

ENTRE LAS MONTAÑAS, EL PÁRAMO Y LA NEBLINA

Sistematización de experiencias sobre procesos cerámicos artesanales en torno a la identidad y cultura campesina en el contexto de la escuela rural Mortiñal de Fómeque, Cundinamarca.

Elaborado por:

Samuel Esteban Pardo Caro.

**Trabajo de grado para optar por el título de
Licenciado en Artes Visuales.**

Directora de Trabajo de Grado:

Flor Azucena Rocha.

Sistematización de Experiencia Pedagógica

Línea de Investigación:

Di-(Sentir): Convergencias entre Educación, Arte y Política.

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Facultad de Bellas Artes

Licenciatura en Artes Visuales

Bogotá, D.C

2024

Contenido

Agradecimientos.....	4
Resumen	5
Palabras claves	5
Presentación.....	5
Introducción.....	7
 1. Primer Capítulo: TIERRA.....	 12
1.1. Justificación.....	12
1.2. Planteamiento del Problema.....	13
1.3. Una aproximación al contexto del territorio Fu-Meque Kuntunumarka	16
1.4. Objetivos	19
1.4.1. Objetivo General.....	19
1.4.2. Objetivos específicos.....	19
1.5. Antecedentes del caminar pedagógico.	20
1.5.1. Primer momento: Encuentro con la tierra. La arcilla del territorio, caminos hacia el saber y la técnica, aprender para enseñar	21
1.5.2. Segundo momento: Encuentro con el fuego. Construcción de Athanor y creación del Colectivo Alfarería Tybso Furatyba, enseñar para aprender	23
 2. Segundo Capítulo: AGUA.....	 27
2.1. La escuela rural en contexto, inmersión en el aula multigrado	27
2.1.1. La fuerza de la educación popular y comunitaria	33
2.1.2. Sobre la población rural y campesina. ¿Por qué hablar de ruralidad?	38
2.2. Consolidación de la ruta pedagógica. Educación Rural y Aprendizaje Colaborativo: Una propuesta que parte de lo propio.	41
2.3. Metodología y planeaciones, propuestas pedagógicas de intervención.	50
2.3.1. Propuesta pedagógica Taller Barro Madre.	51
2.3.2. Propuesta pedagógica Relatos de Mortiñal.....	64
2.3.3. Narrar la experiencia desde el aprendizaje colaborativo	74
 3. Tercer Capítulo: AIRE.....	 76
3.1. Memorias de la cerámica precolombina en la ruralidad.....	76
3.2. La sistematización, el valor de la práctica, la oralidad y la palabra escrita.	81

4. Cuarto Capítulo: FUEGO.....	83
4.1. Reflexiones finales	83
Índice de imágenes	88
Bibliografía	90

Agradecimientos

Agradecimiento especial a las mujeres que han acompañado este caminar,

Noralba del Carmen Caro, madre increíble, guía y paciencia.

Claudia Buitrago, mi primera maestra de vida, sabiduría y cariño.

Milena Rico, mi compañera, su apoyo incondicional, su paciencia, su fuerza, su amor sincero.

Zulma Delgado, mi maestra en el camino del saber, las plantas y la espiritualidad.

Mario Pardo, Mateo Pardo y Santiago Pardo, mi padre y mis hermanos quienes han creído en mi pese a las dificultades.

Amigos, familiares y maestros que han apoyado y seguido mi proceso, que creen en mí, y me han brindado su amor para ser la persona que soy.

Agradezco al Gran Espíritu, Dios, por permitirme vivir esta vida que he aprendido a amar cada vez más.

Resumen

Entre las montañas, el páramo y la neblina, sistematización de experiencias sobre procesos cerámicos artesanales en torno a la identidad y cultura campesina en el contexto de la escuela rural Mortiñal de Fómeque, Cundinamarca como propuesta pedagógica reflexiva por medio de la sistematización de experiencias permite relacionar elementos propios del territorio, como elementos del acontecer de la experiencia sensible y pedagógica que se adelantaron al interior de los procesos artísticos y educativos que retoman la cerámica artesanal en torno a la identidad y la cultura campesina en el contexto de la Escuela Rural Mortiñal, del municipio de Fómeque, Cundinamarca en el marco de la práctica pedagógica de inmersión rural, donde se implementan dos propuestas pedagógicas como herramienta para trabajar con niños y niñas de familias campesinas la memoria de saberes tradicionales y ancestrales.

Palabras claves

Sistematización, práctica pedagógica, educación rural, saberes campesinos, cerámica precolombina.

Presentación

La siguiente propuesta involucra elementos de la acción pedagógica reflexiva con relación a la experiencia en contextos situados de la práctica de formación realizada en la Escuela Rural Mortiñal. Durante los semestres 2022-1 y 2022-2, proceso que conlleva a la planeación de estrategias acordes a las realidades socioeducativas y al diseño de una intervención basada en la pervivencia de los saberes tradicionales de la cerámica en comunidades campesinas que vinculan el quehacer docente en espacios formales e informales para la educación artística y visual.

