

«**VAMOS AL  
MERCADO**».  
**PEDAGOGÍAS  
EN LOS NICHOS  
DEL MERCADO  
10 DE AGOSTO**  
Ana Belén Rendón

Ana Belén Rendón Reinoso, artista visual y docente de Educación Cultural y Artística. Directora del Proyecto de Arte Participativo «Vamos al Mercado». Correo electrónico: [abelenrendon@gmail.com](mailto:abelenrendon@gmail.com)

- Licenciada en Artes Visuales por la Universidad de Cuenca
- Becaria ERASMUS WORLD 2019, Historia del Arte en Freie Universität Berlin

## Resumen

«Vamos al Mercado» es un proyecto de arte participativo que plantea la producción artística a partir de testimonios y experiencias en el Mercado 10 de Agosto, en Cuenca, Ecuador. El proyecto incluye un laboratorio artístico colectivo con metodologías pedagógicas y participativas dirigidas principalmente a niños y adolescentes que trabajan con sus padres en el mercado. En este documento se narran los desafíos, los aprendizajes y las lecciones que ha dejado la aplicación del proyecto *in situ* a lo largo de ocho meses. Cada experiencia registrada es contrastada con paradigmas educativos con el fin de advertir las falencias de la vieja escuela, para así poner en práctica procesos artísticos similares.

## Palabras clave

mercados, arte participativo, arte relacional, testimonio, pedagogías disidentes

## Abstract

“Vamos al Mercado” is a participatory art project that promotes artistic production based on testimonies and experiences in Mercado 10 de Agosto, in Cuenca, Ecuador. The project includes a collective art laboratory with pedagogical and participatory methodologies focused mainly on children and teenagers who work with their parents in the market. This document narrates the challenges and the lessons learned in the implementation of the project over eight months. Each recorded experience is contrasted with educational paradigms in order to point out old school flaws so that similar artistic processes could be implemented.

## Keywords

markets, participatory art, relational art, testimony, dissident pedagogies

**Fecha de envío:** 15/04/2023

**Fecha de aceptación:** 14/07/2023

**DOI:** <https://doi.org/10.18272/posts.v9i1.2950>

**Cómo citar:** Rendón, A. (2023). «Vamos al Mercado». Pedagogías en los nichos del mercado 10 de Agosto. En *post(s)*, volumen 9 (pp. 158-174). Quito: USFQ PRESS.



## «Vamos al Mercado», una invitación a salir del taller

Para poner en contexto el proceso de «Vamos al Mercado», es preciso remitirse a los orígenes de esta idea, que, impulsada más allá de mi formación artística e inclinación por el arte participativo y relacional, surge a causa de un hallazgo que ocurrió un domingo en los pasillos del Mercado 10 de Agosto, cuando me detuve a leer un papel impreso a medias tintas con el texto: «Puesto vacío, no hacer bodega». Es aquí donde celebro mi atención dado que, contrariamente a las indicaciones, el nicho de 2,40 x 1,50 m estaba repleto de talegos y cartones que opacaban por completo el aviso. El encuentro, con toda su ironía y rebeldía, sembró en mí la necesidad de habitar ese puesto que exigía convertirse en algo más que una bodega.

Así arrancó «Vamos al Mercado», Laboratorio artístico *in situ*, un 26 de julio de 2022, como un proyecto de arte participativo que plantea la producción artística generada en territorio a través de metodologías participativas, como cámara colaborativa y talleres artísticos y de representación (ilustración, pintura, serigrafía y fotografía); está dirigido principalmente a niños, niñas y adolescentes que acompañan a sus padres y madres en las labores del mercado. Estos ejercicios nos han permitido comprender y formar parte de la dinámica y del entorno, develando también las diversas necesidades desatendidas por las autoridades en diferentes ámbitos, como la relación de esta población con el arte, hoy en día lejana y casi inexistente.

