

Arte en la Escuela. Reflexión Pedagógica y Didáctica Sobre una Práctica Artística Crítica
Realizada en la Institución Educativa Distrital Antonio José Uribe

Sandra M. Correa, Jefferson Heredia Ibañez, Francisco Murillo Rodríguez, Alberth Piñeros
Jiménez, Fredy A. Romero Y César A. Ruíz Bulla

Trabajo de Grado Para Optar Por el Título en:
Licenciatura En Educación Comunitaria Con Énfasis En DDHH

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN COMUNITARIA CON ÉNFASIS EN DDHH
BOGOTÁ D.C., COLOMBIA 2024

**Arte en la Escuela. Reflexión Pedagógica y Didáctica Sobre una Práctica Artística Crítica
Realizada en la Institución Educativa Distrital Antonio José Uribe**

Tutor: Santiago Gómez Obando

Sandra M. Correa, Jefferson Heredia Ibañez, Francisco Murillo Rodríguez, Alberth Piñeros
Jiménez, Fredy A. Romero Y César A. Ruíz Bulla

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN COMUNITARIA CON ÉNFASIS EN DDHH
BOGOTÁ D.C., COLOMBIA 2024

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a los líderes sociales que nos han acompañado en cada uno de nuestros procesos comunitarios, sociales y culturales, su tenacidad ha sido fuente de inspiración.

Al profe Santiago Gómez Obando, su sabiduría y profunda convicción fueron fundamentales en la construcción del presente trabajo.

Al profe Sebastián y su combo de la Emisora Escolar CAJÚ, gracias por atreverse a soñar en medio de la dificultad y con su talento imaginar y crear otras formas de vivir en comunidad.

A los miembros de nuestras familias, quienes a pesar de las complicaciones no dejaron de creer y de apoyarnos.

A nuestros deudores solidarios, 20 millones de gracias. Sin su generosidad este sueño no hubiese tenido inicio.

Y, por último, a nosotros mismos, quienes con trabajo y perseverancia supimos aprovechar la oportunidad de concretar un sueño pendiente por realizar.

RESÚMEN ANALÍTICO

Arte en la escuela. Reflexión pedagógica y didáctica sobre una práctica artística crítica realizada en la Institución Educativa Distrital Antonio José Uribe.

El documento presenta la reflexión pedagógica de la práctica investigativa y artística realizada en la Institución Educativa Distrital Antonio José Uribe ubicada en la ciudad de Bogotá. Para ello, se establece un estado del arte sobre educaciones artísticas realizadas en contextos escolares a nivel local y nacional. Además, se lleva a cabo una caracterización del sector, la escuela y el grupo de jóvenes con los que se realizó el proceso formativo. Esta información preliminar brindó elementos de análisis para delimitar y construir un marco teórico, pedagógico y metodológico, en el cual son descritos los referentes éticos, políticos y pedagógicos de la Educación Popular. Paralelamente, se profundiza en la referenciación y descripción de un modelo pedagógico artístico crítico, sus relaciones con lo popular y con algunos de los postulados de las teorías de las inteligencias múltiples. Se especifican también las intencionalidades y fases de la investigación temática postulada por Paulo Freire, modalidad investigativa que define la metodología y el diseño e implementación de la práctica pedagógica artística, la cual precisa el hallazgo de temas generadores. Finalmente, y a modo de conclusión, se concluye con la realización y posterior presentación del material pedagógico y didáctico, creado con la intención de aportar algunos criterios pedagógicos que sirvan como punto de referencia a los y las docentes del Institución Educativa Distrital Antonio José Uribe en el diseño de sus propias propuestas artístico educativas.

(Murillo, et al., 2024)

Tabla de Contenidos

Capítulo 1	
1. Antecedentes.....	9
Capítulo 2	
2. Caracterización.....	25
2.1. La localidad	25
2.2. I.E.D Antonio José Uribe	28
2.3. Población estudiantil del AJU	30
Capítulo 3	
3. Marco teórico, pedagógico e investigativo.....	32
3.1. Educación Popular.....	32
3.1.1. Referentes Históricos De La Educación Popular.....	32
3.1.1.1. Educación Liberadora.....	32
3.1.1.2. Discurso Fundacional.....	33
3.1.1.3. Refundamentación.....	34
3.1.1.4. La Educación Popular Hoy.....	36
3.1.2. Referentes éticos y políticos de la Educación Popular.....	37
3.1.2.1. Carácter político de las educaciones	38
3.1.2.2. Sentido amplio de lo educativo	39
3.1.2.3. Todos somos sujetos de conocimiento	40
3.1.2.4. Apuesta crítico-emancipadora	41
3.1.2.5. Reconocimiento y visibilización de la dimensión emocional y afectiva en los educadores populares.....	42
3.1.3. Lo pedagógico de la educación Popular.....	44
3.1.3.1. Intencionalidades	44
3.1.3.2. El diálogo	45
3.1.3.3. Diálogo de Saberes.....	46
3.1.3.4. Pautas pedagógicas	48
3.1.4. Escuela y Educación Popular.....	51

3.1.4.1. Breves anotaciones sobre los alcances de las luchas escolares en el campo de la Educación Popular.....	53
3.1.3.2. Sobre los alcances de nuestra práctica pedagógica e investigativa en el Colegio Antonio José Uribe	55
3.2. Las pedagogías artísticas críticas.....	57
3.2.1. Arte/Educación “educación artística” como mediación cultural..	57
3.2.2. Reconstrucción social a través del arte	58
3.2.3. El abordaje triangular	59
3.3. Inteligencias múltiples.....	62
3.3.1. Teoría de las Inteligencias Múltiples	62
3.4. Relaciones y puntos de encuentro entre la Educación Popular, las pedagogías artísticas críticas	64
3.5. Sobre la Investigación Temática	72
3.6. El camino propio (precisando nuestra propuesta pedagógico-investigativa)	78
Capítulo 4	
4. Recuento analítico de la práctica pedagógica e investigativa	80
4.1. Temas Generadores.....	100
Capítulo 5	
5. Conclusiones -entendidas como espacio de síntesis y proyección de nuevos horizontes de posibilidad-.....	103
Referencias.....	125
Anexo 1	130

Listado de figuras

figura 1.....38

figura 2.....61

figura 3.....78

figura 4.....93

figura 5.....94

Listado de tablas

Tabla 1.....27

Tabla 2.....84

INTRODUCCIÓN

La esencia de la presente reflexión pedagógica se basa en la armonización del diálogo de saberes, la cual se nutrió de los conocimientos adquiridos en el trasegar del trabajo social desarrollado durante los últimos años por cada uno de los integrantes del grupo, caracterizadas por liderazgos asumidos en el ejercicio cultural, social, popular y comunitario, en escenarios y procesos como la Escuela Popular de Rock Tunjo Rock, Obra Maestra, Niños y Niñas por la Paz , Comando Azules Distrito Capital -3143- Delirio Azul Barrismo Social, Coalición Colombiana por la Educación, Centro Cultural LaK-zona, aunado a experiencias en el campo de la promoción de lectura, escritura y oralidad, desarrolladas tanto en proyectos de carácter institucional como en ámbitos de carácter comunitario.

Esta puesta en común originó la creación del “Grupo Kreatópolis UPN”, juntanza sustentada en el propósito de desarrollar una práctica pedagógica-investigativa en la Institución Educativa Distrital Antonio José Uribe, enfocada en la enseñanza del arte en la escuela como mediador cultural.

Este trabajo se plantea el hallazgo de puntos de encuentro entre la Educación Popular, las pedagogías artísticas críticas y las inteligencias múltiples, conceptos que, aunque distintos, consideramos pueden complementarse y enriquecerse mutuamente, perspectivas desde las cuales reconocer y valorar la diversidad de capacidades que cada individuo posee, atributos que resultan esenciales en un enfoque educativo inclusivo y equitativo. Al integrar estas tres temáticas de trabajo, se busca no solo diversificar las estrategias de enseñanza, sino también crear un proceso colectivo y contextual, donde la voz de cada individuo sea valorada y se fomente el desarrollo de una conciencia crítica frente a las problemáticas con las que se convive en el territorio.

En el marco de una sociedad como la bogotana que está en constante transformación, la educación sigue pugnando por ser una herramienta desde la cual movilizar el cambio y el desarrollo social, cultural y comunitario de la población. En consecuencia, esta propuesta surge con el propósito de problematizar las dinámicas educativas tradicionales, a la vez que intenta potenciar las capacidades de los sujetos participantes, a quienes se les debe reconocer desde sus saberes y experiencias propias.

Consideramos que la Educación Popular es un enfoque que no ha perdido vigencia y que, por el contrario, se muestra relevante en el propósito de empoderar a las comunidades y de promover espacios de aprendizaje significativos, basados en la participación activa de las colectividades y de las personas quienes las conforman, comprendiendo el proceso de adquisición de conocimiento no como un ejercicio magistral y vertical que se transmite de maestro a alumno, sino concibiéndolo como una experiencia dialógica y horizontal construida colectivamente.

En este contexto, las pedagogías artísticas críticas, enmarcadas en los fundamentos de la Educación Popular, emergen como una herramienta sensible, poderosa en el propósito de fomentar la creatividad, la reflexión y la crítica social, denunciando de manera auténtica las problemáticas que aquejan las realidades de las y los educandos, permitiéndoles expresar sus emociones, pensamientos y experiencias a través de la exploración de diversas formas artísticas.

Con ello, las prácticas pedagógicas no solo contribuyen a enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que se convierten en un escenario de cuestionamiento y reflexión sobre el territorio, posibilitando, de esta manera, la emergencia de aprendizajes significativos sobre el contexto barrial que trascienden las fronteras del aula, en los cuales el arte se experimenta y entiende como un vehículo para la transformación social y la construcción de la identidad.

Es así como a lo largo de este trabajo de grado se examinarán las implicaciones de estas corrientes educativas en la práctica docente, así como su potencial para transformar el aprendizaje en entornos escolares, académicos y comunitarios, argumentando que al adoptar un enfoque que combine la Educación Popular con las pedagogías artísticas críticas y el reconocimiento de las inteligencias múltiples, se contribuye a la formación de sujetos reflexivos, creativos y comprometidos con el acontecer de su entorno.

El propósito, en definitiva, es utilizar los hallazgos logrados como insumo para la creación de un material pedagógico y didáctico que propicie la reflexión e inclusión de prácticas educativas emancipadoras, desde las cuales promover la equidad y el desarrollo integral de los estudiantes, en donde no solo se aporte al campo académico, sino que además se ofrezcan herramientas prácticas para los educadores que tengan el deseo de implementar enfoques críticos y dialógicos en sus espacios de formación.

PREGUNTA ORIENTADORA

¿Cómo trabajar la educación artística crítica con un grupo de jóvenes de la Institución Educativa Distrital Antonio José Uribe?

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL:

Diseñar material pedagógico y didáctico basado en prácticas de formación artística (literatura y música) y de mediación cultural que retomen algunos de los postulados de la Educación Popular, con el propósito de fomentar el diseño y realización de experiencias artísticas colectivas y críticas en la Institución Educativa Distrital Antonio José Uribe.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Contribuir a que las y los maestros de la Institución Educativa Distrital Antonio José Uribe diseñen sus propias mediaciones culturales artísticas, teniendo como referente de contraste la práctica pedagógica realizada por nosotros, así como algunas de las fuentes que empleamos durante la realización de la investigación.
2. Identificar los temas generadores que interesan y afectan la vida cotidiana de las y los estudiantes que participan en la emisora de la Institución Educativa Distrital Antonio José Uribe, con el fin de que puedan hacer parte de los contenidos programáticos de las educaciones que se practican en dicha escuela.
3. Proponer la realización de prácticas educativas en las que se investiguen o indaguen los gustos, habilidades e intereses formativos de las y los estudiantes de la Institución Educativa Distrital Antonio José Uribe, al mismo tiempo que se identifican y potencian sus talentos y habilidades.

4. Potenciar el pensamiento crítico, así como el mejoramiento de la convivencia escolar y el trabajo colaborativo de las y los estudiantes que participan en la emisora de la Institución Educativa Distrital Antonio José Uribe.

JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo se sitúa como una apuesta ético-política sustentada en la perspectiva de la Educación Popular, en tanto busca desarrollar el diseño de un material pedagógico y didáctico que posibilite el acompañamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas del Colegio Antonio José Uribe, ubicado en el barrio Santa Bárbara de la localidad Santa Fe.

La premisa básica para el diseño del material pedagógico es la siguiente: entender las artes, la música y la creación literaria como herramientas transformadoras capaces de fortalecer lenguajes en la escuela, que permitan el desarrollo de proyectos de vida y nuevas formas de convivencia que faciliten la movilización de procesos sociales y populares, sean estos dados en el barrio o en la escuela.

Adviértase que, a pesar de que algunos currículos contemplan el desarrollo de metodologías interdisciplinarias, usando lenguajes artísticos y lúdicos en su diseño, estos se han quedado cortos en su implementación. Por ello, nace el interés de aportar material pedagógico y didáctico en el que se reconozca la importancia que tiene la formación artística crítica, así como las problemáticas, intereses y talentos de las y los estudiantes.

De tal manera, el proceso de creación artístico, literario y musical se realiza con el propósito de reconocer los saberes y conocimientos de los estudiantes, contruidos desde la singularidad de sus propios contextos, para aportar a la construcción de sujetos de derechos generadores de pensamiento crítico y transformador, más allá de la oferta curricular especificada en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

El propósito es diseñar un dispositivo pedagógico y didáctico que permita la sensibilización y reflexión de los participantes sobre las realidades y problemáticas que afectan su vida cotidiana,

a la vez que se realiza una mediación cultural artística que favorece la creación colectiva, la experimentación intersubjetiva y el trabajo colaborativo.

Continuando con lo antes mencionado, este trabajo parte de un supuesto fundamental y es que el arte comprometido tiene una enorme capacidad disruptiva y transgresora, a la vez que contribuye a la cultura de paz y a la convivencia escolar. Por esta razón, el arte en la escuela debe considerarse en igualdad de condiciones frente a las otras áreas de estudio consideradas como “básicas” o “esenciales”.

Bajo esta perspectiva, la exploración del contexto, problemáticas, intereses y habilidades de las y los estudiantes, será el punto de partida para realizar una práctica pedagógica e investigativa que permita comprender la importancia que tiene el junte de saberes en la creación colectiva. De tal manera, esperamos propiciar un espacio formativo alternativo a la vida cotidiana de la escuela, en el que se exploren nuevos sentidos y formas de habitarla.

El punto de partida que orienta la realización de esta práctica pedagógica e investigativa es ofrecer una alternativa para que las y los estudiantes puedan expresar y reconocer sus derechos a través de experiencias artísticas y lúdicas, a la vez que se fortalecen sus capacidades creativas-expresivas-emotivas, y se fomenta la reflexión crítica sobre temas que resultan vitales o trascendentales para la realización de la vida en común.

De lo anteriormente expuesto, se puede inferir que el propósito de la práctica pedagógica es facilitar la exploración de diferentes lenguajes artísticos con las y los estudiantes de la emisora escolar CAJÚ, al mismo tiempo que se imagina-haciendo un espacio de creación colectiva que permita la identificación de los temas generadores que afectan la cotidianidad de la vida de las y los estudiantes.

El propósito, en definitiva, es diseñar un material pedagógico y didáctico sustentado en la exploración de diferentes lenguajes artísticos, mediante el cual esperamos que las y los maestros de la Institución Educativa Distrital Antonio José Uribe encuentren una manera de realizar educaciones críticas, en las que las artes -más allá de los espacios específicamente dedicados a la formación artística- puedan ser entendidas y empleadas como herramientas que contribuyen a reflexionar y resolver problemáticas profundas y sentidas que afectan la vida -dentro y fuera de la escuela- de las y los estudiantes.

Entendiendo el arte como una apuesta crítica y transformadora, movilizadora de procesos sociales y como uno de los lenguajes en los que se expresa la paz, convivencia y la crítica social, lo que esperamos es acercar la escuela a la vida y la vida a la escuela.

CAPÍTULO 1

1. ANTECEDENTES

En la indagación realizada para rastrear las referencias bibliográficas que reflexionen sobre la inclusión del arte y lo lúdico en la escuela fue posible hallar diversos referentes o programas, la mayoría de ellos puestos en marcha durante los últimos veinte años. Los proyectos hallados coinciden en la misión de incluir la educación artística en la escuela, propósito guiado por diferentes formas de enunciación y de implementación, metodologías que plantean diversos escenarios pedagógicos, oportunos en su indagación para el desarrollo de la presente investigación.

Según el Ministerio de Educación (2010), el Estado debe garantizar y desarrollar nuevos recursos, metodologías y estrategias que permitan innovar y complementar los procesos ya existentes que a su vez posibiliten la ampliación de la cobertura del sistema educativo en los territorios y el mejoramiento continuo de la calidad de la educación.

La propuesta entonces de una educación movilizadora por la inclusión del arte en la escuela ha estado mediada por los imaginarios y valores de aquellos grupos humanos que se han propuesto su realización, revelando la multiplicidad de definiciones y concepciones existentes en torno a la educación artística y a la variedad de premisas que desde lo teórico éstas han llegado a ocupar. El panorama se avizora amplio y disímil, sin embargo, hay un punto de referencia que se presenta común a varios de estos programas, y es la idea de concebir el arte como una posibilidad pedagógica con la capacidad de influir significativamente en la formación, convivencia y proyectos de vida de los estudiantes.

Por su alcance a nivel nacional y su vigente implementación se dará inicio a la indagación referenciando dos proyectos enmarcados en los Modelos de Educación Flexible (MEF'S), los cuales

sustentan su razón de ser en la vinculación de estudiantes que se encuentran fuera del sistema educativo -niños, niñas y jóvenes entre los 10 y los 16 años de edad- que aún no terminan su ciclo de básica primaria, que saben leer y escribir y se encuentran en una circunstancia de extra edad¹. Poblaciones que muestran un alto grado de repitencia y están en un latente riesgo de deserción.

El primero de ellos es el programa Volver a la escuela, el cual desde el año 2000 empezó su puesta en marcha con una prueba piloto realizada en los departamentos de Boyacá, Cauca, Caldas, Cundinamarca, Huila, Risaralda y Santander, así como en algunos segmentos poblacionales urbano-marginales de la ciudad de Bogotá.

El programa vincula el Modelo Aceleración del Aprendizaje como estrategia para garantizar la permanencia y continuidad de los estudiantes, para de esta forma asegurar la cobertura que provee la regularización del flujo escolar, amparando su aplicación en el marco de ejecución de la política educativa de calidad del Ministerio de Educación Nacional.

El modelo se conforma de una serie de módulos de aprendizaje, contruidos a partir de unos lineamientos curriculares, estándares básicos de competencias y orientaciones pedagógicas generales, además de contar con el diseño de una guía docente y un manual operativo, en los que se presentan sus fundamentos y objetivos, ofreciendo a docentes y directivos pautas para su funcionamiento y sostenibilidad.

Según lo consultado en la página del Ministerio de Educación Nacional, el modelo basa su implementación en la teoría del aprendizaje significativo, orientando su estrategia metodológica en el desarrollo de proyectos de aula, enfocados hacia la adquisición de competencias y aprendizajes,

¹ **Extraedad:** desfase entre edad y grado. Ocurre cuando el estudiante tiene dos o tres años más por encima de la edad promedio esperada para cursar un determinado grado (definición construida a partir de lo hallado en la consulta realizada a la página web del Ministerio de Educación Nacional).

en áreas como matemáticas, ciencias naturales, sociales y educación ciudadana. Es allí donde se vislumbra la inclusión de la educación artística y cultural, ya que plantea la utilización de un banco de utilería, el cual dispone de un vestuario que posibilite la práctica escénica-teatral, indumentaria pensada para ser utilizada en momentos de lectura o en diferentes talleres artísticos.

Propone además la puesta en marcha de actividades como la imagen del mes y plantea la posibilidad de transformar los salones de clase en galerías, en las cuales sea posible exponer las obras logradas por los estudiantes, a partir de temas propuestos por los docentes.

De acuerdo al manual operativo del programa Volver a la escuela del Ministerio de Educación Nacional, el propósito en la creación de estos trabajos gráficos y pictóricos es generar la apropiación de conceptos, desde los cuales identificar los conocimientos aprendidos por los estudiantes, siendo el dibujo un aspecto que juega un rol comunicante con otras áreas del conocimiento. Su versatilidad le permite también servir como bitácora de registro, creando vínculos con el mundo científico, o verse transformado en un instrumento de captura y recolección del hecho cotidiano, una bitácora en la cual el estudiante pueda hacer registro de sus ideas y sentires.

No ha sido posible reconocer el alcance de estas herramientas en su puesta en marcha en el aula, sin embargo, el propósito de implementar el dibujo como una práctica artística que contribuye significativamente en el desarrollo emocional, intelectual, perceptivo, social y estético de los estudiantes es un objetivo que comparte esta investigación.

Como está enunciada la propuesta tiene elementos para llegar a ser muy potente, sin embargo, al situar como eje central de una experiencia de adquisición acelerada de saberes, está expuesta a carecer de momentos de reflexión, dejando de lado hallazgos, banalizando la expresión simbólica y subjetiva que caracteriza al dibujo.

El tiempo se transforma en una variable que dificulta la inclusión de la educación artística en un programa que está determinado por un proceso de nivelación, ya que a pesar de sugerir maneras dinámicas para la realización de actividades estas se ven sujetas a un número muy reducido de días para su desarrollo, sus tiempos de ejecución obedecen a los cronogramas de los calendarios institucionales, circunstancia que los margina de participar en actividades extracurriculares, además de no tener la obligación de ceñirse a los lineamientos postulados en los PEI de las instituciones educativas, circunstancia que, paradójicamente, puede llegar a ser un límite favorecedor de cierta autonomía.

El segundo programa a mencionar enmarcado en el modelo de educación flexible es el denominado Secundaria Activa, el cual surge del resultado de la actualización del modelo educativo denominado Telesecundaria, en su versión colombiana (1999-2002). Fue adaptado por el Ministerio de Educación Nacional basándose en los módulos de Telesecundaria mexicana. Está dirigido a los estudiantes de básica secundaria del país en edad regular, situados entre los 11 y 17 años de edad, habitantes de zonas rurales y urbanas marginales.

Según lo consultado en el sitio web del Ministerio de Educación Nacional, el programa busca adaptarse a las características del contexto en el cual se implemente, desarrollando las áreas básicas del núcleo común, en las que se incluyen la educación física y la educación artística. Fundamenta su estrategia pedagógica en el desarrollo de módulos de aprendizaje, para de esta manera permitir a niños, niñas y jóvenes alcanzar los estándares básicos de competencias dispuestos por el Ministerio de Educación Nacional. Promueve además el desarrollo de Proyectos Pedagógicos Productivos, con lo que busca el empoderamiento de las comunidades, para que ellas asuman un rol protagónico en la búsqueda de su propio desarrollo.

En el propósito de materializar esta tarea, los conceptos del saber hacer y el aprender a aprender juegan un rol fundamental, orientados en la realización de procesos que promuevan la adquisición de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales que, de manera significativa y constructiva, vayan configurando las habilidades de los estudiantes, siendo el arte una de ellas.

Se les otorga entonces a estas áreas del conocimiento, una posibilidad de desarrollo basada en la exploración de las dimensiones antropológicas del cuerpo y el juego, una perspectiva sustentada en el ser, el saber y el saber hacer, considerando que con esta triada se contribuye al desarrollo de las competencias básicas, lo cual podría llegar a instrumentalizar su alcance, ya que al limitarse a la consecución de unos objetivos fijos, puede no permitirse reflexionar sobre sus hallazgos desde una perspectiva más amplia.

A continuación, se exponen los lineamientos curriculares del área de educación artística:

-Danza: compuesto por 2 proyectos y 4 sub-proyectos en los cuales se pueden encontrar temas como la danza de la Costa Pacífica, la danza de la Región de la Costa Atlántica, la danza de la Región Andina, la danza de la Región de los Llanos Orientales, entre otras.

-Teatro: compuesto por 2 proyectos y 4 sub-proyectos en los cuales se pueden encontrar prácticas artísticas ligadas a los títeres, el ensayo, la apreciación estética, la mímica, entre otros.

-Música: compuesto por 2 proyectos y 4 sub-proyectos en los cuales se pueden encontrar temas como el universo de los sonidos; música, expresión y región; los instrumentos musicales; la música en el mundo, entre otros.

-Artes visuales: compuesto por 2 proyectos y 4 sub-proyectos en los cuales se pueden encontrar temas como cualidades de la forma; espacios y representaciones; arte, diseño, naturaleza y vida cotidiana; el espacio y el tiempo, entre otros.

Este modelo cuenta con un material de soporte para los docentes, manuales de implementación y guías de nivelación anual con módulos para los estudiantes, que quizá puedan ser interpretados como marcos de acción muy rígidos y determinantes, sin embargo, pueden llegar a ser valiosos recursos de apoyo en el uso y apropiación que el docente pueda hacer de ellos en la puesta en marcha de su proyecto de aula.

Continuando en la indagación fue posible rastrear algunos proyectos de índole distrital, que se propusieron también apropiar estrategias pedagógicas, construidas en la interacción con diferentes lenguajes artísticos y fundamentadas en la formación musical, como aconteció con la Fundación Nacional Batuta, la cual fue una de las organizaciones que se sumó a la iniciativa propuesta por el gobierno distrital en el año 2012, en su propósito por hacer de la música una herramienta de transformación social posibilitadora de experiencias que, además del cultivo de habilidades musicales, fortaleciera desde diferentes perspectivas la formación de los estudiantes.

La apuesta fue propiciar la adquisición de habilidades relacionadas con el aprendizaje de la gramática musical, además de destrezas básicas para el desarrollo motriz, rítmico, auditivo y vocal; integrando a la propuesta formativa la producción de los primeros montajes, ensamblajes escénicos centrados en el hacer musical colectivo, los cuales además de propiciar la consecución de la técnica en la ejecución de un instrumento, fueran promotores de espacios de interacción que les permitan a los participantes acceder a aprendizajes socio afectivos, los mismos promulgados por la UNESCO (2013) en su declaración sobre el buen vivir en comunidad.

Creada a inicios de la década de los 90 del siglo pasado, Batuta es un referente ineludible en lo relacionado a la formación musical en el país, llevando experiencias de formación musical por variadas regiones del territorio nacional, situación de la cual no estuvo exenta la ciudad de Bogotá, ya que al inicio del nuevo milenio contaba con varios centros orquestales ubicados en diferentes

localidades de la capital, lo cual derivó en la consolidación de una sinfónica infantil y juvenil, orquesta que hasta el día de hoy se mantiene como una de las más importantes del país.

Su experiencia en formación la ha basado en un modelo pedagógico conocido como orquesta escuela, el cual fue posible reconocer gracias a la recolección de testimonios brindados por algunos docentes que hicieron parte de la organización, además de un documento colgado en su página web (Fundación Batuta, 2016).

El modelo cobra sentido en la consolidación de una formación basada en el hacer musical colectivo, en el cual la apropiación e interiorización de un repertorio es el centro de la práctica musical; este parece ser el legado de la Fundación Batuta a la formación musical en la ciudad, ya que la Orquesta Filarmónica de Bogotá (OFB) apropia este método cuando en el 2013 asume la formación musical de niños, niñas y jóvenes en varios colegios públicos de la capital.

El proceso artístico pedagógico de enseñanza musical iniciado por la OFB, está compuesto por cinco áreas: vocal, sinfónica, de cuerdas pulsadas, de iniciación musical y de creación, estas experiencias están orientadas por artistas, formadores o formadoras que son los encargados de diseñar los contenidos y las metodologías para articular su implementación según los objetivos y el pensum de la institución en donde se lleve a cabo la propuesta, las cuales además de movilizarse en el propósito de brindar una formación musical de calidad, se proponen fomentar habilidades para la vida, mediante un proceso integral que involucre a las familias y promueva la inclusión y la diversidad.

La propuesta ha presentado una nueva realidad a niñas, niños y jóvenes que participan de ella, abriendo nuevas expectativas en sus vidas, permitiendo el acceso a una formación musical de calidad, que se convierte en una alternativa significativa en la utilización de su tiempo libre. Este es un programa que tiene presencia en 20 localidades de la ciudad, que cuenta además con el

acompañamiento de más de 300 músicos profesionales, lo que les garantiza a los estudiantes realizar un proceso significativo que, en el caso de sobresalir, les permita dar el salto de calidad hacia una de las agrupaciones distritales.

En la reflexión surgida a partir de la apreciación de estos acercamientos pedagógicos dedicados a la iniciación musical, es posible identificar la manera en que el arte se concibe como una experiencia restringida al público de las y los que quieren formarse como artistas, sin ello desconocer que la ejecución de estos programas ha brindado a quienes los integran la posibilidad real de construir un proyecto de vida cimentado en la práctica artística, en este caso, propiciada por la música.

Sin embargo, lo generado en la materialización de esta experiencia músico-educativa parece trascender el hecho loable de consumir una carrera en el arte, y revela en consecuencia como el contacto con una experiencia de este tipo puede llegar a crear transformaciones que trascienden el hecho individual.

El arte como función social, tal y como lo enuncia Abad en Secretaría de Educación de Bogotá (2015), posibilita la creación de una memoria colectiva y la generación de cambios posibles, vistos más allá de la concepción de patrimonio cultural, cumpliendo una función social y simbólica, constructora tanto de imaginarios individuales como colectivos, en la gestación de una experiencia humana vivida desde los territorios.

Los niños, niñas y jóvenes son quienes de primera mano experimentan los beneficios de esta experiencia que resulta transformadora de su cotidianidad, no para sobrepasar o negar, sino para ampliarla. El efecto de estas iniciativas actúa como una onda expansiva, una suerte de piedra que crea su centro en el lugar del lago donde cae, para luego en círculos expandirse; es entonces interesante descubrir cómo estas semillas de formación han sido sembradas desde el nicho de la

educación pública, en barrios populares donde el acceso a los derechos culturales ha sido negado o restringido.

En medio de esta disputa social y política surge una instancia importante en la inclusión de las artes en el currículo escolar en la ciudad de Bogotá, propuesta a la cual se le denominó como: Un currículo para la excelencia académica y la formación integral 40x40, espacio formativo de relevancia en la reconstrucción de los intentos de ofrecer ofertas artísticas en las escuelas de la capital colombiana.

Su accionar se fundamentó en dos ejes fundamentales, el saber y el ser, situación en la cual las matemáticas, las ciencias naturales, las ciencias sociales, la lengua castellana se concebían como áreas pertenecientes al campo del saber, mientras que la educación artística se comprendía como un saber que pondera el conocimiento y cultivo del ser, la cual en una idea de desarrollo idóneo, debería desplegarse como una espiral, que enmarcada dentro de ciertas condiciones estructurales, se movería en paralelo, propiciando una experiencia educativa de calidad, en la cual el arte, la ciudadanía y la convivencia se concibieran como esferas esenciales en la formación del ser (Alcaldía mayor de Bogotá, 2012).

Este programa fundamentó su metodología pedagógica en la estrategia denominada centros de interés, la cual se esfuerza en brindar espacios y herramientas que permitan el florecimiento de la sensibilidad, en el marco de experiencias estéticas que favorezcan el pensamiento creativo y la expresión simbólica.

Transcurrido medio año -octubre de 2012 a marzo de 2013- de su implementación, la SED consideró necesario realizar una sistematización de la experiencia en lo referente a la ejecución de la jornada educativa 40 x 40, la cual escribió en un documento titulado, Jornada 40 x 40 Sistematización y análisis de la experiencia piloto (2015), el cual brindó variadas reflexiones desde

las cuales comprender que no basta con ampliar la jornada escolar, si no se plantea esta desde una disposición pedagógica enunciada como un punto de ruptura, el cual movilice el aula, pero no se limite a ella, una experiencia en la cual no se vea restringido el encuentro con otras áreas del saber y en la que otras instancias de la comunidad educativa puedan también participar.

En el marco de implementación de esta política pública, adelantada en la alianza creada entre la Secretaría Distrital de Cultura y la Secretaría de Educación, surge un programa que en primera instancia fue denominado CLANES (centros locales de artes para la niñez y la juventud), estrategia que materializó la construcción de plantas físicas dotadas y acondicionadas para la práctica de diferentes disciplinas artísticas, entre las cuales estaban el teatro, la danza, la música, las artes plásticas, electrónicas y audiovisuales, además de la literatura.

Fueron desde entonces estos lugares espacios vivos dedicados a la formación artística, en los cuales se reconoce a las artes como herramientas poderosas y fundamentales para el pleno ejercicio de ciudadanía, siendo la formación de la subjetividad un aspecto que adquiere relevancia.

Estas iniciativas en su ejecución fueron vigiladas con celo por los organismos de control, criticadas por temas de cobertura, infraestructura y tipo de contratación docente. Sin embargo, hay que decir que fueron un pertinente punto de quiebre en el replanteamiento de las formas en las que se venía tratando el tema de la inclusión de las artes en la educación pública en la ciudad, un necesario laboratorio pedagógico cifrado por variadas experiencias y, por ende, generador de múltiples reflexiones.

Los Clanes durante la alcaldía de Enrique Peñalosa pasaron a llamarse CREA y fueron incluidos en el Plan de Desarrollo Distrital 2020-2024. El programa ha podido continuar con su misionalidad, a pesar de una baja significativa en su presupuesto.

