

**SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS: RETOS Y APRENDIZAJES DE UNA
PRACTICA EDUCATIVA QUE APORTAN A LA FORMACIÓN DOCENTE
EN ARTES VISUALES EN UN PROCESO COMUNITARIO POPULAR.**

**JULIETH PAOLA VEGA PINILLA
CÓDIGO No. 2013172038**

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
FACULTAD DE BELLAS ARTES
LICENCIATURA EN ARTES VISUALES
BOGOTÁ D.C., COLOMBIA
JUNIO DE 2021**

**SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS: RETOS Y APRENDIZAJES DE UNA
PRACTICA EDUCATIVA QUE APORTAN A LA FORMACIÓN DOCENTE EN
ARTES VISUALES EN UN PROCESO COMUNITARIO POPULAR.**

**JULIETH PAOLA VEGA PINILLA
CÓDIGO No. 2013172038**

**Trabajo de grado para optar al título de
Licenciada en Artes Visuales**

**DIRECTORA DE INVESTIGACIÓN
MARTHA LEONOR AYALA RENGIFO**

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
FACULTAD DE BELLAS ARTES
LICENCIATURA EN ARTES VISUALES
BOGOTÁ D.C., COLOMBIA
JUNIO DE 2021**

AGRADECIMIENTOS

Este proyecto es un homenaje a mi mamá y papá por ser ángeles guardianes. A mi abuela y a mis tías por darme su cariño materno, a mi hermano, por su existencia, a la vida por enseñarme todas las oportunidades y caminos posibles que puedo construir con mi esfuerzo y amor profundo, a esta le debo gratitud por haberme enseñado la pobreza y la desigualdad social en contextos que me hicieron más sensible y valiente para ponerme en el lugar de los otros, otras, otros y juntarnos codo a codo por la transformación social, una utopía diaria que le ha dado sentido a mi vida.

Gracias maestras y maestros, niños, jóvenes, adultos mayores, hombres y mujeres, por encontrarnos y compartir.

La vida merece que nos demos segundas oportunidades para corregirnos como humanidad, y vivir en contemplación y armonía con la naturaleza.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	7
1. LA SISTEMATIZACIÓN EN CONTEXTO: UN PREÁMBULO PARA LA COMPRENSIÓN DE ESTA EXPERIENCIA	9
1.1 Ubicación espacial de la Fundación Enrique de Ossó	10
1.2 Quienes son parte de la sistematización	11
1.2.1 Señora Norma: Lideresa comunitaria	12
1.2.2 Grupo de jóvenes	12
1.2.3 Educadora e investigadora de la sistematización de la experiencia	15
1.3 Objetivo general.....	15
1.4 Objetivos específicos.....	15
1.5 Planteamiento del problema	16
1.6 Justificación	18
2. EL VIAJE DE LA SISTEMATIZACIÓN	21
2.1 Estaciones de la sistematización	22
2.1.1 Estación 1: “Atardecer colorido” Reconstrucción de la experiencia	23
2.1.1.1 Diario de campo	23
2.1.1.2 Planeaciones metodológicas	24
2.1.1.3 Fotografías	26
2.1.1.4 Escritos personales	26
2.1.2 Estación 2: “Anochecer estrellado” Interpretación, triangulación y análisis de la experiencia	28
2.1.2.1 Conociendo el contexto	28
2.1.2.2 Generando puntos de encuentro	43
2.1.2.3 Mirando con lupa las dificultades	57
2.1.2.4 Reconocernos es parte del reto	70
3 SABERES PEDAGOGICOS	88
4 CONCLUSIONES	101
5 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102
6 ANEXOS	104
6.1 Anexo 1: Espiral de retos y aprendizajes.....	105

6.2 Anexo 2: Matriz bibliográfica – Autonomía.....	106
6.3 Anexo 3: Matriz bibliográfica – Creatividad.....	107
6.4 Anexo 4: Matriz bibliográfica – Interculturalidad.....	108

LISTADO DE FIGURAS

Figura 1 En frente de la Fundación Enrique de Ossó

Figura 2 Mapa geoespacial del Cerro La Mariposa

Figura 3 Enseñando cada pliegue.

Figura 4 Siguiendo instrucciones.

Figura 5 Interactuando por primera vez.

Figura 6 Organización de los jóvenes en el salón de clase

Figura 7 Recreando las vivencias de los jóvenes.

Figura 8 Procesos de creación II

Figura 9 Procesos de creación I

Figura 10 De la imaginación al dibujo.

Figura 11 Frases populares de vendedores ambulantes.

Figura 12 Interviniendo la calle.

Figura 13 Interviniendo la casa del Perro.

Figura 14 Interviniendo el parque.

Figura 15 Interviniendo el cielo.

Figura 16 Elaboración de catalejos.

Figura 17 Pintando.

Figura 18 Ilustración de “Eric”.

Figura 19 Ilustración de “Eric”.

Figura 20 Primera estación del Recorrido Literario.

Figura 21 “Club los Conquistadores” Segunda estación del Recorrido Literario.

Figura 22 “Granja del Club los Conquistadores” Tercera estación del Recorrido Literario.

Figura 23 “Granja del Club los Conquistadores”.

Figura 24 “Cruce de Cerro Norte a Santa Cecilia” Cuarta estación del Recorrido Literario.

Figura 25 “Finca de Apicultura” Sexta estación del Recorrido Literario.

Figura 26 Compartiendo experiencias.

Figura 27 “Soy porque Somos”.

INTRODUCCIÓN

En el año 2018 se realizó una práctica educativa con enfoque en la educación popular con jóvenes que pertenecían a un proceso comunitario de la Fundación Enrique de Ossó, cuya sede estaba ubicada en el barrio Santa Cecilia de la UPZ San Cristóbal en la Localidad de Usaquén. Proceso formativo que duró aproximadamente 3 meses, un tiempo corto, pero al parecer suficiente para generar relaciones y vínculos con la población juvenil, con el proceso comunitario y sus actores, y por supuesto con el territorio.

En vista de que deseo seguir aportando a la educación del país en contextos comunitarios populares, y que probablemente coja fuerza la iniciativa estatal de promover procesos de creación artística en espacios no convencionales, distintos a las aulas, decido sistematizar esta experiencia que representa ese paso o etapa de mi formación docente en la universidad al mundo laboral y comunitario, develando otras formas de construir saber pedagógico, necesario para continuar autónomamente con mi formación docente en artes visuales.

Con la intencionalidad de aportar a los espacios comunitarios y de construir tejido social, la sistematización fue ese método que utilice para tejer aprendizajes a través de la experiencia de la práctica compartida con jóvenes, maestros, líderes comunitarios, y otros actores como los padres de familia y el territorio, lo que me permitió abrir mi panorama sobre la potencialidad transformadora de la educación artística visual, entendiendo el arte como una fuente creadora de inspiración y sensibilidad frente a los procesos de crecimiento personal y colectivos. En lo personal tuve la oportunidad de conocer el estado de mi formación docente, mis objetivos y principios políticos y éticos que están arraigados y que respeto gracias a Paulo Freire y la educación popular, porque es la esencia de cómo pienso y resignifico la educación del modelo económico capitalista a una educación responsable y comprometida con la historia de los oprimidos.

En lo colectivo, la sistematización me permitió hacer una pausa y pensar mi formación docente, analizar mis acciones, mi discurso, y mis proyecciones en ese escenario educativo que fue la Fundación Enrique de Ossó, en donde hubo dificultades, y conflictos, por el contexto y los intereses de las personas participantes en la práctica. Sin embargo, al escribirla

y volverla experiencia, reconozco mis capacidades desarrolladas y fortalecidas gracias a esa interacción constante con la realidad misma, capacidades que de alguna manera me posibilitaron concluir la práctica.

Partiendo de ese estado o consciencia formativa al que se quería llegar, se comenzó el proceso de sistematización de la experiencia, develando puntos o nudos de conflicto e incertidumbre que se desataron poco a poco para aflorar aquellas cosas necesarias de reflexionar y comprender para construir nuevos aprendizajes de formación docente en artes visuales.

La primera etapa de la sistematización, fue la recolección de los datos; se utilizó un diario de campo que recogía las planeaciones metodológicas y algunas anotaciones sobre conversaciones con los actores; además se usaron fotografías de los momentos y de los productos artísticos elaborados por los jóvenes; y escritos personales que narran mi experiencia en ese intento de auto reconocerme en la práctica.

En ese ejercicio encontré que la mayoría de las observaciones del diario de campo fueron insuficientes, faltó ser más detallista en las valoraciones, y mantener un seguimiento de las observaciones más relevantes sesión tras sesión; respecto a las fotografías, faltó más registro de la producción artística de cada sesión, y de algunas experiencias significativas, pero también encontré fotografías tomadas por los maestros acompañantes, que capturaban momentos únicos de un compartir espontáneo; y respecto a los escritos, encontré variedad en sus estilos literarios, y en sus temáticas, por lo tanto no son lineales ni se conectan, pero ahí está el reto.

Luego, en la interpretación de la práctica, surgieron las siguientes categorías emergentes: autonomía, creatividad e interculturalidad, las cuales fueron escogidas porque; 1) son una necesidad abordarlas, ya que recogen en gran parte los retos y dificultades que se nombraron en el relato de la experiencia con los jóvenes; y 2) estos tres conceptos están cargados de sentido ético y político que posibilita seguir discutiendo sobre la importancia de continuar procesos de formación docente durante las prácticas y después de estas.

Es por ello que este documento de investigación finaliza el proceso de sistematización de la práctica docente, con un apartado teórico que busca encontrar desde una mirada más objetiva y científica, las posibilidades que brindan estas categorías para abordar desde la comprensión y el hacer, retos que se presentan en un contexto educativo popular como: el diálogo entre actores, la mediación docente y la enseñanza creativa que procuran la transformación social y la construcción de sujetos críticos; además de ubicar allí un hallazgo, titulado: *El diálogo y su función creativa, autónoma, e intercultural en la resignificación de la experiencia educativa en un contexto comunitario popular*, que surge del ejercicio de síntesis y cierre de este proceso, como una lectura más holística de la responsabilidad social que tiene el docente frente a su propia formación.

1. LA SISTEMATIZACIÓN EN CONTEXTO: UN PREÁMBULO PARA LA COMPRENSIÓN DE ESTA EXPERIENCIA

Desde este apartado que es el preámbulo para conocer el relato de la experiencia que fue escrita y reescrita hasta para poder conceptualizarla e interpretarla, se usará como referente metodológico el autor Marco Raúl Mejía para explicar el paso a paso de la sistematización, entendiendo este ejercicio como un proceso de investigación que aspira a la comprensión e interpretación de una práctica educativa en un contexto popular, para aportar a la formación docente en el área artística visual.

Por lo anterior, se comenzará con la caracterización del contexto donde se realizó la práctica educativa, describiendo: Ubicación del espacio geo-referencial de la Fundación Enrique de Ossó, luego los actores que hicieron parte de la práctica, como la lideresa comunitaria, los jóvenes y la educadora artística; para pasar a los objetivos, el planteamiento del problema, la justificación y de esa manera ir hilando los conceptos, el contexto y la experiencia subjetiva y grupal de quienes participamos hacia la elaboración de un apartado de saberes pedagógicos que debe hallazgos relevantes en la formación de un educador artístico.

1.1 Ubicación del espacio geo-referencial de la Fundación Enrique de Ossó

La Fundación San Enrique de Ossó, se encuentra ubicada en el barrio Santa Cecilia Alta en el “Cerro La Mariposa” de la UPZ San Cristóbal de la Localidad de Usaquén, al Norte de la Ciudad. Si alguien se ubicará en frente del Cerro sobre la avenida Séptima, se encontraría con la imagen de una Mariposa, compuesta por dos alas gigantes y un cuerpo que las separa y mantiene unidas, la Quebrada San Cristóbal: en el ala izquierda se encuentran el barrio Arauquita, Arauquita II, Santa Cecilia Norte Parte Alta, Santa Cecilia Norte Parte Baja y La Perla; y en el ala derecha está el barrio Cerro Norte y Villa Nidia (Alcaldía Local de Usaquén, 2019).

Al Cerro lo caracteriza principalmente las memorias de las experiencias comunitarias que se gestaron desde los años 80’s, siendo un territorio que “ha visto nacer procesos de organización vecinal y comunitaria cuyos ejes de acción se han concentrado en la lucha por los servicios públicos; la educación popular y la atención a la primera infancia; y más recientemente, a la defensa de la tierra y la conservación de las semillas criollas” (Castillo, 2016).

Y de aquellos procesos de cooperativismo comunitario, se menciona el liderazgo vecinal que impulsaron algunas organizaciones religiosas en el territorio, promoviendo la formación en ética y valores, que aportaron significativamente al sentido del trabajo comunitario en la creación de propuestas de vida digna para la comunidad. Un legado de esa memoria, y quienes aún promueven la identidad del tejido comunitario desde una perspectiva religiosa es la Fundación San Enrique de Ossó, fundada por la Compañía Santa Teresa de Jesús de Bogotá, cuya sede principal se encuentra en el Colegio Teresiano de Bogotá; cuyo objetivo misional, es contribuir al desarrollo integral, físico, intelectual, social y espiritual de los habitantes de barrios marginados de Bogotá, como los son Santa Cecilia Alta y Arauquita II, y están orientadas a incentivar en los participantes la construcción de una sociedad nueva que recupere los valores y principios que fortalezcan el amor a Jesucristo y al prójimo (Centro Comunitario San Enrique de Ossó).

1.2 Quienes son parte de la sistematización.

Desde el comienzo de la experiencia en campo, tuve la oportunidad de convivir y construir relaciones con distintas personas que colaboraban o hacían parte de la Fundación y que en distintos niveles me acompañaron y acompañaron a los jóvenes de la práctica, y que no podría desconocer porque gracias a ese acompañamiento directo o indirecto, se nutrió mi experiencia docente, y se recogió información valiosa e importante de analizar posteriormente en la sistematización, estas personas fueron: en un principio Laura y Sergio, quienes me acercaron a la Fundación; una vez adentro conocí a la señora Norma, lideresa comunitaria y representante de la Fundación; trabajadoras de planta como la señora Carolina y las cocineras del comedor comunitario; trabajadores ocasionales como el profesor Alejandro y el psicólogo; y voluntarios como el psicólogo practicante universitario Carlos.

En ese sentido, es importante reconocer que ese conjunto de relaciones se dieron en interacción constante con el territorio, que más allá de ser un espacio físico, es una construcción social, económica, política, geográfica, cultural, producto de las relaciones sociales, institucionales y culturales, que se configuran en el ejercicio humano de crear con su poder formas de organización social, para administrar la tierra que durante décadas se ha ido transformando por la explotación y administración de sus recursos, del trabajo y las prácticas sociales que se manifiestan en ese ejercicio, al igual que los distintos actores sociales que entre conflictos y acuerdos configuran unas dinámicas territoriales que se ponen en juego con distintas visiones de sociedad (Villa & Uribe Castrillón, 2016).

Por lo tanto, se concluye que a partir de esas relaciones interpersonales construidas y vividas durante la práctica educativa, motivadas por el compartir en ese espacio comunitario que tenía características propias de un sistema de relaciones configuradas en ese territorio; se generó el interés de reflexionar sobre esta experiencia porque interpeló mi ser docente, porque me puso en contexto, y en un estado de preguntas y cuestionamientos constantes sobre mi formación docente que iría tramitando a través de esta sistematización.

1.2.1 Señora Norma: Lideresa comunitaria.

El orden de la descripción de los actores tiene que ver con el orden en el que nos conocimos. Por ello, se describirá primero a la señora Norma, luego a cada integrante del grupo de los jóvenes y finalizó con mi persona. Ella aparentaba tener entre 40 a 45 años de edad, era de estatura baja y de tez morena, tenía un cuerpo delgado, sus ojos y boca eran grandes, y tenía el cabello negro y voluminoso que le llegaba hasta la espalda baja cerca de su cintura. Respecto a su personalidad, ella era respetuosa, paciente, y en las conversaciones era directa, sincera y clara; casi siempre se le veía ocupada y atosigada con llamadas y cosas pendientes de su trabajo así que, en pocas ocasiones, solo cuando la casa estaba desocupada y ella podía descansar, se sentía su buen humor y su calidez.

Ella era una mujer bondadosa, trabajaba constantemente por la integralidad de las personas que hacían parte de la Fundación, y se procuraba por aportar en el bienestar de las familias, brindando oportunidades de trabajo a mamás o abuelas de los niños y jóvenes, y en general atendiendo continuamente casos y preocupaciones urgentes. Por ello, su participación en la práctica era fundamental, ya que por un lado se encargaba de mantener una comunicación íntima con los padres de familia para que dejarán a los jóvenes asistir al taller, y por otro era con quien yo conversaba y hacía retroalimentación de los avances, retos y dificultades que se presentaban en las sesiones.

1.2.2 Grupo de Jóvenes.

El segundo actor de la experiencia, es el grupo de jóvenes entre los 11 y los 18 años, inscritos a la Fundación Enrique de Ossó. Entre los jóvenes, algunos se han conocido en la Fundación, y otros en espacios como el colegio, reuniones familiares o espacios públicos como los parques y las calles de sus casas. El grupo de jóvenes estuvo conformado por doce personas; sin embargo, tres de ellos, solo asistieron una o dos veces en toda la práctica educativa; razón por la cual tomó la determinación de nombrar en la descripción poblacional únicamente las personas participantes que fueron constantes en su asistencia, y que en lo posible se involucraron en el desarrollo de las actividades.

Las nueve personas, mujeres y hombres jóvenes, todos habitantes del barrio Santa Cecilia, quienes hacían parte de la Fundación San Enrique de Ossó y que gracias al proceso desarrollado en la práctica educativa se recogió información valiosa del contexto familiar, social y personal de cada participante:

Al primero que recuerdo es a Elkin, un joven de 15 años de edad, con estatura media, delgado, blanco, con gafas y frenillos. Era una de las personas más antiguas en la Fundación, se llevaba muy bien con los niños, pero con los jóvenes su comportamiento cambiaba, situación por la cual poco a poco fue motivando en mí la curiosidad, develando factores que personales y contextuales de la vida de Elkin, que incidían en su participación y evolución de su proceso de aprendizaje.

El siguiente es Felipe, el integrante de menor edad en el grupo, él tenía 11 años. Era de tez morena, de estatura baja, su cuerpo era robusto, y tenía ojos grandes. Era una persona expresiva, emocional y terca. Se hizo notar por su participación activa, su puntualidad y curiosidad, y por sus reacciones algunas veces conflictivas hacia otras personas.

Otro integrante fue Carlos, un joven de 12 años, amigo de Felipe, y hermano de Hellen, de estatura promedio a su edad, era delgado, de tez blanca y cabello castaño. Las características más notables en su comportamiento, fueron la timidez, el silencio, la puntualidad, y la capacidad para atender, prestar atención y comprender las instrucciones con facilidad. En general era una persona calmada, pero en algunas sesiones se presentaron discusiones con su hermana Hellen, y nunca se vieron trabajando juntos, lo cual demostró desde un comienzo la falta de comunicación entre ellos. Su hermana Hellen tenía 13 años de edad, era de tez blanca, de cabello liso y largo, tenía una contextura delgada y esbelta. En los espacios de participación se hacía notar por su risa fuerte, sus reacciones con gritos, los comentarios de burla hacia sus compañeros, y su pereza; aunque también fue propositiva y de buen humor: le gustaba poner música y cantar.

Otra integrante del taller, era Sara. Una adolescente de 12 años de edad, la más joven del grupo de mujeres que asistían a la clase, y también era una de las personas que más tiempo llevaba en la Fundación San Enrique de Ossó. Ella tenía una contextura ósea pequeña, lo cual

la hacía ver delgada y esbelta, tenía una nariz respingada que se resaltaba cuando llegaba con el cabello recogido y muy templado. Era una de las líderes de la clase, porque participaba activamente, era propositiva, atenta y expresiva.

Ella tenía una hermana de 9 años, y juntas vivían con su abuela materna en una casa que quedaba ubicada a cuatro cuadras arriba de la Fundación. Las tres visitaban la Fundación desde hace muchos años, porque su mamá se fue a España a trabajar, y su abuela conoció a la señora Norma, quien la empleó como auxiliar de cocina en el comedor comunitario. Sara y su hermana se peleaban constantemente, en una ocasión la niña llegó a clase en la mañana y tenía la nariz amoratada porque Sara le había pegado. Estas situaciones de conflicto en la convivencia, se presentaba todas las sesiones en las que las hermanas se encontraban, al igual que el de la familia de Hellen, pero con menor grado de violencia, y adicionalmente la señora Norma me había contado que Sara también estaba consumiendo Cannabis.

Otra integrante del grupo de mujeres es Natalia, una adolescente de 12 años de edad. Ella era una de las más pequeñas en estatura, tenía el cabello rubio largo, era de tez blanca, ojos color café y delgada. Era una persona de buen humor, tierna, responsable y respetuosa y sincera. Tenía una participación activa, constante, era puntual e intentaba mediar el conflicto en las sesiones.

Otra integrante de la clase era Karen, una adolescente de 18 años, hija de la señora Carolina, una de las funcionarias de la Fundación. Era alta, pero mantenía la espalda ligeramente encorvada, y siempre se veía con su cabello negro suelto que le cubría las orejas y parte de sus mejillas hasta llegar al límite de sus ojos. Era tímida, de respuestas cortas e insegura al opinar, de reacciones fuertes, y con una participación pasiva; también era cariñosa y amable.

Y por último Bryan y Jerson, son dos hermanos de trece y catorce años de edad. Los dos en apariencia física se parecían, en su altura, su color de piel morena, y su contextura delgada. Los dos hinchas del Millonarios, al igual que Elkin. Les gusta la música reggae, el rap y se visten con camisetas y pantalones anchos. En el salón de clase eran callados, tranquilos, responsables, respetuosos, puntuales y prácticos en su participación.

De este grupo de jóvenes, las personas que consumían Cannabis y alguna otra sustancia psicoactiva, debían asistir a un proceso de acompañamiento psicosocial por parte de la Fundación, que consistía en sesiones grupales con un sicólogo especialista en el tema, las cuales se suspendieron porque se cruzaban con el horario de la práctica, sin embargo, casi un mes y medio después se volvieron a retomar a petición de la Fundación.

1.2.3 Educadora e investigadora de la sistematización de la experiencia.

Y el tercer actor de la experiencia soy yo en mi rol de maestra de artes visuales. Soy una mujer de 28 años de edad, tengo el cabello ondulado hasta los hombros y de color castaño oscuro, soy de estatura promedio, y tengo en mi rostro cuatro lunares alineados junto a la boca. Al principio fui tímida, impaciente, callada, luego observadora, comunicativa y sensible. Fue una experiencia cargada de sentimientos, retos y descubrimientos, afrontando situaciones inesperadas y reconociendo en ese proceso todas las relaciones que se iban tejiendo con las personas, el territorio y hasta conmigo misma. Un proceso de reconocimiento y auto reconocimiento que se vinculó en las planeaciones de cada sesión, en las relaciones sociales que se construyeron allí, y en los escritos personales que dan cuenta de la experiencia; material personal que se hilo constantemente con la experiencia de los jóvenes y de la señora Norma, durante la elaboración de esta sistematización.

1.3 Objetivo general

Comprender los retos y aprendizajes que aportaron al proceso formativo de una docente en artes visuales en un contexto comunitario popular, a través de la sistematización de experiencias de una práctica educativa con jóvenes de la Fundación San Enrique de Ossó, ubicada en el Cerro Santa Cecilia de la Localidad de Usaquén.

1.4 Objetivos específicos

- Reconstruir la historia de la experiencia vivida en la práctica educativa con jóvenes de la Fundación San Enrique de Ossó, ubicada en el Cerro Santa Cecilia de la Localidad de Usaquén.

- Interpretar la experiencia reconstruida para develar los retos y aprendizajes e identificar las categorías emergentes.
- Construir saber pedagógico a partir del análisis de los retos y aprendizajes con las categorías emergentes para comprender su aporte en la formación de una educadora artística visual en un contexto comunitario popular.

