



# Experiencias para el abordaje de la investigación:

Herramientas  
para jóvenes  
investigadores.



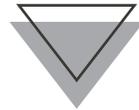
**cu**

Corporación Unificada Nacional  
de Educación Superior

VIGILADA MINEDUCACIÓN

# Experiencias para el abordaje de la investigación:

Herramientas  
para jóvenes  
investigadores



Corporación Unificada Nacional  
de Educación Superior

VIGILADA MINEDUCACIÓN

001.4 – Investigación

Bruno Pous Oviedo Núñez  
Halston Andrei Giraldo Gaitán  
Juan Sebastián Hernández Olave  
Lidia Esperanza Alvira Gómez  
Luis Fernando Gasca Bazurto  
Norman Esteban Gil Reyes

**Experiencias para el abordaje de la investigación:  
Herramientas para jóvenes investigadores**

Primera edición, Corporación Unificada Nacional, 2018  
Clasificación Thema: GPS- Métodos de investigación: generalidades

Páginas: 128

Título original: *Experiencias para el abordaje de la investigación:  
Herramientas para jóvenes investigadores*

© Corporación Unificada Nacional de Educación Superior - CUN  
Bogotá, Colombia, diciembre del 2018

ISBN (digital): 978-958-8191-60-7

Primera edición: diciembre del 2018

Escrito por: Bruno Pous Oviedo Núñez, Halston Andrei Giraldo Gaitán,  
Juan Sebastián Hernández Olave, Lidia Esperanza Alvira Gómez, Juan  
Luis Fernando Gasca Bazurto y Norman Esteban Gil

Corrección de estilo: Wilson Lara

Diseño de la cubierta: Jonathan Zambrano / Chaos Creativo  
Diseño y diagramación interna: Jonathan Zambrano / Chaos Creativo

Todos los derechos reservados.

No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual.

*Ninguna cantidad de  
experimentación puede  
probar definitivamente que  
tengo razón; pero un solo  
experimento puede probar  
que estoy equivocado*

ALBERT EINSTEIN

# Contenido



## **Presentación**

**Experiencias para el abordaje de la investigación:**  
Herramientas para jóvenes investigadores

..... 11 .....

**El método del análisis crítico del discurso para  
identificar representaciones sociales.** Un caso  
de estudio con la serie fotográfica *Sin retorno*

..... 15 .....

**La cocreación como herramienta de  
trabajo con comunidades:** de la teoría  
a la práctica. Aciertos y desaciertos

..... 33 .....

**La observación como técnica:**  
una propuesta de análisis para  
los jóvenes investigadores

..... 57 .....

**Investigar desde los Laboratorios de  
Creación en Artes**

..... 77 .....

# Experiencias para el abordaje de la investigación: Herramientas para jóvenes investigadores

El macroproyecto de investigación que le da sustento a este libro se titula “El diseño y la comunicación como agentes reflexivos del desarrollo sostenible y su impacto desde las realidades locales”. A lo largo del texto, compartimos una serie de experiencias vinculadas con las herramientas, las técnicas y los métodos de investigación usados por los investigadores en el desarrollo de sus proyectos.

El texto describe una ruta dirigida a los jóvenes investigadores –sean ellos estudiantes de semilleros o docentes con interés en la investigación pero sin experiencia en el campo– para que puedan identificar las problemáticas más recurrentes en los proyectos de investigación alrededor de la aplicación de herramientas, técnicas o métodos.

Nuestro interés es proporcionar resultados concretos alrededor de una aproximación teórica y compartir desde allí una serie de estrategias metodológicas procedentes de las disciplinas que nos convocan: la realización audiovisual, la comunicación social, el diseño de modas y el diseño gráfico. Fundamentalmente, se espera que se presenten con claridad las diferencias que se establecen entre la teoría metodológica investigativa y la realidad del proyecto en sus escenarios de aplicación, sean estos de investigación aplicada o no.

Una de las preocupaciones más recurrentes a la hora de investigar en disciplinas distintas a las ciencias es la posible pérdida de la calidad de la información por la inminente recurrencia a los lugares comunes. En ocasiones, las investigaciones de carácter reflexivo terminan pretendiendo validar, como conocimiento cierto del mundo, ideas o suposiciones que no han pasado por el rigor metodológico o el tratamiento

adecuado de la información. No obstante, es importante recalcar que para el caso de las disciplinas cercanas a las artes y al diseño, muchos aspectos que pasan inadvertidos en el método científico tradicional, adquieren un protagonismo determinante. Algunos aspectos responden a elementos procesuales del diseño o a problemas que surgen al seguir vías metodológicas que recaen en lagunas mentales, truncamientos o información producto de sospechas que son inmediatamente descartadas por no tener vías concretas de medición, cuantificación o verificación.

Este texto funciona a manera de disección de los procesos investigativos que orbitan en torno al método de indagación científico aplicado a las artes y al diseño. Cada capítulo protagoniza uno de los momentos del ejercicio de investigación y amplía el espectro de posibilidades de acción. Algunos exploran el tratamiento riguroso sobre el ejercicio reflexivo, otros el trabajo de campo, el levantamiento de información desde distintos escenarios y otros se permiten exponer problemas procesuales. Las secciones corresponden a las experiencias de cinco docentes investigadores de la Escuela de Comunicación y Bellas Artes de la CUN. De esta manera, se identificaron los procesos usados por cada uno de ellos. Se obtiene como resultado una estructura de navegación en donde cada aparte es una experiencia distinta con aplicación de herramientas diversas, que sirvieron para solucionar situaciones de cada uno de los devenires reflexivos. Por tanto, la navegación en el libro, aunque está organizada por capítulos, puede ser autónoma por parte del joven investigador y no obedece a un orden específico.

# El método del análisis crítico del discurso para identificar representaciones sociales. Un caso de estudio con la serie fotográfica Sin retorno

*Luis Fernando Gasca Bazurto\**

*Halston Andrei Giraldo Gaitán\*\**

*Bruno Pous Oviedo Núñez\*\*\**

## ¿Por qué hacer este estudio?

En el contexto del conflicto armado colombiano, la víctima casi no ha tenido la oportunidad de representarse a sí misma porque un actor externo ya lo ha hecho por ella. Sin embargo, existen casos como el de Andrés Cardona, quien, a través de la fotografía, ha logrado exponer y representar su experiencia. En esta situación concreta ¿qué están expresando esas imágenes?, ¿podemos descubrir en ella significados colectivos como *representaciones sociales* (RS)? Para responder a estos interrogantes, se propone la siguiente hipótesis: los discursos, como el fotográfico, también transmiten significados colectivos, por ejemplo, representaciones sociales (RS).

Para probar esto, se analizó la serie fotográfica *Sin retorno* (2018b), un trabajo original de Andrés Cardona (2018a). Para su desarrollo, se tomó como método el análisis crítico del discurso (ACD) desde el enfoque de Teun Van Dijk (2015). Sobre esta base, se elaboraron distintos instrumentos que aquí se presentan. La intención fue identificar aquellos objetos sociales que sobresalen por repetición, ausencia o relación, y conducen

\* Docente del programa de Dirección y Producción de Medios Audiovisuales. Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN).

\*\* Docente del programa de Dirección y Producción de Medios Audiovisuales. Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN).

\*\*\* Director del programa de Dirección y Producción de Medios Audiovisuales. Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN).

a encontrar la expresión de un modelo mental. A manera de conclusión general, se encontró que las imágenes por sí mismas pueden exponer RS de manera general, pero requieren de lenguajes alternos como el texto escrito para llegar a lo particular. En este sentido, para el caso de la serie estudiada, el sujeto social desplazado se asocia a la noción de desarraigo que va ligada a la negación de su ser.

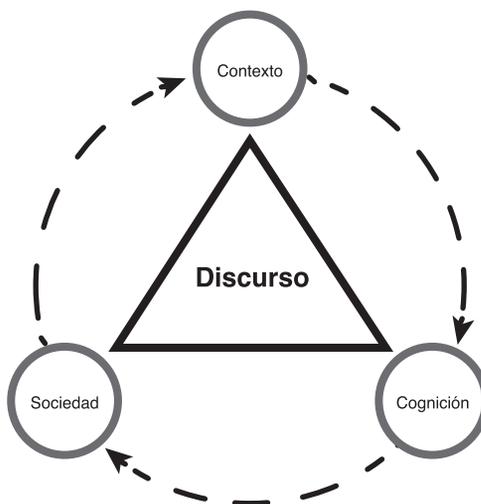
## ¿Cuál es el enfoque metodológico?

En la perspectiva del análisis crítico del discurso (ACD), el discurso es un complejo producto social que:

implica tanto la cognición personal como la cognición social, las creencias y los objetivos, así como las valoraciones y las emociones junto con cualquier otra estructura, representación o proceso mental o memorístico que haya intervenido en el discurso y en la interacción. (Dijk, 2015, p. 146)

Esto expone que la voz de lo social se reproduce en el discurso en donde se observan las creencias, las relaciones e incluso las mismas instituciones que representan a las comunidades. Para el autor, esto implica tres esferas: el contexto, la cognición y la sociedad. En la figura 1 se representa esa relación.

Figura 1. Interpretación de las esferas según Teun van Dijk (2015): discurso, cognición y sociedad

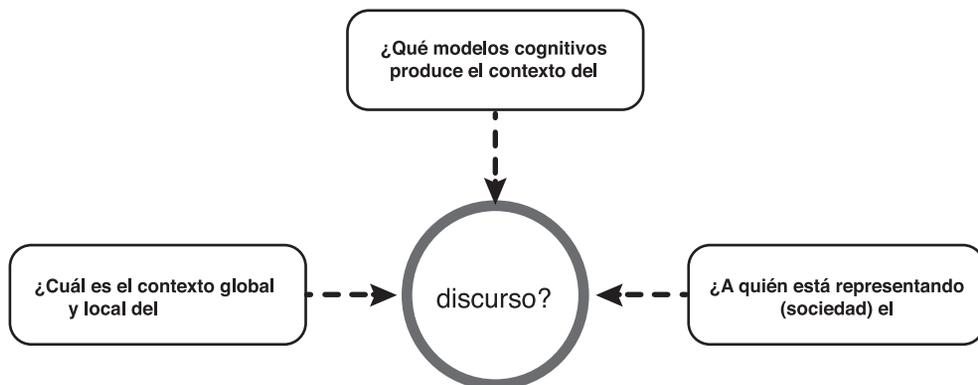


Fuente: elaboración propia

Como muestra la figura 1, la intersección de las tres esferas indica que son dependientes. La esfera del *contexto* abarca dos espacios: el global y el local. El primero recoge las estructuras sociales, políticas, culturales e históricas en donde se producen los acontecimientos comunicativos. El segundo, las maneras como en el contexto local los sujetos interpretan lo anterior y crean modelos mentales sobre sus experiencias. Esos modelos mentales o creencias son recogidos por la esfera *cognitiva*. Es decir, con base en modelos contextuales se producen formas de cognición social que comparten las colectividades a través de *RS*, normas, ideologías, etc. La cuestión es que toda comunidad produce significados para comprender y dar respuesta a los fenómenos que la impactan. En otras palabras, una comunidad que antes no había sido impactada por algo nuevo analiza la manera en que esto podría transformar su mundo y lo interpreta para decidir cómo convivir con ello; a esto se le denominan *RS*. En palabras de Banchs, las *RS* son “aquellos conocimientos que se elaboran colectivamente en la comunidad cara a cara y que versan sobre un objeto significativo dentro de un colectivo” (1986, p. 36). Según esto, no son otra cosa que interpretaciones dadas en el diálogo cotidiano. En este sentido, las *RS* son entendidas como imágenes creadas mentalmente y elaboradas de manera compartida. Al respecto, Umaña manifiesta que “la *RS*, lejos de constituir una reproducción especular de cierto objeto exterior, consiste en un proceso de construcción mental de un objeto cuya existencia depende en parte del propio proceso de representación” (2002, p. 46). Es decir, desde el punto de vista de las *RS*, las imágenes son abstractas porque en la mente se componen de lo visto y, entre otros, de lo escuchado, palpado o degustado. En este proceso de formación mental también colaboran las aprensiones, los deseos, los miedos, las experiencias y demás elementos que las condicionan a estar en constante elaboración, pues se comprenden y transforman en la interacción social que es constante y dinámica.

Desde la perspectiva del ACD se plantea que es posible encontrar los elementos ya señalados y deducir las verdaderas intenciones de un enunciador y su discurso según la manera en que los argumentos sean expuestos, oculten o desvirtúen información. Al seguir esta idea, y de acuerdo con la propuesta de van Dijk (2015), el primer paso, para este caso, fue identificar el discurso y cuestionarlo sobre la base de las tres esferas (contexto, cognición y sociedad). Para ello se diseñaron tres preguntas, como se plantea en la figura 2.

Figura 2. Interrogantes del discurso



Fuente: elaboración propia

Como se observa en la figura 2, la primera pregunta alude el contexto en donde, según van Dijk (2015), se encuentra la pragmática del discurso. Aquí se expone el tema, los subtemas y los problemas que impactan al grupo social. El problema encarna una acción social porque toma una situación para interpelar a un grupo concreto. Este último resuelve el tercer interrogante, pues el receptor encarna una estructura social que puede ser una comunidad, organización, asociación, entre otras. De esta manera, el discurso se argumenta sobre la acción social para persuadir, informar o influir, movilizand o emociones, afectos, ilusiones, etc. Sobre esta base, el discurso acude a lo local para que el argumento evoque significados concretos. Estos últimos se descubren respondiendo al segundo interrogante que presenta la figura 2, pues los significados se encuentran en la esfera cognitiva que expone el entramado argumentativo al conectarlos con el conocimiento individual y grupal, la cultura, las actitudes, las creencias compartidas, las ideologías y las rs. De esta manera, las tres esferas que componen el discurso son interrogadas con el objetivo de comprender para qué, cómo y a quién se pretende persuadir, informar o influir. De acuerdo al camino trazado por van Dijk (2015), el tema es la parte principal del discurso y en donde se encuentra el significado general que tiene como fin orientar a los receptores. El tema se divide en subtemas que argumentan de distintas maneras el significado general a través de macroproposiciones. Estas últimas forman macroestructuras semánticas que, asociadas al discurso principal, producen significados y dan cuenta de modelos mentales. En estos últimos se observan representaciones compartidas y modelos mentales más personales (significados locales), pero no siempre se encuentran enunciados de manera explícita. Para descubrir esta particularidad, van Dijk (2015) recomienda preguntarse cómo se presenta el enunciador y la manera positiva o negativa en que se refiere al otro; asimismo, sugiere indagar en los

elementos que se repiten, por ejemplo, una palabra, para luego proceder a evaluar qué significa, con qué se asocia y cómo opera dentro del argumento.

## ¿Cómo se desarrolló el método?

En razón del enfoque del ACD, como primera medida, se elaboró una tabla que resumiera el objetivo, la cuestión, el objeto y las fuentes a interrogar sobre el método escogido. En la tabla 1 se expone el resumen señalado. En la propuesta se observa que a la cuestión de investigación se responde con el objetivo que apunta al interés de comprender cómo el sujeto de estudio expone en su discurso las RS. Este condiciona los otros tres elementos que recogen lo necesario para dar respuesta al método, el objeto y las fuentes a estudiar. Con base en esto, se procedió a interrogar de manera general la serie *Sin retorno* sobre la base de las tres esferas tal y como se expuso anteriormente en la figura 2 y se describe a continuación:

Tabla 1. Resumen de la propuesta de diseño metodológico

Objetivo	Cuestión de investigación	Objeto	Fuentes	Método
Identificar y comprender las RS en la serie fotográfica <i>Sin retorno</i>	¿Cuáles RS se identifican y qué expresan en la serie fotográfica <i>Sin retorno</i> ?	Serie fotográfica <i>Sin retorno</i>	Serie fotográfica <i>Sin retorno</i> expuesta en la página del autor y en la edición en línea de la revista <i>Semana</i>	Análisis crítico del discurso (ACD)

Fuente: elaboración propia

¿Cuál es el discurso?

Serie fotográfica: *Sin retorno*. *La nostalgia de volver a una casa en ruinas que abandonaste por la violencia*.

¿Cuál es el contexto global y local del discurso?

Global: Conflicto armado colombiano

Local: Comunidad desplazada de Peñas Coloradas, San Vicente del Caguán y Caquetá

¿Qué modelos cognitivos produce el contexto del discurso?

Significados acerca del desarraigo y la imposibilidad del retorno

¿A quién está representando (sociedad) el discurso?

Desplazados de Peñas Coloradas

Estas breves respuestas exponen un contexto general proporcionado por la serie fotográfica ya señalada. En esta, el desplazado es el actor social principal que se desdobra en relator y víctima porque el autor, aunque no es desplazado de Peñas Coloradas, también es víctima de desplazamiento y él mismo es quien documenta esta experiencia. Este contexto también señala el escenario político en el que se dio la situación. A continuación, se exponen esos escenarios al partir, primero, del contexto del autor (Andrés Cardona) y, enseguida, se presenta un recorrido cronológico por los principales hitos que enmarcaron la situación que enuncia el discurso.

El autor de la serie es Andrés Cardona, licenciado en Artes, fotoperiodista y, como ya se dijo, víctima por desplazamiento forzado. Para ilustrar con más claridad el porqué de su interés en el tema, se presenta el apartado de una entrevista que sostuvo con los autores de esta investigación:

Pues no es el camino que yo quise y en últimas la herramienta de la fotografía también se volvió una estrategia de duelo, de hacer duelo, de buscar; siempre ha habido una historia que contar que nunca he querido contar y que ya estoy a puertas de hacerlo, es lo que pasó, lo que pasó con mi familia, con la desaparición, la muerte... Hay que buscar. (Cardona, entrevista personal, 2017)

Lo citado expresa que aquellos hechos del pasado solo los podía sobrellevar documentando en imágenes la historia de personas que como él pasaron por situaciones semejantes. Esto lo lleva a realizar la serie fotográfica: *La nostalgia de volver a una casa en ruinas que abandonaste por la violencia*, publicada en la revista *Semana* en la edición electrónica del 5 de junio del 2017.

Las fotografías muestran a campesinos que posan entre lo que quedó de sus casas. El acontecimiento se desarrolló en el corregimiento<sup>1</sup> de Peñas Coloradas, una pequeña

1 En Colombia, la palabra *corregimiento* se refiere a las poblaciones que no alcanzan el carácter de municipio y son administrados por los departamentos.

población ubicada a orillas del río Caguán, municipio de Cartagena del Chairá, departamento del Caquetá. El contexto se enmarca en el conflicto armado que hace más de trece años forzó a los habitantes a abandonar el lugar de manera masiva. Andrés Cardona manifiesta en su página de internet que, de acuerdo con los registros de las juntas de acción comunal, en el lugar vivían más de dos mil personas. Enseguida, se analizó el contexto sociopolítico que recoge la situación expuesta por la serie. Estos hitos se presentan a continuación:

1930 - Los primeros colonos se asentaron en la región de Cartagena del Chairá y sus alrededores. Aunque no es clara la época de la fundación de Peñas Coloradas esta pudo efectuarse durante los primeros asentamientos en esta zona del Caquetá (ACNUR, 2006).

1970 y 1980 - Los colonos aprovecharon la economía cocalera para sembrar coca y desempeñarse como raspachines<sup>2</sup> o en otras actividades conexas al negocio financiadas por grupos al margen de la ley (ACNUR, 2006).

1990 - Se firma el Plan Colombia<sup>3</sup> con EE. UU. (Caracol Radio, 2 de febrero del 2016).