Sin embargo, el trabajo en territorio no se trata simplemente de situar el taller y el equipo artístico en el mercado o invadir un pasillo en este entorno con elementos ajenos, ni mucho menos folclorizantes, estrategias ya superadas de un mecenazgo productivista y un situacionismo flojo. Estos paradigmas se desprenden del necesario giro etnográfico que plantea la alteridad como un nuevo enfoque crítico en el campo artístico, como lo hace Hal Foster (2001) al hablar del artista como etnógrafo, modelo que marca una pauta en las producciones artísticas en la década de los 90 y que dirige la problemática hacia la *identidad* y la *identificación*, sobre lo que agrega:

El peligro del patronazgo ideológico no es menor para el artista identificado como otro que para el autor identificado como proletario. De hecho, este peligro puede ahondar entonces, pues al artista se le puede pedir que asuma los papeles de nativo e informante así como de etnógrafo. En resumen, identidad no es lo mismo que identificación, y las aparentes simplicidades de la primera no deben sustituir las complicaciones reales de la segunda. (Foster, 2001, p.177)

Bien se sabe que ni el etnógrafo ni el turista académico y mucho menos el artista tienen derecho de introducirse en un entorno/comunidad y pretender ser voceros de sus causas, cuando a duras penas hablan su propio idioma. Es en la aspiración de hablar el idioma del otro donde se puede incurrir en un exotismo que tergiversa su lengua para un discurso que resulte contraproducente, es decir, «la identificación con el trabajador aliena al trabajador, confirma en lugar de cerrar la brecha entre ambos mediante una representación reductora, idealista o si no bastarda» (Foster, 2001, p.178); como muchas veces ocurre en la producción artística colaborativa trabajada desde una visión folclorizante o desde el extractivismo cultural. Por ello, estas prácticas artísticas deben presentarse como el momento de acercar el micrófono a los verdaderos autores del entorno, para que se amplifique su voz y se grabe en su medio sin la necesidad de intérprete, puesto que el mensaje se construye en función de un territorio que ya posee un lenguaje y sus propios códigos.

Una vez que el otro se hace del micrófono, puede ser visibilizado como individuo/productor, ya que no está despojado de voz, de cuerpo o de necesidades y condiciones como individuos políticos. Así, más bien, se evidencia que la ausencia generalizada de ese micrófono abre paso a la construcción de esa identidad, de sus propias maneras de manifestarse. A este respecto, el filósofo francés De Certeau, en su obra *La invención de lo cotidiano, habitar y cocinar*, enfatiza: «Estas “maneras de hacer” constituyen las mil prácticas a través de las cuales los usuarios se apropian del espacio organizado por los técnicos de la producción sociocultural» (1990, p. 36).

Estos códigos propios —como la gráfica presente en los comedores del mercado, la herencia matriarca evidenciada en los nombres femeninos de los puestos, el papel maltrecho como medio fático o el mismo acto okupa expuesto en la anécdota de aquel nicho abandonado— son máximas que se llevan desde la obviedad para converger en universos semióticos que van más allá del interés y la visión académica o de las autoridades burocráticas: estos micromundos no nutren al aparato político hegemónico, que no modera solamente los micrófonos sino todo un aparataje de legitimación.

Por ello, la experiencia del laboratorio artístico «Vamos al Mercado» se ha apoyado en procesos pedagógicos disidentes capaces de valerse de los propios modos de hacer del espacio para resultar en una producción artística honesta y horizontal, donde los actores del espacio se convierten en maestros, autores y productores de conocimiento, información e imágenes. De forma paralela se han deconstruido conceptos como «escuela» o «profesor» e incluso se han replanteado términos como «mercado», «arte» y «tradición» de manera colectiva.



Figura 1. Cámara colaborativa con NNA del Mercado 10 de Agosto. Fotografía de Salomé Otavalo, 2023.

A lo largo del presente documento se narran los desafíos, los aprendizajes y las lecciones que resultan de la ejecución del proyecto emplazado en el Mercado 10 de Agosto por alrededor de ocho meses, contrastando cada ejercicio, testimonio o experiencia con nuevas concepciones de la pedagogía. El propósito de ello fue desarmar la vieja escuela y abrir camino a la aplicación y la experimentación de diferentes procesos artísticos que se arriesguen a empaparse de las realidades de diferentes contextos y entornos sociales; planteando la pedagogía como una herramienta disidente y capaz de trabajar desde el margen pues, si bien no ataca inmediatamente al sistema, puede cuando menos actuar como micrófono abierto y ser un punto de inflexión para transformar realidades.