1.5 Planteamiento del problema ¿por qué una sistematización con esa población y en ese territorio?

El territorio del Cerro Santa Cecilia, está compuesto por unas dinámicas sociales que producen y reproducen en la cotidianidad de los habitantes, valores de vida a nivel colectivo e individual, que inciden en las formas de ser, hablar, pensar y actuar de las personas en sus contextos laborales, escolares, familiares, comunitarios y reproductivos (Villa & Uribe Castrillón, 2016, pág. 538).

Para comprender la problemática de esta investigación es importante determinar los factores que motivaron la necesidad de generar conocimiento investigativo que aportará a la formación docente a partir de la experiencia educativa con jóvenes de la Fundación Enrique de Ossó. La primera motivación es la relación que se genera entre el educador y el contexto, incluyendo allí a los jóvenes en primera medida como un reflejo del sistema de relaciones del territorio, la escuela, las instituciones, la familia, y el espacio comunitario; y en segunda medida al territorio mismo como el escenario en disputa de divergencias y contradicciones en transformación. Por ello, el sentido de la formación docente cuando se pone en contexto, se cuestiona dentro del marco de intereses de los actores y del mismo educador.

Es por ello, que dentro de los intereses y objetivos compartidos de la experiencia, fue comprender la realidad de los jóvenes para así poder aterrizar algunas temas de su cotidianidad en las sesiones de la práctica; pero independientemente de si se haya cumplido o no ese objetivo, la comprensión de su realidad social y territorial, es un ejercicio de observación, sensibilidad, análisis y lectura crítica, que aporta al desarrollo de la personalidad de un docente que cree en la transformación social de su ser y hacer.

Un panorama de la población juvenil de los sectores populares, es el que se encuentra en estado de crisis, ya que no cuentan con las condiciones socio-económicas para pensarse proyectos de vida fuera de la explotación laboral, por ende la dominación de su fuerza y energía corporal, de sus conocimientos y de sus tiempos de vida. Por ello se encuentran vulnerables ante el sistema desigual que reproducimos en sociedad, pero aún y así se les exige ser y pensar como adultos, que tienen que asumir por sí mismos sus vacíos e incomprendiones, sin escapar de las responsabilidades familiares, culturales y sociales; es decir, sin cuestionar las formas de dominación que los pretende moldear para el beneficio de otros. Según el artículo “Adolescencia y Juventud” de la UNICEF (2006) basado en el informe realizado en una reunión del Grupo de Expertos sobre los jóvenes en situaciones de emergencia y transición, arroja que “Los jóvenes, que transitan el difícil período que lleva de la niñez a la edad adulta, deben soportar (...) y encarar esas responsabilidades sin contar con suficiente apoyo o preparación adecuada”. Etapa que tienen que transitar cuidadosamente porque están propensos a presenciar y vivenciar situaciones de maltrato familiar, violencia de género y violencia sexual, abuso de poder y explotación laboral no remunerada; además de ser el foco de atención de las bandas de microtráfico¹ y de las fuerzas armadas para que los jóvenes hombres presten” servicio militar”.

Esos aspectos anteriormente mencionados, rondan, habitan y muchas veces están presentes en la cotidianidad de los jóvenes del barrio Santa Cecilia, además de la idea de no poder acceder a la educación superior por el estado de precariedad en la que se encuentran las familias con respecto a su solvencia económica, ya que la mayoría pertenecen a sectores de trabajadores sin derechos laborales, trabajadores ambulantes e informales, con deudas en los bancos. Todo este conjunto de factores, afectan e inciden en la proyección social y profesional de cada uno de los jóvenes, generando desinterés y posturas inconformes, pero en su mayoría pasivas. Y en esa misma vía, afecta mi experiencia docente, para poner en pausa mis deseos fuertes de enseñar, replanteando mis imaginarios como docente, cuestionando mis habilidades, y exigiéndome una disposición de aprendizaje, capacidad que se va perdiendo por la intensión de obtener resultados y no procesos.

¹ Comercialización de droga en pequeñas cantidades.

En ese sentido, la problemática inicial de comprender la realidad de los jóvenes para aportar en sus proyecciones de vida, propiciando el cuestionamiento de sus identidades, de lo que sienten, de lo que imaginan, en esa relación con su entorno y su contexto territorial, se amplía, se enriquece en la medida en la que miro hacía mi formación como docente y encuentro la motivación necesaria de ser quien deconstruya internamente nociones, palabras y actitudes que niegan la posibilidad en los educandos de ser distintos y transformarse, para reconocer las falencias internas de mi formación, y desarrollar las competencias o capacidades que encuentro fundamentales para aportar de ahora en adelante en la orientación y despertar de la proyección de vida de los jóvenes. Resolver o aportar en este diálogo interno y externo, es decir como sujeto que se piensa su transformación, y docente que se piensa la transformación de sus educandos; requiere un método de investigación de la experiencia que rescate la sensibilidad, la creatividad, los errores, los conflictos, las pausas y todo aquello que hace parte del proceso de aprendizaje para la formación docente. La sistematización de experiencias fue el método de investigación más apropiado para desarrollar este proceso de construcción de conocimiento pedagógico, porque es indispensable para mi formación docente volver un hábito la investigación, para reflexionar y hacer lectura crítica del proceso formativo personal en relación con las exigencias del contexto, y es por eso que esta investigación responde a la pregunta:

¿Cuáles fueron retos y aprendizajes que aportaron al proceso formativo de una docente en artes visuales en un contexto comunitario popular, donde se desarrolló una práctica educativa con jóvenes de la Fundación San Enrique de Ossó, ubicada en el Cerro Santa Cecilia de la Localidad de Usaquén?

1.6 Justificación *¿Para qué hacer una sistematización de una práctica educativa?*

A lo largo de mi formación docente en la Universidad Pedagógica Nacional, tuve la oportunidad de hacer parte de equipos de educadores (colectivos de maestros y maestras) en distintos barrios periféricos de la ciudad, en donde compartí mis conocimientos adquiridos, mi capacidades y potencialidades en la construcción de espacios educativos alternativos y comunitarios.

Sin haber sistematizado estas experiencias, es decir, solo desde el ejercicio de observación e interpretación de las mismas, llegué a plantearme cuestionamientos de mi formación docente que quedaron sin resolver, hasta que volví a tener la oportunidad de hacer parte de un proceso educativo en un contexto comunitario, ya que con base a esos cuestionamientos mi voluntad de participación en esta nueva práctica cambió. Algunos de los cuestionamientos fueron sobre la importancia de discernir entre: lo que significa enseñar y transmitir conocimiento en un contexto comunitario; las lecturas sesgadas e idealizadas del contexto y aquellas que eran reales por su sentido crítico y por la comprensión de todas las relaciones en movimiento de los espacios comunitarios; la capacidad de analizar un proceso educativo comunitario, desde la objetividad sin invisibilizar las manifestaciones emocionales, físicas y mentales de los distintos actores, y aquel análisis objetivo que invisibiliza estas manifestaciones con la intención de llegar a una lectura concreta para la realización de un objetivo planteado.

Los anteriores cuestionamientos se dieron a la luz de la evaluación no sistematizada de mis experiencias en prácticas educativas comunitarias, que se dio en un diálogo constante conmigo misma, que reflejaba en mí, una disposición para seguir pensando mi formación docente con base a la necesidad de proyectar un mejor ejercicio profesional, cambiando imaginarios sobre mi rol docente, sobre mis procesos autónomos de formación, las fuentes de conocimiento y referentes, mis relaciones de poder en ese ejercicio político-social a través de la educación, y todo ello atravesado por la resignificación constante de una práctica educativa comunitaria desde una mirada de la educación artística.

En esa vía de pensar mi formación docente como una necesidad de construir conciencia política en mi práctica, pensando en el impacto de mi participación en un proceso educativo comunitario, y el impacto de contextos en mi formación; lo que grosso modo, refleja una correspondencia más aterrizada entre los objetivos y la práctica educativa, valorando la como:

Mucho más que la sumatoria de los objetivos, actividades, actores, roles y procesos organizativos, en los que generalmente se centran las evaluaciones institucionales. (...) construye un sentido, una institucionalidad, unos significados y unos rituales propios, una cultura institucional; a su vez es percibida de modos diferentes por sus actores, quienes actúan en consecuencia

de modos diferentes no siempre confluyentes; produce efectos (previstos o no) sobre el contexto en el que actúa; está sujeta a contingencias y al azar propio de la vida social misma. (Torres, 1998, pág. 4).

Y desde ese mínimo de conciencia frente a una práctica educativa comunitaria, consideré importante sistematizar esta experiencia, por el momento personal de mi formación docente y la identificación de mis necesidades formativas, disposición que favoreció en mi voluntad de haber sido participante- protagonista de esta práctica, lo que potencializó su complejidad al reconocermelo como parte de un proceso, responsable de la generación de nuevas relaciones de enseñanza- aprendizaje con distintos actores de la experiencia, y que al tener mayor autonomía pude trascender de las relaciones institucionales y burocráticas. Una práctica sentida, apropiada, que midió mi voluntad de ser parte, construir y dejarme construir en colectividad, ampliando los previos cuestionamientos a nuevas experiencias que generaron reflexiones sobre la importancia de identificar los actores y las relaciones que se generan en la práctica educativa comunitaria, y la generación de conocimiento alrededor de pensar ¿cómo el contexto influye y llega a ser parte de la formación docente de un maestro en artes visuales? ¿cuáles son los resultados formativos de ese proceso, y que aportes tienen los distintos aprendizajes adquiridos de la sensibilidad propia de un docente en artes visuales, en la transformación de los espacios educativos comunitarios? De esa manera el objetivo central de esta investigación que es: Comprender los retos y aprendizajes que aportaron al proceso formativo de una docente en artes visuales en un contexto comunitario popular, a través de la sistematización de experiencias de una práctica educativa con jóvenes de la Fundación San Enrique de Ossó, ubicada en el Cerro Santa Cecilia de la Localidad de Usaquén.

2. EL VIAJE DE LA SISTEMATIZACIÓN

(capítulo metodológico)

En este proceso de sistematización, se reafirma la intención y la responsabilidad de darle lugar, y en su medida protagonismo a las distintas voces de la experiencia, reconociendo en la misma un ejercicio de creación y transformación constante dada por la interacción y la correspondencia entre los actores, “que se reconocen productores de saber desde y para la acción” (Mejía, 2007, pág. 14). Lo que implica, ser paciente y ampliar la capacidad de develar puntos de encuentro ya que “el saber de sistematización no construye una lógica cerrada, sino que le da cabida en su explicación a aquello que afirma, pero a la vez deja emerger aquello que niega o contradice” (Mejía, 2010, pág. 154), característica que motivó el surgimiento de nuevas preguntas.

En este sentido, encuentro una conexión reveladora entre la concepción que plantea Marco Raúl Mejía, de la “sistematización como comprensión e interpretación de la práctica” y el enfoque de educación popular, dado que las dos juntas buscan tejer y fortalecer fortalecen las conexiones entre la teoría y la práctica, pasando por el reconocimiento del sentipensar de las personas, sus narraciones, los contextos y la memoria que los une; las dos juntas buscan empoderar los actores, que los educadores y los educandos sean quienes construyan, resignifiquen y revaloricen los saberes y las prácticas que le dan sentido humano a las relaciones entre las personas, la naturaleza, y el territorio, para rescatar los colores que devuelven la esperanza de ver caminos fértiles en nuestras vidas.

Podemos afirmar que la sistematización como ésta peculiar forma de investigación es una creación latinoamericana de la década de los setenta, paralela a las elaboraciones de este continente sobre: investigación acción participante, la teoría de la dependencia, la teología de la liberación, la comunicación popular, el teatro del oprimido y la educación popular de las cuales está muy cerca. En esta perspectiva, muchos de los pensadores de la sistematización lo son de estas prácticas en cuanto buscan producir saber de ellas. (Mejía, 2010, pág. 136).

A pesar de la complejidad metodológica, pedagógica y contextual de esta práctica educativa, en tanto fue un proceso en el que se pretendió mantener un diálogo constante entre el conocimiento interdisciplinar de las artes visuales y la lectoescritura, con los intereses organizativos e institucionales de los distintos actores; la sistematización de experiencias permitió resaltar categorías que emergieron y tomaron fuerza en la etapa de interpretación (estación anochecer estrellado) para darle sentido crítico a la experiencia formativa, las cuales fueron: la autonomía, la interculturalidad, la creatividad.

2.1 Estaciones de la sistematización:

Llamaremos estaciones a los puntos que tuve que transitar para construir un paso a paso de la elaboración del saber pedagógico. La primera estación se titula: “atardecer colorido”, y alude a la imagen metafórica de pararse en frente de un paisaje que tiene matices y contiene varios elementos que se descifrarán en las siguientes estaciones, ya que falta describir mejor lo que se ve y lo que se recuerda, para ir hilando una narrativa de la experiencia. En palabras más sencillas, trata de la reconstrucción de la experiencia y posibilita develar las situaciones conflicto y retos vividos en la experiencia docente; y en ese mismo sentido la segunda estación se titula: “anochecer estrellado” que evoca la imagen metafórica de contemplar esa reconstrucción de la experiencia como un cielo estrellado, en donde se perciben estrellas brillantes que simbolizan las categorías que poco a poco emergen y que integran los retos y aprendizajes, en otras palabras, trata de la interpretación y análisis de la experiencia reconstruida, que posibilita identificar las categorías emergentes, desde donde se amplía la argumentación teórica para dialogar con otros autores con los que se enriquece los cuestionamientos y la experiencia misma de la sistematización.

Lo que facilitó la elaboración del último capítulo, que he nombrado “saberes pedagógicos” cuya construcción demandó una tarea creativa y ordenada, consistente en los siguientes pasos: en un espiral² se ubicó las situaciones conflicto y retos arrojados que se clasificaron por colores de acuerdo a cuatro focos de enunciación: formación docente, población, territorio y práctica educativa, luego se pasó la lista de temas a un documento base y se ordenaron de acuerdo a las categorías de análisis: autonomía, interculturalidad y creatividad,

² Observar anexo imagen 1

seguidamente, se hallaron relaciones teóricas con otros autores de la matriz bibliográfica³ previamente hecha para el capítulo de interpretación, y finalmente se obtuvo de forma más clara una estructura de texto que facilitó su escritura para la elaboración de los saberes pedagógicos donde se evidencia el alcance que tiene las categorías de análisis producto de la experiencia de la práctica educativa comunitaria y popular en la formación responsable de una educadora artística.

2.1.1 Estación 1: “atardecer colorido” reconstrucción de la experiencia.

En esta estación de la reconstrucción de la experiencia, se divisó un panorama de datos que, al interactuar con ellos, se inició un proceso intelectual sensible y creativo plasmado en la escritura, descubriendo los significados que desde el enfoque de la educación popular cobraron sentido transformador en la práctica educativa realizada con jóvenes del proceso comunitario de la Fundación Enrique de Ossó. En esta propuesta de construir un paisaje escritural que diera cuenta de la práctica, se involucraron los datos recogidos de las siguientes técnicas de recolección: diario de campo, las planeaciones metodológicas del taller, fotografías, escritos personales y conversaciones. Y aunque no fue fácil propiciar momentos para evaluar la experiencia, los registros obtenidos durante cada sesión, fueron la fuente principal para darle voz a los actores.

Técnicas de recolección de datos:

2.1.1.1 Diario de campo

El diario de campo fue la herramienta de recolección de datos que utilice para registrar y guardar las reflexiones, impresiones, conversaciones y productos artísticos que surgieron durante la práctica educativa con los jóvenes y otros actores de la experiencia. Gracias a esta herramienta se crearon formas de unificar, organizar y seleccionar el material registrado durante el proceso, lo cual facilitó el ejercicio posterior de interpretación y análisis. Inicialmente se organizó la información del diario de campo a través de carpetas digitales marcadas por fechas, lugares del proceso, y títulos de las sesiones.

³ Observar anexo Imagen 2, 3 y 4

2.1.1.2 Planeaciones metodológicas del taller

Las planeaciones fueron el conjunto de elementos elaborados para desarrollar una temática en cada sesión, se componen de: título, población, objetivo, actividades, observaciones, recursos y/o materiales. Y tiene una función fundamental a la hora de sistematizar una práctica docente porque en el proceso de la implementación y construcción de cada sesión de la práctica educativa, me guiaba de las planeaciones para: medir el tiempo destinado para cada actividad; hacer seguimiento del número de participantes; planificar y gestionar con antelación los recursos físicos requeridos para las actividades; contrastar los objetivos propuestos con las metas alcanzadas en la práctica, y compartir con la Fundación Enrique de Ossó registro ordenado del proceso.

Incorporar las planeaciones en el relato fue un proceso que inició con ubicar en orden cronológico las sesiones con los objetivos y observaciones, con lo que se comenzó a construir una estructura narrativa que contenía un antes, durante y después de la implementación de cada planeación, fases que se fueron ampliando con la descripción poblacional, la descripción de las actividades, los materiales y recursos, y por supuesto las observaciones propias, individuales y colectivas que había recogido en el proceso de la práctica educativa. Y con todo ese conjunto de elementos, se le fue dando forma al primer bosquejo del relato de experiencias.

A continuación, se presenta una tabla de las planeaciones, como una estrategia de síntesis para facilitar al lector y lectora comprender las intenciones pedagógicas del proceso formativo:

Etapas	Fecha	Objetivo
Conociendo el contexto	Sesión 1 de septiembre	Generar un espacio de diálogo con los jóvenes sobre las formas de habitar en el territorio, usando el arte como una herramienta para propiciar confianza,

		siendo éste un medio de expresión diverso y creativo.
Generando puntos de encuentro	Sesión 8 de septiembre	Propiciar el diálogo de experiencias a través de un ejercicio de observación y creación colectiva, para ampliar la mirada sobre las formas de habitar lugares cotidianos o comunes de los jóvenes en el territorio.
	Sesión 22 de septiembre	Desarrollar una intervención artística que propicie el diálogo en su proceso, para unificar las creaciones basadas en la representación de las distintas estrategias que los jóvenes consideran pertinentes para el cuidado y bienestar de los espacios que se habitan en el territorio.
Mirando con lupa las dificultades	Sesión 29 de septiembre	Explorar la creatividad y la imaginación a través de la creación de elementos artísticos, como medio para tener una mirada más amplia y detallada del territorio, y como estímulo para inspirar otros lenguajes que faciliten comunicar las formas de habitar el territorio.
	Sesión 13 de octubre	Motivar la participación colectiva a través de un ejercicio literario sobre las formas de habitar y tejer con los espacios y personas, para propiciar la reflexión y la sensibilidad frente al cuidado y bienestar del territorio.

Reconocer es parte del reto	Sesión 20 de octubre	Reflexionar frente a cómo se percibe y se reconoce cada uno con su cuerpo, desde la construcción de su autorretrato utilizando la escritura en forma de caligrama.
-----------------------------	----------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

2.1.1.3 Fotografías:

Las fotografías que se recogieron en el diario de campo, fueron imágenes que registran el paso a paso de cada actividad, situaciones que se vivenciaron y productos elaborados en cada sesión. Para hacer registro fotográfico, se contó con el apoyo ocasional y voluntario de dos personas que asistieron a tres clases en su rol de acompañantes, aportando desde allí con el desarrollo de las actividades ya que, en lo personal, el tiempo de una maestra para hacer registro es escaso porque depende directamente de la atención que requieran los estudiantes.

Por consiguiente, el ejercicio de registrar los instantes, situaciones y acciones, resultó espontáneo e imprevisto, dado que no hubo momentos específicos para hacerlo, por eso en algunas fotografías estamos todos presentes, y en otras no; en cambio, en la toma de los productos elaborados en cada actividad, el ejercicio no fue tan espontáneo, ya que dependía de la intención con la que tomaba la foto, y las particularidades del proceso de creación que quería resaltar.

En la incorporación de las fotografías al relato, estas tuvieron funciones importantes además de ilustrar el paso a paso de hecho, se evitó en lo posible caer en eso, porque en cada relectura del relato, llamó la atención que algunas fotografías podían decir más que lo que se podía describir con el texto. De esa manera las imágenes fueron un apoyo necesario para reconstruir una y otra vez el relato, reviviendo y haciendo parte de ese hilo conductor que se creaba a través del análisis e interpretación.

2.1.1.4 Escritos personales:

Son un grupo de textos inspirados en las propias reflexiones como maestra de artes visuales basadas en la experiencia de la práctica educativa que se desarrolló en el Cerro, y dan cuenta

semana tras semana del proceso de aprendizaje obtenido tanto al interior de la Fundación como al exterior, en los barrios de Santa Cecilia y Cerro Norte, compartiendo experiencias en espacios culturales, comunitarios, y públicos como parques y calles. Lo que quiere decir, que estos textos están basados en experiencias reales; sin embargo, no solamente dan cuenta de mis propias vivencias sino también de los otros que hicieron parte y por los cuales la práctica educativa tiene un sentido comunitario. El grupo está integrado por textos de varios estilos literarios como lo son poemas, cuentos, y partes de futuros ensayos sobre temas que aún sigo apropiando.

A través de la escritura de los textos, me permití recordarme en la experiencia, disfrutar de mis vivencias y plasmarlas creativamente, pero también evidenciando una evolución en mi relacionamiento con los jóvenes y niños de la Fundación, con el territorio, un proceso cargado de emociones e ilusiones. Es por eso que, al incorporar los escritos personales en el relato, reconocí en mayor medida mi subjetividad, lo que soy y lo que fui allí, y amplíé el espectro de mis aprendizajes con relación a la experiencia comunitaria.

Fecha de creación	Título del escrito
Semana 1. ago. 28 - sept 1	- <i>Instrucciones para subir cerro norte</i>
Semana 2. Sept 1 – 7	- <i>Una experiencia como gestora</i>
Semana 3. Sept 8 – 14	- <i>¿Qué es un espacio comunitario?</i>
Semana 4. Sept 22 – 28	- <i>El canto de la niña Julieth</i>
Semana 5. Sept 29 - 5 oct	- <i>¿Qué somos?</i>
Semana 6. Oct 13 – 19	- <i>¡Una pequeña compartiendo grandes cambios!</i>
Semana 7. Oct 20 – 26	- <i>“El matadero”</i>
Semana 8. Nov 10 – 16	- <i>Un camino a seguir.</i>

2.1.2 Estación 2: Reconstrucción e interpretación de la experiencia.

Una vez caracterizados los datos, se les observó en la oscuridad para hallar posibles rutas por donde atravesarlos y caminar, proceso en que las mismas rutas fueron las líneas fuertes de la interpretación y surgieron del ejercicio de escritura y reescritura en varios niveles, de los cuales emergieron las siguientes categorías de análisis e interpretación de la experiencia: la autonomía, la interculturalidad, la creatividad desde el enfoque de la educación artística en la formación docente de artes visuales en un contexto comunitario. Y al finalizar se explicará de manera sintetizada las concepciones construidas de cada categoría, y los retos que posteriormente se abordarán de manera más precisa en el capítulo de saberes pedagógicos.

2.1.2.1 Conociendo el contexto

Antes de comenzar a escribir sobre el proceso formativo en la Fundación Enrique de Ossó, presentaré las situaciones que me llevaron a este lugar de la práctica. Era agosto de 2018 y estaba en la búsqueda de personas que conocieran el Cerro La Mariposa y específicamente el territorio de Santa Cecilia (la parte izquierda del Cerro); para ubicar un proceso comunitario en el cual se pudiera gestionar e implementar actividades pedagógicas de lecto-escritura, en el marco de una oportunidad laboral con una entidad público-privada que fomenta la promoción de lectura en distintos territorios del país.

En esa búsqueda supe de dos personas que estaban comenzando a relacionarse con una Fundación Cristiana cuya misión era trabajar al servicio de todas las personas que hacían parte del sector, grupos de personas mayores, mujeres, jóvenes y niños. Encontrar estas dos personas fue de gran ayuda para iniciar la gestión del espacio educativo ya que, por un lado, yo no conocía gran parte del Cerro, y por el otro me sentí en confianza de trabajar allí, dado que eran compañeros con quienes había compartido otros escenarios comunitarios en el 2015 y 2016 en el Codito y Ciudad Bolívar.