En la actualidad el programa CREA cumple una década desde su fundación y cuenta con tres líneas de atención. Las dos primeras de ellas son denominadas Convergencia e Impulso colectivo, las cuales atienden a poblaciones en condición de vulnerabilidad, además de comunidades que por deseo propio se acercan a los espacios de formación -centros de interés-, sin embargo, tiene su umbral estadístico más alto en la línea denominada “Arte en la escuela” la cual funciona en alianza con la Secretaría de Educación de Bogotá y que hoy en día se continúa implementando en diferentes colegios del distrito. Una cobertura porcentualmente significativa, que ha sembrado la semilla del arte en las instituciones educativas distritales, pero que a la par ha significado un reto grande en su ejecución, ya que la Secretaría Distrital de Educación exige ciertos protocolos que enmarcan la atención en una serie de requisitos burocráticos que en ocasiones dificultan la experiencia, cooptando sus tiempos y su lógica de innovación. El programa si bien ha logrado una cobertura amplia, ha privilegiado su posicionamiento al hecho cuantitativo, dejando de lado otro tipo de apreciaciones que expresan su reflexión más allá de lo estadístico.

Es por ello que fue necesario crear la figura de armonización curricular, asumidas por artistas que sirven de puente entre la institución y la persona formadora, en el propósito de dirimir tensiones y crear claridades frente a la índole artístico-pedagógica del programa, como se puede leer en palabras de los artistas formadores armonizadores del área de danzas en la publicación titulada *Arte en la escuela, experiencias y reflexiones en torno a la armonización curricular*, en la que se establece lo siguiente:

El poder de la palabra dulce y conciliadora debe jugar un papel protagónico; esa palabra capaz de apaciguar tormentas, pero que a su vez se forma para defender una idea, esa palabra que cuestiona, pero que es cálida y no agrede (Ramírez et al, 2016, p. 15).

Moviéndose en esta misma circunstancia, fue posible hallar un texto elaborado por el Ministerio de Educación Nacional. Se trata de unas orientaciones pedagógicas escritas para la educación artística en los niveles de básica y media, la cual fue alimentada con los aportes de varios docentes y académicos, quienes contribuyeron en el documento con reflexiones derivadas de su propio ejercicio pedagógico e investigativo, permitiendo identificar una serie de competencias que desde su visión resultan pertinentes para el campo de la educación artística y la manera como estas contribuyen en el desarrollo del ser en su esfera social y cultural.

No es tarea fácil participar de la escuela y valerse de paciencia y constancia para romper con las lógicas centradas en el paradigma positivista², del cual parece no querer librarse; escenario en el cual todo es cuantificable predecible y controlable (Cuellar, 2010).

Sin embargo, como farol en la cueva aún brilla una posibilidad cierta, y es aquella que enuncia al educador como dueño o dueña de su autonomía, en la cual lo artístico y lo lúdico, pueden llegar a ser valiosas herramientas, útiles para sembrar en un campo fértil de libre exploración, propiciador de estéticas construidas tanto de manera individual como colectiva.

En medio de las consideraciones surgidas en torno a los programas artísticos adelantados en la educación formal fue posible apreciar un estudio adelantado por el Instituto de Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), en el cual se analiza la ejecución de la jornada 40x40, en la cual coincidencialmente el IED José Antonio Uribe -institución en la que se llevará a cabo el presente trabajo de grado-, fue uno de los 25 colegios elegidos en la realización de la prueba piloto

² El desarrollo del paradigma positivista se relaciona con el trabajo filosófico de Bacon, que, en 1620, con el *Novum Organum*, concebía la ciencia como una técnica capaz de dar al ser humano dominio sobre la naturaleza, tesis seguida por Descartes en 1637 con el discurso del método.

que marcó la primera etapa de implementación del programa, documento analítico que definió como altamente conflictivos los contextos psicosociales y culturales donde se ubica la institución.

La presente investigación tiene entre una de sus preocupaciones centrales la utilización del tiempo libre que hacen los niños, adolescentes y jóvenes, el ocio que los romanos nombraron *otium*, y al cual los griegos, acuñadores originarios del concepto, denominaron *schole*, palabra que posteriormente derivaría en la palabra escuela. En efecto, para los griegos, el ocio representaba primordialmente una liberación de la necesidad de trabajar, una oportunidad de aprovechar el tiempo libre para cultivar la sabiduría que se espera derive en una forma de vida más efectiva. Esta noción o referencia de lugar y tiempo creativo hizo posible el cultivo de la poesía.

Teniendo como influjo esta antigua definición, alejada en su origen de lo institucional, a continuación, se hará mención de un par de experiencias acontecidas por fuera del marco de la educación formal, indagando en ellas con el ánimo de recoger reflexiones útiles para el desarrollo del presente estudio.

La primera de ellas tiene que ver con la Fundación Artística y Social La Familia AYARA, organización referente para la cultura Hip Hop en Bogotá y en Colombia, la cual en el año 2016 adelantó un proyecto denominado “Hip Hoppers Cambiando al Mundo 2”, en el cual se propuso un modelo de formación artística que fue desarrollado en 20 municipios del país, diseminados por los departamentos del Cauca, Caquetá, Huila, Meta y Valle del Cauca. Nos parece pertinente incluir esta propuesta, porque así no fuese implementada en el contexto de la educación formal, se vale de recursos artísticos en su realización, interviniendo además el mismo grupo etario y poblacional escogido para trabajar en la práctica investigativa.

En su realización el proyecto fue orientado por una figura pedagógica denominada facilitador, personas que trabajaron con niños, niñas, y adolescentes entre los 12 y los 17 años de

edad que en sus territorios habían sufrido el asedio del reclutamiento forzado. Sus principales objetivos fueron propiciar el empoderamiento de esta población, contribuir al desarrollo de habilidades para la vida y permitir que las y los estudiantes se reconocieran como sujetos de derechos.

Este proyecto tuvo su sesión de cierre en la ciudad de Bogotá, lugar donde fueron socializados los resultados del proceso, momento en el que concurrieron todos los participantes del proyecto. Entre los logros más importantes de esta experiencia se destacan las más de 100 canciones escritas y producidas, además de las muestras artísticas expuestas, relacionadas todas con el hip hop y sus cinco elementos fundamentales -Rap, B-boy, Dj, Graffiti y conocimiento- (Gaitan, A et al. 2017).

Otros de los productos significativos fue la creación de una cartilla de autoformación para los facilitadores y un juego de mesa para los participantes.

Deteniendo de nuevo la mirada sobre otra experiencia alternativa desarrollada en la escuela, fue posible hallar una relacionada con LaK-Zona//ASOCAMEC (Asociación de Artistas, Medios y Espacios Culturales), la cual se realizó en el año 2022 en la Localidad Santa Fe en dos Instituciones Educativas Distritales: el Colegio Policarpa Salavarrieta y Colegio Antonio José Uribe, ejecutada bajo el proyecto denominado RemolkArte EMIIFACC (Escuela Móvil Itinerante Interdisciplinar de Formación Artística Cultural Comunitaria).

Esta fue una intervención pedagógica en el marco del reconocimiento de los derechos culturales que se propuso permitir el acceso libre e igualitario a experiencias y saberes artísticos para identificar talentos a través del arte y así proponer construir proyectos de vida.

RemolkArte es un remolque adaptado y convertido en un espacio funcional, móvil e itinerante, el cual se encuentra equipado con los materiales, herramientas e instrumentos necesarios

para que cuatro artistas formadores provenientes de las artes escénicas, plásticas, gráficas y audiovisuales puedan interactuar con niños y jóvenes entre los 12 y los 17 años de edad. A nivel metodológico, se planteó el desarrollo de la propuesta a partir de una observación participativa directa, con laboratorios de creación colectiva y diagnósticos participativos del territorio. De tal manera, trabajando “saberes pedagógicos propios” y propiciando un trato entre iguales, más que la búsqueda de la cualificación y profesionalización de conocimientos, lo que se esperaba era estimular, desarrollar y promover talentos para mejorar la convivencia entre los jóvenes beneficiarios.

Paralelamente, sus creadores pretendieron el desarrollo de habilidades artísticas y capacidades como la sensibilidad, la creatividad y la valoración de la diferencia entre las personas a través de procesos artísticos y culturales. Asimismo, durante su ejecución se realizaron reflexiones relacionadas con el el ecosistema creativo, artístico y cultural en Colombia y el mundo.

De esta manera, les fue posible desarrollar los componentes artísticos de investigación, formación, apropiación, creación y circulación, evolucionando y adecuando su infraestructura de escuela a emisora y escenario móvil para espacios no convencionales en la escuela, en el barrio o la vereda.

Finalmente, las tres modalidades previstas y diseñadas en la didáctica de RemolkArte EMIIFACC fueron: la Escuela, la Emisora y el Escenario con la capacidad y vocación de adaptarse a las necesidades y proyectos de vida de los beneficiarios, para eliminar las barreras sociales y económicas que muchas ocasiones limitan el acceso y disfrute de los derechos culturales en los espacios populares.

Ahora que ya se cuenta con una revisión de algunos programas y prácticas artísticas en la ciudad de Bogotá, nos proponemos realizar la caracterización del contexto social y cultural en el cual está ubicado el IED José Antonio Uribe, con el fin de establecer sus singularidades y especificidades, a la vez que se construye un contexto de referencia que nos permita conocer mejor el espacio concreto en el que coexisten las y los estudiantes con los que realizaremos la práctica pedagógica e investigativa, dándole, de esta forma, continuidad al propósito de diseñar un material pedagógico construido desde un diálogo abierto y horizontal, en el que se tengan en cuenta los temas generadores que se desprenden de la cotidianidad de la vida de las y los estudiantes.

CAPÍTULO 2

2. CARACTERIZACIÓN

En este apartado se realiza una breve caracterización del espacio en el que se realizó la práctica pedagógico-investigativa. Para ello, se considera conveniente presentar información concerniente a la localidad, la Unidad de Planeamiento Zonal (UPZ), la institución educativa y la población escolar con la que llevó a cabo el proceso pedagógico-investigativo (capítulo 3) que posibilitó la elaboración posterior del material didáctico.

2.1. La localidad

La localidad de Santa Fe (3) forma parte del centro tradicional e histórico de Bogotá D.C. Limita al norte con la localidad de Chapinero a través de la avenida 39, al sur con la localidad de San Cristóbal y Antonio Nariño a través de la avenida calle 1, al oriente con el municipio de Choachí el municipio de Ubaque y al occidente con las localidades de Teusaquillo, Mártires y Antonio Nariño a través de la avenida Caracas (Kr 14). Cuenta con varios puntos importantes como el centro internacional, el sector bancario de la avenida Jiménez y San Victorino (uno de los más grandes ejes de comercio en Bogotá desde la colonia). Cuenta con 651,4 hectáreas urbanas y una densidad poblacional de 135 habitantes por hectárea, ubicándose por debajo de la media distrital de densidad poblacional que es cercana a los 214 habitantes por hectárea urbana.

La localidad de Santa Fe cuenta con una extensión de 4.517,1 hectáreas (2,8% de Bogotá), de las cuales 651,4 hectáreas (14,4% de la localidad) son de suelo urbano y 3.865,6 hectáreas (85,6% de la localidad) de suelo rural. Cuenta con una población aproximada de 107.730 habitantes, tiene 9 colegios públicos, 1 hospital, 85 parques (28 de bolsillo, 52 vecinales, 2 zonales

y 3 metropolitanos, 5 centros comerciales, entre otras estructuras). Está dividida en una (1) UPR³ y en cinco (5) UPZ⁴, que a su vez están divididas en barrios. También cuenta con las veredas Monserrate, Guadalupe y El Verjón, zonas sin urbanizar que ocupan la mayor parte del territorio de la localidad.

La UPZ 91 (Sagrado Corazón) se encuentra en el extremo noroccidental de la localidad, limita al norte con la localidad de Chapinero de la cual lo separa el río Arzobispo (Teusaca); al nororiente marca el perímetro urbano de la ciudad, y a partir de la calle 33A sigue la carrera Quinta; al sur limita con la Avenida Jorge Eliécer Gaitán o calle Veintiséis, y al occidente con la localidad de Teusaquillo, de la cual lo separa la Avenida Caracas. Cuenta con 166,79 hectáreas (21,0%) y una población de 4.595 habitantes. Sus barrios son La Merced, Parque Central Bavaria, Sagrado Corazón, San Diego, Samper y San Martín.

La UPZ 92 (La Macarena), se encuentra en la zona noroccidental de la localidad, tiene un área de 80,12 hectáreas (12,3%) y una población de 14.479 personas. Son sus barrios Bosque Izquierdo, Germania, La Macarena, La Paz Centro y La Perseverancia.

La UPZ 93 (Las Nieves), se encuentra en la zona occidental de la localidad, su superficie es de 161,55 hectáreas (24,8%) y cuenta con 13.783 habitantes. Sus barrios son La Alameda, La Capuchina, Veracruz, Las Nieves y Santa Inés.

La UPZ 95 (Las Cruces), se encuentra en la zona suroccidental de la localidad, tiene 85,98 hectáreas y 24.628 habitantes. Sus barrios, Las Cruces y San Bernardo.

³ Unidades de Planeación Rural.

⁴ Unidades de Planeación Zonal.

La UPZ 96 (Lourdes), se encuentra en la zona noroccidental de la localidad, tiene una superficie de 186,95 hectáreas (28,7%) y una población de 59.166 habitantes. Sus barrios son Atanasio Girardot, Cartagena, Egipto, Egipto Alto, El Balcón, El Consuelo, El Dorado, El Guavio, El Mirador, El Rocío, El Triunfo, Fábrica de Loza, Gran Colombia, La Peña, Los Laches, Lourdes, Ramírez, San Dionisio, Santa Rosa de Lima y Vitelma.

La UPR 2 (Cerros Orientales), se encuentra conformada por 3866 hectáreas correspondiente al 84.5% de la localidad, de las cuales 3820 son del sistema ecológico de los Cerros Orientales. Está compuesta por las veredas Monserrate, Guadalupe, El Verjón Alto/Bajo.

En la Tabla 1 se presenta información demográfica de la localidad de Santa fe, de acuerdo a información del censo realizado en el país en el año 2021⁵.

Tabla 1 *Información localidad Santa Fe*

localidad de Santafé de acuerdo a información del censo 2021					
1,4% del total de la población de la ciudad de Bogotá					
107.730 habitantes					
8.036 migrantes					
MUJERES 50,6%			HOMBRE 49,40%		
Primera infancia	Infancia (5 a 13 años)	Juventud (14 a 28 años)	Adultez (29 a 59)	Personas mayores (60 o más años)	
6.094	12.222	28.161	46.586	14.221	
Grupos étnicos					
Gitano(a) (ROM)		Negro(a), mulato(a) (afrodescendiente)		Palenqueros (a) de San Basilio	
1.750		462		14	
Orientación sexual					
Heterosexual		Homosexual		Bisexual	
81.939		1.091		214	
Población diferencial					
personas con alguna clase de	personas en pobreza multidimensi	víctimas de violencia intrafamiliar	víctimas del conflicto armado	habitantes de calle, 13,8% del total de la	jefas de hogar mujer
14.586	11.466	452	4.221	1.313	18.300

Nota. Fuente: Elaboración propia. Información tomada de la página web de la Secretaría Distrital de Integración

⁵ Diagnóstico local Santa Fe, Secretaría de integración social 2021.

La localidad cuenta con nueve (9) Instituciones Educativas Distritales (IED), de las cuales ocho (8) de ellas se ubican en la parte urbana de la localidad y una (1) en la zona rural, puntualmente en la zona del Verjón. Igualmente, cuenta con veinte (20) Instituciones Educativas de Educación Básica de carácter privado, ubicadas todas en la zona urbana de la localidad. Con una tasa de asistencia escolar para jóvenes entre 18 y 25 años. Tan sólo el 43,25% de los jóvenes de la localidad (parte urbana) asisten a una institución educativa y sólo el 29,41 % de la zona rural.

Por otra parte, se evidencia que en la localidad existe un porcentaje mayor de población mayor de 17 años que no ha finalizado los estudios básicos en comparación con la media distrital, si se tiene en cuenta que el indicador global de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) de la ciudad de Bogotá es 75%, mientras que el de la localidad de Santa Fe es apenas del 69%.

Esto como algunas de las principales problemáticas en las que se establece la presencia de fenómenos de habitabilidad en calle, de delincuencia (hurto en la zona El Parejo, el paradero de la Bermúdez, Fábrica de Loza, parque Lourdes, calle 2 con carrera 2, en la media torta, carrera 1A con 1 F bis, barrio Ramírez, plaza de mercado Las Cruces) y de venta y consumo de sustancias psicoactivas – SPA (zona de la media torta, cercanía CAI Las Cruces).

2.2. I.E.D Antonio José Uribe

La Institución Educativa Distrital Colegio Antonio José Uribe perteneciente al régimen PÚBLICO, de género mixto, está ubicada en la localidad Santa Fe / UPZ Cruces / Barrio Santa Bárbara / Sede A Calle 3 # 9-80/ Barrio San Bernardo, Sede B Calle 3 # 11b-40, al CENTRO-ORIENTE de Bogotá.

Lleva el nombre de ANTONIO JOSÉ URIBE, por ser él quien gestó la Ley 39 del 16 de octubre de 1903, LEY ORGÁNICA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, que estableció el funcionamiento de la Instrucción pública en Colombia. Al cumplirse los ochenta años

de la promulgación del Decreto No. 491 de junio 3 de 1904 que reglamentó la Ley 39 de 1903, el Ministerio de Educación Nacional solicitó a la Secretaría de Educación que un Colegio de Bogotá llevara el nombre de Antonio José Uribe para rendir honor a la memoria del ministro de Instrucción Pública de 1903.

El Colegio inició labores el 2 de abril de 1984 con Jornada en la mañana y en la tarde y actualmente tiene jornada única y nocturna, la cual se empezó a implementar desde el año 2015 al igual que la jornada 40 x 40. La I.E.D Antonio José Uribe fue fundada el 02 de abril de 1984 como respuesta a la necesidad de una institución de carácter público que brindara educación para la población creciente del sector, con 1200 estudiantes en todas sus jornadas. Actualmente, tiene las jornadas únicas para primaria, secundaria, programa de primera infancia, programa volver a la escuela y programa de educación de adultos -jornada nocturna-.

En su Proyecto Educativo Institucional (2023) se encuentra que tiene como objetivo institucional: “contribuir a la formación multidimensional de los niños, niñas, adolescentes y adultos desde un enfoque diferencial e intercultural que desarrolle el criterio ético, la identidad, la autonomía y las habilidades para la vida, a través de un modelo pedagógico Ajusta y un énfasis en comunicación, artes y deportes”. (p. 4)

El colegio cuenta con la Emisora Escolar Colegio Antonio José Uribe (CAJÚ) que tiene como lema el pensamiento independiente y la libertad de expresión. La emisora institucional forma parte de los proyectos del AJU y su dirección depende de un profesor responsable para el año escolar, designado dentro del grupo de Proyecto de Comunicaciones.

A su vez, el colegio tiene como canal de comunicación la página web donde se fortalece la relación de comunicación entre la comunidad educativa en su totalidad y se comparten convocatorias para la participación.

Todo esto hace parte de lo que la institución denomina la academia en el AJU, donde reconocen los diferentes modelos educativos como el tradicional, el experimental y el cognitivo, pero que se enfoca especialmente en el constructivismo social, teniendo en cuenta que “el alumno debe ser el protagonista de su aprendizaje y la educación debe ser una herramienta para comprender y transformar su entorno social” (p. 13). Esto último, les ha permitido reconocer y estructurar un currículo por ciclos para la articulación de los y las estudiantes que transitan por los diferentes programas que tiene la institución.

También ha desarrollado un sistema de evaluación institucional enfocado en las dimensiones cognitiva, procedimental y socio emocional del aprendizaje. Esto va de la mano de la educación inclusiva para garantizar la diversidad desde la cobertura y la equidad educativa, evidenciada en los programas Volver a la escuela, Inclusión a la discapacidad cognitiva y física, Inclusión a los talentos, Educación para adultos y el Proyecto de interculturalidad.

Como se enunciaba al inicio de este apartado, el colegio Antonio José Uribe tiene un énfasis basado en comunicación, arte y deporte, coherente con los intereses de los estudiantes y las necesidades del contexto y esto está relacionado con las expresiones culturales y deportivas que promueve y desarrolla.

2.3 Población estudiantil del colegio Antonio José Uribe

Una de las características principales de los y las estudiantes del Antonio José Uribe es el alto número de migrantes que se encuentran matriculados actualmente. Según datos suministrados por las directivas de dicha institución educativa, la composición poblacional es la siguiente: aproximadamente el 50% son migrantes venezolanos, un 5% de comunidades propias organizadas en las etnias, 5% de comunidades afrodescendientes y el 40% restante proveniente de familias que residen en los barrios Las Cruces, Santa Bárbara, el Guavio y San Bernardo.

Las características principales que se lograron identificar en las y los estudiantes es que en su mayoría son población flotante, desplazados por la violencia y con matrícula extra edad. Asimismo, durante los distintos procesos de diálogo y encuentro con la comunidad escolar se pudo constatar que, en algunos casos, la población estudiantil no se identifica con su raza o etnia.

En el ámbito del aprendizaje se ha encontrado que el proceso de lectoescritura se les dificulta en comparación con otros procesos en los que las y los estudiantes expresan su capacidad argumentativa mediante la oralidad. Finalmente, de acuerdo a los y las docentes entrevistados los estudiantes de la básica y media, sobre todo, de comunidades propias, suelen ser poco participativos en comparación con la población migrante que suele tener una mayor disposición para el trabajo en clase.

CAPÍTULO 3

3. MARCO TEÓRICO, PEDAGÓGICO E INVESTIGATIVO

Este capítulo se dedica a precisar las intencionalidades y horizontes de sentido que se encuentran implícitos en la realización de la práctica pedagógico-investigativa con las y los jóvenes de la Institución Educativa Distrital Antonio José Uribe. Para ello, se precisa la manera en que se entiende la Educación Popular, las pedagogías artísticas críticas y las inteligencias múltiples, a la vez que se establecen sus posibles nexos y sinergias.

Adicionalmente, se presenta una breve reflexión alrededor de la investigación temática, modalidad investigativa que se emplea para establecer los contenidos programáticos de las educaciones culturales y artísticas que podrían realizarse con las personas que trabajamos el dispositivo pedagógico (capítulo 4) y hacia los cuales va dirigido el material didáctico elaborado colectivamente (capítulo 5).

3.1. La Educación Popular

3.1.1. Referentes históricos de la Educación Popular

Sería posible remontarse a la segunda década del siglo diecinueve, época de los movimientos independentistas en América Latina, para encontrar en la figura de Simón Rodríguez al primer referente de la educación popular en el continente, con su idea amparada en los valores de la revolución francesa, de construir una educación única, laica, gratuita y obligatoria para todos. (Mejía, 2020)

3.1.1.1. La educación liberadora propuesta por Paulo Freire

Sin embargo, situándonos en el siglo XX, es posible hallar que el hito fundacional de esta corriente pedagógica acontece después de la consolidación de la revolución cubana, entre mediados

de la década de los 60 y finales de la década de los 70, momento en el cual surge la propuesta político pedagógica de Paulo Freire.

Durante esta primera etapa de trabajo, Freire llevó a cabo un proceso que logró la alfabetización de 300 trabajadores campesinos, luego a causa del golpe militar que vivió su país en el año 1964 debió emigrar a Chile, ya que su trabajo fue considerado como subversivo por ciertas élites que detentaban el poder. Allí hace parte del programa para la educación de adultos del instituto chileno para la reforma agraria.

El planteamiento fundamental de Freire en esta etapa iniciática de su labor era que *ninguna educación es neutral*, con lo cual buscaba dejar en claro el hecho de que toda práctica educativa contribuye a la domesticación o liberación de los seres humanos (Gómez Obando, 2024), y es en este momento, basado en el concepto de concientización postulado por Álvaro Vieira, que Freire desarrolla los fundamentos de lo que luego denominaría educación liberadora.

Con el transcurso de los años las posturas de Freire empezaron a generar discrepancias, una de ellas fundamentada en “la abismal distancia que existe entre la toma de conciencia sobre las relaciones de opresión y la participación en las luchas para aminorarlas o superarlas” (Gómez Obando, 2024), criticándosele el hecho de orientarse por una postura universalista que tendía a pasar por alto los contextos históricos en los que había acontecido estas dinámicas de dominación, con sus consabidas resistencias. Su propuesta de concientización tomaba un limitante carácter abstracto y expositivo que dejaba de lado elementos históricos fundamentales para entender a las comunidades y las singularidades de sus luchas.

3.1.1.2. El discurso fundacional de la Educación Popular

Estas circunstancias causan un momento de ruptura que deriva en una segunda etapa de la historia reciente de la educación popular en América Latina, en la cual influenciada por la

revolución nicaragüense de 1979, promulga su discurso fundacional, fundamentado esencialmente en la teoría de la lucha de clases y en una lectura de Antonio Gramsci que, a grandes rasgos, planteaba que todo trabajador y campesino debía ser educado en la lucha.

En medio de este contexto se realiza la Cruzada nacional de alfabetización nicaragüense en 1980, la cual contó con la asesoría de Paulo Freire y logró enseñarle a leer y escribir a 406.056 nicaragüenses, reduciendo significativamente las tasas de analfabetismo en el país centroamericano. Durante este periodo fue notorio el ascenso y fortalecimiento de varias luchas sociales en la región, caracterizando a la Educación Popular con una marcada y radical tendencia política que llegó a apropiarse mecánicamente y acríticamente el enfoque concebido por el estructuralismo marxista, relegando lo pedagógico a un segundo plano.

A pesar de ello, durante esta época -orientada por el discurso fundacional- fue posible resignificar y actualizar el horizonte radical y emancipatorio enunciado en el pasado por la propuesta de educación liberadora de Paulo Freire (Gómez Obando, 2024). Sin embargo, a esta etapa inaugural no dejó de criticársele sus limitaciones al reducir únicamente el conflicto social al escenario de la lucha de clases, dejando de lado la enunciación de otras luchas ligadas fundamentalmente a temas de género y raza que no tuvieron la misma valoración.

3.1.1.3. La refundamentación

Hacia el final de la década de los 80 se fue produciendo un cambio en el discurso de la Educación Popular, corriente educativa y movimiento social que empezaba a reconocer el ámbito de la democracia como un posible espacio de participación, basada en el hecho de que los sectores populares pudieran participar e incidir en las políticas públicas locales y regionales. Sin embargo, este viraje hacia la reivindicación de las luchas por la democracia surge en un contexto generalizado de represión política y dictaduras militares. Tal y como establece Gómez Obando (2024):

Dicha tendencia estuvo mediada por las demandas de apertura democrática y respeto por los derechos humanos que demandaban los educadores populares que enfrentaron políticas de represión y exterminio durante las dictaduras militares a lo largo y ancho del continente (...) salvo en Costa Rica, Venezuela y Colombia (...) Este último país, aunque no experimentó directamente los efectos de una dictadura militar, estuvo durante este periodo envuelto en un conflicto interno, en el cual se llevó a cabo la desaparición sistemática de cientos de militantes de izquierda opositores al régimen. (p. 9)

Adicionalmente, el final del socialismo soviético -expresado simbólicamente en la caída del muro de Berlín- y el fracaso de la revolución sandinista en Nicaragua, crearon un manto de sospecha sobre todo aquello que tuviera que ver con el marxismo y justificó aún más la tendencia de plegarse a la propuesta de la democracia liberal.

Si en su momento fundacional la Educación Popular tendió a marginarse de los espacios formales e institucionales bajo el argumento de que la escuela y la universidad eran espacios de transmisión y reproducción del discurso de la dominación capitalista, durante esta etapa denominada como la refundamentación (Torres, 2011) se empezó a vislumbrar viable y necesario incidir en estos espacios educativos institucionales y propiciar de esta forma el reencuentro con la pedagogía y la producción de conocimiento, los cuales en el pasado se habían visto relegados por el protagonismo de la lucha política.

Un cambio de rumbo del cual el lenguaje no fue ajeno, ya que términos como lucha, revolución, dominación, opresión, clases sociales tendieron a ser relegados o dejados de usarse. Así que, durante este momento desamancipatorio, el lenguaje político de la Educación Popular fue mutando a términos como participación democrática, sociedad civil, ciudadanías críticas, convivencia pacífica, entre otros (Gómez Obando, 2024).

3.1.1.4. La Educación Popular hoy

Durante el final de la última década del siglo XX empezaron a hacerse audibles las voces de desencanto hacia la refundamentación o reconceptualización de la Educación Popular (Torres, 2021), la cual se vio sin un horizonte de sentido claro frente al fuerte embate del neoliberalismo en la región. Sin embargo, en medio de esta circunstancia florecieron algunas manifestaciones sociales y políticas que sentaron una postura firme frente a la necesidad de reafirmar el carácter crítico y emancipador que en el pasado orientó a la Educación Popular, sobre todo, en su reivindicación de contribuir a las luchas por la autonomía y la liberación.

El movimiento zapatista en México, el movimiento de los trabajadores rurales sin tierra en Brasil, las redes de trabajo juveniles, además de los espacios que empiezan a abrirse movimientos feministas constituidos desde la base, fueron, y aún lo son, una muestra de las diferentes formas de lucha que empiezan a emerger en la región. Gómez Obando (2024) considera dicho proceso como la confluencia de “cuerpos intervinientes que imaginan-haciendo otras formas parcialmente distintas de habitar la tierra y organizar lo común”. (p. 12)

En este sentido, es posible afirmar que la Educación Popular hoy, además del capitalismo imperante, reconoce otros sistemas de dominación, tales como el patriarcado, el racismo estructural, el capacitismo y el antropocentrismo. La pugna entonces ya no solo se limita al terreno de lo redistributivo, sino que se prolonga a los ámbitos del reconocimiento y la representación, lo cual ha derivado en la diversificación de los modos de lucha, crisol de lo popular que pone bajo relieve lo plural y lo diverso.

3.1.2. Referentes Éticos y Políticos de la Educación Popular

La Educación Popular es una práctica ligada con la transformación social que se basa en la lectura crítica de la realidad y está fundamentada en una serie de referentes que guían su enfoque y su práctica. Por lo tanto, sus apuestas éticas y políticas se encuentran asociadas con el empoderamiento de sectores subalternos y subordinados, la formación de sujetos críticos y la promoción de la investigación como parte esencial de su naturaleza emancipatoria, autónoma, justa y liberadora.

Estos referentes son fundamentales para comprender el propósito y la orientación de la Educación Popular como un proceso de transformación social, ética y política, y nos lleva a comprender por qué esta corriente educativa hace parte de los repertorios o apoyos de aquellos proyectos de cambio político que buscan formar seres humanos integrales y una sociedad más libre equitativa y solidaria. Lola Cendales y Germán Mariño (2004) consideran al respecto lo siguiente:

Hoy, los bajos ingresos y la escasa capacidad de consumo y de apropiación de capital simbólico, unidos al lugar subordinado que ocupan los sectores populares en los espacios de participación política, agudizan y amplían, como sabemos, los niveles de exclusión; sin embargo, estas mismas situaciones de exclusión reactivan, a su vez, la experiencia acumulada de resistencia cultural que hace emerger relaciones, redes sociales y solidaridades desde las cuales se vislumbran, al menos, posibilidades de algo diferente. (p.

11)

Figura 1

Referentes éticos y políticos de la Educación Popular



Nota. Fuente: Elaboración propia.

La Educación Popular debe abordarse desde una perspectiva crítica y emancipadora, además de ser una herramienta fundamental para transformar las estructuras sociales y promover la autonomía de los sectores oprimidos. También debe reconocer los movimientos y prácticas educativas que han surgido desde abajo, en contraposición a los sistemas educativos tradicionales y formales. Este potencial emancipador tiene características fundamentales para empoderar a las comunidades marginadas y brindarles herramientas para comprender y transformar sus realidades.

3.1.2.1. Carácter político de las educaciones

Los educadores populares suelen adoptar un enfoque crítico hacia las estructuras de poder y las injusticias sociales. Buscan desarrollar la conciencia crítica entre los participantes, fomentando la reflexión sobre las condiciones de opresión y desigualdad.

Estos conceptos se centran en la participación activa de los educandos en la construcción de conocimiento y en la búsqueda de soluciones a problemas comunitarios donde se fomenta la organización y la acción colectiva como herramientas para el cambio social.

A su vez, esta corriente educativa busca contribuir al desarrollo de apuestas políticas en el ámbito educativo, ya que estas prácticas están intrínsecamente vinculadas a procesos de transformación social y al empoderamiento de los sectores marginalizados o excluidos de la sociedad. Se impulsa así una visión crítica y transformadora de la educación, que va más allá de la simple transmisión de conocimientos para involucrarse activamente en la lucha por la justicia social y la emancipación de los sectores populares. El objetivo es contrarrestar las desigualdades y el control presentes en la escuela y en la sociedad, movilizando fuerzas éticas, políticas, estéticas, cognitivas y emotivas para llevar a cabo transformaciones urgentes.

La educación se considera como una práctica política en la que es posible transformar las relaciones de poder y promover la emancipación. Ya sea para mantener y reforzar el sistema existente o para transformarlo, la educación no es neutral, pues está inherentemente ligada a las estructuras y dinámicas de poder de la sociedad en la que se desarrolla.

3.1.2.2. Sentido amplio de lo educativo

La educación popular debe iniciar en el entendimiento y la construcción de una sociedad más justa y equitativa desde un enfoque educativo que busca la participación activa de las personas en los procesos de aprendizaje, sembrando la reflexión crítica, la acción colectiva, la transformación social y la emancipación de las personas, entendiendo que el aprendizaje no se limita al aula, sino que es un proceso permanente que se da a lo largo de toda la vida, en todos los ámbitos y contextos.

Debemos entender que democratizar la palabra implica promover procesos de aprendizaje inclusivos, participativos y emancipadores que permitan a las personas desarrollar su potencial, fortalecer su autonomía y transformar la realidad social en su totalidad. La Educación Popular debe llevarse a cabo mediante la construcción colectiva de conocimientos, la reflexión crítica sobre las estructuras de poder y la acción colectiva para la transformación social. No debe limitarse

únicamente a la transmisión de información o conocimientos, sino que también debe fomentar la conciencia crítica, la participación ciudadana y la equidad social.