2004 - El 9 de abril de este año, en el marco del Plan Colombia, un comando especial de lucha contra el narcotráfico llegó sorpresivamente a Peñas Coloradas y capturó a la guerrillera Sonia, en ese momento la encargada de manejar los negocios de la coca en la región; posteriormente, fue extraditada a los EE.UU. Esta situación provoca que hombres de las FARC-EP bajo el mando de Fabián Ramírez, segundo jefe del Bloque Sur, ordene el desalojo del corregimiento de Peñas Coloradas (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2016; Ceballos, Alfonso, Gutiérrez, Muñoz, Ferreira y Melo, 2017).

2005 - El ejército nacional construye en el corregimiento de Peñas Coloradas la Base Militar XXII Brigada Móvil (CNMH, 2016; Ceballos *et al.*, 2017).

2011 - El Congreso de la República aprueba el 24 de mayo la ley de víctimas (*El País*, 2011).

2 *Raspachín* es el término popular con el que se denomina a aquel que coge y raspa la hoja de coca.

3 2003-2004 (noviembre). Se produce la operación militar JM en la que participaron 400 hombres del ejército nacional con el objetivo de recuperar Miraflores (Guaviare), Puerto Cachicamo, Peñas Coloradas, así como algunos caseríos menores y cabeceras municipales en Caquetá y Meta (Ceballos *et al.*, 2017).

2016 - El 26 de abril la comunidad de Peñas Coloradas se reúne en Cartagena del Chairá para conmemorar los 12 años de su desplazamiento (CNMH, 2016).

2016 - El 26 de septiembre se firma del acuerdo de paz entre el Gobierno colombiano y las FARC-EP (Gómez, 2016).

2017 - El 5 de junio, la revista *Semana* publica la serie fotográfica: *Sin Retorno. La nostalgia de volver a una casa en ruinas que abandonaste por la violencia*<sup>4</sup>, de Andrés Cardona.

2018 - En la actualidad, el poblado de Peñas Coloradas sigue abandonado y allí permanece la base de la XXII Brigada Móvil (Ceballos *et al.*, 2017).

El siguiente paso del método fue analizar la serie fotográfica. Es de señalar que en la página el autor agregó al título la expresión: *Sin retorno*, de esta forma, el original pasó a ser subtítulo de este último. Así, la serie se denominó: *Sin retorno. La nostalgia de volver a una casa en ruinas que abandonaste por la violencia*. Aquí la disposición de las fotografías también difiere de la publicada por la revista *Semana*. Se deduce que esto pudo ocurrir por criterios editoriales. En todo caso, se optó por escoger el orden que el autor puso en su página web porque, se cree, obedece a un juicio más personal. Cada fotografía, tanto en la página del autor como en la publicación de *Semana*, estaba acompañada de una breve explicación. Se pudo comprobar que los escritos se mantuvieron de un medio a otro. En seguida, cada uno de estos textos se ubicó junto a la fotografía que le correspondía. Finalmente, el cuadro quedó compuesto por las diez imágenes y sus respectivas descripciones. Este conjunto permitía tener una idea global de lo que la serie pretendía.

Para iniciar el análisis de la serie, se elaboró un cuadro en el que se ubicaron las diez imágenes que la componen en el mismo orden propuesto por el autor en su página web. A continuación, se propusieron las categorías de análisis tomando como base que esta serie es un discurso compuesto por imagen y texto escrito. Esto, como apunta Barthes (1990), indica que en la imagen el texto explicativo cumple la función de anclaje porque asegura que el mensaje llegue con claridad; además, orienta el significado simbólico del que se deduce el sentido ideológico. De esta manera, la tabla 1 sirvió para sistematizar la descripción y el análisis de las fotografías en conjunto con el correspondiente texto explicativo. Aquí, la pretensión fue clasificar las entidades

4 La revista *Semana* no incluyó ni la página web del autor ni la fecha en que se tomaron las fotografías.

semánticas para aclarar el sentido denotado o descriptivo y, sobre esta base, pasar al segundo momento o análisis de los significados (nivel simbólico). Cada fotografía se codificó tomando primero el sentido ordinal de la serie y en seguida las iniciales de los dos apellidos del actor que allí se presentaba. Por ejemplo, la primera fotografía correspondía a José Norbey Caro Duque y el código que la identificó fue: 1CD, que significa: imagen 1 de Caro Duque. Esta tabla (descriptiva) se dividió en las categorías: código de identificación de la imagen, nombre del actor (sujeto), descripción de la fotografía, entidades semánticas de la imagen, transcripción del texto explicativo y entidades semánticas del texto. Con este instrumento se esperaba reconocer las entidades semánticas particulares y comunes en las imágenes, ya que señalaría, entre otros, cuántos actores estaban en la imagen, qué edad parecían tener, qué hacían, qué actitud tenían, hacia dónde parecían mirar, si se mostraba el exterior o el interior de la casa, si allí aún había muebles, maleza o simplemente quedaban los muros. En esta etapa, los textos explicativos de cada imagen se analizaron con base en lo que enunciaban de manera explícita: nombre, edad, ocupación, estado actual, etc. A manera de ilustración, se presenta un fragmento de este instrumento en la tabla 2.

Tabla 2. Taxonomía de análisis descriptivo. (Con base en Cardona, 2018b)

Código	Nombre del actor (sujeto)	Fotografía	Entidades semánticas de la imagen	Transcripción del texto explicativo	Entidades semánticas del texto
1CD	José Norbey Caro Duque		Plano: Completo Nº de sujetos: 1 Género: masculino. Sustantivo: campesino Dirección de la mirada: superior derecha Estado de ánimo: pensativo Espacio: Interior Lugar: casa Estado del lugar: abandono Objetos: ninguno Luz: cenital Contraste: alto Composición: asimétrica - cerrada	José Norbey Caro Duque de 50 años, posa en lo que una vez fue su casa en Peñas Coloradas, contaba con una finca llamada "la gaviota" donde tenía ganado, tres deslizadores y dos canoas asociados a Asotaxis del Caguán para trabajar, luego de 23 años de vivir allí, tuvo que salir con sus 3 hijos y su esposa desplazados por la violencia hace ya 13 años, hoy paga arriendo en Florencia sin un trabajo estable.	Nombra al sujeto Enuncia la edad Enuncia el lugar en que se encuentra Describe su oficio Describe las posesiones que tenía Describe los años que vivió en el lugar Describe a su familia Narra la situación actual
2P	José Oswaldo Patiño		Plano: Completo Nº de sujetos: 1 Género: masculino. Sustantivo: campesino Dirección de la mirada: frontal Estado de ánimo: meditabundo Espacio: exterior Lugar: casa Estado del lugar: abandono, ruína Objetos: ninguno Luz: cenital Contraste: alto Composición: simétrica - abierta	José Oswaldo Patiño de 56 años, posa en lo que alguna vez fue su casa en Peñas Coloradas donde vivió por 25 años, el primer piso tenía dos locales donde en uno vendían abarrotes y en el otro queso, más 4 habitaciones en arriendo, en el segundo piso que era de su esposa "la chata" donde tenían una residencia con 27 habitaciones, hoy 13 años después vive jornalando en la frontera de Colombia y Ecuador, mientras su esposa se quedó en Cartagena del chaira.	Nombra al sujeto Enuncia la edad Enuncia el lugar en que se encuentra Describe su oficio Describe las posesiones que tenía Describe los años que vivió en el lugar Describe parcialmente a su familia Narra la situación actual

Una vez se analizaron las imágenes y los textos por separado, se procedió a cotejar los dos resultados para encontrar relaciones entre el texto y la imagen. Para establecer las relaciones, se identificaron elementos semánticos en el sentido de que el texto (visual o escrito) se refiriera a alguien o algo de manera directa o indirecta. Es decir, se tuvo en cuenta el mismo principio gramatical de que aquello de quien se dice algo es el sujeto. En este estudio, claramente el sujeto principal es quien protagoniza la fotografía, aunque en torno a este se encontraron de manera tácita cuatro más: el desplazamiento, la familia, el hogar y la subsistencia. En efecto, la relación entre el desplazamiento determina cómo se dan las relaciones con la familia, el hogar, la subsistencia, que se enuncian para expresar la pérdida. La razón de esto se sustenta en que la intención del discurso (serie fotográfica) necesitaba de esas entidades para complementar la frase principal ya expuesta en el título de la serie. Para ilustrar lo expuesto, se presenta la fotografía y el texto conexo del tercer sujeto de la serie (figura 3): La fotografía muestra al protagonista de pie sobre las columnas de concreto que soportaban el piso de su casa. A continuación, el texto declara el nombre y edad del sujeto, y enseguida pone en escenario la situación de desplazamiento que está determinada por los objetos: hogar, subsistencia y familia. En primera instancia, el texto explica que se encuentra en el lugar que fue “su casa por 10 años”, es decir, su hogar; luego que tenía una prendería y una carnicería; es claro que estos eran sus medios de subsistencia, que después del desplazamiento fueron reemplazados por el trabajo “al jornal”. Para terminar, el fragmento también comenta que tuvo que salir con su esposa e hija, o sea, su familia. A diferencia de esta frase, los dos elementos principales y los tres secundarios se repiten en cada fotografía de la serie; no sucede lo mismo con los sujetos 4v y 10RC porque el autor no menciona a sus familias.

Figura 3. Juan Bautista Rivera Tafur (Cardona, 2018b)



Juan Bautista Rivera Tafur, de 57 años, posa en lo que una vez fue su casa por 10 años en Peñas Coloradas. Ahí vivía del arriendo de 18 habitaciones y, en otra vivienda, tenía una prendería y una carnicería. Por la arremetida militar tuvo que salir con su esposa y su hija. Hoy, después de 13 años del desplazamiento, vive en la vereda La Playa y trabaja al jornal.

La segunda parte del análisis conjunto consistió en comprender el nivel cognitivo. Para esto, se consideró que el elemento emocional facilitaba esta indagación; se partió del principio de que un texto, antes que leerse, se percibe. Como señala Vargas, “la percepción es biocultural porque depende, por un lado, de los estímulos físicos y sensaciones involucrados y, por otro lado, de la selección y organización de dichos estímulos y sensaciones” (1994, p. 49). La razón es que las cosas, por ejemplo, una imagen, en primera instancia, se perciben de manera cruda y directa a través de los sentidos y esto estimula sensaciones que, repartidas a lo largo del cuerpo, incitan a que el cerebro cree significados, por supuesto, sobre la base de la experiencia a la que está ligada y a la cultura del sujeto que observa. Se partió de este principio elemental para realizar una encuesta de manera abierta entre diez personas escogidas al azar. La encuesta presentaba las fotografías junto al escrito conexo. Los participantes debían escribir palabras que a su juicio expresaran lo que les transmitía la imagen y el escrito. Finalmente, se solicitó que para estas dos clases el número de palabras no fuera inferior a tres ni superior a seis. En general, se halló que se repetían cinco cualidades para la imagen e igual número para el texto.

El resultado de esa valoración se expone a continuación en la tabla 3 donde además se acompaña de una breve argumentación.

Tabla 3. Análisis de percepción sobre las imágenes y el texto de la serie *Sin retorno*

Objetivo principal	Imagen		Texto	
Sujeto	Abandono	Se encuentra solo	Retroceso	Ahora tiene menos que antes
	Soledad	No hay otro ser humano / pensativo	Soledad	No parece seguir junto a su familia
	Vacío	Antes allí habitó alguien	Separación	Separado de sus bienes y familia
	Rusticidad	Indumentaria de trabajo, construcciones toscas, naturaleza agreste	Pérdida	Se enumera lo que antes tenía
	Decadencia	Construcciones en declive	Incertidumbre	No hay claridad de un presente ni futuro

Fuente: elaboración propia

Los resultados muestran que los participantes sentían que las imágenes inspiraban abandono, soledad, vacío, rusticidad, decadencia; mientras la sensación que dejaba el texto era de retroceso, soledad, separación, pérdida e incertidumbre.

## ¿Qué resultados se obtuvieron?

La tabla 3 apunta hacia las percepciones que despertaban la imagen y el escrito a través de palabras. Con base en estas, se elaboraron combinaciones que permitieron hacer inferencias sobre los objetos identificados. Entre varias posibilidades, se presenta para cada objeto un breve relato compuesto a partir de esas combinaciones.

**Sujeto:** el desplazado es el campesino rústico y pobre a quien la violencia le arrebató todo (retroceso) y ahora se encuentra abandonado a su suerte, sin la esperanza (declive) de recuperarse (vacío).

**Desplazamiento:** el desplazamiento es abandono, retroceso, soledad, vacío y separación. Ya no hay futuro (incertidumbre) ni un techo para resguardar a la familia.<sup>5</sup>

**Hogar:** ya no existe (separación, pérdida, incertidumbre) porque tocó abandonarlo (vacío y pérdida); ahora solo quedan ruinas (decadencia).

**Subsistencia:** tocó abandonar (abandono) lo que proporcionaba la estabilidad, el dinero y el bienestar, aquello ya no se puede recuperar (pérdida), y solo queda vagar para sobrevivir el día a día (incertidumbre).

**Familia:** la mujer y los hijos están vivos, pero ya no están juntos (soledad e incertidumbre); significan lo poco (pérdida) pero lo más importante que se logró salvar.

Como se observa, los objetos identificados recogen un breve relato deducido a partir de las percepciones que tanto la imagen como la fotografía causaban en los lectores del discurso. Esto fue posible porque, además del relato que exponía, se produjo una transmisión de significados cognitivos que fueron comprendidos de forma intersubjetiva

5 Cabe aclarar que en los textos la palabra *violencia* se repite tres veces; junto al sustantivo *militar* dos veces, en el sustantivo *ejército* y *guerrilla* una vez. Es decir, si se ubican los sustantivos *ejército* y *militar* como un mismo organismo, este tiene un puntaje de tres, el mismo que la palabra *violencia*.

por los lectores. Ahora bien, esto refleja, como diría van Dijk (2015), un modelo mental porque en esos objetos se observa un conjunto de elementos que recogen el sentir de lo que, de cierta manera, los medios de comunicación ya han expuesto en distintos ámbitos acerca de la víctima por desplazamiento. Mejor dicho, el lector está condicionado por un discurso mediático que retoma al observar la serie fotográfica aquí analizada. Esto lo podemos inferir porque el mismo discurso del autor también está permeado por dicho macrodiscurso cuando incluye aquí elementos que lo evocan, tales como el título de la serie, su reseña y los textos explicativos. Todo ello apunta a una figura mediática del desplazado y, en ese sentido, existe un modelo mental que, como expresa van Dijk:

Y a la inversa, si adquirimos nuestro conocimiento del mundo, nuestras actitudes socialmente compartidas y, por último nuestras ideologías y nuestras normas y valores fundamentales, se debe a que lo hacemos a través de modelos mentales del discurso cotidiano, como el de las conversaciones, las noticias de los reportajes y los libros de texto. (2015, p. 167)

Es bien sabido que el contexto social induce maneras de pensar porque el sujeto ha crecido, se ha educado y ha adquirido la experiencia en este. Por lo tanto, hasta aquí se han identificado representaciones sociales a nivel macro.

Sin embargo, hay particularidades y sentires que pertenecen a una esfera social más reducida y que se encuentran de cierta manera ocultos en el discurso macro. Bien dice van Dijk que “las representaciones sociales quedan ‘particularizadas’ en los modelos mentales” (2015, p. 168). Este discurso se enfoca en el desplazado como sujeto de quien se dice algo y que es representado por el varón. Esta primera apreciación surge por la ausencia de la mujer que solo se presenta en el texto escrito cuando se menciona a la esposa o a la familia. Al respecto, apunta van Dijk (2015), lo no nombrado, lo que no se menciona expone corrientes de pensamiento. Con esto en mente, se puede decir que la ausencia de las mujeres en la imagen, mientras aparecen levemente en el texto escrito, señala que el sentido de mujer y familia se reduce a lo simbólico. Es decir, a una noción cultural en la que su imagen es opacada por su función dentro de la familia de la que la imagen visible necesariamente es el hombre. Esta cuestión queda ratificada por el autor cuando muestra a cada sujeto como el centro del cuadro, resultado de la composición simétrica. Desde el punto de vista ideológico, se observa una mentalidad patriarcal subyacente al tema principal: desplazado. Esto no está apuntando necesariamente a una subyugación del hombre sobre la mujer, sino a una mentalidad conservadora propia de las regiones rurales en donde por tradición el hombre sigue siendo la cabeza del hogar y, en ese mismo sentido, el responsable de su familia. Por lo tanto, aquí se está exponiendo

un sistema social en donde las fotografías transmiten el carácter recio y masculino del campesino, aquel que conquistó la selva y edificó una casa con sus manos. Sin embargo, la serie lo presenta como una imposibilidad porque también está exponiendo la negación de ese carácter, pues la soledad del sujeto retratado es causada por la violencia y el desplazamiento que le negó la posibilidad de mantener o constituir una familia, es decir, como se expresa popularmente “ser un hombre”. Como se observa, la serie muestra a los campesinos meditados frente a lo que queda de sus viviendas. Un ejemplo concreto de ello en *Sin retorno* es la imagen de lo que queda de la casa de Ever, sujeto de desplazamiento. También los demás sujetos y sus familias no tienen hogar, por lo que se encuentran esparcidos, habitando en distintos lugares y ejerciendo otros oficios. Entonces, esta serie muestra a una comunidad que está obligada a integrarse con otras, a iniciar un proceso de inevitable normalización incitado por las circunstancias y la necesidad de supervivencia. En esta última parte del análisis, las representaciones sociales apuntan a que el objeto hombre, la mujer y la familia son tres componentes que constituyen un todo que se recogen en el primero. Esto implica, además, que esa imposibilidad de ser (el hombre en su hogar rodeado de su familia) está expresando el fin de un sujeto y de un grupo, porque ya la serie está dando cuenta de que el escenario que registró la fotografía pronto desaparecerá junto a su viejo mundo recio, protector y proyector de su familia.

## ¿Qué conclusiones se alcanzaron?

La serie *Sin retorno* (Cardona, 2018b) expone claramente una situación de desarraigo en torno a la cual se tejen objetos sociales que expresan rasgos de una comunidad. Aunque han sido expuestos por un autor que comparte sentidos con esta comunidad, él también es un intérprete de la situación. Sin embargo, el receptor del discurso no es necesariamente este grupo desplazado, pues la serie mencionada que se publicó en la revista *Semana* y esta, es bien sabido, es un medio de comunicación masivo dirigido al gran público. Por otro lado, la dirección del medio pertenece a una clase social hegemónica. Es importante resaltar que el material expuesto no se trata de una crónica convencional, sino de imágenes que intentan recoger el sentimiento de una comunidad. En este sentido, la serie no sobrepasa lo anecdótico y su valor dentro de la publicación es meramente informativo, e incluso estético, por el valor expresivo de las fotografías. Es decir, la serie y el retrato que esta expone, al parecer, no despertaron el interés de los lectores. Esto lo puede comprobar el interesado, quien vía web puede ingresar a la sección de la revista donde se publicó la serie y observar que, hasta la fecha de escritura de este texto, la publicación no tiene comentarios.