Cuando hablé con ellos, me contaron que estaban en la formulación de un proyecto de educación ambiental, y que a través de una convocatoria con la alcaldía pretendían hacer una huerta urbana en un lote de la Fundación, en donde se pudieran generar prácticas de apropiación por parte de la comunidad hacia el territorio. Cuando les hablé de mi disposición

para trabajar conjuntamente, les pareció oportuna la idea de articularnos, porque para ellos, yo sería el vínculo directo con la comunidad a través de las sesiones de promoción de actividades de lecto-escritura.

Nos citamos la primera semana de agosto en la entrada del CAI de Santa Cecilia. En ese punto nos encontramos con Laura a las 5 de la tarde, y caminamos hacia el oriente por una calle que daba al estacionamiento de los Jeeps, camionetas privadas que cobraban por el servicio de transporte informal en el Cerro. Hicimos la fila y esperamos con más personas un Jeep desocupado; cada camioneta tenía la capacidad de llevar ocho personas atrás y dos adelante, nosotras nos fuimos sentadas atrás y antes de arrancar, pagamos mil pesos a un joven de aproximadamente 15 años, quien le entregó el dinero al conductor. Desde ese momento la experiencia me estaba brindando información sobre el contexto, no solamente de los jóvenes sino también de las dinámicas del territorio que tienen que ver propiamente con el estado de marginalización en el que se encuentran los habitantes, al no tener un sistema de transporte legal, seguro, confiable para toda la población, del que se pueda tener acceso a la identificación de los conductores, y que cuente con un equipo de primeros auxilios en caso de algún accidente.

A lo largo de este texto, conoceremos más sobre la historia del territorio y las necesidades que lo habitan, ya que como educadora me surgieron inquietudes contextuales que iría respondiendo en la misma experiencia, sin embargo, aquí me apoyo de artículos con datos que facilitan la interpretación de las contradicciones en las que vivían los habitantes del territorio. En ese sentido, la primera pregunta que me surgió fue: ¿Por qué los habitantes del Cerro La Mariposa no tienen acceso a un transporte digno, a unas vías óptimas, y otros servicios comunes necesarios para promover una mejor calidad de vida en el territorio? Es una pregunta muy amplia y con muchas variables en las posibles respuestas, sin embargo, en el artículo de periódico del Tiempo (2017), publicado en abril y titulado “El barrio de Usaqué a donde aún no ha llegado el transporte público” se menciona un panorama de la situación:

Cuando Santa Cecilia es mencionado, pocas veces se habla de estas necesidades básicas que aún tiene esta comunidad, porque siempre son

protagonistas las bandas delincuenciales como los ‘Pascuales’ y los ‘Tarazona’, que además de causar inseguridad en toda la localidad de Usaqué, también han mantenido con miedo a los residentes.

En lo personal, esto me hace recordar las tantas noticias que he visto en los periódicos que reparten en mi barrio, que se asimilan a lo que dice en el anterior fragmento, en donde en la mayoría de los casos se resalta más el conflicto entre bandas de microtráfico y se deja de mencionar otras necesidades básicas que le corresponde poner en debate a las instituciones del estado, para generar soluciones a los sectores marginales, comunidades inmigrantes que poblaron los Cerros Orientales de la ciudad durante los años 60’s y 80’s (Secretaria de Habitat, 2015).



Figura 1 En frente de la Fundación Enrique de Ossó

Fuente: Elaboración propia

Volviendo al relato de lo que fue la primera visita al territorio en el marco del proyecto. En el trayecto para llegar a la Fundación, observé hacia el occidente una ciudad amplia, grande y gris, y hacia el oriente una montaña urbanizada con calles estrechas, casas con tejas, murales y grafitis cada tres cuadras, un centro de salud, una iglesia esquinera de color naranja pastel, y más arriba una que otra casa de un piso adornada con plantas y flores, en la calle varios perros, dos vías con trocha y escombros para cruzar a Cerro Norte (el lado derecho de

la montaña) y en medio de estos, la Quebrada San Cristóbal Norte que además de estar seca en su 70%, está contaminada con basura y escombros.

Es relevante mencionar que durante toda la experiencia educativa me encontré con una Quebrada sin signos vitales, claro está que no tuve la oportunidad de ir hasta el nacimiento de agua, pero en distintos momentos estuve en dos puntos donde la pude detallar. El primer punto fue sobre la avenida Séptima (conocida como la Avenida Alberto Lleras Camargo) cerca al CAI, desde donde se debería ver la fluidez del agua y su movimiento, ya que está debería conectarse con otros lugares ecológicos de la Localidad, es decir que la Quebrada abarca más que la microcuenca del Cerro; pero lo que observé fue una copia del río Bogotá, un gran canal de agua hecho en cemento, en donde se había posado escombros y basura doméstica de todo tipo. En realidad, el agua parecía tener el mismo color del cemento, solo que un poco más oscura. El otro punto donde la conocí, fue en uno de los dos cruces que comunican los dos cerros, un puente estrecho en el que pude observar una corriente de agua muy pasiva, y a los lados una ronda de vegetación que cubría algunos residuos de basura doméstica.

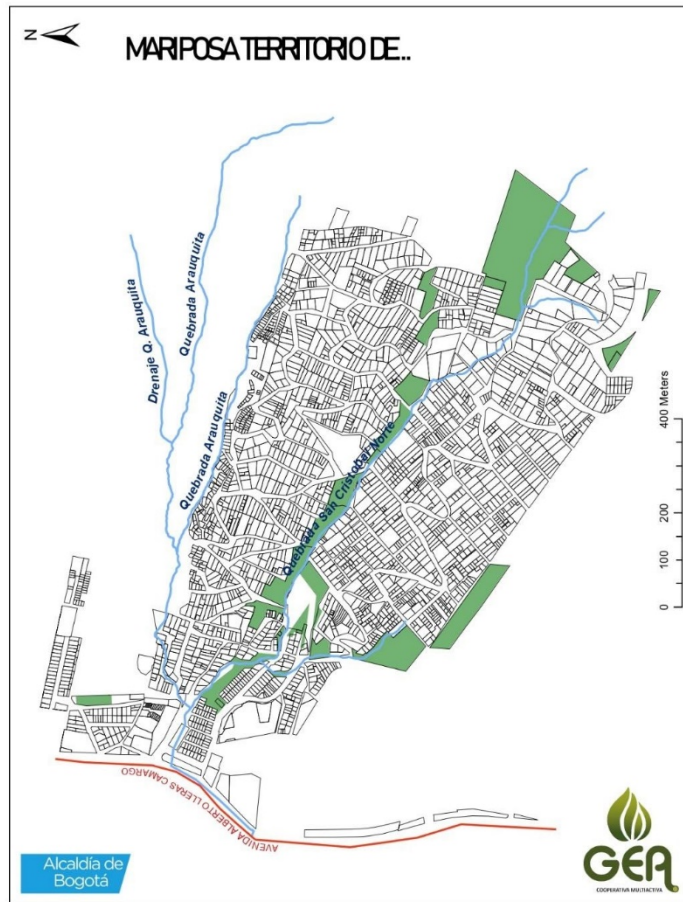


Figura 2 Mapa geoespacial del Cerro La Mariposa

Fuente: Proyecto “Recorridos culturales - Cerro La Mariposa”, elaborado por la cooperativa GEA (2019)

Esta microcuenca de la Quebrada de San Cristóbal Norte se encuentra ubicada en la UPZ 11, tiene aproximadamente 74.001 habitantes entre barrios legales e ilegales de estrato 1, 2 y 3. Esta población la componen históricamente campesinos inmigrantes que desde 1970 habían poblado medianamente los alrededores de la Quebrada, haciendo uso del agua para su consumo y prácticas de cultivo, ganado, actividades domésticas, y vertedero de aguas residuales. Pero en el transcurso de los años, fue incrementando la expansión urbana por las mismas condiciones de la crisis económica en el país, que ocasionó el desplazamiento de algunas personas hacia la montaña. Con la necesidad de garantizar vivienda digna para las familias, se generaron actividades extractivas a mayor escala para la construcción de casas y de vías, y a la vez algunos sectores se fueron organizando comunitariamente para obtener

acceso a servicios de acueducto y alcantarillado en pro de proteger y limpiar la Quebrada (Acosta & Corrales Roa, 2018).

Durante el trayecto, mientras más subíamos la carretera, más nos alejamos de la Quebrada. Cuando llegamos a la Fundación, entramos por una puerta que conducía al segundo piso, y al terminar de subir todos los escalones, enfrente vi un cuarto grande que en el futuro sería el salón de la práctica educativa con los jóvenes, al costado derecho había un cuarto pequeño como el tamaño de un baño, donde vendían ropa y accesorios para todas las edades; y al costado izquierdo por el pasillo una sala pequeña sin sillas ni mesas, pero con un tapete para sentarse a ver películas en frente de un televisor grande que ocupaba más de la mitad de la pared de ancho de la sala, y al lado dos cuartos, en uno estaba la oficina principal y en el otro se guardaban algunos elementos para entrenar boxeo.

Entramos a la oficina que era de la señora Norma, la representante de la sede de la Fundación, cuyas funciones consistían en administrar, gestionar, coordinar y organizar a su equipo de trabajo. Nos saludamos, luego entre ellos conversaron sobre un proyecto de educación ambiental. Y al finalizar Laura me presentó, e hice una intervención para contarle sobre el proyecto “Lecturas Veredales” de Fundalectura, empresa en la que trabajaba.

Después de mi corta intervención, la señora Norma comenzó a nombrar algunas actividades educativas que se realizaban en la fundación, con el tipo de población y los horarios: el primer grupo poblacional lo conformaban mujeres entre los 20 y 40 años de edad, quienes asistían una vez a la semana para tomar un taller de tejido; el segundo grupo lo conformaban niños y niñas entre los 9 y 12 años quienes iban todos los días después de salir del colegio o antes, a tomar un refuerzo de tareas con la señora Carolina (la auxiliar de la señora Norma), y el sábado iban al taller de música con el profesor Alejandro y ese mismo día también hacían taller de vocación espiritual en donde les enseñaban valores cristianos; el tercer grupo lo conformaban jóvenes entre los 13 y 17 años que iban los sábados a la sesión con el sicólogo y entre semana asistían a otros cursos a cargo de Carolina; y el cuarto grupo era de jóvenes entre 16 y 20 años que iban dos veces en la semana a entrenar boxeo con un profesor, que abordaba en sus clases temas como la autoestima, el cuidado del cuerpo y la alimentación sana, para cambiar hábitos y prácticas de consumo de sustancias psicoactivas. Además de

esos espacios, existía el comedor comunitario donde jóvenes, niños y personas mayores se reunían casi todos los días de la semana para almorzar.

Siguiendo con la conversación, la señora Norma expuso algunas consideraciones importantes para tener en cuenta en la realización de las sesiones de promoción de lecto-escritura, por ejemplo, mencionó que los jóvenes estaban siendo cada vez más estigmatizados y marginalizados por la comunidad, tildados de "vándalos" por fumar marihuana y por su forma de vestir. Ella consideraba un problema el hecho que los jóvenes interiorizaran esos juicios hasta el punto de no imaginarse otro estilo de vida. Una preocupación muy sentida por la señora Norma, porque conocía casos de jóvenes que habían aplazado su educación escolar, por pertenecer a grupos de consumidores entre quienes se promovía la venta de microtráfico.

La señora Norma contó que el número de consumidores de la fundación estaba en aumento. Y que para ello se había gestionado acompañamiento psicológico especializado en el tema con la intención de hacer un mayor seguimiento de los casos de consumo y a la vez prestar atención a los conflictos en la convivencia entre los jóvenes y de los mismos hacía sus familias. Una estrategia acompañada de tareas sencillas en los espacios educativos, cómo firmar la lista de asistencia para mantener informados a los padres de familia y prevenir espacios de tiempo libres para el consumo.

Esa primera conversación me permitió recoger datos valiosos del contexto familiar y social de los jóvenes, y ampliar mi panorama sobre las formas de organización comunitaria en la creación de estrategias articuladas con los padres de familia, que en su mayoría eran "mamitas"⁴ cabeza de hogar. De ahí surgió la importancia de generar lazos de confianza con los padres de familia dentro de mis posibilidades, reconociendo la importancia de que en casa también se podían fortalecer los valores solidarios y capacidades que sean funcionales en la vida de los jóvenes para que construyan sus propias proyecciones de vida. También consideré importante esa vinculación entre actores porque en el diálogo se pueden generar otras comprensiones de la realidad de los jóvenes, como las etapas de crecimiento, sus cambios

⁴ Palabra que usaba la señora Norma cuando hablaba de las mamás de los jóvenes.

biológicos-hormonales, sus gustos y frustraciones. Es decir que entre más lecturas haya de la población, mayor será el estudio y comprensión de las relaciones que inciden, constituyen y edifican a los educandos.

Por todas las consideraciones anteriormente mencionadas complejizaron la gestión de las sesiones de promoción de lecto-escritura, en tanto visualicé en mi rol como educadora la necesidad de construir mi propio plan de trabajo externo a las sesiones que trataba principalmente de reconocer en su mayoría los actores del proceso comunitario, y de ahí propiciar la amplitud de escenarios de diálogo entre la experiencia conmigo misma, la experiencia con los jóvenes, y la experiencia con otros actores entre ellos los padres de familia, los líderes-educadores y el territorio.

En ese sentido, no era justo nombrar la experiencia como un taller, o un laboratorio, o simplemente como sesiones, porque aquello que se estaba gestando iba más allá de las actividades en el salón de clase, y en esa vía, iba más allá de mis propios imaginarios como docente en artes visuales, asumiendo otras funciones, otras comprensiones del espacio educativo, en tanto por ser comunitario, su historia estaba tejida desde el afecto, la solidaridad, las frustraciones, los secretos y otras cosas indescifrables para mí, con las que tuve que convivir y poner en diálogo al interior y exterior de las sesiones de clase.

De esta manera, no es posible pensar la educación por sí misma, es necesario ubicarla en un contexto, en la sociedad, en correlación con un sistema imperante, en un momento histórico propio, que constituye una forma de pensar y hacer educación, donde afloran unos ejes que se problematizan y que deben ser repensados y puestos en el escenario educativo para su permanente reflexión. (Salamanca, 2017, pág. 90).

Para terminar la descripción de la primera visita a la Fundación Enrique de Ossó, mi compañero de trabajo Facundo, me invitó a subir Cerro Norte para visitar una organización comunitaria de adultos mayores. De esa experiencia surgió un texto personal, que comparto a continuación:

INSTRUCCIONES PARA SUBIR CERRO NORTE

No corras con el estómago lleno, te cansan más y se revuelca hasta el pensamiento.

Si no eres de allí, los niños, te podrán ayudar a ubicarte, pregunta por el paradero de los jeeps. Cuando llegues ahí haz fila a la entrada, no sea que cuando llegue, te quedes sin puesto.

Al que cobra el pasaje le puedes preguntar si el jeep pasa por “el Club los Conquistadores”, por el nombre del lugar, seguramente algunos reirán y otro dirá que se trata del jardín “los conquistadores”; si el señor no sabe cómo explicarte le pedirá a los demás que te avisen donde bajar.

Una vez en el lugar, encontrarás la puerta abierta, verás unas escaleras que debes bajar hasta el patio, desde allí puedes poner atención a las voces que escuches para que vayas y preguntes por “el club de los abuelos”. Como el lugar más concurrido es la cocina puede que escuches voces venir de ahí, te dirán que subas de nuevo un tramo de las escaleras y al fondo en la puerta blanca se encuentran los abuelos y abuelas.

Si te asomas a la ventana antes de golpear, puede ser que no encuentres a alguien, si es así estarán en el comedor. Cuando golpees, algún o alguna abuela generosa y enérgica irá a abrirte...

Buena tarde ¿Este es el Club los conquistadores?

Si, aquí es.

De ahí en adelante será tu labor conocer y vivir la experiencia de estar allí.

Si está haciendo un buen clima, los y las abuelas se animarán a subir caminando hasta la punta del cerro, si es así, te recomiendo que te apliques bloqueador y lleves una chaqueta. Es posible vayas con un grupo de diez personas y alguno o alguna sea un tallerista del espacio o la misma líder comunitaria. Ellos van a paso rápido, así que sigue los y disfruta del recorrido; pasarás por vistas hermosas, verás cómo se relacionan con otras personas, los atajos que cogen, y sobre todo te mostrarán sus casas y las huertas que han construido.

Más arriba verás la ciudad y sol en pleno atardecer, también verás árboles grandes y si tienes suerte verás y escucharás pájaros entre el matorral; alguna o alguno llamará tu atención para mostrarte cómo cantan o te mostrará alguna flor.

Finalmente, en la punta del cerro te encontrarás con un parque grande y en buen estado para sentarse a descansar, o para poner atención a las historias que los y las abuelas te contarán de la construcción del territorio.

Había llegado el día esperado para iniciar la práctica educativa, siendo un sábado como cualquiera y antes de que los jóvenes ingresaran al salón, pensaba en la conversación que había tenido con la señora Norma dos días antes, cuando ella me contaba su preocupación por los problemas de convivencia entre los jóvenes y el consumo de sustancias psicoactivas presente y en aumento. Sentía que aquella situación me demandaba una capacidad de observación y discernimiento entre mi experiencia de vida con las sustancias psicoactivas y la experiencia de los jóvenes.

Cuando llegaron todos los ocho jóvenes, éramos más mujeres que hombres, nos acompañaba Laura quien había interactuado con ellos en otro momento, ella saludó y luego me dio la palabra, entonces los saludé y les conté de modo general de dónde venía y cuál era mi propuesta frente al espacio educativo.

La planeación del día constaba de cuatro actividades, enmarcadas en un objetivo: explorar las capacidades comunicativas y creativas que tienen los jóvenes a través de ejercicios artísticos, con el propósito de generar un espacio de confianza para dialogar sobre las formas cómo perciben el territorio y su entorno natural.



Figura 3 Enseñando cada pliegue.

Fuente: Fotografía tomada por Laura.



Figura 4 Siguiendo instrucciones.

Fuente: Fotografía tomada por Laura

La primera actividad consistió en hacer una boca en origami, para ello expuse las instrucciones haciendo con ellos el paso a paso de cada pliegue, y allí me di cuenta de las personas a quienes se les facilitó la memorización de cada paso y a quienes me tocó repetirles más de dos veces, un aspecto que en un comienzo no parece ser tan relevante, pero que cuando se repite cada tanto se debe trabajar en ello porque retrasa el desarrollo de las actividades previamente programadas.



Figura 5 Interactuando por primera vez.

Fuente: Fotografía tomada por Laura.

Sin embargo, aunque resulte contraproducente decirlo, los jóvenes necesitaban otro tipo de actividad más allá de un ejercicio basado en instrucciones, porque desde la concepción transformadora de la educación popular se cuestionaría en la práctica esas formas de enseñanza tradicional, en la que sólo se concibe al educando como un vaso vacío en donde se deben depositar instrucciones, sin reconocer su capacidad de proponer y dar iniciativa (Salamanca, 2017, pág. 91).

No obstante, les propuse que dibujaran sobre la boca de papel un personaje, el cual debía tener la siguiente característica: ser un animal con capacidad de habitar en la Quebrada del Cerro; con la intención pedagógica de poder problematizar el estado de sanidad de la misma. Así que cuando pasé por cada mesa para hacer seguimiento de la actividad, les pregunté si alguna vez habían visto un animal viviendo en la Quebrada, entonces la mayoría me dijo que no, pero también recibí otro tipo de respuestas como la de una joven que compartió una historia transmitida por su abuela, sobre la existencia de unos pozos hace muchos años cerca al nacedero de la Quebrada; y la anécdota de otra joven que había visto una rana nadando en la alberca del patio de su casa.

Luego, les pedí que le inventarán una vida al personaje, en donde se mencionará la Quebrada como el lugar donde surge la historia; con la intención de conocer a través del lenguaje escrito, las formas en las que perciben y sienten el territorio. Sin embargo, se me dificultó concretar la actividad, porque se distraían constantemente hablando entre ellos sobre música y otros temas de su interés y estaban demorados en el ejercicio; motivo por el cual les sugerí algunos ejemplos de historias de vida para cada personaje inventado, pero no fue buena idea ya que la mayoría transcribió gran parte de los ejemplos que di, sin mayor esfuerzo de imaginar una historia distinta o complementarla.

A pesar de que se haya compartido información basada en las experiencias de las personas, no es suficiente en la construcción de saberes nuevos. La situación frustrante anteriormente mencionada, se relaciona directamente con el sistema educativo que se reproduce en los jóvenes, en tanto a estos no se les ha enseñado explorar otras funciones de las palabras, jugar con los modos de nombrar el mundo y la experiencia en él; al contrario, en la escuela la

mayoría de veces se enseña un tipo de escritura funcional al sistema laboral, que no parte de la creatividad sino de la mecanización del conocimiento, en tanto se pone en función de las demandas del sistema económico y no de autoconocimiento y formación crítica del sujeto (Martinez, 2016); un ejemplo de ello, es el uso de la escritura impersonal para cartas de tipo empresarial, informes de cuentas y solicitudes bancarias.

Como se ha dicho, el modelo educativo capitalista tiene como función fomentar la producción de trabajadores idóneos y consumidores flexibles que mantengan los grandes mercados de explotación cultural, social, ambiental, agudizando sus míseras condiciones de vida para que no tengan tiempo de cuestionar su posición en el mundo como sujetos transformadores de la realidad. Sin embargo, existen ejemplos de resistencia en procesos comunitarios populares, en donde a través de la educación artística se intenta ampliar el acceso a la apreciación, comprensión y creación de las artes, siendo un derecho fundamental en la formación de sujetos críticos y emancipados. Las expresiones artísticas o lenguajes artísticos “permiten el compartir de saberes, experiencias y emociones entre los sujetos que interactúan en el proceso pedagógico [educador-educando] a medida que se construye conocimiento” (Martinez, 2016, pág. 85) posibilita imaginar, pensar y reflexionar la experiencia, para ir más allá de la vivencia, construir memoria y pensarse en colectividad. Por medio de la escritura, el educando puede auto educarse, reconocerse distinto y aventurero, en búsqueda de “nuevas palabras, no para coleccionarlas en la memoria, sino para decir y escribir su mundo, su pensamiento, para contar su historia. Pensar el mundo es juzgarlo” (Freire, 2005, pág. 16), formar testigos de la realidad, y creadores de puentes entre sus propias vivencias y el lenguaje escrito (Torres, 1993, pág. 18).

Aunque se desarrolló el ejercicio, fue tan poco lo que enunciaron de sus personajes que la última actividad no se realizó de la manera en que la planeé, debido a la poca información suministrada, ya que consistía en utilizar la boca de origami como un títere, con el que se recrearía la historia que cada uno había escrito, para después dialogar sobre el estado de la Quebrada. No obstante, la mayoría se negó a hacerlo por timidez, según lo expresaron, y no les pregunté más, no los quería obligar a que respondieran. Así que me tocó terminar la clase leyendo algunas frases que ellos escribieron en la descripción de los personajes, con las que pensé que se podía motivar la reflexión, así nadie se haya ofrecido a leerlas. Recuerdo que

leí parte de una historia que decía que hace varios años existía en el territorio, más de un pozo de agua y ahora solo hay uno que conecta directamente con la Quebrada, y que por el nivel de contaminación de ese pozo ya no era posible imaginar la presencia de peces y ranas.

Es importante mencionar, que, en la educación bancaria, que fomenta valores capitalistas, donde preparan a los jóvenes para seguir órdenes sin que cuestionen las formas de opresión, personas incapaces de dialogar entre sí sobre sus realidades contenidas en un mismo contexto socio-económico; individuos competitivos que luchan por alcanzar un ideal de éxito social. Cadena de relaciones en la que el educador se asume como el portador del conocimiento, pensador incuestionable, que puede ejercer poder sobre los otros para que alcancen logros y metas numéricas impuestas por el modelo educativo.

