



**EL DOCENTE DE MÚSICA EN EL CONTEXTO COMUNITARIO: “ENTRE
OPRESIONES, LIBERTADES Y ESPERANZAS”**

Informe de sistematización de experiencia

Elaborado por:
ROLANDO MALAVER BELTRAN
Licenciado en Música

Tutor:
JUAN DIEGO GALINDO OLAYA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE ESCUELA, INFANCIAS Y SABER PEDAGÓGICO
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA

Abril de 2026

Resumen

La presente sistematización de experiencias, surge del análisis de un proceso de formación artística y comunitaria, en el cual estuvieron involucrados niños y jóvenes de la localidad de Ciudad Bolívar del distrito capital, encargados de crear colectivamente una canción con perspectiva de territorio. A partir de esta experiencia, se planteó una reflexión acerca del tipo de prácticas que estuvieron presentes durante el desarrollo del proyecto, y que contribuyeron con la manifestación explícita o implícita de expresiones de opresión o libertad. Esto con el fin de determinar qué nuevos conocimientos surgen al respecto, que puedan configurar propuestas más conscientes que favorezcan el pensamiento crítico, la participación, la toma de decisiones, la creatividad, el diálogo y la democracia dentro de los procesos de formación musical comunitaria.

Palabras Clave

Opresión, libertad, formación musical, educación popular, prácticas comunitarias, creatividad, comunidad.

Abstract

This systematization of experiences emerges from the analysis of a process of artistic and community-based education in which children and young people from the locality of Ciudad Bolívar, in the Capital District, participated in the collective creation of a song grounded in a territorial perspective. Based on this experience, a reflection was developed on the types of practices present throughout the project, and how these contributed to the explicit or implicit manifestation of expressions of oppression or freedom. The purpose of this reflection is to identify the new knowledge that may arise from such analysis, with the aim of informing more conscious educational approaches that promote critical thinking, participation, decision-making, creativity, dialogue, and democratic practices within community-based music education processes.

Key Words

Oppression, liberation, music education, popular education, community practices, creativity, community

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	4
1. LA OPRESIÓN Y LA LIBERTAD EN LA EDUCACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE	9
1.1. EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN POPULAR Y DE COMUNIDAD	13
1.2. LAS PRÁCTICAS COMUNITARIAS Y LAS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS COMUNITARIAS (PAC)	16
2. CONTEXTO Y RECONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA: “CANCIÓN DE LA SIEMBRA”.....	18
3. APRENDIZAJES LOGRADOS DE LA EXPERIENCIA.....	29
REFERENCIAS	35

Introducción

La conformación de muchos de los barrios de la periferia bogotana y del municipio de Soacha Cundinamarca, fue el resultado de una serie de desafíos que enfrentaron sus fundadores para forjar comunidades alrededor del trabajo colectivo y organizado. Progresivamente y gracias a sus luchas, cada grupo social dotado de una identidad en particular, levantó en medio del paisaje sus casas de tela asfáltica, madera, plástico y tejas de lata. Esta conquista se vio representada en pequeños terrenos con sus posteriores servicios básicos, con lo cual se hacía realidad el sueño de poseer una vivienda propia. Este es el caso de los sectores de Vistahermosa, Nueva Colombia y Alpes de la localidad de Ciudad Bolívar, Palermo Sur en Rafael Uribe Uribe, Santa Librada y Danubio Azul en Usme, Julio Rincón, La Despensa, El altico, Altos de la Florida y Ciudadela Sucre del municipio de Soacha.

Sin embargo, este logro se vio interrumpido en muchas ocasiones por la opresión del estado, que no les permitía por algún motivo permanecer tranquilamente en los lugares que ocuparon, además de los hostigamientos de otros grupos que intervenían en estos barrios, alterando de manera significativa sus dinámicas diarias. A estos lugares, también llegaban las comunidades religiosas, especialmente femeninas e influenciadas por la teología de la liberación, cuya opción buscaba mitigar las precariedades de las poblaciones a las que llegaban, como las organizaciones de izquierda que abogaban por una vivienda propia para los más excluidos. En medio de este contraste tan complejo, atravesado entre otras cosas, por historias de destierro, violencia y ausencia de oportunidades en distintas regiones del país, muchas familias arribaron a la ciudad y sus alrededores.

En estos lugares recién poblados y hasta la fecha, el arte, de una u otra forma ha hecho presencia. La música de contenido social y de arraigo campesino, el teatro comunitario, la danza, la literatura oral o escrita y los saberes tradicionales colombianos, se juntaron con la escasez del cocinol, del agua, la luz, la teja y el ladrillo, para dar paso a la creación del barrio en toda su expresión. De este modo, la carencia de servicios básicos se hizo pieza teatral, la canción social retumbaba en casas y calles, la danza era protagonista en algún patio y hablar de cultura popular era todo un orgullo. Los maestros encargados de hacer posible estos espacios eran ellos mismos; algún miembro de la comunidad. El profesor de teatro era el taxista del barrio; el de música, el dueño de una guitarra heredada o regalada que ahora

impartía clases para sus vecinos; la maestra de danza, una mujer cabeza de hogar que sentía que era importante eso del baile para los niños y jóvenes.

Sólo algunos de aquellos artistas populares siguieron allí, compartiendo sus conocimientos o asumiendo diferentes roles en estos lugares. Surgieron entonces los colectivos artísticos y culturales entre las mismas comunidades, al tiempo que llegaban a los territorios organizaciones con todo tipo de saberes a establecer sus propuestas. Así surgieron estos barrios de llamativos nombres, que dan muestra de belleza, importancia e historia dentro de la ciudad y del municipio, atravesados por un sinnúmero de experiencias. Es precisamente, en medio de la interacción con estas comunidades, que surge la inquietud por el tipo de formación musical que se establece en estos contextos, y de cuál es su incidencia en las relaciones que se establecen entre participantes y docente, que además son mediadas por otras prácticas que se instauran en los territorios a través del tiempo.

La relevancia de lo anterior obedece a que según lo que se puede afirmar a través de la presente sistematización, la labor de un docente de música inmerso en un proyecto comunitario de corte artístico y cultural, puede debatirse en medio de expresiones de opresión, esperanza y libertad. El contraste entre los actores territoriales que ejercen violencia y aquellos que favorecen la convivencia pacífica, es una constante que atraviesa a los habitantes de los sectores mencionados, especialmente, a la niñez y a sus juventudes. Son precisamente, los menores de edad quienes se ven más afectados; los que enfrentan con mayor fuerza las agresiones físicas y simbólicas. Los barrios han cambiado en muchos aspectos y a medida que crecen sus poblaciones, las problemáticas aumentan también. Por lo tanto, las dinámicas dentro de los territorios implican lógicas relacionales distintas, con lo cual los lenguajes y las estrategias para llegar a las nuevas generaciones, deben cuestionarse.

Sumado a lo anterior, los conflictos familiares desbordados, la violencia sexual y de género, las tensiones en la escuela por la identidad con alguna manifestación cultural, el reclutamiento de menores por parte de los grupos delincuenciales y al margen de la ley, el consumo de sustancias psicoactivas a temprana edad, el control territorial con la imposición de las denominadas fronteras invisibles, como las distintas manifestaciones que trae consigo la discriminación, se contraponen a las puestas en marcha de proyectos alternativos que intentan brindar otras perspectivas de vida, como es el caso de las escuelas deportivas

populares, colectivos ambientalistas y, por supuesto, de formación y participación desde el arte, haciendo que el ejercicio del docente se complejice aún más a causa de estos factores.

El ahínco de estos miembros y colectivos comprometidos con la configuración de un tejido social acorde con la convivencia pacífica, permite que la existencia de escenarios propicios para la formación socio-política, artística y cultural dentro de los territorios, den paso a experiencias liberadoras que susciten el encuentro ameno, la comprensión de otras formas de comunicación, de las relaciones horizontales y la construcción colectiva, mediadas por los lenguajes propios del cuerpo, la problematización del entorno y las particularidades de las concepciones estéticas. Sin embargo, estos lugares que se constituyen como opciones distintas de participación, pueden ser a su vez susceptibles de entrar en tensión, por las dinámicas de conflicto que habitan a cada sujeto inmerso en el proceso en el que se halle inscrito.

En ese sentido, los espacios de formación musical comunitaria, que apuntan a que cada participante construya otras formas de ser y de hacer junto a su comunidad, pueden estar orientados de manera explícita o implícita, por representaciones de opresión. Por ejemplo, es posible que el docente de música aún carezca de conocimientos y de reflexiones profundas que le permitan optimizar su trabajo en comunidad; también puede presentarse una concentración de poder o la ausencia de prácticas democráticas, que terminan por coartar la voz propositiva de los niños y jóvenes en ciertos espacios; otro aspecto que requiere atención, es la injustificada aceleración de algunos de los procesos formativos por la premura del tiempo; y por último, se puede mencionar la forma como se adelantan algunos proyectos, los cuales pueden alejarse de las realidades o de las necesidades de los participantes, debido a que pueden terminar replicando prácticas opuestas a las comunitarias y a la configuración de sujetos conscientes, críticos y dialógicos.

Todo lo anterior, anula la pertenencia de los sujetos con el territorio, situándolos en actitudes pasivas que replican lógicas tradicionalistas de la escuela, que niegan la aparición de factores diferenciales dentro del proceso. En este punto es importante detenerse, puesto, que, tanto el docente de música, como los participantes en su conjunto, pueden ejercer ciertas dinámicas o prácticas opresivas, dejando de lado las relaciones horizontales, dialógicas y de construcción colectiva, con las que usualmente se identifica el quehacer formativo-musical en comunidad. Por lo tanto, omitir la cercanía, la escucha y el consenso, pueden generar

tensiones y desvirtuar el verdadero sentido del proyecto. Con lo anterior, quedaría claro que los ejercicios ambientales, deportivos y puntualmente, los de formación o participación relacionados con la música en los contextos anteriormente descritos, requieren de una ruta que favorezca el empoderamiento, la construcción colectiva y las relaciones horizontales, en aras de favorecer prácticas liberadoras y esperanzadoras para todos los sujetos inmersos en los determinados procesos formativos comunitarios.