Lo que indica que este discurso no solo tiene un grado importante de subjetividad que impide el fácil acceso al relato, sino que el gran relato expuesto por los medios

de comunicación, que enuncia a la víctima por desplazamiento forzado, devora, normaliza e invisibiliza los discursos particulares que expresan sobre esta situación. Esto implica que el medio elegido y la forma de expresión hacen que ciertos discursos sean más efectivos que otros. En este caso, las imágenes por sí mismas impiden la correcta interpretación del discurso, salvo por la función de anclaje que cumple el texto que explica cada imagen. Como se pudo comprobar en la encuesta, las imágenes logran expresar significados que bien pueden haber sido transmitidos por el autor a través de su material fotográfico. Sin embargo, estos son generales, pues se componen de elementos semánticos que transmiten sentidos y sentimientos compartidos independientemente de la situación específica allí expuesta.

En otras palabras, existe un sentido generalizado acerca de la tristeza, la soledad, el miedo, entre otros, que se han expresado muchas veces de distintas maneras y el lector los ha aprendido a identificar independientemente que lo observe en una pintura francesa del siglo XIX o en una fotografía del África subsahariana. Por lo tanto, en las imágenes es difícil identificar RS particulares, ya que estas tienen un nivel de codificación menos elaborado y más subjetivo en comparación al lenguaje escrito que, de una u otra manera, es consecuencia del verbal. Aunque las imágenes lo logran a nivel general, hay que reconocer que el significado particular solo es perceptible gracias al texto escrito sin el cual el autor quedaría imposibilitado para comunicar plenamente su discurso. En este sentido, este análisis logró descubrir significados particulares, como el caso del objeto hombre que representa la imposibilidad del desplazado de sostenerse de manera integral como eje de la familia.

No obstante, es aventurado afirmar que esos significados alcancen el nivel de RS. En efecto, la particularidad del medio en que se inscriben los distintos lenguajes, como la fotografía, son restrictivos, pues no permiten el dinamismo propio de la interacción social en donde se crean y transforman las RS. Porque, como se expuso más atrás, las RS son el resultado del saber de un grupo social que, en el proceso de comprender las situaciones que lo impactan, generan respuestas con capacidad de crear objetos sociales que expresan significados concretos sobre algo. Es decir, las RS tienen un grado de pragmatismo muy importante generado por el devenir de la interacción social cotidiana que no es fácil identificar en un discurso distinto al verbal, así este exprese significados. Esta conclusión se expresa con reservas porque se necesitan estudios más amplios que permitan reducir este margen de incertidumbre. No obstante, se insiste en que es necesario ampliar el campo de estudio de las RS a otros lenguajes como los artísticos. Pues, ¿qué son estos sino ventanas desde las cuales se asoma lo social?

## Referencias

- ACNUR. (2006). Cartagena del Chaira: una esperanza que sobrevive entre balas y coca. *RUT Informa. Boletín Especial*, 13, 1-17. Recuperado de <https://bit.ly/2nk0pCT>
- Banchs, M. (1986). Concepto de representaciones sociales. Análisis comparativo. *Revista Costarricense de Psicología*, 8-9, 27-40. Recuperado de <https://bit.ly/2IdG3Er>
- Barthes, R. (1990). *Lo obvio y lo obtuso*. Barcelona: Paidós.
- Caracol Radio. (2 de febrero del 2016). Cronología del Plan Colombia. Caracol Radio hace un recorrido con audios de los momentos claves del acuerdo entre Colombia y Estados Unidos. Recuperado de <https://bit.ly/2lMQ9Tc>
- Cardona, A. (5 de junio del 2017). La nostalgia de volver a una casa en ruinas que abandonaste por la violencia. *Semana*. Recuperado de <https://bit.ly/2mLZ-Mlm>
- Cardona, A. (2018a). Acerca de mí [recurso en línea]. Recuperado de <https://bit.ly/2mGGWMo>
- Cardona, A. (2018b). *Sin retorno* [serie fotográfica]. Recuperado de <https://bit.ly/2lCVWe7>
- Ceballos, E., Alfonso, A., Gutiérrez, V., Muñoz A., Ferreira, A. y Melo, F. (2017). *Fuerzas Militares de Colombia. Ejército Nacional VI División. El Conflicto Armado en las Regiones*. Bogotá: Universidad del Rosario. Recuperado de <https://bit.ly/2mJf3TM>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (10 de mayo del 2016). ¡Peñas Coloradas siempre será el presente! [recurso en línea]. Recuperado de <https://bit.ly/1OffL2j>
- Dijk, T. van. (2015). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Gómez. M. (26 de septiembre del 2016). Hoy se firma el final de 52 años de guerra. El país y el mundo, con los ojos puestos en Cartagena. Santos y Timochenko sellarán el acuerdo. *El Tiempo*. Recuperado de <https://bit.ly/2lC9u9L>

Umaña, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. San José, Costa Rica: Flacso. Recuperado de <https://bit.ly/1jYAYyo>

Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53. Recuperado de <https://bit.ly/1wUFVcE>

# La cocreación como herramienta de trabajo con comunidades: de la teoría a la práctica. Aciertos y desaciertos

*Lidia Esperanza Alvira Gómez\**

Este escrito surge con la intención de compartir experiencias académicas con jóvenes investigadores del programa diseño de modas de la CUN y otras instituciones. El interés o, más bien, la necesidad de narrar experiencias en torno a la investigación en diseño de modas proviene de una escasez, en términos de producción, de literatura sobre este tema en Colombia. Lo anterior se debe, en primera instancia, a la falta de documentos en idioma español que sistematicen los aciertos y desaciertos de los investigadores; en segunda medida, a una carencia en producción académica e intelectual en torno al concepto de moda sostenible y a la cocreación en el diseño de modas. Con esto en mente, este documento presenta una compilación de la experiencia investigativa relativa al trabajo de creación entre estudiantes, docentes y otros actores para encontrar un modelo de patronaje con residuo cero. El objetivo principal es brindar un insumo para comprender la herramienta de cocreación aplicada a procesos de investigación. La cocreación se enfoca también en la ideación, diseño y desarrollo de productos en comunidad (Nanclares, 2014), en donde el investigador realiza un proceso de acercamiento e inmersión con los sujetos de estudio para desarrollar su proyecto investigativo.

\* Líder de investigación del programa de Diseño de Modas. Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN).

El objetivo de este tipo de investigación sistémica es registrar de forma cronológica los acontecimientos que enmarcaron la construcción de un modelo de patronaje de residuo cero y adicionalmente identificar lo que ocurre en un contexto y evaluar las observaciones registradas (Arnold y Osorio, 1998). Dispuesto así, esta investigación, en primera medida, caracterizó a los actores de las comunidades con que se trabajó: rurales, urbanos, académicos y no académicos. Las herramientas aplicadas al trabajo con comunidades fueron la observación, la experimentación y la evaluación; en ese sentido, se observó el contexto y la realidad de los actores y no los objetos que los rodean. Al respecto, Arnold y Osorio argumentan: “se distingue, valora y da sentido al ambiente cotidiano” (1998, p. 3). De igual forma, el investigador interactuó con estas comunidades para construir con ellas acciones con un componente social. Posteriormente, se trabajó con las dimensiones del cuerpo establecidas por el maniquí y se registró el proceso de experimentación en patronaje construido con estudiantes y comunidades.

Consecuentemente, este documento describe la ruta metodológica planteada y la construcción de distintos instrumentos de compilación de información, para entender las relaciones y formas en que los actores apropiaron los conocimientos inherentes de un patronaje con mínimos residuos. Por último, se realizó el análisis de los datos derivados de los instrumentos y se comparó con los resultados del trabajo de experimentación, proceso que se desarrolló al amparo del método científico de las ciencias sociales, cuyo “método está integrado por los procedimientos que posibilitan la asimilación teórica y práctica de la realidad a estudiar” (Ortiz, 2015, p. 20).

Al experimentar, se determinó la viabilidad de las dimensiones propuestas. Después de los ajustes realizados en el primer experimento, se determinó si eran o no viables. Asimismo se observó si la comunidad elegida requería más o menos instrucciones a la hora de modelar sobre el cuerpo. Igualmente, en esta ruta se emplearon la fotografía, como instrumento de seguimiento y análisis de resultados, y la técnica de modelado sobre maniquí, propia del diseño de modas. En el siguiente apartado se describen los actores que realizaron los talleres en las diferentes etapas y después se analizan los resultados. En este ítem, las fotografías son las principales herramientas para describir; por ello, para su análisis, se optó por el diseño de una matriz. Más adelante, se comparten las experiencias de la investigación con las comunidades y, por último, se presenta la sección de conclusiones y términos propios de la disciplina. La figura 1 muestra los elementos más importantes en cada etapa del proyecto

Figura 1. Elementos del proyecto



Fuente: elaboración propia

## ¿Por qué un modelo de arquitectura corpórea a partir de la ética social y sostenible en la moda?

Esta propuesta nace de la compleja realidad actual y la problemática ambiental del mundo en el siglo xx, en donde la huella residual y contaminante que genera la industria de la moda es la segunda más nociva en el mundo. En este contexto se observa una oportunidad creciente de cuestionar la forma en que la moda se produce y el gasto residual de la materia textil requerida para su creación. Entonces, resulta de vital importancia comprender el estrecho vínculo entre los residuos textiles y los problemas ambientales que afligen al mundo. Aunque de entrada no lo parezca, el cuerpo es también un campo de acción pertinente para desarrollar esta investigación, dado que hablar de arquitectura en el ámbito de la moda hace referencia a la construcción del traje<sup>1</sup> y la relación que tiene el indumento con lo corpóreo. Al respecto, Saltzman comenta que el pensamiento constructivo establece ítems para hacer la elaboración del traje y que este requiere de "un esquema tridimensional, como el del cuerpo" (2004, p. 85). Ahora, esta investigación no pretende cuestionar la forma en que la moda viste los cuerpos ni generar debates en torno al género o la corporización de la belleza; más bien, plantea la importancia de considerar,

1 Construcción del traje: en el campo del diseño de modas también conocido como patronaje.

en el marco de las problemáticas ambientales, los cuerpos que circundan, producen y que potencialmente a futuro podrán encontrar en la moda una viabilidad productiva para fomentar modelos de desarrollo económico que respondan a una ética social.

Inicialmente, la relación de la ética social con el campo de la moda respondió a la necesidad de que las empresas y marcas garantizaran altos estándares de calidad sin menoscabar el bienestar, las condiciones laborales y los pagos justos de los empleados. Con esta intención, se partía de lo que las firmas consideraban o no correcto y del entendimiento de que ciertas conductas de consumo afectan a los seres humanos vinculados a los procesos de producción de moda. Tal relación no solo se complejiza sino que se hace aún más necesaria con el arribo del nuevo sentido ético de la moda planteado por el modelo de la moda sostenible. Este enlaza el desarrollo de indumentos con prácticas industriales sostenibles y amigables con el medio ambiente, proceso que no solo abarca la construcción y arquitectura del cuerpo (a esto se le denomina *patronaje*), sino también el levantamiento de los diseños, la selección de los materiales, insumos, procesos de terminado, empaques, tipo de transporte y el justo pago a las personas que intervienen en toda la cadena productiva, sin olvidar por ello el ciclo o el análisis del ciclo de vida de los productos.

## ¿De dónde surge la ruta metodológica?

La ruta metodológica es el resultado de la revisión de literatura que se enfocó en determinar la existencia de propuestas de patronaje y distintas metodologías asociadas al diseño, así como su relación con la arquitectura y construcción de indumento, con el fin de encontrar nuevas maneras en que el patronaje y el diseño puedan incluir las necesidades, rasgos culturales y acciones de los sujetos sociales. Así como en la educación se construyen espacios para que los aprendices potencien sus procesos de formación con ayuda de las herramientas digitales, en el ámbito de la generación de productos de diseño ocurre algo similar, solo que, en este caso, con miras a responder a las necesidades sociales. En ese sentido, es imperativo incluir la participación de sujetos externos al diseñador durante los procesos de creación, pues su intervención es fundamental para dar respuesta a las necesidades de la producción y optimizar las relaciones que puede tener un objeto con su entorno y que este represente las distintas emociones, alineaciones y diferencias de la comunidad. Por esto, es pertinente hablar de *cocreación* para buscar la interacción entre empresa, diseñadores, investigadores, gestores y comunidad, con el fin de construir productos, procesos o servicios a partir de la experiencia (González, 2013). En el marco de esta investigación, el proceso de *cocreación* se trabajó con la intención de que sean las mismas comunidades las que tomen las decisiones de diseño que desean aplicar y trabajar en su propio proceso de

modelado sobre el maniquí. En ese sentido, se tendrán tantos productos distintos como número de personas participantes. La etapa de experimentación es el primer paso de la metodología. En este se construye un instrumento para validar las medidas básicas de una talla 8, tomadas de la tabla de tallajes construida por el comité técnico del programa diseño de modas CUN –se entiende que este tallaje permite un proceso idóneo para trabajar modelado sobre maniquí–. Para este proceso de experimentación, se usaron figuras geométricas (rectangulares) con las dimensiones establecidas en el tallaje CUN. Para empezar el proceso de modelado sobre maniquí, se usó el centro frente del maniquí como regla para disponer las figuras geométricas y se partió de la línea de escote y hombro para dar inicio al proceso de diseño. Lo anterior permitió evidenciar que las dimensiones no eran las más ideales o idóneas, pues necesitaban más desahogos para poder experimentar en 3D sobre el cuerpo.

A continuación, se presenta la tabla 1 con las medidas aplicadas a este proceso:

Tabla 1. Instrumento para determinar dimensiones de figuras para pilotaje

Tabla de medidas femenino talla 8	Desahogos y costuras	Experimentación con figuras	Observaciones
Contorno de busto 88 cm	4 cm + 4 cm	2 figuras 50 cm x 50 cm material liencillo	Se trabaja sobre maniquí talla 8, el largo de la blusa. Se ajusta a 60 cm
Contorno de cintura 66 cm	4 cm + 4 cm		
Contorno de cadera 92 cm	4 cm + 4 cm		
Talle delantero 42,5 cm	0 + 1 cm		
Talle espalda 41 cm	0 + 1 cm		
Contorno de cadera 92 cm	4 cm + 4 cm	2 piezas de 50 cm x 60 cm	En la falda la cadera está demasiado justa. Se amplía 6 cm más
Largo de rodilla 60 cm			
Contorno de busto 88 cm	4 cm + 4 cm	Se toma la medida más amplia (la cadera) más desahogo 53 x 94,5 cm (2 piezas)	Las medidas son muy justas, no permiten movimiento del textil ni exploraciones de figuras. Las construcciones resultan básicas

Contorno de cintura 66 cm	4 cm + 4 cm		Es importante ampliar medidas para pilotaje y observar resultados
Contorno de cadera 92 cm	4 cm + 4 cm		
Talle delantero 42,5 cm	0 + 1 cm		
Talle espalda 41 cm	0 + 1 cm		

Fuente: elaboración propia

Este ejercicio de experimentación demostró la necesidad de ajustar las dimensiones de las figuras geométricas previo al pilotaje y prueba con comunidades. En la tabla 1 se presenta el instrumento con dimensiones y primeras observaciones que describen, en este último ítem, aspectos de mejora para el pilotaje. Posterior a estas primeras observaciones se plantearon distintas actividades que el investigador debía realizar antes de dar inicio al proceso de trabajo con comunidades. En la figura 2 se observa el esquema del proyecto dividido en etapas.

Figura 2. Proyecto de investigación dividido en etapas



Fuente: elaboración propia

La primera etapa de esta investigación requirió una exhaustiva indagación y fundamentación teórica en torno a conceptos como *sostenibilidad en la moda* y *ética social*. Posteriormente, una revisión teórica frente al tema del patronaje (modelado, *zero waste*) y la validación y primer proceso de experimentación mencionado en el apartado anterior.

El principal objetivo del primer taller de experimentación fue realizar una exploración en torno a la construcción de modelos de arquitectura tridimensional. Este ejercicio permitió tener un conocimiento previo sobre el cuerpo y el patronaje, para posteriormente acercarse al proceso de investigación a partir de la herramienta de la cocreación que le otorga un papel fundamental a las comunidades en la ideación, creación y materialización del producto final, en este caso, a partir de un proceso de construcción de patronaje sobre maniquí.

Según Prahalad y Ramaswamy (2004), la *cocreación* es un concepto contemporáneo gestado en el mercadeo para involucrar al consumidor en la construcción de productos o servicios. Sin embargo, el trabajo con comunidades desde conceptos como *creación colectiva* o *arte colaborativo* no son algo nuevo; por ejemplo, puede rastrearse en creaciones literarias de la década de los setenta y en los noventa con el trabajo teatral.

En el marco de la cocreación existen ocho tipos de enfoques. Entre ellos, este proyecto se decantó por el de “ideación, diseño y desarrollo de productos en comunidad” (Nanclares, 2014). Esta técnica permite la innovación de los procesos al promover que la comunidad participe de forma activa en la generación de los productos o servicios. El trabajo de cocreación y de campo, *pilotaje* (segunda etapa de la investigación), se realizó con un grupo de 15 personas (estudiantes y asistentes externos). Se conformó un curso corto intersemestral por medio de una convocatoria abierta en redes sociales, con el objetivo de observar el trabajo y los resultados de los participantes. Adicionalmente, el diálogo con los asistentes permitió conocer el lugar de procedencia, institución, y los intereses por el taller; por ello fue importante interactuar y comunicarse con cada uno de ellos. El registro fotográfico fue una herramienta fundamental en este proceso, ya que, al culminar el taller, aportó material valioso para soportar la fase de resultados y su descripción (figura 3).

Figura 3. Taller interno, corte de figuras sin residuo



Fuente: archivo fotográfico de la investigadora

El objetivo del pilotaje realizado con una comunidad fue comprobar el supuesto de que el taller se podía ejecutar con diversos tipos de comunidades, ya fueran las académicas, que se encuentran inmersas en el campo del diseño, o comunidades rurales y urbanas ajenas a los conocimientos y saberes en torno al patronaje. El segundo objetivo pretendía medir la sensibilización de las comunidades participantes en los talleres con relación a la problemática medio ambiental que rodea la moda, con el fin de enfatizar en la importancia de apropiar nuevos modelos de producción de moda para aportar alternativas y soluciones a este problema, como el modelo de patronaje con residuo cero. En la figura 4 se observa a los participantes realizando medición de materiales para trabajar sobre el maniquí. Respecto a la asimilación de la metodología, con las comunidades no académicas se evidenció que su proceso creativo y de diseño fue incipiente, las siluetas fueron más clásicas y básicas, mientras que se observó que las comunidades académicas dejaron aflorar su proceso creativo y sus productos fueron más diversos y con un mayor trabajo en diseño.

Figura 4. Taller interno, corte de figuras sin residuo



Fuente: archivo fotográfico de la investigadora

Las figuras 5 y 6 demuestran la diferencia de lo expuesto en el párrafo anterior en torno al diseño construido por comunidades académicas y no académicas. Este proceso de trabajo sobre maniquí se conoce como modelado que, según Renovato (2012), es una técnica propia del diseño de modas en donde a partir del reconocimiento del cuerpo se construye patronaje en 3D.

Figura 5 y 6. Taller comunidad académica, comunidad no académica



Fuente: archivo fotográfico de la investigadora

Unir dos técnicas de disciplinas diferentes como la cocreación (marketing) y el modelado sobre maniquí (diseño de modas) para potenciar procesos de diseño es un aporte valioso para investigadores que inician prácticas investigativas en el campo del patronaje, que requieren no solo de una base teórica sino de las experiencias de otros para empezar a consolidar una cultura de investigación en diseño de modas en el país.

Durante la etapa 3 de este proceso y en el marco del v simposio Internacional de Diseño Sostenible, celebrado el 11 y 12 octubre de 2016 en Medellín, se llevó a cabo un taller para ser orientado con estudiantes y egresados de diseño de la Institución Universitaria Pascual Bravo. Estos talleres aportaron bases para el ajuste y la construcción de tres guías de trabajo, para afinar así el proceso de modelado sobre maniquí.