Las consecuencias de multiplicar esas dinámicas de la educación bancaria, recaen directamente en los educandos quienes, en vez de reconocerse desde las diferencias para obtener distintas lecturas de la realidad y así comprender la necesidad de transformarla; se les forma para ser sujetos cómodos, atendiendo a reglas y normas impuestas y autoimpuestas por miedo a no sentirse parte de los otros o de un todo inventado por la sociedad. Por ello el educador debe hacerse consciente de las formas en las que ejerce dominación sobre sus educandos, y poner su conocimiento en función de estimular el empoderamiento de sus educandos, para que aprendan a discernir entre el poder liberador y el poder opresor, este último como aquel que no dialoga, que pasa por encima de los sueños, sentimientos, y la autonomía de las personas. Por eso es el maestro en primera instancia, quien debe iniciar un proceso de descolonización del saber, para aprender en comunidad y ampliar su mirada ante el mundo, sin reproducir en los otros las barreras de quién sabe más que quién, porque eso promueve la competencia, la discriminación y la desigualdad entre las personas.

Un educador humanista (...) Su acción al identificarse, desde luego, con la de los educandos, debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos. En el sentido del pensamiento auténtico, y no en el de la donación, el de la entrega de conocimientos. Su acción debe estar empapada de una profunda creencia en los hombres. Creencia en su poder creador. (Freire, 2005, pág. 83).

Al finalizar la sesión, los jóvenes firmaron la lista de asistencia, y me quedé organizando el salón con Laura y Carlos el psicólogo. Cuando terminamos, nos despedimos de la señora Norma, con la que no tuve oportunidad de hablar porque ella era una mujer que se mantenía ocupada y por ello se llegó al acuerdo de que Laura sería ese canal de comunicación entre la señora Norma y yo.

Esa tarde al bajar de la montaña, entramos a una cafetería con Laura y Carlos para conversar sobre nuestras apreciaciones frente a las actividades desarrolladas con los niños y jóvenes en los talleres de arte y literatura. En esa conversación Laura nos contó que sentía que algunas jóvenes no se llevaban bien con ella, fue la impresión que se llevó desde el primer día que las conoció en un evento de la Fundación. Luego de esa conversación, ella no volvió a acompañar el espacio de los jóvenes; lo cual incidió en su labor de comunicadora entre la señora Norma y yo.

Fue así como desde mi quehacer docente en artes visuales, empecé a ejercer roles de mediadora en vías de gestar espacios de diálogo en los que se pudieran compartir experiencias con otros actores de la Fundación, además de los jóvenes; para escucharnos y resignificar nuestro encuentro educativo hacia la convivencia y el compartir en comunidad. Lo que indica que la construcción del saber de una educadora artística está relacionada con los intereses estéticos de cómo quisiera vivir la experiencia formativa, y con los cuestionamientos éticos de las relaciones que se establecen con los actores que hacen parte de ese proceso (Martinez, 2016, pág. 65). Disposición que me inspiró a escribir este corto texto durante la práctica:

UNA EXPERIENCIA COMO GESTORA

La experiencia que he tenido como gestora, ha sido de gran aprendizaje, porque no basta con ser docente y enseñar una destreza o una habilidad, sino que el ser gestora me ha dado herramientas para asumir distinto los procesos comunitarios; es decir no solo ir a prestar un servicio sino también comprender el trabajo y esfuerzo que han mantenido otras personas del territorio, que tienen el objetivo de sacar adelante proyectos de vida autónomos y solidarios involucrando niños y jóvenes de la zona. Y desde ese

reconocimiento es necesario crear un plan de trabajo ordenado y estructurado con propuestas viables que se puedan desarrollar a corto o largo plazo; para propiciar con mayor facilidad el empoderamiento de los docentes en contextos comunitarios, en tanto se organicen las funciones para lograr ser más prácticos y asertivos en el trabajo con la comunidad.

2.1.2.2 Generando puntos de encuentro

A partir del primer encuentro, surgió la necesidad de fortalecer el diálogo y la escucha, para construir lecturas propias sobre el territorio, descubriendo allí la relación que tienen los jóvenes con el mismo.

Para iniciar la sesión se conformaron tres grupos, cuya organización fue voluntaria: el primer grupo lo conformó tres mujeres de distintas edades, Sara de 12 años, Hellen de 13, quien ponía música en su celular para que todos escucháramos, pero no le gustaba participar, le decía a sus compañeras que hicieran por ella la actividad, y una joven de 17; el segundo grupo lo conformaron tres hombres, entre ellos dos hermanos Brayán y Jerson de 13 y 14 años, y Elkin de 15 años (el muchacho que también asistía a la clase con los niños), hablando con ellos supe que eran seguidores del equipo de fútbol “Los Millonarios” y que estudiaban en el mismo colegio; y el tercer grupo lo conformaron: Natalia de 12 años, nieta de una de las abuelas que asistía al comedor comunitario, y Felipe y Carlos de 11 y 12 años, el mayor era el hermano de la joven, quien ponía música.



Figura 6 Organización de los jóvenes en el salón de clase

Fuente: Fotografía tomada por Laura.

Les expliqué que la sesión del día tenía tres momentos y que seguramente nos tomaría más tiempo para desarrollarlos, tal vez otra sesión; ya que la meta era intervenir las ventanas de dos salones de la sede con los dibujos y escritos que todos produjeran. Por lo tanto, ese día se diseñarían los elementos para intervenir las ventanas, y dentro de ocho días se haría la instalación y socialización del proceso.

La idea de la instalación surgió porque dentro de las funciones que estaban a mi cargo, y que me había delegado Fundalectura, era la de aplicar estrategias de circulación y divulgación de contenidos⁵, para visibilizar el proyecto y hacer partícipe a la comunidad. En la construcción de esas estrategias, observé las capacidades de sociabilidad y transmisión oral de los educandos, y reconocí la importancia de expresar a través de la creación artística, a través del material que se transforma, para que la creación en sí misma sea el mediador de la experiencia entre los jóvenes y la comunidad, siendo en sí mismo una expresión que comunica un mensaje, pero una intervención que posibilita, pensarse en el lugar de los creadores (estudiantes) y cuestionar sus modos de ver.

⁵ Contenidos: material intelectual que parte de la experiencia de los educandos en interacción con el educador, del que se puede conocer y construir conocimiento científico, cultural, social a través de la socialización.

Esta experiencia fue significativa, porque aportó en mi formación docente, en tanto iba involucrando en mi rol, ejercicios de mediación en acciones como reconocer las capacidades de los educandos, contrastar las con los objetivos institucionales y comunitarios, para producir propuestas artísticas acordes a los procesos de los creadores, al proceso formativo trabajado por el docente en el aula, y a la ampliación de las fronteras de los espacios educativos normativos, hacia el reconocimiento de otros procesos de enseñanza- aprendizaje con el entorno. Y afortunadamente dentro del enfoque de la educación popular, se amplía y se recoge las nociones de mediación o mediador en la docencia, como la construcción y reconstrucción de puentes, generando correspondencia y una movilidad activa entre la teoría y la práctica del proceso formativo del docente.

Es así que el educador popular trabaja para su comunidad, creando puentes y reconstruyendo caminos que permiten el tránsito libre de las ideas que surgen del proceso de desnaturalización y descomposición del paisaje social, implementando como estrategias pedagógicas, el diálogo de saberes, la exploración artística, el goce estético y la formación de ciudadanías responsables cargadas de ternura, solidaridad y amor por el otro. (Martinez, 2016, pág. 66).

Después de entregar el material de trabajo por cada mesa, les pedí que los repartieran equitativamente para que todos tuvieran con que trabajar, e invité a cada grupo a observar el barrio a través de la ventana. Les pedí que se ubicarán enfrente de la ventana, que observaran detalladamente lo que veían, la calle, el parque, las casas, el cielo; y les pregunté ¿Qué cosa quisieran transforman de lo que ven? Al principio no fue fácil motivar la participación, pero ayudó el hecho de que hubiesen conformado autónomamente los grupos, porque se sintió la confianza que tenían entre ellos para hablar, así que una vez alguien se arriesgaba a hacerlo, los demás también participaban.

En este punto cabe mencionar, que promover la autonomía en la educación comunitaria en contextos populares, es fundamental para el surgimiento de personas autocríticas, ya que cuando se tiene libertad de ser y estar, los sujetos se hacen responsables de sí mismos, y piensan las cosas que eligen hacer para llegar a ser. Planteamiento importante que hay que

atribuirles a los teóricos de la educación popular, dado que desde este enfoque se resiste a seguir reproduciendo a través de la educación bancaria, sujetos incapaces de cuestionar la forma en la que se les educa, y así ser útiles al sistema de explotación histórica del trabajo de aquello que no pensaron en sus propias proyecciones de vida (Rey & Sanchez-Parga, 2011, pág. 236).

Lo anterior se pone en práctica y se comienza a reconocer desde el momento en que ocurren situaciones como que los educandos pongan música en la clase, de que escojan con quien hacer equipo de trabajo y cómo administrar entre todos los materiales que se les suministra, son pequeñas acciones autónomas que tienen incidencia en lo colectivo y por tanto, requiere una reflexión crítica constante del educando y el educador, ya que ésta existe más allá de los contenidos y metodologías, también se hace visible en la convivencia y es justo reconocerla, cuando los educando la quieren ejercer, para brindar orientación en función de darle un sentido transformador a esa energía de los jóvenes por intervenir en sus espacios de aprendizaje, un actuar autónomo que se fundamente en el crecimiento individual y apoyo mutuo para la transformación de sí mismos y de su realidad inacabada.

La autonomía toma relevancia en esa conciencia del mañana no establecido, sino en posibilidad de construirse en la esperanza de estar en movimiento constante entre hombres y mujeres con el mundo: “me gusta ser persona, porque inacabado sé que soy un ser condicionado, pero, consciente de inacabamiento sé que puedo superarlo. Esta es la diferencia entre el ser condicionado y el ser determinado. (Freire, 2010, p. 45) (Patarroyo, 2015).

En la sesión, la mayoría fijó su atención en el parque, que hasta donde sabía era un pequeño lote que le pertenecía a la Fundación. Toda la zona estaba invadida de pasto, había llantas incrustadas, inestables y gastadas, dos columpios viejos y un pasamanos. Mientras los jóvenes señalaban lo que no les gustaba, les llamó la atención la siguiente imagen: cerca al lote sobre la carretera, había un cajón de madera desocupado sobre una estructura alta de otro material, que estaba allí precisamente para depositar la basura de las casas, pero al parecer las personas en vez de introducir las bolsas, las ponían debajo o a los lados, produciendo

mayor contaminación de la zona. Luego señalaron un perro mientras contaban que no tenía casa y que algunas veces se quedaba a dormir debajo del cajón de madera junto a la basura.

La observación estimuló el pensamiento, y produjo varias opiniones sobre ese espacio no cuidado, que habitaban constantemente pero que no se habían detenido a cuestionar. Por ello lo valioso de la actividad, fue que al dar opiniones se generaron juicios, que se acercaron al momento de la reflexión y problematización, porque se dejó enunciado inquietudes, atenciones, curiosidades, como una pauta de que había algo que se debía indagar, comparar, poner en duda, comprender y poner en diálogo (Freire, 2004, pág. 29). Por eso, una forma de transformar aquello que se ve, es opinando, dando juicios, porque desde allí los educandos se auto conocen, se identifican, ponen en relación sus propias vivencias con la de los otros, y construyen pensamiento crítico.

Después del ejercicio de observación y diálogo, les pedí que hicieran dos ejercicios, el primero consistió en recordar y escribir frases cortas de expresiones de trabajadores ambulantes que pasan cerca a sus casas los domingos vendiendo algún producto o servicio; y el segundo fue recrear a través del dibujo las transformaciones que quisieran ver en el espacio que se observó a través de la ventana, explorando su imaginación hacía otras formas de habitar el territorio.



Figura 7 Recreando las vivencias de los jóvenes.

Fuente: Fotografía propia.

El ejercicio de escritura posibilitó la interacción entre los integrantes de cada grupo, por ejemplo, todos rieron y opinaron cuando alguien mencionó “lleve la cuca”, “rica cuca”. En ese momento supuse que la risa había sido ocasionada por mencionar la palabra “cuca”, así que les pregunté por qué les causaba gracia, y no me dieron respuesta. Situación que luego me hizo reflexionar sobre la importancia de generar estrategias de comunicación más asertivas para abordar el debate del uso del lenguaje “obsceno o tabú” al interior del espacio educativo, hacía la transformación de prejuicios sociales. En esta ocasión el debate no se dio. Sin embargo, aquel momento de risa, generó un espacio de confianza para compartir otras frases que recordaban, construyendo así un ejercicio de memoria colectiva, recreando vivencias y complementando algunos recuerdos comunes.

Cuando el tiempo de la clase estaba acabando, llegó un señor, quien antes de que yo llegara a la Fundación, hacía acompañamiento psicológico a los jóvenes en el mismo horario que el de la práctica, lo cual quiere decir que ese proceso de acompañamiento se había suspendido desde hace dos semanas. Apenas él intervino en la clase, les ofreció dulces, y yo mientras tanto recogí las creaciones y las guardé para volverlas a traer en la siguiente sesión, y por estar concentrada en ello, no presté atención a su presencia en la clase, solo recuerdo que no demoró y luego todos dimos por terminada la clase.

En medio de la praxis, se revelan las expectativas y las frustraciones de las relaciones que se construyen en los espacios comunitarios, en tanto se evidencia contradicciones que hacen parte de la realidad, que ponen en debate el querer ser parte de un proceso y a la vez no querer serlo. Aquí comparto, una expresión de mi transitar:

¿Qué es un espacio comunitario?

La experiencia en el Cerro de Santa Cecilia, me ha puesto a pensar en el sentido que tiene hoy lo comunitario para las personas que hacen parte del proceso, porque encuentro contradicciones entre lo que espero y lo que es, en tanto para mí el sentido del concepto nace y se relaciona con las luchas populares, pero confluye y evoluciona en medio de condiciones sociales que le dan otra apariencia al concepto. ¿Qué es lo que fundamenta

a un espacio como comunitario? Para mí un espacio no es comunitario si sus prácticas no fomentan la solidaridad, la unión y el trabajo en equipo, pero la misma experiencia me ha hecho abrir ese panorama y comprender que lo comunitario es como un molino de viento, que tiene movimiento y vida si todos nos movemos, con distintos grados de compromiso y con distintos intereses. Por eso la experiencia en estos espacios es una contradicción para mí, porque es visible la correspondencia que tienen las personas al asistencialismo estatal e institucional, un sector que los ve a través de la estigmatización de la pobreza que naturalizan los mismas personas; pero cuando vuelvo la mirada al interior de la Fundación, observo momentos de encuentro y compartir entre las personas, donde se juega, se canta, se conoce, y se hace memoria de lo que son y de la riqueza que producen a través del apoyo y la colaboración mutua.

En la sesión anterior se logró avanzar en ejercicios de escucha, participación y diálogo, compartiendo chistes, reflexiones, burlas, opiniones diversas en cada una de las actividades, lo cual me motivó bastante porque hasta el momento no había recibido buenas observaciones de los educandos por parte de actores como Laura, el profesor Alejandro y la señora Norma, y quiero confesar que en un principio me sentí insegura porque pensé que la convivencia iba a ser compleja. Pero todo esto hace parte del aprendizaje de encontrarse a uno mismo y encontrarse con los otros en la práctica.

En esta sesión, los muchachos tenían más claridad de lo que harían porque ya lo habíamos hablado. Llegaron y se sentaron a su voluntad donde quisieron, les repartí el material que sobró y que estaba sin usar y los dibujos sin recortar y frases que habían escrito. La idea era que terminarían de recortar, de colorear y darle forma a sus dibujos para intervenir las ventanas.



Figura 8 Procesos de creación I

Fuente: Fotografía propia.

Figura 9 Procesos de creación II

Fuente: Fotografía propia.



En este ejercicio creativo, se exploraron diversos estilos de expresión, haciendo uso de las capacidades artísticas, recursividad, improvisación y gustos estéticos de cada educando en la elaboración de cada pieza, por ejemplo: algunos mezclaron materiales en el dibujo, otros a quienes no se les facilitaba dibujar fueron ágiles en la creación de piezas manuales de decoración, y otras personas recrearon sus dibujos en piezas 3D.

También se crearon globos de diálogo o nubes para transcribir las expresiones que los jóvenes habían escrito, momento que aproveché para enseñarles algunos “tips” del uso adecuado de signos de admiración e interrogación y para mejorar la ortografía. De los escritos surgieron expresiones culturales que posiblemente tienen origen en distintos lados del país, y que da reflejos de la diversa intercultural del territorio.

Figura 10 De la imaginación al dibujo.

Fuente: Fotografía propia.



Desde el enfoque de la educación popular, pensar en interculturalidad tiene que ver con reconocer los encuentros, e intercambio de saberes y prácticas, como actos de solidaridad entre los pueblos, reconociendo y defendiendo el derecho a ser diferente en medio de una sociedad homogeneizadora; entender las partes como un todo que debe emanciparse y vivir en libertad. Y en esa proyección, el espacio educativo es un escenario de conocimiento vivo, conocimiento que vive en cada uno de los educandos por ser sujetos culturales, con saberes y prácticas que aportan a la construcción de una sociedad más justa. Por lo tanto, la interculturalidad como una apuesta social para tejer conocimiento, reta al educador a aprender de los otros, y a redescubrirse como parte de una cultura o múltiples culturas; en palabras de Paulo Freire “el educador ya no es solo el que educa, sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa” (Freire, 2005, pág. 61).

A pesar de que el ejercicio de escritura fue corto, considero que, si se hubiera trabajado con más calma para reflexionar sobre la historia de vida de los trabajadores ambulantes que pasan

por las calles de las casas de los jóvenes, se hubiese hecho un acercamiento más consiente de la historia intercultural del territorio y, además, se hubiese fortalecido el respeto por la diferencia, y tal vez la reflexión crítica frente a las formas como negamos en nosotros la herencia cultural, nuestra historia.

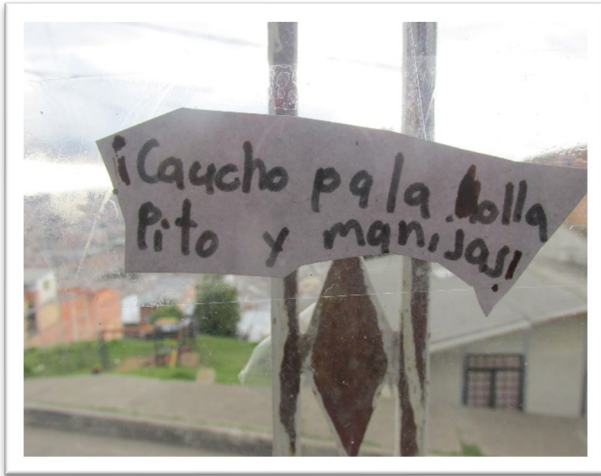


Figura 11 Frases populares de vendedores ambulantes.

Fuente: Fotografía propia.

En el momento de instalar las frases con las piezas gráficas, se dividieron los grupos por ventanas, eran tres las que se podían usar, dos grupos compartieron las ventanas del salón grande y el otro grupo la ventana del comedor.



Figura 12 Interviniendo la calle.

Fuente: Fotografía propia.

Cabe mencionar que, en las fotos del resultado de la instalación, no se alcanza a ver la basura que rebosaba de la caja de madera el anterior sábado, ni la tierra seca del parque, porque pasaron ocho días y recogieron la basura y naturalmente el pasto creció. Sin embargo, un grupo de jóvenes hizo el ejercicio de transformar simbólicamente la inquietud que habían identificado, y pegaron en la ventana: una casa para el perro, y un espacio alternativo para las basuras.



Figura 13 Interviniendo la casa del Perro.

Fuente: Fotografía propia.

En la instalación, espontáneamente, se generó un tipo de diálogo que, más que verbal, fue sensitivo reconociendo las relaciones entre los dibujos, sus formas, sus colores, y los lugares donde los ubicaron, ya que cada persona iba eligiendo un lugar para pegar su dibujo teniendo en cuenta la composición que se estaba creando por las interacciones entre las piezas y el paisaje mismo tras la ventana.

De esa manera, el acto creativo potencializó una forma de diálogo que fue más allá de estar frente a frente entre las personas. En el desarrollo de la propuesta de intervención, los jóvenes al acercarse a la ventana, uno por uno, reconocía las imágenes y los objetos que estaban allí presentes, sobre la ventana y afuera en el entorno; luego ubicaban su objeto en correlación y diálogo con lo que había contemplado. Este ejercicio experimental de creación colectiva, que buscaba reconocer un adentro y un afuera, un yo, unos otros y un contexto, permitió poner

en diálogo las creaciones individuales con las transformaciones que desde su percepción necesitaba su entorno. Lo cual es necesario seguir explorando en los espacios educativos, porque al ubicar las creaciones en una propuesta con sentido de transformación social, motiva escuchar y conocer las percepciones en común, motiva trabajar en equipo, reconocer vivencias y aportes distintos de las personas, y un sentir colectivo de querer transformar y transformarse.

Sufren una dualidad que se instala en la “interioridad” de su ser. (...) Quieren ser, más temen ser. (...) Su lucha se da entre ser ellos mismos o ser duales. Entre expulsar o no al opresor desde “dentro” de sí. Entre desalinearse o mantenerse alienados. Entre seguir prescripciones o tener opciones. Entre ser espectadores o actores. (...) Entre decir la palabra o no tener voz, castrados en su poder de crear y recrear, en su poder de transformar el mundo. (Freire, 2005, pág. 29).

Lo más retador para un educador es despertar la creatividad, precisamente porque el modelo educativo bancario, a través de sus normas de comportamiento y de presentación personal, limita explorar creativamente todo lo que hace parte de la vida de los sujetos, tanto las actitudes rebeldes, como espontaneas, razonables o impuestas; todas aquellas reacciones humanas que en su exploración puede emerger la creatividad. En contraste con la práctica educativa, en los jóvenes se presentaban actitudes de inseguridad, de que “yo no puedo y no sirvo para eso” y se reflejaba cuando al principio de la práctica, unas estudiantes les decían a sus compañeras que les hicieran las actividades.



Figura 14 Interviniendo el parque.

Fuente: Fotografía propia.

A pesar de las dificultades, se rescata que los jóvenes fueron más allá de lo que les propuse, porque no solamente dibujaron cosas que querían transformar; además de eso, crearon imágenes de cosas que no existían en ese momento y que evidentemente hacen parte de la experiencia sensible de habitar un espacio, ejemplo: una arenera, un pozo de agua, un carro de helados, y un sol en la mitad de las nubes.

En ese reconocimiento de los factores sensitivos y estéticos que componen las formas de habitar el parque y los paisajes desde el sentir de los jóvenes, la educación artística permitió tejer a través de esas posturas de la subjetividad, pensamiento sentipensante que involucró las expectativas, emociones, sentimientos de los jóvenes, y estos a su vez compartieron con los otros esas maneras de imaginar y sentir distinto. Por lo tanto, potencializar la sensibilidad en los educandos implica formar la sensibilidad de los educadores para poder orientar las reflexiones sensibles hacia la construcción de pensamiento crítico, con ejercicios pedagógicos que pretendan desarrollar en todos, la capacidad de analizar la forma como se perciben las imágenes del entorno en el proceso de creación, para propiciar un acercamiento a la cultura visual y una “nueva manera de ver las imágenes, por tanto, un deslizamiento desde la apariencia externa de la imagen hacia su estructura interna y una toma de conciencia de cómo opera la configuración de este esqueleto formal en la percepción” (Aguirre, 2006, pág. 9)

Figura 15 Interviniendo el cielo.

Fuente: Fotografía propia.



Al finalizar acordamos que quienes visitaran la Fundación entre semana, irían a observar el estado de la instalación y que si requería mantenimiento lo harían. No tuvimos tiempo para comentar la experiencia, se nos hizo tarde media hora y los jóvenes debían llegar a sus casas, así que recogimos los recortes y materiales, limpiamos y ellos se marcharon. Yo me quedé para conversar con la señora Norma.

Ella siempre se encontraba muy ocupada, desde que la conocí sus tiempos eran contados, así que ese día mientras hablábamos le tocó atender llamadas, y una visita inesperada de una niña que había estado en la Fundación por unos años y que ahora estaba interna en una escuela de mujeres. En los momentos que pudimos hablar, ella me contó la situación de la niña y las condiciones de drogadicción de sus padres.