A partir de lo anterior, se pretende analizar los límites existentes entre la opresión y la libertad en medio de las prácticas musicales comunitarias. Para esto será necesario conjugar el saber artístico o musical con las prácticas comunitarias, en aras de responder la siguiente pregunta: ¿De qué manera las prácticas de formación artística y comunitaria del docente de música, desde una perspectiva crítica, contribuyen a la reproducción de lógicas de opresión o a la construcción de prácticas liberadoras en los contextos comunitarios? A propósito de la pregunta anterior, esta sistematización se plantea como objetivo general, analizar una experiencia situada de formación musical comunitaria, problematizando las intencionalidades pedagógicas que la orientan y su relación con la configuración de prácticas liberadoras u opresivas en el proceso educativo.

En consecuencia, los objetivos específicos del ejercicio de sistematización son los siguientes:

- Examinar, desde referentes de la educación popular y la pedagogía crítica, los fundamentos conceptuales de la formación musical comunitaria como práctica educativa.
- Analizar las tensiones pedagógicas que se configuran entre enfoques emancipadores y prácticas que pueden reproducir relaciones de dominación, a partir de una experiencia de formación musical comunitaria.
- Reflexionar sobre los aprendizajes logrados y límites de la educación musical comunitaria, a partir de las prácticas artísticas comunitarias de la experiencia reconstruida.

Para lograr dichos objetivos, la metodología considerada para este trabajo de grado, es una sistematización de experiencias, la cual se respalda en el Artículo 28 del Reglamento de Trabajo de Grado de la Facultad de Educación. Con base en esta modalidad de trabajo de grado, que plantea la reunión de una serie de posturas, objetivos, intereses, manifestaciones,

intencionalidades, necesidades y experiencias en determinados contextos, que se ubican social e históricamente, se comprende a la sistematización de experiencias, como un ejercicio de interpretación de orden crítico con base en un acontecimiento, cuya estructura y reconstrucción, relata de manera explícita los componentes del suceso analizado. Asimismo, se resaltan los distintos factores que incidieron y la forma como se desarrollaron determinadas relaciones entre las distintas categorías. Como consecuencia, se espera que esta sistematización de experiencias, sea un punto de partida para hallar respuestas ante las inquietudes e intencionalidades propuestas por quien asume este ejercicio reflexivo, que para efectos de este relato, se describirá a sí mismo y a partir de ahora, como el docente de música.

Finalmente este informe se estructura de la siguiente manera. La primera parte de esta sistematización aborda los fundamentos conceptuales de la opresión y la libertad enmarcados desde la propuesta de Paulo Freire, mostrando sus principales rasgos en cuanto a práctica educativa. Esto con el fin de reconocer, por un lado, la manera como se establecen las relaciones, la toma de decisiones, el acto creativo y educativo entre educadores y educandos, de acuerdo con estas dos perspectivas, y, por otro, cómo la opresión y la libertad se asumen como estructuras que configuran sujetos integrados a estas lógicas. Seguidamente, se habla del concepto de educación popular (EP), a partir de lo expuesto por Alfonso Torres Carrillo, y de cómo ésta se sitúa en el contexto colombiano, según Piedad Ortega, quien brinda su comprensión sobre los alcances de este enfoque en el país. Asimismo, se encuentra el concepto de prácticas comunitarias descrito por Alfonso Torres, y de prácticas artísticas comunitarias (PAC), que ofrece David Ramos Delgado. La intencionalidad de este aparte, consiste en detallar los rasgos que caracterizan a cada fundamento, cómo describen los autores sus intencionalidades, qué tipos de roles se instauran para hacerlas posibles y bajo qué acciones concretas se establecen sus principios en relación con una comunidad.

Posteriormente, en la segunda parte de esta sistematización, se hace una reconstrucción de una experiencia de educación musical comunitaria liderada por el docente de música, situándola en relación con las prácticas de libertad y opresión que suceden dentro de pares o entre educadores y educandos; analizando la pertinencia de categorizar a la educación musical comunitaria como manifestación de educación popular, práctica comunitaria o práctica artística comunitaria; si la educación musical inicial, además de su intencionalidad disciplinar, se preocupa por otros asuntos formativos del sujeto; y si el

docente de música luego de esta reflexión, logra reconfigurar su quehacer docente, con base en fundamentos pedagógicos más sólidos.

Finalmente, la tercera parte de esta sistematización, ofrece una reflexión sobre las prácticas de formación musical que plantea el docente de música en el contexto comunitario, con base en las implicaciones que trae consigo el establecer dinámicas opresoras o liberadoras como resultado de su quehacer. Esto con el fin de configurar posteriores propuestas más acordes con el reconocimiento de las potencialidades que ofrecen los territorios y que también poseen los participantes. De esta manera, se espera resaltar el aporte de los diversos fenómenos educativos que se encuentran instalados en la comunidad, con los cuales sería posible interactuar y cualificar el proceso investigativo que el docente continúe haciendo, además, que dicha reflexión, conlleve a mitigar la opresión y favorecer cada vez más las prácticas liberadoras, como ejercicio en constante construcción.

1. La opresión y la libertad en la educación desde la perspectiva de Paulo Freire

Paulo Freire en *Pedagogía del oprimido* (2005), plantea la dicotomía latente entre el opresor y el oprimido. Si bien habla de la imposición de un grupo o sujeto sobre otro, dejando en evidencia una relación donde el primero somete y el segundo es el sometido, también explica que el oprimido puede verse inmerso en una contradicción, al alojar dentro de sí a un opresor, incluso sin percatarse de ello. Para que el oprimido supere dicha contradicción, recurre a su toma de conciencia, la cual funge como preámbulo para diferenciar una postura de otra. En ese sentido, es tarea del oprimido buscar las respuestas al porqué de su opresión, por lo cual, el sujeto debe indagar, reflexionar y plantear acciones que lo encaminen a salir paulatinamente de su encrucijada (2005, pp. 40-42). En ese sentido, Freire afirma que la “[...] praxis que es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (2005, p. 51), surge como acción integradora que impulsa al oprimido a ir superando su contradicción opresor-oprimido, a partir de dos eventos concretos:

El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo en la praxis con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa

a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación (Freire, 2005, p. 55).

Con base en lo expuesto por Paulo Freire, tanto el opresor como el oprimido, son el resultado de una configuración que requiere ser transformada por el hombre en proceso de liberación, ya que cada persona podría sentirse asociada o familiarizada con una de las dos dimensiones. Sin embargo, éstas, a su vez, residen en la particularidad de cada sujeto en un mayor o menor grado, como consecuencia de una serie de acontecimientos, interacciones o relaciones con los entornos, que terminan instalando patrones asociados con el opresor o con el oprimido (Freire, 2005, p. 64). Por lo tanto, lo que haya sucedido a un sujeto en términos de relaciones con otros, va constituyendo unas formas particulares de apreciar y de asumir ciertos roles en la vida personal y social, marcando unos matices sobre el tipo de opresor u oprimido que nos habita. Por lo cual, es tarea de cada uno, ir identificando al opresor y al oprimido que está alojando, con el fin de discernir acerca de su papel como sujetos pertenecientes a un lugar, a un grupo de personas y dentro de una época.

Con respecto al ámbito educativo, estas expresiones pueden verse reflejadas, por ejemplo, cuando en el educador impera el dominio y la verticalidad que anula la comprensión hacia los educandos, dando paso a una educación “bancaria”, la cual “[...] anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, (que), satisface los intereses de los opresores” (Freire, 2005, p. 81). Freire plantea además, cuáles serían las principales diferencias entre una educación bancaria u opresiva, en contraste con una pedagogía problematizadora o liberadora. En primer lugar, menciona que una educación bancaria se basa en mantener relaciones verticales y de dominación, con una fuerte diferenciación entre educador y educando. A su juicio, este tipo de educación es antidialógica y coarta los actos creadores. En segundo lugar, tenemos a la educación problematizadora, la cual establece sus relaciones de manera horizontal, y, tanto el docente como los educandos, son seres “inacabados e inconclusos”. Es crítica y tiene en cuenta la historicidad de los involucrados y la contradicción entre educador y educandos queda superada, al comprender la presencia de un educador-educando, en relación con unos educandos-educadores. Por lo tanto, una educación problematizadora o liberadora “afirma la dialogicidad y se hace dialógica [...] Estimula la reflexión-acción sobre la realidad y se asienta en el acto creador” (Freire, 2005, p. 97).

Esta disyuntiva entre el educador opresor como aquel que inhibe el poder creador y de acción, en relación con “[...] el educador (que) ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando”, marca una diferencia que presenta dos formas opuestas de comprender el acto educativo. (Freire, 2005, pp. 88-92). Finalmente, Freire considera, que, adoptando las prácticas problematizadoras o liberadoras, éstas se convierten en actos permanentes de descubrimiento de la realidad (2005, p. 94). Por lo tanto, la reunión del diálogo, la reflexión y la acción como praxis del educador-educando, junto a los educandos-educadores, hace posible transformar la realidad, estableciendo formas auténticas de pensamiento y acción (2005, pp. 94-96).