La educación como herramienta de empoderamiento en la que las personas leen y reflexionan sobre su propia realidad, tiene que ver con la creación “de un proceso dialógico y democrático en el que se reconoce el derecho que tienen lxs oprimidos a decir su palabra” (Gómez Obando, 2024, p. 3). Es por esto que en los procesos de lucha es fundamental la participación y construcción colectiva, siendo el aprendizaje un proceso colaborativo y horizontal, donde cada educando y educador aporta sus saberes y experiencias para enriquecer el conocimiento del grupo; aclarando que lo educativo no se da únicamente en los ámbitos escolares o formales, sino que la sociedad es la educadora por excelencia. Por ello, no basta con transformar la escuela sino la sociedad en su conjunto y, por último, la acción colectiva y la movilización social como medios para enfrentar situaciones de injusticia y desigualdad, a través de los cuales se busca la construcción de una sociedad más justa y democrática.

3.1.2.3. Todos somos sujetos de conocimiento

Todos somos sujetos de conocimiento porque todas las personas tienen la capacidad de aprender y de enseñar, todos estamos constantemente aprendiendo y expandiendo la comprensión del mundo que nos rodea. La Educación Popular busca empoderar a las comunidades y a las personas a través del intercambio de saberes y experiencias, promoviendo la participación y la acción colectiva para transformar la realidad, ya que todos tenemos algo que aportar y aprender.

Para formar sujetos democráticos, es fundamental analizar la realidad y comprender sus causas y efectos, especialmente en un contexto de cambios sociales y nuevas demandas como la paz, el medio ambiente o la equidad entre los géneros. Es crucial promover la reflexión política, social y económica para desarrollar el pensamiento crítico entre las personas y grupos con los que

se trabaja. Además, la resistencia a la dominación, el amor propio y el reconocimiento mutuo son aspectos clave en este proceso.

El diálogo como práctica educativa permite concretar principios ético-políticos que garanticen su eficacia, tanto en el ámbito educativo como en el político. La riqueza teórica y práctica del diálogo, adquirida a lo largo del tiempo y enriquecida por diversas disciplinas como la psicología social, las teorías de género, la antropología y la hermenéutica, adopta la investigación social como una herramienta transformadora. Esta perspectiva reconoce la producción de conocimiento como un eje fundamental para comprender y transformar la realidad.

Finalmente, podemos mencionar enfoques como la investigación temática de Paulo Freire y la Investigación Acción Participativa de Orlando Fals Borda, así como la Reconstrucción Colectiva de la Historia y la Sistematización de Experiencias como modalidades de investigación cualitativa que valoran los saberes de los sectores populares y desafían las narrativas hegemónicas.

3.1.2.4. Apuesta crítico-emancipatoria

Aunque la Educación Popular prioriza el trabajo con los sectores marginados de la sociedad, su razón de ser enuncia la liberación y autonomía para todos, acorde con los principios fundamentales de la educación crítica; desafiando y resistiendo a las estructuras y prácticas de dominación, incluidas aquellas basadas en el racismo, el patriarcado, el capacitismo, el antropocentrismo y la explotación económica, reconociendo la incompletud de las personas y buscando superar las desigualdades del orden social. El empoderamiento, entendido como la potenciación de capacidades materiales, simbólicas, participativas y organizativas en personas y grupos marginados, es otro aspecto fundamental para construir poder desde la base y transformar la realidad.

Se destaca la importancia de valores como la libertad, la solidaridad y el amor en las relaciones humanas, contribuyendo al desarrollo de una sociedad antipatriarcal. Estas herramientas y conocimientos permiten a las personas comprender su realidad y actuar de manera autónoma para transformar las estructuras sociales injustas y desiguales, en aras de realizar formas de organizar la vida en común más equitativas y democráticas, haciendo la invitación a construir proyectos de vida, escuela y sociedad diferentes, basados en la libertad, la solidaridad y la amorosidad, en contraposición a una ética centrada en el consumo y la acumulación de riquezas.

Paulo Freire prefiere el empleo constante del término Concientización (*Conscientização*). Desde su perspectiva, la Educación Popular promueve la toma de conciencia crítica sobre la realidad, lo cual implica la reflexión y análisis de las condiciones sociales y políticas en las que se realiza la existencia.

3.1.2.5. Reconocimiento y visibilización de la dimensión emocional y afectiva en los educadores populares

La Educación Popular es esencialmente transformadora y dicha transformación involucra al ser humano como ser social. De allí que sus prácticas innovadoras siempre han de estar empapadas de la calidez y entusiasmo, en la búsqueda de un mejor presente y un mañana cada vez más justo. La Educación Popular construye una pedagogía donde no solo son importantes las capacidades intelectuales de las y los educadores, sino también la construcción de un ser humano integral, afectuoso y crítico.

Los educadores/as sociales o populares disponemos de una profesión, que a su vez nos influye en nuestra identidad personal, dónde la competencia emocional es el timón que nos mueve... No sólo los aspectos verbales son la base de la comunicación con los educandos, puesto que influye íntimamente con nuestro discurso el “cómo” se transmite

la información, es decir, nuestra forma de expresarnos, nuestro estilo de comportamiento, la manera de transmitir las palabras con el cuerpo o el modo en que anunciamos nuestras emociones. (Viera, 2016, p. 349)

En este sentido, el reconocimiento de las dimensiones emocionales y afectivas se entrelazan perfectamente como claves para la transformación del ser humano en su espacio de realización comunitario. Este desarrollo integral suele definirse a través de los cambios que el Educador Popular experimente en términos físicos, cognitivos, emocionales, académicos, políticos, económicos y sociales.

Aunque en la actualidad las instituciones sociales, estatales y educativas colombianas reconocen la importancia de un adecuado desarrollo de tales dimensiones, la mayoría de propuestas educativas que apuntan hacia el mejoramiento de la formación integral -emocional y socio afectiva- tienden a ir dirigidas a los educandos -en su mayoría niños, niñas, adolescentes y jóvenes- y no a los educadores populares, siendo ellos los menos beneficiados.

Interpretar la realidad de nosotros mismos como educadores populares nos lleva a entender importantes aspectos en el relacionamiento con la sociedad como individuos; son muchos los factores que generan que el accionar y el desarrollo de ese trabajo popular tenga pausas muy prolongadas. Las dificultades a nivel individual son el mayor problema que tiene el educador popular para realizar el trabajo de manera óptima y comprometida.

A continuación, se enuncian algunas de las causas más recurrentes que un educador popular debe enfrentar en su esfera social y afectiva en el ejercicio de su oficio docente y político: el equilibrio entre el trabajo popular y la vida personal; la presión emocional y el estrés generados por ambos ámbitos; el agotamiento físico y mental; la falta de apoyo social y familiar; la escasez laboral y financiera; la gran exposición a riesgos y peligros generados por grupos armados legales e

ilegales; la falta de reconocimiento y valoración del trabajo realizado; el aislamiento profesional en ámbitos laborales y académicos; las limitaciones en el desarrollo personal, familiar, académico y profesional; el impacto en la salud mental y física; las afectaciones por cuestiones de género que pueden evidenciarse en los territorios y las instituciones; y la minimización de sus apuestas políticas y pedagógicas o la hipersexualización y acoso por parte del mismo territorio.

3.1.3. Lo pedagógico de la Educación Popular

Las pedagogías propuestas desde el enfoque de la Educación Popular son una reflexión crítica y transformadora de la sociedad, que vislumbra la consolidación de su ideal en la experimentación del acto educativo como una propuesta alternativa a la educación tradicional. Un horizonte transformador de la sociedad, surgido en la reflexión permanente del hacer y en la reflexión pedagógica de las intencionalidades y sentidos que orientan las prácticas educativas.

Dado que en apartados anteriores se realizó una reconstrucción de los derroteros de sentido que orientan el discurso la Educación Popular, y a que existe una estrecha relación entre la ética, la política y la pedagogía en este corriente educativa y movimiento social, en este apartado se ha decidido hacer un breve recuento únicamente de dos de los principales referentes pedagógicos que animan la praxis de las educaciones populares en el contexto latinoamericano, con el propósito de introducir los principales referentes metodológicos que se tendrán en cuenta en nuestra práctica pedagógica e investigativa.

3.1.3.1. Intencionalidades

Fortalecer las capacidades de comunicación y reconocer los saberes individuales y colectivos durante la realización del ejercicio educativo popular resultan elementos esenciales en la transformación y ampliación del conocimiento. Es por ello que, en la Educación Popular, como ya

se dijo antes, existe la pretensión de agenciar las prácticas educativas que contribuyan a la transformación social.

En este tipo de educaciones se reflexiona sistemáticamente sobre los alcances emancipatorios de los procesos formativos, a la vez que se sistematizan las prácticas educativas que se reconocen como educaciones populares. Asimismo, las intencionalidades pedagógicas guardan relación con la contribución al desarrollo y cualificación de las luchas sociales por el camino educativo, al mismo tiempo que se reconocen los intereses y necesidades de las comunidades.

Es importante entonces conocer a los sujetos con los que se trabaja para que las educaciones se adecuen a las necesidades de los sujetos y contextos en los que se realiza el acto educativo.

3.1.3.2. El diálogo

El diálogo es primordialmente un proceso explícito y comunicativo por medio del cual los sujetos se comprenden y reconocen mutuamente. Dicha vinculación permite lograr determinados fines sociales, solucionar problemáticas determinadas, propiciar la transformación crítica de los entornos y promover cambios de vida que generen mejores condiciones para el buen vivir. Es por ello que esa comprensión involucra el reconocimiento del otro como alguien diferente, con conocimientos, posturas, visiones y posiciones diversas sobre el mundo y la realidad.

El diálogo propiamente educativo se concretiza cuando los actores intervinientes reflexionan sobre preguntas, tales como: por qué, para qué, a favor de quién, contra qué, para qué tipo de sociedad y cómo nos educamos. Estas preguntas orientadoras de tipo pedagógico permiten desarrollar procesos formativos en los que exista un norte o sentido que oriente las prácticas educativas, más allá de la aplicación de técnicas.

Asimismo, el diálogo en la educación permite conocer el punto de partida de los educandos, valorar sus conocimientos y democratizar el acto educativo. Tal y como establecen Lola Cendales y Germán Mariño (2004) en su libro *Educación No Formal y Educación Popular*, el diálogo reconoce el saber popular que se rige a partir de la vivencia cotidiana y del territorio, ya que el saber empírico permite la adquisición de herramientas para generar espacios de concertación, convocatoria y participación, entre otros.

3.1.3.3. Diálogo de saberes

Existen distintas propuestas que rescatan el diálogo en el campo de la Educación Popular. Desde los trabajos pioneros de Freire, pasando por la propuesta de diálogo de saberes de Alfredo Guiso, hasta llegar a los planteamientos de la negociación cultural expuestos por Marco Raúl Mejía, existen varios esfuerzos de concreción metodológica del diálogo educativo en esta corriente y movimiento educativo.

En este aparte se ha decidido desarrollar específicamente la propuesta de diálogo cultural expuesta por Lola Cendales y Germán Mariño (2004), teniendo en cuenta que existen varios elementos que aportan y contribuyen al diseño pedagógico y la elaboración del material pedagógico y didáctico que se ha decidido realizar en el marco de la investigación temática -todo ello, valga la aclaración, será retomado y desarrollado más adelante-.

En primer lugar, un aspecto que se considera pertinente rescatar de estos autores son algunos referentes pedagógicos sobre el diálogo educativo, tales como la preparación rigurosa y suficiente de los temas a trabajar por parte de los educadores, el rescate de la espontaneidad y la incertidumbre durante el desarrollo de los procesos formativos, el reconocimiento de las relaciones de poder y las diferencias cognitivas entre los participantes, la reivindicación del conflicto y la diferencia como momentos analíticos por excelencia y, en especial, el reconocimiento de que “el

diálogo no es sólo sobre algo, sino fundamentalmente con alguien; por esto, no puede reducirse a una actividad racional. En el diálogo, las razones están cargadas de emociones y las emociones cargadas de razones”. (Cendales & Mariño, 2004, p. 56)

Por otra parte, el diálogo como herramienta pedagógica y didáctica da la posibilidad de no caer en el terreno de las frustraciones o las desmotivaciones, siempre que se tenga en cuenta *los puntos de partida* de los educandos en el proceso de aprendizaje. Lo anterior, quiere decir que el proceso formativo debe permitir *desplazamientos cognitivos*, siempre que estos se realicen a una distancia adecuada y accesible. Si el proceso de aprendizaje se ubica por fuera de la *zona de desarrollo próximo*, este no podrá ser realmente alcanzado. De ahí que, resulte indispensable incitar escenarios de interlocución en los que los participantes mantengan una actitud abierta a la escucha, para así estar en condiciones de reconocer y compartir colectivamente saberes y conocimientos.

Desde el punto de vista metodológico, el diálogo educativo posibilita que los estudiantes ordenen sus pensamientos y hagan explícito lo que saben, contrasten sus saberes con los de otras personas, descentren o cuestionen sus propias certezas y convicciones, y amplíen los conocimientos que tienen sobre una situación, temática o problemática.

El diálogo es entonces un acto intencionalmente formativo, siempre que exista una experiencia de aprendizaje capaz de movilizar los esquemas mentales y valorativos del sujeto, a la vez que se transforma el contexto en el que interactúa y la cotidianidad que incide en la manera en que experimenta y significa la realidad.

Por último, cabe destacar que el diálogo es algo más que un intercambio de saberes, por ello, resulta fundamental dar cabida a las emociones y los afectos, al mismo tiempo que se permiten momentos para que los educandos dialoguen consigo mismos. Esto último es un aspecto que

contribuye a que se cree un ambiente de confianza propicio para realizar procesos formativos que apunten al cambio y la transformación social.

3.1.3.4. Pautas pedagógicas

En la última década, Alfonso Torres ha venido proponiendo criterios pedagógicos que podrían orientar la imaginación y diseño de dispositivos pedagógicos por parte de los educadores populares. Dicha propuesta resulta interesante, toda vez que desestima la aplicación de técnicas o la realización de pasos didácticos pensados para una sesión de trabajo y, en muchos casos, contruidos desde una lógica lineal o secuencial (Gómez Obando, 2024).

Desde el punto de vista de Torres (2021), al momento de diseñar y realizar prácticas formativas desde un enfoque de Educación Popular es necesario tener en cuenta las siguientes pautas o criterios metodológicos:

1. ***Rescate del diálogo:*** cuando los educadores populares aceptan que necesitan de los y las demás para conocer, el diálogo asume un carácter ético ya que contribuye, en cierta medida, a la autonomía, solidaridad y responsabilidad que requieren los seres humanos para incidir y transformar la realidad de lo social. En este sentido, el diálogo es una herramienta que posibilita el encuentro intercultural, intergeneracional y de saberes.

2. ***Las prácticas educativas parten y vuelven de la realidad:*** al ir comprendiendo que la Educación Popular es una toma de conciencia de la realidad, y que partir de la realidad implica la realización de una lectura crítica del mundo para transformarlo, los educadores críticos se esmeran por conocer las necesidades y problemáticas del contexto de los educandos. Dichas interpretaciones permiten que la práctica educativa pueda enfocarse en la proyección de compromisos, proyectos y cursos de acción con pretensiones críticas y transformadoras.

3. *La Educación Popular propicia la construcción colectiva de conocimiento y poder:*

como lo dijo Paulo Freire, la construcción de la realidad es colectiva y no individual. En este sentido, las prácticas de Educación Popular deben propiciar que en cada uno de los procesos y momentos de la actividad educativa confluyan las experiencias, saberes, sentires y quehaceres de cada uno de los participantes. De esta manera, resulta posible ir creando las condiciones para que los sujetos se involucren en la toma de decisiones del proceso pedagógico y vayan ganando más poder sobre sí mismos, sobre el rumbo del proceso educativo y sobre el contexto vital y social donde viven.

4. *Las relaciones pedagógicas en la Educación Popular buscan ser democráticas y participativas:* a través del fomento de relaciones horizontales, la organización de los espacios, la democratización de la palabra, la toma compartida de decisiones, el trabajo colaborativo y el uso de un lenguaje no discriminador, se expresa la opción democrática de la Educación Popular. Por otra parte, la horizontalidad exige comprender que tanto educandos como educadores tienen el derecho y el deber de expresarse y construir con el otro aportando desde la experiencia y la palabra. Por ello, es necesario tener apertura y capacidad para escuchar y aprender reflexivamente de y con los otros.

5. *Las prácticas educativas populares fomentan la reflexión y la autocrítica:* cuando la práctica educativa se asume desde una perspectiva crítica, se promueve la capacidad de los sujetos para cuestionar la realidad y cuestionarse, favoreciendo la capacidad de interrogación y reflexión sobre el entorno inmediato en el que se interactúa y convive.

En las prácticas educativas los sujetos involucrados deben preguntarse por el sentido de lo que hacen, la manera en que trabajan, los objetivos que se trazan y el resultado de sus acciones. Estos momentos de reflexión y autocrítica favorecen el crecimiento personal y grupal. A veces, un silencio o el desinterés de un grupo, puede ser un llamado de advertencia para revisar qué y cómo se están haciendo las cosas.

6. ***La Educación Popular involucra el cuerpo y el corazón:*** la Educación Popular reconoce que la formación y la transformación no es solo un tema de conciencia o razón, sino que también involucra sentimientos, emociones, voluntades y corporalidad. La Educación Popular es un acto de amor que implica trabajar con el cuerpo y el alma. El cuerpo es lenguaje, historia y territorio, a la vez que participa en cada momento de los procesos educativos populares. El cuerpo revela memorias, emociones y estados de ánimo que se amplifican o explicitan en el diálogo. Asimismo, el cuerpo puede ser una herramienta creativa y pedagógica que contribuye a fortalecer los procesos educativos populares.

7. ***Las prácticas educativas populares reconocen y enriquecen las diferencias:*** lejos de ocultar o eliminar la diversidad de saberes, experiencias y sentimientos que convergen en los espacios educativos, el acto pedagógico popular valora esos contenidos y los reconoce, al mismo tiempo que los problematiza desde otros saberes y prácticas, con la finalidad de potenciarlos como insumos vitales para la construcción colectiva de conocimiento.

8. ***Las prácticas educativas populares favorecen la expresión creativa:*** en la Educación Popular se requiere estimular permanentemente la creatividad y la imaginación, con el fin de enriquecer las capacidades y habilidades de los participantes para fabricar sueños y recrear diálogos. Aquí el protagonismo no lo tiene exclusivamente el educador, ya que todo objeto, espacio o situación puede ser un pretexto pedagógico para que la imaginación, la improvisación y la creatividad emerjan.

9. ***Las prácticas educativas populares buscan ser coherentes:*** para los educadores populares es fundamental que exista coherencia entre lo que piensan, dicen y hacen. Esto no solo debería ocurrir en el accionar educativo u organizacional, sino que es deseable que se vea reflejado

en todos los aspectos de la vida personal y social. La Educación Popular, más allá de ser un enfoque pedagógico, es una filosofía de vida.

10. Las estrategias pedagógicas populares deben ser flexibles: aunque la planeación rigurosa de las prácticas educativas es una muestra de afecto y respeto por parte del educador, ello no significa que aquello que se diseña deba entenderse como camisa de fuerza. Desde un enfoque o perspectiva de Educación Popular, resulta fundamental que las prácticas formativas se adecúen a las necesidades y particularidades de los educandos. Esto último, permite que el diseño de la propuesta metodológica se entienda desde una lógica flexible y abierta al cambio. Por último, cabe destacar que algunos elementos a tener en cuenta en la planeación educativa son el conocimiento de los participantes, así como los tiempos, espacios y recursos con los que se cuenta.

3.1.4. Escuela y Educación Popular

Como ya se dijo antes, en el campo de la Educación Popular se comprende lo educativo en un sentido amplio. Eso quiere decir que a diferencia del *utopismo pedagógico* de quienes consideran que cambiando la escuela se transforma la sociedad, quienes se asumen como educadores populares consideran que hay que luchar por cambiar la sociedad en su conjunto y en ese proceso ir transformando y democratizando los espacios escolares (Torres, 2007).

En el momento fundacional -otra vez, como ya se dijo antes- la lectura de la escuela simplemente como aparato de inculcación y reproducción de la ideología estatal-capitalista, llevó a que la Educación Popular se realizara *por fuera y al margen* de los espacios escolares, formales e institucionales. No obstante, las relecturas y apropiaciones de autores como Gramsci o Foucault durante el momento de la llamada refundamentación, permitió que dentro de esta corriente educativa y movimiento social se entendiera la *escuela como espacio de producción de saber-poder que es necesario problematizar, disputar y resignificar*.

Respecto a esto último, el educador popular Santiago Gómez Obando (2012) sostiene lo siguiente:

La escuela, entendida desde sus prácticas afectivas, pedagógicas y culturales puede ser un espacio de resistencia y construcción de otro tipo de procesos y escenarios. Por esta razón, las innovaciones que se presentan dentro del aula no pueden reducirse (...) a lo que proponen y presentan los organismos multilaterales, las organizaciones intergubernamentales regionales o los ministerios y secretarías de educación a nivel local. (p. 2)

Pese a los límites estructurales que los espacios formales significan cuando se piensa su forma y modo de funcionamiento desde el punto de vista de las relaciones de poder a nivel societal⁶, desde comienzos de la década del noventa del siglo XX existe una preocupación permanente en la Educación Popular por *realizar luchas educativas dentro y fuera de las escuelas y universidades*.

A modo de ilustración, se destaca el hecho de que *La Piragua*⁷ número 4 -publicada durante el primer semestre de 1992- dedique la totalidad de sus artículos a reflexionar sobre la relación entre escuela y Educación Popular, así como a presentar experiencias de Educación Popular en la escuela.

Recapitulando todo lo dicho hasta aquí, se podría plantear que el debate sobre la conveniencia o no de realizar Educación Popular en los espacios escolares resulta innecesario o inoficioso, toda vez que desde hace más de tres décadas existe un relativo consenso sobre la

⁶ Por ejemplo, en el caso de las instituciones de educación superior, Gómez Obando (S.F.) considera que “por más que nos moleste o disguste a quienes quisiéramos descolonizar, despatriarcalizar, desmercantilizar, desburocratizar y democratizar el Sistema de Educación Postsecundaria Pública, [resulta necesario reconocer que este] no podrá desprenderse *radical y decididamente* del compromiso que tiene con la producción y reproducción de las relaciones de dominación, hasta tanto no exista un cambio profundo en la manera como se estructuran y cristalizan las relaciones de poder en nuestras sociedades” (p. 7).

⁷ Revista emblemática en el proceso de reflexión y estructuración de los referentes de sentido que identifican a las y los educadores populares en el contexto latinoamericano.

importancia que tiene *luchar contra y desde la escuela por afirmar otras maneras posibles de realizar los espacios escolares.*

3.1.4.1. Breves anotaciones sobre los alcances de las luchas escolares en el campo de la Educación Popular

Más allá de los esfuerzos por incidir en las políticas educativas que han venido realizando educadores populares a lo largo y ancho del continente -sobre todo, desde la década del noventa del siglo XX-, las y los maestros que realizan Educación Popular en el ámbito escolar han tendido a centrar sus esfuerzos en tres tipos de acciones:

-Resistencia en el aula: en entornos conservadores y/o donde tienden a prevalecer colegas acrílicos o apáticos, las apuestas de muchas y muchos educadores populares se han tendido a centrar en la realización de prácticas educativas de carácter individual, en las que se expresen apuestas contrahegemónicas en las que se experimenta de otras maneras el acto educativo⁸.

-Innovación escolar: existen educadores populares que han logrado crear vínculos con otras y otros colegas para realizar proyectos de *carácter colectivo* que trascienden y amplían el despliegue de la potencia individual en el aula de clases⁹. Dichas experiencias se constituyen en una manera de disputar la escuela dentro de la escuela y aunque no siempre gozan de aceptación generalizada o reconocimiento institucional, tienen mayor capacidad de afectar la cotidianidad de la vida escolar.

⁸ Un espacio en el que se privilegiaba la reflexión individual sobre la práctica desde un enfoque de Educación Popular para mejorar el desempeño en el aula era la Especialización en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. No obstante, con la salida del programa de maestras y maestros como Lola Cendales, Jorge Posada o Francisco Perea a comienzos de la segunda década del siglo XXI, dicho enfoque se fue erosionando y transitando hacia lógicas más teóricas o academicistas de corte historiográfico o sociológico.

⁹ A manera de ejemplo, véase: Lozada, et al. (2021).

-Escuelas alternativas: colectivas y equipos de trabajo han logrado realizar espacios escolares disruptivos y transformadores, en diálogo abierto con las educaciones populares y críticas. En Colombia, una de las experiencias más significativas desde el punto de vista de su duración en el tiempo, el alcance crítico y la opción preferencial por el buen vivir de los sectores populares ha sido la *Escuela Popular Claretiana “Filo de Hambre”*, ubicada en Neiva -Huila-.

Esta escuela pública, desde hace cuarenta y cuatro años viene realizando una praxis institucional -acción y reflexión- en la que se reivindican explícitamente los aportes éticos, políticos y pedagógicos de autores como Celestin Freinet y Paulo Freire. Asimismo, desde sus primeras etapas ha venido siendo acompañada por educadores y educadoras populares como Lola Cendales.

Algunos de los derroteros de sentido que han animado la puesta en marcha de esta experiencia político-educativa son:

(...) [En primer lugar,] un cambio en la concepción de la escuela, totalmente abierta y relacionada con el ambiente. En segundo lugar, se intenta cambiar las relaciones entre educador y educando, entre educador y padres de familia, para llegar a sentirnos todos sujetos y protagonistas de esta experiencia educativa. En tercer lugar, se cambia también la apropiación y el uso de las herramientas educativas. [En cuarto lugar, se considera] que la experiencia pedagógica requiere (...) la participación de todos los agentes. Creemos nosotros que no se trata de que el educador innove en una determinada área, sino que los educadores se organicen en una forma cooperativa, muy fraternal, para que compartan las tareas y produzcan intercambios, [a la vez] que los padres de familia aportan su saber y experiencias que intercambian con los niños, y entre todos lleguemos a construir lo que es la utopía de la producción del conocimiento (...) O sea, que no tengamos acá genios que se forman para afirmarse individualmente, sino que construyamos una escuela que es una

comunidad que produce conocimiento y trata de transformar su realidad. (Signore en C.P.A. Universidad Surcolombiana, 2014, minuto 10:58 a 12:18)

Como se puede ver, las apuestas más ambiciosas y radicalmente esperanzadoras desde un enfoque de Educación Popular, pasan por la realización de proyectos transgresores en los que la escuela se piense y asuma como parte de una comunidad más amplia -barrial, veredal o natural- en la que el trabajo por proyectos tiene prevalencia sobre la división curricular por áreas, a la vez que se promueve el diálogo cultural entre sus distintos tipos de integrantes y se llevan a cabo acciones que contribuyen a la realización de luchas por la defensa de la Vida, la paz, la tierra y el territorio.

3.1.4.2. Sobre los alcances de nuestra práctica pedagógica e investigativa en el Colegio Antonio José Uribe

Para nosotros, la Educación Popular no consiste únicamente en llevar conocimientos a los sectores desfavorecidos para integrarlos a un sistema educativo que perpetúa la exclusión social. Por el contrario, ingresamos a la escuela porque creemos en la búsqueda de educaciones críticas y transformadoras que cuestionen y desafíen las estructuras que mantienen y reproducen las desigualdades sociales, dentro y fuera de los espacios institucionales. Este enfoque, por lo tanto, trasciende la búsqueda de inclusión de las y los marginados al sistema que los condena y relega. Se trata, por el contrario, de disputar distintos espacios donde se produce y actualiza la realidad de lo social, con el fin de ir pensando-sintiendo-haciendo opciones educativas que promuevan el pensamiento crítico y la lucha contra las injusticias sociales.

Desde esta perspectiva, el cambio en la educación no solo se logra en el aula, sino también en la comunidad y el entorno familiar. Para que el aprendizaje tenga un impacto real en la vida de los estudiantes, debe involucrar a los padres y generar una relación de colaboración entre la escuela y su entorno o ambiente. Una escuela comunitaria, en este sentido, no depende de una figura

"idílica" que imponga un modelo, sino que reconoce la sabiduría colectiva. De esta manera, todos los actores participan en la construcción de un proyecto educativo que responde a las necesidades y sueños de quienes la habitan.

Con todo, hay que empezar por reconocer que nuestra capacidad de incidencia en la escuela es modesta o limitada. Llegamos a la Institución Distrital Antonio José Uribe con el propósito de realizar una práctica pedagógica e investigativa de manera intermitente y durante un lapso relativamente corto -dos años-. Todo ello, lleva a que la mediación artística que realizamos con las y los estudiantes de la emisora escolar -como se verá más adelante-, deba entenderse apenas como una insinuación o invitación para que las y los maestros comprendan el arte como un elemento transversal que posibilita la reflexión crítica sobre aspectos que resultan de vital importancia para los estudiantes.

Por consiguiente, durante la realización de nuestro proyecto de *Educación Popular en la escuela*, decidimos realizar una iniciativa por fuera del currículo en la que el arte se entendiera como *mediación cultural*. Esto último, permitió que nuestra incursión en el espacio escolar no buscara la formación programada y progresiva de artistas o escritores. Tampoco, la incidencia y reflexión sobre las maneras en que se realizan las clases de arte, música, danza o teatro.

Nuestra apuesta, en definitiva, tuvo la intencionalidad de conocer y tratar los problemas cotidianos y existenciales de los estudiantes, explorándolos desde un enfoque interdisciplinar y con pretensiones crítico-transformadoras. Además, nuestra práctica pedagógica en la escuela se apartó deliberada y conscientemente de la parcelación y rigidez de la estructura curricular, con el propósito de crear una experiencia de aprendizaje integral en la que el arte permitiera pensar, sentir y cuestionar la realidad desde múltiples lenguajes y puntos de vista.

Pese a que no logramos realizar un proyecto de escuela alternativa -ojalá algún día contemos con los recursos cognitivos, pedagógicos y económicos para realizar una experiencia de este tipo-, demostramos que es posible generar cambios que afecten la cotidianidad de la vida escolar, fomentando un aprendizaje más consciente y conectado con la realidad de los estudiantes, tal y como se verá más adelante (capítulos 4 y 5).

3.2. Las pedagogías artísticas críticas

En este apartado se rescatan y apropian los planteamientos de Ana Mae Barbosa, teniendo en cuenta que es uno de los principales referentes en la investigación de la enseñanza del arte en Latinoamérica desde una perspectiva crítica, y en sus trabajos se plantea la capacidad del arte y su potencial cultural y social en el proceso de enseñanza y aprendizaje para contribuir a la integración de la sociedad y los marginados, a la vez que se rescata el papel del educador como mediador cultural, lo cual, a nuestro juicio, se encuentra en armonía con los postulados de Paulo Freire en relación con estos dos interrogantes: cómo se produce el conocimiento en el arte y para qué nos educamos.

3.2.1. Arte/Educación: “educación artística” como mediación cultural

El educador es un mediador dialógico entre la enseñanza y el aprendizaje de la experiencia vital y la manera de leer el mundo. En palabras de Paulo Freire, “nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo” (Freire, 2008, p. 75).

Dado lo anterior, Barbosa define el arte como un importante mediador entre los seres humanos y el mundo, destacando el papel de la educación artística como mediación entre el arte y el público. El objetivo de la enseñanza de la educación en arte trasciende el desarrollo de la sensibilidad y la formación de ciudadanos obedientes a las normas, ya que esta se encamina al desarrollo de la sensibilidad y los sentidos, entendidos como el conjunto de las funciones orgánicas

que responden al desarrollo intelectual desde una perspectiva crítica que posibilita observar y percibir el entorno desarrollando la capacidad creativa, al mismo tiempo que se amplían las posibilidades para transformar la realidad analizada.

El poder del arte en el individuo propicia la superación de limitaciones coyunturales -tales como la invisibilización social y discriminación múltiple-, permitiendo que los educandos reconstruyan su vida, mediante el desarrollo de su capacidad creativa y reflexiva. De esta manera, resulta posible que las personas que se acercan al arte reflexionen y modifiquen sus entornos conforme a sus deseos y capacidades, a la vez que se van alejando de la violencia.

Para Ana Mae Barbosa (2022), la apuesta política y pedagógica tiene que ver con “Deconstruir para reconstruir, seleccionar, reelaborar, partiendo de lo cotidiano y modificándolo según el contexto y la necesidad, son procesos creativos que desarrollan haciendo y viendo Arte, decodificadores fundamentales para la supervivencia en el mundo cotidiano” (p.175).

3.2.2. Reconstrucción social a través del arte

Aportar a la visibilización de las culturas “permitiendo contribuir mediante el arte a la integración de individuos desposeídos de un lugar en el mundo por una sociedad imperfecta y generalmente cruel” (Barbosa, 2002, p.1), es uno de los principales propósitos que animan la propuesta pedagógica y política de esta autora.

En consecuencia, para superar la marginalización de diversas manifestaciones culturales es necesario desligarse del pensamiento único instalado en las comunidades y en la escuela que imposibilita develar otras visiones y lecturas de mundo. Para este propósito Barbosa plantea una ruptura en el arte, separándose de la visión moderna del “arte por el arte” y la enseñanza del mismo, donde tiende a conservarse las relaciones de poder hegemónico eclesiástico y posteriormente

burgués, que se comunican poderosamente en los *mass media* enraizándose en la cultura y propiciando una interpretación falsa de la realidad.