La señora Norma me habló de sus hijos, de la angustia que ha tenido que vivir por el consumo de drogas en su familia, tanto así que estaba desarrollando un proyecto de rehabilitación para jóvenes de 16 a 19 años, con un profesor de boxeo especialista en el tema. Ella se sentía muy agradecida con él, porque veía resultados positivos en su hijo, quien se estaba preocupando por su salud, su bienestar físico, y eso para ella era un logro, porque decía que en el territorio

se le ha estigmatizado al joven consumidor como “vándalo”, y este a su vez, sin capacidad de discernir lo asume como una verdad.

Escuchar a la señora Norma, en su rol de madre, me inspiró empatía, un sentimiento familiar a la compasión, y a la solidaridad. Días después una niña llamada Julieth, me contó cuánto extrañaba a su abuela y el campo. Historias de vida que me hicieron pensar en los caminos de lucha permanente por los que las personas deben caminar, para reencontrar el amor y la esperanza en sus vidas.

EL CANTO DE LA NIÑA JULIETH

La primera vez que los visité

La señora Lucía me recibió

Y cuando estábamos en la clase

Cerca de nosotros había un pozo

Y vi una anaconda color marrón.

Todo fue efectos del canto de la niña Julieth

Que a pesar de no estar en su “tierrita”

Vive con emoción

La idea de volver al río

De caminar el monte

De reconstruir las historias

Que un día su abuela le contó.

2.1.2.3 Mirando con lupa las dificultades.

Este fue el punto medio de la reconstrucción de la experiencia, hasta aquí se han develado algunas contingencias y retos que hacen parte de este y cualquier proceso de una práctica educativa con enfoque artístico en un contexto comunitario. Porque además de esta experiencia, hay muchas otras compartidas y estudiadas por educadores que, como yo, han sistematizado sus aprendizajes para que otros además de conocer, se animen a vivir su propia iniciación y retorno a la comunidad.

Palabras como autonomía, interculturalidad, y creatividad, no fueron categorías previas a la experiencia, al contrario, la misma experiencia me obligó a ponerlas en este texto. No obstante, si volviera a hacer una relectura, otra más de tantas, seguramente encontraría las mismas categorías en distinto orden. Con esto quiero decir, que las categorías que vi y nombré y las que aún no he visto, están salpicadas y han dejado huella en varios lugares de la experiencia. Así que intentaré ser lo más sensible para relacionarlas y encontrar nuevos matices.

En esta sesión, me surgió una preocupación que tenía que ver específicamente con la participación de Elkin, un muchacho de 15 años que hacía parte del grupo de jóvenes pero que conocí en otro taller de arte y lectoescritura con niños de la Fundación. Cuando lo conocí, pensé en la autonomía que tenía para no temer participar de un espacio de niños, y eso me causó una buena impresión de la Fundación, en tanto promovía ese tipo de participación.

Estando en esa clase, observé que se llevaba muy bien con los niños, se divirtió jugando a “las cogidas”, momento del cual rescato su capacidad de respeto. Conocí que tenía dificultades en la comunicación, porque dentro de los parámetros de una conversación “normal”, él mezclaba las palabras y no pronunciaba adecuadamente algunas letras, además observé que su percepción auditiva era baja, porque no me escuchaba de lejos en comparación de los demás.

Cuando estuvimos en la primera sesión con los jóvenes, a Elkin se le dificultó seguir las instrucciones para hacer la boca de papel en origami, y en vista de eso Laura, (quien se había propuesto hacer acompañamiento del proceso) optó por ayudarlo. Y de ahí en adelante, Elkin había sido el más tímido y callado. Sin embargo, era una persona que atendía a la clase, se concentraba en desarrollar las actividades y siempre se mantenía tranquilo, en silencio.

Evidentemente Elkin, merecía una atención distinta, ya que además de la dificultad para hablar y comunicarse, le era complejo socializar con los otros jóvenes, y faltaba desarrollar en él sus habilidades artísticas y motrices. En realidad, no supe a que se debían esas dificultades, pero lo menciono porque que él es un ejemplo de esas situaciones particulares

del proceso de aprendizaje colectivo, que se convierten en una necesidad por atender de parte del educador, ya que el ejercicio de promover la diversidad también requiere el compromiso de potencializar la, fortalecerla, transformar las debilidades en amor propio.

Para ello, se debe ampliar la concepción del principio de diversidad, ya que lo diverso no solamente se comprende desde la interacción cultural, sexual, estética, sino también desde las inteligencias múltiples con sus carencias y habilidades. El reto de pensarse la diversidad siendo educador, requiere no solamente ser inclusivo sino además innovador en las formas de crear escenarios de aprendizaje, didácticas que integren y no que excluyan, que resalten las capacidades de convivir, de expresar, de comunicar, de cuestionar, quitar los miedos e inseguridades y devolver el poder de crear autónomamente. No es una tarea fácil, ponerse en los zapatos de cada uno de los educandos, pero el contexto comunitario facilita algunos medios para lograr avances significativos en el proceso educativo. Un ejemplo de ello, es el tejido y la complicidad que existe entre los actores que buscan mejorar la calidad educativa de los educandos, personas como los padres de familia, los amigos y amigas del joven, y quienes acompañan el proceso al interior del espacio educativo como los educadores, gestores y líderes.

Ubicar los procesos educativos en el contexto comunitario significa la posibilidad de crear prácticas formativas que favorecen el desarrollo de todos los integrantes de una sociedad. Por ello, se trata del establecimiento de estrategias que rebasan el espacio escolar y que implican una participación conjunta de los múltiples actores que conforman el entorno social. La importancia de dicha participación radica en la incidencia de los agentes escolares y sociales para la construcción de dinámicas donde el alumnado en su totalidad es tomado en cuenta y en donde se generan vínculos que retroalimentan el desarrollo de sus competencias. (Iñiguez, 2017, pág. 84).

Por lo anterior, fue muy provechoso compartir los espacios de clase con actores como el psicólogo practicante de la Fundación, ya que tanto él como yo, nutríamos nuestras propias lecturas sobre la población. Esta sesión no solo estuvo acompañada por él, sino también por otros dos educandos que no fueron constantes pero que en esa ocasión estuvieron presentes.



Figura 16 Elaboración de catalejos.

Fuente: Fotografía propia.

A petición de una joven, realizamos la sesión en el parque que queda cerca de la Fundación. Esta sesión

tuvo como objetivo aportar en el desarrollo de la capacidad comunicativa de los jóvenes a través de un ejercicio creativo que buscaba motivar el relacionamiento de los mismos con otros habitantes de la comunidad.



En un primer momento cada uno creó un catalejo con algunos materiales reciclados, tubos de papel higiénico, cinta, lana y papel de regalo. Ahora ¿Por qué un catalejo?, en algunas películas famosas de la industria del cine americano, hace parte de los elementos que distinguen a los piratas, se usa para observar a lo lejos cualquier movimiento y avisar alguna señal que considere importante. La idea de usarlo era que, a partir de ese imaginario, los jóvenes se sintieran familiarizados y que, en el ejercicio de observación, se vieran a sí mismos como piratas que observan detenidamente el territorio.



Figura 17 Pintando.

Fuente: Fotografía propia.

Todos armaron sus catalejos, y en la medida en la que cada uno terminaba, pasaba a pintarlo. En realidad, no tuve que decir mucho frente al estilo o la técnica para pintar, dejé que desde sus gustos y apreciaciones estéticas le dieran identidad al catalejo; y allí, pude notar que sus expresiones artísticas se relacionaban con estilos de muralismo y grafiti, y tenían un conocimiento básico frente al uso de los colores, contrastes y tipos de letra para las firmas.

ELKIN	SARA	
		
NATALIA	KAREN	



BRYAN



JERSON



LEIDY



LAURA



Lastimosamente en estos dos pasos se nos fue la clase, y no se pudo hacer el ejercicio de observación, pero antes de despedirnos les pedí que, en el transcurso de la semana, cuando se encontraran abajo de la montaña, sobre la avenida, utilizaran el catalejo para mirar hacia

el territorio y ubicaran su casa. Además, debían imaginar una conversación con una persona visitante, a la que se le contaría paso a paso las instrucciones de cómo llegar hasta su casa, teniendo en cuenta los murales, espacios, objetos, en general elementos claves para identificar el camino. Esa conversación la pasarían a un texto escrito para compartirlo la próxima sesión.

El siguiente texto personal, fue el producto de un ejercicio de observación detallada en el territorio, en donde encontré inspiración y belleza al compartir un atardecer con la niña Julieth:

¿QUÉ SOMOS?

Le había dicho a Facundo que fuéramos a llamar a los niños, porque la señora Gloria no los podía traer hoy, ella no estaba. Así Julieth se ofreció a llevarme por un camino detrás de las casas, por entre la montaña para ir a una punta y gritarles a los niños para que vinieran.

En el camino nos encontramos con mucha caca, tres vacas, una bicicleta, mucho escombros, unos frutos parecidos al tomate de guiso, y un muñeco "el conejo de Winnie Pooh".

Nos tocó subir un tramo de la montaña en compañía de su perro "Layer" y su perro amigo "Chato". Esos perros subieron rápido y ella tenía razón al decir que son más ágiles para subir. Aunque tuvimos una dificultad, bueno más que mía era de ella. A su perro Layer le encanta morder talón y se la pasa cogido al pie de ella, así le dé patadas o le haga un ruido estilo karateka "jahhh" para que él se aleje, pero al momento vuelve a morderla y ahí se queda.

Una vez en la cima de un pedazo de la montaña, seguimos un camino lleno de caca de vaca y quién sabe si de perro también. Ella me señaló donde era la casa de Estefanía, así que nos acercamos y le dije que si la esperaba no me dijo nada y siguió, entró con sus dos perros y regresó con dos más de su amiga. Me dijo que estaba con sus hermanos y que estaban haciendo tareas, que no podían ir, pero que al lado quedaba la casa de Samuel. Caminamos y desde ahí íbamos detrás de los perros, porque según ella cuando están atrás pasan y empujan.

A la vuelta estaba la casa de Samuel, y tres perros guardianes nos esperaban. Me dieron mucha confianza, se veían muy lindos juntos. Julieth seguía y le pregunté ¿te espero aquí? ella me hizo un gesto que no me acuerdo y ahí vi que lo mejor era acompañarla. Ella entró a la casa de Samuel, como si ya conociera, mientras tanto saludé a un muchacho que estaba haciendo “mecánica”, cuando de repente salió Julieth con los dos perros, porque una gata estaba bien erizada y quería mandarle la mano a Chato.

Yo me asusté un poco porque no quería que eso pasara porque afuera estaban los tres perros de Samuel y por instinto podían cambiar de ánimo. Entonces Julieth salió con los perros y el muchacho espantó a la gata, yo cerré un poco la puerta que no tenía seguro y le dije que si podía llamar a Samuel.

Mientras lo esperábamos afuera, me distraje con una gata que estaba asomada mirándonos desde el tejado, le dije a Julieth que nos estaba vigilando y ella dijo que estaba mirando al pobre Layer. Le tomé muchas fotos, pero era incómodo sostener la puerta con la pierna, sostenerme con la otra y enfocar la cámara. Me di vuelta cuando Julieth me dijo que mirara la Luna, y se me olvidó mirarla porque cuando volteé la vi con sus dos perros sentada en el pasto, y al lado los perros de Samuel mirando el atardecer. De repente el muchacho empujó la puerta, y yo la solté pensando que saldría con Samuel, pero no, él salía con su bicicleta y casi le pisa la cola a Chato, que estaba descansando.

Le pregunté a el muchacho si estudiaba cerca en el colegio Nuevo Horizonte, y me respondió que no, porque estaba validando. Luego se asomaron dos muchachos más grandes, uno me sonreía como si ya me conociera, pero en realidad no me acordaba mucho de él. Me presenté y les pregunté por Samuel, y ellos me dijeron que estaba dormido y que si lo despertaba se ponía a llorar.

Así que nos devolvimos por otro camino, porque Julieth me dijo que podíamos meternos por la entrada de la casa de Estefanía. Estando ahí vi varios arbolitos de tomate, un gatito durmiendo con las patas blancas, un niño viendo el atardecer, una cerca de espinaca y Julieth me dijo que también había Cilantro, que lo reconocía por la flor.

Seguimos y Sofía venía en camino, su pelo estaba húmedo y sus cejas también, creo que se alistó para ir al taller. Luego apareció Claudia, la mamá de Samuel y nos dijo que

iría en un momento porque acabada de llegar del trabajo, entonces le dije que allá la esperábamos.

Salimos por una cerca estrecha y las niñas no me ayudaron, tampoco se ayudan, creo que esos obstáculos no son un peligro para ellas. Volvimos a la cima de una punta de la montaña, y bajamos fácilmente hasta que nos tocó cruzar los escombros, las tres cogimos caminos distintos. Subimos la otra parte de la montaña y Julieth nombre de nuevo la bicicleta y habló sobre un triciclo, mientras Sofía repitió la palabra, pero en pregunta "¿Triciclo?", al parecer no sabía que era.

Estábamos subiendo y debíamos pasar de nuevo por un lugar estrecho, esta vez las ayudé, pero ninguna me ayudó, así que seguimos hasta la casa de la señora Lucia, donde vive Julieth; y pasamos por la casa que los hijos de la señora hicieron hace mucho tiempo, es una especie de mirador, prometo ir apenas vuelva.

Luego estaba el barco construido por Julieth, con la bandera blanca caída y el grandioso columpio en el árbol. Bajamos unas escaleras hechas con tablas y Sofía me dijo que las flores cerca olían muy rico, entonces me acerqué y dije "a mí me huelen a pecueca" después las volví a oler y dije "mentira como a queso", me pareció extraño así que olí otra especie cerca y ya no percibí ese olor.

Cuando llegamos Facundo estaba sentado sobre un tumulto de pasto y tenía muchos libros alrededor, nos invitó a ver los libros, nos sentamos y ahí comenzó otra historia...

Minutos antes de comenzar la sesión, encontré al grupo de jóvenes sentados sobre un tapete que estaba enfrente del televisor grande, ellos estaban allí porque acababan de terminar la sesión con el psicólogo. En el grupo faltaban jóvenes, pero estaban presentes otros que no eran constantes, pero que aprovecharon para participar en la clase.

Comenzamos saludándonos y entrando en confianza. Luego les contextualicé sobre lo que habíamos hecho la sesión anterior y les pregunté si alguno había traído el ejercicio que les había propuesto para que realizaran en el transcurso de la semana, pero al parecer ninguno lo hizo. Entonces decidí cambiar la actividad, para ese día había llevado el libro álbum "Eric" del autor Shaun Tan. Era un libro de bolsillo, que tenía pequeños fragmentos de texto que acompañaban ilustraciones en blanco y negro, en las que se resaltaba a color algunos objetos

que señalaban relaciones inesperadas con la historia del personaje. Ese tipo de diseño me pareció útil para motivar la lectura, en tanto había que describir los objetos a color como señales por descifrar. Ese ejercicio de imaginación lo acompañé con preguntas para propiciar la participación: ¿Por qué creen que el autor resaltó ese objeto? ¿Qué creen que pasará con el objeto? ¿Qué hará Eric con el objeto?

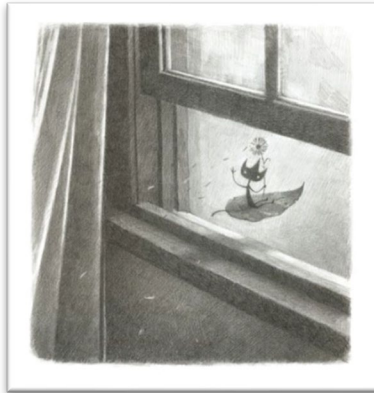


Figura 18 Ilustración de “Eric”. Recuperado de:

https://www.barbarafioreeditora.com/shauntan/?page_id=424

Cuando se terminó la lectura, les pregunté ¿Qué tal les pareció? y entre las respuestas, dos personas dijeron que no esperaban ese final. Lo cual fue un indicio de que hacer preguntas durante la lectura posibilitó que los educandos construyeran sus propias versiones, generando expectativas con la historia producto de su imaginación. Esa inquietud por descubrir el final de la historia, los mantuvo pendientes y atentos en todo el ejercicio de la lectura.

Para contextualizar, el libro narra la historia de “Eric”, un estudiante de intercambio que visita una casa de familia en un país desconocido. En la historia, la dueña de la casa describe con inquietud la forma de ser de Eric, su curiosidad por descubrir el significado de cada cosa que encontraba, y sus modos creativos de habitar los lugares y relacionarse con el espacio, porque para ella también era un descubrimiento interactuar con otras culturas. Al final Eric, se despide con una sorpresa, un obsequio que elaboró reutilizando objetos encontrados, transformando su habitar en aprendizajes tanto para él como para las personas que lo acompañaron.



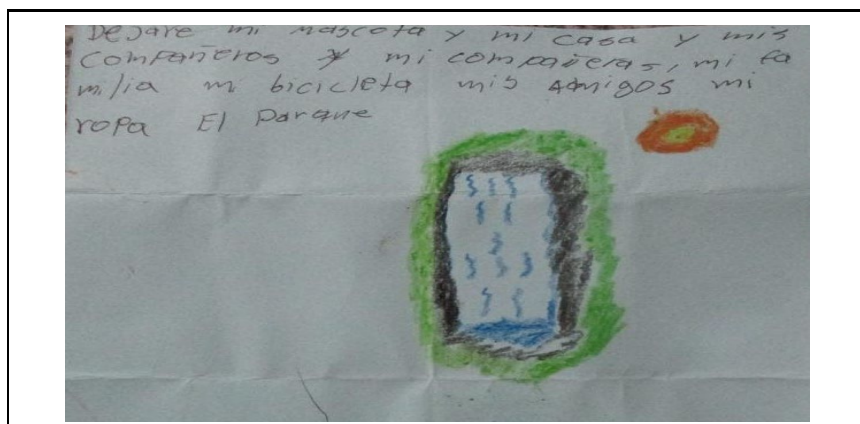
Figura 19 Ilustración de “Eric”.

Recuperado de: <https://co.pinterest.com/pin/67061481929867388/>

Después de escuchar las percepciones sobre la lectura, les planteé la siguiente situación hipotética que debían imaginar: en unos días ellos tendrían que dejar su casa y vivir en otro barrio lejos del Cerro, y para ello debían pensar en aquello que le dejarían al barrio, como un acto de despedida. Luego les pedí que dibujaran eso que habían imaginado acompañado de una descripción textual y surgieron ideas interesantes que dan cuenta de los modos de percibir el territorio desde quien lo habita.

Por ejemplo, Felipe quien era el menor del grupo, hizo un diseño de un grafiti con su firma y dijo que dejaría al territorio un mural con su nombre, pero alguien hizo un comentario de burla, que provocó inseguridad en él y rompió su dibujo sin antes socializarlo. Motivo por el cual decidí hacer un llamado de atención hacia el respeto y la tolerancia. Sin embargo, esa situación afectó la participación colectiva, tanto así que Carlos también hizo el ejercicio, pero decidió ocultarlo. Aun y así, se continuó con la actividad y estos fueron los dibujos que se compartieron:

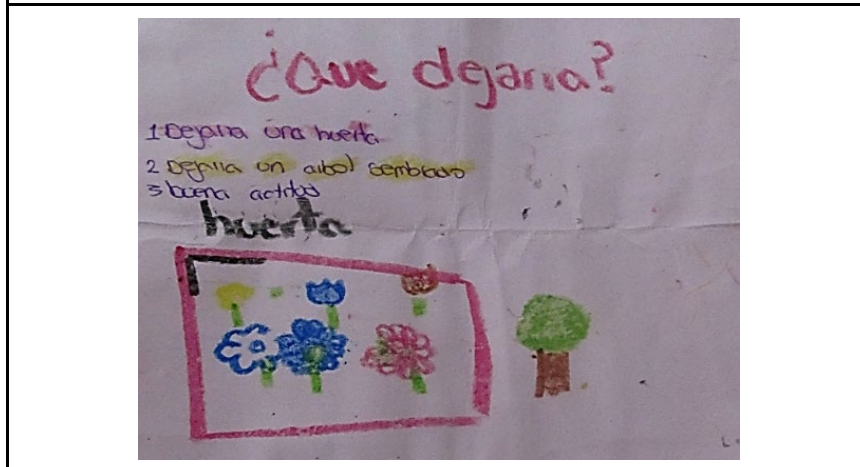
ELKIN



SARA



NATALIA



Al final entre los dibujos que alcancé a percibir fueron: un grafiti, una huerta, un jardín, un árbol, un pozo de agua y en uno de los dibujos estaba la frase “buena energía”. Con estos

dibujos se quería lograr un reconocimiento de las maneras como los jóvenes percibían el territorio y sus formas de apropiación, en tanto la intención del ejercicio era que ellos, se pusieran en los zapatos de Eric, y desde allí imaginaran otras formas de habitar el territorio, de resignificarlo a través de sus gustos, y sentires.

Fue difícil analizar los dibujos a la luz de la perspectiva de los jóvenes, porque lastimosamente en la socialización no hubo la participación esperada; sin embargo, se encuentran particularidades que quisiera compartir, por ejemplo encontré que los dibujos tienen una posible inclinación hacia las experiencias con la naturaleza, es decir las experiencias sensibles, de apreciación y contemplación; y en esa vía también es posible relacionar los dibujos con el gusto artístico, mencionando aquí el ejemplo del grafiti, como una muestra de las formas como ellos podrían disfrutar y apropiarse del territorio.

Estos modos de percibir el territorio, surgen de las interacciones de los educandos con el mismo, en donde el “territorio habitado incide en el desarrollo de determinadas sensibilidades, en la construcción de proyectos existenciales, en la conservación de nostalgias y añoranzas” (Covarrubias-Villa, 2019, pág. 87), y a su vez lo rigen la historia y la memoria del contexto. Es favorable para los procesos de educación comunitaria en contextos populares, que llame la atención en los jóvenes y posiblemente en la sociedad en general, aquellas experiencias sensibles con la naturaleza y el arte, porque de esa interacción subjetiva con el territorio se pueden generar espacio de encuentro en comunidad, donde se “plantea relaciones entre los individuos en las que existen procesos de empoderamiento, participación y satisfacción recíprocas (Ramos, Holgado & Maya, 2014) a partir de la cual se determina el grado de cohesión que tienen diversos grupos en un marco de espacio-tiempo” (Iñiguez, 2017, pág. 80).

Después de disponer de un momento corto para que cada uno mostrará su dibujo con la frase “yo le dejaría al Barrio...”, les pedí que guardaran sus dibujos en sus catalejos con la intención de que, en el transcurso del mes, se colgarán en el árbol más grande que tiene el parque ubicado al lado de la Fundación todos los catalejos para que otras personas los usarán y “vieran a través de otros lentes” el territorio.

El siguiente texto es la muestra de que la libertad con la que se interactúa en el territorio construye poco a poco en las personas la autonomía suficiente para transformarlo:

¡UNA PEQUEÑA COMPARTIENDO GRANDES CAMBIOS!

Timbramos, la niña que estaba estrenando unos zapatos que le quedaban “chancletudos”, salió de su casa y se asomó, cuando nos vio, se devolvió por un saco, y al abrir el portón me entregó un angelito de papel, y me mostró su medalla del campeonato internacional de Fútbol, al que asistió por ser la mejor defensa de su escuela. Luego caminamos por entre la montaña, y me contó que había menos árboles que la vez pasada, que los que estaban en aquella cima de la montaña ahora estaban más grandes, y que por el camino ya no estaba la bicicleta, pero que el colchón sí, y que ahora huele más a estiércol de vaca, y que cerca volvieron a jugar al fútbol hace unos días, y que adivinará quién fue la capitana, que le hicieron “leche” cuando le metieron el balón por entre las piernas, y que allá a lo lejos se ve donde juegan, y me mostró una táctica para aprender a hacer “chilenas”, y que el balón se les cayó por allá mismito y un carro lo destripó, y que ahora jugarán con el de ella, pero que no puede correr mucho porque se cansa rápido.