Durante el taller internacional con la Universidad de Guadalajara se construyeron tres guías, evidenciadas en la tabla 2, que contienen distintos ítems que evidencian el proceso

llevado a cabo (en ese sentido, la “Guía 1. Desarrollo de la blusa” contiene introducción y objetivos, pasos del proceso, materiales empleados, conceptos básicos, entre otros):

En la tabla 2 se consolidan los contenidos de las guías. Solamente la guía 1 contiene el planteamiento de introducción, objetivos y conceptos básicos que las guías 2 y 3 no contienen, dado que estas se enfocan directamente en los aprendizajes de los talleres.

Tabla 2. Taller modelado sobre maniquí con residuo cero

<b>La Guía 1 Desarrollo de la blusa</b>	<b>La Guía 2 Desarrollo de la falda</b>	<b>La Guía 3 Desarrollo de vestido</b>
1. Introducción y objetivos	1. Diagramas para la construcción de la prenda	1. Diagrama de orientaciones
2. Pasos del proceso y materiales empleados	2. Pasos para el proceso de creación del patrón	2. Pasos para el proceso de creación del patrón
3. Conceptos básicos: patronaje bidimensional y patronaje tridimensional	3. Trabajo de intervención creativa, diseño y desarrollo de los productos	3. Trabajo de intervención creativa, diseño y desarrollo de los productos
4. Partes de maniquí y paso a paso con imágenes e información requerida para orientar el proceso	4. Registro fotográfico del proceso	4. Registro fotográfico del proceso
5. Registro fotográfico del proceso	5. Se presentó una ponencia a partir de estos talleres	5. Se presentó una ponencia a partir de estos talleres
6. Se presentó una ponencia a partir de estos talleres		

Fuente: elaboración propia

La sistematización del proceso del taller permitió amplias mejoras en el diseño y el afloramiento del proceso creativo, y dio como resultado propuestas como la que se evidencia en la figura 7 en donde se observa un vestido con un valioso trabajo a mano de flores en tela.

Figura 7. Vestido con flores en pecho



Fuente: archivo fotográfico de la investigadora

## ¿Cuál es la base social de los talleres?

La base social de los talleres con comunidades parte de la vinculación de grupos sociales que presentan relaciones de entorno, a través de actividades, en este caso un trabajo de modelado y patronaje de residuo cero, que permite encontrar rasgos identitarios en las manifestaciones verbales y en las construcciones individuales y colectivas de estas comunidades. Estos grupos comparten un territorio e interés por ciertas actividades; en este caso, el primer grupo de pilotaje representado en un 66,67 % estaba compuesto de estudiantes de diseño de modas de diferentes instituciones, adicionalmente el 13,33 % estaba conformado por estudiantes de otras disciplinas y el 20 %, de comunidad no académica. Por otra parte todos los actores que participaron en el taller de simposio pertenecen a la carrera de diseño de modas. Y en el último taller internacional de Guadalajara todos los participantes fueron estudiantes del programa diseño de modas de la Universidad de Guadalajara. En la tabla 3 se observa el consolidado de los participantes en los talleres.

Tabla 3. Consolidado de participantes en los diferentes talleres

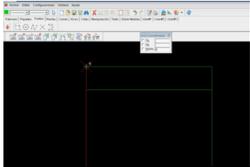
Ítem	Actividad	Número de Personas	Porcentajes	Observaciones
1	Pilotaje	15	66,67 % CUN 13,33 % estudiantes de Leyes y Diseño Gráfico, 20 % de Tabio	La convocatoria se realizó por la página de Facebook del programa de Diseño de Modas CUN y la inscripción por Google formularios
2	Taller simposio	12	100 % muestra de la disciplina de diseño de modas	La convocatoria la realizó el V Simposio Internacional de Diseño Sostenible, al igual que las inscripciones
3	Taller internacional universidad de Guadalajara, México	15	100 % muestra de la misma comunidad	La convocatoria la realizó la Universidad de Guadalajara a través de la página de Facebook del programa de modas

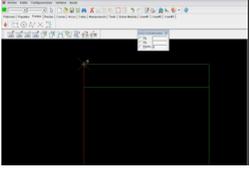
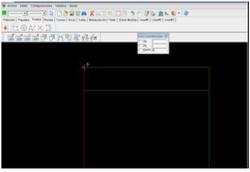
Fuente: elaboración propia

## Seguimiento, evaluación e impacto de los talleres con comunidad

Con el fin de poder organizar, sistematizar y evaluar el impacto de esta investigación, se aplicó una herramienta de sistematización de los resultados de cada taller. La tabla 4 evidencia los factores que se utilizaron para evaluar el proceso.

Tabla 4. Instrumento de evaluación

Ítem	¿Se cumple con el residuo cero?	Notas y observaciones	Imagen	Patrón final en software especializado
Nombre 1	Sí o no. En caso de no, el producto funciona con desaciertos	Se cumple con los parámetros, se emplean los cortes y parte del diseño		

Nombre 2	Sí cumple o no con residuo cero	Se siguen indicaciones y se cumple con el residuo cero		
Nombre 3	Sí cumple o no con residuo cero	Se realiza proceso según orientaciones		

Fuente: elaboración propia

Adicionalmente, y con el fin de validar la percepción de los asistentes, se diseñó un test de percepción. Este test se compuso de 10 preguntas, las primeras correspondían a datos básicos: edad, semestre, si responde a una comunidad educativa, y oficio o trabajo de pertenecer a una comunidad no académica. Las otras preguntas respondían a cómo se sintieron en el desarrollo del taller y al interés, pertinencia, posibles mejoras o cursos derivados. En la figura 8 se observa el modelo de preguntas realizado para validar la percepción en los asistentes.

Figura 8. Test de evaluación de percepción

## Evaluación de la percepción del taller de modelado sobre cuerpo con residuo cero en el municipio de Tabio

Nombres y apellidos:

Edad:

Cuánto tiempo lleva viviendo en Tabio:

Oficio:

1. ¿Tenía conocimiento del taller sobre el tema de hacer prendas?

Sí

No

2. ¿La metodología del taller fue clara para usted?

Sí

No

3. ¿Podría usted hacer prendas en su casa a partir de la experiencia del taller?

Sí

No

No está segura

4. ¿Cree usted que la técnica de modelado sobre el cuerpo permite aprovechar todo el material sin dejar residuo?

Sí

No

No está segura

5. ¿Cuál de las prendas realizadas le fue más fácil de trabajar?

a. Blusa

b. Falda

c. Vestido

6. ¿Cuál de las prendas realizadas le fue más complicada de hacer?

a. Blusa

b. Falda

c. Vestido

7. ¿Considera usted que el diseño de modas puede impactar de manera positiva al medio ambiente?

Sí

No

8. ¿Volvería a tomar un taller relacionado con el tema del aprovechamiento y uso de los textiles?

Sí

No

9. ¿Considera usted que lo que está haciendo el programa de Diseño de Modas de la CUN tiene un impacto positivo en las personas que toman el taller?

Sí

No

10. ¿Estaría usted interesado en un taller de:

a. Modelado sobre el cuerpo (prenda libre)

b. Modelado sobre el cuerpo (pantalón)

Este tipo de test en físico se empleó en comunidades no académicas en donde el uso de herramientas informáticas es menos usual. Sin embargo, con la ayuda de herramientas tecnológicas en comunidades académicas el test se llevó a cabo de forma digital, dado que por este medio es posible organizar y sistematizar resultados en gráficos y porcentajes por cada una de las respuestas. En las figuras 9 y 10 se presentan imágenes del test.

Figura 9. Test de evaluación percepción digital

PREGUNTAS RESPUESTAS 4

## EVALUACIÓN PERCEPCIÓN DEL TALLER DE MODELADO SOBRE MANIQUÍ - ACTIVIDAD UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Sus respuestas son valiosas para nosotros, a partir de este vamos a escribir el apartado de resultados del taller, por esto le solicitamos que escriban todas sus experiencias

Dirección de correo electrónico \*

Dirección de correo electrónico válida

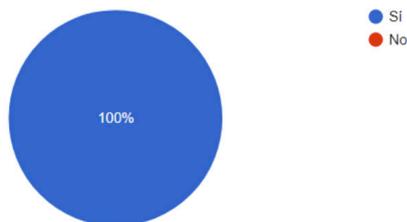
Este formulario recopila las direcciones de correo electrónico. [Cambiar configuración](#)

Fuente: elaboración propia

Figura 10. Porcentaje de respuesta y gráfico

1. ¿Cree usted que el Diseño de Modas puede impactar de manera positiva al medio ambiente?

4 respuestas



Fuente: elaboración propia

Es importante medir el grado de percepción de conformidad e interés de los actores vinculados a este tipo de investigaciones, dado que la motivación es un factor de continuidad y mejora en torno a los procesos. En el caso de esta investigación es vital para poder realizar distintos tipos de ejercicio de modelado aplicado a distintas opciones de prendas. Un participante motivado no solo asiste a una sesión de aprendizaje (por ejemplo, sobre blusa) sino que puede seguir asistiendo a las otras sesiones para potenciar su aprendizaje. Adicionalmente, es importante generar expectativas en los asistentes, para que en cada encuentro estos se sorprendan con los productos a desarrollar y los resultados. En las figuras 11 y 12 se observan productos del taller.

Figuras 11 y 12. Resultados de taller interno



Fuente: archivo fotográfico de la investigadora

También vale la pena resaltar que los cursos y el taller recibieron una valoración positiva, no solo demostrada a partir de productos de diseño únicos. Adicionalmente fueron un puente para introducir conceptos de sostenibilidad y medio ambiente de forma práctica y útil a estudiantes que desconocían este lado ético de la moda. A modo de evidencia, se presentan las opiniones de una docente, con base en el trabajo realizado.

### ***Manifestaciones de la profesora Bertha Díaz Limón de la Universidad de Guadalajara, luego de taller con estudiantes***

1. Es la primera vez que los estudiantes tienen un taller de estas características.
2. Desde que se realizó el taller los estudiantes preguntan sobre aprovechamiento de los materiales y textiles, tienen conciencia ambiental.
3. En la universidad, específicamente en el programa de Diseño de Modas, no se hablaba de responsabilidad ambiental, ni el impacto de la industria de la moda en los ecosistemas, antes del taller, por eso la actividad les abrió un panorama desconocido para ellos (Bertha Díaz, comunicación personal, 5 de junio de 2017).

Otra herramienta para validar resultados en el marco de una investigación de cocreación y la inclusión de actores y comunidades es el análisis de los resultados y productos finales entregados; en este caso propuestas de creación, como aquellas que se evidencian en la figura 13. A partir de estos productos se analizaron códigos, rasgos de identidad y observaciones del investigador.

Figura 13. Vestidos construidos en taller con la Universidad de Guadalajara



Fuente: archivo fotográfico de la investigadora

Un ejemplo de este proceso se muestra a continuación en la tabla 5.

Tabla 5. Análisis de formas de los trajes

Ítem	Código	Rasgos de identidad	Observaciones
1	color: blanco, lila, azul y rosa	Tradiciones, costumbres. Usos colores según territorio	Uso de colores en intensidades media y baja
2	Formas: simétricas y asimétricas	Valores: sentimiento de pertenencia a un grupo académico	Se rompe con estructuras y tradiciones
3	Formas: pliegues y recogidos	Creencias y símbolos: el traje como segunda piel	Se hace uso de ellos de forma equilibrada
4	Estructura: arquitectónica y neotradicional romántica	Normas y rituales: se acata jerarquía	Se observan dos tendencias: una estructura arquitectónica y otra neotradicional con matices románticos

Fuente: elaboración propia

## ¿Cuáles son los aciertos y desaciertos en el proceso?

<b>Aciertos</b>	<p>Con los resultados del taller con la Universidad de Guadalajara en 2017, se realizó una lectura de signos y símbolos del patronaje, y se presentó una ponencia en el VIII Encuentro Latinoamericano de Semiótica. Además se realizó la publicación del capítulo en el mismo evento.</p> <p>Se consolidó la suma de tres guías para la construcción de las propuestas y poder aplicarlas en el trabajo final para construir un modelo de arquitectura de comunidades.</p> <p>La sensibilización de los grupos sociales se evidenció en el escrito de la docente de la Universidad de Guadalajara, Bertha Díaz Limón, en donde expone que sus estudiantes, luego de asistir al taller, siempre están preguntando cómo pueden aprovechar los materiales e insumos; esto evidencia la comunicación de la docente (Bertha Díaz, comunicación personal, 27 de mayo de 2017).</p> <p>Se tomaron algunas notas, observaciones en diario de campo, entrevistas y fotografías. Esto permitió construir documentos para validar resultados en los estudiantes de la Universidad de Guadalajara.</p> <p>Se realiza el último taller con la comunidad de Tabío, en el mes de mayo, con este se tienen insumos para hacer modelo de arquitectura y validar con pares expertos en la última etapa.</p>
-----------------	--

<p><b>Desaciertos</b></p>	<p>La Universidad de Guadalajara se tomó más de 6 meses para enviar el material fotográfico del taller realizado. Este proceso se requería para poder validar resultados, análisis de imágenes y la comparación de imágenes.</p> <p>La encuesta de satisfacción creada para recolectar las percepciones de los estudiantes del taller con la Universidad de Guadalajara no fue diligenciada por los asistentes al mismo, por ello este punto no se pudo realizar.</p> <p>Este taller se realizó de forma virtual y presentó inconvenientes a la hora de la conexión. En dos ocasiones se tuvo que cancelar la actividad.</p> <p>El tener un contacto con la comunidad es importante, pero en algunas ocasiones la comunicación se puede fracturar cuando hay una persona colaborando en el proceso, las actividades se pueden retrasar y la agenda se debe correr, por ello es importante prevenir estos inconvenientes, que son parte del proyecto, y tener más aliados que pertenezcan a la comunidad.</p>
---------------------------	--

## ¿A qué conclusiones se llegó?

La construcción de una metodología para trabajar con comunidades es un proceso que requiere de tiempo, actores con diversos roles dentro de la comunidad e interacción entre investigador-comunidad. En ese sentido es fundamental tener una fase de exploración previa para construir los instrumentos a emplear y luego realizar un pilotaje para evaluar y ajustar el instrumento, esto debido a la importancia que tiene trabajar de manera integral para lograr procesos de inmersión y empatía. En este tipo de técnicas los resultados tienen aportes valiosos de los grupos sociales.

Este proyecto se apoyó en las fotografías, que es un elemento importante para poder capturar el proceso de creación del producto así como el resultado. Entonces la fotografía se convierte en una herramienta vital de seguimiento de procesos, de registro de resultados y comparación de los mismos, para establecer diferencias entre los grupos sociales y sus productos.

El seguimiento de los procesos y los resultados permitió determinar que el trabajo con comunidades académicas genera productos más elaborados. Se daba un agradable proceso de exploración con el patronaje sobre el cuerpo dando origen a diversos productos. Mientras el trabajo con la comunidad no académica presentó dificultad en el proceso, ya que estas personas requerían mayor acompañamiento del investigador y del estudiante

auxiliar. En los resultados los productos fueron básicos y con siluetas clásicas, en esto el proceso creativo fue mínimo con relación a los talleres con comunidades académicas.

La cocreación definida como un proceso creativo entre comunidad-organización en el que el investigador potencia la innovación, entendida como los cambios incrementales o radicales en los productos para beneficio de ambas partes (Morales, 2013). Se demuestra lo expuesto teóricamente sobre la cocreación cuando menciona que los procesos son más valiosos si se llevan a cabo con las comunidades. Esto se evidenció a partir de la diferencia de pensamiento entre la comunidad académica y no académica al construir por sí mismos los modelos de patronaje sobre el cuerpo, pero presentando discrepancias en la riqueza de sus productos o diseños.

Desde que se inicia el pilotaje, la comunidad es parte fundamental para la validación de las dimensiones de formas rectangulares para trabajar el modelo de patronaje, construir las figuras y comprobar los usos o formas en que se puede reutilizar el desperdicio. Las acciones donde se involucra el aporte de la comunidad son importantes para construir productos que responden a las necesidades locales, provenientes de los actores sociales. Por ello en la actualidad cada vez más se está involucrando el trabajo de las comunidades en los procesos de ideación y solución de problemáticas sociales, ambientales y económicas, como una manera nueva de realizar trabajo colaborativo (González, 2014). En ese sentido, este taller demostró que los productos construidos con el trabajo en comunidad están cargados de formas y sentidos individuales y colectivos, lenguajes y símbolos, que no son ajenos a sus rasgos locales, y que permiten la apropiación y aceptación como una manera más acertada para que la industria ofrezca bienes y servicios ajustados a sus necesidades.

También se logró que las comunidades y personas ajenas a la industria de la moda estén en capacidad de aprender a hacer modelado sin tener conocimientos previos y poder implementar la técnica del residuo cero, diseñar, materializar un modelo y minimizar los residuos textiles y el impacto al medio ambiente; por ello la ideación, diseño y desarrollo de productos en comunidad (Nanclares, 2014) son los pilares fundamentales en las modalidades de trabajo de cocreación que se identificaban para el desarrollo del modelo objeto de este proyecto y que en las comunidades académicas permitió una amplia exploración y variedad de productos. En las comunidades no académicas se evidenció la sencillez de sus patrones y las siluetas más clásicas. Al cruzar los resultados se pueden generar propuestas de productos estéticos y, al mismo tiempo, comerciales.

En el trabajo de construcción de un modelo de arquitectura, a partir de la ética social y sostenible en la moda, es la comunidad quien hace grandes aportes al proyecto y es para quien se crea el modelo, a través de una mirada al desarrollo local, que es una nueva

tipología de desarrollo en donde priman los principios y el bienestar de la comunidad y su entorno, en contravía con el sistema de moda industrializado que busca el beneficio económico sin detenerse a validar la cantidad de residuos que produce ni su impacto al medio ambiente. Y son los diseñadores independientes, con el trabajo artesanal y con pequeñas comunidades, quienes desde sus creaciones pueden plantear una alternativa a la problemática que presenta el modelo capitalista de la pronta moda y los grandes impactos ambientales de la industria a nivel global.

Otro elemento importante que se logró con este diseño metodológico fue encontrar que al trabajo sobre cuerpo se le suma el desarrollo y potenciación del proceso creativo, que se hace fundamental en tareas de formación, por ello, la suma del modelado sobre el cuerpo y la cocreación fueron herramientas válidas dentro de los talleres para culminar las propuestas de patronaje con los aportes de la comunidad.

## Glosario

### Arquitectura corpórea

El concepto de arquitectura corpórea es una propuesta que nace a partir del trabajo del patronaje sobre el cuerpo y presenta las posibilidades de dibujar, moldear y crear diseños que no generan desperdicios. Este tipo de arquitectura permite entender el cuerpo de forma tridimensional, largo, ancho, profundo o volumen, mientras que el patronaje tradicional y la arquitectura del traje trabajan sobre dos dimensiones: el largo y el ancho. A partir de la necesidad de conocer el cuerpo con todas las formas, volúmenes y sus curvas se propone este término para apropiación y socialización de la comunidad en torno de la disciplina del diseño de la moda y el vestuario. El término arquitectura se toma de las asignaturas recibidas en el pregrado; arquitectura del traje femenino, infantil, masculino y de novias. El término corpóreo se toma del taller realizado en el 2015 con el Museo de Trajes denominado seminario taller desde la arquitectura corpórea, con la profesora y compañera de investigación Claudia Patricia Zuluaga. Entonces, la arquitectura corpórea es el patronaje tridimensional del atuendo teniendo en cuenta las particularidades del cuerpo, elaborado directamente desde el maniquí para capturar todas sus formas y volúmenes (Alvira y Zuluaga, 2017).