Como plantea Villalba y Escaño (2009), “la integración social de los individuos marginados en la sociedad a través del arte no solo es cuestión de trabajar o intervenir los focos marginales, dado que, su marginación es el producto de la injusta social” (p. 40). Asimismo, el arte es una forma de expresión estética que contribuye a las luchas y la integración social. A este respecto, la autora considera que:

Una vez superada la modernidad con su énfasis en el esencialismo, los educadores comprometidos con el progreso social pudieron apartarse del dogma del “arte por el arte”, mostrar que la autonomía del arte es ilusoria y descubrir que el arte puede contribuir a la integración del individuo y de las comunidades (Barbosa, 2002, p.1).

3.2.3. El abordaje triangular

Para trabajar las artes visuales desde una perspectiva crítica, Ana Mae Barbosa realiza una propuesta en la que se van identificando las necesidades del contexto y se promueve una lectura crítica de la realidad, siguiendo la lógica hacer-leer-contextualizar. Lo importante para Barbosa es que se produzca conocimiento en el proceso de indagación y experimentación artística, a la vez que los sujetos problematizan sus condiciones de vida y se politizan. Todo ello, implica una ruptura con la forma dominante de pensar-hacer-aportar desde el arte en las sociedades contemporáneas.

A su vez, Barbosa plantea la existencia de tres etapas del proceso artístico que corresponden a acciones mentales y sensoriales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Valga la aclaración, no deben enseñarse por separado, dado que se interrelacionan en la mediación artística. Para ella, resulta fundamental que toda experiencia artística pase por un proceso de PERCEPCIÓN -de la

obra-, LECTURA Y CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA -del autor y su obra- y CREACIÓN -de una nueva producción artística-.

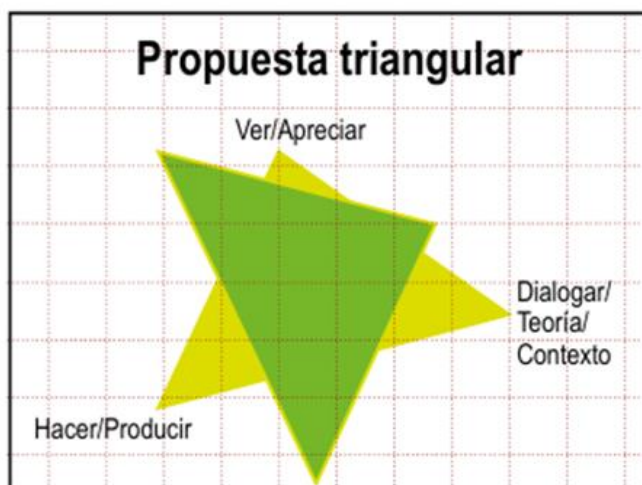
Cabe destacar que dicho abordaje no debe ser rígido y se debe adecuar atendiendo al contexto, intereses y códigos de los estudiantes. Además, en cada uno de los vértices de la triangulación se encuentran ubicadas las etapas del proceso artístico, las cuales no poseen ninguna jerarquía.

En definitiva, se podría concluir en este apartado reiterando y sintetizando los tres procesos que conforman la triangulación:

-**Contextualización**, teniendo en cuenta que se busca conocer la historia del arte, el contexto en que se realizó la obra, y el carácter histórico, cultural, social y económico de la misma.

-**Lectura**, dado que se busca la apreciación de la imagen, generando la codificación del lenguaje visual, así como la apreciación e interpretación de la lectura de la obra. Todo ello, tiene que ver con la identificación de necesidades, deseos y expectativas, y con la comprensión de *sí mismo* y el *mundo* donde se habita.

-**Creación**, asociada con el hacer artístico o, en otras palabras, con la producción de la obra de arte.

Figura 2*Abordaje triangular*

Nota, Recuperado de: <https://www.fumtep.edu.uy> › item › download

Por último, la propuesta triangular concibe el arte como expresión cultural que favorece el aprendizaje de forma dialógica, permitiendo la construcción intercultural y develando códigos de poder del lenguaje artístico que influyen en la cultura, tanto de manera positiva como negativa. Esta mediación artística se encamina en generar la comprensión y sensibilización de los estudiantes, contrario a la percepción del arte por el arte, visto como un objeto en un pedestal al cual no deben tener acceso las clases desfavorecidas, ya que desde la lógica de sectores dominantes estas solo necesitan aprender lo necesario para desempeñarse como mano de obra o fuerza de trabajo.

La educación artística crítica se encuentra asociada con el rescate del diálogo cultural y la ecología, así como con el desarrollo social de las comunidades. También, es un espacio de encuentro entre distintas expresiones artísticas subvaloradas que contribuyen a tejer identidades y vínculos de tipo comunitario.

3.3. Las Inteligencias Múltiples

Realizar una práctica pedagógica de carácter disruptivo y con pretensiones críticas en un espacio escolar, implica plantear el debate sobre los tipos de inteligencia que tienden a reconocerse o trabajarse en los espacios escolares. En este sentido, se considera que los aportes de Howard Gardner y Daniel Goleman contribuyen a cuestionar la idea de sujetos formados para adaptarse al orden social, la realización de labores u oficios que contribuyan a la producción de bienes y servicios o la preparación para participar en el proceso de adquisición y consumo de mercancías. Todo ello, como se verá más adelante, puede resultar, hasta cierto punto, convergente con las apuestas ético, político, pedagógicas de la Educación Popular y la propuesta de pedagogía artística crítica propuesta por Ana Mae Barbosa.

3.3.1. Teoría de las Inteligencias Múltiples

Howard Gardner nos invita a replantear la noción de inteligencia, sugiriendo que no se puede reducir a una única dimensión. En su visión, la inteligencia se entiende como la capacidad de resolver problemas y crear productos o servicios que resulten valiosos para una o varias culturas.

Las sociedades contemporáneas se caracterizan por la existencia de múltiples desafíos y problemas, asimismo, existen muchos tipos de inteligencia. Desde la perspectiva de Gardner (1998), resulta posible hablar de ocho inteligencias modulares que se combinan de manera adaptativa para el individuo y la cultura, las cuales, desde luego, dependen tanto de la genética como del medio ambiente en el que los seres humanos se desarrollan. Estas son:

1. Inteligencia Lógico-Matemática: es la capacidad para usar los números de manera sencilla efectiva y compleja, al igual que razonar conceptos abstractos de forma deductiva e inductiva. Incluye la sensibilidad a los esquemas y relaciones lógicas, las afirmaciones y las

proposiciones, las funciones y otras ecuaciones relacionadas. Las personas con esta inteligencia son capaces de utilizar el pensamiento abstracto utilizando la lógica y los números para establecer relaciones entre distintos datos de análisis.

2. Inteligencia Lingüística: tiene como característica el desarrollo del uso de las palabras de forma oral y/o escrita. Las personas con esta inteligencia normalmente son notables en el momento de realizar escritos, historias, leer, jugar con rimas, trabalenguas e incluso en quienes aprenden con facilidad otros idiomas, al igual que tienen gran capacidad del discurso y de organizar de manera efectiva información para transmitirla en un lenguaje verbal y corporal entendible para los demás.

3. Inteligencia Espacial-Visual: es la capacidad de pensar en tres dimensiones y percibir la relación entre colores, formas y espacios. Permite transformar ideas mentales en imágenes y se manifiesta en quienes prefieren el uso de gráficos, esquemas y mapas conceptuales para aprender o transmitir ideas.

4. Inteligencia Musical: se tiene la habilidad de percibir, apreciar, diferenciar, transformar y expresar formas musicales. Las personas que poseen esta inteligencia también tienen una gran sensibilidad por el ritmo, tono y timbre de los diferentes sonidos. esta inteligencia también se relaciona con la inteligencia matemática y lingüística al igual que con la inteligencia emocional.

5. Inteligencia Kinestésica o Corporal – Cinética: es aquella conectada con el tacto, la corporalidad, las sensaciones y el movimiento. En esencia, es una forma de conectar con el mundo a través del movimiento y la acción.

6. Inteligencia Intrapersonal: está en relación de conocerse a uno mismo, el gestionar pensamientos y emociones, es en esencia la que nos permite conocernos a nosotros mismos y tener un conocimiento más profundo de nuestro ser.

7. Inteligencia Interpersonal: es lo que se podría llamar carisma o liderazgo, es esta capacidad de entender y relacionarse efectivamente con los demás, llegando a generar empatía por el otro. Para Gardner la inteligencia intrapersonal y la interpersonal conforman la Inteligencia Emocional y juntas determinan nuestra capacidad de dirigir nuestra propia vida de manera satisfactoria.

8. Inteligencia Naturalista: es la que relaciona a las personas con el entorno llamado naturaleza y permite reconocer a los animales o plantas, así como comprender las relaciones ecológicas y los fenómenos que los unen. Esta inteligencia permite armonizar con la naturaleza prestando atención a las dinámicas que les envuelven.

Howard Gardner enfatiza el hecho de que todas las inteligencias son igualmente importantes y se pueden relacionar entre sí. El problema es que nuestro sistema escolar no las reconoce por igual y se esmera por contribuir al desarrollo de las inteligencias lógico-matemática y la lingüística, hasta el punto de subordinar o desconocer a las demás.

Para Gardner es evidente que, sabiendo lo que sabemos sobre estilos de aprendizaje, tipos de inteligencia y formas de enseñar y que todas las personas aprenden de formas distintas. Es importante plantearnos si una educación centrada en sólo dos tipos de inteligencia es la más adecuada para preparar a las personas para vivir en un mundo cada vez más complejo y que busca el Buen-Vivir.

3.4.Relaciones y puntos de encuentro entre la Educación Popular, las pedagogías artísticas críticas y las inteligencias múltiples

El recorrido realizado por la Educación Popular, la propuesta pedagógica artística crítica de Ana Mae Barbosa y las inteligencias múltiples, tiene como propósito realizar un diálogo entre distintas tradiciones y enfoques con el fin de retomar y precisar aspectos de tipo político, cognitivo

y metodológico que contribuyen a la imaginación y realización del diseño pedagógico con los jóvenes del colegio Antonio José Uribe.

Un primer aspecto a destacar es la relación existente entre la educación, la concientización y la emancipación social. La Educación Popular, cuyo antecedente y máximo exponente es Paulo Freire, enfatiza la concientización política y la crítica de las estructuras de poder y opresión. Asimismo, esta corriente y movimiento educativo fomenta que las y los estudiantes se conviertan en agentes de cambio, capaces de analizar y desafiar las injusticias sociales y políticas a través del diálogo crítico.

Lo anterior guarda estrecha relación con la propuesta pedagógico-política-artística de Barbosa, quien insiste en que el arte debe entenderse como una herramienta de diálogo, empoderamiento político y crítica social, en la que se reflexiona y denuncian las inequidades, injusticias sociales y estructuras de poder opresivas. Este enfoque promueve la creatividad como medio para comprender y actuar sobre las realidades políticas, fomentando una conciencia política profunda y personal.

Las teorías de las inteligencias múltiples, aunque tienen un énfasis meramente cognitivo y un alcance político modesto para cuestionar las dominaciones, injusticias y violencias, pueden entenderse como un complemento a estos enfoques desde una *relectura crítica*, teniendo en cuenta que se parte del reconocimiento de diversas capacidades cognitivas para entender y enfrentar las dinámicas de poder escolar, centradas en la sobrevaloración de ciertos tipos de habilidades y capacidades -lógico-matemáticas y lingüísticas- en detrimento de otras.

Desde nuestra perspectiva, el diálogo pedagógico entre la Educación Popular, las pedagogías artísticas críticas y las inteligencias múltiples, posibilita la creación de entornos educativos inclusivos y críticos, orientados hacia la acción transformadora. Juntos, estos enfoques

promueven una educación política que no solo informa, sino que empodera a los estudiantes para transformar su sociedad de manera crítica y creativa.

Lo que se busca en nuestra práctica pedagógico-investigativa es crear un entorno educativo que fomente un diálogo político profundo y transformador. En este sentido, la Educación Popular aporta la dimensión crítica y de concientización, las pedagogías artísticas críticas proporcionan medios creativos para la expresión y el cuestionamiento, y las inteligencias múltiples aseguran que se valoren y desarrollen las diversas capacidades de los individuos. Apropriados y acoplados desde una perspectiva con pretensión crítico-transformadora, estos enfoques contribuyen a la promoción de una educación política y artística inclusiva, democrática y transgresora.

Los cuatro aspectos más relevantes que rescatamos para la realización de la práctica pedagógica en el contexto escolar escogido para la realización de la experiencia investigativa son los siguientes:

a. *Desafío a las estructuras de poder:* tanto la Educación Popular como las pedagogías artísticas críticas y, en menor medida, la teoría de las inteligencias múltiples, desafían las estructuras de poder y abogan por una educación más equitativa y justa. Esto se manifiesta en la crítica a los sistemas educativos tradicionales que perpetúan las desigualdades.

b. *Educación como herramienta de emancipación:* los tres enfoques ven la educación como una herramienta para la emancipación. La Educación Popular y las pedagogías artísticas críticas son más explícitas en su objetivo de transformación social, mientras que las inteligencias múltiples promueven la equidad educativa y la realización del potencial individual, lo cual podría tener implicaciones emancipatorias, siempre que se logre salir del campo puramente cognitivo o emocional.

c. **Promoción de la inclusión y diversidad:** hay un fuerte énfasis en la inclusión y la valorización de la diversidad. La Educación Popular y las pedagogías artísticas críticas buscan incluir voces y experiencias marginadas, mientras que la teoría de las inteligencias múltiples promueve la aceptación y desarrollo de diferentes tipos de inteligencia.

d. **Participación democrática:** todos estos enfoques promueven la democratización de la experiencia educativa. La Educación Popular y la pedagogía artística crítica de Barbosa fomentan la participación comunitaria y la toma de decisiones colectivas, mientras que las inteligencias múltiples promueven un aprendizaje que se adapta a las necesidades y capacidades individuales, desafiando la uniformidad impuesta por los sistemas educativos tradicionales.

Ahora bien, en la práctica debemos crear un diálogo político que integre estos enfoques, lo cual implica crear espacios donde los estudiantes puedan debatir y reflexionar sobre temas políticos a través de diferentes formas de inteligencia y expresión artística. Se trata de fomentar la participación activa y la creatividad en la discusión de temas políticos, permitiendo que los estudiantes desarrollen una comprensión crítica y multidimensional de las realidades políticas. Este enfoque integrador facilita una educación que, como ya se dijo antes, no sólo informa, sino que también empodera a los estudiantes para actuar y transformar su sociedad.

Un segundo aspecto a destacar desde el punto de vista de la producción de conocimientos, es que los tres enfoques consideran relevante crear entornos educativos en los que se valore el diálogo y la diversidad cognitiva, a la vez que se promueve el intercambio de los saberes de los individuos y se realiza un proceso de aprendizaje basado en la actividad y la participación.

En la práctica, un diálogo educativo que combine estos enfoques implica la creación de espacios formativos en los que los estudiantes puedan expresar sus pensamientos y emociones a través del arte, reflexionar críticamente sobre su entorno y desarrollar sus múltiples inteligencias.

Esto se traduce en procesos de intercambio cognitivo y experiencial en los que se fomenta la participación activa, la creatividad y el pensamiento crítico. Al integrar estas perspectivas, se facilita un aprendizaje más completo y significativo que prepara a los individuos no sólo para comprender el mundo, sino también para transformarlo.

Pese a lo anterior, no hay que pasar por alto que mientras que en la Educación Popular y la propuesta de pedagogía artística crítica de Barbosa el conocimiento se produce de manera colectiva, negociada y participativa, en el caso de las inteligencias múltiples lo que tiende a promoverse es que cada individuo desarrolle distintos tipos de habilidades y capacidades atendiendo a sus deseos, intereses y aptitudes.

Adicionalmente, tanto la Educación Popular como la pedagogía artística de Barbosa ponen un fuerte énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico y la producción de conocimientos que contribuyan a transformar los contextos y las estructuras sociales, mientras que en el caso de las inteligencias múltiples el énfasis se centra en el incentivo a la realización del proyecto de vida individual. Con todo, desde una *relectura y apropiación crítica* de la teoría de las inteligencias múltiples, resulta posible considerar la promoción de habilidades analíticas y el desarrollo de habilidades para resolver problemas como apoyos implícitos para aumentar los alcances de la crítica social.

Un aspecto en el que sí tienden a coincidir estos enfoques es en la promoción del conocimiento a partir de la actividad. Cognitivamente, el involucramiento de los educandos en su proceso de aprendizaje refuerza el desarrollo de destrezas y habilidades, a la vez que se valoran y promueven las capacidades creativas y expresivas.

En otro orden de ideas, para Gardner la inteligencia intrapersonal y la interpersonal conforman la Inteligencia Emocional y juntas determinan la capacidad de dirigir la propia vida de

manera satisfactoria. De ahí que para el diseño del material pedagógico y las unidades didácticas, además de reivindicar la importancia de *producir colectivamente conocimientos que contribuyan a la promoción del pensamiento crítico* -aspecto enunciado y desarrollado párrafos atrás-, se otorgará importancia a la inteligencia emocional para el Buen-Vivir de los educadores populares y la comunidad escolar involucrada, dado que las pedagogías críticas y emancipatorias tienden a obviar la importancia de la *reflexión sistemática del educador sobre sí mismo y las cosas que le afectan*.

Un tercer aspecto a destacar desde el punto de vista pedagógico es la importancia que todos estos enfoques otorgan al diálogo, encontrando en el arte múltiples lenguajes que se manifiestan mediante símbolos que permiten la escenificación de los rasgos, trayectorias y valores que caracterizan a una comunidad. Con ello, además de propiciar la expresión de distintos puntos de vista y la significación de la experiencia vivida, se favorece el encuentro de los saberes propios de las comunidades con los saberes académicos, lo cual contribuye al desarrollo de procesos de aprendizaje inclusivos en los que se fomenta el trabajo colectivo, los aprendizajes experienciales y la preparación para el inicio o continuación de procesos de lucha social.

El educador es un interviniente en la creación de condiciones democráticas para que los educandos puedan ampliar su lectura del mundo con ayuda de los demás, propiciando la construcción de subjetividades ética y políticamente comprometidas con la transformación del orden social. Asimismo, la expresión artística favorece la expresión estética de emociones y experiencias, en las que se producen diálogos interculturales que aportan al desarrollo social, corporal y emocional del individuo mediante el desarrollo de sus inteligencias múltiples.

Esta transformación se hace posible mediante el empoderamiento de los sujetos, dando voz a los que no la han tenido, a la vez que se promueven espacios de integración en los que el arte se comprende y experimenta como armonizador y detonante que posibilita la lectura crítica de los

sujetos. De esta manera, se rompe con la tradición moderna y colonialista del “arte por el arte”, en la que las expresiones estéticas suelen considerarse como un bien escaso que se produce para el consumo y disfrute de las culturas de élite.

Las pedagogías artísticas críticas como la de Barbosa, pretenden la superación de las relaciones de dominación y opresión de carácter hegemónico, cuestionando la prevalencia de formas de pensamiento único que imposibilitan el diálogo y el reconocimiento de otras lecturas del mundo. Todo ello, guarda relación con el diseño de la práctica pedagógica y la elaboración del material didáctico que se realizará en el colegio Antonio José Uribe, teniendo en cuenta que lo que se busca es la creación colectiva y estética de un dispositivo cultural que posibilite la reflexión crítica sobre temas problemáticos que afectan la cotidianidad de la vida escolar.

Asimismo, del enfoque de las inteligencias múltiples se rescata el hecho de que al momento de realizar el diseño pedagógico se tenga en cuenta que no todas las personas tienen los mismos intereses y capacidades, ni aprenden de la misma manera, ni poseen los mismos conocimientos y experiencias. Esto último, valga la aclaración, resulta ampliamente convergente con los principios éticos, políticos y pedagógicos de la Educación Popular.

Finalmente, en lo que concierne al componente metodológico cabe precisar que los tres enfoques buscan, en mayor o menor medida, la realización de los educandos en un contexto que favorezca el diálogo cultural y la ampliación de la comprensión y significación de la realidad. Por consiguiente, el arte entendido como mediador cultural entre el ser humano y el mundo para el desarrollo de lo sensible y lo significativo, contribuye a la creación de lenguajes en los que se produce el encuentro intercultural de la diversidad, se fortalece la autonomía, la solidaridad y la responsabilidad de los estudiantes, a la vez que se potencia la reflexión crítica y autocrítica.

En esta lectura de realidades y contextos se debe comprender la diversidad del estudiante de manera inclusiva, considerando el conjunto de capacidades intelectuales que posee cada individuo, las cuales deben ser potenciadas y viabilizadas de manera flexible para la construcción de conocimiento y posturas críticas que aporten al proceso de creación y experimentación artístico.

Esto último se traduce en una disposición del educador hacia el diálogo, la investigación temática y la comprensión de los estudiantes en el proceso educativo, con el propósito de reconocer saberes, experiencias, anhelos, necesidades y realidades del entorno para el desarrollo armónico e integral de la comunidad educativa; posibilitando el desarrollo de habilidades intelectuales que permitan evaluar y dar solución a los problemas; transformando las necesidades del contexto desde una perspectiva crítica de la educación artística en la que resulta posible hacer, leer y contextualizar; generando conocimiento por medio de la indagación y experimentación artística; y permitiendo el desarrollo de capacidades como la percepción -sentir y expresar emociones enmarcadas en la experiencia vital del sujeto- y la imaginación -posibilidad de construir nuevas realidades y horizontes posibles aportando a la construcción de su proyecto de vida-.

Para el desarrollo de dichas capacidades intelectuales, se debe poner en entredicho cierta tendencia hacia el determinismo biológico sobre las inteligencias individualmente consideradas presente en los planteamientos de Gardner, y democratizar el arte a todas, todos y todes -más allá de la valoración sobre la mayor o menor capacidad que demuestre un cuerpo para la música, la composición o la danza-. En definitiva, lo que se busca es realizar un escenario de enseñanza y de aprendizaje artístico desde un enfoque de Educación Popular, en el que sea posible la experimentación de aquello que defendía Freire (2008), cuando sostuvo que “nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo” (p. 75). Eso quiere decir que nuestra propuesta pedagógica y metodológica reconoce la importancia de democratizar y generalizar las educaciones artísticas, ya que todos somos cuerpo, conocimiento y sensibilidad.

3.5. Sobre la investigación temática

El presente apartado ha sido escrito con el propósito de crear una contextualización en torno a la metodología investigativa denominada por *Paulo Freire* como investigación temática, la cual desarrolla en el capítulo III de su libro titulado *Pedagogía del oprimido*. Aquí entonces serán descritos una serie de conceptos y etapas que resultan fundamentales en la comprensión e implementación de este método de investigación social.

La educación liberadora, antecedente esencial de la Educación Popular se construyó a partir de un antagonismo angustiante, el cual para Freire se encuentra en avanzada durante la segunda mitad del siglo XX en Latinoamérica; hablamos de la dominación que sobre el grueso de la población quieren ejercer ciertas esferas de la sociedad que pugnan por el poder político, económico y cultural. Es a partir de la conciencia de esta lucha entre contrarios que se muestra necesario que los oprimidos construyan una forma crítica de entender el mundo, concebida a partir del diálogo, la crítica y la contrastación entre formas diversas de comprender e interpretar la vida en común.

La investigación temática surge entonces en medio de este contexto, planteando que sean las mismas personas a través de su propio lenguaje quienes se den a la tarea de nominar su realidad, para a través de su propia voz conocer los niveles de percepción que tienen sobre ella. Son en estas singulares visiones de su mundo cotidiano en las cuales las personas encuentran un lugar de enunciación. El lenguaje resulta ser el instrumento revelador de imágenes, percepciones y emociones que movilizan a las personas, que pone además en relieve las condiciones contextuales que suelen limitarlos, pero que pasadas estas mismas por el tamiz de la consciencia, son susceptibles de convertirse en el material desde el cual transformar su propia realidad.

El diálogo entonces, sustentado en las premisas promulgadas por la educación liberadora, se vuelve un elemento metodológico fundamental para la investigación temática, dado que es una

herramienta que procura “la aprehensión de los temas generadores y la toma de conciencia de los individuos en torno a ellos mismos” (Freire, 2005, p. 109).

El hallazgo de los temas generadores resulta una premisa fundamental para la investigación temática, la cual puede ser apreciada como una estructura en espiral, que girando de lo macro a lo micro se desplaza desde lo general hacia lo particular. Temas universales que derivan su radio de movimiento hacia situaciones de carácter local que indefectiblemente están determinadas por ejes espacio-temporales a los cuales se les denomina como unidades epocales, que son “piezas cronológicas” asociadas a eventos o procesos que tienen un alcance duradero en la historia. La reciente pandemia ocasionada por el virus del COVID 19 resulta ser un buen ejemplo de esta concreta definición del tiempo humano.

Para Freire hay una circunstancia que se plantea fundamental, a la cual denomina como “situación límite”. Esta podría ser definida como aquella tendencia humana a observar solo una parte de las situaciones, añadiendo a esta *anomalía* de la percepción el hecho de revestir este fragmento de realidad con la presunción de una totalidad. Esta consideración parcial y fraccionada instala a las personas en una abstracción carente de consciencia, que a la larga termina por oprimirlas, ubicándolas en una periferia que rechaza la opción de adentrarse en el núcleo de los problemas, alejando así cualquier posibilidad de liberación. Al respecto Freire (2005) dice lo siguiente:

La cuestión fundamental en este caso radica en que, faltando a los hombres una comprensión crítica de la totalidad en que están, captándola en pedazos en los cuales no reconocen la interacción constitutiva de la misma totalidad, no pueden conocerla, y no pueden porque para hacerlo requerirían partir del punto inverso. (p. 129)

Para Freire (2005) es esencial tener una visión general de la realidad, y desde un acto reflexivo y dialéctico abandonar la abstracción, lo cual permitirá el reconocimiento del código, que no es más que la identificación de una situación existencial concreta. Referente a esto, sostiene lo siguiente: “la codificación de una situación existencial es la representación de ésta con algunos de sus elementos constitutivos en interacción. La decodificación es el análisis crítico de la situación codificada” (p. 130)

Freire (2005) propone que en la primera etapa de la investigación temática resulta vital realizar la decodificación de la población con la que se va a trabajar, lo cual implica visitarlos en diferentes momentos de su vida cotidiana, observarlos durante sus prácticas deportivas y religiosas, conversar con ellos en sus casas, “Ir registrando las expresiones del pueblo, su lenguaje, sus palabras, su sintaxis, que no es lo mismo que su pronunciación defectuosa, sino la forma de construir su pensamiento” (p. 140), para de esta forma lograr un registro detallado de su cotidianidad, que permita conocer las maneras en las que se relacionan socialmente.

A esta primera parte, Freire (2005) anota, se le debe complementar con un segundo momento de decodificación, que sucede cuando los encargados de la investigación se reúnen para conversar sobre lo hallado, en espacios de encuentro con la comunidad, resultados que deben ser entonces conversados con “los auxiliares de la investigación y representantes del pueblo. De ahí que este seminario de evaluación deba realizarse en el área de trabajo, para que puedan éstos participar de él” (p. 140).

Haciendo uso de la palabra escisión, Freire (2005) construye una analogía entre el investigador y el médico cirujano, ya que al igual que esté cuando practica una operación, el investigador va cortando capas y capas de la dermis de un tejido social, que al conocer en sus partes constitutivas, le permiten ahora una comprensión diferente del todo, una “Re - admiración” que “lo

va acercando a los núcleos centrales de las contradicciones principales y secundarias en las que están envueltos los representantes del área” (p. 141).

Estas contradicciones resultarían ser las problemáticas denominadas situaciones límite, a las cuales en un párrafo anterior ya habíamos hecho referencia. Estas situaciones límite pueden en algunos casos llevar a la inmovilidad, a la aceptación fatal del destino que se vive, sin embargo, son ellas también las que pueden proveer el encuentro con las realidades concretas que, aunque llegan a ser similares o iguales en áreas vecinas, pueden provocar en la búsqueda de su resolución temas o tareas diferentes. Es en el reconocimiento de este conjunto de contradicciones donde Freire (2005) ubica el inicio de la segunda parte de la investigación, “llegar a la aprehensión de aquel conjunto de contradicciones” (p. 143) que puede ser vista como una “captación psicológica” más profunda lograda por el investigador, una percepción ampliada que le permite conocer mejor a la comunidad.

Es en esta fase donde el investigador socializa con la comunidad las situaciones halladas, que deben ser conocidas por ellas y ellos, para que de esta forma sean “naturalmente” apropiadas, contradicciones concretas que ahora serán denominadas como códigos, la cuales recalca Freire (2005) no deben ser entregadas como *contenido programático*, que propongan la comparación de la realidad propia con la realidad de otras comunidades, ya que esto puede derivar en un extrañamiento o distorsión de la misma, ni caer en enunciaciones demasiado enigmáticas, que tomen la forma de un juego de adivinanzas, o planteamientos demasiado explícitos, que terminen por convertirse en un acto de propaganda.

A propósito de esto Freire (2005) recalca lo siguiente: “En la medida en que representan situaciones existenciales, las codificaciones deben ser simples en su complejidad y ofrecer posibilidades múltiples de análisis en su decodificación” (p. 145).

Hay dos conceptos a los cuales Freire dedica un tiempo de exposición y que son tomados del filósofo y sociólogo francés Lucien Goldman. Freire (2005) Se trata de las ideas de *conciencia real* (efectiva) y *conciencia máxima posible*, siendo la primera una circunstancia mental permeada por el empirismo, la cual cierra el acceso a la experimentación de la segunda; la dictadura de la experiencia inmediata, regida por los sentidos, que se antepone al máximo de consciencia adecuada a la realidad, una circunstancia que para Freire (2005) resulta esencial trascender en el propósito primordial de superar las situaciones límite.

Esta amplitud de la conciencia o *concienciación* como también se le denomina, no es un hecho menor, es un acto *dialógico cognitivo* que “no se detiene estoicamente en el reconocimiento puro, de carácter subjetivo, de la situación, sino que, por el contrario, prepara a los hombres, en el plano de la acción, para la lucha contra los obstáculos a su humanización.” (p. 151)

Es allí donde también entra en juego otro concepto importante para él, al cual denomina como *inédito viable*, experiencia que se mueve tanto en la esfera de lo cognitivo como en el ámbito de lo pragmático, y desde la cual se propone la superación del límite mental y sensorial, mecánico y alienante, a través de la acción, una forma de praxis que causa un giro de la consciencia, quebrantando de esta forma los tajantes márgenes cimentados por las situaciones límites, posibilitando a las poblaciones otras formas de relacionamiento con su realidad (Freire, 2005).

Desde la reflexión de las anteriores nociones, Freire (2005) encuentra fundamental que el investigador ubique en el diálogo una situación existencial concreta, una problemática que sea enunciada directamente por las comunidades y que en consecuencia haga genuina referencia de sus necesidades. Una relación directa con este *código esencial* que, por ser una situación existencial latente en su cotidianidad, logrará mantener vivo su interés, núcleo de realidad que en el ejercicio dialógico derivará en otras *codificaciones auxiliares*, que irán configurando una noción de totalidad.

Es en este momento, cuando se haya logrado reconocer estas codificaciones con todos sus posibles ángulos temáticos, el equipo de trabajo estará ubicado en la tercera etapa de su investigación.

Los diálogos que partan en la búsqueda de estas temáticas o códigos, pueden ser recogidos en grabaciones de audio que posteriormente sean analizadas por el equipo de trabajo. Freire (2005) señala como fundamental que la población tenga la posibilidad de participar de estos momentos de análisis, definiendo esta acción como un derecho de la comunidad y observando que las apreciaciones que esta hagan serán sensibles elementos de análisis para el desarrollo de la investigación, una acción cultural a la que considera como liberadora. “Es así como, tanto sujetos como especialistas, en el tratamiento de estos datos, serán rectificadores y ratificadores de la interpretación de los hallazgos que en la investigación se hagan” (p. 149).

Según lo expuesto por Freire (2005) será necesario escuchar las grabaciones varias veces y clasificar los temas recibiendo las visiones y enfoques de cada uno de los integrantes del equipo de trabajo. Sin caer en la estrechez de los especialistas, quienes con sus pretensiones pueden reducir la riqueza de lo hallado.

Para Freire (2005) la dialogicidad de la educación comienza con la investigación temática, que materializa su última etapa en el estudio sistemático de sus hallazgos. Algo interesante de este momento resulta ser la posibilidad que se brinda a los *investigadores-pedagogos* de sugerir la inclusión de algunos temas, cuya pertinencia haya sido comprobada en el ejercicio de la dialogicidad misma practicada en el marco de la investigación, amparando de esta forma el derecho a participar que de la experiencia investigativa tienen los educadores-educandos. A estas temáticas por su funcionalidad Freire (2005) las denomina como *temas bisagra*.

3.6. El camino propio (precisando nuestra propuesta pedagógico-investigativa)

Figura 3

Educación problematizadora y liberadora



Elaboración propia.

En el transcurso de la práctica pedagógico-investigativa se decidió retomar los aportes de la investigación temática de Paulo Freire, sin hacer de su propuesta metodológica un dogma o camisa de fuerza que nos impidiera imaginar y ajustar el proceso investigativo atendiendo a las especificidades de nuestro propio proceso de trabajo. En este sentido, se decidió realizar un proceso pedagógico e investigativo en el que se desarrollaran cuatro grandes momentos o fases:

1. Contextualización e identificación del grupo de trabajo: se realizó un proceso de indagación que nos permitiera conocer la escuela, así como los distintos tipos de sujetos que habitan en ella. Se podría caracterizar entonces este primer momento como un ejercicio de *búsqueda y selección del grupo* específico con el que se podría realizar la práctica pedagógica e investigativa artístico-cultural.

2. **Identificación de temáticas preliminares:** una vez que se definieron las y los sujetos específicos con los que se llevaría a cabo el proceso formativo e investigativo, se proyectó la realización de una serie de encuentros, dinámicas y espacios de escucha que nos permitieran *identificar preliminarmente los gustos, intereses y necesidades* que podrían orientar la práctica pedagógica en la escuela.