2.1.2.4 Reconocernos es parte del reto.

En esta fecha, mis responsabilidades laborales estaban llegando a su fin, además de tener la práctica educativa en la Fundación con niños y jóvenes, también estaba culminando un proceso educativo similar con un grupo de familias en la Vereda “Torca”, más hacia el norte de la ciudad. Una de las tareas que tenía a cargo era ejecutar en los talleres una guía de ejercicios literarios para que los productos que resultaran de allí, aportarían al objetivo de divulgar y visibilizar contenidos hacia el resto de la comunidad. Fue así como elegí el taller de creación de Caligramas, una estrategia literaria que ya había utilizado en una experiencia de educación popular con jóvenes en el Codito y que había sido muy provechosa por la posibilidad de explorar la creatividad del dibujo en la escritura.

El propósito del taller fue propiciar un espacio de autoconocimiento y reconocimiento de los otros, a través de la construcción de autorretratos en forma de caligramas; con la esperanza de que en ese ejercicio íntimo de mirarse a sí mismos, por un lado, me brindará mayor información sobre los educandos para poder comprender en parte sus conflictos interpersonales y, por otro lado, se generará la confianza de evaluarse a sí mismos en comunidad, con respeto y sinceridad.

Para comenzar la sesión, tuve que esperar quince minutos porque la señora Norma estaba en su oficina reunida con los jóvenes. Supe que ella les había hecho un llamado de atención por conflictos en la convivencia, pero al parecer eso generó mayores tensiones, ya que al principio de la sesión algunos jóvenes que asistieron a esa reunión manifestaron con una actitud de irrespeto y enemistad, que no se querían cerca unos a otros.

Además de esa situación compleja, otro factor que incidió en el estado de ánimo de todos, fueron las condiciones espaciales donde se realizó la clase, ya que nos tocó ubicarnos en la oficina de la señora Norma porque el salón grande estaba ocupado. En la oficina, los rayos del sol se sentían fuertes, los jóvenes que estaban cerca a la ventana resultaron con las mejillas enrojecidas, y yo no me pude sentar en toda la clase porque no había donde.

Se inició la actividad, formando parejas entre los educandos para que se colaborarán hallando las medidas de las partes del rostro de cada uno, por ejemplo: uno de los integrantes ponía la hoja de papel sobre su rostro e identificaba con las manos los puntos que le iba mencionando: puntos extremos del rostro tanto vertical como horizontal, y detalles como las orejas, nariz, boca, ojos; y en cada punto identificado, el acompañante le ayudaba señalando el punto con un marcador.

Durante ese ejercicio, Felipe y Carlos se negaron a hacer la actividad, pero después se motivaron cuando los acompañé en el ejercicio con Elkin. En cambio, en el grupo de las mujeres, dos de ellas se negaron a participar, entre ellas Hellen (la joven que colocaba música en las clases). No obstante, en medio de los momentos en los que acompañé a cada grupo, fui enfática en el cuidado que debían tener para prevenir lastimarse al usar el marcador. Al terminar esa primera parte, les pedí que al respaldo de la hoja, hicieran tres listados de

palabras que describirían: 1) la persona que fueron en su pasado, 2) la persona que eran en el presente, y 3) la persona que querían llegar a ser.

Mientras hacían el listado de palabras, volví a hacer la invitación a las dos jóvenes para que participaran, pero una de ellas dijo que no lo haría porque no tenía palabras buenas que escribir, solo malas. La respuesta me sorprendió, e hice una intervención para reflexionar sobre la misma, ya que sentí el deber como educadora de cuestionar las actitudes de negación hacía ellos mismos, esto es propio de algunos jóvenes cuando a su alrededor existen personas que los juzgan o los ven de una manera errónea, a través de los prejuicios. Por lo tanto es necesario propiciar la formación del ser, a partir del reconocimiento del carácter contradictorio que constituye a las personas, saber que hay situaciones que pueden incidir en comportamientos reactivos, acciones cargadas de cosas buenas y malas; para que ellos mismos aprendan a ver el mundo no solo desde una mirada ni desde un tiempo o etapa, sino desde varios puntos de vista, que los construya y les brinde fortaleza para hallar soluciones en sus vidas, como dice Paulo Freire “Sería imposible saberse inacabado, y no abrirse al mundo y a los otros en busca de explicación, de respuestas de múltiples preguntas” (Freire, 2004, pág. 61).

Y aunque, por espontáneos e inesperados que sean los comentarios de los educandos, es fundamental que el docente en artes visuales tenga la sensibilidad de reconocer su importancia en la formación de los educandos porque “lo que importa en la formación docente, no es la repetición mecánica del gesto, este o aquel, sino la comprensión del valor de los sentimientos, de las emociones, del deseo, de la inseguridad que debe ser superada por la seguridad, del miedo que, al ser “educado”, va generando valor” (Freire, 2004, pág. 21).

Luego, Sara (la nieta de una de las cocineras del comedor comunitario de la Fundación) compartió su reflexión diciendo que había cosas buenas que se estaban fortaleciendo en ella y otras no tan buenas pero que estaban en transformación, por ejemplo, su mal genio. En ese momento, sus amigas se rieron y una de ellas dijo que no era tan cierto que su mal genio hubiera cambiado, lo cual produjo risa y hasta Sara se rio.

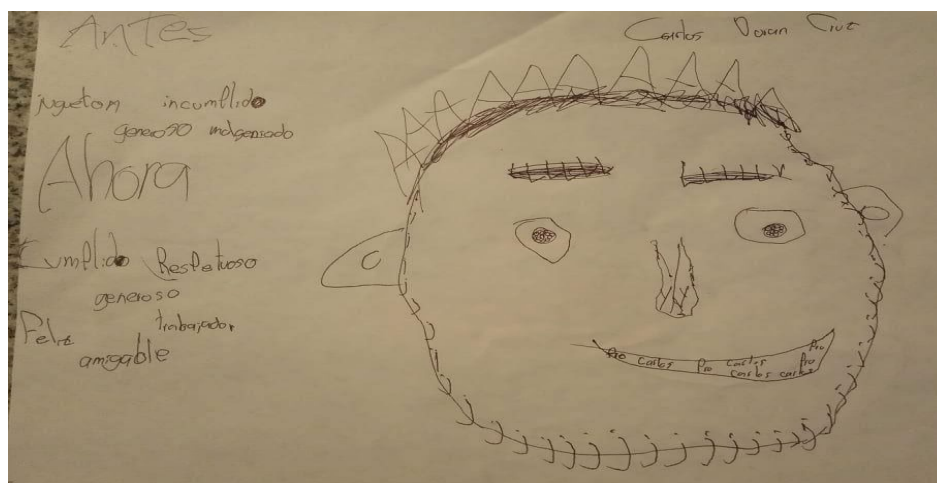
Felipe también opinó diciendo que él seguía siendo igual de cumplido pero que algo había cambiado con la adolescencia, y era que estaba comiendo más y eso quería cambiarlo. Entonces, una de las jóvenes, la misma que hizo el comentario sobre el mal genio de Sara, se rio y le dijo algo que no recuerdo pero que de nuevo ocasionó risa entre los educandos.

Estas últimas intervenciones como un ejercicio de autoevaluación, me enseñaron algo importante en mi formación docente que es transversal a todos los espacios de enseñanza-aprendizaje, y es verse a sí mismo capaz de exponer quien se es en colectividad, con o sin temor de ser juzgado y valorado por los demás, aprendiendo a reconocerse en situaciones que podrían ser tensionantes, y creyendo en sí mismos para asumir de la mejor manera las críticas sin caer en conflictos.

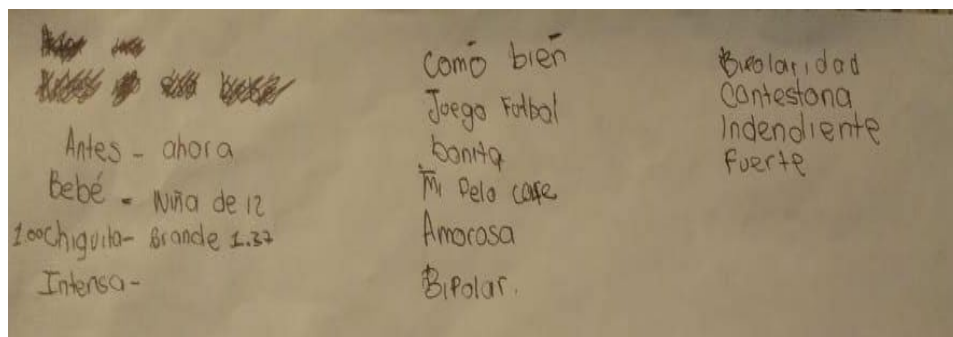
Estar disponible es ser sensible a los llamados que se nos hacen, a las señales más diversas que nos invocan, (...), a la cara huraña de la desaprobación, a los brazos que se abren para abrigar o al cuerpo que se cierra en el rechazo. Es en mi disponibilidad permanente a la vida a la que me entrego de cuerpo entero, pensar crítico, emoción, curiosidad, deseo, es así cómo voy aprendiendo a ser yo mismo en mi relación con mi contrario. Y mientras más me entrego a la experiencia de lidiar sin miedo, sin prejuicio, con las diferencias, tanto más me conozco y construyo mi perfil. (Freire, 2004, pág. 60).

Siguiendo con la actividad, les propuse que autónomamente leyeran la lista de palabras que escribieron, no recuerdo si todos lo socializaron, pero la disposición de escucha había cambiado, porque guardamos silencio mientras algunos leían para escuchar atentamente y no se escucharon comentarios de burla. Luego les mostré estilos de caligramas en el computador, para que se guiarán de algún ejemplo e hicieran el ejercicio de ubicar las palabras en el dibujo y así complementarán su autorretrato.

ELKIN



LAURA



Algunos utilizaron las palabras para dar sensación de movimiento y hacer el contorno de las partes del rostro, otros las usaron para rellenar con esquemas o expresiones libres, por ejemplo en la imagen 1 y 4 se puede observar que los jóvenes usaron letras repetidas para representar partes de la cara, lo cual refleja los patrones mentales que utilizan para dibujar y asociar las letras con las imágenes; un ejemplo de expresión un poco más libre, se evidencia en las imágenes 1 y 3 donde se ha explorado con el tamaño de las palabras en distintas direcciones para rellenar partes del rostro, y cabe resaltar que en la imagen 2 no existe una preocupación por mantener el contorno lo cual lo hace ser muy particular porque aún y así, se logra ver la esencia de la expresión del rostro.

En general considero que fueron creaciones autónomas, por la diversidad de las mismas, porque cada uno tomó decisiones frente al uso de las palabras que estaban en las listas y de

las que no, como en el caso de Sara, quien colocó frases de una canción y aceptó el reto de dibujar con esfero. Es por ello y por todo lo vivido en esta sesión, que considero un acierto trabajar los conflictos personales e interpersonales a través del arte como un mecanismo de diálogo y observación hacia sí mismos y hacia los demás, un ejercicio de introspección necesario para reconstruir una y otra vez el tejido comunitario.

El siguiente texto está basado en la cotidianidad que viven un grupo de familias de la Vereda Torca, quienes, a comparación de los jóvenes, no tienen acceso a centros comunitarios en su sector como la Fundación, porque están alejados de la ciudad; sin embargo, han asumido la economía familiar en colectivo, llevando a cabo sus propias iniciativas, encontrando soluciones y subsistiendo por sus propios medios.

“EL MATADERO”

Allá los animales no duermen, se instalan en los tejados, en las entradas de los ranchos, y cuidan el alimento, que también es su sustento y a las plantas de las brisas fuertes del viento.

Cerca hay casas, y los niños, por ejemplo, no son más de siete, según ellos los suficientes para un equipo de fútbol. Las mujeres trabajadoras poco se ven en la mañana, ellas salen en la madrugada, así se les pongan coloradas las mejillas por el frío. Y la cantidad de hombres es mayor que la suma de los niños y las mujeres, seguro se les podrá contar en la mañana cuando bajan cerca de la carretera, llevando sus overoles hasta la cintura, unos porque ya no les sube por su barriga grande de “cervecero” y otros porque así es la moda. Sobre la carretera, están los asaderos y al lado, el matadero. No se reconoce a simple vista, pero una vez estando en el patio de aquel lugar, se ven manchas de sangre en el piso, y un tronco a la mitad con un hacha incrustada en la madera.

Como lo mencioné anteriormente, faltaba poco para culminar este proceso territorial. Y debo confesar que nunca pensé un cierre del taller con los jóvenes, primero porque sentía que los volvería a ver y segundo porque habían aumentado mis responsabilidades con entregas del trabajo, así que no tuve tiempo para pensar en ello. Sin embargo, faltaba un último encuentro, que se desarrolló el 10 de noviembre. Un evento que se planificó con base a la necesidad de

generar un espacio común en el que se encontrarán los distintos procesos comunitarios que hicieron parte del proyecto “Lecturas Veredales” de Fundalectura: Jóvenes de la Fundación Enrique de Ossó de Santa Cecilia; personas mayores del Club los Conquistadores de Cerro Norte; y a unos kilómetros hacia el Norte, tres familias de la Vereda Torca.

Se trató de un *recorrido literario* cuya planeación la elaboré con un compañero de trabajo de Fundalectura. Antes de elaborar el objetivo del recorrido, coincidimos en la necesidad de movilizar los habitantes de los dos lados del Cerro, porque entre las comunidades de cada Cerro mantenían fronteras por el control territorial que los grupos de microtráfico mantenían allí.

Un día confirmé aquello de las fronteras invisibles por el control territorial, cuando en una tarde, en un espacio educativo alternativo a la práctica educativa, mientras los jóvenes hacían un ejercicio creativo de intercambio de experiencias en el territorio, orientado por una compañera del trabajo y acompañado por mí, escuché a Natalia, Felipe, Carlos, y Hellen, contar anécdotas personales y familiares sobre las formas en las que se vive el control territorial, resaltando entre sus conversaciones el hecho de que por el relacionamiento que algunas familias tenían con las bandas de microtráfico, existía la prevención de cruzar al otro lado del Cerro La Mariposa; por ejemplo una de ellas decía que no podía ir a Cerro Norte, porque su tío había sido amenazado de muerte por tener vínculos con una de las bandas de Santa Cecilia que estaba en guerra con otro grupo en Cerro Norte.

Evidentemente, el tema de las fronteras requería mayor atención para trabajar en la resignificación del territorio y reconstrucción del tejido social de la comunidad. Y por ello, sugerimos un tema familiar a los procesos comunitarios que permitiera reflexionar y percibir el territorio más allá de las fronteras, resaltando prácticas comunes entre los dos lados del Cerro, como los saberes que se han transmitido del campo a la ciudad a través de la agricultura y la apicultura.

Cuando socialice la metodología del evento con la señora Norma, ella planteó algunas condiciones, como por ejemplo que los jóvenes debían tener el permiso de sus padres, y que no empezarían el recorrido en Cerro Norte, sino que al ser la Fundación una estación del recorrido, los jóvenes se unirían a los caminantes en ese punto.

Bajo esos acuerdos, la ruta del recorrido literario inició sobre la Avenida Séptima (conocida como la Avenida Alberto Lleras Camargo), cerca de la estación del CAI de Villa Nidia, un barrio abajo de Cerro Norte, el inicio de la montaña; allí dimos una presentación corta del Cerro y del proyecto de Fundalectura “lecturas Veredales”.



Figura 20 Primera estación del Recorrido Literario.

Fuente: Fotografía propia.

Luego subimos caminando por Cerro Norte, pasamos por el Club los Conquistadores, almorzamos con los abuelas y abuelos, y se dio una charla sobre la historia del territorio a cargo de la lideresa de esa organización, quien contó cómo se construyeron las carreteras, los centros de salud y los jardines, mientras tomábamos aromática de las hierbas que cultivan ellos mismos.



Figura 21 “Club los Conquistadores”
Segunda estación del Recorrido Literario.

Fuente: Fotografía propia.

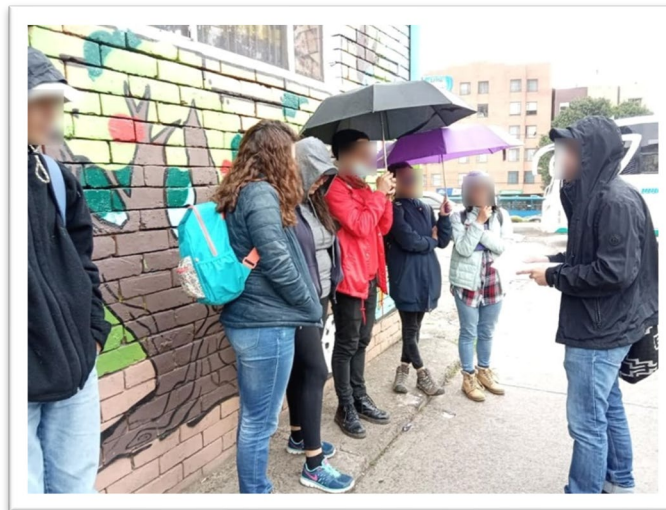


Figura 22 “Granja del Club los Conquistadores”
Tercera estación del Recorrido Literario.

Fuente: Fotografía propia.

Para seguir conociendo su sistema de organización y gestión, uno de los integrantes, nos guio hasta la huerta comunitaria de su organización, y pasamos por el cruce que conecta los dos lados del Cerro La Mariposa.



Figura 23 “Granja del Club los Conquistadores”.

Fuente: Fotografía propia.

Estando en Santa Cecilia, el abuelo que amablemente nos acompañaba se retiró, así que subimos por la ruta más segura y llegamos a la Fundación Enrique de Ossó. Allí un grupo de jóvenes nos esperaban a la entrada, se encontraban Natalia, Hellen, Felipe, Karen, Sara y una prima de ella, y otras tres jóvenes que las conocía pero que solo asistieron dos veces ocasionales a la práctica, y no recuerdo sus nombres.



Figura 24 “Cruce de Cerro Norte a Santa Cecilia” Cuarta estación del Recorrido Literario.

Fuente: Fotografía propia.

Recuerdo que subí al segundo piso de la sede para hablar con la señora Norma, y ella en medio de sus ocupaciones me dijo que los muchachos me estaban esperando hace un rato,

que por favor regresará con ellos a las 6:00 pm. Entonces cuando volví donde los jóvenes, los incorporé al grupo de caminantes con una pequeña presentación de la Fundación, y luego los jóvenes saludaron y nos dispusimos a seguir la ruta para llegar al bus que nos llevaría hasta la Vereda Torca.

Así se dieron las cosas, todos llegamos a Torca con la ilusión de conocer la experiencia de la apicultura. Para que eso fuese posible, semanas antes tuve que localizar al dueño del predio y pedirle que amablemente nos permitiera conocer su empresa de apicultura. Fue así como ese día del recorrido, el señor Pedro me dejó ingresar a su Finca con 17 personas más. Él nos presentó su proyecto productivo, y con todas las medidas de precaución nos mostró los cajones donde se crían las abejas y para la producción de miel.



Figura 25 “Finca de Apicultura” Sexta estación del Recorrido Literario.

Fuente: Fotografía propia.

Luego fuimos a un salón, donde el señor Pedro hizo una charla especializada en apiterapia, momento en el cual algunos tuvimos la experiencia de dejarnos picar por una abeja, confiando en el conocimiento medicinal y el profesionalismo del señor Pedro y su colaborador.



Figura 26 Compartiendo experiencias.

Fuente: Fotografía propia.

El comportamiento de los jóvenes fue variable, al principio de la charla fue visible la participación de Sara y Felipe, haciendo preguntas y mostrándose interesados en el tema, luego de unas horas ellos y otros jóvenes comenzaron a salir y entrar de la charla recurrentemente, entonces me acerqué a preguntar porque salían y me dijeron que se querían ir. En realidad, era tiempo de irnos, nos habíamos extendido en la charla y debíamos llegar antes de las seis de la tarde. Así que nos despedimos del señor Pedro y sus colaboradores, y en el camino de vuelta al Cerro, todos los participantes que no vivían en el territorio se fueron bajando del bus, hasta mi compañero de trabajo me dijo que no me acompañaría al Cerro.

Cuando se hizo de noche y solo estábamos el grupo de jóvenes y yo, llegamos al sector de San Cristóbal, abajo de la montaña, y por una mala indicación de mi parte, el chofer dio más vueltas de las que debía, se enojó y comenzó a decir que no subiría el Cerro, nos tranquilizamos y lo convencí de lo contrario. Entonces él accedió a subir la montaña por el lado de Cerro Norte, y yo previamente había tenido que hablar con los padres de varios jóvenes para contarles cuánto faltaba para llegar; sin embargo, la situación fue muy tensionante, porque cuando estábamos subiendo, los jóvenes tenían temor de bajarse en Cerro

Norte, y el conductor no quería pasar su buseta por el cruce que lleva a Santa Cecilia, porque estaba muy oscuro.

Entonces les pregunté a los jóvenes donde estaba el otro cruce que podía conectarnos directamente con el sector más cercano a la Fundación, y ellos nos indicaron que estaba unas cuadras arriba. El conductor siguió subiendo y cuando vimos el cruce que prácticamente era un paso de trocha insegura por la neblina, el conductor de nuevo se negó a cruzar, diciendo que él llegaba hasta ahí. A mí me dio mucha ira, pensaba en su falta de empatía, pero tenía razón, no era seguro ni viable que un bus de ese tamaño pasará por ahí. Así que me bajé del bus con los jóvenes y juntos cruzamos la trocha con mucho cuidado, sobre todo en los momentos en que pasaban camionetas porque no había buena iluminación, y la probabilidad de caer a un barranco, era real. Caminamos despacio y poco a poco la luz era más nítida, no demoramos más de diez minutos en cruzar, y comencé a ver de nuevo cemento y casas.

Estando en Santa Cecilia Alta, a unos metros del cruce, paramos en la primera casa, saludé al padre de familia y sus hijas entraron, seguimos caminando y luego acompañamos a Sara y a su prima hasta su cuadra, luego llamé al celular del papá de Felipe porque él se quería quedar en la calle y no me quería decir dónde vivía. No podía perder tiempo esperando a que los jóvenes se decidieran a entrar a sus casas, y más si la excusa era estar en la calle, por eso decidí llamar a sus padres, lo cual fue un aviso seguro para que los jóvenes no tardarán en llegar.

Así fui dejando en sus casas uno por uno, despidiéndome personalmente de sus padres, o confirmando por llamada que el joven estaba en casa. La última persona a la que acompañé fue a Natalia, quien vivía dos cuadras abajo de la Fundación, ella me dejó entrar a su casa porque le pedí prestado el baño. En ese instante conocí a su mamá y saludé a su abuela, a quien había visto en el comedor comunitario; hablamos un rato y me despedí, siendo las 7:40 pm.

Ese día llegué agotada a mi casa, pero satisfecha y orgullosa de haber acompañado a cada joven hasta su casa, lo sentía parte de mi compromiso; sin embargo, dos días después la señora Norma, me llamó muy ofuscada, reclamando que yo había dejado “botados” a los

jóvenes y que les había tocado pasar el cruce y llegar a sus casas solos. Situación que me pareció confusa porque no había sido así. Pero se agravó cuando apareció Laura, la compañera que en un principio de la práctica había mostrado interés comprometiéndose conmigo y con la señora Norma a asistir a todas las sesiones como muestra de su apoyo, pero tras la segunda sesión con los jóvenes, ella dejó de asistir a la Fundación.

Laura me llamó haciendo el mismo reclamo que la señora Norma, y diciéndome que terminará el proceso y no volviera. Yo presentía que era una confusión, y al día siguiente fui a hablar con la señora Norma, ella se había reunido previamente con los jóvenes y llegó a la conclusión que ellos le habían mentado, me pidió disculpas y a la vez me llamó la atención por la mala organización del tiempo y la logística en acuerdos del transporte. Luego de unos días me reuní también con Laura y Sergio, porque ella lo citó. En esa ocasión me llené de valor y les expuse su falta de compromiso que se manifestaba principalmente en aparecer para juzgarme, declarándose a sí mismos con el derecho de hacerlo, cuando me habían dejado sola en ese proceso.