### **Escuela, ocio y los vicios de la infancia**

Es interesante y *a priori* contradictorio que el origen del término *escuela* venga del latín *schola*, y este del griego *scholé*; que significa 'ocio' o 'tiempo libre', al contrario de lo que comunmente se entiende por escuela, que más bien podría vincularse a un espacio y unas prácticas que nos alejan de aquel ocio o tiempo libre. Pero ¿por qué temerle al ocio? ¿Qué ocurre en el tiempo libre de lxs niñxs? Es aquí donde se

gatilla lo que a juicio del histórico sistema educativo es uno de los «vicios» de la infancia: el juego. De acuerdo con la tradición conductista, el juego supone una barrera entre el educando y el objetivo impuesto por el sistema o la institución, de alcanzar la excelencia académica. No obstante, y como ventaja de trabajar desde un espacio no formal donde no hay la necesidad de reforzar una conducta hegemónica, el juego resulta ser el punto de partida para obtener conocimiento a partir de nuestros propios medios.

Por ello, dentro del proyecto el juego supone un aliado a la hora de integrarnos con niños y niñas del mercado. Un lugar donde este instinto biológico y comunicativo no solo ayuda a romper el hielo o las brechas de edad, sino también a aprender de quienes participan. Y no solo en términos individuales, sino desde una dimensión colectiva. Una de las lecciones que nos dejan nuestras sesiones de juego en el mercado es que «el tiempo libre» de los niños y niñas que allí habitan no es «suficiente» si lo comparamos con el de niñxs que no están próximos al trabajo infantil como ocurre en este entorno. Esto deja claro que los procesos pedagógicos en su amplio espectro se ven obviamente trazados por el aspecto socioeconómico.

En el mercado el tiempo de ocio después de la escuela no siempre existe. Aquí se almuerza temprano para poder ayudar en lo que sea: limpieza, cocina, mandados y demás. Con ese trajín, algunos almuerzan pasadas las 15:00 o se alimentan desorganizadamente a lo largo del día. Aquí es válido preguntarse ¿cuándo pueden lxs niñxs dedicarse a actividades que les nutran desde sus necesidades e intereses individuales, si incluso deben retrasar su hora de comida para ayudar a sus madres? ¿Cuándo se da el verdadero aprendizaje en niñxs que no juegan porque trabajan? O es que, como lo he advertido, ¿lxs niñxs tienen la habilidad de convertir todo en un juego, incluso su trabajo y sus responsabilidades?

Vigotsky afirma que «el juego es la escuela natural del animal» (1926, p. 222), y rescata el aspecto instintivo y biológico en el juego humano, que de cierta manera nos entrena para actividades posteriores, hablando incluso de entrenamientos psicomotrices. Al reflexionar sobre ello, pienso en un caso que vivimos en el mercado con Jeremy, un niño de ocho años que jamás había asistido a una escuela formal. Aunque era bueno en matemáticas, sin siquiera ser consciente de ello, no tenía la habilidad para tomar un lápiz con la mano. Tampoco era consciente de eso hasta que su mamá nos pidió que le enseñáramos a escribir.

El tiempo de juego, ya sea ensartando mullos o rayando con crayones que podían haber ayudado a su desarrollo psicomotriz, se vio coartado por necesidades económicas, donde ni el quehacer de desgranar maíz hubiese podido suplir la destreza particular que requiere sostener un lápiz y buscar algún tipo de precisión.