3. **Diseño y realización de una práctica pedagógica:** teniendo como referente los resultados del proceso preliminar de acercamiento, relacionamiento y diálogo cultural, así como el marco teórico-pedagógico-metodológico previamente realizado, se decidió realizar una práctica formativa-artística-crítica que nos permitiera continuar el proceso de *identificación de los temas generadores* que podrían guiar el proceso de enseñanza de las artes, la música y la literatura en el espacio escolar. Para ello, se decidió realizar diarios de campo diseñados específicamente atendiendo a las búsquedas y necesidades de la investigación (Ver: Anexo 1).

4. **Interpretación de los hallazgos:** a partir de la información contenida en los diarios de campo, así como de las actividades y “productos” elaborados colectivamente durante el desarrollo del proceso formativo, se acordó la realización de un proceso de reconstrucción e interpretación de la práctica pedagógica realizada que nos posibilitará la *explicitación y caracterización definitiva de los temas generadores* que retomaremos en el material didáctico que proponemos para que las y los maestros trabajen las artes, la música y la literatura en el colegio Antonio José Uribe (Ver: Conclusiones).

Todo ello, se verá reflejado y adecuadamente desarrollado en el siguiente capítulo del trabajo de grado.

CAPÍTULO 4

4. RECUENTO ANALÍTICO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA

Tal y como se afirmó al final del capítulo 3, con el propósito de explorar una práctica educativa que permita el abordaje de la educación artística como una experiencia pedagógica crítica y transformadora, se decidió tomar como referente metodológico la investigación temática enunciada y desarrollada por Paulo Freire. Este ha sido el insumo que, lejos de ser apropiado de forma dogmática, nos ha servido como eje desde el cual orientarnos en la construcción de un camino propio para realizar un diálogo cultural en el Colegio Antonio José Uribe, institución educativa distrital en la cual ha sido posible dinamizar el trabajo de grado.

La elección de esta institución estuvo relacionada con un antecedente artístico y pedagógico implementado años atrás por el centro cultural LaK-Zona. Este proyecto denominado Remolkarte fue realizado durante el año 2022, así que esta experiencia, reciente en el tiempo, nos permitió en el mes de junio realizar acercamiento con docentes y directivos de la institución, con el propósito de realizar la caracterización de la tesis de grado, a partir del diálogo con estudiantes de décimo grado que habían participado previamente en la experiencia de Remolkarte.

Posteriormente, en septiembre de 2023 se realizó la visita de algunos docentes del programa de aceleración del aprendizaje a LaK-Zona, quienes junto a sus estudiantes realizaron un ejercicio de creación colectiva que permitió comenzar a tejer vínculos y concertar algunos acuerdos.

Estos acercamientos permitieron la concreción de las siguientes visitas del colectivo a la institución, a la vez que se fueron concretando aspectos, tales como: 1. conocimiento de la UPZ, la escuela y los actores colectivos que la habitan, 2. las problemáticas que afectan a la comunidad educativa, y 3. las peculiaridades económicas, sociales y culturales que caracterizan al territorio.

Por otra parte, estos encuentros se plantearon con el propósito de conocer los programas académicos que se estaban desarrollando en la institución, fundamentalmente en lo concerniente al arte y la comunicación. Durante estos acercamientos fue posible dialogar con los maestros que lideran estos espacios académicos, logrando así una indagación preliminar. Lo anterior permitió la aproximación a las realidades de los estudiantes, así como comenzar el proceso de identificación del grupo con el que se esperaba desarrollar la investigación.

En medio de la búsqueda fue posible conocer el proceso de huerta adelantado en la institución, el cual tuvo su origen en la época de pandemia y logró un auge particular durante el 2022, año en el cual esta propuesta de agroecología urbana fue transversal a las diferentes áreas del conocimiento abordadas en el colegio.

La elección de la población mostraba un singular abanico de posibilidades y fue durante esta etapa de rastreo de experiencias afines e identificaciones de posibles grupos focales que se empezó a vislumbrar la opción de trabajar junto al grupo de la emisora escolar.

Si antes, durante los momentos iniciales de la investigación, se había contemplado trabajar con el programa de aceleración del aprendizaje, esta opción terminó por ser descartada, ya que la disparidad de los rangos etarios de los estudiantes y la dificultad de construir un diálogo con edades tan disímiles se mostraba como una dificultad -en el programa de aceleración la población estudiantil incluye niños, niñas y adolescentes-. Asimismo, la alta tasa de deserción escolar que presenta este programa y los reducidos tiempos que caracterizan el proceso de profesionalización, fueron factores adicionales que contribuyeron a que se tomara la decisión de no realizar el trabajo con esta franja de la población escolar.

Todos estos factores hicieron que el colectivo de trabajo de la Emisora Escolar CAJÚ terminará siendo el grupo elegido para realizar la práctica pedagógica e investigativa.

Adicionalmente, un hecho relevante fue que el docente del área de humanidades y lengua castellana Sebastián Muñoz, mentor de este proceso, ha logrado conformar un equipo de trabajo que se ha consolidado con el paso del tiempo. Desde la perspectiva del grupo de educadores-investigadoras UPN, un hecho relevante del trabajo con la emisora era la posibilidad de trabajar con adolescentes desde el grado séptimo hasta once, lo cual significaba la posibilidad de trabajar con estudiantes de educación básica y media.

Después de haber concretado el grupo de trabajo y dada la necesidad de continuar con el desarrollo de la práctica pedagógica e investigativa, se diseñaron una serie de actividades que permitieron la realización de diálogos para identificar las temáticas preliminares que podrían ser relevantes, las cuales, valga la aclaración, se tuvieron en cuenta durante el diseño de la práctica pedagógica.

Las actividades principales que se realizaron para obtener dichos temas preliminares fueron el uso de material audiovisual, el compartir con un rapero colombiano francés con trayectoria en la escena del Hip-Hop y la práctica de juegos populares -Parqués y Jenga-. Estas actividades funcionaron como activadores del diálogo, la apreciación lírico-musical y la memoria colectiva.

El diseño pedagógico se construyó con el propósito de conocer las problemáticas que afectan la vida escolar y podrían trabajarse desde una perspectiva artística crítica, agenciar diálogos que posibilitarán el conocimiento de los talentos, intereses y saberes de los estudiantes con el fin de trabajar de manera diferenciada la literatura, la música y la danza, y realizar una experiencia artística organizada por grupos de interés que se materializara en un producto que integrara y recogiera el trabajo colectivo realizado por las y los participantes, a la vez que permitiera la reflexión sobre aspectos que dificultan la realización de los proyectos de vida de los estudiantes (Ver: Tabla 2).

En este momento, el diseño pedagógico-investigativo difiere de la investigación temática formulada por Paulo Freire -tal y como se estableció al final del capítulo tres-, dado que no se emplean viñetas o láminas para ser decodificadas en ejercicios de diálogo grupal, sino que se decidió realizar una práctica educativa mediante la cual se buscaba identificar los temas generadores envueltos por las situaciones límite, problemáticas que con reiteración iban apareciendo en las conversaciones y reflexiones surgidas al interior del grupo.

Tabla 2

Planeación pedagógica

#	Fecha y Hora	¿Qué?	¿Por qué?	¿Para qué?	¿Cómo?	¿Con qué?
1	Miércoles 22 de mayo. 09:30 am a 10:30.	Con el uso de algunos vídeos, ilustraciones y fotografías se propiciará un espacio de <i>conversación</i> movilizado por el uso de la pregunta Natalia Doco - RESPIRA (Album Version)	Queremos identificar, de la propia voz de los estudiantes, sus ideas e interpretaciones frente a diferentes situaciones de su realidad actual (<i>unidad epocal</i>)	El propósito es recoger el sentir y pensar de los estudiantes, reconocer las problemáticas que los aquejan, además de los deseos y gustos que los movilizan. <i>Universo temático</i> desde el cual se orientará el diseño pedagógico de las posteriores sesiones de práctica.	Una a una (<i>impresas o proyectadas en un video-beam</i>) se mostrará a los estudiantes las imágenes elegidas, las cuales serán complementadas con la formulación de una serie de preguntas.	Computador portátil, Video-beam para proyectar o de no contar con el llevar las imágenes impresas, Papel, lápiz, colores, marcadores. Diarios de campo.
2	Miércoles 29 de mayo. 10:30 am a 11:30	¿Qué género musical te gusta? ¿Qué género musical no te gusta? Skrillex & Damian "Jr. Gong" Marley - Make It Bun	Queremos identificar, de la propia voz de los estudiantes, sus ideas e interpretaciones frente a diferentes situaciones de su realidad actual (<i>unidad epocal</i>)	El propósito es recoger el sentir y pensar de los estudiantes, reconocer las problemáticas que los aquejan, además de los deseos y gustos que los movilizan. <i>Universo temático</i> desde el cual se orientará el diseño pedagógico de las	Una a una (<i>proyectadas en un video-beam</i>) se mostrará a los estudiantes el videoclip desde el cual se generan diálogos posteriores donde se indagarán gustos preferencias, inquietudes,	Computador portátil, Video-beam para proyectar o de no contar con el llevar las imágenes impresas, Papel, lápiz, colores, marcadores.

		Dem [OFFICIAL VIDEO] Con el uso de un video, tableros de parques, Jenga, se propiciará un espacio de <i>conversación</i> movilizado por el uso de preguntas generadoras,		posteriores sesiones de práctica.	problemas, del contexto escolar y social de cada uno mientras se hace uso de juego. se dividirá la hora de trabajo en 4 momentos: 1 proyección del video (5 min) 2 numeración y conformación de los grupos (5 min) 3 formulación de preguntas durante el juego (25 min) ¿Qué temas te gustaría aprender dentro del colegio? ¿Qué te motiva al venir al colegio? ¿Qué te desmotiva al venir al colegio? 4 plenaria final (25 min)	Diarios de campo.
--	--	---	--	-----------------------------------	--	-------------------

					escritura individual para no leer las respuestas en público 5 preguntas de los estudiantes (5 min) explicación final	
3	Miércoles 5 de junio. 10:30 a.m. a 11:00 a.m.	Presentar la propuesta de creación colectiva	Es necesario identificar los intereses, talentos y saberes de los y las estudiantes, y las problemáticas que afectan la vida cotidiana en la escuela.	Para realizar una práctica educativa que tenga en cuenta las habilidades de los y las participantes y sus problemáticas.	Se realizará una presentación de la propuesta formativa en la que se aclare el número de sesiones, los objetivos, los centros de interés artísticos. Posteriormente, se presentarán dos opciones de temáticas (consumos SPA y violencia) y dos géneros musicales (RAP y Cumbia) con el fin de que los participantes escojan entre estas opciones. Finalmente, se les pedirá escribir en una ficha bibliográfica una palabra asociada con la temática escogida	Un computador. Un proyector, un tablero, marcadores. 15 fichas bibliográficas, 15 lápices.

	11:00 a.m. a 11:30 a.m.	Conformar los tres centros de interés.	Es necesario dividir el grupo para potenciar los talentos y saberes de los participantes.	Para iniciar la experiencia de creación colectiva a partir de la conformación de los centros de interés	En un primer momento, los responsables de cada centro de interés expondrán las temáticas y contenidos que se trabajarán en cada uno de los espacios, (cada intervención tendrá una duración de 5 minutos). Después, se pedirá a los participantes hacer parte de alguno de los grupos.	Una diapositiva donde se especifique la propuesta formativa.
4	Viernes 7 de junio 10:30 am a 11:00 am	Ejercicio de creación en los diferentes centros de interés.	Es importante permitir la exploración y creatividad de los participantes, así como el trabajo colectivo.	Se requiere generar reflexiones sociales y políticas desde un enfoque artístico.	Centro de interés: <i>Literatura:</i> al inicio se leerá un haiku (poesía la más pequeña del mundo) para lograr el coro de la canción en un espacio de creación colectiva. <i>Música:</i> se llegará con una base rítmica de bajo eléctrico para que los participantes generen un proceso de	15 lápices, 15 hojas, bajo eléctrico, amplificador, computador. Proyector, parlante, para reproducir una base rítmica, tres espacios diferenciados.

	11:00 am a 11:30 am				creación con relación a esa base. Se tendrá en cuenta objetos de fácil acceso para emplearlos como instrumentos musicales. <i>Danza:</i> se identificará a la persona con mayor experiencia para que comparta sus saberes con el resto del grupo y seguidamente generar la creación colectiva basado en los insumos que se facilite en los otros dos centros de interés. <i>Literatura:</i> se continuará el trabajo lírico en la creación de la primera estrofa o verso de la canción. <i>Música:</i> se generará los roles en cada uno de los espacios en la estructura de la canción	Fotografías, ilustraciones, videos e imágenes de performance.
--	------------------------	--	--	--	---	---

					<i>Danza:</i> basados en el coro, se creará una imagen que pueda ser representada desde el lenguaje corporal mediante el apoyo de ilustraciones y fotografías.	
5	Viernes 5 de agosto. 10:30 am a 11:00 am 11:00 am a 12:00 pm	Terminación de la letra de la canción. Musicalización y creación performática de la canción.	La lírica es el fundamento de la creación colectiva, de ahí la necesidad de posibilitar una puesta en común, desde la cual orientar la continuidad del proceso creativo. Complementar la creación literaria con el sonido y el lenguaje corporal.	A través de la composición de la letra y la instrumentación de la canción, reconocer los intereses, lecturas de contexto y reflexiones de los estudiantes. Aportar a la creación artística colectiva a través del lenguaje, suscitando experiencias estéticas desde la perspectiva crítica para transformar su cotidianidad.	<i>Literatura:</i> Se proyectará en el video beam el texto hasta ahora escrito por el grupo para ajustar su composición y lograr la versión final. Se definirán los roles que cada uno de los participantes en la interpretación vocal y coral de la canción. Se dividirá el grupo entre quienes decidan participar en el proceso de musicalización y vocalización de la canción, y quienes decidan participar del performance.	15 lápices, 15 hojas, bajo eléctrico, amplificador, computador. Proyector, parlante, para reproducir una base rítmica, tres espacios diferenciados. Redoblante, maracas, baquetas, guacharaca (Alberth), claves (Pacho), pistas tentativas - salsa beat (Alberth – Pacho)

					<i>Música:</i> Teniendo como referencia la letra se realizará la base rítmica en rap y salsa. Posteriormente, se definirán los compases y tiempos de la estructura de la canción. Finalmente, el grupo se dividirá entre quienes interpretarán los instrumentos (Jefferson y Pacho) y los vocalistas (César y Fredy).	Celular con datos y pista rítmica definida.
6	Jueves 15 de agosto. 9:30 am a 01:00 pm (LaK-Zona)	Ensamble general	Es importante desarrollar una puesta en escena común “ensamble” posibilitando el diálogo de los diferentes lenguajes artísticos.	Realizar un producto final que permita socializar sus reflexiones, propiciando diálogos entre los participantes y la comunidad escolar.	En un primer momento, se reunirán los centros de interés de música y literatura para compartir avances y ajustes finales de la musicalización. En un segundo momento se reunirán todos los participantes con el fin de iniciar el	Redoblante, maracas, baquetas, guacharaca (Alberth), claves (Pacho), pistas tentativas - salsa beat (Alberth – Pacho) Video beam, vestuario.

					ensamble general, el cual consiste en acoplar las voces y la música. En un tercer momento se realizará un último ensayo, en el que se evidenciará el resultado del trabajo realizado en todas las sesiones. En un cuarto momento se realizará el ensamble final de las propuestas artísticas desarrolladas en los diferentes centros de interés, generando un producto artístico que pueda ser replicado en diferentes actividades culturales dentro y fuera de la institución académica.	
--	--	--	--	--	--	--

Nota, Creación propia.

Referente a la práctica investigativa, cabe destacar que se realizó un diseño pedagógico que planteó la realización de una serie de actividades, teniendo como primer momento el hallazgo de los temas significativos y la interpretación de las problemáticas manifestadas con reiteración en el transcurso de las conversaciones y reflexiones compartidas durante los primeros encuentros sostenidos junto al grupo de la Emisora Escolar CAJÚ, codificaciones que revelaron la existencia de ciertas situaciones límite, las cuales estuvieron enmarcadas por el consumo de sustancias psicoactivas, además de la presencia de distintas formas de violencia, agudizadas por sus consecuentes afectaciones mentales y emocionales. La información recogida fue registrada en los diarios de campo levantados en cada una de las sesiones (Ver: Anexo 1).

Para el diseño de las prácticas se tomó como propuesta las pedagogías artísticas críticas, en concordancia con su postura reflexiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual permite trabajar y reflexionar la exclusión social desde un enfoque artístico, entendido como lenguaje y mediación cultural en el proceso de construcción dialéctica.

Las primeras sesiones permitieron apreciar la aceptación y el interés de los estudiantes en participar de la propuesta pedagógica, posibilitando la expresión de sentimientos y emociones a través del arte, momentos de juego y diálogo con los que en primera instancia se pretendía organizar los grupos en tres centros de interés, constituidos por la exploración de tres áreas artísticas -música, literatura y danza-. Sin embargo, en la práctica esta división no se concretó, ya que la experimentación creativa movilizada por la escritura de la letra de la canción y la música que la acompañaría, con el paso de las sesiones se fue consolidando en una experiencia de creación colectiva que aglutinó a la totalidad del grupo.

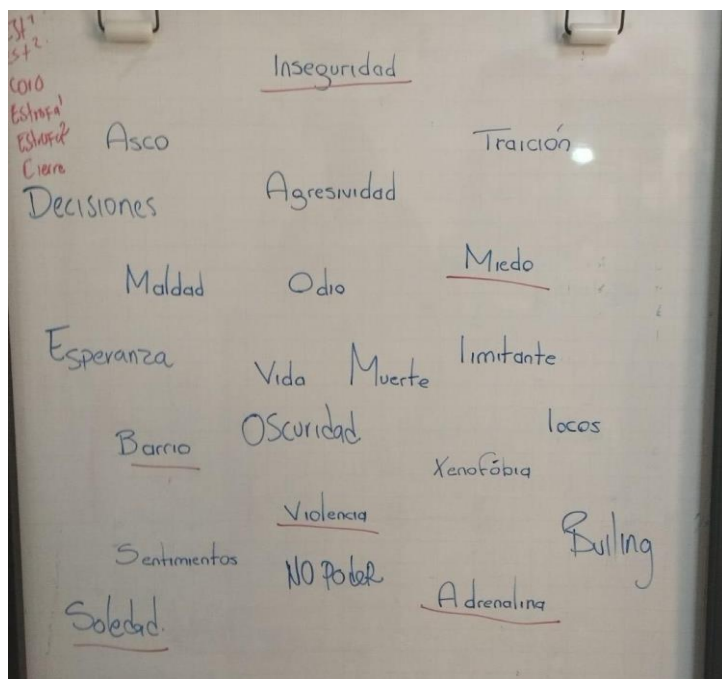
Durante el proceso se socializó una diapositiva con los números de sesiones planeadas para la implementación de la propuesta y la puesta en marcha del ensamble colectivo que derivó en la creación de una sencilla producción musical, fundamentada en la construcción de una lírica, acompañada por el

dramatismo de algunas posturas corporales estáticas, soportadas en la técnica de la estatua, recurso usado por el teatro de imágenes.

La creación musical y teatral estuvo a cargo de los centros de interés de música, literatura y expresión corporal; espacios en los cuales el grupo experimentó la posibilidad de expresar libremente sus gustos e intereses, revelando capacidades y sentires que los caracterizan, los cuales fueron comunicados desde la palabra dicha y escrita, puestas en común con la exploración del lenguaje corporal, permitiendo la movilización del pensamiento crítico y la inherente ampliación de la conciencia frente a la manifestación de la realidad propia.

Figura 4

Exploración de palabras generadoras que orientas a la letra de la canción



Nota, Creación propia

El espacio es configurado por la enunciación de algunas palabras generadoras, las cuales son anotadas en el tablero, son estas el insumo esencial desde el cual se fundamentó la construcción de la letra de la canción. Paralelamente, la enunciación de estas unidades básicas de comunicación, dinamizadas por el acto creativo dispuesto desde el lenguaje, permitió la aparición de los temas generadores, surgidos estos en la experiencia de problematizar las representaciones de realidad percibidas por el grupo en su lectura propia de mundo, reflexiones en las que nos fue posible rastrear una muestra de sus intereses y necesidades; taxonomía de horizontes de sentido que les planteó la oportunidad de descubrir otras formas de apreciar y entender lo que acontece en su lugar y tiempo histórico -Freire lo denominaría unidad epocal-.

Con el paso de las sesiones el grupo fue encontrando la confianza y la libertad de narrar su contexto escolar y barrial. El gusto por la adrenalina sustentado en la experimentación de ciertas situaciones de peligro, unido a sentimientos de rabia y agresividad, inevitablemente ligados a circunstancias de pobreza, violencia y marginalidad, fueron las limitaciones enunciadas a través de las frases o líneas surgidas en la exploración poética, experimento desde el cual la lírica de la canción fue tomando contenido y forma, ejercicio reflexivo motivado por la posibilidad de narrar desde la propia voz el territorio donde se habita, tránsito desde lo pensado hacia lo nombrado, camino entre lo imaginado y lo explícito, movimiento de la percepción y la consciencia amparado por la experiencia artística.

Figura 5

Letra de la canción elaborada por las y los participantes en el centro de interés en literatura.

REDENCIÓN	<i>sé qué engañas a tu corazón</i>	<i>sus afanes enloquecen</i>
	<i>Y no encuentras la solución</i>	<i>la emisora me recuerda</i>
<i>La muerte acecha el barrio</i>	<i>Estás perdido en la sumisión</i>	<i>que la vida permanece</i>
<i>suelta humo de adicción</i>	<i>espero encuentres la luz</i>	<i>No todo es tan oscuro</i>
<i>míranos como estamos</i>	<i>del sol.</i>	<i>Tan oscuro como parece</i>

<i>acabados, acabados sin</i>		<i>La pereza en el descanso</i>
<i>redención.....</i>	<i>La muerte acecha el barrio</i>	<i>Cómo siempre crece y crece</i>
<i>xenofobia se encuentra</i>	<i>suelta humo de adicción</i>	<i>Ya casi suena la campana</i>
<i>en nuestras mentes</i>	<i>míranos como estamos</i>	<i>De estudiar no quedan ganas</i>
<i>mucho loco hay que</i>	<i>acabados, acabados sin</i>	<i>Y mucho menos de tarea</i>
<i>decirle detente no tienes</i>	<i>redención....</i>	<i>De tarea pa mañana</i>
<i>mírame a los ojos se</i>		
<i>que mientes.</i>	<i>El miedo está en las calles</i>	<i>El miedo está en las calles (oscuras</i>
	<i>la inseguridad permanece</i>	<i>calles)</i>
<i>La muerte acecha el barrio</i>	<i>la muerte y la violencia</i>	<i>La inseguridad permanece</i>
<i>suelta humo de adicción</i>	<i>en el barrio siempre crecen (a 3</i>	<i>La muerte y la violencia</i>
<i>míranos como estamos</i>	<i>voces)</i>	<i>En el barrio siempre crecen (a 3</i>
<i>acabados, acabados sin</i>	<i>la vida es muy bella</i>	<i>voces).</i>
<i>redención....</i>	<i>pero a la vez muy dura</i>	<i>La muerte acecha el barrio</i>
	<i>para salir de la tortura (a 3</i>	<i>suelta humo de adicción</i>
<i>Los estudiantes tiran los</i>	<i>entrar al vacío, es mi cura</i>	<i>míranos como estamos</i>
<i>dados</i>	<i>la libertad parece</i>	<i>acabados, acabados sin</i>
<i>que juegan a su favor</i>	<i>la noche se enfurece</i>	<i>redención....</i>
<i>ponen sus ojos en blanco</i>	<i>la muerte y la violencia</i>	
<i>buscando una salvación</i>	<i>en las calles no amanece</i>	<i>los estudiantes tiran los dados</i>
<i>xenofobia se encuentra</i>	<i>el día llega tarde</i>	<i>que juegan a su favor</i>
<i>en nuestras mentes</i>		<i>ponen sus ojos en blanco</i>
<i>mucho loco hay que</i>		<i>buscando una salvación.</i>
<i>decirle detente no tienes</i>		
<i>mírame a los ojos</i>		
<i>sé que mientes.</i>		

Nota, Elaboración propia.

El uso de Las figuras retóricas en la composición lírica

La poesía como posibilidad expresiva dota de símbolos y sentidos a la realidad habitada, el uso de la metáfora permite al grupo la creación de nuevas imágenes que potencian y amplían el sentido de lo expresado, sensibilizando frente a la magnitud del problema que se enfrenta, declarando de forma concisa situaciones límite bastante complejas, que permiten a quien lee o escucha una conexión emocional con el mensaje expresado.

“La muerte acecha el barrio” es la frase con la que se inicia la canción, la cual propone una metáfora en donde la muerte se presenta como un personaje que con su presencia perturba la tranquilidad del lugar habitado cotidianamente. Es posible inferir que esta es una alegoría que no solo representa el final de la existencia, sino que expande su significado hacia otras problemáticas que representan otras formas de morir, lo cual se hace explícito en la siguiente línea de la canción; “suelta humo de adicción”, frase que evoca la dependencia derivada del uso de las drogas y el ambiente tóxico experimentado al residir en un territorio en donde a diario se convive con este flagelo, “acecho” que puede llegar a procurar sensaciones de ansiedad, intuición de un peligro que en cualquier momento puede hacer aparición, ante la volátil e inminente circunstancia de compartir el territorio con personas en un manifiesto grado de deterioro físico, mental y moral, ocasionado por el abuso en el consumo de sustancias psicoactivas.

“El día llega tarde” es otra de las frases expresadas en la lírica, la cual plantea una puntual paradoja, la contradicción de una situación que revela su complejidad en la ruptura de la percepción normal del tiempo, un cronotopo que ante la crudeza de la realidad parece quedarse estático, sumergiendo a los habitantes del barrio en una desalentadora rueda de samsara, que ante su implacable monotonía genera sentimientos de vacío y frustración.

Centro de interés en música

La proyección de videoclips “como activador del diálogo y la memoria” fue la estrategia desde la cual se involucró al grupo en un ejercicio de lectura crítica, basado en el discurrir de las imágenes en movimiento y en la apreciación lírico musical. La contextualización de los educandos alrededor del carácter histórico, cultural, social y económico de las obras audiovisuales expuestas, sirvieron al grupo como un marco de referencia, desde el cual contrastar su propia realidad, escenarios de experiencia dialógica y reflexiva que les permitieron realizar una lectura crítica del territorio donde se habita.

El grupo de la Emisora Escolar CAJÚ posee la particularidad de identificarse con el lenguaje musical expresado en los ritmos de la salsa y el rap, por ser manifestaciones artísticas de denuncia social que se identifican con los marginados y oprimidos, permitiendo dar voz a los que no tienen voz. De acuerdo a lo intereses de los estudiantes se plantea la construcción de un acompañamiento sonoro basado en los géneros de la salsa y el rap aportando a la musicalización de los contenidos literarios, propiciando la exploración rítmica y melódica sobre la cual es sustentada la construcción de la canción, teniendo como coordenada la letra creada en el centro de interés de literatura,

Durante el proceso de creación del producto musical se realizó la exploración con instrumentos de percusión, dada la diversidad de patrones rítmicos que permiten la interpretación con cualquier elemento que produzca sonido al ser golpeado o agitado, permitiendo replicar el ensamble en cualquier espacio cultural montado dentro o fuera de la institución educativa, sin la necesidad de gestionar equipos o movilizar instrumentos.

Posteriormente, se definió un ritmo acorde a los gustos de todos los participantes; una de las propuestas de los estudiantes se basó en la rítmica de “clave-rumba”, con el propósito de facilitar la interpretación de un ritmo conocido de música salsa, permitiendo una mayor conexión entre los estudiantes

y el producto artístico, posibilitando desarrollar el proceso creativo entrelazado por emociones, sentimientos y sensaciones codificadas en el lenguaje musical.

Al finalizar la sesión se evidenció la dificultad de la interpretación musical, particularmente con el ritmo de salsa, dada la complejidad de su interpretación sin tener una formación o experiencia previa, además de no tener el tiempo para desarrollar un número significativo de ensayos. Por esta razón, se tomó la decisión de usar *samples* -conjunto de sonidos y ritmos previamente grabados que se repiten de manera continuada-, facilitando la construcción de la pieza musical, minimizando la exigencia a nivel interpretativo, dándole prioridad a la interpretación vocal y dejando de lado la interpretación instrumental.

A su vez, se socializó con los estudiantes una propuesta de musicalización soportada en *samples* previamente creados, teniendo en cuenta los registros vocales logrados en las sesiones anteriores. En el diálogo conjunto se plantearon propuestas musicales, respecto a la musicalización propuesta, lo cual permitió generar una mayor conexión entre los estudiantes y el producto artístico en construcción, posibilitando la consolidación de la estructura de la canción.

Por último, se definió la totalidad del contenido literario de la canción, la cual cuenta con un intro, dos coros y tres estrofas, las cuales se repiten de acuerdo a la intencionalidad de los creadores. Cabe aclarar que dicha estrategia permitió la ampliación de la duración de la canción, la cual posteriormente se interpretó en varias ocasiones, mientras se fueron haciendo ajustes necesarios que permitieron llegar a una versión final.

Centro de interés de Expresión Corporal

Durante la exploración de este centro de interés, se puede apreciar la planificación y creación de imágenes, tanto fijas como en movimiento, que buscaban entrelazarse con la letra de la canción y la musicalización que estaba en proceso de composición. La idea de este trabajo era que se alineara con los proyectos de vida, ofreciendo un marco para la integración creativa. Durante la sesión, se presentaron dos

videos con el fin de inspirar y establecer una conexión profunda con los participantes interesados. Estos videos sirvieron no solo para motivar, sino también para proporcionar ejemplos concretos y visuales que pudieran enriquecer la experiencia creativa.

Al concluir, se acordó que cada participante traería sus propias propuestas de expresión corporal, lo cual permitiría a todos explorar y compartir sus ideas de manera más concreta y colaborar de forma más efectiva en el desarrollo del proceso.

Pese a ello, el segundo momento de encuentro se vio interrumpido por el paro nacional de maestros, aunado a la temporada de vacaciones escolares, situaciones que llevaron a que el proceso de creación colectiva se detuviera varias semanas. Además, el suicidio de una de las integrantes del grupo, significó un difícil episodio que planteó al equipo de trabajo un reto en cuanto a la forma de tratar el tema con las y los estudiantes que estaban participando en el proceso formativo artístico¹⁰.

Si bien fue inevitable notar la tristeza que generó este trágico hecho, fue posible también percibir en medio de la dinámica de las posteriores sesiones una potente sinergia, que influenció el proceso creativo a través de un ejercicio de memoria sensible, llevando al grupo a profundizar en cuanto a la incertidumbre que plantea la muerte, intentando resarcir la angustia, una forma de resistencia que tributando a la persona que ya no está, reconoce y enaltece el valor de la vida.

Aunque sus compañeras no descartaron el hecho de incluir la exploración de gestos y movimientos que alimentarán y ampliarán el sentido de la lírica, esta finalmente no se logró concretar, ya que la energía creativa se concentró en los otros dos centros de interés. Al respecto, cabe destacar que el tiempo limitado que se tuvo para la ejecución de la propuesta pedagógica -son distintos los tiempos administrativos de la

¹⁰ Estos hechos afectaron el trabajo que estaban realizando los centros de interés de literatura y música. Sin embargo, dado que tuvieron un impacto diferencial en el grupo que estaba preparando el componente asociado con la danza y expresión corporal del ensamblaje colectivo (preparación y puesta en escena de una canción), decidimos hacer mención de los factores que afectaron la práctica pedagógica en este apartado.

universidad a los de la vida de las comunidades escolares y no escolares- fue un factor adicional que llevó a que se decidiera darle preponderancia a la música y la literatura.

4.1 Temas generadores

Como resultado de la práctica pedagógica que, como se ha venido insistiendo, sirvió como escenario de diálogo, exploración, decodificación y explicitación de los temas generadores de las y los estudiantes que integran la Emisora Escolar CAJÚ, se fueron realizando diarios de campo¹¹, los cuales posibilitaron el análisis de los productos artísticos desarrollados durante la experiencia lúdico-artística, insumos recolectados en el diálogo continuo que caracterizó el proceso pedagógico-investigativo.

En este sentido, como resultado del ejercicio de investigación de los *temas generadores* que, en el caso de las y los integrantes de la Emisora Escolar CAJÚ del colegio Antonio José Uribe, resultan relevantes y significativos desde el punto de vista existencial y experiencial para trabajar propuestas artísticas y literarias desde una perspectiva crítica y con aspiraciones emancipatorias, se identifican los siguientes:

A. Consumo de sustancias psicoactivas

Una de las problemáticas planteadas por los estudiantes mediante el diálogo desarrollado en la práctica educativa y expresado en el producto musical es el consumo problemático de Sustancias Psicoactivas (SPA) en zonas comunes al interior de la institución educativa y también en sus alrededores. Este tipo de consumos generan en los estudiantes preocupación y miedo, limitantes sentimientos de inseguridad e indefensión.

¹¹ Insumos decisivos para la elaboración de este capítulo de la tesis de grado, en el que se ha venido realizando un recuento analítico de la práctica pedagógica y, como se verá a continuación, de los resultados de la investigación.

B. Violencia

Este tema se encuentra entrelazado con el consumo y venta de SPA, dado el contexto social y económico en el cual se encuentra inmersa la institución educativa, la cual es posible de tipificar en los siguientes tipos:

-Violencia psicológica: la percepción es que este tipo de violencia se presenta fundamentalmente en las afueras de la institución, en el entorno barrial, dadas las condiciones del contexto y las problemáticas conexas al consumo de SPA, en las cuales según lo dialogado sobresalen la violencia física, el hostigamiento o acoso sexual, el pandillaje y los hurtos generando una constante sensación de miedo e inseguridad.