Con respecto a la concepción de libertad, Paulo Freire (2011), en su texto *La Educación como práctica de la libertad*, plantea que, el hombre, en medio de sus relaciones, sus actos creativos y decisivos, dinamiza su mundo. Él, “[...] va temporalizando los espacios geográficos, hace cultura” (2011, p. 35). Esto le implica que asuma una actitud crítica y constante que le permita enfrentar las eventualidades de su tiempo, bajo la premisa de generar cambios como sujeto, ya que de ésta manera “[...] podrá interferir y no sólo permanecer como simple espectador” (2011, pp. 37). Sin embargo, antes de lograrlo, debe enfrentar su “miedo a la libertad”, comprendido como la ausencia de los elementos anteriores. Es decir, en su “falta de vínculo crítico y amoroso, que lo transformaría en una unidad cooperadora”. En alguien proclive a la convivencia y que es consciente de sus potencialidades.

Por lo tanto, convivir, implica relacionarse. Comunicarse. Verse inmiscuido en medio de unos desafíos junto a otros, pensando y construyendo acciones en colectivo. En el contexto educativo, podrían encontrarse dos maneras de comprender la libertad. Dos lugares desde los cuales podemos abordar la noción que nos propone Paulo Freire. De un lado, estaría el docente, y, del otro, los estudiantes. En el caso del primero, es su responsabilidad vincularse con lo apremiante del momento, y estar dispuesto a generar los cambios necesarios dentro de sí, pretendiendo con ello, favorecer su presencia como sujeto de la educación, liberándose de las estructuras que coartan su capacidad transformadora. Esto lo conllevaría a ir tras otras búsquedas, que serían, a su vez, los puntos de partida para visibilizar nuevos resultados. En resumidas cuentas, el acto creativo que emprenda, es mejora y cuestionamiento de su ejercicio profesional.

En lo que atañe a los estudiantes, es claro que si el docente cuenta, en cierta medida, con los privilegios de la libertad en la toma de decisiones, en la creación y en la forma como dinamiza las relaciones, quienes asisten a sus espacios, deberían vivenciar también estos mismos criterios. Por supuesto, que aquí se requiere de la orientación del docente y de su capacidad mediadora. Sin la presencia del diálogo y de lo crítico por parte del docente y de los estudiantes, estaríamos ante la omisión de la libertad como expresión; ante una libertad segmentada e interpretada erróneamente. Ante la continuidad de unas estructuras que hacen de los estudiantes sujetos pasivos. Ante la réplica de “[...] una sociedad de masas en la que el hombre estaría acomodado y domesticado, dejando de lado su espíritu crítico” (Freire, 2011, p. 40).

Asimismo, Freire nos recuerda que, existir, implica “Un diálogo eterno del hombre con el hombre, del hombre con el mundo, del hombre con su Creador. [con] sus desafíos y problemas, lo que lo hace histórico” (2011, p.54). De este modo, una educación basada en el diálogo es primordial y garante de la práctica de la libertad. Una libertad encaminada a mejorar las relaciones, en compartir decisiones y en crear. Estos elementos vendrían a ser fundamentales en una educación cuya base es el diálogo y que invita a la responsabilidad; a crear acuerdos, a construir en conjunto, a dialogar consigo mismo, con los demás y con el entorno. Por lo tanto, de la integración del docente, el estudiante y el entorno, surgen unas situaciones que los relacionan, por lo que el diálogo, la decisión y la creación, son determinantes para que haya una educación basada en la libertad.

Paulo Freire, nos habla, además, de la toma de conciencia y de una posición crítica, las cuales contribuyen con la configuración de aspectos que favorecen a una educación dialógica y activa, que abogue por la responsabilidad social y política, caracterizada por la profundidad en la interpretación de los problemas. Según él, la toma de conciencia gira en torno al “desarrollo de la concienciación”, mientras, que, la posición crítica, “[...] implica que el hombre comprenda su posición dentro del contexto. Implica su injerencia, su integración, la representación objetiva de la realidad” (2011. p, 55).

Desde la perspectiva de Paulo Freire, la toma de conciencia o la concienciación se haya interrelacionada con la posición crítica. La primera se refiere al inicio de un proceso que posibilita el desarrollo de la concienciación en sí, mientras que la posición crítica es la actitud, la incidencia, las relaciones y las interpretaciones que logra tejer un sujeto dentro de

un determinado contexto. Ambas dan como resultado un proceso crítico que expresa las insatisfacciones propias y colectivas como consecuencia de la opresión. Lo anterior redundaría entonces en un proceso de liberación, el cual implica que haya una lectura del mundo que lo integra a una realidad, haciéndolo a su vez, constructor de una nueva historia.

En suma, señala Freire que debemos prescindir de las relaciones que buscan el dominio y en consecuencia no permiten el diálogo. En su lugar, el autor nos invita a optar por la democracia, entendida antes que forma política, como formación para la vida que ofrezca instrumentos que permitan la participación de la comunidad, en clave de construir sociedad, haciendo posible la práctica de libertad (Freire, 2011. pp. 64-75). Por último Freire (2005), nos recuerda en *Pedagogía del Oprimido*, que la libertad a la que él hace tanto mención, “[...] es una conquista, no una donación; [que], exige una búsqueda permanente. Búsqueda que sólo existe en el acto responsable de quien la lleva a cabo”. (2005. p.45).

1.1. El concepto de educación popular y de comunidad

De acuerdo con Alfonso Torres Carrillo (2017), la educación popular (EP), puede entenderse como: “[...] un conjunto de prácticas sociales y elaboraciones discursivas en el ámbito de la educación, cuya intencionalidad es contribuir a que los diversos segmentos de las clases populares, se constituyan en sujetos protagonistas de una transformación de la sociedad en función de sus intereses y utopías” (2017, p. 22). Esta concepción de educación (indistintamente del lugar desde el cual se instale), se caracteriza, entre otras cosas, por favorecer la participación, la formación política, la organización y la emancipación de las comunidades, como la configuración de sujetos conscientes de sus realidades.

En ese sentido, la EP, propende por la horizontalidad de las relaciones entre educadores y educandos, pretende afectar de manera notable la subjetividad de los participantes, y recurre a dinámicas coherentes con sus postulados. También cabe aclarar que a lo largo del tiempo la EP ha establecido vínculos con “[...] otras prácticas sociales y culturales [...], como la teología de la liberación, la comunicación alternativa y la investigación (acción), participativa” (Torres, 2017, p. 21). Otro elemento importante que identifica a la EP es el diálogo. Gracias a éste, los sujetos hallan posibles rutas para alcanzar la praxis (teoría y práctica en constante relación), que desencadenará en nuevas reflexiones

que conlleven a construir colectivamente, alternativas de cambio como respuesta frente a las necesidades que enfrentan.

Con respecto a los inicios de la EP, es a Paulo Freire a quien se le atribuye la creación de la primera propuesta pedagógica reconocida de Educación Popular. Freire, de acuerdo con Torres, “[...] propone un método de alfabetización que denomina concientizador, el cual, a la vez que posibilita que los adultos aprendan a leer y escribir, ayuda a que éstos tomen conciencia de su propia realidad, que establezca un puente entre sus propias vivencias y el lenguaje escrito” (2017, p.27). Este pedagogo brasileiro, entiende que la educación no es neutral, ya que los programas educativos se caracterizan por contar con unas intencionalidades, que configuran un modelo de sujeto acorde al sistema educativo dominante. Por tal razón, su propuesta pretende contrarrestar dicha estructura, con espacios alternativos de educación.

Por otro lado, Piedad Ortega (2016), menciona que en el contexto colombiano, la educación popular se comprende “[...] como una corriente de pensamiento [y] expresión de la pedagogía crítica en Colombia” (2016, p.89). La presencia de la EP en el país, además de darse en el ámbito comunitario urbano, también ha llegado a distintos rincones rurales colombianos. Desde estos lugares, los procesos han reunido a personas de distintas edades y pertenecientes a diversos grupos poblacionales. La trascendencia de su impacto abarca el acompañamiento en procesos de paz, memoria histórica, abordajes territoriales, entre otros. Asimismo, dice que:

[...] algunas de las de las características generales de las propuestas educativas populares, (se basan en), valorar las expresiones y las nuevas configuraciones de la cultura [...], promover dinámicas de autoaprendizaje y fundamentalmente le apuesta a construir conocimientos sociales pertinentes y relevantes a los contextos de actuación (Ortega, 2016, pp. 90-91).

Continuando con otro concepto, las comprensiones acerca de lo que representa una comunidad son innumerables y dependen de las perspectivas desde las cuales se hagan sus lecturas. En primer lugar, podemos mencionar que una de sus características, es la de relacionarse o relacionarla con un lugar, grupo etario o social, bien sea de orden étnico, religioso, político, académico, científico, político, entre otros. En el segundo caso, se le

vincula más con sus atributos o deficiencias. Es decir, con la multiplicidad de rasgos que construyen significado a su alrededor. En palabras de Alfonso Torres Carrillo:

El sentido irreflexivo más corriente de la palabra “comunidad”, la identifica con formas unitarias y homogéneas de vida social en las que prevalecen rasgos, intereses y fines comunes. Por lo general se le asocia a un territorio pequeño (barrio, localidad) o una población homogénea (pobladores, beneficiarios de un programa, usuarios de un servicio), generalmente pobre o marginal, que comparte alguna propiedad (necesidades, intereses, ideales) (2013. p. 12).

Según lo expuesto por Torres, se hace necesario que las categorías de comunidad no obvien las conflictividades que sufre a su interior y suman a su identidad. A partir de las singularidades que posee la comunidad, ésta gesta unas diferenciaciones con otras. De esta manera se autodefinen y resaltan su resistencia y utopía, con las cuales construyen un reconocimiento. El autor advierte además que, en especial importancia sus resistencias y utopías, se revisten de valor porque los sucesos adversos que viven en sus territorios ponen en riesgo la convivencia humana (2013, p. 14). También son la evidencia de la forma como gestan proyectos por iniciativa propia. La comunidad se recrea y se organiza. Es “fuente para las ideas morales y los proyectos políticos” (Torres, 2013, p. 18).