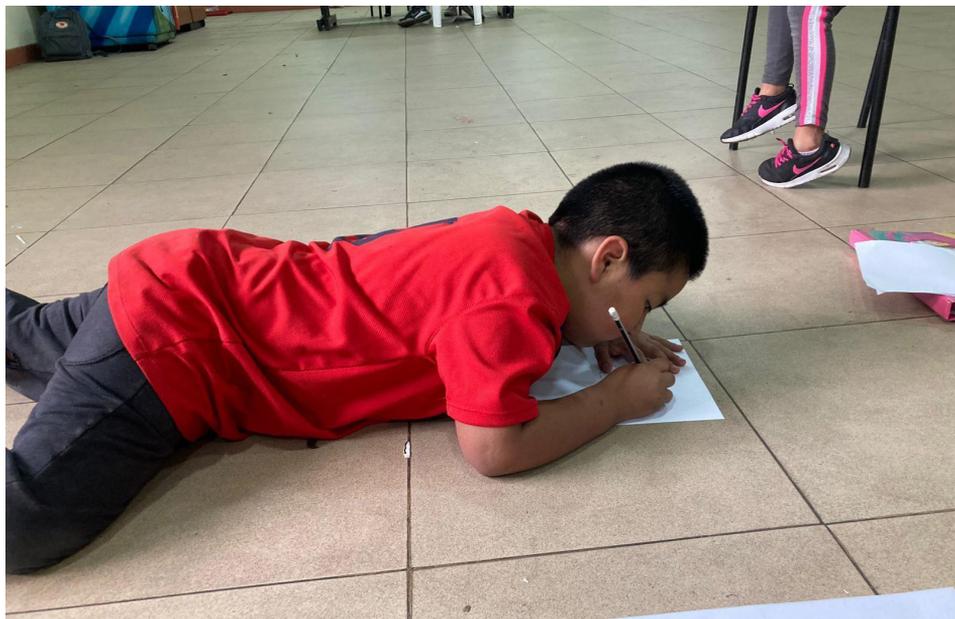


Figura 2. Jeremy dibuja con lápiz en la sala de uso múltiple del Mercado 10 de Agosto. Fotografía: Lotte Valey, 2023.

En la misma dirección se evidencia cómo la ideología hegemónica tiene claros sus canales de difusión. Más allá de preguntarnos en qué clases sociales se fomenta la lectura y la escritura, vale cuestionar la manera en que realmente esta actividad puede presentarse como una necesidad práctica en relación con la realidad objetiva de los individuos.

En el caso de mi niño estrella, Jeremy, a sus ocho años la necesidad de lectura y escritura no fue mayor que la urgencia de sumar y restar bien al momento de cobrar los almuerzos o hacer mandados; sin embargo, el aprendizaje de Jeremy nunca estuvo atado a un libro o a una escuela: su desarrollo pedagógico sucedió al margen de lo formal y es uno de los niños más brillantes con los que trabajamos en el mercado. Justamente porque ha sido capaz de construir su propio proceso desde sus constantes cuestionamientos del entorno.

Jeremy logró entrar a la escuela después de prepararse con nosotros para un examen de admisión. La felicidad con la que llegó al mercado después de su primer día de clases sigue siendo el motor de este proyecto. Ingresar a una institución como tal podría ser difícil en términos académicos; pero Jeremy logró asentarse como uno de los mejores alumnos de su aula, consiguió «hackear»

dos años de la escuela formal y todo porque la escuela que le dio el mercado le ha brindado las herramientas realmente necesarias para su vida.

El caso de Jeremy es un ejemplo de la manera en que el «tiempo de ocio» es en verdad todo el tiempo en que se está aprendiendo algo, es decir, jamás estamos exentos del aprendizaje, y por ende el conocimiento existe mucho más allá del aula. Esta idea nos invita a pensar en la «escuela» como algo más que un edificio o un espacio físico estático. Nos acerca a comprenderla como un estado temporal, una vivencia o una acción.

Desde la antropología se puede recurrir a Edward T. Hall, quien, preocupado por las relaciones sociales y culturales en dependencia del espacio, a partir de su análisis proxémico señala: «lo que uno puede hacer en un espacio dado determina su modo de sentirlo» (Hall, 1966, p. 72). Aquello ocurre al interior del mercado con lxs niñxs del proyecto, quienes han aprendido a sentir y habitar los laberintos comerciales como un espacio donde se puede investigar, leer y aprender a través del arte y el juego.

Mientras los pasillos comerciales son potenciados como espacios pedagógicos, se los puede contraponer a la estructura de la escuela clásica, como edificación, con su modelo panóptico y sus aulas limitantes como un determinante caduco a la hora del aprendizaje. A lo que Gabriela Briceño añade en su artículo «Diseño y estructura del aula: la necesidad de modificar los espacios educativos»:

Filas de mesas y sillas mirando la pizarra y los alumnos mirando las cabezas de sus compañeros (...) Hoy, gracias a numerosos estudios, sobre todo de la Neurociencia, nos damos cuenta que este diseño no aporta a la buena enseñanza, sobre todo en la escuela del siglo XXI. (Briceño, 2021)

Y si bien Briceño aborda la necesidad de aplicar el modelo de «aula flexible» para la educación actual, es en la experiencia de este proyecto en el mercado donde se ha trascendido la idea del aula desde un formato jerárquico, con el profesor ubicado en su atrio marcando superioridad frente al educando; y gracias a esta estructura descentralizada se puede también prescindir del rol de profesor como única autoridad, como se revisará más adelante.