-Violencia social: generada por discriminaciones relacionadas con la aporofobia, la xenofobia y el racismo generalizado, experimentado por los estudiantes en todos sus contextos, quienes deben enfrentarse a un lenguaje despectivo caracterizado por el odio y la violencia física.

C. Afectaciones emocionales

Las afectaciones emocionales se enmarcan en un contexto social hostil en el que prevalece la pobreza económica y la alta tasa de movilidad familiar causante de la deserción escolar -esto último, guarda relación con los dos temas generadores anteriormente descritos-. Por otra parte, los estudiantes manifiestan una mala comunicación con sus padres y algunos profesores, dada la dificultad de espacios de diálogo que posibiliten el reconocimiento de sus problemas, sueños, capacidades e intereses, hecho que, además de generar incomunicación con sus padres -sobre todo, en lo que concierne a su propia visión y lectura del mundo-, se constituye en un límite o dificultad para la aprehensión de conocimientos escolares y, lo más grave, el desarrollo de sus proyectos de vida.

Esta desconexión propicia silencios deliberados y conscientes, como consecuencia de la ruptura de la confianza requerida para el desarrollo de diálogos y aperturas culturales, dando lugar a lecturas de realidades aisladas, potenciando decisiones inadecuadas de las situaciones límite que se expresan en la vida cotidiana y propiciando en algunos estudiantes una visión trágica -y hasta necrófila- del mundo.

Esto se relaciona a los problemas colaterales que conlleva la venta y consumo de SPA, dado que algunas de los miedos y preocupaciones expresadas por las y los estudiantes, asociadas con la presencia de redes de microtráfico que promueven la cultura de consumo de drogas en un contexto donde predomina la violencia y la marginalidad, son los siguientes: el hurto, la violencia y la descomposición física y mental de los consumidores. Asimismo, manifiestan que existe un menoscabo de la calidad de vida, al mismo tiempo que se deteriora el espacio público, como consecuencia de la aglomeración de basuras y excretas humanas, hecho que genera sensaciones de inseguridad, desolación, preocupación y desesperanza.

CAPÍTULO 5

5. CONCLUSIONES -ENTENDIDAS COMO ESPACIO DE SÍNTESIS Y PROYECCIÓN DE NUEVOS HORIZONTES DE POSIBILIDAD-

El proceso de trabajo en la Institución Educativa Distrital Antonio José Uribe (IED-AJU), se realizó con el propósito de elaborar un material didáctico que fuera coherente y estuviera en consonancia con la reflexión pedagógica y la práctica investigativa que se llevó a cabo durante cerca de dos años.

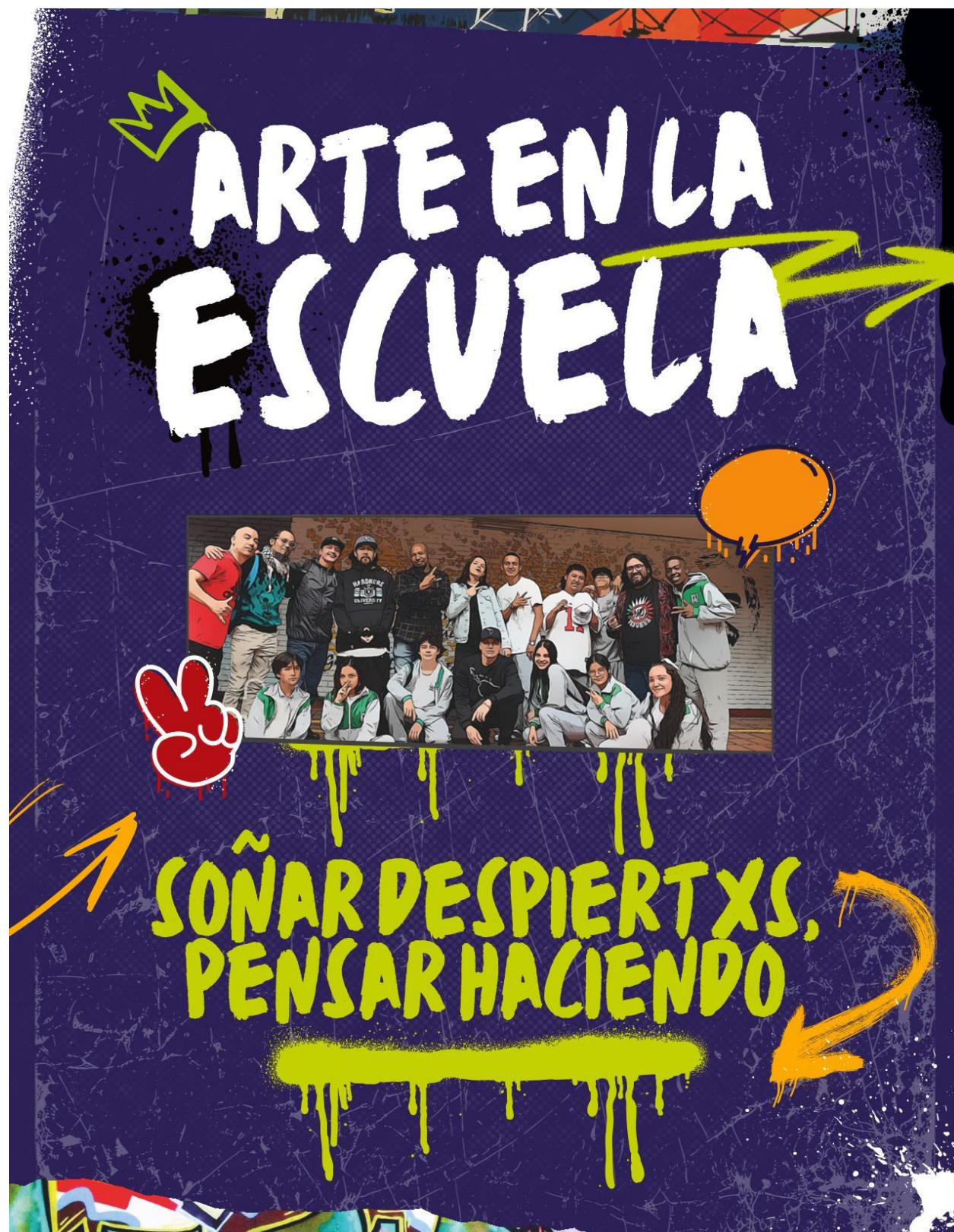
En este sentido, la Unidad Didáctica que a continuación se presenta¹², debe comprenderse como las conclusiones del estudio, dado que en ellas se expresa la síntesis de los planteamientos teóricos, pedagógicos e investigativos que nos permitieron la realización de unas *insinuaciones* para que las y los maestros del IED-AJU realicen educaciones artísticas desde una perspectiva crítica en la que se reconocen los gustos, intereses y necesidades de sus estudiantes.

Nuestra apuesta, siendo coherentes con un enfoque de Educación Popular, no es la producción de métodos o materiales cerrados, definitivos y programados en los que se propone un *paso a paso* de actividades y herramientas a emplear. Tampoco, la elaboración de propuestas insensibles y ajenas a los contextos y los sujetos específicos que participan en experiencias educativas situadas.

Lo que proponemos, por lo tanto, es la presentación de algunos *criterios* pedagógicos y metodológicos -obtenidos a partir de la práctica pedagógica e investigativa- para que las y los maestros, en tanto *intelectuales de su propia práctica, trabajadores de la cultura y actores políticos* diseñen sus propios dispositivos pedagógicos. En definitiva, la unidad didáctica que proponemos a modo de conclusión, debe entenderse como un dispositivo para contribuir a la estimulación de la creatividad e imaginación de las y

¹² Por ello, el material didáctico no se presenta como anexo o pieza complementaria del trabajo de grado.

los educadores que a diario comparten las alegrías, dolores, dificultades, retos y esperanzas de apostarle a la vida en un contexto donde se agrupan y multiplican ideas de muerte.



INTRODUCCIÓN

El presente material ha sido creado para favorecer la implementación de propuestas pedagógicas mediadas por la inclusión del arte en la escuela, experiencias en las que exista la posibilidad de pensarse y de pensar el mundo críticamente. Para ello, decidimos aventurarnos a presentar algunos criterios, insinuaciones y sugerencias pedagógicas que les sirvan a las y los maestros de la IED Antonio José Uribe como punto de referencia para la creación de sus propios diseños pedagógicos, en los cuales creemos que el diálogo es un elemento fundamental.

Más que un recetario o un manual, este material didáctico ha sido pensado con la intención de ayudar a las y los educadores en la planeación y puesta en marcha de sus propias mediaciones artísticas. Eso quiere decir que no pretendemos, de ninguna manera, asumirnos como "expertos" o "científicos" con la potestad de establecer el "paso a paso" o la "guía definitiva" de lo que se debe y lo que no se debe hacer en la escuela. Por el contrario, lo que proponemos es una invitación para que las y los maestros realicen un ejercicio creativo, en el cual desplieguen su capacidad sensible e intelectual.

Para facilitar la reflexión y contribuir a la realización del diseño pedagógico de la práctica artística, decidimos realizar una serie de preguntas que podrían servir de insumo en el proceso de diseño, puesta en marcha, evaluación y proyección del trabajo realizado, a la vez que se presentan, a modo de contraste, algunos referentes teóricos y la reflexión pedagógica que realizamos con las y los muchachos de la emisora escolar.

Finalmente, esperamos que este material sea de utilidad, contribuya a estimular la creatividad y se complemente con otras fuentes de consulta. También, deseamos que en la escuela se promuevan espacios dialógicos y reflexivos que les permita a las y los estudiantes expresarse libremente, mientras continúa la exploración de alternativas que posibiliten el buen vivir de las distintas comunidades que confluyen en la escuela y el territorio.

¿PARA QUÉ HACER PROCESOS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA QUE TRASCIENDAN EL AULA DE CLASES?

Es importante que se conciba la educación artística como una práctica que va más allá de la enseñanza de diversas técnicas para la creación de obras con valor estético. En este sentido, proponemos que se comprenda el arte como una herramienta de mediación cultural dialógica que favorece la creación de entornos educativos inclusivos y críticos, en los cuales se reconocen las problemáticas, sueños e intereses de las y los estudiantes.

Al respecto, cabe destacar que la formación artística crítica permite la expresión de múltiples visiones y lecturas de mundo, incentiva la realización de reflexiones que aportan a la transformación de las realidades analizadas y contribuye al empoderamiento político, crítico y social de las comunidades escolares.

Por otra parte, el arte brinda la oportunidad de dialogar e integrar diversas áreas del conocimiento, debido a la variedad de procesos mentales que median sus procesos de creación y experimentación. Asimismo, las prácticas artísticas son formas sensibles y estéticas de pensar que estimulan en los estudiantes la capacidad de percibir, analizar y proponer cursos de acción que contribuyan a la resolución de problemas o conflictos que afectan su entorno.

En definitiva, es importante que el arte trascienda el campo de las clases de música, teatro o danza y se conciba como un eje transversal y decisivo para fomentar la convivencia y la alegría en la escuela.



**ARTE EN LA
ESCUELA**



CRITERIOS PEDAGÓGICOS QUE PODRÍAN ANIMAR PRÁCTICAS ARTÍSTICAS EN LA ESCUELA DESDE UN ENFOQUE DE EDUCACIÓN POPULAR

Autores relevantes en el campo de la Educación Popular como el intelectual colombiano Alfonso Torres, cuestionan el hecho de que las y los maestros apliquen mecánicamente métodos, técnicas o guías realizadas por técnicos o especialistas que nada tienen que ver con la vida cotidiana de los territorios y escuelas donde se llevan a cabo procesos formativos desde una perspectiva crítica y con pretensiones transformadoras.

En contraposición, este autor propone unos criterios o pautas que contribuyan a que las y los maestros puedan crear sus propios dispositivos pedagógicos y metodológicos, tomando como referente varias de las concepciones e intencionalidades que suelen compartir quienes se identifican como educadores populares.

Desde el punto de vista de Torres, los criterios o pautas que podrían ayudar al diseño de procesos formativos por parte de las maestras de escuela y los educadores de base son los siguientes:

1. Rescate del diálogo: cuando los educadores populares aceptan que necesitan de los y las demás para conocer, el diálogo asume un carácter ético ya que contribuye, en cierta medida, a la autonomía, solidaridad y responsabilidad que requieren los seres humanos para incidir y transformar la realidad de lo social. En este sentido, el diálogo es una herramienta que posibilita el encuentro intercultural, intergeneracional y de saberes.

2. Las prácticas educativas parten y vuelven de la realidad: al ir comprendiendo que la educación popular es una toma de conciencia de la realidad, y que partir de la realidad implica la realización de una lectura crítica del mundo para transformarlo, los educadores críticos se esmeran por conocer las necesidades y problemáticas del contexto de los educandos. Dichas interpretaciones permiten que la práctica educativa pueda enfocarse en la proyección de compromisos, proyectos y cursos de acción con pretensiones críticas y transformadoras.

3. La Educación Popular propicia la construcción colectiva de conocimiento y poder: como lo dijo Paulo Freire, la construcción de la realidad es colectiva y no individual. En este sentido, las prácticas de Educación Popular deben propiciar que en cada uno de los procesos y momentos de la actividad educativa confluyan las experiencias, saberes, sentires y quehaceres de cada uno de los participantes. De esta manera, resulta posible ir creando las condiciones para que los sujetos se involucren en la toma de decisiones del proceso pedagógico y vayan ganando más poder sobre sí mismos, sobre el rumbo del proceso educativo y sobre el contexto vital y social donde viven.

4. Las relaciones pedagógicas en la Educación Popular buscan ser democráticas y participativas: a través del fomento de relaciones horizontales, la organización de los espacios, la democratización de la palabra, la toma compartida de decisiones, el trabajo colaborativo y el uso de un lenguaje no discriminador, se expresa la opción democrática de la Educación Popular. Por otra parte, la horizontalidad exige comprender que tanto educandos como educadores tienen el derecho y el deber de expresarse y construir con el otro aportando desde la experiencia y la palabra. Por ello, es necesario tener apertura y capacidad para escuchar y aprender reflexivamente de y con los otros.

5. Las prácticas educativas populares fomentan la reflexión y la autocrítica: cuando la práctica educativa se asume desde una perspectiva crítica, se promueve la capacidad de los sujetos para cuestionar la realidad y cuestionarse, favoreciendo la capacidad de interrogación y reflexión sobre el entorno inmediato en el que se interactúa y convive. En las prácticas educativas los sujetos involucrados deben preguntarse por el sentido de lo que hacen, la manera como trabajan, los objetivos que se trazan y el resultado de sus acciones.

6. La Educación Popular involucra el cuerpo y el corazón: la educación popular reconoce que la formación y la transformación no es solo un tema de conciencia o razón, sino que también involucra sentimientos, emociones, voluntades y corporalidad. La Educación Popular es un acto de amor que implica trabajar con el cuerpo y el alma. El cuerpo es lenguaje, historia y territorio a la vez que participa en cada momento de los procesos educativos populares. El cuerpo revela memorias, emociones y estados de ánimo que se amplifican o explicitan en el diálogo. Asimismo, el cuerpo puede ser una herramienta creativa y pedagógica que contribuye a fortalecer los procesos educativos populares.

8. Las prácticas educativas populares reconocen y enriquecen las diferencias: lejos de ocultar o eliminar la diversidad de saberes, experiencias y sentimientos que convergen en los espacios educativos, el acto pedagógico popular valora esos contenidos y los reconoce, al mismo tiempo que los problematiza desde otros saberes y prácticas, con la finalidad de potenciarlos como insumos vitales para la construcción colectiva de conocimiento.

9. Las prácticas educativas populares favorecen la expresión creativa: en la educación popular se requiere estimular permanentemente la creatividad y la imaginación, con el fin de enriquecer las capacidades y habilidades de los participantes para fabricar sueños y recrear diálogos. Aquí el protagonismo no lo tiene exclusivamente el educador, ya que todo objeto, espacio o situación puede ser un pretexto pedagógico para que la imaginación, la improvisación y la creatividad emerjan.



**ARTE EN LA
ESCUELA**

10. Las prácticas educativas populares buscan ser coherentes: para los educadores populares es fundamental que exista coherencia entre lo que piensan, dicen y hacen. Esto no sólo debería ocurrir en el accionar educativo u organizacional, sino que es deseable que se vea reflejado en todos los aspectos de la vida personal y social. La Educación Popular, más allá de ser un enfoque pedagógico, es una filosofía de vida.

11. Las estrategias pedagógicas populares deben ser flexibles: aunque la planeación rigurosa de las prácticas educativas es una muestra de afecto y respeto por parte del educador, ello no significa que aquello que se diseña deba entenderse como camisa de fuerza. Desde un enfoque o perspectiva de Educación Popular, resulta fundamental que las prácticas formativas se adecúen a las necesidades y particularidades de los educandos.

En nuestra experiencia con las y los estudiantes de la emisora CAJÚ los criterios pedagógicos que orientaron nuestra práctica educativa fueron:

- Comprender la observación y el diálogo como estrategias que permiten conocer el contexto, talentos, roles, saberes, sueños y metas de las y los estudiantes.
- Emplear las artes como mediaciones que permiten el “movimiento de fibras profundas” en el corazón y la cabeza.
- Propiciar el surgimiento de la emocionalidad, la afectividad y la expresividad durante la práctica pedagógica.
- Favorecer la reflexión individual y colectiva a través de las artes.
- Fomentar la creación colectiva de obras artísticas.
- Partir de los intereses, talentos y saberes de las y los educandos.
- Potenciar la imaginación y la creatividad.
- Visibilizar las problemáticas personales, escolares y barriales.
- Reconocer el arte como campo de disputa y lucha política.
- Trabajar las habilidades e intereses de las y los estudiantes para potenciar la realización de sus proyectos de vida.
- Transgredir la cotidianidad de la vida en la escuela.
- Transformar el contexto social y escolar.

UNA PREGUNTA QUE ES MÁS BIEN UNA INVITACIÓN...

Atendiendo a tu propia experiencia y conocimiento del grupo, la escuela y el territorio en el que se encuentra ubicada, ¿cuáles crees que podrían ser los criterios pedagógicos que orienten la realización de tu propio diseño para trabajar expresiones artísticas en la escuela?



Una manera -entre muchas posibles- que podría resultar adecuada para establecer con claridad las apuestas éticas, políticas y pedagógicas del diseño que realices es esta:

Problemáticas que adviertes en la escuela y el territorio	
Características de las y los estudiantes con los que trabajas	
Gustos, intereses, problemáticas y necesidades de las y los educandos que has venido identificando	
Criterios pedagógicos que podrían orientar el diseño de tu práctica educativa	
Objetivos (general y específicos)	

REFLEXIONEMOS

¿Cómo crees que podrías integrar a otros educadores y educandas para que entre todos realicen el diseño pedagógico de una mediación cultural artística?



OJO CON ESTO MI PROFE

La mediación cultural artística no guarda relación con la formación de músicos, pintores, escritores, escultores o bailarines profesionales en las escuelas, sino con la creación o empleo de modelos artísticos que permitan la reflexión, cuestionamiento y transformación de aspectos de la vida cotidiana que se consideran violentos, injustos o problemáticos.

ARTE EN LA ESCUELA

MODELOS DE LA ENSEÑANZA DEL ARTE QUE PODRÍAN SER TENIDOS EN CUENTA DURANTE EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL DISEÑO PEDAGÓGICO

Según el Ministerio de Educación Nacional los modelos de educación artística más relevantes y comúnmente puestos en práctica por las y los maestros en las escuelas son estos:



Logocentrismo: se centra en la enseñanza de técnicas, proporcionando al estudiante conocimientos precisos para la producción artística. Asimismo, se busca la formación de conocedores y creadores dentro de los cánones artísticos clásicos. Este modelo es debatido dado que solo otorga valor a la cultura occidental y sus producciones culturales.



La libre expresión como modelo de enseñanza artística: esta propuesta de educación concibe la escuela como un espacio para la liberación de la expresión de emociones y deseos, aportando a la originalidad artística y la creatividad en los niños sin la intervención del adulto, salvo en aquellos momentos en que se deben ambientar los espacios creativos. Asimismo, el arte es producto y resultado de las interacciones que suceden en la vida cotidiana y en la interacción que las personas tienen con el mundo.



Modelo filolingüista: se interpreta el arte como metáfora del lenguaje, lo cual posibilita el otorgamiento de mayor relevancia a la expresión y a la comunicación que al objeto artístico y al sujeto creador. A su vez, lo que se busca que la exploración de las artes posibilita la comunicación del producto y el lenguaje artístico con el espectador, aportando a la imaginación y creatividad de los estudiantes.



Enfoque cognitivo para el aprendizaje: se concibe el arte como eje transversal que posibilita comprender e integrar los conceptos de diferentes asignaturas y campos del conocimiento. Esto último, suele hacerse a través de proyectos de aula participativos, mediante los cuales se busca contribuir el desarrollo cognitivo de los estudiantes, a la vez que se trabajan varias áreas con el propósito de favorecer la adquisición de aprendizajes escolares y la resolución de problemas que afectan la vida cotidiana.



El abordaje triangular: esta propuesta aborda la mediación del aprendizaje artístico, teniendo en cuenta las necesidades del contexto -pobreza, violencias, injusticias e inequidades- y la lectura particular que los estudiantes tienen del mundo y la realidad. Durante el proceso de creación artística se deben tener en cuenta los siguientes momentos: contextualización (conocimiento de la historia del arte en relación con el tiempo y espacio en el que fue elaborada la obra, así como su relación con los procesos culturales, sociales y económicos), lectura (apreciación de la imagen con el fin de que los estudiantes interpreten lo que el autor quiso comunicar, a la vez que comparten sus puntos de vista sobre la obra observada) y creación (producción de la obra artística).



Pese a la importancia y posibilidades de diálogo que se podría establecer entre los modelos de la libre expresión o el filolingüístico para realizar mediaciones artísticas críticas en la escuela, en nuestra práctica pedagógica investigativa tuvimos en cuenta principalmente los aportes del modelo triangular propuesto por Ana Mae Barbosa y complementariamente del modelo cognitivo, en especial, el rescate de teorías sobre inteligencias múltiples y emocionales (Gardner y Goleman).

Para nosotros, resultaba fundamental identificar las necesidades del contexto y promover una lectura crítica de la realidad, siguiendo la lógica del hacer, leer y contextualizar. Lo importante -siguiendo los planteamientos de Barbosa- era que se produjera conocimiento en el proceso de indagación y experimentación artística, a la vez que los sujetos problematizaran sus condiciones de vida, sus temas generadores y la dimensión política de su existencia.

Cabe destacar que, durante el diseño y realización de nuestra práctica educativa tuvimos en cuenta estos tres aspectos o momentos:



Contextualización, teniendo en cuenta que buscábamos conocer los temas generadores que afectaban la vida cotidiana de los estudiantes, dentro y fuera de la escuela.



Lectura, dada la necesidad de conocer la apreciación e interpretación crítica que las y los estudiantes expresaban sobre los videos e imágenes socializadas, así como la comprensión que tenían del mundo y de sí mismos.



Creación, asociada con el hacer artístico o, en otras palabras, con la composición, musicalización e interpretación de la canción creada colectivamente.

Desde nuestro punto de vista, lo importante era generar una ruptura que posibilitara cuestionar la idea del “arte por el arte”, impulsando un proceso formativo crítico en el que las y los jóvenes de los sectores populares pudieran expresar sus pensamientos, miedos, sueños y metas. En definitiva, una práctica educativa que permitiera dar voz a los que suelen no tenerla.

Por otra parte, el diálogo con los modelos y teorías de las inteligencias múltiples y emocionales nos ayudó a reconocer la importancia de crear centros de interés artísticos, en los que las personas participantes pudieran escoger libremente la actividad que más se relacionara con sus actitudes y aptitudes.

PROFUNDICEMOS Y PRECISEMOS

Podría resultar conveniente que durante la fase de diseño del dispositivo pedagógico precises aspectos relacionados con la escogencia de algún modelo o enfoque artístico, así como con la preparación de los temas a trabajar. Para ello, proponemos que respondas preguntas como las siguientes:

¿Qué modelo de enseñanza artística podría ser el más adecuado?

¿Qué podría hacer para ampliar mis conocimientos sobre creación y realización de mediaciones culturales artísticas?

¿De qué manera voy a preparar los temas que deseo trabajar a través del arte?



ARTE EN LA
ESCUELA

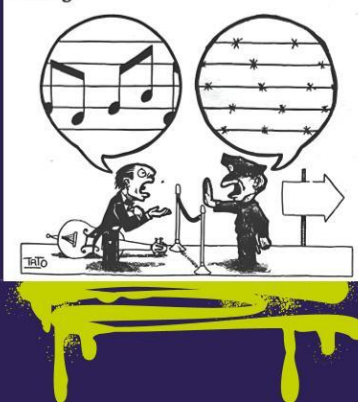
CRITERIOS METODOLÓGICOS QUE PODRÍAN TENERSE EN CUENTA DURANTE EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL DISEÑO PEDAGÓGICO

Aunque con frecuencia solemos escuchar sobre las bondades del diálogo, esta es una apuesta que como sociedad nos ha costado llevar a la práctica, ya que nuestros vínculos familiares, los contextos barriales y los espacios educativos en los que nos hemos formado no han sido del todo dialógicos, lo cual nos lleva a reproducir consciente o inconscientemente costumbres autoritarias en nuestra práctica pedagógica.

Una maestra o maestro que se cree dueño de la verdad limita el encuentro con las voces, saberes y sentires de sus estudiantes, cerrando el camino para una interacción entre iguales, en la cual las distintas personas que participan en el acto educativo puedan sentir que enseñan mientras aprenden y aprenden mientras enseñan.

El diálogo es entonces un acto valiente, en el cual se asumen los riesgos e incertidumbres que se producen cuando se ponen en duda las propias ideas, creencias y certezas. Una ocasión vital, en la cual atributos como la humildad y la fe nos pueden permitir ejercitar la escucha afectiva y atenta del otro. Igualmente, el diálogo nos permite profundizar en la reflexión de nuestras propias ideas frente a una temática o problemática.

Diálogo



Con el ánimo de hacer realidad el diálogo en nuestro proceso formativo, durante el desarrollo de la práctica investigativa se realizó un diseño pedagógico en el que se desarrollaron una serie de actividades artísticas, teniendo como propósito el hallazgo de los temas significativos y la interpretación de las problemáticas manifestadas de forma reiterada en el transcurso de las conversaciones y reflexiones compartidas en sucesivos encuentros sostenidos con el grupo de la emisora escolar.

Durante el diseño de la práctica resultó fundamental el encuentro con las pedagogías artísticas críticas, dada la apertura que existe en esta tradición a potenciar la reflexión en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual permitió que las y los estudiantes dialogaran sobre sus problemáticas y sentires.

En las primeras sesiones se identificaron los gustos e intereses de los estudiantes, en relación con manifestaciones artísticas asociadas a la literatura, la música y la expresión corporal. Posteriormente, se invitó a que participaran en los centros de interés, lo cual, durante su desarrollo, posibilitó la expresión de ideas, sentimientos y emociones a través del arte.

Cabe destacar que con el paso de las sesiones se fue consolidando una experiencia de creación colectiva que aglutinó a la totalidad del grupo en un solo espacio. Esto último, sucedió debido a la importancia que fue adquiriendo el proceso de composición e interpretación de la canción durante la realización de la práctica pedagógica.

Adicionalmente, durante el proceso de creación artística se realizaron diálogos y negociaciones que permitieron la materialización de un ensamble colectivo, entendido como la creación de una sencilla producción musical, fundamentada en la construcción de una lírica.

La interpretación de la pieza creada, como se mencionó anteriormente, estuvo a cargo de todos, hecho que permitió que las y los participantes expresaran libremente sus gustos e intereses, a la vez que se sentían reconocidos en una propuesta dialógica y reflexiva en la que se materializó una apuesta común.

PENSEMOS E IMAGINEMOS

Desde la experiencia y atendiendo a las intencionalidades de tu propio diseño pedagógico,

¿cómo crees que podrías realizar una práctica educativa artística que sea dialógica?



Proponemos que reflexiones sobre la importancia del diálogo en todas las fases o momento del proceso formativo. Para ello, podría resultar pertinente emplear la siguiente tabla:

FASE	¿CÓMO FOMENTAR Y GARANTIZAR EL DIÁLOGO EDUCATIVO?
Preparación y diseño	
Realización de la práctica educativa	
Evaluación y proyección	



La mediación cultural a través del arte es un proceso que posibilita la construcción de nuevas subjetividades, la reflexión sobre el territorio, la convivencia escolar y la comprensión de las vivencias.



ERRORES, DIFICULTADES Y PROBLEMAS QUE SE PRESENTAN DURANTE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

El educador popular Santiago Gómez Obando considera que "[un] aspecto que nos permite dilucidar y explicitar el conocimiento pedagógico son los errores y embarradas que cometemos. Al respecto, considero que la reflexión sistemática sobre nuestros desaciertos como educadores es tanto o más importante que la reconstrucción analítica de las prácticas educativas que consideramos exitosas. Esto es así, porque el hecho de reconocer nuestras carencias e imperfecciones es un gesto humilde que favorece la realización de replanteamientos y nuevas búsquedas. Eso sí, la reflexión de nuestra práctica debe contribuir a que seamos capaces de ampliar nuestros límites o, dicho de otra manera, de que podamos sobreponernos y obtener aprendizajes de los errores que cometemos".

Durante la realización de nuestra práctica educativa e investigativa caímos en algunos errores que nos trajeron dificultades y contratiempos. Referente a esto, consideramos que las principales embarradas que cometimos fueron las siguientes:



Falta de coordinación: aunque realizamos una planeación rigurosa, por momentos nos costó llevar a la práctica aquello que habíamos diseñado. Todo ello, hizo que en la interacción con las y los estudiantes se evidenciara descoordinaciones e incluso maneras contradictorias de pensar y hacer las cosas.



Falta de flexibilidad: atendiendo a un enfoque de Educación Popular consideramos que la planeación no debe ser entendida como camisa de fuerza, razón por la que lo proyectado debe estar abierto a posibles replanteamientos que vayan surgiendo sobre la marcha. Sin embargo, durante la interacción con los estudiantes no siempre tuvimos la capacidad o disposición para adecuarnos a las necesidades y requerimientos que la práctica pedagógica nos exigía.



Dificultades para dialogar: más que escuchar, en algunos momentos lo que intentamos fue imponer nuestras ideas. Esto llevó a que desconociéramos los esfuerzos y conocimientos de algunos compañeros, a la vez que se reducían las posibilidades para que entre todas y todos realizáramos negociaciones y acuerdos.



ARTE EN LA
ESCUELA



Incumplimientos de acuerdos y entregas: varias veces sucedió que algunos de nosotros no asistiéramos a las sesiones de planeación, llegáramos tarde a los espacios de encuentro o incumpliéramos las tareas acordadas. Esto, desde luego, generó molestias y sensación de sobrecarga de trabajo en quienes tendieron a "echarse al hombro" el proceso formativo.



Incapacidad para resolver y tramitar los conflictos: la falta de tacto en el relacionamiento con el otro y la poca empatía al momento de expresar nuestras inconformidades, llevó a que se generaran silencios, tensiones y distanciamientos dentro del grupo.

¿Cómo hicimos para resolver nuestros errores y embarradas?

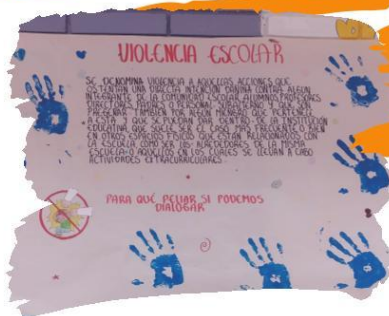
La realización de procesos de evaluación colectiva de la práctica pedagógica, la mediación de actores externos y la generación de espacios de acercamiento en los que se expresaron inconformidades y críticas, fueron acciones que contribuyeron a distender el ambiente de trabajo y a posibilitar la creación de un clima de respeto y cordialidad.

A su vez, fue importante el liderazgo ejercido por algunos integrantes del grupo que aportaron su buen humor, tranquilidad e imparcialidad al momento de tramitar conflictos y disputas interpretativas.

Finalmente, la creación de espacios alternativos a los laborales o académicos en los que se compartió el pan, la palabra y "la pola" ayudaron a aligerar las cargas, dinamizar los espacios de encuentro y disminuir las fricciones surgidas durante el proceso de trabajo.

REFLEXIONEMOS

¿Qué errores y embarradas has cometido con tus estudiantes o con tus compañeras y compañeros de trabajo?



¿Qué hacer para que durante el desarrollo de la mediación cultural artística que estás diseñando dichos errores y embarradas no vuelvan a ocurrir?



ARTE EN LA
ESCUELA



RESULTADOS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Lola Cendales, educadora popular colombiana, sostiene que en los procesos dialógicos muchas veces es más importante el proceso que los resultados. Al respecto, consideramos que el arte en la escuela más que la formación de artistas -valga la redundancia- contribuye a mejorar la convivencia, la creatividad, la socialización, la sensibilidad, los distintos talentos, así como el trato entre iguales.

Existen resultados de las prácticas pedagógicas artísticas que no necesariamente guardan relación con la reflexión y experimentación en el campo del teatro, la música o la pintura. Por ejemplo, lograr que en una escuela se expresen los miedos e injusticias o que disminuya el maltrato, la discriminación y el racismo son hechos significativos que se producen durante procesos de creación colectiva en los que se expresan sentimientos, sueños e ideas que suelen reprimirse.

En consecuencia, los resultados que permiten las prácticas artísticas críticas van mucho más allá del componente propiamente técnico o disciplinar de las artes.