### Cocreación

Técnica que se compone de ocho modalidades de trabajo según Nanclares (2014) para construir productos o servicios. Esta nace a partir de las necesidades del mercadeo de conocer los actores y sus aportes para generar productos o servicios que colmen las expectativas de los mismos consumidores.

**Modelado sobre maniquí**

Es una técnica usada en siglos pasados en donde el trabajo del diseño se realizaba sobre el cuerpo de la persona. En la actualidad esta técnica es empleada por los diseñadores de moda con el objeto de poder ver cómo evoluciona el diseño, lo ideal es usar el material en el que se desea materializar el atuendo, como segunda opción se puede emplear una tela de cualidades parecidas a la original, o en su defecto emplear lienzo (Renovato, 2012).

**Patronaje**

Trabajo en papel donde se construyen los planos o moldes del vestido, elaborado a partir de dos modalidades de dimensiones altos o largos y contorno del cuerpo. Este tipo de trabajo es bidimensional porque emplea dos dimensiones del cuerpo.

## Referencias

- Alvira, L. y Zuluaga, C. (2017). *Modelo de arquitectura corpórea a partir de la ética social y sostenible en la moda. Programa de Diseño de Modas* [documento de trabajo sin publicar]. Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN), Bogotá.
- Arnold, M. y Osorio, F. (1998). Introducción a los conceptos básicos de la teoría general de sistemas. *Cinta de Moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 3, 40-49. Recuperado de <https://bit.ly/2nknAwR>
- González, J. (2013). *El diseño impulsado por la experiencia desde la comunicación multidimensional y la cocreación de valor en el marco de la interacción empresa-personas* [tesis de doctorado no publicada]. Universidad Politécnica de Valencia, Valencia, España. Recuperado de <https://bit.ly/2leYC1g>
- Gwilt, A. (2014). *Moda sostenible*. Una guía práctica. Barcelona: Editorial Gustavo Gil.
- Morales, H. (2014). *Cocreación: ¿diálogo activo entre organizaciones y comunidades de interés?* [tesis de maestría sin publicar]. Universidad de Antioquia, Medellín. Recuperado de <https://bit.ly/2MYCrX0>
- Nanclares, R. (2014). Cocreación: una propuesta para la recolección, sistematización y análisis de la información en la investigación cualitativa. *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 11(1), 11-24. Recuperado de <https://bit.ly/2mNWVIg>
- Ortiz, O. (2015). *Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales y humanas*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Prahalad, C. y Ramaswamy, V. (2004). *The Future of Competition*. Boston: Harvard Business Press.
- Ragin, Ch. (2016). *La construcción de la investigación social. Introducción a los métodos y su diversidad*. Bogotá: Siglo del Hombre y Universidad de los Andes.
- Renovato, P. (4 junio del 2012). Modelado sobre maniquí [entrada de blog]. Recuperado de <https://bit.ly/2mODGyh>

Saltzman, A. (2004). *El cuerpo diseñado: sobre la forma en el proyecto de vestimenta*. Buenos Aires: Paidós.

Zurbriggen, C. y González, M. (2014). Innovación y cocreación: nuevos desafíos para las políticas públicas. *Revista de Gestión Pública*, 3(3), 329-361. Recuperado de <https://bit.ly/33R65UR>

# La observación como técnica: una propuesta de análisis para los jóvenes investigadores

*Juan Sebastián Hernández Olave\**

El proyecto de investigación “Cultivos: experiencias gráficas alrededor de la enseñanza sobre el campo” es el espacio conceptual, desde el diseño gráfico, sobre el cual se analiza la *observación* en este libro. Para la construcción del proyecto se requirió información del entorno y de este modo se construyó el marco teórico y el banco de datos, que para el caso de estudio, se trataba de productos agrícolas retratados fotográficamente. Estos datos se usaron como materia prima para los análisis conceptuales y gráficos que requirió el proyecto; adicionalmente, sirvió de apoyo para identificar las necesidades del público meta (entornos educativos alternativos<sup>1</sup>) y de los productos diseñados. El fin del proyecto es construir material de tipo gráfico sobre los cultivos que fortalezca las dinámicas de aprendizaje sobre ellos en entornos pedagógicos alternativos para niños en su etapa de formación primaria.

Es importante explicar cómo funciona la observación en un proyecto de investigación aplicada. Así, el capítulo se desarrolla en torno a la construcción de supuestos explicativos para los jóvenes investigadores, acerca de la utilidad que tiene la observación desde la construcción de un marco conceptual y teórico de sus proyectos hasta la toma de decisión acerca de sus escenarios de socialización.

\* Docente investigador del programa de Diseño Gráfico. Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN).

1 Existen métodos pedagógicos distintos a los tradicionales, en donde la relación con el medio ambiente es fundamental y los procesos académicos no son lineales. Dentro de esa categoría se encuentran: Montessori, Freinet, Escuela Pedagógica Experimental, Reggio Emilia, Waldorf, entre otros.

Los avances del proceso investigativo se definieron bajo dos necesidades básicas en su primera fase, como se mencionó en el párrafo anterior:

- 1. Construcción de un marco teórico:** para sustentar una postura crítica frente al término de desarrollo sostenible, éste, como eje teórico del proyecto, se fue fortaleciendo con su avance y dirigió las rutas conceptuales hacia la identificación de un factor clave dentro del mismo concepto: la agricultura como agente transformador de la sociedad.

En particular el proyecto se enfocó en la siguiente hipótesis: el fortalecimiento del reconocimiento social, que debe existir alrededor de los productos provenientes del campo, es necesario para la construcción de una conexión mucho más fuerte entre los cultivos y los consumidores. Esta relación se considera débil por la falta de información que la mayoría de la población tiene sobre el tipo de producto que está llevando a su mesa. Este asunto en particular requirió validaciones de campo con herramientas de observación que permitieran servir de soporte a dicha afirmación, y con un enfoque particular en el público más joven (5 a 8 años), considerando que, al intervenir sus estructuras de aprendizaje, se podría fortalecer a largo plazo su relación con el campo y aportar significativamente a través del diseño las estructuras de comunicación en pedagogía infantil.

- 2. El levantamiento de la información general y específica de los cultivos de Cundinamarca desde la configuración visual de sus estructuras, de sus plantas y sus frutos como caso de estudio:** este requerimiento de información se debía hacer en campo y con la observación como técnica; en este sentido, se consideró que para poder llevar a cabo un proyecto de alcances reales y con aplicaciones prácticas era necesario centralizar la búsqueda de datos de cultivos de este departamento, por temas de cercanía geográfica con el investigador y por la relación que tiene el consumo de alimentos (frutas y hortalizas particularmente) con las dinámicas sociales de la región (entiéndase acá, tipo de comidas que se consumen, que en general tienen que ver con la región donde se habita). Esta afirmación también debió sustentarse desde el marco teórico como soporte de la elección del caso de estudio.

Se consideró por tanto que esta información, en el marco teórico y del entorno, se debía recopilar en un alto porcentaje a través de la observación como técnica (discusión que se ampliará más adelante).

## ¿Con quién se trabajó?

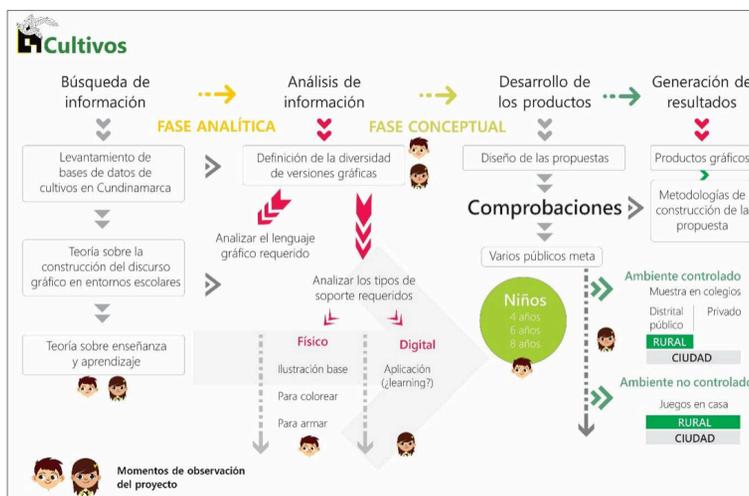
Como estrategia para la construcción de los supuestos explicativos se trabajó con estudiantes del semillero INDACREA/SIGED/CULTUM del programa de Diseño Gráfico de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN), que participaron en el levantamiento de información cuantitativa y cualitativa del proyecto, y por tanto, necesitaron las herramientas de observación para aplicarlas al desarrollo de sus propuestas de inserción al escenario investigativo.

Por otro lado también se vincularon dos asignaturas de ilustración a cargo de la profesora Claudia Patricia Zuluaga. Estos espacios se usaron para definir los aspectos creativos relacionados con los análisis construidos en el semillero. La asignatura de ilustración se vinculó al proyecto porque fue el laboratorio en el que se generaron los productos gráficos a partir de los análisis teóricos, y el aporte de un docente experto en los aspectos técnicos de la ilustración era fundamental para escoger técnicas, tonos de comunicación, formatos y soportes para las mismas.

## ¿Cómo se estructuró entonces el proyecto?

A continuación se presenta un esquema inicial de desarrollo del proyecto. En la figura 1 se destaca desde la planeación (el inicio), hasta la importancia de la observación en cada una de sus fases (los símbolos de los niños presentan los momentos en los que fue necesaria la observación para definir criterios que implicaran avances en cada una de las fases del proyecto):

Figura 1. Esquema de desarrollo del proyecto



Fuente: elaboración propia

El esquema metodológico del proyecto planteó que en la primera fase con un carácter primordialmente analítico se daría el proceso de observación. Su aplicación como técnica respondió a unas necesidades puntuales de obtener información pertinente para validar postulados teóricos relacionados con los métodos pedagógicos alternativos (como los medios para comunicar de forma más eficiente la información esperada en los niños), y el modo como estos se podían usar para la construcción de productos gráficos de ilustración (significó entonces pensar en la estructura que tenía la enseñanza de la ilustración como asignatura, para construir los resultados con algunas hipótesis que socializaron con el equipo docente para identificar su validez y viabilidad).

Este procedimiento implicó reconocer no sólo los grupos de estudio y definir sus características con anterioridad al trabajo de campo, sino también planear las asignaturas en las que se debería aplicar el proceso metodológico para obtener los mejores resultados.

En la figura 2 se presenta entonces cómo la observación, junto a tres técnicas más (estudio de caso, redes semióticas, notas de campo), se usó para desarrollar actividades de campo del proyecto y generó unos productos. Dichos resultados unidos configuraron la herramienta metodológica con la que se esperaba comprobar la teoría en la práctica.

Figura 2. Descripción de las técnicas usadas en la fase de análisis del proyecto



Fuente: elaboración propia

El propósito del capítulo se concentra entonces en entregar reflexiones específicamente sobre la observación como técnica para recoger datos en estudios enfocados hacia la investigación cualitativa. Para ello, se tiene en cuenta la experiencia del proyecto “Cultivos...” como escenario de aplicación y se generan recomendaciones a los jóvenes investigadores para su aplicación en sus procesos de investigación.

## **La observación como técnica: ¿De qué se trata la observación si se analiza teóricamente?**

Las observaciones permiten al investigador describir situaciones existentes. Según Erlandson (1993), la observación debe utilizar todos los sentidos; la función visual es fundamental. Pero en los proyectos de investigación en diseño la relación del olfato, lo auditivo, el tacto y sus interrelaciones generan interacciones que desde la observación pueden ser “observadas”; adicionalmente menciona que el objetivo de la técnica es plantear lo que denomina como “fotografía escrita”<sup>2</sup> del contexto en estudio. Un apoyo a esta visión inicial de la técnica es la de K. Dewalt y B. Dewalt (2002) quienes definen la observación participante como “el proceso de aprendizaje a través de la exposición y el involucrarse en el día a día o las actividades de rutina de los participantes en el escenario del investigador” (p. 91). Esta interacción en las actividades de rutina de los involucrados en el proceso es básica, porque permiten al investigador una inmersión relativamente rápida alrededor de los procesos socioculturales de las personas que son analizadas en los escenarios que se definan.

Para el caso del proyecto “Cultivos...” se escogieron dos escenarios para desplegar los procesos de observación, en los cuales fue posible visibilizar condiciones de la técnica y concluir sobre elementos determinantes en la evolución del mismo.

**El primer escenario:** espacio académico de las clases de Ilustración. En este contexto se construyó el material gráfico que permitió hacer las validaciones con el público objetivo del proyecto. Se da bajo el modelo de aprendizaje por observación de interacciones didácticas: por ejemplo, la ilustración y los resultados de aprendizaje que genera (Galindo-Rodríguez, Silva-Victoria, Serrano, Rocha-Hernández y Galguera-Rosales, 2017).

2 Se recomienda profundizar en el concepto de fotografía escrita: desde el punto de vista del autor del capítulo construir imágenes estáticas a partir de descripciones escritas u orales pueden convertirse en un nuevo proyecto de investigación que desde el diseño puede generar líneas de análisis teórico y conceptual de interés.

**El segundo escenario:** espacio de validación con los niños; en el que se espera observar sus respuestas e interacciones a las ilustraciones de los cultivos y poder validar en la práctica los planteamientos metodológicos que se definieron para el diseño de los productos gráficos.

El principal reto de la observación se enfoca en la objetividad que debe tener el investigador para analizar información y tomar decisiones, dado que, como lo menciona Bernard (1998), las relaciones con las personas analizadas se deben ajustar a condiciones naturales, en las cuales ellos actúan abiertamente y no se generen juicios de ningún tipo que puedan modificar las conclusiones que se saquen de los encuentros. Entonces uno de los aspectos a tener en cuenta es que en cualquiera de los escenarios en donde se dé la observación se debe garantizar:

1. Un investigador informado sobre la teoría y la práctica sobre el tema que esté analizando,
2. Un comportamiento natural según el nivel de profundidad de observación que se plantee.

Por otra parte, el segundo reto de la observación implica que el investigador pueda involucrarse con el grupo de estudio de manera tal que obtenga la información que pretende, y que dependiendo del tipo de método que se escoja, pueda generar anotaciones sobre comportamientos, entrevistas o participar en actividades con el grupo de tal forma que la observación llegue a ser participante.

Las anotaciones o diarios de campo son instrumentos fundamentales para recopilar todos los datos que se requieren en los procesos de observación, a continuación se presenta el ejemplo en la figura 3 de una página de notas en una de las sesiones de trabajo de campo.



Sin embargo, el investigador debe ser muy cuidadoso con la manera como se aproxima a la comunidad porque se requiere de varios factores a tener en cuenta al momento de trabajar con esta técnica en campo.

Munck y Sobo (1998) plantean una falencia en la observación como técnica, explican que el investigador puede estar interesado en el tema a nivel superficial, lo que le excluye de procesos reales que desarrolle la comunidad en el escenario de estudio; por tanto se espera que el investigador que use esta técnica la aplique de forma profunda para garantizar resultados óptimos. Una de las razones fundamentales para exponerlo en el capítulo tiene que ver con la necesidad de tener un proceso riguroso de investigación en donde se planifiquen los objetivos y cada una de las actividades que contribuyan a su cumplimiento. En este orden de ideas, la observación debe ser planeada y debe estar alineada con los objetivos del proyecto para garantizar la profundidad en su abordaje y el aporte significativo a los resultados del mismo.

Bernard (1998) propone hacer una valoración previa a los participantes en el estudio, para garantizar que las condiciones culturales evaluadas sean coherentes con los intereses del investigador o para prepararlo para hacer un proceso de inmersión más respetuoso. Entonces, además de tener definidos los objetivos también hay que analizar correctamente a las personas que se espera observar, tener en cuenta los diferentes escenarios en los que se puede realizar el proceso con ellos y entender que, dependiendo de las variables de la observación, será necesario iterar el proceso para garantizar rigurosidad en el resultado.

En el caso del proyecto, en el escenario uno, el proceso de observación de los estudiantes de la asignatura de Ilustración se realizó en tres momentos diferentes, como se presenta en la tabla 1, y se analizó que los postulados teóricos y los resultados gráficos planteados respondieran a esta condición.

Tabla 1. Hoja de ruta de observación (escenario 1)

Momentos	Objetivo	Resultados generados
Momento 1 (lunes 9 de abril del 2018)	Identificar la forma como los estudiantes comprenden los postulados teóricos de la educación alternativa  Comprender cómo se generan los primeros resultados de conceptualización	Actitudes desconcertadas, requerimiento de instrucción constante, inquietudes sobre los postulados teóricos, número bajo de estudiantes que comprenden el objetivo  Primeras aproximaciones tradicionales sin mucho análisis, sin comprender los postulados teóricos

Momento 2 (lunes 23 de abril del 2018)	<p>Identificar avances de acuerdo a las recomendaciones de la docente técnica</p> <p>Sugerir aportes sobre los productos a partir de la revisión de postulados teóricos</p>	<p>Primeras ilustraciones aproximadas a los postulados teóricos</p> <p>Sugerencias alrededor de las calidades y técnicas de la ilustración</p>
Momento 3 (lunes 14 de mayo del 2018)	<p>Identificar en campo (Jardín Botánico) la forma como los estudiantes comprenden de forma más concreta los postulados y lo plasman en las ilustraciones</p>	<p>Se recomienda la comprensión total de las plantas desde el punto de vista sinestésico, razón por la cual se solicita a los estudiantes que vean, huelan y toquen (en los casos permitidos) las plantas que están ilustrando</p> <p>Los resultados son más coherentes con los postulados teóricos y se define la mancha de color como punto de partida para expresar las ideas de los postulados teóricos</p>

Fuente: elaboración propia

Johnson y Sackett (1998) presentan a la observación como una fuente de representación errónea en la investigación frente a aspectos comportamentales de un grupo de estudio, precisamente por las razones que se extraen de Bernard (1998), en el aparte anterior, relacionadas con los intereses de los investigadores y los sesgos que puedan surgir de los mismos en la toma de decisiones o elecciones de variables a estudiar. Para subsanar esta falencia, proponen incluir en los estudios contruidos desde la observación, técnicas rigurosas de *muestreo y registro de comportamientos*<sup>4</sup> para evitar que los investigadores prescindan de aspectos fundamentales de la cultura.

En este sentido, la tabla 1 se convierte en una herramienta de registro de comportamientos; las salidas de campo registradas fotográficamente, como se presenta en la figura 4, y adicionalmente los productos gráficos se convierten en evidencia adicional de los resultados de investigación, como se presentan en la figura 5. Así entonces, los aportes que los

4 Rigurosidad en la construcción de encuestas, entrevistas, gráficos, esquemas, fotografías, etc. Adicional el levantamiento de la información debe estar completamente documentado para soportar cualquier decisión que se tome.

productos de investigación y creación pueden construir para garantizar la rigurosidad de los procesos investigativos son un reto que los jóvenes investigadores deben buscar en sus proyectos.