A partir de los conceptos de educación popular y comunidad, se puede inferir que la razón de ser de la primera, está estrechamente relacionada con las dinámicas propias de la segunda. Si la educación popular hace referencia a prácticas sociales y elaboraciones discursivas con respecto al contexto educativo, y su intencionalidad es la de impactar en las clases populares para que se constituyan en protagonistas de sus transformaciones a partir de sus necesidades e intereses, es evidente que tanto en sus inicios como en su proceso de desarrollo, la educación popular reconoce a la comunidad, se preocupa por ella y establece parte de sus principios con base en sus problemáticas y cuestionamientos.

En ese sentido, la educación popular al preguntarse por el devenir cultural, concientizador, participativo, organizacional, político y emancipatorio de los sujetos, implícitamente se preocupa por aquello que atañe a la comunidad. Basa su intencionalidad educativa en el trabajo mancomunado, en los espacios alternativos de aprendizaje y donde la colectividad es primordial. Asimismo, los conocimientos sociales, atributos y deficiencias en los diferentes contextos son relevantes para ella. La relación social es un elemento importante

de la comunidad y abarca aspectos educativos, “[...] promueve vínculos, subjetividades, y valores comunitarios; procesos de creación y fortalecimiento permanente del tejido social y de potenciación de la capacidad de agencia de sujetos personales y colectivos sociales unidos entre sí en torno a diferentes factores y circunstancias” (Torres, 2020, p. 126).

1.2. Las prácticas comunitarias, las PAC y la educación artística crítica

Con respecto a lo que vendrían a ser las prácticas comunitarias, Carlos Matos citado por Torres (2013, p. 179), habla de un arraigo de los pueblos originarios del sur del continente (especialmente del Ecuador, Perú y Bolivia), a formas particulares de organización social, que también se ve reflejada entre algunas comunidades campesinas de otros países de la región, cuyos rasgos principales son:

a) la propiedad colectiva de un espacio rural que es usufructuado por sus miembros de manera individual y colectiva; b) por una forma de organización social basada especialmente en la reciprocidad y en un particular sistema de participación de las bases; y c) por el mantenimiento de un patrón cultural singular que recoge elementos del mundo andino [...] En ese sentido, tanto la minga de raíz prehispánica, como las jornadas y obras comunales o campesinas, se instalan bajo estas lógicas de convivencia y cooperación. (Torres A, 2013, pp. 149, 165).

Por último, plantear una conexión entre el contexto comunitario y el arte desde las PAC (prácticas artísticas comunitarias), puede ofrecer algunas comprensiones sobre lo que implicaría una apuesta por comprender cómo se instala una iniciativa de esta índole. En primer lugar, se menciona la relación que puede darse entre el artista y el espectador, y, en segundo lugar, la trascendencia o la “pertinencia” del arte “para la sociedad”. Se presenta un especial interés por la relación resultante entre “[...] la obra de arte y el contexto específico en que esta emerge, preocupándose por quien o quienes la producen (actores), dónde circula (escenarios), qué y cómo se hace (contenidos y medios). Esto es lo que se conoce como arte contextual” (Ramos, 2013, p. 54).

Desde las PAC, se da un rol importante al espectador tal como se describe en el arte contextual. Si bien aquí es evidente la existencia de un vínculo entre el artista, el espectador, la obra y el contexto mediados por las realidades de los sujetos en cuestión y que no están

inscritos dentro del escenario educativo, entre sus postulados pueden hallarse pistas o coincidencias con las prácticas comunitarias que describe Alfonso Torres. Por ejemplo, se presenta una participación activa y creación colectiva junto a la audiencia, donde la expresión humana del arte se piensa en “[...] su función social: preguntarse por lo que ocurre en lo colectivo” (Ramos, 2013, p. 55).

Las PAC establecen las posibles relaciones que suceden entre el arte, el contexto y lo comunitario. Esta interrelación se presenta como parte de una experiencia en la que se ve involucrado a un espectador y donde el artista cumple una labor social a partir de su obra de arte. No obstante, esta propuesta se enmarca a partir de una lógicas acordes con las artes visuales, por lo que sería pertinente preguntarse si es posible plantear un ejercicio similar desde la formación musical comunitaria. Si bien hay aspectos en común que se reconocen, como la conciencia por la presencia del otro, la creación y las preocupaciones por lo social, la manera como se aborda el creación artística con base en lo contextual y lo comunitario podrían presentar diferencias.

En mención a la educación artística crítica, María Acaso (2009), se refiere al aporte que hace Richard Cary en una monografía que relaciona la pedagogía crítica con la educación artística, la cual consiste en su politización: “habla de llegar a la justicia social a través de la educación de las artes visuales, por medio de dos recursos: primero, desde la creación como resistencia informada a través de la sospecha que conlleva al análisis y, el segundo, desde la creación de productos visuales críticos y socialmente potentes” (p,155). Aborda a su vez los conceptos generales desde los cuales se proyecta la educación artística crítica, la cual encierra seis aspectos centrales que ofrecen una ruta que puede orientar la labor del docente.

El primer concepto se denomina la revisión de la memoria nociva visual: este hace referencia a las influencias o memorias que son resultado de la educación recibida en la niñez y que terminan configurando patrones en la conciencia. Son las construcciones o marcos de valores de otros, afectando la vida propia y que termina consolidando un cuerpo de conocimientos. El segundo concepto es la Creación de un conocimiento visual emancipado: se traduce como conocimiento crítico o propio y pretende generar en el estudiante una forma autónoma de conocimiento, oponiéndose al conocimiento importado. Es decir, a las secuelas de la memoria nociva visual.

El tercer concepto es el desarrollo de una hermenéutica de la sospecha: se trata de la interpretación que debe lograr un estudiante y se espera que por medio de su análisis logre descubrir qué quiere decir algo o alguien, en lugar de identificar el mensaje explícito. De esta manera se despertaría la sospecha del estudiante, el cual llegaría a descifrar los mensajes aún no resueltos. Este concepto implica tres pasos: primero, la semiótica que estudia la significación de los mensajes codificados a través del lenguaje visual; segundo, el análisis por deconstrucción el cual es el que lleva a cabo el proceso de desenmascaramiento; y tercero, la aplicación de las metodologías de corte cualitativo.

El cuarto concepto es el desarrollo de la conciencia crítica social: este punto reúne los conceptos anteriores y busca provocar en el estudiante una conciencia crítica, mecanismo automático por el cual se inicia el proceso reflexivo de éste. La función del docente en tal caso, consiste en ayudar a concienciar al estudiante en la necesidad de desarrollar este mecanismo para generar conocimiento emancipado. En quinto lugar se encuentra la resistencia visual informada: este concepto se refiere a todo el cuerpo de conocimientos logrados por el estudiante, que a su vez rechaza el conocimiento importado. Se trata de un proceso que pretende que los estudiantes se vuelvan selectivos y responsables para que descubran sus propios estereotipos en aras de que luchen contra ellos mismos.

Por último se encuentra el desenmascaramiento del currículum oculto visual: el concepto propone que el docente haga explícito su currículum oculto, pero específicamente el visual. Él debe dejar en evidencia sus intencionalidades, procurando incomodar a partir de sus nuevos postulados, entre los cuales está el hablar de justicia social. Se trata de cuestionar los principios de los estudiantes para que ellos manifiesten sus acuerdos o desacuerdos, en función de entrar en discusiones que ayuden a transformar sus pensamientos.

2. Contexto y reconstrucción de la experiencia: “Canción de la siembra”

La experiencia objeto del análisis, es un proyecto de investigación-creación, realizado en la localidad de Ciudad Bolívar con niños y jóvenes habitantes de los sectores de Vistahermosa y Nueva Colombia en la ciudad de Bogotá. Sus integrantes, que oscilaban entre los diez y los dieciocho años, pertenecían a la Agrupación Musical Colibrí, la cual surgió de una escuela de formación musical inicial comunitaria en el año 2015. Debido a la

participación del grupo en distintos eventos culturales organizados por colectivos artísticos y ambientales de la localidad, el docente de música consideró pertinente llevar a cabo un proceso de creación colectiva de canciones con perspectiva de territorio, con el objetivo de que los integrantes de la agrupación, fueran los autores y compositores de las canciones.

Para el desarrollo de dicha construcción, el docente recurrió a textos que presentaran recursos relacionados con apuestas educativas comunitarias, de creación literaria donde los niños o jóvenes fueran los artífices, como también documentos que dieran luces sobre la forma de integrar elementos literarios y musicales en la creación. De esta manera, se halló con las propuestas de Paulo Freire, Gianni Rodari, Mercedes Calvo, entre otros, con las que diseñó una serie de estrategias para orientar el proceso creativo de los participantes, donde el pensamiento crítico, junto a la creación musical y literaria, reunieran los elementos necesarios para hablar de territorio en las canciones que fuesen compuestas por los integrantes de la agrupación. Fue así como surgió el proyecto *“Ronda, gramáticas de la fantasía y territorio”*, el cual se presentó para aspirar al título de licenciado en música en la Universidad Pedagógica Nacional, en el año 2023.

El tema elegido para la creación de una de las canciones, giraba alrededor de una huerta comunitaria, que para efectos del proyecto de investigación recibió el nombre de Yerbabuena, la cual se encontraba ubicada entre los dos barrios anteriormente mencionados, además de colindar con una quebrada llamada La Limas. Esta huerta fue el resultado de un proceso de recuperación que adelantó una lideresa de la comunidad, que dentro del proyecto recibió el nombre de Mariposa. Esta persona que en su momento se encargó de transformar el terreno en un área ambiental, enfrentó un sinnúmero de señalamientos y amenazas por la labor realizada, por parte de algunos de sus vecinos y de funcionarios de entidades públicas del distrito capital que visitaban con frecuencia el lugar.