El enfoque sobre la reflexión efectiva y afectiva del acompañamiento y liderazgo de propuestas pedagógicas que involucren el saber tradicional y las prácticas culturales indican un interés por las relaciones entre la enseñanza y los saberes propios de las comunidades rurales, otorgando un rol predominante a la construcción pedagógica desde la participación comunitaria y las preguntas

propuestas desde la sistematización de experiencias como mecanismo para la formación integral de los docentes durante su ejercicio profesional.

En este sentido la problematización de las prácticas educativas ha hecho aporte de las intenciones de la sistematización con el fin de indicar las estrategias de adaptabilidad, accesibilidad y pertinencia de la práctica docente en estos contextos específicos. Dónde, el vínculo de intereses por acercarnos a las comunidades amplía el planteamiento del diseño pedagógico hacia ejes propios del saber tradicional de la cerámica en trasposición con lo precolombina y las técnicas de creación formal de las piezas en medio de la experiencia colectiva del espacio pedagógico el cual se desarrolló en una serie de talleres enfocados desde la educación artística plástica y visual, donde los niños y niñas de la escuela Mortiñal fueron los principales partícipes, actores y creadores de sus propias propuestas durante los dos semestres de práctica de intervención que tuvieron una duración total de aproximadamente tres meses.

Propuestas pedagógicas de intervención que se transformaron de manera conjunta a partir de la experiencia que en doble vía transforma las miradas tanto de l@s docentes en formación como de la misma comunidad, desde un vínculo que permite entablar diálogos entre los distintos saberes, convergiendo y tributando con el enfoque reflexivo y el proceso de sistematización que favorece la formación de l@s licenciad@s. Por tanto, a continuación se sumergirán en una serie de reflexiones que decantarán lo que fue la problematización del contexto educativo y la definición de los impactos que desde la determinación de las experiencias artísticas de creación, las exploraciones, clases y talleres como modelo de acción e intervención nos permitieron llegar a comprender estas herramientas propias de la educación artística trabajadas desde el lenguaje de la cerámica como herramienta reactivadora de la memoria campesina. Dando lugar a una serie de posibilidades de reflexión que aportan a la línea Di-sentir, desde la aproximación a los contextos y prácticas comunitarias tanto desde el ser-saber-hacer artístico y cultural tradicional. Ampliando las posibilidades de recuperación de otros conocimientos y las discusiones sobre las hegemonías del saber transmitidos por la educación, mismos que deben ser reivindicados y visibilizados, desde las posibilidades de la educación, como escenario de transformación social.

Introducción

La reflexión sobre la práctica pedagógica sucede en la transformación de la materia y de los sujetos, desde una experiencia situada entre las montañas. Donde se perciben los sonidos del páramo a través del recorrido por los valles, peñas y paisajes de esta región Cundiboyacense. Adentrándome cada vez más en la tierra arcillosa y el agua de los nacederos que recogen con paciencia los frailejones; las nubes que transportan la neblina inundando mis pulmones en la altura. Este aprendiz del barro busca experiencias sensibles entre los fragmentos de los saberes cerámicos que se han ido perdiendo como algunas de nuestras culturas. Intentó traer de esas lagunas sagradas las memorias grabadas en objetos de barro que un día fueron ofrendados, por medio de la recuperación de los símbolos, sonidos y colores que surgen de la tierra amasada, modelada y transformada por el fuego y, el calor; dicha energía de los procesos cerámicos que nos plantea una transformación del escenario educativo desde el ser y el sentir.

Fragmentos de saberes que guardan las manos y la tierra, fragmentos que construyen nuestra identidad e ilustran nuestro trabajo en el quehacer de la cerámica, la enseñanza y el aprendizaje con la otra, con lo otro y en comunidad. Las prácticas antiguas de estos saberes, que se han ido alterando a través del tiempo, algunos perduraron hasta la actualidad y otros con el paso de las generaciones relegados al olvido, como aquellas culturas precolombinas que perecieron. Sus ecos, quedan en relatos de piezas halladas por arqueólogos, guaqueros o campesinos que de forma inesperada cultivando tierras llenas de ofrendas encuentran un tesoro. Ecos de metamorfosis de las prácticas indígenas y campesinas, donde se encuentran voces que nos guían y entregan pieza a pieza una parte de sus saberes, mismos que necesitan irse reconstruyendo y tomando sentido para aprender y recíprocamente enseñar.