Figura 4. Salida de campo de la asignatura Ilustración, Jardín Botánico de Bogotá (Zuluaga, 2018, archivo fotográfico personal)



Figura 5. Ilustración de una zanahoria desde la mancha, a partir de postulados teóricos de metodologías de enseñanza aprendizaje alternativos (Pachón, 2018, archivo personal del autor)



Como lo menciona Martínez (2007), “planear la observación implica que el investigador defina a qué nivel de profundidad la va a realizar. En otras palabras, se debe tener claridad acerca de si se va a aplicar una observación exploratoria, descriptiva, focalizada o selectiva.” (p. 75). Así entonces, es muy importante que antes de iniciar con la aplicación de la técnica y sus herramientas en campo se debe determinar el tipo de información que se desea extraer como se mencionó en los párrafos anteriores.

## ¿Cómo se dio el proceso de Observación en el proyecto?

### 1. Definir la postura del observador

En la literatura se encuentran varias versiones, pero la de Gold (1958) es importante porque plantea al participante completo; al participante como observador; al observador como participante; y la del observador completo.

En esta clasificación se mencionan distintos niveles de participación del investigador dentro de un proyecto con una comunidad. Para el caso de este proyecto se decidieron dos posturas diferentes para abordar los dos momentos:

La primera es con las asignaturas y los estudiantes participantes en los semilleros de investigación, en donde el investigador principal, Juan Sebastián Hernández Olave y la docente coinvestigadora que brindó apoyo técnico, Claudia Patricia Zuluaga García, actuaron como observadores, es decir *participante como observador*, dado que al situarse el proceso de creación en la comunidad académica era necesario que el papel del docente fuera de guía, de observador y recolector de datos; estando así los estudiantes conscientes de las actividades que se estaban desarrollando y los objetivos de la misma. Al respecto, Kantor y Smith señalan que “el aprendizaje por observación se entiende como el desarrollo de nuevas respuestas por parte de un individuo, a partir de la intermediación de otro; se trata de una suerte de comprobación sobre lo que hay que hacer a partir de lo que otros hacen” (Galindo-Rodríguez *et al.*, 2017, p. 133)

La segunda es con los niños, en donde se asume que la postura es la del *observador completo*. El investigador está con una comunidad pero la misma no sabe que está recogiendo datos. Se tomó esta decisión porque, particularmente para las validaciones en campo, cuando a los niños se les entregue el material de análisis, si se percibe a los observadores como extraños es probable que las actuaciones de los infantes (de 5 a 8 años), casi siempre intuitivas, se modifiquen.

## 2. Saber qué observar

En el proceso se identificó que las dos actividades primordiales en las que se recogerían datos significativos de tipo cualitativo serían:

- A. La fase de análisis gráfico alrededor de las teorías sobre métodos alternativos de enseñanza. Era fundamental trabajar en conjunto docentes y estudiantes, tanto en la fase de reflexión teórica como en la construcción de los criterios de diseño que se generaban como conclusión de los mismos. En este proceso los estudiantes desarrollaban productos resultantes de los análisis que se debían analizar para validarlos como conclusiones de la investigación.

En este caso en la figura 6 se puede visualizar como se sistematizó la información relacionada con este proceso en una tabla que contenía: la metodología analizada, las premisas teóricas halladas en la revisión bibliográfica, los conceptos gráficos que surgieron de estos análisis en la práctica generada en la asignatura y la propuesta metodológica para llevar a cabo las ilustraciones a partir de esta propuesta metodológica.

Tabla 2. Fragmento de matriz de análisis resultado de observación - Metodología alternativa / Resultado gráfico

<p>Escuela en pedagogía activa Freinet</p>	<p>“la educación debe contribuir o construir sueños. Reinventar utopías y sembrar esperanza de cambio” (Torres, 2012, p. 32)</p> <p>“La educación tiene una razón de ser en el carácter inacabado de los seres humanos. Es la posibilidad de constituirnos como sujetos, solo a través de la conversación basada en una práctica compartida y en la apertura al otro, que a su vez me escucha y me habla, es que me reconozco como sujeto; no como sujeto dado, si no como sujeto en permanente construcción”. (Torres, 2012, p. 33)</p> <p>Puertas abiertas, trabajo académico a ritmo individual</p> <p>Para Freinet, una de las piedras angulares de su construcción pedagógica es el trabajo. El trabajo escolar debe ser, en todos los casos, trabajo-juego, el niño debe mover normal y armónicamente los diversos músculos, los sentidos y la inteligencia, responder a las necesidades esenciales del individuo y, virtualmente, tener una utilidad social.</p>	<p>Evitar los límites en el desarrollo formal de las propuestas</p> <p>Permitir el desarrollo de ideas, y construcción de alternativas por parte de los niños. (como espacio de su individualidad y de su capacidad de trabajo.</p>	<p>Proponer a los estudiantes la construcción de ilustraciones a partir de la mancha.</p> <p>Verificar que la mancha tenga una relación morfológica con el producto que se está ilustrando.</p> <p>Definir el tipo de límite que se usará para garantizar la comprensión de la forma. Tener en cuenta planteamientos de la Gestalt: utilizando otros principios como el contraste, o elementos como el color, que también crean formas.</p>
--	---	---	---

	<p>Educación de valores como la libertad de expresión, la comunicación, el compromiso, la responsabilidad, y el trabajo en equipo (Muñoz y Melean, 2008)</p> <p>Se centra en el alumno en un papel más dinámico y práctico, para la obtención del aprendizaje</p> <p>“la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritual” (Delors, 1996)</p> <p>Para una vida mejor, hay que ponerse en el punto de vista de la otra persona</p> <p>Llegamos a ser nosotros mismos entrando en las situaciones límites con los ojos bien abiertos (Jaspers, 1958, p. 67).</p> <p>Cada uno es libre de decidir en qué camino quiere, sea económico, religioso y político. Freire aspira a un encuentro del ser humano consigo mismo</p>		<p>Analizar si dichos productos serán usados para reconocimiento, o si por el contrario se pueden desarrollar plantillas para que los niños en la validación hagan sus versiones. Decir propuestas en voz alta para luego ilustrarlas, donde se hace el uso de distintos materiales para representar el dibujo que piensan y sientan.</p>
Montessori	<p>Cada salón es una pequeña comunidad. Se busca generar un sentimiento de responsabilidad con su entorno, el factor externo a los contenidos es fundamental.</p> <p>El niño escoge lo que le interesa saber, por tanto no hay clases magistrales ni colectivas, las aulas permiten de forma simultánea, actividades de la vida práctica, habilidades sensoriales y áreas académicas y artísticas. Actividad, libertad y autonomía: en términos de espacio hay pocas barreras verticales arquitectónicas, pueden tener divisiones, pero deben permitir la continuidad visual del espacio</p> <p>Educación sensorial: Los colores por ejemplo, y las experiencias en general deben generar interacción directa con la naturaleza; La textura del piso y los cambios de nivel son importantes; son elementos que favorecen el desarrollo de la sensibilidad en el educando (Avilés, Irurtia, García y Caballo, 2011, p. 116). Sensibilidad a los pequeños objetos: Los niños se sienten atraídos por pequeños objetos, prestan atención al detalle y hacen esfuerzo por construir una comprensión del mundo. (Palacios, 1999)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los niños deben ser tratados y respetados como individuos</li> <li>• Los docentes deben tener distintas enseñanzas para enseñarle a cada estudiante</li> <li>• Las competencias deben ser consigo mismo y no con los demás</li> <li>• Un individuo para realizar conciencia social, primero debe aprender las capacidades de autoconocimiento, autocontrol y autodisciplina (vida y obra de María Montessori)</li> </ul>	<p>Desarrollo de piezas en conjunto</p> <p>Productos que permitan el desarrollo de actividades simultáneas</p> <p>Trabajar en aspectos no necesariamente bidimensionales; explorar los aspectos sensoriales adicionales</p> <p>Prestar especial atención a los detalles</p>	<p>Analizar los resultados para proponer productos tipo cartilla con las ilustraciones desarrolladas.</p> <p>Garantizar las salidas de campo para fomentar la relación de todos los sentidos con los procesos de conceptualización.</p> <p>Fortalecer el desarrollo de detalles clave como indicación para la ruta de construcción que el niño desea llevar</p> <p>Considerar la posibilidad de permitir que las ilustraciones lleven colores no preestablecidos, para identificar percepciones individuales de los niños en validación. Se divide en grupos, donde en cada mesa hay un material distinto y ellos deberán decidir a qué mesa se siente mejor para realizar una ilustración. Se llevan piezas sensoriales para que ellos intenten plasmar lo que sienten para así realizarlo poderlo plasmar mediante una ilustración.</p>

Waldorf	<p>En términos espaciales: los colores y la formas influyen en el comportamiento del ser humano, se evita el uso de 90°, tanto en plana como en sección, para que las energías puedan fluir libremente (Avilés, <i>et al.</i>, 2011, p. 109)</p> <p>En el primer septenio se educa a través de la acción y la imitación: El niño aprende a través de la imitación y del hacer. El método de enseñanza se apoya en el juego libre y en seguir el ejemplo que le dan los adultos durante la realización de múltiples actividades (por tanto,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Contacto directo con la naturaleza (libertad)</li> <li>• Espacios protectores</li> <li>• Empleo de formas orgánicas no exageradas</li> <li>• Espacios que generen lugares misteriosos, aptos para el juego</li> <li>• Construcciones que se conviertan en puntos de referencia para los alumnos</li> <li>• Espacios iluminados</li> <li>• Escalas adecuadas al tamaño del niño</li> <li>• Evitar el uso de formas monótonas)</li> </ul> <p>Según Steiner dice que las cualidades anímicas cambian a medida que los niños crecen. Es por esto que en la educación de walford se manejan por septenios en tres etapas la primera de 0 a los 7 que se basa en querer a voluntad, la segunda de los 7 a los 14 que es de sentir y la tercera de los 14 a los 21 que se basa en pensar.</p> <p>En el primer septenio se aprende haciendo por se alteran momentos de juego libre, con la realización de manualidades de diversos tipos: pintura con acuarela, moldaje con cera de abeja o elaboración de pan.</p> <p>Walford tiene un aula de niños de 3 a 6 años, para que así entre ellos compartan y creen experiencias e intercambios entre ellos. Donde los mayores deben cuidar y respetar a los más pequeños. Donde los mayores a aprender a tener paciencia enseñándole a otros compañeros menores y los menores aprender a tener paciencia en las actividades que ellos aún no pueden realizar. La gran Margaret Mead dijo una vez Ninguna educación que no esté basada en el arte jamás tendrá éxito. "el arte es la forma en que todo se enseña y se a aprender"</p> <p>Los maestros de walford profundiza el amor innato que tienen los niños hacia la naturaleza, se trabajan tres niveles: primero el amor por la naturaleza, segundo su comprensión a base científica y el tercero que es hacia el cuidado activo de la misma.</p>	<p>Uso de formas orgánicas</p> <p>Ajuste de las escalas de acuerdo a las condiciones motrices de los niños (LA ACCIÓN ES FUNDAMENTAL EN ESTA FASE)</p> <p>Evitar el uso de monotonía morfológica</p>	<p>Considerar los espacios de dibujo y las proporciones de acuerdo a las condiciones motrices de los niños</p> <p>Plantear puntos de partida abstractos y dar indicaciones de forma en el proceso de construcción tanto de los estudiantes de semillero como de los niños en las validaciones</p> <p>Plantear ilustraciones que no estén en el escenario de lo bidimensional exclusivamente. A través de formas geométricas, ellos deberán deformarlas para crear figuras orgánicas. a partir de colores como es el rojo, anaranjado, azul y verde. dependiendo del estado de animo del niño se le dan dos colores, ejemplo: si estan enfadado se le dan colores como el azul y el verde, en cambio si esta calmados se le dara el rojo y el anaranjado.</p>
---------	---	--	--

	<p>Estas escuelas tienen un huerto para su aprendizaje con el objetivo que al final aprendan que las plantas no son materias primas para explotar, sino que está a disposición en un futuro cuando más se conozca y se respeten sus necesidades primordiales.</p> <p>Los niños expresan a través de actividades artísticas sus emociones, para algunos niños estas actividades sirven como desahogo</p> <p>El uso del color cuando un niño utiliza demasiado el color rojo ya naranjado intenso es que está bravo y los niños calmados usan más el color azul y verde. Con esta información se debe intercambiar el uso del color dependiendo del estado de ánimo del niño. Para que así el niño conozca el otro lado de estado de ánimo.</p>		
Educación Regio Emilia	<p>DE 0 A 6 AÑOS</p> <p>Mediante la capacidad de asombro los niños crean su propia originalidad al hacer de las cosas y también es una escuela para niños que aún no han entrado a la primaria.</p> <p>No linealidad en aprendizaje y crecimiento: Es bien sabido que el desarrollo y el aprendizaje no son lineales. Esto pone en crisis la propia idea que tenemos asimilada del currículo como plan secuenciado y homogeneizado de aprendizaje</p> <p>Cuidar un aprendizaje orgánico en niños y jóvenes supone a prestar una especial atención a las sensaciones que experimentan a lo que se vive con toda la corporeidad, a la sensibilidad que se despierta, a la maduración orgánica y neurológica que se propicia en la experimentación con la vida natural, social y cultural. Es que la educación no es incorporar una cultura, sino incorporarse en una cultura, esto es la relación que se crea entre personal-singular que cada uno trae al mundo, con el mundo social, natural y cultural (Díez, 2011, p. 12)</p>	<p>Es una obligación plantear una ilustración que se pueda deconstruir, o que implique fases no lineales en su configuración</p> <p>Fortalecer los aspectos culturales del cultivo como factor desencadenante de la experimentación sensorial de los niños</p>	<p>Considerar la inexistencia de ilustraciones terminadas</p> <p>Fortalecer la comprensión inicial del fruto para posteriormente relacionarlo con la planta y con los cultivos A4D3A5:D6A3:D6. se realizara a través del asombro con el uso de marcadores mágicos para que cuando se convine un color con el otro se convierta en otro color.</p>

B. La fase de validación con los niños en escenarios controlados. Una vez generados y seleccionados los productos gráficos, las comprobaciones en campo son fundamentales para concluir el impacto de los análisis teóricos en los comportamientos de los niños en el contexto de la validación.

### 3. Establecer relaciones

En la fase uno, los escenarios eran negociables con certeza dado el enfoque académico del ejercicio investigativo; bajar los conceptos teóricos a ejercicios pedagógicos concretos era uno de los objetivos eje del trabajo de investigación y la experiencia permitió establecer nuevas dinámicas en el programa de Diseño Gráfico, en donde el trabajo del investigador entró en conjunción con otros docentes que abrieron la puerta de sus asignaturas para comprobar los postulados.

En la fase dos, el objetivo es garantizar que la validación en campo se dé con niños que estudien en espacios donde estos métodos pedagógicos alternativos se apliquen; no es necesario que se generen en instituciones educativas formales, pueden darse con organizaciones de padres que formen a sus hijos con esta propuesta pedagógica. Además, se espera construir otro grupo de conclusiones para la investigación en estos contextos.

### ¿Qué conclusiones se pueden sacar de acuerdo a los resultados?

El proceso debe llevarse con rigurosidad, es decir, la observación por sí sola no sirve para generar conclusiones de investigación si no se usa con otro grupo de herramientas que la apoyen; por ejemplo en el trabajo de campo, tomar todas las anotaciones pertinentes, desarrollar esquemas, tomar fotografías frente a cada suceso que se visualiza es prioritario; estos instrumentos describen situaciones que posteriormente permiten argumentar los análisis teóricos e interpretarlos para generar resultados de investigación.

En la figura 7 se presenta una propuesta de proceso metódico para fortalecer los procesos de investigación a partir de la investigación que incluyen el acompañamiento de los mismos con diarios de campo, hojas de ruta de observación y matriz de análisis como la construida para el proyecto de investigación analizado en este capítulo para llegar a una serie de productos de creación.

Figura 7. Proceso metódico relacionado con la observación

Observación (Técnica) +  
Diario de campo, Fotografía o video (instrumento) +  
Hoja de ruta de observación +  
Matriz de análisis (resultado de investigación) +  
Producto (resultado de creación)

Como lo mencionan Matos y Pasek:

Cabe destacar que la observación sistemática sigue un proceso que involucra básicamente dos pasos: el objetivo de la observación y la enumeración de las características observadas. Este proceso se puede definir como cíclico, puesto que al finalizar la observación es importante revisar el objetivo perseguido, las características anotadas o ambos aspectos. También Jociles y Franzé [...] plantean la observación como: espacio de reflexión desde el que se gestiona el proceso etnográfico, es decir, que les confiere centralidad no solo en la creación de teoría para dar cuenta de ellas (centralidad teórico-empírica), sino también en la toma de decisiones (centralidad logístico-metodológica) acerca de cuestiones como: a qué sujetos, sobre qué temas y cómo entrevistar, qué documentos analizar o, para poner otro ejemplo, cuándo es factible o necesario recurrir a otras herramientas de trabajo. (2008, p, 123)

De acuerdo a estos planteamientos la observación como proceso metódico en el proyecto “Cultivos...” contribuyó a fortalecer tres de los cinco objetivos específicos del mismo, siendo estos:

- ▶ Generar un banco de datos que caracterice los productos agrícolas endémicos de la región de Cundinamarca como insumo para análisis y diseño de piezas gráficas. (Participación como observador en espacios académicos de reflexión sobre el aporte del diseño a una situación problemática no abordada)
- ▶ Fomentar la participación de estudiantes de semilleros de Diseño Gráfico en la caracterización gráfica del banco de datos de productos agrícolas recolectado. (Participación como observador en espacios académicos de construcción de productos gráficos que aportaran a comunicar de forma más eficiente la información sobre los cultivos que se le quería comunicar a los niños)
- ▶ Diseñar una propuesta gráfica educativa que recopile la caracterización de los productos agrícolas de la región Cundinamarca. (Participación como observador completo en los escenarios académicos asociados a los métodos pedagógicos alternativos, y a través de validaciones respectivas para comprobar la utilidad del Diseño Gráfico en los procesos de enseñanza de dichos procesos)

En conclusión, los procesos de observación son prioritarios en los proyectos de investigación, porque los resultados cualitativos deben ser rigurosamente documentados, y su impacto en proyectos de investigación creación fortalece el valor científico de los mismos: “la observación no es una actividad sólo practicada por el hombre de ciencia, sino que ésta, es una acción cotidiana de los sujetos que al no ser rígida toma diversos matices de acuerdo al interés de los hombres y a la forma en cómo se utiliza” (Campos y Martínez, 2012, p. 50). Así entonces, su aplicación práctica es fundamental en la academia, particularmente en las escuelas de Artes y Diseño y como texto de cierre se propone que: La comprensión del mundo a través de la observación entrega herramientas rigurosas y científicas para diseñar productos que respondan con los objetivos del proyecto; de esta manera el diseño se debe apoyar en esta técnica para ser más acertado frente a las problemáticas (sean estas necesidades, problemas u oportunidades) que se generan en las comunidades a las que la disciplina impacta.