En conclusión, después del recorrido no volví a ver a los jóvenes, porque esa semana salían a vacaciones y en esa temporada, la Fundación sólo prestaba el servicio de la alimentación en el comedor comunitario, aplazando por un tiempo las clases y talleres. Por otro lado, a la señora Norma la volvería a ver en otro momento para llevarle unos libros impresos enviados por la empresa en la que trabajaba. Ese día ella me recibió como acostumbraba a hacerlo, apresurada y con buen humor, y me dijo que esperaba que, en algún momento, yo les enseñara los libros a los niños.

A lo que a mí respecta, hay una fotografía de un momento del recorrido literario, que elegí para representar el cierre de esta experiencia en la práctica educativa. Podría nombrar el momento de distintas formas, sin embargo, para mí es una muestra del trabajo realizado, ya que la experiencia de tenernos reunidos en un mismo espacio, compartiendo procesos, conversaciones, saberes propios de cada comunidad (las familias y la empresa comunitaria de apicultura en Torca, los jóvenes de la Fundación y las personas invitadas e involucradas en el proyecto), es producto de las manifestaciones del esfuerzo y dedicación, al generar lazos

de confianza, que permitieron conocernos y acompañarnos en las distintas etapas de nuestro crecimiento como sujetos sociales que comparten historias de vida.



Figura 27 “Soy porque Somos”.

Fuente: Fotografía propia.

Este momento representa para mí, lo que somos y lo que no somos, puesto que en el momento en el que decidimos encontrarnos, cerramos y abrimos ciclos, nos damos la oportunidad de crecer, de descubrir otras formas de vivir, de pensar, y de sentir esta cotidianidad que se comparte, porque “a pesar del discurso ideológico negador de los sueños y de las utopías, trabajo con los sueños, con las esperanzas, tímidas a veces, pero a veces fuertes, de los educandos” (Freire, 2004, pág. 65)

Nunca he encontrado en los mismos lugares los recuerdos intactos, así haya estado en contextos comunitarios similares, para mí fue un descubrimiento de mi ser social, como la experiencia de volver a sembrar o amar. Construir con los otros implica volver a descubrirnos, por eso al final de los procesos cuesta volver a nombrarnos desde el “yo enseño” si las motivaciones se dieron en el enamoramiento de la vida con los otros, sensación que se hace visible cuando uno asume los retos ajenos como propios.

Aquí conviene un apartado que recoja tus comprensiones sobre cada una de las tres categorías que emergen como asuntos recurrentes y transversales a tu práctica

UN CAMINO A SEGUIR

Han pasado dos años desde que inicié este proceso de formación en el trabajo territorial, y al principio no muy consciente de lo que andaba buscando, viví experiencias que renovaron mi memoria, y con ello la transformación de mis emociones, que fue posible gracias a los encuentros con las personas alrededor del trabajo que dignifica, y que se da en lo comunitario. Actualmente, viviendo la experiencia como maestra en los Cerros Orientales de la Ciudad, veo la posibilidad de comprender nuevas formas y sentidos de lo comunitario, como también reconocer aprendizajes que me proyectan en un camino amplio de dejar huellas en la historia de los territorios.

“Fue siempre como práctica humana como entendí el quehacer docente”

(Freire, 2004, pág. 65)

3. SABERES PEDAGOGICOS:

El educador artístico visual y su proceso de formación en un espacio educativo comunitario popular.

Para facilitar la lectura de este capítulo, se explica que gracias a la sistematización se logró tener material suficiente para crear una propia metodología de escritura que recogiera los retos y aprendizajes en las categorías y con estas se profundizará desde el enfoque de la educación artística visual, los saberes pedagógicos que aportaron a la formación docente. Así que se recuerda que el paso a paso de la elaboración de este apartado, fue el siguiente: se hizo una relectura de la experiencia reconstruida, se extrajo temas y subtemas de los los retos y aprendizajes más significativos a través de un espiral⁶ que simboliza la forma como se desencadenó la experiencia desde cuatro puntos de enunciación: formación docente, población, territorio y práctica educativa, luego se organizaron los temas de acuerdo a su

⁶ Observar anexo imagen 1

relación con las categorías de análisis: autonomía, creatividad e interculturalidad, y finalmente se buscó argumentación teórica con la matriz bibliográfica⁷ que también está dividida de acuerdo a las categorías de análisis, para así ordenar por títulos y comenzar la escritura. De allí surgieron tres grandes focos de enunciación, que permitieron abordar las categorías de autonomía, creatividad e interculturalidad, desde distintas miradas y niveles de transcendencia de esta experiencia formativa: el primero es el ***diálogo entre actores***, y cumple un rol transversal en este capítulo porque es la base desde donde se puede ubicar un educador artístico visual para ir trazando rutas de mediación entre el entorno y las personas, que aporten a la generación de procesos de enseñanza-aprendizaje en un contexto comunitario; el segundo trata sobre como ***potencializar la creatividad***, que rescata el potencial de la educación artística visual en los procesos de transformación social, e invita a pensar el cómo lograrlo desde la potencialización de la creatividad; y el tercero es el ***diálogo y su función creativa, autónoma, e intercultural en la resignificación de la experiencia educativa en un contexto comunitario***, que trata de valorar el diálogo como la acción más concreta con la cuál es posible fortalecer la mirada creativa, autónoma e intercultural de un docente en formación.

“Diálogo entre actores”

Se comenzará hablando de la importancia de generar diálogo entre los actores de la experiencia educativa comunitaria de un contexto popular, con los compañeros docentes, los líderes comunitarios, los jóvenes, los niños y los padres de familia, por ser la primera reflexión que suscitó la experiencia, en cuanto a la necesidad de aprender a escuchar, observar y contrastar la experiencia de los demás con la propia, ya que al inicio del relato de la sistematización se manifestó haber sentido sensaciones de confusión e inseguridad frente a lo que se conocía de los educandos, debido a las distintas opiniones de frustración y desanimo por parte de los actores externos al aula, sobre los conflictos en la convivencia y ruptura del diálogo que se estaban presentando con los jóvenes y entre ellos.

La relación directa y más sencilla que hay entre la falta de comprensión de un contexto educativo, y la necesidad de promover el diálogo entre actores es que sin el diálogo se cae en la negación de la otredad y de sí mismo como educador. Es importante escuchar la

⁷ Observar anexo imagen 2, 3 y 4

perspectiva de los otros frente a los espacios educativos para que todos asuman responsabilidad sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje, donde cada uno desde su creatividad aporte en la solución de los conflictos y problemáticas individuales y colectivas, con el objetivo de tejer relaciones colaborativas y creativas que se piensen la solución a las necesidades de los educandos. (Sternberg, 2002)

Cuando se piensa en construir espacios educativos, dispuestos al diálogo para el reconocimiento de la otredad, el educador artístico debe saber que, en el campo de las artes, hay mayor posibilidad de abordar la grieta de exclusión y segregación del otro, ya que este se “plantea como espacio que asume la complejidad de la diferencia como propia o constitutiva de sí misma. Territorialidad que privilegia los entramados, los cruces, las desarticulaciones de las concepciones de la “normalidad”, para abrirse a una visualidad y sensibilidad” (Gómez de la Errechea Cohas, 2014, pág. 78), que puede potencializar la formación de los sujetos hacia el protagonismo de sus capacidades creativas en la transformación de los espacios educativos.

Hacer y apreciar arte, posibilita abrirse a otras formas de conocer, contemplar y analizar, permite ampliar los imaginarios del rol del educador, en tanto reconoce la posibilidad de deconstruir y construir imaginarios distintos sobre la otredad, con el objetivo de que, a través del diálogo y la expresión, se tejan nuevas identidades, en donde el educador se movilice de su postura jerárquica para cuestionar las relaciones de poder al interior de la estructura educativa. “En otras palabras, la dimensión ética que opera en la educación artística es vital en la construcción de imaginarios sobre la diferencia, ya que hacen consciente en el proceso de formación del sujeto pedagógico la preponderancia del “otro” como constitutivo de “sí mismo” (Gómez de la Errechea Cohas, 2014, pág. 19)

¿Qué implica como educador, pensar en construir otras identidades de su rol, a partir de relaciones de escucha y diálogo en el aula de un contexto popular?

Según el sociólogo Alfonso (Torres, 2011), estas intenciones formativas del educador para la transformación del espacio educativo en pro de la transformación social, le implica poco a poco pensar en unos objetivos educativos que estén al alcance de sus capacidades, para ir construyendo una ruta con actividades y metas al interior y exterior del aula con los

educandos y los docentes; que se nutra de la teoría, los principios y métodos de enseñanza comunitaria alternativos de las comunidades populares.

En ese sentido, es el educador quien anda, construye, se prepara, devela caminos y utiliza herramientas para motivar la generación de relaciones de aprendizaje, de escucha y comprensión en el espacio educativo. “El trabajo en las artes no solo es una manera de crear actuaciones y productos; es una manera de crear nuestras vidas ampliando nuestra conciencia conformando nuestras actitudes, satisfaciendo nuestra búsqueda de significado, estableciendo contacto con los demás y compartiendo una cultura” (Eisner, 2004, pág. 19).

Surge aquí la pregunta de ¿cómo propiciar ejercicios de formación mutua para que todos los educandos se empoderen y sean protagonistas de los cambios que requiere su realidad? Además de la posibilidad de usar herramientas y didácticas que se pueden llevar al aula y que le dan confianza metodológica al educador; es vital que el educador confíe en sí mismo, en sus gustos, en sus intuiciones, en sus modos de concebir lo bello de su ejercicio docente, que elija cada cosa que enseña por la valoración estética que tenga sobre ellas, que elija cada elemento que hace parte del aula, y que construya y motive a los educandos a vivir su propia experiencia estética con el conocimiento y el valor que este tiene en la transformación de la realidad que se comparte (Gómez de la Errechea Cohas, 2014).

Es posible, que desde esa mirada se halle en la experiencia educativa, relaciones muy profundas entre lo que comparte el educador en su cotidianidad y lo que vivencia el educando, develando así la importancia de seguir trabajando en la formación conjunta con el sentido agregado de las emociones, ¿De qué manera identificar si el educador consciente o inconscientemente promueve o reproduce formas subjetivas de sufrimiento y violencia en el aula? Son preguntas complejas, dado que poco se le ha enseñado al educador a verse a sí mismo, tomarse el tiempo de escucharse y analizarse, porque en vez de eso se le enseña a legitimar su rol para evaluar a los demás. Sin embargo, el diálogo que vincula las emociones, despierta la sensibilidad por la otredad, cuestiona íntegramente lo que se construye y se vive en el aula. Y “es justo en ese momento, cuando las artes, en un contexto de educación artística, se articulan como dispositivo deliberado de visibilidad del sufrimiento del otro” (Gómez de la Errechea Cohas, 2014, pág. 16).

Posibilitar abrirse a nuevas comprensiones y valoraciones de los otros a través de lo que pueden describir y narrar de su experiencia en el aula, es indispensable en la formación docente, porque se reconoce nuevas formas de aprender y otros lenguajes posibles de enseñanza a través del intercambio, para crear nuevos significados del compartir, hacer y del conocer, a través de las conexiones que se generan entre las personas y los tiempos en los que se vive, actualizando el conocimiento y ubicándolo en el contexto cotidiano que se comparte con los educandos.

De esa manera, es posible pensarse en colectividad con los educandos y otros docentes del espacio educativo: usando el diálogo en función de reconocerse como humanos con habilidades y competencias que al ser potencializadas y enfocadas en la solución de conflictos, pueden propiciar espacios de sana convivencia; usando el conocimiento en función del desarrollo de capacidades creativas y cooperativas para construir una memoria distinta de la experiencia educativa, con el propósito de generar una identidad colectiva que defienda los derechos y deberes de todos y todas. “Esto revela una performatividad en la identidad, porque nunca somos de una manera fija, sino más bien, en los otros nos complementamos, interactuamos, nos empujan a retroceder o avanzar, movilizan nuestra identidad constantemente” (Gómez de la Errechea Cohas, 2014, pág. 14).

Inmerso en el espacio educativo, el educador puede tener dos tipos de motivaciones que le inspiren a movilizarse de su postura jerárquica de autoridad, están: las motivaciones intrínsecas que son aquellas motivaciones que parten del interés propio por alcanzar un ideal estético, intelectual, y de aprendizaje emancipador, de la experiencia educativa; y las motivaciones extrínsecas, que no parte de la voluntad individual, al contrario, son intenciones o proyecciones externas que el educador reconoce como directrices importantes de trabajar en el aula (Castañeda & Pachón Reyes , 2016).

Ahora, ¿Cómo fortalecer esas motivaciones tanto intrínsecas y extrínsecas para atender creativamente la necesidad de expandir el proyecto de formación del educador que desarrolla y comparte al interior del aula, con todo el conjunto de la comunidad educativa? El educador artístico se forma en creatividad, y esa condición le permite tener la suficiente confianza para tener la esperanza de encontrar ideas ingeniosas que le permitan trabajar en equipo, comunicarse, generar un marco de entendimiento en donde pueda expresar al igual que los

otros actores, su postura. Y en ese proceso el educador artístico encontrará la forma de disfrutar su experiencia, de “brindar a otros la posibilidad de alcanzar logros, de hacer la vida más divertida y más interesante” (Castañeda & Pachón Reyes , 2016, pág. 12).

Por lo tanto, el disfrute por el aprendizaje es algo que hace parte del educador artístico y que resulta y puede llegar a ser el foco en donde se cultiven las motivaciones de su formación. Reconociendo la formación docente desde la creatividad como “el desarrollo de habilidades y aptitudes específicas, generadoras de pensamiento divergente, como son: la sensibilidad a los problemas, la fluidez para generar ideas, la flexibilidad de espíritu del individuo, la aptitud de síntesis que permite globalizar y contextualizar, la redefinición, asociada a la recursividad o aptitud para cambiar de función o uso que posibilite una formulación divergente” (Quitán, 1999).

¿Qué rol puede desempeñar el educador artístico dentro del sistema de relaciones de la comunidad educativa?

Gracias a las capacidades y competencias desarrolladas por el educador artístico, como la creatividad, la comunicación, la sensibilidad, y el pensamiento divergente, puede establecer más fácilmente en comparación de algunos profesionales de otras áreas de la educación, relaciones de mediación entre los actores de la experiencia, sin dejar de lado su propio punto de vista. Existen herramientas didácticas que apoyan el ejercicio de mediación con actividades colaborativas y cooperativas, sin embargo es fundamental que el educador, haga su propio proceso de formación como mediador, para que halle sus propios objetivos de aprendizaje al desarrollar este rol, dado que muchas veces la mediación parece ser innecesaria y por lo tanto se cerrarán puertas, pero autónomamente el educador debe seguir potencializando su mirada crítica sobre la realidad de sí mismo y de la comunidad educativa, que necesita ser transformada para pensar transformaciones más grandes como sociedad.

Es importante tener siempre presente la lectura de los contextos sociales que configuran las relaciones entre actores de la comunidad educativa, ya que son esos problemas amplios de la sociedad intercultural, lo que retará al docente a asumir con mayor compromiso y autonomía esas motivaciones intrínsecas y extrínsecas de las que se habló anteriormente, encaminándolas hacia propuestas de humanidad más amplias y duraderas.

En ese sentido, se intuye que la mediación resulta constitutiva en la formación de todo educador y en particular del educador artístico por cuanto moviliza el...

Desarrollo humano en sus diferentes aspectos: cognoscitivos, afectivos, comunicativos, valorativos, formativos, productivos, lúdicos y políticos, sobre la trama del ejercicio creativo en el espacio educativo (...). En suma, desarrollo humano integral, orientado por la estrategia creativa, que utiliza métodos de pensamiento divergente, con la apropiación de técnicas creativas (...), en pos de una transformación social dirigida al conjuro de la crisis nacional y al logro de una mejor calidad de vida del individuo y la colectividad. (Quitíán, 1999).

El educador mediador que se encuentra en un proceso de formación autónoma y creativa de su desarrollo integral, cuestiona desde su quehacer hasta su pensar, en un ejercicio de mirar hacia adentro para volver a afuera, y de mirar hacia afuera para volver hacia adentro, generando una relación más directa entre el sujeto, la otredad y el entorno, entre el educador y sus educandos y el territorio, para que progresivamente se obtenga nuevas lecturas de la experiencia educativa, que le permitan ser más crítico y actuar-crear, en coherencia con sus objetivos educativos.

La formación autónoma de un educador artístico en un contexto popular, demanda el desarrollo de un pensamiento divergente y creativo que reconozca la diversidad intercultural, si su intención está encaminada hacia la construcción de un proceso de formación integral que parta de un reconocimiento de sí mismo y de las relaciones con la otredad y el entorno, en donde se reflexione y se elija que rol asumir y de qué forma participar dentro de la comunidad educativa. Lo cual, en un proceso educativo comunitario, el educador mediador actúa autónomamente en la construcción de nuevas relaciones de enseñanza-aprendizaje, y se hace responsable de los alcances y limitaciones de sus actos, que aportan en distintos niveles en su formación como educador (Allier & Álvarez-Díaz, 2018).

Entender que la autonomía se rige a partir de las interacciones y relaciones constantes y cambiantes con el entorno, requiere ponerle una intención a esa búsqueda y ejercicio de autoformación para enfocar los objetivos educativos, y trabajar en ello para propiciar la disposición de solucionar y atender a nuevos retos, logrando responder a los intereses de

toda la comunidad educativa, poniendo como punto de partida los principios que unen y no la individualidad que segmenta.

Es por ello que aquí se propone trabajar la autonomía desde un enfoque solidario de unidad y cooperación. Una vez el educador inicia su proceso de autoconfianza que le brinda seguridad para actuar con autonomía y poner en diálogo sus necesidades y las de los educandos hacia todo el conjunto de la comunidad educativa, puede y debería acompañarse y apoyarse mutuamente en un proceso conjunto con los educandos, transmitiéndoles confianza para aprender de los errores, para redefinir lo que les limita, ver los obstáculos como retos, y desde allí transformar las maneras de tratarse a sí mismos, desde la consideración y comprensión de lo que implica ser sujetos creativos con pensamiento crítico y divergente, en una sociedad acostumbrada a la ceguera (Sternberg, 2003).

Sí el entorno social al interior del espacio educativo, funciona bajo los mismos juicios morales y culturales, que limitan que los educandos y educadores se expresen en su diversidad y diferencia, es fundamental propiciar nuevas experiencias con otras personas del territorio, ese escenario intercultural donde se puede tomar como ejemplo histórico las acciones de personas que han operado de manera solidaria y cooperativa para apoyarse mutuamente como comunidad. Con base a esa historia se puede dialogar, trabajando con la memoria intercultural que se refleja en las imágenes, en las personas, en la fauna y flora que compone los territorios. De esa manera, se desarrolla la autonomía de la creación, de la empatía, del diálogo, basada en el ejemplo de sujetos que aportaron y aportan, y construyen voluntariamente, sin esperar que otros propicien lo que por sí mismos pueden lograr.

Lo anterior, es posible concebirlo no solo como un proceso de apoyo mutuo entre los educadores y educandos, sino también con el resto de actores de la comunidad educativa, porque finalmente todos desde su rol, interactúan con el territorio, donde todos están reproduciendo y produciendo cambios sociales. Y puede acontecer en ese compartir con el territorio, que entrelacen formas de sentir, ver y experimentar acercamientos entre las personas, lo cual va generando experiencias en común, que al ponerse en diálogo construyen nuevas posturas e identidades colectivas.

Los estudiantes también necesitan aprender cómo imaginar cosas desde otros puntos de vista. Un aspecto esencial de trabajar con otras personas y

una manera de sacar el máximo partido a la actividad creativa es imaginarnos a nosotros mismos en los zapatos de los demás. Ampliamos nuestras perspectivas aprendiendo a ver el mundo desde diferentes puntos de vista. (Sternberg, 2002, pág. 14).

En consecuencia, la autonomía del educador trabajada hacia un enfoque de unidad, permitirá pensar un proceso formativo de manera conjunta, en donde no solamente se piense en ser creativo para sí mismo, sino que además se ponga en función de la formación colectiva, que requiere transitar por distintas etapas para desarrollar el diálogo, la confianza y autoconfianza, la expresión, la autonomía y la empatía, hacia la comprensión de la otredad, que reconoce en la interculturalidad: lo diverso, lo diferente, de la historia y el entorno.

“Potencializar la creatividad”

Pensar en enseñar creativamente, es ir más allá del concepto y el momento creativo que representa la creatividad. Enseñar creativamente requiere reflexionar sobre la importancia del desarrollo de la creatividad en la vida de las personas a quienes se educa y con quienes se educa, reconocer que, gracias a esta, es posible pensar distintas formas de participación en la transformación de la realidad que se vive y se comparte. Y desde ese propósito, la enseñanza creativa se puede convertir en un método educativo de transformación social, que implica compromiso, esfuerzo, y fortalecimiento del pensamiento crítico y divergente.

Una enseñanza creativa busca desarrollar al máximo las capacidades y habilidades cognitivas de cada sujeto. El dominio o asimilación de contenidos no conduce necesariamente a mejorar la creatividad, pero sí el desarrollo de habilidades, como observar, sintetizar, relacionar, inferir, interrogar, imaginar, dramatizar, etc. Si la actividad creativa no es el mero resultado de aplicar la imaginación, sino que en ella concurren todas nuestras capacidades y habilidades mentales, el desarrollo de estas contribuirá sin duda al crecimiento del potencial creativo. (Torre, 2003, pág. 206).

Apoyado en las estrategias didácticas creativas, el educador puede generar un método personal de trabajo creativo, que involucre los gustos e intereses de las personas, propicie la improvisación y la exploración, pasando por la desmitificación de la exclusividad de la

capacidad creativa, ya que “si la creatividad es representada como algo misterioso, un don o una característica exclusiva (...), la gran mayoría puede asumir la actitud de no aspirar a logros creativos o significativos, tanto en un campo determinado como en sus propias vidas” (Klimenko, 2008), lo cuál podría ser un limitante en el intento por: generar confianza en los educandos, lograr que se expresen desde la diversidad, para que se aprenda mutuamente a valorar la experiencia de conocer lo que les diferencia en su pensar, sentir y actuar, ejercicio fundamental para emprender el reconocimiento de los derechos de quienes comparten un mismo espacio intercultural.

4. Entornos Creativos

La enseñanza creativa requiere de entornos de aprendizaje creativos, en donde se le permita tanto al educador como al educando, disponer de su tiempo para reconocerse, interactuar, problematizar y crear. Ubicarse en un espacio propicio para la enseñanza creativa, detiene los ritmos acelerados en los que la sociedad vive día a día, en los cuales no hay lugar para la pausa y el error. Al contrario, se necesita construir un espacio donde sea importante sentirse y analizarse a sí mismo, para vencer las propias limitantes y en esa medida disponerse a pensar con creatividad (Sternberg, 2002).

Cuando los sujetos entran en disposición de encontrarse en el aula de clase, para ser ellos mismos sin juicios ni valoraciones propensas al aislamiento y/o indiferencia, es más probable que entre las personas se dé el diálogo, la empatía, y la escucha; y cuando el espacio educativo recrea el sentido de aceptación de lo que somos, visibilizando nuestras diferencias y similitudes, los educandos progresivamente se sentirán apoyados, y estimulados a reconocerse y experimentar cambios de perspectiva.

Como educador es difícil percatarse de todo el efecto potencial de la cada cosa que se enseña a los educandos, y ocurre que se concibe el espacio educativo como un lugar o escenario que le corresponde adecuar armónicamente al administrativo de la institución o espacio comunitario, sin la necesidad de participar o intervenir en ello. Sin embargo, es menester resaltar que lo fundamental de construir participativamente “la atmosfera del aprendizaje” ese entorno creativo con los educandos, es que a través de ese ejercicio de creación, que parte de observar, imaginar y reflexionar el entorno, es posible fomentar la misma disposición de reflexión y construcción creativa en otros escenarios de la cotidianidad de las

personas, como sus entornos familiares, escolares, de amigos, vecinales, religiosos, y laborales (Sternberg, 2002).

¿Cuáles son los limitantes con los que se encuentra el educador artístico cuando decide construir nuevos entornos creativos resignificando el aula?