En el proceso formativo que realizamos con las y los pelados de la emisora escolar CAJÚ, consideramos que los resultados más importantes fueron:

Potenciar la reflexión sobre el contexto y los problemas que afectan la cotidianidad de la vida de los estudiantes.

Construir una canción con una estructura musical diseñada de forma dialógica que permitió exteriorizar problemáticas, sueños y pensamientos.

Consolidar un espacio de experimentación artística que permitió la interacción, la cordialidad y la convivencia entre compañeros de distintos cursos.

Reconocer las inteligencias, gustos y talentos diversos de las educandas.

Crear intersubjetivamente una pieza musical en la que se combinaron varias expresiones artísticas.

Fomentar el libre desarrollo de la personalidad y el derecho a expresar libremente las ideas y opiniones, sin miedo a la censura, la discriminación o la sanción.

Conocer otros espacios por fuera de la escuela en los que las y los educandos pueden acceder a ofertas culturales y artísticas.

DIALOGUEMOS CON COLEGAS Y ESTUDIANTES

¿Qué resultados esperamos alcanzar con la mediación cultural artística que estamos diseñando?

¿Qué podríamos hacer para registrar la experiencia y socializarla en otros espacios educativos?



TELAS
CANTO

Como resultado de la investigación realizada con el grupo de la emisora, encontramos que los temas generadores que motivaron y mediaron su participación en el proceso formativo fueron: el consumo de sustancias psicoactivas, la violencia (psicológica y social) y las afectaciones de tipo emocional.



ARTE EN LA
ESCUELA

OTROS MATERIALES DE APOYO QUE PODRÍAN AYUDARTE EN TU PROCESO CREATIVO...

Educación Popular

Referentes éticos, políticos y pedagógicos

- CEAAL (2009). La piragua, 30. CEAAL.
<https://drive.google.com/file/d/1pAB1JVOAfdluqGJmFJH-xGAiXX9JztM-/view?usp=sharing>
- Paulo Freire. (2010). Cartas a quien pretende enseñar. Siglo Veintiuno Editores.
https://drive.google.com/file/d/1oEduQCYIT_6VUpiuY6UI41OcDhISGrDX/view?usp=sharing
- Alfonso Torres Carrillo. (2007). EDUCACIÓN POPULAR, TRAYECTORIA Y ACTUALIDAD. Dirección General de Producción y Recreación de Saberes, Primera edición colombiana.
https://drive.google.com/file/d/1RAF_NLFG_r5MQ2k6SCdou7qOOZVxn8Up/view?usp=sharing
- Santiago Gómez Obando. (2024). PASADO Y PRESENTE DE LA EDUCACIÓN POPULAR Del monismo a la multiplicidad emancipatoria. Editorial Laboratorio Educativo.
https://drive.google.com/file/d/1mLtoYoi_6rBHx3Twt9Ga0aQSLqJYUW5J/view?usp=sharing

Diálogo cultural

- German Mariño & Lola Cendales Mariño. (2004). Educación no formal y educación popular, Hacia una pedagogía del diálogo cultural. Federación Internacional de Fe y Alegría.
<https://drive.google.com/file/d/14BEekmQMRz8fChdt9LFUc7RlsEramUOv/view?usp=sharing>
- Marco Raúl Mejía. (2001). CONSTRUIR EDUCATIVAMENTE EL CONFLICTO. HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA NEGOCIACIÓN CULTURAL. Editorial Nómadas.
<https://drive.google.com/file/d/16ZIDeoD47krHSKaJZEXmXPuESEYHPqrH/view?usp=sharing>

Investigación temática

- Paulo Freire. (1970). Pedagogía del Oprimido. Epulibre.
<https://drive.google.com/file/d/1dbmX3NzETHeR4h3V1yaN3gzpISv7kZtb/view?usp=sharing>
- Alfredo Ghiso. (2018). Freire en la investigación temática. Una praxis pertinente de estudio y acción (pp. 68-88). Artículo incluido en el libro FREIRE ENTRE NOS A 50 años de pedagogía del oprimido. Nuevas Miradas Ediciones.
https://drive.google.com/file/d/151dE_yJ-HKeBvyXepc7YV_yblynbEryo/view?usp=sharing
- Jesús Morales. (2017). LA LECTURA CRÍTICA E INVESTIGACIÓN EN PAULO FREIRE: ALGUNAS REFLEXIONES PARA MEJORAR LA PRAXIS EDUCATIVA. Revista de Educación Andrés Bello, N°5.
https://drive.google.com/file/d/1HW_Rzhd1Yyla-_rNsHBcJACxT5Gk2L_0/view?usp=sharing

Pedagogías artísticas

Ministerio de Educación Nacional. (2019). Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media. MEN.

https://drive.google.com/file/d/1PO1AMi5egca9fCkpiq1_TUKbnEW9eFqM/view?usp=sharing

- Gabriela Augustowsky, Sidiney Peterson, Damián Del Valle. (2022). Arte / Educación. Textos seleccionados Ana Mae Barbosa. CLACSO, UNA.

<https://drive.google.com/file/d/1HpG2yfXf7W6dZowTyimMeiKJDgy87YRo/view?usp=sharing>

- Escaño Carlos, Villalba Sergio. (2009). Pedagogía crítica artística. Diferencia. Ediciones universitarias y de ciclos superiores.

<https://drive.google.com/file/d/12PDiRc3LbDSzjwVFnbKLmOff3b0NwopG/view?usp=sharing>

- Ruth Prokopchuk (2019). Didáctica de las Artes Visuales. UNSAM. [VIDEO]

<https://drive.google.com/file/d/1a9Kkcl37Gz970sR5PknEZpBT0UWpygls/view?usp=sharing>

Inteligencias múltiples

- Inteligencias Múltiples explicadas por Howard Gardner. [VIDEO]

<https://drive.google.com/file/d/1-1qf7wMbUdxCBAGQL9zUGeltfkE98-K5/view?usp=sharing>

- Charla TED - Daniel Goleman Inteligencia emocional (Subtitulos en español) [VIDEO]

<https://drive.google.com/file/d/18lB5ioNtuOJ8bUz5-g6uzVhSbtI-30NB/view?usp=sharing>

- Howard Gardner. (1993). Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Editorial Paidós Ibérica.

<https://drive.google.com/file/d/1N36qEpW43t-gv7XiPuUvSNjoj1LrZl0/view?usp=sharing>

- Howard Gardner. (1998). Estructuras de la mente, la teoría de las inteligencias múltiples. Fondo de Cultura Económica.

https://drive.google.com/file/d/1kR5ridfWsl80bsoD550aP9DhYXWFWeyO/view?usp=drive_link

Piezas audiovisuales sobre mediaciones artísticas en ámbitos escolares

- Andrea Echeverri. (2019) Cada error una canción. TEDxMedellin. [VIDEO]

https://drive.google.com/file/d/1fM-VlnqQF_74TDZrv2n5QnUx2HJOHjNS/view?usp=sharing

- Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura. (2018). Mediación Artística Regional 2018. Colectivo Nekoe. [VIDEO]

<https://drive.google.com/file/d/1nZgC2kFZgpBHGmHefBTYOQZVuCpLVF-n/view?usp=sharing>

- Damien Chazelle. (2014) Whiplash: Música y obsesión. Sony Pictures. [VIDEO]

<https://drive.google.com/file/d/1F30V1uyVk19PJMYmMmzpJQtQTJ1stJC/view?usp=sharing>

- Ovalle Cultura. (2017) Programa de Mediación Artística. Escuela Cerrillos Pobres. [VIDEO]

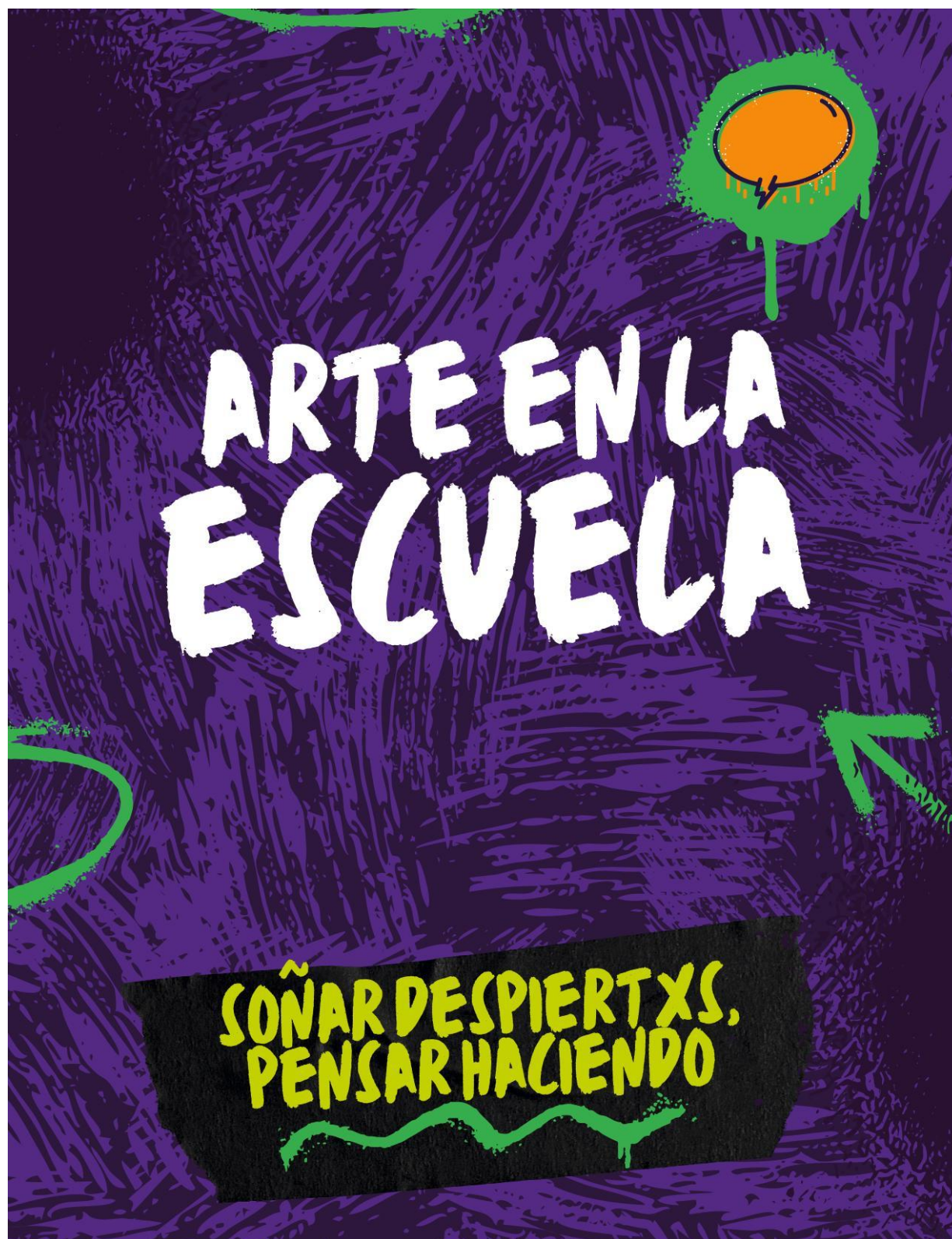
https://drive.google.com/file/d/1SWp0YNgdet_Fmypph9V3rPWVR8ZfulUG/view?usp=sharing

Piezas audiovisuales sobre modelos, métodos y técnicas artísticas

- Performance con María José Arjona.
<https://drive.google.com/file/d/1-FLKRtkDf50xAnzmVtQlQzBQi8OP1HH7/view?usp=sharing>
- Marina Abramovic - La Artista Está Presente. Crónica Macay.
<https://drive.google.com/file/d/1-Sba6lDR8El5exraKZBI-bzyb7X5Rgti/view?usp=sharing>

Películas sobre la relación entre arte y educación

- Germán Doin. (2012). La educación prohibida. Eulam Productions.
<https://drive.google.com/file/d/1rvnOHtqo-tnGsxs4z8Q8uKyH8aqUpThC/view?usp=sharing>
- Peter Weir. (1989). Dead Poet Society (La sociedad de los poetas muertos). Touchstone Pictures.
<https://drive.google.com/file/d/1PZKWgxnZqyhxDZKXJEPNyEMWYNz7dPnb/view?usp=sharing>
- Christophe Barratier. (2004). Les Choristes (Los Coristas). Galatée Films Pathé Renn Productions France 2 Ciném.
https://drive.google.com/file/d/17im_2gQyxCMt9qiuk3PSdCjPfgpHYOzk/view?usp=sharing



LISTA DE REFERENCIAS

Documentos Institucionales

- Alcaldía mayor de Bogotá. (2012). *Currículo para la excelencia académica y la formación integral 40x40*. Bogotá Humana.
- Amaya, J. V. (2015). *Jornada 40 x 40 Sistematización y análisis de la experiencia piloto*. Bogotá: cooperativa editorial magisterio.
- Cuellar, J.A. Effio. M.S. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, La Ciencia y La Cultura UNESCO (2013). *Cultura y desarrollo*, p 32.
- Proyecto Educativo Institucional Ajuista, (2023), Bogotá.

Libros y artículos

- Abad, J. (2015). *Arte en Bogotá: Recorridos y miradas panoramas de la formación artística y cultural en Bogotá*. Buenos y Creativos S.A.S.
- Augustowsky, G, et al., (2022). *Arte / Educación Textos seleccionados Ana Mae Barbosa*. CLACSO, UNA.
- Barbosa, Ana Mae. (2002). *La Reconstrucción Social a Través del Arte*. Oficina Internacional de Educación de la UNESCO.
- Castañeda, E, et al., (1998). *La Escuela Vacía*. Fundación FES, Tercer Mundo Editores.
- Escaño, C & Villalba, S. (2009). *Pedagogía crítica artística*. Diferencia, Ediciones universitarias y de ciclos superiores.

- Fals, B. O (2015). Una sociología sentipensante para América Latina, Antologías del Pensamiento Social Latinoamericano y Caribeño, Siglo Veintiuno Editores, Primera edición.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del Oprimido. EpubLibre.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno Editores.
- Gómez Obando, Santiago. (2012). *Lo que ustedes mataron ¿De qué hablamos cuando hablamos de innovación?* Bogotá. [Documento inédito].
- Gómez Obando, Santiago. (2024). *PASADO Y PRESENTE DE LA EDUCACIÓN POPULAR Del monismo a la multiplicidad emancipatoria*. Editorial Laboratorio Educativo.
- Gómez Obando, Santiago. (S.F.). *Por una (verdadera) universidad de los movimientos populares. Educación pública, negociación intercultural y procesos emancipatorios*. Bogotá. [Documento inédito].
- Hernández, D L, D. (2012). Edición digital a partir de *Cuadernos Hispanoamericanos*, núm. 747 *La escuela del ocio: tiempo libre y filosofía antigua*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes pp.77-99
- Howard, G. (2001). *Estructuras de la mente, la teoría de las inteligencias múltiples*, Fondo de Cultura Económica, Santa Fe de Bogotá.
- Howard, G. (2005). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Editorial Paidós, Barcelona, España.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, Fundación Familia Ayara. (2016). *Cartilla de Autoformación para facilitadores. Hip-Hoppers Cambiando el Mundo: Empoderamiento a través de la creatividad*.
- López, V, L. (2016) *RES, Educadores sociales/as ¿emocionales o racionales?*, *Revista de Educación Social*, La Educación Social en Centros Penitenciarios, Número 22, pp. 348-355.

- Lozada, Elizabeth; Castro, Lorena; Medina, Tania. (2021). Propuesta de innovación pedagógica en el Centro Docente San José del municipio de Aipe, Huila. *Paca*, 11. [pp. 139-156].
- Mariño, G. & Cendales, L. (2004). *Educación no formal y Educación Popular, Hacia una pedagogía del diálogo cultural*, Federación Internacional de Fe y Alegría. pp. 31-54.
- Mejía, M. R. (2001) *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur. Cartografías de la educación popular*. CEAAL. Lima.
- Morales, J. (2017) *La lectura crítica e investigativa en Paulo Freire: algunas reflexiones para mejorar la praxis educativa*. Revista de Educación Andrés Bello, N°5. pp 34-58.
- Ramírez et al, R. (2016). *Armonizar: una búsqueda hacia las relaciones sensibles. Arte en la escuela, experiencias y reflexiones en torno a la armonización curricular*, p 15.
- Torres C. A. (2007). *Educación popular, trayectoria y actualidad, Coordinación de Investigación*, Dirección General de Producción y Recreación de Saberes, Primera edición colombiana.
- Torres C.A (2007). *Educación Popular trayectoria y actualidad*. Caracas. Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Torres C.A (2011). *Educación Popular trayectoria y actualidad*. Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Torres C. A (2021). *Educación Popular historicidad y potencial emancipador*. Editorial Laboratorio Educativo.
- _____, (S.F.). *Por una (verdadera) universidad de los movimientos populares. Educación pública, negociación intercultural y procesos emancipatorios*. Bogotá. [Documento inédito].

Trabajos de Grado

- Ardila Barragán, J. N. (2021). *Juegos tradicionales: aportes al desarrollo socio – cultural de los estudiantes de la institución educativa Ignacio Gil Sanabria del municipio de Siachoque*. (trabajo de grado para optar al título de: Magíster en pedagogía de la cultura física,

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia). Repositorio de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia,

<https://repositorio.uptc.edu.co/server/api/core/bitstreams/6d00d70e-e024-40fe-b871-52a1d7f835fe/content>

Valderrama, E. P. (2014). *Juegos tradicionales en la escuela: medio de convivencia pacífica y reconocimiento cultural -propuesta metodológica*. (trabajo realizado como requisito para optar al título de Profesional en Ciencias del Deporte, Instituto De Educación Y Pedagogía Universidad Del Valle) Repositorio Instituto De Educación Y Pedagogía Universidad Del Valle,

<https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/46feab0b-41a0-49b0-9386-8d2c09168b4e/content>

Páginas web

Alcaldía Local de Santa Fe. (2020). *Diagnóstico local territorializado alcaldía local de santa fe*. https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/diagnoistico_santa_fe_2020_consolidado.pdf

C.PA. Universidad Surcolombiana. (2014). *Escuela popular claretiana: una innovación educativa popular*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=vvx9UyCyDr8>

Escuela Internacional de Neurociencia Empresarial (s.f.). ¿Qué dice la Neurociencia sobre la Inteligencia? <https://www.escoeuniversitas.com/inteligencia-neurociencia/#:~:text=La%20inteligencia%20es%20un%20concepto,los%20desaf%C3%A2dos%20de%20la%20vida>

Fundación Batuta. (s.f.). *Programas Fundación Batuta* <https://batuta.webflow.io/programs#programainiciacion>

Gaitán, A et al. (2017). *Proyecto Hiphoppers cambiando al mundo Familia Ayara*, Obtenido de: <https://prezi.com/p/xpsqfjh6x6rn/proyecto-hiphoppers-cambiando-el-mundo-familia-ayara/>

Institución Educativa Distrital Antonio José Uribe (s.f.).

<https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-antonio-jose-uribe-ied>

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Aceleración de aprendizaje*

<https://www.mineduccion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/340092:Aceleracion-del-Aprendizaje>

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Secundaria activa*

<https://www.mineduccion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/340094:Secundaria-activa>

Secretaría de integración social (2021). *Diagnóstico local Santa Fe*.

https://www.integracionsocial.gov.co/images/_docs/entidad/3_Diagnostico_local_Santa_Fe_2021_VF.pdf

ANEXO 1: DIARIOS DE CAMPO

DIARIO DE CAMPO (INVESTIGACIÓN TEMÁTICA)

Diario de campo # 1

Fecha: Mayo 22 de 2024	Hora de inicio del proceso formativo (observación): 10:30am
Lugar: Emisora Colegio Antonio José Uribe	Hora de finalización del proceso formativo (observación): 11:30am

Asistentes

Número: __20__ hombres __9__ mujeres 11 ____
Breve descripción del grupo con el que se trabajó en la sesión (estudiantes): El grupo de trabajo hace parte del equipo de la Emisora Escolar CAJÚ conformada por los estudiantes de los cursos de básica secundaria y media bachiller de los grados Séptimo a Once. El equipo base está conformado por 16 estudiantes, 5 hombres y 11 mujeres, con edades entre los 12 y los 17 años (este es un grupo variante, ya que las actividades académicas cotidianas no permiten la asistencia constante de los mismo estudiantes), identidad de género heterosexual (por el momento no se han generado diálogos pertinentes respecto a la identidad de género de los participantes), 1 un integrante afrocolombiano, 3 mujeres de nacionalidad venezolana, además de dar a conocer diferentes rasgos sociales y culturales entre gustos musicales (interpretación de instrumentos), estéticos y deportivos. 1 docente responsable del grupo y 3 participantes del colectivo Kreatópolis. Del grupo podemos encontrar algunos participantes del programa “Volver a la escuela” de aceleración, pocos estudiantes que hacen parte del barrio al cual el colegio pertenece y algunos que viven en diferentes barrios circunvecinos y por último algunos viven en otras localidades.

Sesión de clase

Descripción	Percepciones de lxs educadores (observadores)
Primer momento Reproducción del video de la canción Natalia Doco - RESPIRA (Album Version)	Durante la llegada de los participantes de la emisora, que son de los grados 7 , 9, 10 y 11, los cuales van llegando paulatinamente al encuentro. Se realizaron reflexiones y un análisis del material audiovisual presentado sobre la

Segundo momento Se realizan preguntas enfocadas a la proyección de vida, sus labores, sus intereses, sus roles en la emisora, sus gustos personales y sus sueños para el futuro.	importancia de la respiración en la vida, se analizaron mucho las imágenes y del mensaje que deja la letra de la canción. Se cometió el error de no dejar a todos los participantes manifestar su pensamiento de manera general y se centró una conversación entre seis personas, pero a su vez se dio por 1 minuto de manera muy eficaz otras dos conversaciones con los grupos no incluidos, esto se da por no establecer una ejecución de lo planeado de manera óptima, ya que los estudiantes más grandes tomaron la palabra y los estudiantes más pequeños probablemente se sienten más “intimidados” en sus participaciones. Se presentaron algunos errores al tratar de direccionar la participación por parte del facilitador, se centró el diálogo directamente solo con uno de los participantes en ese momento. En diálogo con el profesor Sebastián se resaltan los atributos de cada uno de los estudiantes, esto es un apoyo evidente para las estudiantes del mismo colegio y sus procesos formativos. Los de noveno lideran la emisora (Programación musical, especiales, exámenes, salidas) son músicos con gustos variados EL PODER DE LA VOZ (FUNDADO POR LAS ALUMNAS DE NOVENO EN EL AÑO 2023) durante los diferentes momentos evidenciamos que “LA RISA FUE ALGO CLAVE PARA ROMPER EL HIELO” Dentro de los primeros aspectos que podemos evidenciar al encontrar la confianza mutua con los chicos, podemos encontrarnos con la dificultad de aprenderse los nombres y los gustos de cada uno de ellos; pero en el mismo ejercicio sobresalen algunos participantes los cuales quedan presentes en las menciones generales del taller como:
---	---

	Alex: Fotografía José: Parte técnica Mariana: Lidera activamente y menciona sus gustos por la danza y la psiquiatría. Astrid: toca instrumentos musicales. Wuarneska: cantante y extrovertida. Esposito: Hip-Hoper y cantante de rap. Los chicos preguntan, ¿qué es la educación popular? Se habla del contexto de la Educación Popular en Latinoamérica. sus enfoques en la base social y la población vulnerable y su contexto popular. ¿Por qué la deserción escolar? Se realizan algunas reflexiones y posibles causas sobre la deserción, también se mencionan algunos factores sociales que los chicos tienen para no regresar al colegio. Durante el diálogo que se realiza con los estudiantes el profesor Sebastián interviene y comenta que, durante el último año, él como docente del área de lenguaje y literatura y la profesora Yuli del área de Sociales, trabajan de la mano con temas y documentos referentes al Informe de la Comisión de la Verdad. Esto es relevante para los insumos que quieren tener los chicos para la elaboración de una serie de podcast que se están realizando en la emisora escolar del CAJU. Durante el diálogo, los estudiantes mencionan la importancia y el buen trabajo de algunos profesores (literatura, sociales, matemáticas, y artes).
--	--

Análisis de los temas generadores

Tema generador	Pensamientos expresados por los estudiantes alrededor de los temas generadores identificados
1. Consumo de sustancias psicoactivas	Los estudiantes comentan de manera explícita el frecuente uso y abuso de sustancias dentro de las aulas, en los corredores del colegio, en el patio del colegio y las afueras del colegio, este consumo se hace de manera frecuente y sin ningún tipo de control.

	Saben que el lugar donde está ubicado el colegio es un foco de venta y consumo de sustancias, además de reconocer que dentro del colegio es una situación que de manera clandestina genera inseguridad para ellos mismos. Por último, reconocen las afectaciones sociales y personales que genera el consumo de sustancias y hablan respecto al hecho de no tener un control y una regulación de manera pedagógica dentro y fuera del colegio.
2. Afectaciones emocionales	Algunos estudiantes manifiestan preocupación al no poder terminar el ciclo académico con sus compañeros y amigos de clase debido a la alta deserción escolar ocasionada por la alta movilidad de las familias al interior del país por factores económicos y sociales. Los estudiantes expresan el cariño y admiración que poseen por algunos profesores que se interesan por su bienestar emocional y personal más allá de los contenidos académicos aportando en el acto educativo consejos y reflexiones relevantes para la construcción de sus proyectos de vida.
3. Violencias	El problema más frecuente que reconocen los estudiantes generalmente es la inseguridad fuera del colegio y que, en algunos momentos se presenta dentro del colegio. También reconocen que los conflictos son en su mayoría generados por los estudiantes de “volver a la escuela” (aceleración), pero entienden que sus compañeros vienen de diferentes contextos sociales y esto genera aquellos problemas dentro del colegio. Aunque reconocen también que la convivencia es buena y en su gran mayoría los conflictos son mínimos y que ya no se presentan con tanta frecuencia.

Interpretación (valoración de los educadores alrededor de los temas generadores identificados)

La educación Popular posibilita generar el diálogo de saberes para el desarrollo de seres humanos integrales favoreciendo reconocer en el acto educativo la identidad personal de cada uno de los estudiantes que se manifiestan mediante emociones, sueños y intereses que se expresan en diversas manifestaciones artísticas y habilidades cognitivas que se proyectan en vocaciones profesional encaminadas a la movilidad social individual y familiar de sus contextos sociales. Existe interés por parte del profesor Sebastián líder del proceso de la emisora CAJU en propiciar en los estudiantes la lectura crítica del contexto nacional en relación a la violencia en Colombia y los acuerdos de paz. Se genera la reflexión por parte de los estudiantes en relación a la carencia de espacios escolares que potencien excepciones artísticas corporales como la danza, el teatro y otras manifestaciones propias de los movimientos contraculturales que se son muy fuertes en el entorno escolar y barrial. Estas expresiones son muy importantes para muchos de los estudiantes, ya que forman parte de su construcción de identidad individual como colectiva en su lectura de mundo y su apuesta de vida.
--

DIARIO DE CAMPO (INVESTIGACIÓN TEMÁTICA)

Diario de campo #:2

Fecha: Miércoles 29 de Mayo.	Hora de inicio del proceso formativo (observación): 10:30 am
Lugar: Emisora - Colegio Antonio José Uribe	Hora de finalización del proceso formativo (observación): 11:30am

Asistentes

Número: hombres 8 mujeres 6 TOTAL 14
Breve descripción del grupo con el que se trabajó en la sesión (estudiantes): El grupo de trabajo pertenece a la Emisora Escolar CAJÚ conformada por los estudiantes de los ciclos de básica secundaria y media bachiller de los grados (octavo a decimo). El equipo base está conformado por 13 estudiantes 8 hombres y 6 mujeres, con edades que oscilan entre los 12 y los 17 años, orientación sexual heterosexual, 1 un integrante afrocolombiano y 3 mujeres de nacionalidad venezolana. De este grupo de trabajo 2 estudiantes provienen del programa de aceleración del aprendizaje “volver a la escuela” y dos 2 estudiantes son residentes del sector en el cual está ubicado el colegio. Aunque se presentan algunas variantes en los asistentes, los estudiantes están en diferentes actividades extracurriculares y académicas paralelas a sus horarios regulares en el colegio, esto genera que su participación frecuente y activa sea intermitente y se registran algunos nuevos participantes.

Sesión de clase

Descripción	Percepciones de lxs educadores (observadores)
-------------	---

Primer momento Se realiza la proyección del videoclip de la canción <i>Skrillex & Damian "Jr. Gong" Marley - Make It Bun Dem</i> como herramienta para la activación del diálogo en torno a la relación del contexto planteado por el videoclip y la cotidianidad de los estudiantes, analizando la propuesta estética del autor y su obra en relación al lenguaje visual y musical propiciando el diálogo y la reflexión de los participantes. Segundo momento Se dividieron los doce estudiantes participantes en tres grupos de cuatro personas, dos de estos grupos jugaron parques y el grupo faltante Jenga. El propósito de esta actividad se enfoca en propiciar un diálogo tranquilo y fluido simultáneo al juego planteando preguntas referentes a gustos, preferencias, inquietudes, problemas del contexto escolar y social. Preguntas generadoras ¿Qué género musical te gusta? Las respuestas de los participantes fueron: Reguetón, Rap, Baladas ¿Qué género musical no te gusta? Rap, ranchera, rock, música en inglés. ¿Qué música podría mediar entre la que más me gusta y la que menos me gusta? Respuesta unánime la salsa. ¿Les gusta el baile? Tres estudiantes manifestaron el gusto por el baile y uno se siente cómodo con este lenguaje. ¿Qué les gusta más la música o el baile? Tres estudiantes manifiestan tener el mismo gusto por la música que por el baile.	Varios estudiantes manifiestan no entender completamente el mensaje que plantea el autor dado que la letra de la canción está en inglés. Se realiza la contextualización del autor y su obra en relación al género musical y la propuesta audiovisual generando que los estudiantes logren reflexionar en torno a la relevancia de los saberes culturales y cómo las comunidades resisten ante la injusticia. Durante el espacio de juego (juegos populares y de mesa) los participantes se conectaron rápidamente con el juego, motivados en ganar la partida a sus compañeros, pero sin generar un ambiente de violencia o competencia insana. Se plantea la libertad de cambiar las reglas de juego de forma concertada con los demás jugadores, más esta opción no llamó la atención de ninguno de los participantes y continuaron jugando de la forma tradicional (entendiendo que el tiempo para la partida era muy reducido). Esta decisión dio paso a la pregunta por parte del educador ¿con quién aprendieron a jugar parques?, contestando uno de los estudiantes: con mi familia ya que vivo con personas adultas. Sus demás compañeros asienten la cabeza en forma de afirmación. El espacio de juego posibilitó que los estudiantes dialogarán libremente en torno a las preguntas formuladas por el educador en relación a gustos, intereses, sueños, preocupaciones, dificultades. Ninguno de los estudiantes manifiesta poseer interés en la escritura como arte, pero tres de los estudiantes manifiestan que les gusta leer literatura relacionada con: Negocios, fantasía, aventura, uno de los estudiantes comenta que no es buen lector, pero manifiesta su gustan los libros de fantasía y terror.
---	--

¿Les gustan las artes plásticas, el dibujo o la pintura? Las respuestas fueron: Pintar, dibujar y pintar, Graffiti, dibujar. ¿Qué no te gusta del colegio? El deterioro de los espacios físicos. Son muy estrictos algunos maestros en el momento de revisar las tareas. Algunos profesores son mediocres en su labor como educadores. El consumo de spa de los compañeros de aceleración ¿Qué te gusta del colegio? La posibilidad de contar con espacios para el desarrollo de actividades deportivas. La clase de artes plásticas La clase de informática ¿Qué no te gusta del barrio? El consumo de spa en los parques El acoso de los hombres a las mujeres y niñas El poder comunicativo de los vecinos.	Al dar respuesta a la pregunta relacionada con el gusto por la musical y el baile los estudiantes manifiestan sentir igual gusto por la música como por el baile ya que estos lenguajes les permiten transmitir ideas y emociones de forma genuina y espontánea más se genera la reflexión que no todos se sienten cómodos expresándose con el cuerpo. Dos de los estudiantes ven el arte como alternativa de proyecto de vida por este motivo participan de espacios que permitan ampliar su conocimiento en el ámbito cultural y artístico. Para todos los estudiantes participantes la música tiene un papel preponderante en su cotidianidad posibilitando la construcción de identidades e imaginarios fundamentales para la construcción de proyectos de vida.
---	---

Análisis de los temas generadores

Tema generador	Pensamientos expresados por los estudiantes alrededor de los temas generadores identificados
1. Consumo de sustancias psicoactivas	El consumo de spa de los estudiantes de aceleración y alrededor del colegio como en los parques de los barrios en donde viven. Esto es el factor común que manifiestan los estudiantes en su cotidianidad.
2. Afectaciones emocionales	Falta de comunicación y diálogo con algunos profesores. Por algunas conversaciones, algunos estudiantes también plantean comentarios relacionados a la depresión y ansiedad respecto a sus estilos de vida y problemas familiares.
3. Violencias	Xenofobia con los estudiantes venezolanos. Violencia física al exterior del colegio. Diferentes tipos de acoso. Algunas de las estudiantes manifiestan haber sido víctimas de acoso en la salida del colegio y en sus barrios propiciado por los hombres.

Interpretación (valoración de los educadores alrededor de los temas generadores identificados)

Los estudiantes que participan en el espacio de la emisora escolar son estudiantes que poseen una condición académica superior al común de los estudiantes de la institución educativa, por ende, no representan en un amplio margen problemáticas, Intereses, expectativas y saberes del total de la

comunidad educativa más sin embargos varios de los participantes del espacio de la emisora expresan no tener interés en algunos espacios académicos propuestos en la malla curricular.