También tuvo que enfrentar ciertas tensiones con una organización no gubernamental (ONG), debido a que años atrás, ésta ONG contactó a Mariposa con el interés de crear una memoria audiovisual, que resaltara su labor y fuera una evidencia de cómo ella había logrado constituir una huerta en un lugar que anteriormente fue una urbanización, pero debido al alto riesgo que representaba su construcción dentro de un terreno con características inestables, fue demolida. Pese a que la organización registró la entrevista, anexando fotografías y videos de la lideresa y de la huerta, su objetivo terminó siendo distinto al que había narrado a

Mariposa. Esta organización, luego de haber producido el material audiovisual, lo presentó a entidades extranjeras adjudicándose la conformación de la huerta, con el fin de gestionar recursos para su beneficio, sin reconocer a la verdadera gestora de la iniciativa.

Cabe aclarar que, luego de haber sido demolidas las viviendas, el lote se convirtió en un foco de consumo, delincuencia, botadero de escombros y basuras. A Mariposa dicha situación le indignaba y, por esta razón, decidió recuperar el terreno cercándolo con cajas de guacal y con la siembra de gran variedad de plantas ornamentales, medicinales y alimenticias. Para ello, contó principalmente con la ayuda de su familia, de algunos de sus vecinos y de colectivos ambientales de la localidad. Con el tiempo, su trabajo dentro del territorio empezó a ser bien recibido por más personas. Se volvió un referente en el lugar, promovió la creación de más huertas en lugares aledaños, además de inspirar la creación de una huerta en un colegio vecino, con plantas que ella misma donó.

Cuando el docente decidió contactar a la lideresa y conversar con ella sobre el proceso que dio paso a la conformación de la huerta, obviaba todo lo que ella había tenido que enfrentar, especialmente, con la ONG. Debido a lo anterior, el primer encuentro entre ellos fue complejo, ya que ella tenía muchas prevenciones. Luego de una extensa conversación, Mariposa aclaró muchas dudas sobre la intencionalidad del ejercicio que proponía el docente y optó por compartir su experiencia con él. Tanto la conversación, como la huerta, se registraron y, con base en las imágenes, audios y videos, el docente recurrió a algunos de los elementos que ofrecían los autores investigados, para diseñar una serie de estrategias que encaminaran a los participantes de la agrupación, en la creación de la primera canción del proyecto que, posteriormente, fue titulada como “*Canción de la siembra*”.

La anterior experiencia dejó en evidencia las manifestaciones de opresión que enfrentó Mariposa junto a sus vecinos, al confrontarlos con una realidad que afectó de manera notable el bienestar comunitario. Ellos, de una u otra forma habían aceptado la existencia de un paisaje que traía consigo problemáticas de orden social y ambiental. Ante dicha situación, muchos expresaron su inconformidad, esperando que la resolución a este problema viniera de afuera. Sin embargo, el empeño de Mariposa marcó un momento decisivo que transformó la opresión en acción liberadora, logrando con ello, credibilidad, permanencia y expansión de su propuesta. De esta manera, la lideresa y un número importante de habitantes que se

sumaron a esta causa, incorporaron a su cotidianidad la praxis que los conllevó a alojar dentro de sí, a los sujetos dueños y gestores de sus transformaciones.

La huerta Yerbabuena, además de constituirse en acción liberadora para Mariposa, vecinos y colectivos, intervino en el territorio haciendo posible que la experiencia de la educación popular se entendiera como práctica social, vinculada con la herencia campesina que se replica en la periferia urbana, gracias a la organización, la participación, la concienciación y la emancipación de un buen número de sus miembros, que configuraron acciones para cambiar una realidad que los involucraba. Por lo tanto, la educación popular reunió prácticas sociales y culturales a partir del diálogo que, a su vez, desencadenaron en actos creativos y decisivos. Que dieron paso a lecturas e interpretaciones de mundo que resignificaron el territorio, donde el tejido de las relaciones comunitarias se fortaleció con la toma de consciencia y con acciones concretas que construyeron identidad con la huerta.

Yerbabuena también dejó en evidencia la utopía y la resistencia de sus actores ante el avance indiscriminado que advierte la contaminación ocasionada por las personas que desatienden este tema. La huerta nació y creció al interior del territorio como práctica comunitaria y acción política que pretendió recordar el valor que tiene la tierra como entidad viva y proveedora. Su organización comunitaria surgió de una preocupación por construir un sistema que promoviera el relevo generacional, en pro del cuidado del bien colectivo, desde el cual se rescataron los saberes alineados con la reivindicaron de las jornadas de encuentro alrededor del convite¹ y de la palabra, donde la cultura de la convivencia pacífica y de la cooperación, resaltaron la gratitud y el reconocimiento por aquello que se alcanza gracias al encuentro consensuado.

Si bien la intencionalidad de Mariposa se planteaba como alternativa ante una afectación de orden ambiental más acorde con las prácticas comunitarias, también es cierto que gracias a esta experiencia fue posible encaminar el proceso creativo de la Agrupación Musical Colibrí. La experiencia de la huerta comunitaria trascendió a tal punto que inspiró la creación de las canciones afectando la subjetividad de los participantes, ya que influyó en la comprensión de las temáticas vinculadas con la importancia del cuidado y la protección

¹ Según el diccionario de la lengua española, el convite es un “convenio, acuerdo o reunión de trabajadores que prestan sus servicios a cambio de comida”. Sin embargo, en el contexto urbano descrito, este término hace alusión a una labor organizada que desarrollan los miembros de una comunidad para lograr un objetivo en común, donde cada quien se compromete con unas determinadas tareas.

del medio ambiente, además de suscitar discusiones sobre las acciones que usualmente realizan los participantes para contribuir con tal fin. Asimismo, hubo colectivos que contrastaron lo sucedido en la huerta, con los estragos que ocasionaban, por ejemplo, las canteras en otras partes de la localidad, reconociendo de esta manera, problemáticas adicionales de orden ambiental dentro del mismo territorio.

De esta manera, especialmente los grupos ambientales y de teatro, centraron su atención en construir puestas en escena para espacios abiertos como comparsas y obras de teatro para calle, con el fin de dar a conocer a la comunidad lo que sucedía con las montañas, ríos y zonas verdes de la localidad. En ese sentido, las PAC tuvieron incidencia en la medida en que los artistas socializaron con sus espectadores, un tema de índole ambiental que involucraba al grueso de la comunidad. Además de lo anterior, la relevancia de estos artistas, se debió a que pertenecían al territorio o provenían de contextos con afectaciones similares. Esta combinación de situaciones en las que convergieron los líderes ambientales, los artistas, los espectadores, la obra de arte, el contexto donde se reunieron, sumado a la intencionalidad de la puesta en escena, fue el resultado de un trabajo transdisciplinar e interdisciplinar de la comunidad que suscitó experiencias artísticas con base en preocupaciones individuales y colectivas, sobre aspectos sociales y ambientales que trascendieron al ámbito artístico.

Con respecto al diseño de las estrategias para orientar el proceso creativo de los participantes de la Agrupación Musical Colibrí, el docente recurrió al método de investigación temática significativa o del tema generador, para registrar la experiencia de la lideresa con la huerta, con base en las cuatro fases que sugiere el método. La primera de estas fases, propone una socialización de las intencionalidades de la investigación, y pretende generar un encuentro dialógico que establezca la confianza mutua para fijar criterios frente a la propuesta, como entender su potencial educativo en cuanto acción colectiva y cultural. En cuanto a la segunda fase, ésta busca resaltar las contradicciones que el investigador pudo hallar, para luego codificarlas y presentarlas a los participantes (Freire P, 2005. pp, 138-144).

La tercera fase tiene como propósito el diseño de las codificaciones para que sean reconocidas y discutidas en equipo, manteniendo relación con el eje temático elegido para el desarrollo de la praxis. Las codificaciones pueden presentar dos características: ser simples o compuestas. En el caso de la primera, sólo se presenta una codificación, bien sea auditiva o visual. Es decir que, cada codificación se presenta de forma aislada y responde a una

intencionalidad específica. En cuanto a la codificación compuesta, esta integra recursos auditivos y visuales de manera simultánea que giran en torno a un mismo eje temático (Freire P, 2005. pp, 148-155).

Por último, la cuarta fase tiene que ver con el proceso de análisis general que realiza el investigador junto a los demás participantes, con respecto a todos los hallazgos que se lograron. Con esto se espera reconocer, entre otras cosas, los aspectos que favorecieron o que limitaron determinadas acciones que desearon superarse, como aquellas que por algún motivo no se lograron. Por lo tanto, las conclusiones son compartidas, necesitan de un tema generador para la puesta en común, el cual está enmarcado dentro de un contexto y temporalidad específicos, que se presentan por medio de codificaciones simples o compuestas, elementos desde los cuales se suscita el diálogo y el intercambio de saberes (Freire P. 2005. p, 158).

Con base en lo anterior, el proceso para lograr la “Canción de la siembra”, sucedió a partir del primer encuentro, recurriendo a las codificaciones simples y compuestas que sirvieron como preámbulo a la creación. Estas codificaciones comprendían una presentación en Power Point del proyecto “Ronda, Gramáticas de la Fantasía y Territorio”, un video que contenía la conversación entre el docente de música y la lideresa comunitaria, el audio de la canción “Alfonsina en el mar”, recortes de imágenes de revistas, periódicos, entre otros. Por su parte, los integrantes contaban con un cuaderno o block de hojas que dentro del grupo recibió el nombre de “semillero de palabras”.