Entonces, en lugar de necesitar un profesor como tal, es el espacio en sí, los laberintos y los pasillos, los que se encargan de dar escuela a menores que, desde sus tres años o menos, deambulan solos, buscando localizar en su radar el puesto de sus madres, o sus abuelas. Y aquí quiero hacer hincapié en este ejemplo lingüístico que me encanta: «dar escuela». Uno podría decir que una

escuela se hace, se construye, o bien uno va a la escuela, puesto que una escuela como objeto material no es algo que se da o se otorga como se entrega una carta a un tercero; pero en nuestro caso, *escuela* se vuelve un término abstracto donde sucede un pacto plural, ya sea entre individuos o de ellos en relación con un espacio físico o condición.

Parece ser que «dar escuela» como contrato entre individuos trae consigo de forma subyacente la acción de dos partes comprometidas, activa y voluntariamente: quien da la escuela y quien la recibe. Aquello muchas veces no ocurre en el sistema educativo formal, puesto que ir a la escuela no siempre asegura la presencia activa de un profesor, ya sea por su ausencia real o simplemente por la falta de empeño en su tarea. Por tanto, es necesario superar la idea de escuela como mero edificio legitimado como institución.

El uso del «dar escuela» también estaba muy presente en el mundo de mis amigos artistas urbanos, algunos compañeros de la Facultad de Artes que extendían su formación a la calle. Dentro de esta *crew* había el maestro, aquel que con más experiencia y técnica les dio escuela en medio de la informalidad del juego, la espontaneidad y la adrenalina, pero sobre todo desde la horizontalidad. Este personaje de maestro «amigo» y «compañero» generaba el vínculo y el compromiso entre las partes.

Similar a lo que ocurre en el juego de niñxs al salir de clases, el tiempo que le sobra al artista dentro de la educación formal se convierte en el espacio para forjar su carrera desde aulas y ambientes más amplios. «Debemos romper los muros del hogar en nombre del aula, los muros del aula en nombre de la escuela, los muros de la escuela en nombre de la unión de todas las escuelas de una ciudad», dice Vigotsky (1926, p. 225). Y esto sucede exactamente cuando el artista decide salir del estudio, del taller, de las galerías, para sumergirse en las diferentes realidades del territorio.

Introducir el laboratorio dentro del mercado significó una oportunidad para ocupar aquel tiempo libre de lxs niñxs en actividades que impliquen disfrute y aprendizaje para ellxs, actividades que se refuercen más allá de un valor económico, pero sí pedagógico y simbólico. El taller dentro del mercado es el lugar donde lxs niñxs crean, juegan y llegan diciendo: «Ahora sí puedo estar, ya me liberé», en palabras de Génesis, de siete años, refiriéndose a sus tareas en la cocina.

En el taller descubren habilidades e intereses nuevos. A técnicas como la serigrafía le llamaban, asombrados, «magia», y reproducían ciertos elementos representativos del mercado, como la balanza, o ciertas frases propias

del mercado sobre soportes variados que se consiguen ahí mismo, como fundas plásticas o cartones. Esto amplía el proceso más allá de la técnica en el taller, y requiere de una deriva por el mercado en la que los pequeños recogen y reconocen, entre símbolos y residuos del entorno, una segunda vida y un segundo valor para estos objetos.

Mientras el juego con los ejercicios de cámara colaborativa sirvió de guía para comprender la dinámica y la estructura del mercado, se aplicaba como método una serie de preguntas a lxs niñxs, empezando por los colores y olores favoritos, capturando objetos con estos principios sensoriales. Luego, a través de preguntas de valor indicaban qué espacios les gustaban y cuáles no: fotografías del basurero común lo señalaron como un lugar que disgusta, y el auditorio fue designado como lugar favorito, donde hacen actividades recreativas.