Se debe fortalecer en los estudiantes la lectura de contexto y de mundos desde una perspectiva crítica posibilitando generar, reflexiones en torno a reconocer al otro como sujeto de diálogo, fomentando la solidaridad y la empatía en relación a las problemáticas del otro.

Los estudiantes poseen múltiples habilidades y gustos en los diferentes campos artísticos más sería interesante realizar una exploración por algunos campos del arte específicos que permitan al estudiante explorar con qué lenguaje artístico se identifica y con cual se expresa más fácilmente.

El tiempo de realización de los talleres con los estudiantes es demasiado corto, por este motivo el material didáctico y pedagógico debe considerar los tiempos de los estudiantes en el colegio o deben ser diseñados por secciones.

DIARIO DE CAMPO (INVESTIGACIÓN TEMÁTICA)

Diario de campo #:3

Fecha: Miércoles 5 de Junio.	Hora de inicio del proceso formativo (observación): 10:30 am
Lugar: Emisora - Colegio Antonio José Uribe	Hora de finalización del proceso formativo (observación): 11:30

Asistentes

Número: hombres 5 mujeres 6 TOTAL 11
Breve descripción del grupo con el que se trabajó en la sesión (estudiantes): El grupo de trabajo pertenece a la Emisora Escolar CAJÚ del colegio distrital Antonio José Uribe conformada por los estudiantes de los ciclos de básica secundaria y media bachiller de los grados (octavo a decimo). El equipo base está conformado por 13 estudiantes 6 hombres y 7 mujeres, con edades que oscilan entre los 12 y los 17 años, orientación sexual heterosexual, 1 integrante afrocolombiano, 4 mujeres de nacionalidad venezolana, 2 estudiantes provienen del programa de aceración del aprendizaje. Los estudiantes residen en diferentes localidades de la ciudad tan solo 2 estudiantes son residentes del sector en el cual está ubicado el colegio. Aunque se presentan algunas variantes en los asistentes, los estudiantes están en diferentes actividades extracurriculares y académicas paralelas a sus horarios regulares en el colegio, esto genera que su participación frecuente y activa sea intermitente y se registran algunos nuevos participantes Esta vez podemos evidenciar que los estudiantes son los mismos, pero por inconvenientes académicos de los mismos, algunos tienen que ausentarse de la actividad. algunos tienen que ir a presentar trabajos finales del semestre, otros tienen que ir a recuperar notas o materias perdidas, en

algunos casos siguen las actividades extracurriculares y académicas en las cuales ya tenían compromiso previo, esto generó la participación mínima de participantes durante la actividad.

Sesión de clase

Descripción	Percepciones de lxs educadores (observadores)
<i>Socialización de la propuesta formativa: número de sesiones, temáticas a abordar, lenguajes artísticos a desarrollar y el ensamble o creación colectiva como producto.</i> Se genera el diálogo en relación a la propuesta presentada a los estudiantes que se desarrollará en 4 sesiones, las cuales fueron planeadas acorde a los intereses, talentos y problemáticas enunciadas en los diálogos anteriores con los estudiantes. Esta propuesta se plantea en tres centros de interés artísticos los cuales son socializados por cada una de las líderes de estos espacios, propiciando la participación de los estudiantes para la construcción de los mismos. Literatura Se propone construir la letra de una canción que posibilite plasmar las voces de los estudiantes participantes del espacio de creación a través de la palabra como lenguaje permitiendo comunicar: realidades, problemáticas, intereses, sueños, así como una lectura de contextos escolar y barrial. Considerando los temas generadores propuestos por los estudiantes para la construcción de la letra de la canción esta se enfocará en violencia, afectaciones emocionales y consumo de SPA. Música Se plantea la construcción de una canción que armonice con la letra construida en el centro de interés de literatura con ritmos basados en rap y cumbia de acuerdo a los gustos musicales y saberes de los estudiantes. Planteándose una propuesta de estructura de canción sencillo	La propuesta se planeó para ser desarrollado en grupos de trabajo, los cuales se construirían a elección del estudiante de acuerdo a sus intereses, capacidades y gustos, sin embargo, para este primer encuentro los estudiantes decidieron trabajar colectivamente para la construcción de la letra de la canción. Esta se desarrolló mediante el diálogo colectivo de los participantes dándole respuesta a los temas generadores Violencia, Afectaciones emocionales, consumo de SPA. Con la ayuda del video beam y el tablero se propusieron palabras fuerza las cuales fueron anotando en el tablero y acomodadas construyendo frases por consenso de grupo para cada uno de los espacios de la canción: estrofas y coros. Propiciando varias reflexiones en torno al contexto escolar y los problemas que son constantes como: el robo de los estudiantes a la salida del colegio, el consumo de SPA por compañero de aceleración del aprendizaje y consumidores afuera del colegio, discriminación a la población migrante, diferencias con los profesores por su manera de enseñar. En el proceso creativo de letras y ritmos musicales se consulta con los estudiantes cuáles son sus saberes previos en el lenguaje musical y en la interpretación de instrumentos y cinco de ellos manifestaron ser parte del grupo musical del colegio más no poseían instrumentos propios para interpretación musical. Esta situación genera la reflexión en torno a desarrollar la propuesta musical con instrumentos de fácil fabricación o de fácil

compuesta por: introducción, estrofa, coro, estrofa 2 y coro. Danza “Performance” Para la presentación de la canción se plantea la construcción de una coreografía performática generando imágenes estáticas con los participantes de la construcción colectiva. Para esta propuesta se requiere la escogencia de un maquillaje y un vestuario acorde a la temática planteada. Creación colectiva Se unen los tres centros de interés para generar un ensamble de creación colectiva donde participan todos los estudiantes fusionando las creaciones de los diferentes centros de interés desde el lenguaje escrito, musical y corporal. Generando una muestra artística que pueda ser replicada en diferentes espacios académicos y barriales propiciando reflexiones en los asistentes.	acceso para que la muestra musical pueda ser replicada en cualquier espacio fácilmente.
---	--

Análisis de los temas generadores

Tema generador	Pensamientos expresados por los estudiantes alrededor de los temas generadores identificados
1. Consumo de sustancias psicoactivas	Los estudiantes se sienten muy vulnerables por el consumo de spa de los estudiantes de aceleración y por parte de los consumidores que se encuentran alrededor de la institución educativa ya que varios de ellos han sido víctimas de hurto a la salida de la jornada escolar. La gran mayoría de los consumidores de spa alrededor de la institución se encuentran en condición de habitabilidad de calle y su presencia atemoriza a los estudiantes y maestros.

2. Afectaciones emocionales	Deserción escolar de los estudiantes debido a problemáticas económicas, movilidad de las familias y bajo rendimiento escolar de acuerdo a su rango etario. Varios estudiantes manifiestan poseer mala comunicación con sus familias dado a la falta de diálogo con los adultos los cuales no comprenden su visión de mundo. Los estudiantes manifiestan sentir alegría al ir al colegio y poder compartir espacios deportivos y artísticos con sus compañeros y amigos. Existen tensiones con algunos profesores debido a la falta de diálogo con los estudiantes en relación a la construcción de conocimiento en el acto educativo, estos manifiestan sentirse excluidos respecto a los contenidos desarrollados en clase, no responden a las necesidades y expectativas que aporten para la construcción de sus proyectos de vida.
3. Violencias	Xenofobia con los estudiantes venezolanos. Discriminación por parte de los estudiantes del colegio los cuales reproducen el lenguaje de odio del entorno social y familiar. Algunas de las estudiantes manifiestan haber sido víctimas de acoso en la salida del colegio y en sus barrios en los parques Violencia física al exterior del colegio producto del contexto en el cual se encuentra inmersa la institución educativa dada su ubicación en un sector de venta y consumo de SPA. Violencia intrafamiliar en torno al núcleo familiar.

Interpretación (valoración de lxs educadores alrededor de los temas generadores identificados)

En la socialización de la propuesta formativa se resalta la importancia del diálogo como proceso comunicativo mediante el cual los individuos se reconocen mutuamente posibilitando la construcción del conocimiento. El diálogo de saberes y experiencias posibilitó ajustar la propuesta planteada teniendo en cuenta las percepciones, intereses y motivaciones de los estudiantes propició la participación activa en cada uno de los componentes artísticos planteados. El consumo de SPA es una de las principales problemáticas que afectan a los estudiantes generando la sensación de miedo e inseguridad. Varios de los estudiantes han sido víctimas de hurto a la salida del colegio dado que muchos de estos consumidores se encuentran en condición de habitabilidad de calle realizando sus prácticas de consumo alrededores del colegio y realizan sus deposiciones también en los alrededores del mismo. Es sorprendente la inobservancia del estado, el cual no garantiza la protección de los entornos escolares exponiendo a los estudiantes a convivir con población con consumo problemáticos de

SPA y las dinámicas violentas que este tipo de prácticas de venta y consumo generan en el contexto local y nacional.

La xenofobia es una problemática que genera mucho dolor y desconcierto por parte de los estudiantes venezolanos, ya que no comprenden el porqué del rechazo de muchos de sus compañeros. En las reflexiones realizadas durante el proceso formativo se pudo definir la xenofobia como la incapacidad de algunos seres humanos de no reconocer la existencia de otras culturas, de otros hombres, de otras lecturas de mundo. Las diversidades culturales enriquecen el mundo y lo hacen más bello e interesante por ende se resalta la importancia del diálogo intercultural para comprender otras lecturas de mundos. El arte es un lenguaje modelado por los sentidos que permite transmitir pensamientos, sentimientos colectivos e individuales de identidad cultural, posibilitando la reflexiones y una lectura crítica del sujeto y del contexto para la transformación de realidades superando la visión colonialista del mundo.

Se recomienda a los estudiantes propiciar canales de diálogo con los educadores eliminando tensiones en el acto educativo, posibiliten el encuentro intercultural e intergeneracional para la construcción de conocimiento teniendo en cuenta los intereses y capacidades de ellos como estudiantes.

DIARIO DE CAMPO (INVESTIGACIÓN TEMÁTICA)

Diario de campo #:4

Fecha: viernes 7 de Junio.	Hora de inicio del proceso formativo (observación): 10:30 am
Lugar: Emisora - Colegio Antonio José Uribe	Hora de finalización del proceso formativo (observación): 11:30

Asistentes

Número: hombres 9 mujeres 11 TOTAL 20
Breve descripción del grupo con el que se trabajó en la sesión (estudiantes): Del encuentro participan cuatro integrantes del colectivo Kreatópolis, quienes se reúnen con el equipo de trabajo de la Emisora Escolar CAJÚ, el cual está conformado por estudiantes de básica media, que están entre los grados séptimo y undécimo de secundaria. El equipo base está conformado por 16 estudiantes, 5 hombres y 11 mujeres, que cuentan con edades entre los 12 y los 17 años. Este es un grupo que suele cambiar en su conformación, ya que las cotidianas actividades académicas no permiten la asistencia invariable de los mismos estudiantes. Observamos que la mayoría del grupo se percibe como heterosexual, pero esta es una medición no se ha realizado con

rigor, ya que durante los encuentros hasta ahora logrados la identidad de género no ha sido uno de los temas que haya salido a relucir.

El grupo cuenta con un ciudadano afrocolombiano y 3 mujeres de nacionalidad venezolana. Es posible además observar diferentes rasgos sociales y culturales, desde los cuales ha sido creada una estética matizada por sus gustos musicales y deportivos.

Del grupo hacen parte algunos participantes del programa “Volver a la escuela”. La mayoría viven en barrios circunvecinos a la institución y algunos de ellos, en un bajo porcentaje vienen de otras localidades.

Sesión de clase

Descripción	Percepciones de lxs educadores (observadores)
Literatura Se inicia el trabajo colectivo en el centro de interés de literatura con el propósito de completar la letra de la canción: la cual tendrá la siguiente estructura: <i>introducción, estrofa, coro, estrofa 2, coro.</i> Para este propósito se reescriben las palabras generadoras logradas en la sesión anterior. A partir de estas se proponen nuevas frases, en las cuales el grupo manifiesta sus propias visiones de realidad, las cuales se resumen en temas como la muerte, el acoso, la xenofobia, el miedo y la inseguridad. El gusto por la adrenalina mezclado con sentimientos de rabia y agresividad fueron limitaciones enunciadas a través de ciertas frases o líneas desde la cuales le iban dando forma y fondo a la lírica de la canción, una acción en la que los integrantes del grupo sintieron la confianza de narrar su contexto escolar y barrial. En cierto momento del diálogo, y a partir de las palabras generadoras expuestas en el tablero, una estudiante plantea al grupo la siguiente pregunta ¿Qué es la xenofobia? la respuesta fue principalmente dada por los líderes del centro de interés de música; quienes expresaron que está era la no comprensión y aceptación de la existencia de la migración de un país. Otro de	Los estudiantes participan activamente en la construcción de la letra de la canción y definen los ritmos musicales que la acompañarán, los cuales por decisión colectiva serán la salsa y el rap. El juego de palabras propuesto desde la sesión anterior resultó ser un valioso insumo, desde el cual el grupo se enfrentó al reto de definir su mundo cotidiano. Fue en este sentido muy interesante verlos involucrados en la tarea de usar un listado de palabras, el cual lucía escrito en el tablero, para con ellas construir una propia lírica. El ejercicio les resultó muy estimulante, siento que descubrieron que con el lenguaje las posibilidades son varias, entre otras dibujar, ya que sus palabras crearon imágenes que les resultaron muy potentes, situación que terminó por motivar y fortalecer su actividad creativa. De lo imaginado a lo explícito, el camino hacia lo reflexivo propiciado por la creación. Siento que, en el propósito de materializar la escritura de la lírica, el grupo fue ganando confianza, la cual les permitió tiempo para pensar y construir una forma propia de describir su realidad, un ejercicio reflexivo movilizado por la posibilidad de narrar el territorio que se habita.

los líderes aporta su respuesta sobre el tema, mencionando que la xenofobia es la incapacidad de algunos seres humanos de leer otros mundos posibles y diversos, esto como producto de la colonización de la cultura, que cataloga a otras culturas como inferiores, imposibilitando el diálogo y el disfrute del compartir de la experiencia vital junto a otros seres humanos. De manera autónoma un grupo de estudiantes se encargó de alimentar el texto de la letra de la canción, la cual estaba siendo proyectada en un video beam, este resulto ser una herramienta interactiva interesante, que además de incentivar la creación colectiva, mantuvo vivo el diálogo entre los estudiantes y el equipo de trabajo. Tres estudiantes, de los menores del grupo, se reunieron aparte para crear un texto que terminó transformado en la segunda estrofa de la canción, experiencia creativa claramente influenciada por el género del rap.	
---	--

Análisis de los temas generadores

Tema generador	Pensamientos expresados por los estudiantes alrededor de los temas generadores identificados.
1. Consumo de sustancias psicoactivas	Esta es una actividad con la que los estudiantes conviven cotidianamente y que durante la creación de la letra de la canción fue nombrada con recurrencia, fue posible percibir que los estudiantes la entienden como un problema grave, el cual es el causante de otros problemas.
2. Afectaciones emocionales	Sentimientos de ira, miedo e inseguridad fueron también expresados durante la sesión e incluidos de igual forma en la escritura de la letra de la canción, entornos tan hostiles como en los que convive cotidianamente el grupo, suelen ser los causantes de este tipo de desbalances emocionales, los cuales los han llevado a experimentar un fuerte sentimiento de incertidumbre ante la vida, una realidad que se presenta violenta y ante la cual se teme no estar preparado para enfrentarla y desenvolverse en ella.
3. Violencias	Es una circunstancia que parece estar siempre presente, la cual afecta drástica y silenciosamente. No logre escuchar una situación de violencia directa que afectará a alguna de las integrantes del grupo, todo lo dicho parecía estar pensado desde lo que se vive en la calle. Sin embargo las dos problemáticas anteriores estuvieron cruzadas por este tema, el cual fue nombrado y descrito de distintas formas.

Interpretación (valoración de lxs educadores alrededor de los temas generadores identificados)

El propósito de culminar la lírica, iniciada en la sesión anterior, permitió al grupo darle continuidad a un trabajo ya antes iniciado y en el cual las palabras generadoras fueron la materia prima desde la cual, de las manos y voces de todas y todos, empezar a describir el universo propio; esos lugares por los que a diario se transita entre calles y avenidas.

Lo anterior fue propiciado por un juego de escritura, el cual resultó ser la herramienta que fué dando forma a la letra de una canción. Allí en medio de los diálogos, de las exploraciones rítmicas, del ensayo y error, fueron surgiendo imágenes hechas con las palabras propias, surgidas de la emoción que procura el sentirse creativo y creativa, de hablar, narrar y poetizar esa realidad que se vive, se siente y se padece.

Nosotros como educadores fuimos quienes guiamos y motivamos desde nuestra sensibilidad y, en una medida que intento no ser invasiva, les sugerimos algunas posibilidades. Sin embargo, por lo vivido creo que fueron ellas y ellos, integrantes del grupo, quienes con su emoción y pensamiento fueron determinando los temas que categorizaron la experiencia.

DIARIO DE CAMPO (INVESTIGACIÓN TEMÁTICA)

Diario de campo # 5

Fecha: viernes 5 de agosto.	Hora de inicio del proceso formativo (observación): 08:30 am
Lugar: Emisora - Colegio Antonio José Uribe	Hora de finalización del proceso formativo (observación): 11:00 am

Asistentes

Número: hombres 9 mujeres 11 TOTAL 20
Breve descripción del grupo con el que se trabajó en la sesión (estudiantes): Del encuentro participan cuatro integrantes del colectivo Kreatópolis UPN, quienes se reúnen con el grupo base de la Emisora Escolar CAJÚ, conformado por estudiantes de séptimo y undécimo grado, que cuentan entre los 12 y los 17 años de edad. Algunos miembros del equipo, integrantes de grado noveno, no pudieron en esta ocasión ser parte de la jornada de trabajo, dado que, como en sesiones pasadas, la actividad fue realizada durante la franja regular de clase, por lo que las obligaciones académicas no les permitieron asistir. Este es un grupo que suele cambiar en su conformación, ya que las cotidianas actividades académicas no permiten la asistencia invariable de los mismos estudiantes. Observamos que la mayoría del grupo se percibe como heterosexual, pero esta es una medición no se ha realizado con rigor, ya que durante los encuentros hasta ahora logrados la identidad de género no ha sido unos temas que haya salido a relucir.

Del grupo hace parte un estudiante afrocolombiano y tres mujeres de nacionalidad venezolana, también de él participan algunos estudiantes que en el pasado pertenecieron al programa “Volver a la escuela”. La mayoría viven en la localidad de Santa fe, en barrios aledaños a la institución educativa, solo dos de ellos habitan fuera de este sector, en las localidades de Usme y Los Mártires específicamente.

Sesión de clase

Descripción	Percepciones de lxs educadores (observadores)
Se continua con el trabajo de creación colectiva con el propósito de completar la letra de la canción, la cual desde la sesión anterior se venía estructurado de la siguiente forma: <i>introducción, estrofa, coro, estrofa 2, coro.</i> La parte hasta ahora realizada de la letra fue, con la ayuda de un video beam, proyectada sobre una de las paredes de la emisora, de esta manera el grupo retoma el ejercicio de escritura y a la par continúa en la exploración sonora que definirá los ritmos que llevará la canción. En medio del ejercicio de escritura e interpretación el grupo se divide en dos. Uno de ellos se queda dentro de la sede de la emisora para así continuar con la experimentación musical basada en el género del rap y el hip-hop, así se fue progresando en una exploración rítmica, sonora y lírica, que le permitió a este grupo hacer algunos ajustes a la letra y a sus tiempos de ejecución. Dichos cambios fueron aceptados por los participantes y de paso se establecieron nuevos conceptos de interpretación y escritura, siendo un paso introductorio al canto de la canción. El otro grupo compuesto por 5 adolescentes (4 mujeres y un hombre) se ubicó en un pasillo del colegio cercano a la emisora, para allí trabajar en la parte inicial de la letra, la cual fue melódicamente asumida por dos voces femeninas, dando a la canción una interesante forma de apertura coral, lograda por la libertad en la búsqueda de un sonido que logre amalgamarse con el rap. Es también en este	Si bien el proceso de la construcción de la letra ha estado fuertemente influenciado por las complejas problemáticas que debe enfrentar el grupo en su condición de estudiantes del colegio Antonio José Uribe, las cuales se ven recrudecidas por el hecho de habitar cotidianamente en la UPZ de Las Cruces, el trabajo de composición logrado durante esta sesión reveló algunos sutiles cambios en la escritura de la lírica, surgidos estos de visiones más vitales y de apreciaciones más esperanzadoras de la realidad, las cuales pusieron de manifiesto el valor y la motivación que el grupo experimenta ante instancias que promueven la experiencia creativa, escenarios que han atestiguando el surgimiento de la inventiva y el ingenio surgido en un escenario de trabajo colectivo.

espacio donde dos estudiantes continúan en la construcción del posible estribillo del tema, interacción creativa propiciada en un ambiente espontáneo y lúdico del cual además de la experiencia de escritura surgieron algunas exploraciones corporales, susceptibles de hacer parte del montaje final. Separar a los participantes en 2 grupos generó un avance significativo en la composición de la letra de la canción y el ensayo individual de la canción de acuerdo a sus capacidades interpretativas y melódicas. Durante el cierre de la sesión el grupo se vuelve a unir para hacer un ensamble de las nuevas versiones lírico-musicales logradas durante el desarrollo de la sesión, un espacio de ensayo donde es posible lograr una primera interacción de los elementos sonoros y líricos que compondrán el montaje. Aunque el tiempo es reducido, se consigue un ensamble base, material que guiará la creación de las pistas que los participantes han ayudado a desarrollar durante las sesiones.	
---	--

Análisis de los temas generadores

Tema generador	Pensamientos expresados por los estudiantes alrededor de los temas generadores identificados.
1. Consumo de sustancias psicoactivas	“La muerte acecha en el barrio Suelta humo de adicción...” Estas líneas que dan inicio a la canción dan cuenta una profunda metáfora, en la cual la muerte no solo representa el fin de la vida, sino que también puede relacionarse con el peligro y la desesperanzada que son experimentan en el territorio que se habita, que en este caso puntual son ocasionadas por el abuso en el consumo de sustancias ilícitas. La idea de un “humo suelto” hace pensar en un elemento que no solo hace daño a la persona que lo consume, sino que también afecta a la comunidad en la que esta persona convive y se relaciona.

2. Xenofobia	El racismo y la xenofobia, es otra de las problemáticas mencionadas en la lírica de la canción y dado que tres de las adolescentes que integran el grupo son de nacionalidad venezolana, es posible inferir que sea una desafortunada circunstancia que hayan tenido que experimentar directamente.
3. Violencias	La realidad les resulta agresiva y opresiva, es posible percibir cierto sentimiento de indefensión ante problemáticas como el robo y el consumo de spa. La lírica creada da cuenta de imágenes en las que los sucesos violentos solo acontecen en las calles, sin ninguna mención a un suceso puntual de violencia intrafamiliar. Sin embargo, la triste y repentina muerte de Mariana evidencia un suceso familiar conflictivo que aconteció bajo circunstancias difíciles de determinar.

Interpretación (valoración de lxs educadores alrededor de los temas generadores identificados)

La construcción de la letra posibilitó un espacio creativo que sumergió al grupo en una interesante exploración del lenguaje, primero manifestada en la enunciación de las problemáticas que los aquejan, las cuales fueron posteriormente concretadas en la escritura. Un espacio lúdico y creativo mediado por la palabra, en el cual les fue posible monitorizar algunos de los sentimientos surgidos en torno a la realidad en la cual se vive y se transita a diario, transformando la escritura en una ventana desde la que es posible hallar otras formas de apreciar y nombrar la realidad, y en la cual las emociones, además de la razón sustentada en la reflexión, se constituyeron en los movilizadores creativos.

La posibilidad poética fue abordada entonces con entusiasmo, creando una serie de símbolos que denotaron los anhelos, temores, esperanzas y alegrías experimentadas, creación de imágenes por la palabra, que dieron cuenta de las maneras que los estudiantes utilizan para referirse e interpretar todo aquello que acontece en su interior y que gracias al hecho poético y narrativo cobran una vigente relevancia, que permite observar el presente desde otros horizontes de sentido. De esta forma lo complejo de las circunstancias puede verse revelado en frases concisas, la ansiedad y la sensación de peligro son ahora con ingenio envueltas por una paradoja que al ser descifrada revela una verdad profunda.

El inesperado suicidio de una de las integrantes del grupo de la emisora CAJÚ, quien lideraba el centro de interés de “danza”, significó un difícil episodio para los estudiantes y nuestro equipo de trabajo, dada la inevitable tristeza ocasionada por este trágico hecho, el cual generó la renuencia por parte del equipo de la emisora de participar del proceso creativo enfocado en la danza y la exploración corporal, encauzando su potencial en la creación e interpretación de la lírica.

Escuchando las opiniones del grupo de la emisora escolar CAJÚ, integrantes del grupo Kreatópolis UPN se decide no tener en cuenta el componente de danza, para enfocar el tiempo de las sesiones restantes en la composición lírica y musical de la canción.

DIARIO DE CAMPO (INVESTIGACIÓN TEMÁTICA)

Diario de campo # 6

Fecha: Jueves 15 de Agosto.	Hora de inicio del proceso formativo (observación): 9:30 am
Lugar: La Kzona	Hora de finalización del proceso formativo (observación): 01:00 pm

Asistentes

Número: hombres 5 mujeres 8 TOTAL 13
Breve descripción del grupo con el que se trabajó en la sesión (estudiantes): El grupo de trabajo pertenece a la Emisora Escolar CAJÚ del colegio distrital Antonio José Uribe conformada por los estudiantes de los ciclos de básica secundaria y media bachiller de los grados (séptimo a décimo). El equipo base está conformado por 16 estudiantes, 5 hombres y 11 mujeres, que cuentan con edades entre los 12 y los 17 años. Este es un grupo que suele cambiar en su conformación, ya que las cotidianas actividades académicas no permiten la asistencia invariable de los mismos estudiantes. Observamos que la mayoría del grupo se percibe como heterosexual, pero esta es una medición no se ha realizado con rigor, ya que durante los encuentros hasta ahora logrados la identidad de género no ha sido unos temas que haya salido a relucir. El grupo cuenta con un ciudadano afrocolombiano y 5 mujeres de nacionalidad venezolana. Es posible además observar diferentes rasgos sociales y culturales, desde los cuales ha sido creada una estética matizada por sus gustos musicales y deportivos. Del grupo hacen parte algunos participantes del programa “Volver a la escuela”. La mayoría viven en barrios circunvecinos a la institución y algunos ellos, en un bajo porcentaje vienen de otras localidades.

Sesión de clase

Descripción	Percepciones de lxs educadores (observadores)
<i>Realización de ensamble con las propuestas artísticas desarrolladas en los diferentes centros de interés lugar LaK-zona.</i> Se realiza el encuentro con los estudiantes del colegio para realizar la caminata hacia la casa LaKzona. Previo a la salida los líderes del centro de interés de música dialogan con los estudiantes entorno a la propuesta musical planteada para la musicalización de la letra de	Se plantea la musicalización de la canción por medio de “loop”: conjunto de sonidos y ritmos que se repiten de manera continuada. Estos ritmos y sonidos son previamente creados facilitando la construcción de la pieza musical dada la premura de tiempo del espacio de creación y la exigencia a nivel interpretativo de la música salsa.

la canción, en esta propuesta se plantean dos ritmos musicales en base salsa y rap los cuales fueron mezclados con la grabación de las voces de la sección anterior. Posterior a escuchar el audio grabado se plantea la necesidad de ampliar una de las estrofas existentes para que todos los coros posean una métrica similar. Posterior a la caminata los estudiantes son recibidos en Lak-zona con la contextualización del espacio cultural y un recorrido guiado por cada una de los espacios de la casa. El grupo de trabajo se divide en dos grupos: los intérpretes del hip hop y las cantantes de salsa. El objeto de estos grupos se enfoca en la culminación del producto musical en relación al contenido lírico permitiendo definir el acompañamiento musical. En el proceso creativo los estudiantes deciden elegir otra pista musical que les facilite cantar la propuesta lírica creada con el ritmo elegido permitiendo manifestar una mayor conexión entre las ideas y las emociones. Se evalúa la estructura de la canción: introducción, estrofas y coros para que posean la misma métrica y mantengan una coherencia lógica al comunicar las ideas que se plantean la canción para posteriormente realizar múltiples ensayos del ensamble de música y voz de cada uno de los grupos de trabajo para poder ser presentados lo más depurados posible en el espacio de construcción colectiva. En el espacio de construcción colectiva se reúnen los dos grupos de trabajo y ejecutan la propuesta musical trabajada previamente dándole orden a la estructura de la canción definiendo intro, estrofa 1, coro 1, estrofa 1, coro 1, coro 2, estrofa 2, estrofa 3, estrofa 1.	Los loop propuestos poseen una base rítmica de clave rumba con el propósito de facilitar la musicalización debido a la familiaridad de los estudiantes con el ritmo musical y la versatilidad a nivel instrumental que permite su interpretación con cualquier elemento que genere ritmos y sonidos permitiendo replicar el producto artístico en espacios culturales dentro de la institución educativa sin la necesidad de poseer instrumentos musicales propiamente. Durante el desarrollo de la creación lírica en el diálogo creativo se desarrolló una segunda estrofa dando respuesta a la pregunta orientadora planteada ¿cómo se sienten en el colegio? para dar respuesta puesto a las estrofas creadas anteriormente que dan cuenta del contexto exterior del entorno escolar más no al interior del mismo. A lo largo del proceso de musicalización de la letra de la canción los estudiantes manifiestan dificultad en la interpretación vocal en relación a la armonización de la base musical propuesta por los líderes del centro de interés, razón por la cual se decide buscar nuevos loops que faciliten la interpretación del mensaje escrito permitiendo una mayor conexión entre los estudiantes y el producto artístico, posibilitando desarrollar la creatividad en proceso creativo permitiendo manifestar emociones, sentimientos y sensaciones codificadas en el lenguaje musical . Para posteriormente definir la totalidad del contenido literario de la letra de la canción la cual contará con una intro, dos coros y tres estrofas las cuales se repetirá de acuerdo a la intencionalidad de los creadores como estrategia para ampliar la duración de la canción. El proceso creativo fue desarrollado mediante el diálogo continuo propiciando la participación activa de los estudiantes que ejecutan con fluidez y empatía el producto musical generado. Las manifestaciones espontáneas de risa y baile fluyen en los participantes generando un ambiente de armonía, alegría y camaradería durante el proceso de ejecución del producto
--	--

	musical creado de manera conjunta entre sonrisas y aplausos.
--	--

Análisis de los temas generadores

Tema generador	Pensamientos expresados por los estudiantes alrededor de los temas generadores identificados
1. Consumo de sustancias psicoactivas	Las palabras que componen la canción manifiestan el miedo y la vulnerabilidad de los estudiantes respecto al consumo problemático de Spa de personas en condición de habitabilidad de calle al exterior del entorno escolar y en sus barrios. El interior del colegio los estudiantes lo conciben como un entorno seguro de encuentro con los amigos.
2. Afectaciones emocionales	El suicidio de una de las integrantes del grupo de trabajo despertó el temor de algunos de los estudiantes en torno a la muerte propiciando una visión trágica de la vida y una profunda preocupación en torno al control de las emociones negativas ocasionadas por el contexto que los oprimen e imposibilitan realizar sus sueños y proyectos de vida.
3. Violencias	Xenofobia. La propuesta musical del grupo de estudiantes que eligió el género musical de salsa es en su mayoría estudiantes de nacionalidad venezolana que se identifican con la salsa como cultura que posibilita la construcción de identidad colectiva como latino americanos, fusionando culturas que abarcan más allá de las demarcaciones geográficas y políticas de una nacionalidad.

Interpretación (valoración de lxs educadores alrededor de los temas generadores identificados)

Los estudiantes mediante la propuesta musical manifiestan preocupaciones, gustos, intereses y necesidades que hacen parte de su entorno escolar, barrial y familiar. Expresado por medio de los géneros musicales salsa y rap una visión particular y sensible del mundo desde una óptica particular de un contexto social complejo narrado en la letra de la canción titulada “la muerte acecha el barrio”. Las frases que componen la letra de esta canción plantean una visión trágica de la vida proclamando el profundo temor a morir dadas las condiciones del contexto en el cual se encuentran inmersos, en particular el consumo de SPA alrededor del colegio y en el entorno barrial generando un choque emocional dado el deterioro físico y mental de las personas consumidoras. Sumado a los problemas conexos del consumo como lo son: Pandillaje, tráfico de spa, inseguridad, violencia, entre otros. Uno de los sucesos que marcaron el desarrollo de las prácticas pedagógicas de forma negativa y aportan un sentido trágico en la propuesta musical, es el suicidio de una de las líderes del grupo de trabajo, generando con su deceso un intenso impacto emocional negativo de tristeza que afianzó en los estudiantes el fuerte temor a morir. Esta situación estimula reflexiones en torno a la necesidad dar solución a los problemas de una manera acertada y la necesidad del diálogo para poseer otros puntos de vista de una situación límite. Un gran porcentaje de estudiantes de nacionalidad venezolana manifiestan sentirse emocionalmente afectados a causa de la discriminados por aporofobia, xenofobia y racismo. Esta

situación es enunciada en el coro en de la canción planteando una postura crítica en contra de la xenofobia, aportando a la construcción colectiva con una musicalización en genero salsa como canto social y político que aportan a la construcción de la identidad cultural latina que fusiona la riqueza pluriétnica y multicultural característicos de nuestro americano.

A pesar del carácter trágico del producto musical creado se puede identificar en las estrofas reflexiones que aportan como punto de partida a la transformación de las realidades del contexto, resaltando la importancia de luchar por la vida desde su espacio de creación escolar la emisora CÁJU posibilitando luchar contra las situaciones límite que oprimen al grupo.