En este semillero, ellos guardarían palabras, frases, dibujos, recortes de imágenes y todo aquello que considerarían relevante para la creación, como también aquello que les resultaba incomprensible o desagradable de los temas abordados. El docente dio entonces inicio a la presentación de la propuesta. Luego, brindó un espacio para escuchar las apreciaciones que tenían los participantes acerca del proyecto, el cual fue recibido por ellos de manera favorable. Se establecieron acuerdos en aras de lograr las metas dentro de los tiempos establecidos y se dio paso a los ejercicios diseñados para la creación.

Luego de esto, escucharon la canción Alfonsina en el mar y al finalizar, el docente procedió a preguntarles lo siguiente: ¿Qué le había sucedido a Alfonsina? ¿Quién o quiénes habían compuesto la canción? y ¿En qué términos se refería el autor tanto al suceso trágico como a la protagonista? Las respuestas de los participantes ante estas preguntas fueron

conmovedoras, tiernas, respetuosas y vinieron seguidas de la lectura de una breve biografía de la poeta argentina.

Si bien el proceso creativo se vio favorecido, al interior del grupo se presentaron altercados que contradecían muchos aspectos relacionados con la reflexión, la praxis, la construcción colectiva, la escucha, el diálogo, la horizontalidad, entre otros. Por lo tanto, se presentaron dos escenarios de encuentro. El del acto creativo y el de las relaciones interpersonales. En el primer caso, aparentemente las relaciones entre ellos fluían sin mayores contratiempos. No obstante, cuando se proponían experiencias que les implicara relacionarse de otras formas, los participantes tendían a alterarse. Esta particularidad obedeció principalmente, a que anterior al proyecto de investigación, los espacios de formación sólo favorecían el diálogo y la interacción por medio del ejercicio disciplinar. Fue el acto creativo el que los conllevó a entrar en otro tipo de diálogos y les representó un nuevo reto.

Aquí es claro que hubo manifestaciones que redujeron el proceso dialógico de los participantes a una práctica musical que coartaba la palabra fuera de ese contexto, lo que ocasionó una carencia en ese sentido, reduciendo las conversaciones espontáneas, a tiempos esporádicos entre pequeños grupos. Este panorama reafirma que para este momento la dicotomía entre opresor y oprimido era difícil de ser superada. El direccionamiento continuo anuló por mucho tiempo la posibilidad de permitir la presencia del diálogo, la creación y la decisión en manos de los participantes, quienes a su vez, alojaban al oprimido mientras que el docente permanecía en su lugar de opresor. Esta situación ayuda a comprender el por qué se presentaban dificultades a la hora de compartir una opinión o una idea con tranquilidad. Para ellos conversar en medio de la experiencia musical sobre un tema en específico era algo inusual. Emitir un juicio resultaba extraño o atípico y salir de tal encrucijada no era una tarea fácil.

La finalidad del ejercicio planteado era recurrir a la canción de Alfonsina para que pudieran reconocer en su estructura, figuras literarias que hacían alusión a un acontecimiento real y doloroso que involucraba a una mujer de forma poética y respetuosa, además de identificar en su creación, la participación de un escritor, un músico y una interprete, con base en fragmentos de un poema de la misma Alfonsina Storni. De esta manera, se pretendió

hacer un acercamiento a lo que consistía una creación colectiva, donde cada persona es importante y posee cualidades valiosas que son tenidas en cuenta dentro del acto creativo.

A medida que la creación avanzó, se aprovechó cada relato de la experiencia de la canción Alfonsina en el mar como oportunidad para abordar lo que sucedía con las relaciones interpersonales entre participantes, al generar espacios para discutir acerca del porqué de los prejuicios hacia otros por su aspecto físico, particularidades en las expresiones verbales o por su identidad de género, ya que estos comentarios con frecuencia desencadenaron en confrontaciones subidas de tono. Las transformaciones en ese sentido se dieron de forma paulatina y se fortalecieron con el tiempo. La libertad de la palabra trascendió de lo estético a lo cotidiano. También los juegos teatrales de Augusto Boal desde los cuales él propone la presencia de un opresor y un oprimido, les permitió reconocerse desde estos dos lugares. Los roles antecedieron al círculo de la palabra, donde configuraron otras formas de decir y de hacer, buscando con ello que fueran en búsqueda de su proceso de liberación, el cual les implicó encontrar en el juego, en la palabra y en la acción cotidiana, la fuerza para relacionarse con los demás desde una actitud crítica, viendo en el otro a un ser sensible, capaz de convivir, de vincularse y de construir cambios colectivamente.

Posteriormente, vieron el video de Mariposa narrando su experiencia con la huerta Yerbabuena. Terminado el video, de nuevo se abrió el espacio para escuchar las apreciaciones que surgían sobre el tema expuesto. El ejercicio arrojó respuestas inesperadas, pues los participantes desconocían de la existencia de la huerta, pese a transitar a diario cerca de allí. Para ellos, ese lugar era simplemente un potrero y la quebrada Limas era un caño o vertedero de aguas residuales. También ignoraban todo lo que existía en términos de luchas, recuperación y construcción detrás de aquel sitio.

Luego de esto, el docente los invitó a escribir en el centro de una de las hojas del semillero la palabra “huerta”, con el fin de hacer de ésta el primer cimiento para la construcción de la canción. Aquí los aportes de Paulo Freire y Gianni Rodari fueron valiosos con sus respectivos conceptos de Palabra generadora y piedra en el estanque, porque ayudaron a codificar a la huerta en una palabra que para el equipo ya estaba cargada de mucho significado. Después de lo anterior, cada participante debía escribir al lado de la piedra en el estanque, una palabra de su predilección, además de compartir con todos el motivo por el

cual optó precisamente por dicha palabra. De esta manera, cada uno contaba con dos palabras en su semillero, unión que para Rodari viene a ser denominada como el binomio fantástico².

Esto conllevó a atribuirle a cada integrante, un colibrí de un color con el que se pudiera identificar dentro del proyecto. Así las cosas, los miembros de la agrupación contarían con una identidad asociada a un tipo de colibrí y a una palabra, ofreciendo la siguiente estructura: *Colibrí rojo*: resistencia. *Colibrí rosa*: siembra. *Colibrí azul*: persistencia. *Colibrí Verde*: esperanza. *Colibrí Plateado*: raíces. A partir de lo anterior, se reconfiguró la idea del binomio fantástico, al hacer de él, duplas de participantes que se organizaron de forma aleatoria. Cada dupla debía juntar sus palabras elegidas o binomios, para crear una frase, oración o estrofa corta, la cual tendría que ser negociada entre ambos participantes, dejando en evidencia la importancia del diálogo y el consenso en la práctica y en la creación.

El resultado fue el siguiente: *Colibríes rojo y rosa*: resistencia desde la siembra comunitaria. *Colibríes azul y verde*: persistiendo lo lograremos hay esperanza. Para la tercera estrofa *todos los colibríes* se reunieron, debido a que aún quedaba una palabra sin ser adicionada (raíces), de la cual surgió la frase: las raíces forman un puente a nuestro destino. Para este aparte los participantes tuvieron en cuenta la presencia de un puente peatonal que queda cerca de la huerta. El ejercicio literario continuó con la creación de una cuarta estrofa que complementara a la tercera: entre huellas y una sonrisa estará el camino. Al reunir todo el texto se lee: *resistencia desde la siembra comunitaria, persistiendo lo lograremos hay esperanza, las raíces forman un puente a nuestro destino, entre huellas y una sonrisa estará el camino.*

De acuerdo con lo anterior, comprender a la educación popular como práctica social desde un escenario de formación musical comunitaria, requiere que el docente tenga en cuenta el protagonismo de los participantes en la toma de decisiones y que haya cierto grado de confianza por parte de él, para que ellos propongan y dinamicen tanto en el acto creativo, como en la resolución pacífica de sus conflictos, ya que de otro modo se acentuaría un rol de poder concentrado en el docente, asumiendo que se está ante la presencia de sujetos pasivos e incapaces de proponer, de organizar y de construir, aspectos que constituyen algunas de las

² En el libro Gramática de la Fantasía de Gianni Rodari, el autor describe al binomio fantástico como la unión de dos palabras que no necesariamente guardan alguna relación, pero que son suficientes para construir frases, oraciones o pequeñas historias como producto de su conjugación (Rodari G, 2014. Pp, 28-29).

bases fundamentales de la educación popular, que ayudan a superar la contradicción educador-educando y que hacen que la presencia de un educador-educando y de un educando-educador sea una realidad. Asimismo, concienciarse del aporte de los demás actores sociales al proyecto musical es importante, ya que de lo contrario no se hubiese alcanzado un resultado como el que se logró. Sin la ayuda de la comunidad y de todas las prácticas que sucedieron alrededor del proyecto de formación musical, las reflexiones y logros de la investigación no habrían sido posibles.

El objetivo del siguiente encuentro era explorar los aspectos musicales. Con base en los ritmos de las canciones que hacían parte del repertorio de la agrupación, los participantes intentaron recitar las estrofas de la cumbia de la siembra, acompañados de una percusión mayor. Para tal ejercicio se trabajó con un bombo andino con el que se ejecutaron ritmos como el caporal, el huayño, el sanjuanero y el mapalé. Sin embargo, el grupo optó por la cumbia, debido a que lo encontraron más afín con el texto. Resuelto lo rítmico de la canción, y tomando como referente el tímido susurro de una melodía que produjo un participante con su voz, el docente introdujo una progresión de dos acordes, que conllevó a secuencias más extensas que terminaron por configurar la relación tan buscada entre el ritmo, el texto, la melodía y la armonía musical.