## Referencias

- Avilés, J., Irurtia, M., García-Lopez, L. y Caballo, V. (2011). El maltrato entre iguales: “bullying”. *Psicología Conductual*, 19(1), 57-90.
- Bernard, H. (1998). *Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Methods*. Walnut Creek, California: AltaMira Press.
- Campos, G. y Martínez, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xibmai*, 7(13), 45-60.
- Delors, J. (Comp.). (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: Santillana y Unesco.
- Dewalt, K. y Dewalt, B. (2002). *Participant Observation: A Guide for Fieldworkers*. Walnut Creek, California: AltaMira Press.
- Díez, R. (2011). *Las escuelas municipales de Reggio Emilia como modelo de calidad en la etapa de educación infantil*. España: Editorial Club Universitario.
- Galindo-Rodríguez, L., Silva-Victoria, H., Serrano, V., Rocha-Hernández, E. y Galguera-Rosales, R. (2017). Aprendizaje por observación de interacciones didácticas de ilustración y retroalimentación. *Interacciones. Revista de Avances en Psicología*, 3(3), 131-140. Recuperado de <https://bit.ly/33LBEza>
- Jaspers, K. (1958). *Descartes y la filosofía*. Buenos Aires: La Pleyade.
- Erlanson, D. (1993). *Doing Naturalistic Inquiry: A Guide to Methods*. Newbury Park, California: Sage.
- Gold, R. (1958). Roles in Sociological Field Observations. *Social Forces*, 36(3), 217-223. Recuperado de <https://bit.ly/2W0iUJP>
- Johnson, A. y Sackett, R. (1998). Direct Systematic Observation of Behavior. En H. Bernard (ed.), *Handbook of Methods in Cultural Anthropology* (pp. 301-332). Walnut Creek, California: AltaMira Press.
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista Perfiles Libertadores*, 4, 73-80.

Matos, Y. y Pasek, E. (2008). La observación, discusión y demostración: técnicas de investigación en el aula. *Laurus*, 14(27), 33-52.

Munck, V. de y Sobo, E. (Eds.). (1998). *Using Methods in the Field: A Practical Introduction and Casebook*. Walnut Creek, California: AltaMira Press.

Muñoz, J. y Meleán, R. (2008). Pensamiento e ideas pedagógicas de Célestin Freinet. *REDHECS*, 4(3), 48-55.

Palacios, J. (Comp.). (1999). *La cuestión escolar. Crítica y alternativas*. Barcelona: Laia.

Torres, A. (2012). *La palabra verdadera es la que transforma el mundo* [recurso en línea]. Recuperado de <https://bit.ly/2OnZuMF>

# Investigar desde los Laboratorios de Creación en Artes

*Norman Esteban Gil\**

En este texto se explora el ejercicio de la investigación desde la mecánica del laboratorio de investigación-creación. Asimismo, se hace un recorrido por su metodología, reconociendo el lugar de la creación en artes como una forma legítima de investigación. Se toma como estudio de caso el laboratorio Dibujo y Barrio, proyecto ganador de la Beca Programación de Artes Plásticas en Bogotá, Red galería Santa Fe, del Programa Nacional de Estímulos de Idartes; proyecto ejecutado en las instalaciones del Museo de Bogotá, con apoyo de la Corporación Unificada Nacional (CUN), cuyo interés se centró en cuestionar la esencia del barrio bogotano desde el dibujo.

## **¿Qué es un Laboratorio de investigación-creación?**

Un laboratorio de investigación-creación es un escenario colaborativo, donde convergen distintas prácticas artísticas como nodos de una red de agenciamiento cultural<sup>1</sup> que dialogan en torno a un asunto rector. Allí se explora desde la observación, la experimentación y las interacciones humanas, la construcción de imagen y, en el proceso, el encuentro con la constitución de nuevo conocimiento del mundo. Un conocimiento sensible basado en el intercambio de saberes y la creación de experiencias sensibles; a diferencia de las dinámicas donde existe un instructor que determina

\* Docente investigador del programa de Dirección y Producción de Medios Audiovisuales. Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN).

<sup>1</sup> El concepto de agenciamiento cultural, acuñado por Deleuze y Guattari, "es una multiplicidad que comporta muchos géneros heterogéneos y que establece uniones, relaciones entre ellos, a través de edades, de sexos y de reinos de diferentes naturalezas" (2002, p. 143).

modos concretos de acceso al conocimiento. El laboratorio de investigación-creación permite diálogos no hegemónicos donde, como menciona Brea, los participantes no imponen una *obra*, sino que hacen uso de diversas prácticas artísticas:

No existen “obras de arte”. Existen un trabajo y unas prácticas que podemos denominar artísticas. Tienen que ver con la producción significativa, afectiva y cultural, y juegan papeles específicos en relación a los sujetos de experiencia. Pero no tienen que ver con la producción de objetos particulares, sino únicamente con la impulsión pública de ciertos efectos circulatorios: efectos de significado, efectos simbólicos, efectos intensivos, afectivos. (2003, p. 120)

El autor establece aquí un punto de partida interesante: un gran horizonte de sentido, que abre las posibilidades de creación, vínculo e interpretación despojando al objeto-arte de su hegemonía o como diría Bourriaud de su función: “los artistas que inscriben su práctica en la estela de la modernidad histórica no tienen la ambición de repetir sus formas ni sus postulados, aún menos pretenden asignar al arte sus mismas funciones” (1998, p. 11).

Tanto Brea como Bourriaud coinciden en que las prácticas artísticas permiten la aparición del acto creativo; en consecuencia, el laboratorio de investigación-creación es también un escenario de la creatividad, entendida aquí como una necesidad de *comprender*, como diría Max Neef, sólo podemos comprender aquello de lo cual somos capaces de formar parte. El autor plantea que el esfuerzo por comprender es en sí mismo un acto creativo “que permite una profunda inmersión y potenciación sinérgica” (2004, p. 1):

Comprender es un acto profundamente creativo. Hay gente que sabe hacer poesía. Hay otros que son poetas. Hay gente que sabe hacer música. Hay otros que son músicos. Hay gente que sabe hacer ciencia, hay otros que son científicos. Hay quienes hacen el amor y hay quienes aman. (Neef, 2004, p. 2)

El acto creativo, al permitir comprender el mundo, supone de por sí una forma de investigar, dado que habilita desde la exploración sensible con materiales, técnicas, ideas y conceptos la aparición de imágenes visuales, sonoras, olfativas, mentales, o de cualquier categoría, y con ellas la generación de un conocimiento cierto del mundo. Estas imágenes que aparecen, que se dan como acontecimiento, son parte de una experiencia que propende por lo nuevo: entendido aquí no como lo inexistente,

sino lo reconfigurado, resignificado y actualizado. Fontcuberta lo refiere como un constante cambio de la naturaleza de las imágenes en tanto su función articuladora: “Las imágenes articulan pensamiento y acción. Compete a la filosofía y a la teoría, pero también al arte, descifrar con urgencia su condición maleable y mutante” (2016, p. 8). De modo que, si la condición maleable y mutante de las imágenes alberga la potencia de transformación de pensamiento y acción, son estas un importante insumo de conocimiento que debe ser investigado en un lugar legítimo de investigación, es decir el laboratorio de investigación-creación.

## ¿Cuál es el lugar del laboratorio?

Para entender el lugar del laboratorio es necesario acercarse al mismo con una actitud sensible, comprendiendo de antemano sus múltiples posibilidades; un espacio, no es sólo la superficie o lugar con unos límites determinados y unas características o fines comunes, sino que puede hacer referencia a la parte física que ocupa un objeto, una condición de transcurso temporal o el entrelíneas de un texto, como también la geografía asignada a la ocupación del universo, denominado “espacio exterior”.

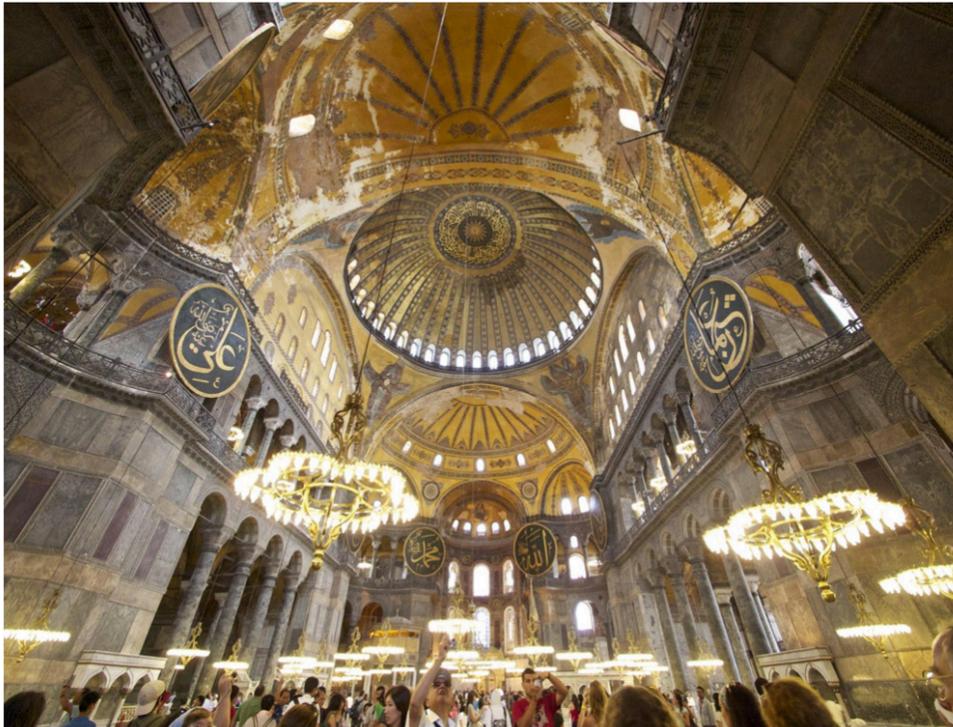
En su libro *Especies de espacios*, Georges Perec habla no solo de la condición física y geográfica de los espacios, sino de los modos de habitarlos y de las arquitecturas simbólicas que convierten un espacio en un lugar; es decir, la diferencia entre espacio y lugar radicaría en que el espacio puede carecer de estructuras simbólicas mientras que el lugar tiene dichas dinámicas arraigadas a su mismidad. En pocas palabras, según el autor, un lugar es un espacio que se ha reconfigurado gracias a los símbolos que le rodean.

Por otro lado, el espacio es una dimensión, una extensión, una materialidad, una realidad, una configuración, una estructura, la inducción, la diseminación, la fragmentación... Todo tiene lugar en el espacio, todo es el espacio o todo es espacio u ocupa un espacio. (Perec, 1974, p. 11)

Un ejemplo de lo anterior es la basílica de Santa Sofía en Estambul, que fue construida en el año 537 d.C. por el emperador Bizantino Justiniano I, quien emplearía como materiales las columnas helenísticas del Templo de Artemisa en Éfeso, grandes piedras de las canteras de pórfido de Egipto, mármol verde de Tesalia, piedra negra de la región del Bósforo y piedra amarilla de Siria, entre otros.



Figura 2. Interior de Hagia Sophia (Strelau, 2011)



Simbólicamente se vería alterada en el momento en que Constantinopla fue asediada por el imperio otomano. Cuando el sultán Mehmed II tomó la ciudad y decidió que Santa Sofía sería una mezquita fueron retirados algunos de los elementos sacros de la iglesia ortodoxa y se le añadieron detalles arquitectónicos islámicos, como el *mihrab*, el *minbar* y cuatro *minaretas*.

En consecuencia, Santa Sofía seguiría siendo el mismo espacio pero un lugar totalmente distinto. La forma de habitarlo, recorrerlo y la razón de su propia existencia cambiaría notablemente con el transcurso de los años. En su último período Santa Sofía sería constituida como museo, lo que generó nuevas formas de habitar el lugar.

La primera conclusión respecto a la forma de leer el espacio del laboratorio sería entonces la actitud sensible que tendría cada uno de los que impulsaron la construcción física, o su transformación y resignificación, porque harían de un espacio específico un lugar de poder, ritos y formas concretas de habitar. Sin embargo el nivel de sensibilidad de lectura del espacio podría denominarse entonces, como una suerte de actitud de escucha frente a lo que sugiere su extensión física, en tanto que tiene consigo una cantidad de objetos cargados simbólicamente gracias a sus materiales,

formas, disposiciones y prácticas de recorrido. La actitud sensible de lectura y escucha del espacio radicaría entonces en un estado de entendimiento del lugar, que permite así, que él mismo manifieste sus símbolos e introduzca al visitante o habitante en una dinámica de viajero. La actitud de escucha permite que el espacio haga un acto de revelación. Acto poético, poderoso, donde se manifiestan casi por arte de magia los símbolos, historia ante sus visitantes.

## Dos antecedentes

### ► Laboratorio Ensayos de dibujo<sup>2</sup>

Figura 3. Registros de laboratorio (Gil, 2014, archivo personal)



El laboratorio Ensayos de dibujo, cuyos coordinadores fueron los artistas Claudia Ruiz y Moisés Londoño, fue un proyecto ganador de la Beca Nacional para Laboratorios en El Parqueadero, apoyado por la Fundación Gilberto Alzate Avendaño (Fuga) y el Museo de Arte del Banco de la República. En él se convocaron artistas de todo el país, recibiendo más de 200 portafolios y conformando finalmente un grupo de 10 artistas que asumen el dibujo desde perspectivas distintas. El laboratorio se realizó entre el mes de febrero y marzo del año 2014.

<sup>2</sup> La información acerca de la convocatoria se puede encontrar en: <https://bit.ly/2Pe8sNx>. Por su parte, el resultado del proyecto de libro titulado Ensayos de dibujo se puede encontrar en: <https://bit.ly/2MERhD1>

► Laboratorio de Prácticas Cacharreras<sup>3</sup>

Figura 4. Registros de laboratorio (Gil, 2014, archivo personal)



Espacio de investigación-creación alrededor del quehacer y entorno del cacharrero: aquel habitante del imaginario local, cuya práctica se mueve libremente entre el adiestramiento empírico y la construcción artesanal. Soluciones atrevidas y espontáneas a problemas cotidianos son la firma distintiva de este personaje que, ignorando el correcto uso de las cosas, iza valiente su ignorancia por sobre la instrucción de un manual o un fabricante. El Laboratorio Experimental en Prácticas Cacharreras se planteó como un espacio para el diálogo entre la exploración artística, tradiciones y saberes locales; y buscaba la construcción de lazos entre arte, barrio y tecnología, con miras a activar procesos de desobediencia tecnológica.

3 La información asociada a este laboratorio se puede encontrar en: <https://bit.ly/2BDJi2U>

- Estudio de caso, Laboratorio Dibujo y Barrio

Figura 5. Imagen del laboratorio: “Dibujo y Barrio (D&B)” (Gil, 2018, archivo personal)



El laboratorio de investigación - creación Dibujo y Barrio propuso la reflexión sobre “la cotidianidad en los barrios de Bogotá”, a través del uso del dibujo como principal gramática artística y lenguaje común. Es un espacio de encuentro entre residentes de Bogotá, que, a través del diálogo, la reflexión, la crítica, el disenso y el consenso recogen saberes, disciplinas y experiencias cotidianas que fomentan la experimentación en un dibujo colectivo.

La inmediatez del dibujo permite la fácil reflexión sobre cualquier asunto, sin embargo, cuando el asunto es el dibujo mismo hallar su esencia no es tan sencillo, por lo tanto, se exploró con este laboratorio una reflexión en doble vía, donde se piensa el dibujo desde las prácticas de barrio y las prácticas de barrio desde el dibujo.

Así se puso “ojo avizor” al estado sensible de los participantes del laboratorio que enfrentaron la necesidad de acercarse detenidamente a sus propias prácticas cotidianas de barrio, como ir a la panadería o la lavandería, recorrer las calles del barrio para ir a tomar el bus, etc. Pensar entonces los recorridos como líneas de un dibujo y si se quiere generar mapas, diagramas, etc. De esta manera se inauguran gestos de dibujo propios del habitar el barrio, pero también aparece la necesidad de insertar nuevas prácticas de barrio a través de retos.

## ¿Cuál fue la metodología propuesta?

En el laboratorio Dibujo y Barrio tuvieron lugar procesos creativos generados por la confluencia de conocimientos y experiencias cotidianas de barrio de los participantes. Se propuso:

1. Una mesa de trabajo donde se reflexionó sobre: ¿Qué es una práctica de barrio? y ¿por qué pensar desde el dibujo?
2. Presentar el dibujo durante los encuentros in situ, como el lenguaje creativo y experimental del proceso, ya que, por su versatilidad conceptual y técnica fue rápidamente moldeado a los pensamientos y corporalidad de las personas.
3. Desarrollar un encuentro con tres panelistas que pondrán en contraste sus diferentes formas de acercarse a las prácticas cotidianas de barrio desde el dibujo. (Invitados: Harrison Tobon, Martín Kanek Gutiérrez, Colectivo El carajo).
4. Propiciar mediante retos (asociados a las prácticas de barrio), la reflexión sobre soportes, materia y esencia del dibujo.

5. Generar un dibujo colectivo donde los materiales, soporte y disposición en el espacio fueron producto de las diferentes reflexiones y experimentos surgidos en el laboratorio.
6. Para potenciar los encuentros en el espacio del laboratorio, se propuso el uso de redes sociales como medio de interacción constante durante el periodo de realización, pues consideramos que, en las prácticas artísticas contemporáneas, la creatividad es inherente a la comunicación.

Figura 6. Esquema metodológico del Laboratorio de dibujo



Fuente: elaboración propia

En la figura anterior se pueden ver de una manera articulada los elementos metodológicos concebidos para el laboratorio. Pueden diferenciarse claramente los espacios y momentos que operan sobre éste. La figura está estructurada en orden temporal, al inicio del laboratorio están aisladas las experiencias de los participantes y los laboratoristas, pero conforme avanza el laboratorio, se pasa por tres momentos importantes de gestión, de deriva, y de exhibición.

A continuación (tabla 1), se presentan detalladamente las actividades desarrolladas durante el proceso del laboratorio conforme a la metodología y los resultados obtenidos de cada actividad. Nótese que en términos de tiempos, la ejecución formal del laboratorio depende en gran medida de tiempos de gestión para la preparación, y de preparación para la exhibición y muestra de resultados. Sin embargo, no están aquí incluidos los tiempos de posproducción de las memorias y la distribución final de las mismas.

Tabla 1. Actividades ejecutadas en el laboratorio de dibujo

Objetivo planteado en el proyecto	Actividad realizada	Fecha en que se realizó la actividad	Resultado obtenido
Gestionar y realizar la adquisición de recursos y lugares para el adecuado desarrollo del laboratorio	Elaboración y producción de piezas de comunicación	20 al 24 de febrero	Se realizaron tres piezas de comunicación que fueron enviadas y divulgadas por las instituciones relacionadas al proyecto (Idartes, Museo de Bogotá, Corporación Unificada Nacional). Estas fueron: un afiche promocional con la imagen y logo del Laboratorio; un afiche con cronograma de actividades; y dos pendones informativos y con respectivos logos y flyers digitales.
	Compra de materiales	20 al 24 de febrero	Se compraron materiales aptos para el desarrollo del laboratorio.
	Adecuación del espacio de laboratorio	13 de marzo	Se acordó con el Museo de Bogotá la disposición de la Sala de Agua para la realización de actividades del laboratorio. Es un espacio adecuado para los 15 participantes inscritos. Se dispusieron mesas de trabajo, sillas y tableros.
Propiciar un espacio de reflexión y encuentro entre los asistentes, visitantes e invitados	Mesa de trabajo: presentación y reflexión inicial con participantes	14 al 23 de marzo	Mesas de trabajo desarrolladas. Evidencias: registro fotográfico y de video
	Encuentro con panelistas	23 de marzo	Una jornada de encuentro con panelistas, donde se desarrolló exposición e intervenciones con un moderador. Evidencias: registro audiovisual y fotográfico.
	Trabajo en redes sociales	14 de marzo al 6 de abril	Se creó un grupo en la aplicación WhatsApp, según lo sugerido por los participantes inscritos, en el que se motivó la conversación continua y discusiones sobre el laboratorio.