De los limitantes pueden derivar los retos que demanda la actual sociedad en la que se vive y se crece, en donde se evidencia una falta de sentido hacia la vida, el consumo obsesivo, la objetivación de los seres humanos para su dominio y explotación, la segregación social y el racismo, la violencia de género, la pérdida de motivación por el estudio y el conocimiento, el narcotráfico, la falta de consciencia por la contaminación atmosférica, la pérdida de los recursos naturales y en general todo aquello que está acabando con la vida, la existencia y salud de los seres que comparten un mismo planeta tierra.

En el artículo *La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI*, su autora Olena Klimenko (2008) reconoce en la creatividad una alternativa a la crisis, al mencionar que:

En este panorama, suficientemente desalentador, la creatividad adquiere una significancia y un protagonismo mucho mayor que en las épocas pasadas. Esta es el fenómeno que, aunque no llevará a la humanidad a la solución completa de sus problemáticas urgentes, puede proporcionar un gran soporte a las nuevas alternativas y propuestas dirigidas a introducir distintas direcciones en el desarrollo social. (s. p.)

Esta autora ubica la creatividad en el campo del desarrollo social, en vías de atender como prioritario la integralidad del ser y desde allí la transformación de la realidad. El educador artístico tendrá obstáculos y limitaciones que deberá enfrentar si decide construir ese espacio de enseñanza creativa; limitaciones de tipo comunicativo, emocional, afectivo, expresivo, como también, de tipo cultural, económico, y filosófico, que imposibilita el diálogo entre actores de la comunidad educativa, sobre todo de quienes se depende para administrar el espacio físico. Aunque parezca frustrante poner a la luz esos limitantes institucionales en el ejercicio de querer dialogar y transformar el espacio educativo, es importante encontrarse con estos, porque así el educador comprenderá el sistema de relaciones que impera en la

mayoría de espacios educativos, donde se acostumbra a rechazar el pensamiento divergente de creadores y cocreadores que cuestionan lo que ven e intentan construir alternativas para desarrollar aquello que sueña. Por ello, la enseñanza creativa es un acto de resistencia al sistema educativo conformista que es cómplice de mantener las mentes pasivas de los educandos y educadores frente a los conflictos sociales de la realidad que se comparte, a través de la persuasión, apaciguamiento y control de la rebeldía y la justa causa por la libertad del pensamiento divergente, crítico y creativo.

El diálogo y su función creativa, autónoma, e intercultural en la resignificación de la experiencia educativa en un contexto popular

“Las personas creativas necesitan afrontar una responsabilidad sobre sí mismos y sobre sus ideas”. (Sternberg, 2002, pág. 13)

Todos los seres humanos están conectados, participando en distintos niveles de incidencia, en un sistema de relaciones que configura, sostiene y desarrolla modelos de sociedad. Sé acción y reacción de esas relaciones. Los pensamientos e ideas son producto de esas interacciones con la otredad cultural, social, política, y religiosa, así que difícilmente se podrá avanzar en una íntegra transformación personal, si no se está dispuesto a volver a la comunidad y poner en diálogo eso que internamente ha cuestionado y reflexionado, para responsabilizarse creativamente de su propia formación y construcción de ser humano.

El educador al volver a la comunidad, reconoce su humanidad, desde la improvisación del compartir las emociones, los sentimientos, desde la espontaneidad de elegir entre una cosa y la otra, contagiarse de las actividades cotidianas de los educandos y sus familias, verse inmerso en otras áreas del conocimiento y cruzar esas experiencias con lo que conoce, para explorar de forma creativa aquello que está por descubrir (Sternberg, 2002).

Y en esa experiencia, desarrolla su capacidad perceptiva, aprende y juega con nuevos significados y palabras populares del territorio intercultural, que le permiten establecer relaciones de diálogo y preguntar para conocer sobre todo aquello que le causa curiosidad en el compartir. El diálogo posibilita iniciar un acercamiento a lo que se desconoce, movilizarse

del rol como educador y disponerse a conocer, a interactuar, por lo tanto, es un ejercicio en sí mismo creativo, porque reconoce la otredad, y se reconoce a sí mismo de una manera distinta al interactuar con los demás.

El diálogo para un educador puede llegar a ser la herramienta más útil para generar empatía, y orientar reflexiones, sin el temor de alejarse del tema porque con la capacidad de escucha e ingenio se puede volver a la idea principal. Pero, además, resulta ser la práctica “insitu” que posibilita escucharse a sí mismo, y reconocer que se piensa y como se piensa, que se dice y como el otro percibe lo dicho, un ejercicio de auto escucha y formación al instante, generando nuevas conexiones mentales y vinculando pensamientos por medio de analogías, metáforas, traducidos en gestos o palabras.

El educador artístico debe adoptar una actitud abierta y reflexiva que le faciliten el reconocimiento de las contradicciones entre lo que se dice, lo que se piensa y lo que se hace, porque a través de la escucha mutua, las personas se ven reflejadas, se ven contrariadas, y se conocen a sí mismas. El educador como mediador, facilitador de unidad entre las partes, debe estar abierto a los contrastes, a los aciertos y los errores, que no pretenda escuchar siempre lo mismo, acostumbrado a que los demás le imiten respondiendo lo que él pide (Fisher, 2013).

Es necesario dialogar con los educandos para propiciar momento de escucha a sí mismos, para que reconozcan sus habilidades, sus gustos, sus frustraciones, y que el educador se divierta acompañando ese proceso de autorreconocimiento, con la confianza de qué está bien devolverles la responsabilidad autónoma a los estudiantes sobre sus procesos formativos, sus vacíos y dificultades, convirtiéndose en personas críticas, de mente abierta, y compasivos consigo mismos (Fisher, 2013).

Además, como lo menciona Robert Fisher (2013) en su libro “Diálogo Creativo”, los educandos están rodeados de personas que les indican que hacer y cómo hacer, recibiendo consejos deliberados que muchas veces no parten totalmente de la necesidad propia, sino de las necesidades de otros, por lo tanto es importante enseñarles a “discernir”, elaborar sus propias conclusiones, de manera que en ese proceso el educador también inicie su proceso

de auto escucha y retome, sí es que alguna vez lo perdió, su capacidad de ser por sí mismo, sin el temor a ser juzgado por los educandos o compañeros, cuando decida opinar distinto.

Nosotros y nuestros alumnos podemos desarrollar nuestro juicio, de manera que tengamos menos falsas creencias, un conocimiento más completo y cometamos menos errores. Para hacer esto, necesitamos utilizar nuestras capacidades de razonamiento y de juicio. (pág. 107).

En conclusión, existen argumentos de peso sobre el estado en crisis en el que se encuentra la sociedad moderna, por los cuales seguir pensando en procesos de formación para el educador artístico dentro y fuera de la academia, tejiendo en comunidad el conocimiento creativo, intercultural y autónomo de los territorios; argumentos basados también en la experiencia, en las situaciones sociales que experimenta al involucrarse en la vida cotidiana de sus educandos y su contexto, que lo incitan a movilizarse de su rol, para asumir otras responsabilidades con otros actores, construyendo relaciones distintas a través del diálogo y el reconocimiento de las diferencias que caracterizan al ser humano y su vida en comunidad.

Sí el educador percibe comunidad en su aula de clase, se dará la oportunidad de ampliar su comprensión docente hacia la realidad social, económica y cultural de las personas con las que comparte un territorio, deconstruyendo imaginarios tanto de los otros como de sí mismo y del entorno que habitan, a través de la capacidad de dialogar para desarrollar mutuamente el pensamiento creativo, intercultural y autónomo que fortalecen un pensamiento crítico hacia la solución de alternativas que dignifiquen la experiencia educativa de todos los actores, por la transformación de las relaciones de segregación y exclusión social en todos los ámbitos de la vida en comunidad.

4. CONCLUSIONES

A continuación, se evidencia un listado de conclusiones que son separadas con viñetas, con la intención de leerlas de manera pausada, sin desconocer que todas hacen parte de reflexiones en torno al mismo tema, sobre los aportes que generó la sistematización de

experiencias de una práctica educativa comunitaria y popular que se fue transformando de manera orgánica, a partir de las necesidades formativas de la educadora artística visual:

- En esta experiencia educativa, se encontró que los actores, tanto padres de familia como líderes del espacio comunitario, tenían experiencia en la elaboración conjunta de estrategias para abordar los conflictos en la convivencia con los jóvenes, lo cual deja como enseñanza la importancia de que el educador artístico dialogue no solo desde la teoría, sino también desde la práctica, para fortalecer los procesos formativos existentes y contribuir a las prioridades de las comunidades.
- A través del diálogo con actores, se entiende las distintas posturas, se valora su participación e incidencia en la formación propia del docente, y se corresponde en la enseñanza del saber desde un lenguaje más familiarizado con el contexto.
- El diálogo en función de la creatividad, la autonomía y la interculturalidad, permite generar relaciones interpersonales de empatía y horizontalidad para reconstruir la confianza entre educadores y educandos cuando se han visto afectados por la discriminación y segregación social.
- Resulta enriquecedor compartir los procesos formativos del educador artístico con la población juvenil en un contexto comunitario, porque los jóvenes en su etapa de desarrollo, se sienten atraídos a experimentar y tener autonomía en su actuar, lo que posibilita gestar métodos de enseñanza creativos e innovadores.
- A partir de esta sistematización se logró resaltar algunas capacidades y destrezas con las que cuenta un educador artístico visual para propiciar el goce estético en los procesos de formación entre educadores y educandos, tanto por el conocimiento, como por la experiencia física con el entorno educativo.
- Gracias a la sistematización de experiencias como metodología de investigación, se pudo abordar de manera personal, un objetivo que busca atender una necesidad colectiva, al poner en el escrito de distintas formas las voces y la memoria de los actores en la experiencia.

- En el camino de llegar a desarrollar en el educador artístico visual cualidades como investigador de su experiencia, la sistematización resultó ser apropiada para iniciar con una metodología flexible, creativa, paciente que implicó observar y encontrar detalles que poco a poco revelaron la conexión de la experiencia con la formación profesional.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, V. O., & Corrales Roa, E. (2018). La microcuenca de la quebrada San Cristóbal. Un sistema socioecológico en crisis. *Bitácora Urbano Territorial*, 28(3), 111-120. Obtenido de <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://revistas.unal.edu.co/index.php/bitacora/article/viewFile/66158/pdf>
- Aguirre, I. (2006). Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación. 22. Bogotá.
- Alcaldía Local de Usaquén. (2019). *Plan Local de Gestión del Riesgo y Cambio Climático PLGR-CC*. Bogotá.
- Allier, A. F., & Álvarez-Díaz, J. A. (2018). El concepto de autonomía y la formación de los profesionales de la salud. El caso de la interrupción voluntaria del embarazo. *Ludus Vitalis*, XXVII(50), 93-121.
- Castañeda, Z. E., & Pachón Reyes, V. d. (2016). *Tesis de especialización: De la creatividad a la autonomía: un estado del arte*.
- Castillo, J. J. (2016). *Estudio de caso - Comunidad de Cerro Norte*. Colombia: Movimiento Regional por la Tierra .
- Centro Comunitario San Enrique de Ossó. (s.f.). *Providencia Corazón de María - Compañía de Santa Teresa de Jesús*. Obtenido de <https://www.stjcorazondemaria.org/modos-alternativos/centro-comunitario-s-e-o/>
- Covarrubias-Villa, F. (2019). La apropiación paisajística del territorio: una disputa epistemológica. *Cinta moebio*(64), 82-98.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona, España: Paidós Iberica.
- EL TIEMPO. (Abril de 2017). El barrio de Usaquén a donde aún no ha llegado el transporte público. (E. T. Zona, Ed.) *EL TIEMPO*. Obtenido de <https://www.eltiempo.com/bogota/santa-cecilia-en-usaquen-no-tiene-transporte-publico-78606>
- Fisher, R. (2013). *Diálogo creativo. Hablar para pensar en el aula*. Madrid, España: Morata.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Sao Paulo.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Mexico.
- Gómez de la Errechea Cohas, M. (2014). El potencial de la educación artística en la participación e inclusión: una aproximación crítica a la conformación de sujeto pedagógico. *Investigación y Postgrado*, 61-81.
- Iñiguez, A. A. (2017). La educación con sentido comunitario: Reflexiones en torno a la formación del profesorado. *Educación*(51), 79-94.

- Klimenko, O. (2008). *La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI*.
Obtenido de
<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/740/1717>
- Martinez, C. (2016). Sistematización de dos experiencias de educación artística popular: el caso de CPC Y CAF. *Tesis de Maestría en Educación*. Bogotá.
- Mejía, M. R. (2007). La sistematización como proceso investigativo O la búsqueda de la episteme de las prácticas. *Revista Internacional Magisterio*, 17.
- Mejía, M. R. (2010). *La sistematización: Empodera y produce saber y conocimiento*. Bogotá: Desde abajo.
- Patarroyo, G. (2015). *Concientización, diálogo y autonomía en la Educación Popular*. Obtenido de Corporación para la Educación e Investigación Popular:
<https://cedins.org/index.php/2015/11/06/concientizacion-dialogo-y-autonomia-en-la-educacion-popular/>
- Quitián, C. A. (1999). Creatividad en el escenario educativo colombiano. *Pedagogía y currículum. Educar*(10).
- Rey, A. d., & Sanchez-Parga, J. (2011). Crítica de la educación por competencias. *UNIVERSITAS*, 233-246.
- Salamanca, S. P. (2017). La educación popular y sus principios filosóficos: Reflexiones para una praxis transformadora de la educación. *Investigación y Postgrado*, 32, 89-102.
- Secretaria de Habitat. (2015). *¡Así se viven los Cerros! Experiencias de Habitabilidad*. Bogotá, Colombia. Obtenido de
<https://www.habitatbogota.gov.co/sites/default/files/documentos/Experiencias-de-habitabilidad-cerros.pdf>
- Serna, J. L. (2009). Un Diálogo: Educación Popular e Interculturalidad, Experiencias, Desafíos y Prospectiva. *La Piragua, Educación Popular y Paradigmas Emancipatorios*(28), 91-102.
- Sternberg, R. J. (2002). La creatividad es una desición II. *Creatividad y Sociedad*, 2.
- Sternberg, R. J. (2003). Conversario con Robert J. Sternberg sobre creatividad. (S. d. Torre, Entrevistador)
- Torre, S. d. (2003). *Dialogando con la creatividad: De la identificación a la creatividad paradójica*. España: Octaedro.
- Torres, A. (1993). La Educación Popular: Educación Reciente y Desafíos. *Pedagogía y Saberes*, 14-27.
- Torres, A. (1998). *La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente*. La Habana.
- Torres, A. (2011). *Educación Popular. Trayectos y actualidad*. Venezuela.
- UNICEF. (2006). *Adolescencia y Juventud*. Obtenido de
https://www.unicef.org/spanish/adolescence/index_40442.html
- Villa, P. E., & Uribe Castrillón, V. H. (2016). Reflexiones para conceptualizar territorio solidario. 533 - 546.

Anexo imagen 2: Matriz bibliográfica – Autonomía (vista horizontal de izquierda a derecha)

LECTURA	PAGINA	AUTONOMIA
REFLEXIONES PROPIAS		<p>¿Qué le puedo ofrecer a los niños al enseñarles autonomía?</p> <p>¿de que manera la autonomía me permitirá crecer como arte educador popular?</p> <p>¿por que a través de esta categoría puedo entenderme con los rebs que se me plantean?</p> <p>¿para mí que es la autonomía?</p>
		<p>La persona creativa es aquella que sabe identificar las dificultades de las situaciones, buscar soluciones mediante caminos que otros no encuentran, hacer conjeturas, formular hipótesis y modificarlas, probarlas y comunicar los resultados. (Laine Pérez, 2005) PAG 11</p> <p>reconocerébase como seres naturales y sociales, al ser humano necesita seguir formándose para transformar la sociedad PAG 9</p> <p>—No habría creatividad sin la curiosidad que nos mueve y que nos pone pacientemente impacientes ante el mundo que no hicimos, al que acercamientos con algo que hacemos! (Freire, 2004)</p> <p>—formar la creatividad: Conocimiento sistemático, consistente que se dirige a escudriñar lo que le interesa” no crear que se tiene toda la verdad pag9</p>
https://repositorio.uabc.edu.co/bitstream/handle/11360/4339/Creatividad_autonomia%20del_estado_arte.pdf?sequence=1&isAllowed=y		<p>Es así, como establecen estrategias de autoaprendizaje, aprendizaje interactivo y aprendizaje colaborativo pag 16</p> <p>Es así, como establecen estrategias de autoaprendizaje, aprendizaje interactivo y aprendizaje colaborativo pag 16</p> <p>Es así, como establecen estrategias de autoaprendizaje, aprendizaje interactivo y aprendizaje colaborativo pag 16</p>
		<p>De La Torre propone la estrategia del Diálogo Analógico Creativo DAC, en donde involucra —Sujetos implícitos, contexto del aula, recursos utilizados, rol docente, rol docente, aspectos organizativos, clima del aula, valoración de la sesión. (De la Torre, 2006)</p> <p>Veríes (1996) citado por Cuello, P & Vizcaya, M. (s.f.), propone las técnicas de enseñanza para el hemisferio derecho</p> <p>Según Gardle (s.f) Escuela creativa basada en su modelo "enseñanza creativa" pag18</p> <p>—al estudiante deberá asumir el concepto como un personaje—</p>
		<p>ESTE ES EL PROBLEMA El cambio que la educación tradicional por una educación contextualizada e integral que posibilite la adaptación de la enseñanza a la realidad de los estudiantes. PAG 16</p> <p>representado en tres componentes cognitivos: el pensamiento divergente, el conocimiento base y el conocimiento específico, y tres componentes de la personalidad: compromiso con la tarea, la motivación y la tolerancia a la ambigüedad pag 12</p> <p>De Bono considera que quien posee el pensamiento creativo, tiene aptitud de pensamiento creativo, tiene el perfeccionamiento de las cosas o situaciones en la resolución de problemas en donde se puede dar un enfoque analítico otro de diseño que darán variadas posibilidades; en la creación de valores y formas novedosas de ofrecer productos y/o servicios a los consumidores; permite visualizar el futuro, discernir entre el causa-efecto y prevenir, pag 12</p> <p>De Bono considera que quien posee el pensamiento creativo, tiene aptitud de pensamiento creativo, tiene el perfeccionamiento de las cosas o situaciones en la resolución de problemas en donde se puede dar un enfoque analítico otro de diseño que darán variadas posibilidades; en la creación de valores y formas novedosas de ofrecer productos y/o servicios a los consumidores; permite visualizar el futuro, discernir entre el causa-efecto y prevenir, pag 12</p>
LA CREATIVIDAD ES UNA DECISION https://entrenamientoautodesarrollo.files.wordpress.com/2011/08/creatividad-es-una-decision-caban.pdf		<p>autonomía, se entiende normalmente la capacidad de regirse por una ley propia y de tomar decisiones por uno mismo, sin dejarse influenciar por los demás” la capacidad de ser responsable de nuestro propio comportamiento conducir la propia vida, de acuerdo a la propia conciencia. En la autonomía lo que rige son los principios propios, tras haber reflexionado y elegido, equivale a libertad. (Comil, 2013) pag 23</p> <p>autonomía, se entiende normalmente la capacidad de regirse por una ley propia y de tomar decisiones por uno mismo, sin dejarse influenciar por los demás” la capacidad de ser responsable de nuestro propio comportamiento conducir la propia vida, de acuerdo a la propia conciencia. En la autonomía lo que rige son los principios propios, tras haber reflexionado y elegido, equivale a libertad. (Comil, 2013) pag 23</p>

Anexo imagen 3: Matriz bibliográfica – Creatividad (vista horizontal de izquierda a derecha)

LECTURA	PAGINA	CREATIVIDAD						
EL POTENCIAL DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA PARTICIPACIÓN E INCLUSIÓN. UNA APROXIMACIÓN CRÍTICA PEDAGÓGICA https://www.indice.org.es/	10	Entornos creativos: formación pensamiento crítico. Significar el mundo y comprenderlo. Sujeto pedagógico. gesta nuevas experiencias para significar el mundo y comprenderlo	EXPRESIONES DE LA CREATIVIDAD	DESMITIFICAR LA CREATIVIDAD EXCLUYENTE	CREATIVIDAD DESDE LA EXPLORACIÓN DEL ENTORNO Y LAS COTIDIANAS	CAPACIDADES DE LA CREATIVIDAD		
		IMPORTANCIA DEL CONTEXTO EN EL PROCESO CREATIVO	EMOCIONALIDAD Y CREATIVIDAD	LA CREATIVIDAD UNA CONDUCTA EN EL AULA	EL TIEMPO DE LOS ESTUDIANTES PARA PENSAR Y EXPRESAR CREATIVAMENTE ES CORTO	ENSEÑANZA CREATIVA DESARROLLO AL ALUMNO SUS CAPACIDADES		
		LA CREATIVIDAD INSPIRA VIER OTRAS RELACIONES SENSITIVAS CON EL CONTEXTO.		INTELSUALISMO POLITICO DE LA CREATIVIDAD EN LA EDUCACION/RETO DE FUTURO COLECTIVO	LA CREATIVIDAD UNA CONDUCTA EN EL AULA DE CLASE. PARTE DE LA PERSONALIDAD DE LOS NIÑES		FORMACIÓN DOCENTE EN CREATIVIDAD	
		ESPACIOS ADECUADOS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES. VIVIR EN COMUNIDAD, INTERACTUAR CON EL MUNDO, RESPONSABILIZARSE POR LO OTRO		EL PAPEL DE LA EDUCACION EN LA PROMOCION DE LA CREATIVIDAD	PROCESO CREATIVO PARTE DE UNA MOTIVACION PERSONAL			EL DOCENTE NO APRENDE UN MODELO PARA ENSEÑAR LA CREATIVIDAD
A. cripto-vidas: un desafío para el estudiante del siglo XXI https://educacion.es/ https://www.ipsd.com.ar/revista/view/7407/717		CONCEPTOS, IMAGINACIÓN Y REALIDAD. CONEXIONES MENTALES PARA CONOCER		AUTONOMÍA Y RESPONSABILIDAD EDUCANDO. TRANSFORMADOR DE ESTRUCTURAS	NO SE ENSEÑA A SER CREATIVO SI ENSTE EL MEDIO A FAVOR DEL PENSAR Y EN EL PENSAR			TIEMPO DE PREPARACION E INSTRUCCION PARA ENSEÑANZA CREATIVA ES CORTO
		EDUCACIÓN CONSTRUYE CULTURA, ESPACIO DONDE SE CONECTAN LOS PROBLEMAS Y LOS SOLUCIONES EN LA ESCUELA POR EL DOCENTE Y LOS COMPAÑEROS		conciencia social al respecto de la creatividad	CONVERTIR EL PENSAMIENTO EN ACCIÓN			la creatividad se enseña con las acciones PAG 11
				conciencia social e individual "encontrarlo que le gusta y adaptarlo a mi independencia si me interesa a mi como maestra	aprender a esperar a obtener el premio PAGOS			
	3-4	EL CONTEXTO LE DA VALOR AL PENSAMIENTO CREATIVO. ES VALORADO SEGUN LA CULTURA Y LAS NECESIDADES PAG 6			EMPIRÍA Y CREATIVIDAD. TRABAJO EN EQUIPO. IMAGINAR COMO PENSAR. CONTROVE EL OTRO PAG 6			
LA CREATIVIDAD ES UNA DECISION https://www.ipsd.com.ar/revista/view/7407/717 https://www.ipsd.com.ar/revista/view/7407/717								
CONVERSANDO CON ROBERT J. STERNBERG SOBRE CREATIVIDAD http://www.ut.edu/~education/edstern.htm http://www.ipsd.com.ar/revista/view/7407/717								FORMACIÓN DEL EDUCADOR CREATIVO UNA DISPOSICION HACIA LA VIDA PAG 6
EDUCACIÓN POPULAR, TRAYECTORIA Y ACTUALIDAD https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6002111 https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6002111	55							
CREATIVIDAD EN EL ESCENARIO PEDAGÓGICO Y CURRÍCULO http://www.quepedagogia.net/lat03_web/articulos/educar/numero10/esenario.htm		Con la incorporación de la creatividad en la educación se busca fortalecer el desarrollo del individuo por medio de la afirmación de su ser y el encuentro con sus otros		una creativa lucha por la sobrevivencia				