No obstante, los participantes sentían que faltaba algo más. El coro o el estribillo de la canción y la intervención de los instrumentos melódicos. Tomando como referencia la progresión armónica (re menor y do mayor), y el número de estrofas, el docente sugirió a los responsables de la voz principal y de los instrumentos melódicos, componer una melodía sencilla con la nota fundamental de cada acorde, para luego sumar alguna otra nota de cada uno de estos, con figuras de duración que ellos hubiesen trabajado, como blancas negras y corcheas en un compás de dos cuartos (2/4). Además, el docente sugirió a la integrante encargada de la voz principal, agregar a su pequeña composición musical, un texto que se acoplara con las figuras rítmicas, con lo cual llegó a crear el coro de la canción, dando como resultado la estrofa: *siempre hay que sembrar a sembrar*.

Luego de este resultado se esperaba que el paso a seguir tuviera que ver con la socialización de la propuesta musical con la comunidad. Con la existencia de un evento donde la agrupación musical compartiera su experiencia creativa inspirada en la huerta Yerbabuena. Lastimosamente, el encuentro nunca se llevó a cabo, dejando una sensación de ruptura del

proceso, donde la falta de interacción con el resto de la comunidad dejó un vacío. Esta situación obedeció a imprevistos ocasionados por la pandemia que acababa de suceder a nivel mundial, a rupturas al interior de algunos colectivos de la localidad con los que había relaciones, y a factores desconocidos que imposibilitaron una nueva reunión con Mariposa. Hay que señalar, que tanto el docente de música como los integrantes y familiares de la agrupación musical Colibrí, habían proyectado una presentación artística para dar a conocer el resultado del proyecto de creación-investigación inspirado en la huerta, pero a pesar de los esfuerzos hechos, éste no se pudo llevar a cabo.

Este evento se traducía en un acercamiento con colectivos de distintas disciplinas y entre personas de diferentes edades interesadas en las expresiones artísticas; en temas ambientales y comunitarios. En su lugar, se buscó el apoyo de una escuela de rock popular en la localidad de Bosa, la cual contaba con un pequeño estudio de grabación comunitario, donde la agrupación musical pudiera lograr un registro audiovisual de la canción de la siembra. De esta manera, se podía garantizar que la canción se compartiera y sirviera como memoria de lo construido. Esta eventualidad implicó una ruptura en cuanto a práctica comunitaria, imposibilitando un encuentro con los demás actores involucrados en el relato. Por lo tanto, la primera práctica comunitaria guiada u organizada desde el sentir de la agrupación musical se vio frustrada.

En relación con las prácticas artísticas comunitarias (PAC), la interacción entre artistas y espectadores migró a la virtualidad como consecuencia principal de la pandemia, imposibilitando el diálogo entre estos. La posibilidad de una relación más cercana y estrecha, el intercambio de experiencias y la continuidad de la participación en los encuentros locales que se acostumbraban a hacer no sucedió. Además de lo anterior, el contexto no pudo ser discutido y la experiencia tuvo la ausencia de retroalimentación. La pertinencia del objeto artístico sucedió, pero careció de aquello que lo caracteriza: de acto artístico en contacto directo con una sociedad. En esencia, hizo falta el encuentro en el territorio que tiempo atrás los reunió. Hubo participación de los integrantes entre sí y ausencia significativa de espectadores que fueran mediados por la puesta musical comunitaria.

3. Aprendizajes logrados de la experiencia

Finalmente y a propósito del objetivo de este capítulo, el cual buscaba identificar los nuevos aprendizajes que deja la sistematización, a partir de las reflexiones sobre las prácticas de formación musical comunitaria, es posible precisar lo siguiente: en primer lugar y con base en lo expuesto por Paulo Freire con respecto a la dicotomía entre el opresor y el oprimido, es claro que estas categorías se manifiestan dentro de los espacios de formación musical comunitaria, especialmente cuando se establecen roles tradicionales donde el docente asume conductas que se limitan al direccionamiento de instrucciones, mientras los educandos se remiten a seguirlas dejando de lado su creatividad y sentido crítico.

En segundo lugar, el docente de música puede acentuar una marcada diferencia entre opresor y oprimido de manera consciente o no, donde él asume el rol del primero y los educandos el siguiente. Sin embargo, dentro de la práctica educativa, el docente también puede verse inmerso en el rol de oprimido y los educandos en el de opresores, como consecuencia de la complejidad de las relaciones que se establecen en un determinado contexto. Asimismo, la contradicción opresor-oprimido, si bien se enfoca en hacer énfasis en la manera como los educandos enfrentan dicha contradicción, es claro que el educador también es susceptible de verse afectado por ella.

Como se ha dicho anteriormente, tanto el opresor como el oprimido habitan en menor o mayor grado en cada persona, razón por la cual, es complejo despojar al docente de su condición de oprimido; es difícil desconocer su condición humana en medio de las interacciones con otros. Los vínculos del docente con los educandos son susceptibles a los cambios y a las tensiones, y la tendencia a suponer que el docente debería poseer el control absoluto de toda situación adversa que se presente dentro de un proceso formativo, es una concepción errada y contraria a la educación popular, que puede traer consigo frustración y desesperanza, sobre todo cuando lo que se intenta es omitir las prácticas punitivas y dar cabida a las relaciones horizontales.

Habituar a lógicas liberadoras, dialógicas y democráticas, a veces puede ser un tránsito complejo para el docente y para los educandos, puesto que cada sujeto experimenta de alguna manera la imposición de la hostilidad, que surge como defensa o como respuesta para resguardar la integridad, debido a las experiencias complejas que se han vivido en el

hogar, la escuela o en el barrio. Cada contexto, población y proceso, se reviste de particularidades desde sus carencias y potencialidades con las que construyen y entienden sus mundos. Por lo tanto, consolidar un proceso comunitario, implica complejizar a la educación musical con base en su razón de ser dentro de un territorio.

En tercer lugar, la concienciación o toma de conciencia es algo que le atañe tanto al educador como a los educandos, con base en la premisa de Freire de un educador-educando y unos educandos educadores. Ambos se convierten en sujetos en proceso permanente de liberación, como resultado de la praxis y de la construcción conjunta de una educación problematizadora o liberadora, que se opone a la educación bancaria. La pertinencia de este aspecto sucede al establecerse el valor del diálogo como base sólida que contribuye con la concienciación. Constituye un momento decisivo que transforma las relaciones y, por ende, la comprensión sobre el tipo de formación que se instaura en un escenario educativo. Esto es relevante en la medida en que el conocimiento fluye de forma circular entre todos, permitiendo con ello que la palabra y la acción sean el reflejo de la concienciación.

En cuarto lugar, podemos mencionar que la libertad es un ejercicio auténtico cuando las creaciones y las decisiones son dinamizadas por todos los que participan del proceso. Tanto el docente como los educandos deben incidir, reflexionar y crear en conjunto, con base en lo significativo del territorio y de la comunidad. También que en el contexto comunitario, la Educación Popular implica una práctica social que comprende muchos aspectos culturales, y el concepto de comunidad incluye la incidencia de sus actores. Esto implica que el docente de música, logre conectar su quehacer educativo y artístico, con base en las preocupaciones sociales del contexto. Para esto, es necesario que entable encuentros dialógicos y conscientes de sus prácticas comunitarias, construyendo colectivamente y con una actitud crítica, porque tal como nos lo recuerda Freire, la libertad es una conquista individual, pero también colectiva.

En quinto lugar, entre los otros aprendizajes que se encuentran, estos tienen que ver con el reconocimiento de los desafíos que han enfrentado las comunidades para forjarse como grupo social. Esto implica una comprensión sobre la resistencia de los sujetos para resarcir la opresión de los distintos actores que intentan despojarlos de su derecho a ser y a estar en un territorio. En sexto lugar, el docente también entiende a partir de esta situación, que el arte en la comunidad, surge como manifestación inherente a cada ser humano y que es su

responsabilidad como profesional de la educación, establecer vínculos más sólidos con los distintos actores que lideran o acompañan procesos de empoderamiento desde las prácticas artísticas y culturales.

Las gentes venidas de las distintas regiones del país y que habitan en un contexto como el de la localidad de Ciudad Bolívar, han traído consigo saberes muy valiosos, que en muchas oportunidades han sido reprochados dentro de los territorios, a causa de la discriminación y, en consecuencia, los sujetos de ascendencia indígena, afro o campesina, a veces temen pronunciar su riqueza cultural, cuando su origen debería ser sinónimo de orgullo y dignidad. En ese sentido, el pensamiento como tejido de la palabra escrita hablada y cantada; las manos dadoras de la forma, el color y el sabor; y el movimiento que se expresa en el gesto, la danza, la teatralidad y la musicalidad, buscan expresarse en los territorios como experiencia de un lugar que trae consigo el reflejo de una memoria identitaria individual y colectiva.

Por lo tanto, al ser consciente de todo lo anterior, el docente podría en la posteridad, brindar más espacios que susciten el intercambio de saberes y la participación de estos grupos, en encuentros que susciten el diálogo y el reconocimiento de su acervo artístico y cultural como práctica reivindicadora. De este modo, será posible crear otros puentes de acercamiento que conecten tanto el saber popular, como el académico. Si bien este último está presente dentro de los procesos de formación musical comunitaria, también es cierto que debe proyectarse desde una perspectiva holística más intencionada, con el fin de ofrecer espacios que posibiliten a los participantes, el reconocimiento de aquellas cualidades y aptitudes que esperan ser descubiertas desde lo individual y lo colectivo.