Figura 3. Esposas con candado. Fotografía analógica. Nayeli, 2023.

La tercera guía alcanzaba un nivel más simbólico, al preguntarles qué les gustaba y qué no les gustaba del mercado, sin pensar en un espacio en sí sino en lo que ocurre en su interior; aquí se exigía representar superando el objeto. Un ejemplo interesante es la respuesta de Nayeli, de diez años, quien supo decir que no le gusta la delincuencia, y para representarla al interior del mercado me dirigió a un lugar donde esposan a los ladrones capturados, se los ortiga y se los baña en agua fría. Ahí siempre descansan las esposas y Nayeli tomó la foto del espacio poco conocido incluso por otros comerciantes.

Esto en cuanto a algunos procesos que se han valido de herramientas artísticas y de representación, compartidas a lo largo del proyecto. Más adelante se expondrán distintos ejemplos y sus resultados.

## **El profesor y la verdad**

El modelo de la escuela clásica está tan arraigado en niños y niñas que los roles del profesor como emisor activo y del alumno como receptor pasivo son difíciles de dejar atrás. No obstante, el mercado es un espacio que de cierta forma facilita la deconstrucción de estos roles.

El trabajo horizontal en el mercado empieza cuando no hay una verdad al tope de una verticalidad, es decir, cuando uno deja de ser «profe» (como ellxs dicen) para ser algo mejor. Realmente, en materia del mercado yo sigo en blanco y estxs pequeñxs me ganan en años de experiencia, pues comprenden el entorno mejor que cualquier sociólogo y bajo sus propios códigos. Gracias a esto, una deja de cargar ese peso de la supuesta verdad en la cima, y se le permite diluirse entre las raíces de los cuestionamientos y de los juegos como una compañera de aprendizaje.

De tal modo se han convertido en mis guías y, al posicionarse como tales, reconocen su rol en el mercado, se empoderan del espacio y crean narrativas desde sus realidades en relación con este, su lugar. Como cuando Nayeli comparte con los adultos del mercado su fotografía sobre la delincuencia, sorprendiendo a algunos comerciantes que, tal vez por no darse el lujo de lxs niñxs de deambular por el mercado, se pierden de ciertos detalles propios de su entorno y por ende se alienan de su propio espacio de trabajo.

Lxs niñxs toman entonces el rol de profesores pero sin la necesidad de ubicarse en un escritorio e impartir una clase magistral, pues el intercambio de conocimientos se da a través de diferentes metodologías como mapeos, cámara colaborativa, entrevistas, encuestas, juegos o relajadas charlas acompañadas de morocho y empanadas.

Estxs pequeñxs se mantienen activos en la investigación de campo: desde el juego actualizan continuamente su relación con el entorno, y encuentro necesario validar sus experiencias y su conocimiento. En *La práctica como investigación: nuevas metodologías para la academia latinoamericana*, la artista y académica chilena María José Contreras Lorenzini expone cómo las ciencias sociales se han abierto hacia esta perspectiva de estudio: «Las metodologías de investigación guiadas por la práctica desarrolladas en el ámbito de la investigación artística buscan no solo estudiar la corporalidad sino también la validación política de los conocimientos generados por y a través del cuerpo» (Contreras, 2018). Ello me empuja a reconocer todo el conocimiento e información que atesoran estos cuerpos que corretean y trepan los muros del mercado.

Lxs niñxs del mercado habitan una «casa» gigante llena de olores, colores y gente, estímulos que permiten comprender el cuerpo como «el locus de conocimiento», concepto que plantea Contreras Lorenzini. Aquello puede ser contrastado con las palabras de Jeremy: «Paso más tiempo aquí que en mi casa; aquí desayuno, almuerzo y trabajo (...) Si me quedara en mi casa pudiera ver más televisión», dejando claro que prefiere pasar sus tardes frente a la pantalla, pero también llevándonos a la pregunta: ¿qué es lo que crece viendo y absorbiendo dentro del mercado en lugar de la televisión?, y no solo él, sino toda una generación de ojos curiosos que no esperan en su nicho sino que recorren los pasillos construyendo sus realidades en cada salto.