Estimular la creación colectiva e individual y la experimentación plástica	Encuentro de dibujo <i>in situ</i>	14 al 30 de marzo	Se desarrollaron encuentros <i>in situ</i> en el espacio del laboratorio donde los participantes hicieron uso de los materiales y el espacio para generar piezas y gestos creativos. Evidencias: bitácoras personales de los asistentes.
	Retos de dibujo	15 de marzo, 22 de marzo, 28 de marzo	Se propusieron tres retos de dibujo que se materializan en diferentes piezas: bidimensional, tridimensional y uno transmedial.
	Dibujo colectivo	27 y 28 de marzo	Se desarrolló una sesión con la participación simultánea de los inscritos al laboratorio, que desarrollaron una pieza de dibujo colectivo de mediano formato.
Socializar el proceso y resultados del laboratorio	Adecuación del espacio para la exhibición y montaje	2 de abril	Se desarrolló una jornada de limpieza y montaje de las piezas producidas durante el laboratorio para su exhibición.
	Inauguración de la exposición	3 de abril	Se realizó la inauguración en compañía de los participantes y visitantes.
	Socialización del laboratorio	6 de abril (por cierre excepcional del Museo se realizó el 13 de abril)	Se hizo una jornada de socialización a manera de un conversatorio entre los asistentes, los organizadores y visitantes del laboratorio.

Fuente: elaboración propia

La siguiente tabla muestra el cronograma simplificado de actividades en donde se puede observar cómo se planificaron las jornadas día a día. La tabla es “simplificada” en la medida en que sólo muestra los días que son totalmente diferentes, para resaltar la necesidad de estructurar los componentes metodológicos como la apertura de la *mesa de trabajo*, uno de los días se planteó un *reto de dibujo*, otro *trabajo in situ*, y *conversatorio*, y los otros días *exhibición y socialización de resultados*.

Tabla 2. Cronograma simplificado de actividades del laboratorio

CRONOGRAMA SIMPLIFICADO DE ACTIVIDADES LABORATORIO DIBUJO Y BARRIO 2018						
Fecha	Miércoles	Jueves	Viernes	Miércoles	Jueves	Viernes
	14 marzo	15 marzo	16 marzo	23 marzo	3 abril	6 abril
Evento	Mesa de trabajo	Reto de dibujo <i>El lugar</i>	Trabajo in situ <i>El lugar</i>	Conversatorio	Exhibición	Socialización de registros
Actividades	Saludo de bienvenida y <b>presentación del colectivo Chicalá.</b>	<b>Lectura:</b> Poemas como huella.	<b>Lectura:</b> Fragmento de El no lugar Marc Auge	Presentación del Laboratorio (muestra de algunos resultados).	<b>Apertura a la Exposición.</b>	Saludo de bienvenida y presentación formal del colectivo Chicalá.
	<b>Presentación del Laboratorio:</b> ¿Qué es un laboratorio de creación?		<b>Experimento:</b> Observación y diálogo con ejercicios barriales.	Presentación del trabajo de invitados especiales *.		Muestra de diapositivas del proceso del laboratorio.
	<b>Presentación de los participantes:</b> Ejercicio de presentación barrial.	<b>El reto:</b> Laboratorio y visitantes; propuestas de ejercicios rápidos.	<b>Ejercicio in situ:</b> Dibujo de un lugar imaginado, escenarios barriales.	Presentación del trabajo de invitados especiales*	Intervención a cargo del Colectivo Chicalá.	Muestra del registro audiovisual de los procesos del laboratorio y de la exhibición.
	<b>Definiciones de barrio.</b> La letra como recurso gráfico.		<b>Observatorio</b>	Discusión sobre <i>¿qué es Barrio?</i>	Intervención por parte de los participantes del laboratorio.	Entrega de certificados de participación.
	<b>El barrio y el Museo.</b> Cuestionamientos y diálogos con el espacio Museo.	<b>Open Lab:</b> el laboratorio estará abierto para la visita de público interesado.	<b>Open Lab:</b> el laboratorio estará abierto para la visita de público interesado.	Discusión sobre <i>¿cómo pensar el barrio desde el dibujo?</i>	Intervención por parte del representante de IDARTES	Entrega de las postales impresas a los participantes y a los representantes de IDARTES y de las instituciones que apoyan
	Ronda de preguntas y <b>conversatorio</b> abierto a participantes y visitantes.	*Nuestros amigos visitantes podrán hacer preguntas a los participantes e interactuar con ellos.	*Nuestros amigos visitantes podrán hacer preguntas a los participantes e interactuar con ellos.	Ronda de preguntas y <b>conversatorio</b> abierto a participantes y visitantes.	Intervención por parte de los copatrocinadores (Museo de Bogotá, y CUN)	Ronda de preguntas y <b>conversatorio</b> abierto a participantes y visitantes.
	Conclusiones finales, despedida y agradecimientos	<b>Conversatorio de cierre y reflexión final.</b>	<b>Conversatorio de cierre y reflexión final.</b>	Conclusiones finales, despedida y agradecimientos	Muestra de las piezas (dibujos) resultado del laboratorio. Entrega de Postales	Conclusiones finales, despedida y agradecimientos

Fuente: elaboración propia

## ¿Cuál fue el espacio del laboratorio?

La casa que acoge el Laboratorio Dibujo y Barrio fue por muchos siglos el lugar de una residencia de varias familias bogotanas. Las historias y leyendas de uno de los primeros barrios de la ciudad no son ajenas en las tardes de conversaciones de los dibujantes; tampoco lo son en los comentarios y mensajes de los visitantes que sin preverlo llegan al Museo de Bogotá con la curiosidad desprevénida.

Las relaciones que puede crear una institución cultural -como un museo de ciudad- con sus habitantes, dependen en parte de las actividades y programas ofrecidos en vínculo con los espacios que lo constituyen, en este caso, de las casas del museo. Tanto para el

laboratorio como para el museo, el espacio físico es fundamento y base de encuentros entre personas con intereses e inquietudes diversas. Cuando el espacio está abierto y es continuamente frecuentado comienza a ser cómplice y parte de la creación. Así deja de ser solamente un espacio y vuelve a ser lugar, ya no lugar de residencia, sino lugar de recuerdos, emociones y afectos, como sucede con el barrio. El museo y el laboratorio se transforman en el lugar donde voy a dibujar, el lugar donde me encuentro con otras personas que también quieren desarrollar esta actividad, donde puedo experimentar, compartir, reflexionar y crear.

El laboratorio de creación es entonces, en esencia, un lugar de experimentación, no solamente del individuo, sus recuerdos y el papel, sino de la experimentación colectiva alrededor de un punto común, aunque diverso. Es interesante reparar en los modos de creación colectiva que se manifiestan con mayor énfasis en la muestra de resultados, para la cual, las sesiones en la sala de exhibición del Museo permiten un nivel mayor de discusión, decisión y consenso entre los participantes, pues se hace claro un propósito compartido. Aquello que nos convoca se materializa en imagen y composición en el espacio; hay lugar para las propuestas y ejercicios colectivos que a lo largo del laboratorio motivan también el trabajo individual.

Los espacios flexibles como el museo y el laboratorio permiten generar enlaces creativos y reflexivos entre los aspectos que atraviesan la cotidianidad y las expresiones que compartidas, transforman los lugares de lo colectivo y, porque no, de una comunidad. Es entonces cuando el dibujo se transforma en cómplice de las reflexiones de un grupo de 15 personas que se dan al encuentro en un espacio de laboratorio que les desafía.

## El dibujo como dispositivo<sup>4</sup>

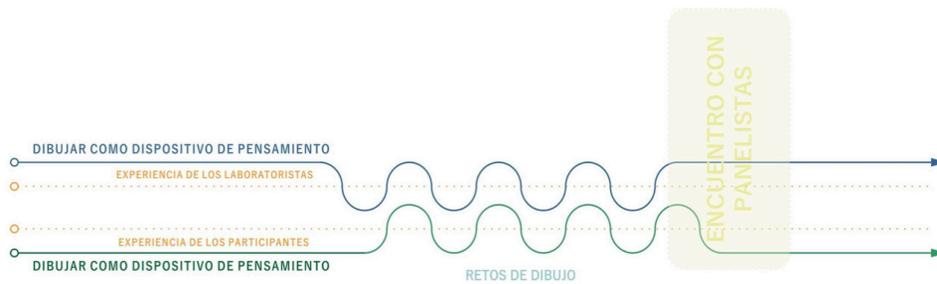
La primera ecuación a resolver frente al asunto *Dibujo* —en relación— *Barrio*, es la necesidad de establecer el dibujo como dispositivo de pensamiento y en consecuencia, reconocer, activar y cuestionar los componentes de dicho dispositivo; componentes

4 Uso el concepto *dispositivo* en el sentido agambeniano, en donde: “llamaré literalmente dispositivo a cualquier cosa que tenga de algún modo la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes. No solamente, por lo tanto, las prisiones, los manicomios, el panóptico, las escuelas, la confesión, las fábricas, las disciplinas, las medidas jurídicas, etc., cuya conexión con el poder es en cierto sentido evidente, sino también la lapicera, la escritura, la literatura, la filosofía, la agricultura, el cigarrillo, la navegación, las computadoras, los celulares y —por qué no— el lenguaje mismo, que es quizás el más antiguo de los dispositivos, en el que millares y millares de años un primate —probablemente sin darse cuenta de las consecuencias que se seguirán— tuvo la inconciencia de dejarse capturar” (Agamben, 2006, p. 3).

estéticos, formales, conceptuales, en tanto sus posibilidades de descripción, ilustración, enunciación, disenso, consenso, etc.

Concebir el dibujo como dispositivo de pensamiento exige explorar el dibujo no como un fin meramente estético sino extraer desde el hacer nuevas formas de entender el mundo.

Figura 7. Esquema metodológico del dispositivo de dibujo



Fuente: elaboración propia

En la figura anterior se aprecia el planteamiento que se desarrolló exclusivamente para este laboratorio. Donde el eje rector de la experiencia de los laboratoristas y los participantes estaba en función de dos factores: la mirada interna, es decir las construcciones de conceptos y estéticas surgidas en las discusiones y aproximaciones detonadas dentro del espacio del laboratorio; la segunda es la mirada externa, que responde a las afectaciones propias hechas por público externo al laboratorio, como los visitantes del *Museo de Bogotá* y también a la mirada propiciada por los panelistas expertos que comparten desde su experticia una manera transversal del oficio del dibujo. Dichas experiencias y miradas tienen efectos tanto individuales como colectivos: individuales en la medida en que los participantes del laboratorio reconfiguran su quehacer artístico o se hacen nuevas preguntas sobre su cotidianidad frente al barrio; y colectivos en tanto que al proponer una exhibición, el ejercicio curatorial se enriquece en un gesto compacto que da cuenta de las reflexiones locales, en un gran gesto heterogéneo que posee elementos importantes de lectura y archivo.

Figura 8. Registros de laboratorio “Mapa colectivo” (Gil, 2018, archivo personal)



● **La mesa de trabajo**

Para ello se inaugura la *mesa de trabajo* como lugar del dispositivo de dibujo que actúa como escenario de encuentro, donde la diversidad de saberes y experiencias se articulan. Es un lugar de memoria, donde reposan huellas y cartografías que atraviesan lo evidente, se navega entre la fantasía y lo real, entre la historia, los mapas de sensación, la partícula insignificante, las leyendas, los mitos y los misterios, las arquitecturas y los modos de habitar.

Figura 9. Esquema metodológico de la mesa de trabajo



Fuente: elaboración propia

En esta figura encontramos una relación directa entre la instalación de la mesa como un espacio de deriva, un lugar donde se dan cita el pensar y el hacer, y es cómplice de la inventiva de todos los que acuden a ella, la mesa se arma y se desarma como un organismo vivo a manera de pulsión.

La mesa también se da como plataforma de investigación y puente de diálogo con los visitantes del Museo de Bogotá, que a pesar de no estar inscritos en el laboratorio son espectadores activos. El visitante ingresa en el escenario del laboratorio e inmediatamente se siente implicado; la mesa le cuestiona, invitándole a intervenir y colocar su voz, aportar con su mirada, y en definitiva a reconocerse en ella.

Figura 10. Registros de laboratorio (Mesa de trabajo). (Gil, 2018, archivo personal)



Dentro de los dibujos proporcionados por los participantes aparecen casi como voces clandestinas un tejido de relatos, deseos de amor o modos de vida censurables ante la ley o la moral: en ocasiones el dibujo encarna a manera de monigote ágil pero con precisión, un personaje, un objeto o una situación que se eleva y reclama su importancia en el acontecer del barrio bogotano, que de otra forma pasaría inadvertido. Un ejemplo de ello es el tándem habitante de calle-palo que persigue un perro, o le canta, o le baila.

Figura 11. Registros de laboratorio Barrio Belalcázar (Gil, 2018, archivo personal)



La mesa funciona como un organismo en transformación constante. Se nutre de los dibujos que le acontecen a diario; en su función estética vincula desde un grafismo virtuoso hasta un gesto escueto, fundando relaciones o estableciendo límites que a su vez constituyen otro tipo de dibujo, imágenes simbólicas, fronteras invisibles o zonas del silencio y de la nada.

Un acierto significativo en el ejercicio del dibujar sobre la mesa está en el desbordamiento de los formatos. Es decir, si se piensa la hoja de papel como el contenedor de un dibujo, aparece un espacio cerrado y excesivamente definido que se aísla del ecosistema que le rodea, pero si se amplía el borde del formato, no a la hoja sino a la mesa, cada comentario o capa resignifican lo que acontece en el papel. Así, la hoja deviene en barrio o una casa que pertenece a *modus vivendi*, cual rizoma acoplado como un mapa que tiene sus propias dinámicas. Desde las posibilidades de mapa aparece la figura de los cartógrafos que en el ejercicio de su labor exploran el lugar con el fin de ofrecer un documento sólido que permita comprender la naturaleza del espacio, las posibles formas de recorrerlo o de habitarlo.

El tipo de cartografías que inaugura la mesa no solo son espaciales sino que posibilitan el recorrido simbólico, histórico, etc.

Existen algunos paradigmas frente a la forma correcta de dibujar, no obstante, algunos participantes ingresan al laboratorio con la necesidad de aprender a “hacerlo bien”. Si

eventualmente se desvían de las formas originales del “buen dibujo”, o siguen una ruta alterna, entrarán en estado de angustia. Estas hipotéticas buenas maneras de dibujar no hacen más que ocultar otro tipo de imágenes que podrían ofrecer un horizonte de sentido más amplio.

El conjunto de sensaciones que componen el estado de angustia son la potencia más fuerte del agente creador. Uno de los problemas más grandes con el que han tenido que lidiar los creadores durante todas las épocas del mundo es el de la angustia de enfrentarse a la hoja en blanco. Esta situación es angustiante en tanto que encierra potencias escondidas detrás de aquella imagen impoluta, que plantea más que un soporte, un abismo. Una vez inmerso en el desafío de lanzarse al abismo o construir un puente para atravesarlo, el estado de angustia se convierte en un motor de creación y de entrada al caos y a las diferentes constelaciones personales. La angustia permite ingresar al caos, tomar de allí una imagen que parte de ese impulso vital, sin necesidad de estar atado a los condicionamientos del canon, y salir triunfante. Por lo tanto no es de otra forma sino asumiendo el impulso vital de creación cuando hay un acercamiento real a las posibilidades de inaugurar un dibujo.

Figura 12. Registros de laboratorio Encuentros *in situ* (Gil, 2018, archivo personal)<sup>5</sup>



<sup>5</sup> Según la metodología propuesta, los participantes se daban cita en el taller, para, a través de una construcción colectiva, verse afectados por el espacio de creación. A esto se le llamó, Encuentros *in situ*, ya que el acto creativo emergió de manera espontánea. Las imágenes resultados de estos encuentros están despojados de una instrucción y solo responden a los impulsos creativos estimulados por el lugar y el encuentro con los otros participantes.

El participante se acerca angustiado, con gran expectativa, busca conocimientos, técnicas, o por qué no, escapar a la rutina y de repente algo de ocio. Sin embargo, a pesar de concebirse carente de herramientas, se encuentra con que él mismo carga consigo su propia casa, su barrio, su ciudad y su mundo. Ser consciente de ello involucra el ejercicio de mirar hacia adentro, de auscultar en su acervo los detalles más precisos de su universo: hábitos y ritos cotidianos ahora elevados al plano poético.

Figura 13. Registros de laboratorio Retos de dibujo (Gil, 2018, archivo personal)



Es cierto que el dibujo permite la reflexión inmediata sobre un soporte, pero no solo es inmediatez. También es recorrido. Y como todo recorrido implica un tiempo auténtico, requiere el fragmento de la vida del punto que se desplaza; el punto es transitivo y deviene en línea, luego el tiempo y el punto son parte de la inmanencia de la misma. No obstante, la línea es huella y memoria a su vez. Es el vestigio de un acontecimiento, la evidencia de la existencia de algo. La línea como huella reclama ser leída como parte de un punto que entró en la cuarta dimensión.

Figura 14. Registros de laboratorio Taxonomías de barrio (Gil, 2018, archivo personal)



Las taxonomías de barrio fueron construcciones constelares que aparecieron producto de los encuentros y hallazgos poéticos de los participantes; desarrollados a manera de categorías del imaginario colectivo que se despliegan hacia lugares, objetos, relatos y acontecimientos. Cada participante es un punto que deviene línea, en tanto que pone sobre la mesa sus memorias, vuelca los vestigios de sus recuerdos y los ordena. Encuentra además que el acto de dibujar es un ejercicio retrospectivo que le obliga a recordar mediante el recorrido. Es también un ejercicio desesperado por capturar una imagen que se escapa, que se desvanece o que se oculta. Entonces, el acto de caminar en sí mismo es una forma de dibujo en tanto que acontecimiento; cuando se camina se hace un trazo que divide el espacio transformándolo en su totalidad.

Figura 15. Registros de laboratorio (Gil, 2018, archivo personal)



Desplazarse implica también un consumo energético. Y ya que la línea es huella, vestigio de un desplazamiento, también es la manifestación de la energía que mueve el punto. La misma energía que impulsa al punto y lo convierte en línea es la que impulsa al dibujante a dibujar. Este impulso es la vida misma.

Figura 16. Registros de laboratorio Trabajo de campo (Gil, 2018, archivo personal)



## Referencias

- Agamben, G. (2006). ¿Qué es un dispositivo? [recurso en línea]. Recuperado de <https://bit.ly/2Jímflz>
- Bourriaud, N. (1998). *Esthétique relationnelle*. Paris: Les Presses du Réel.
- Brea, J. (2000). *El tercer umbral. Estatuto de las prácticas artísticas en la era del capitalismo cultural*. Murcia, España: Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo de la Comunidad de Murcia.
- Castro, D. de. (20 de junio del 2011). Hagia Sophia [entrada de blog]. *Arte & Arquitectura*. Recuperado de <https://bit.ly/31A56XC>
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*. España: Pre-Textos.
- Fontcuberta, J. (2016). *La furia de las imágenes*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Max-Neff, M. (agosto del 2004). *Fundamentos de la transdisciplinaridad*. Conferencia dictada en la Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile.
- Perec, Georges. (2011). *Especies de espacios*. Barcelona: Editorial Montesinos.
- Strelau, D. (2011). File: Interior of Hagia Sophia [recurso en línea]. Recuperado de <https://bit.ly/2Pdztft>



**cn**  
 Corporación Unificada Nacional  
 de Educación Superior  
 VIGILADA MINEDUCACIÓN



COORDINACIÓN DE  
 PUBLICACIONES

DIRECCIÓN NACIONAL  
 DE INVESTIGACIONES