En ese orden de ideas, el arte y sus matices, se entrelazarían con la cotidianidad de los participantes, dotando de identidad a la práctica musical para que cada individuo teja conjuntos de relaciones coherentes entre sí. Es decir, que su tejido de pensamiento construya subjetividad a partir del simbolismo que ofrece el arte en contraste con su devenir diario. De este modo, una problemática ambiental, por ejemplo, puede convertirse en discurso musical, en relato fantástico o en poema. Sin embargo, la creación artística debe guardar coherencia con el tipo de relaciones que se entablan en medio de la construcción colectiva. Por lo tanto, sería absurdo tener como resultado una pieza artística con suficientes elementos estéticos,

mientras que las relaciones interpersonales carecen de estrategias que favorecen la convivencia y la resolución pacífica de los conflictos.

La finalidad de un proceso de formación musical comunitaria, radica entonces en comprender que su intencionalidad sufre bifurcaciones sin perder de vista su objetivo principal, el cual vendría a ser la consecución de vivencias alrededor del acto artístico, donde cada participante se identifica con el espacio gracias a su puesta en práctica, a las relaciones que construye junto a otros y, por supuesto, a un sentido de lo estético que afecta subjetivamente la cotidianidad. No obstante, las temáticas deben estar enmarcadas desde unas lógicas de cuidado y de responsabilidad. Hay actores presentes en los territorios que difieren de la construcción simbólica y de la configuración de lo crítico en las comunidades. Evitan que se desarrollen temáticas con lenguajes alusivos a la resistencia y la movilización social, además que establecen juicios de valor con base en estereotipos que desencadenan en señalamientos infundados.

Conocen a quienes lideran procesos, pero a la inversa no siempre sucede lo mismo. Este es un motivo de fuerza mayor para analizar el alcance que puede tener determinado proceso artístico y la forma como se construye un discurso estético cargado de símbolos, ya que de lo contrario, la libertad tan mencionada, puede convertirse en un signo de opresión para todos los involucrados. Se requiere prestar la suficiente atención a este tema, ya que la manera como se aborda determinada problemática en la que se halle inmersa la comunidad, repercute significativamente en la continuidad del proceso y pone en riesgo la integridad de los participantes. Esto no debe recaer en estigmatizaciones de ningún tipo, puesto que todos los territorios viven conflictos, a la par que presentan a personas que contrarrestan los actos opresores de un reducido grupo, con acciones que reúnen y transforman a los habitantes.

Con respecto a los logros alcanzados por los participantes de la Agrupación Musical Colibrí, es evidente que hubo una transición que ofreció una perspectiva distinta sobre el territorio, ya que la mayoría de los participantes, sin percatarse, recaían en los mismos prejuicios que tienen algunos adultos sobre su propia localidad. Para romper este lamentable imaginario de un territorio sumido únicamente en las problemáticas, fue necesario el recorrido por algunas zonas de la localidad, donde identificaron otras experiencias comunitarias a partir de juegos que promovían prácticas investigativas, las cuales motivaron, por algún tiempo, la continuidad de la Agrupación Musical Colibrí. Por tal razón, se hace

necesario establecer una formación cada vez más interdisciplinar en los territorios, donde exista un componente investigativo que se instale como práctica comunitaria, para que los participantes de futuros proyectos propicien procesos al interior de sus comunidades, resaltando aspectos que desde otras zonas de la ciudad, se desconocen.

En séptimo lugar, es necesario hablar de tres aspectos muy cuestionados desde la educación popular y que a su vez son recurrentes dentro de la educación musical: la repetición, la memoria y la técnica. Con respecto a la primera, es evidente que en la tradición musical, la repetición juega un papel predominante. Esta guarda además, una estrecha relación con la memoria y a la luz de la educación popular, esto sería visto como una práctica relacionada con la educación bancaria. No obstante, el juego contiene elementos similares; los juegos implican repetición y en algunas ocasiones, memoria. Por lo tanto, recae sobre la repetición y sobre la memoria musical, cierto desconocimiento, más por un antecedente de la educación musical en relación con la educación tradicional.

En lo que atañe a la memoria, se podría mencionar algo parecido. Muchas de las rondas y juegos infantiles, se basan en la memorización para lograr comprender una secuencia que contiene un inicio, un centro, un desenlace y, no por ello, tiene que verse como una práctica adversa, cuando en realidad lo que puede hacer de la memoria algo, tendría que ver con el tipo de relaciones que se establecen para su aprendizaje y la ausencia de lo crítico. Sumado a lo anterior, la técnica también está presente dentro de la práctica musical. Sin embargo, también en el tejido que desarrolla una mujer campesina para elaborar un cesto o una manta, por ejemplo. Además, desde la tradición de los pueblos indígenas, el acto de tejer un elemento con las manos implica, simultáneamente, tejer pensamiento. ¿Acaso este no es un gran aporte de las prácticas comunitarias para entender que la técnica puede ser comprendida desde distintas perspectivas y con intencionalidades más amplias?

Por lo tanto, desde la repetición, la memoria y la técnica, se puede enaltecer el esfuerzo y la autoestima, siempre y cuando esa sea la intencionalidad. La pretensión de un docente en un espacio de formación musical comunitaria, no puede ser la de producir músicos, ya que esa decisión le corresponde a cada participante y esto no quiere decir que haya un abandono del valor estético y de la importancia de lo disciplinar. Sólo se trata de otro punto de partida desde el cual se puede entablar un diálogo entre los saberes tradicionales y los académicos. Las notaciones eurocéntricas y las populares pueden estar presentes en el

mismo escenario de la formación. Es posible un diálogo más activo que contribuya con la alfabetización musical. Las onomatopeyas con las que se enseñan ritmos, los sistemas para representar melodías a partir de círculos o cruces, como los nombres tradicionales de las posiciones en un instrumento de cuerda pulsada, pueden convivir con la teoría musical occidental.

En octavo lugar, se afirma la necesidad de replantear la categoría de pretexto de la formación artística, la cual es de uso habitual en el ámbito comunitario, porque esta despoja al docente de su dimensión social, como de su acción política y crítica desde el arte. Los docentes de artes no sólo están revestidos de técnica y de conocimientos disciplinares. Mantener tal afirmación, invisibiliza la intencionalidad formadora integral que puede poseer el docente de artes, enfocándose en una comprensión de la educación artística o musical, como objeto carente de reflexión y de profundidad pedagógica y metodológica. Desde las artes instaladas en los contextos comunitarios, son posibles las transformaciones sociales, porque en eso también consiste la educación artística o musical comunitaria.

Hay que resaltar que muchos niños y jóvenes iniciaron su formación artística y cultural gracias a la puesta en marcha de proyectos comunitarios. Artistas, docentes y profesionales de otras disciplinas, transitaron primero por proyectos populares para luego llegar a la academia. La importancia de estos escenarios dentro de las comunidades, se debe entre otras cosas, a que estos espacios de formación instalados en los territorios, ofrecen otras perspectivas de vida para los participantes, permitiéndoles mayores posibilidades de configurar entornos sociales y físicos más llevaderos, ya que el riesgo latente de ser captados por grupos irregulares o delictivos, lamentablemente, aún es posible.

Por último, cabe anotar que es primordial reconocer en los niños y jóvenes de estos territorios, a sujetos con capacidades de agenciar cambios por medio de las prácticas populares. Con base en lo anterior, hay que resaltar que tres de los integrantes de la Agrupación Musical Colibrí, optaron por iniciar estudios artísticos formales. Dos de ellos en música y otro en artes plásticas. En ese sentido, la capacidad de decidir de los participantes, junto al apoyo y el acompañamiento de sus familias, se integró a la perspectiva de vida ofrecida desde un escenario comunitario. Por lo tanto, en estos contextos, el docente comunitario de cualquier disciplina, debe reconocer en estos proyectos la posibilidad de cambio social y cultural que ofrece la presencia de la educación artística y comunitaria, como

su potencial reflexivo para configurar discursos y escenarios alternativos a sus participantes. Asimismo, la formación musical comunitaria, concepto que asume el docente responsable de esta sistematización para referirse a su práctica docente en los contextos comunitarios, fue posible gracias a la interacción con los actores, colectivos y comunidades de cada territorio, cuyo aporte motivó la construcción de esta experiencia.

Referencias

- Acaso, M. (2009). La educación artística no son manualidades (pp. 16-24). Madrid: Catarata.
- Boal, A. (2001) *Juegos para actores y no actores*. Alba Editorial, S.I.U.
- Calvo, Mercedes. *Tomar la palabra. La poesía en la escuela*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2015.
- Carrillo, A. (2016) *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. (2.^a ed.). Editorial El Búho. Bogotá. D. C.
- Torres, A. (2020). *Comunidad en Movimiento: Persistencias, renascencias y emergencias comunitarias en América Latina*. Ediciones Desde Abajo.
- Delgado, D. R. (2013). La investigación narrativa y las prácticas artísticas comunitarias: algunas posibilidades, encuentros y desencuentros. *Calle 14 revista de investigación en el campo del arte*, 7(10), 52–63.
<https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.c14.2013.1.a03>
- Dimensión, Educativa. *Educación Popular. Trayectos, convergencias, emergencias*. (Julio, 2016). Revista Aportes. Dimensión Educativa. Bogotá. D. C.
- Freire, P. (2005) *Pedagogía del Oprimido* (2.^a ed.). Siglo XXI Editores S.A de C.V. Ciudad de México.
- Freire, P. (2011) *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores, S.A de C.V. Ciudad de México.
- Malaver, R. (2023). Ronda, gramáticas de la fantasía y territorio. Propuesta de creación de canciones desde la perspectiva de territorio en los sectores de Vistahermosa y nueva Colombia de la localidad ciudad Bolívar de la ciudad de Bogotá. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/19282>

Parra, Evelio Cabrejo. *Música y literatura infantil colombiana. Cuadernos de literatura infantil colombiana*. Bogotá, D.C.: Biblioteca Nacional de Colombia, 2008.

Rodari, Gianni. *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Planeta, S.A., 2014.