Estos cuerpos participan en vivo y en directo de la base productiva de su ciudad, de donde proviene la soberanía alimentaria de las urbes, lo que desde su curiosidad les permite inferir y llegar a ciertas conclusiones: «Yo creo que las mujeres son más inteligentes, porque ellas trabajan. Ellas cocinan, ellas cuidan a sus hijos, y los hombres nunca están, no hacen nada», dice Jeremy. Estas palabras se transformaron en mi primera guía para entender los problemas sociales que matizan la realidad del mercado, y para validar testimonios de lxs niñxs, quienes fácilmente notan cómo la mayoría de los nichos comerciales son atendidos y manejados por mujeres, y que la ausencia paterna en sus hogares es otro factor que deviene de la migración o el alcoholismo, principalmente.

En este apartado, puedo concluir que estxs son lxs verdaderxs dueñxs, autorxs y maestrxs de la narrativa del mercado, en definitiva, su casa. No soy la única que termina sorprendida y recibiendo lecciones al compartir un par de horas con ellxs en los talleres o en los procesos de trabajo, actividades creativas que han abordado temas delicados para ser tratados con pequeñxs de esa edad: el aprendizaje ha sido mutuo a la hora de encontrar metodologías éticas y anti hegemónicas.

## Ejercicios, desafíos y aprendizajes

Uno de los problemas sociales presentes en el mercado es la migración ilegal, como una pequeña muestra de la tendencia migratoria del sector laboral informal del país. Vivir de cerca este fenómeno ha sido emocionalmente pesado pues a lxs niñxs y a mí nos ha tocado despedirnos o simplemente extrañar a muchas personas con quienes compartíamos a diario. En el caso de lxs niñxs, los motivos para estas desapariciones quedan difusos y sin explicación, así que ha sido necesario dirigir las actividades del taller en torno a problemáticas que los afectan directamente.

Se han trabajado tres momentos prácticos e investigativos alrededor del tema: «Ausentes», micrófono abierto (Anexo 1); «La migración explicada por niños y niñas del Mercado 10 de Agosto», video arte (Anexo 2); «¿Por qué nos vamos?», taller de serigrafía y gráfica social. Todos, comprendidos como herramientas investigativas que nos permitieron activar el laboratorio de creación desde problemas latentes en el espacio.

Figura 4. «Ausentes», micrófono abierto e instalación. Fotografía de Ana Belén Rendón, 2023.



Para «Ausentes» se realizó un sondeo de opinión sobre migración en el mercado, develando posturas muy polarizadas al respecto; se tomó algunas respuestas para mudarlas a una instalación que da forma a las voces y cuerpos ausentes de lxs migrantes, situando un micrófono y una pantalla LED en los puestos vacíos, nichos abandonados que son resultado de la crisis económica que vino de la mano de la pandemia, como toma de estos espacios vacíos y emplazamiento de testimonios silenciosos.

Para el taller de serigrafía «¿Por qué nos vamos?» se invitó a público dentro y fuera del mercado, y la dinámica de trabajo partió del análisis de la migración como un fenómeno socio-económico presente en una semicolonía como el Ecuador; para luego contrastar con algunos testimonios compartidos por gente y niñxs que acompañaron el taller. Entonces se creó gráfica que respondiera a la realidad del entorno y de la discusión.



Otra metodología interesante desde la recopilación de información y contenido visual fue el taller de representación «¿Qué le hace falta al mercado?», en el que se incluyeron ejercicios de cámara colaborativa, dibujo y pintura, para indagar en las necesidades de lxs niñxs con relación al mercado. Tras escoger tanto fotos como pinturas realizadas por ellxs, se las plasmó en un formato mural, obra a cargo del artista Jonathan Mosquera en colaboración con Nelson Sacaquirín.

La composición mural se realizó yuxtaponiendo imágenes de la autoría de Salomé , de once años, y Nayeli de diez años. Esto cambió el modelo del mural ornamental, con motivos turísticos o encerrados en el folclore, por un muro rico en contenido y sobre todo con un valor simbólico, al compartir la autoría con niñas que son quienes construyen el mercado en su cotidianidad.

Otro momento para jugar con los conceptos de profesor y escuela ocurrió en el taller de ilustración de plantas medicinales, que resultó ser una simple excusa para un intercambio de conocimientos entre un grupo de diez niñxs y Rosa María Sisalima, yerbatera de la zona de Jadán y representante del colectivo Jatari Warmi. La mayoría de lxs pequeñxs eran hijxs o nietxs de mujeres curanderas o que comerciaban plantas medicinales, de modo que validaron y reforzaron sus conocimientos frente al tema.

Dentro del mismo taller, la ilustración fue la herramienta para registrar las representaciones que lxs niñxs podían crear sobre las plantas y sus usos a partir de trazos gestuales y de plantillas con preguntas enfocadas en los estímulos sensoriales que potenciaban estas plantas; recopilando así información escrita que desde la caligrafía infantil tiene gran peso visual.

El juego en estos ejercicios radicaba en potenciar los sentidos y después de un primer contacto con las plantas se esperaba reconocerlas, ya fuera con los ojos cerrados, apostando por el olfato, o a su vez por el tacto (en caso de plantas como la carne humana o la salvia, que tienen una textura peculiar); entre risas y temores por tocar plantas como la borraja o la ortiga, que producían ardor o picor, lxs niñxs era estimulados hacia el aprendizaje. De igual manera enfrentaron retos visuales como distinguir la manzanilla y la santamaría, con lo que afinaron la observación para diferenciar plantas que son muy similares. Sus aportes escritos y gráficos nutrirán la futura construcción de un libro sobre los saberes ancestrales que se reviven al interior del Mercado 10 de Agosto.



Como se advirtió en un inicio, el juego siempre formó parte de nuestros procesos: reconstruimos dinámicas como «El rey manda» o «Párame la mano» con códigos del mercado, sumándolos a una parte creativa o artística en los talleres de serigrafía y pintura, antotipias con pigmentos naturales y más ejercicios creativos en este laboratorio colectivo que sobre todo pretende construir espacios no formales de creación, educación y crítica.

El proyecto logra ejemplificar lo que ocurre cuando el arte y el artista salen del estudio y toman lo social y sus formas como materia prima. Entre los aciertos y desaciertos del camino se pretende seguir sembrando espacios de discusión y aprendizaje en este terreno hostil para niños y niñas que crecen, resisten y, ahora también, crean, sueñan y se cuestionan más. Se demuestra así la alianza entre el arte y las pedagogías que se entretajan en lo cotidiano y especialmente en entornos sociales olvidados o desplazados al margen; es labor del artista comprometido socialmente salir de la comodidad del estudio o la galería para expandir las aristas de acción que el arte ofrece. [post\(s\)](#)

## Anexos



Anexo 1. «Ausentes», 2023  
[https://www.youtube.com/watch?v=BF8plJkiFg4&ab\\_channel=anabelenrendonreinoso](https://www.youtube.com/watch?v=BF8plJkiFg4&ab_channel=anabelenrendonreinoso)



Anexo 2. «La migración explicada por niños y niñas del Mercado 10 de Agosto», 2023  
[https://www.youtube.com/watch?v=wwni-bXJWx0&ab\\_channel=anabelenrendonreinoso](https://www.youtube.com/watch?v=wwni-bXJWx0&ab_channel=anabelenrendonreinoso)

## Referencias

- Briceño, G. (3 de septiembre, 2021). Diseño y estructura del aula: la necesidad de modificar los espacios educativos - Servicios Sociales y a la Comunidad. *Auca! Business School*. <https://www.auca!edu/blog/servicios-sociales-comunidad/disenyo-y-estructura-del-aula-la-necesidad-de-modificar-los-espacios-educativos/>
- Contreras, M. (2018). La práctica como investigación: nuevas metodologías para la academia latinoamericana. *POIÉSIS*. 14(71). DOI 10.22409/poiesis.1421-22.71-86.
- De Certeau, M. (1990). *La invención del cotidiano. I. Artes de hacer*. Cultura Libre.
- Foster, H. (2001). El artista como etnógrafo. En *El retorno de lo real* (p. 177). Ediciones Akal.
- Hall, E. (1966). *Proxemic Theory*. CSISS Classics.
- Vigotsky, L. (1926). *Psicología pedagógica*. AIQUE.