Estos pensamientos surgen a través de las experiencias de formación académica en la Licenciatura en Artes Visuales (LAV) en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Profundas reflexiones sobre los territorios, vinculando herramientas del saber investigativo, artístico y pedagógico en el trabajo Educativo – formativo popular, intercambiando estos conocimientos adquiridos por saberes heredados, en aquellos lugares llenos de magia como lo son Choachí y Fómeque, donde he trabajado en comunidad. Inmerso en el territorio tuve la oportunidad de complementar esta

experiencia formativa, mediante la práctica pedagógica acompañada por las labores de la tierra, los oficios artesanales y ancestrales que se vinculan durante la sistematización de dichas vivencias. Cada una de estas experiencias irán atravesadas por las reflexiones compartidas mediante esta escritura, desde la conformación de diferentes procesos colaborativos con comunidades rurales, como la comprensión de los oficios tradicionales, específicamente, el hacer de la cerámica que pese a no practicarse en los territorios mantiene su memoria en diversas manifestaciones de las prácticas campesinas, como la preparación de adobes¹ y diferentes elementos a partir de materiales orgánicos, hasta la construcción de los hornos de leña; las cuales contribuyeron en el fortalecimiento de los múltiples procesos cerámicos que hacen parte de la memoria de la ruralidad y nuestro patrimonio alfarero colombiano.

Es así como confluyen estas vivencias con el hacer pedagógico, para el surgimiento de procesos artísticos y educativos enfocados en la enseñanza y aprendizaje de la cerámica, los cuales se desarrollaron en comunidades que contribuyeron significativamente a la revitalización de este saber en los antiguos pueblos Mhuysqas del oriente de Cundinamarca, Choachí, Fómeque y Ubaque. En este documento nos enfocaremos principalmente en la experiencia de la práctica pedagógica de inmersión desarrollada en Fómeque, un pueblo ubicado al oriente de Cundinamarca cercano al páramo de Chingaza. Específicamente en la Escuela Rural de la vereda Mortiñal, espacio que me brindo la oportunidad de implementar y profundizar los procesos propios de la educación artística mediante el lenguaje de los procesos cerámicos.

Es en la escuela rural de Mortiñal donde surge la práctica pedagógica para el presente trabajo de grado, al compartir e intercambiar experiencias con los niños y niñas, hijos de las familias campesinas. Donde la intención educativa busca la pervivencia de nuestras identidades culturales, si bien más allá de las prácticas docentes parte de los procesos formativos de la LAV-UPN como escenarios de prácticas educativas formales, además de construir un currículo y una experiencia artística, se trabaja desde la posibilidad de evocar un sentido interés por la comunidad y un proceso de reconocimiento del propio territorio mediante la identificación de las dificultades en la

¹ Se denomina adobe a los bloques de arcilla elaborados a mano mediante la técnica de molde, compactados y secados al aire libre, los cuales pasan por un proceso de refracción y se usan sin cocer para la construcción.

estructura de la educación rural y las necesidades de un modelo educativo que dialogue con sus realidades culturales e históricas del saber artístico y cultural tradicional.

En el transcurso de estas prácticas surge un acercamiento a la cosmogonía de culturas antiguas con los niños y niñas de la escuela Mortiñal, los cuales no atañen sólo al pasado, pues hacen parte del trabajo de la tierra y con sus elementos, así como la reflexión sobre los antiguos asentamientos y procesos de la agricultura, donde se encuentran ejes narrativos del saber cultural sobre las semillas y los cultivos, la chicha y la múcura, las quebradas y el cántaro. Así, aprendiendo y enseñando sobre cada relación con los campesinos, observando desde la cultura rural, que en el trasegar del tiempo se han heredado creencias, costumbres y saberes como la lectura del clima, del sol y la luna, del estado de la tierra, y los oficios ancestrales como el tejido, la alfarería y la gastronomía.

A través de este material mediador entre el saber cultural y contextual surge una semilla de pensamiento pedagógico que germina entre la memoria del pasado y las vivencias de los agentes: las comunidades y el paisaje, que mantienen la herencia del relato, como un aprendizaje entregado de generación en generación. En este caso, en las veredas rurales del municipio de Fómeque, nace una relación entre los relatos, memorias y vivencias de los niños y niñas, vínculos permeados por su propia historia antecedita por la de los pueblos indígenas. Allí toda la ancestralidad presente entre vestigios latentes parte de lo campesino, en nuestros territorios de vida, identidades y culturas.

De acuerdo con lo mencionado, el presente trabajo de investigación se aborda desde la sistematización de las experiencias, buscando reflexionar en torno al desarrollo de la práctica pedagógica de inmersión rural, de los escenarios y contextos donde se forjaron diálogos y experiencias transformadoras a partir del aprendizaje, relatos y construcciones narrativas por parte de los niños y niñas del territorio rural, sus padres y la comunidad de la escuela Mortiñal. Así mismo, en este proceso de formación brotan otro tipo de vivencias y experiencias al momento de acompañar los espacios de encuentro donde acontecen enseñanzas-aprendizajes que se van construyendo entre seres sensibles, es decir, a la par con nuestros cuerpos y los territorios. De tal manera, se proyecta la acción de la creación como una forma de visibilizar y recrear el

entorno que habitamos. “Desde una perspectiva gramsciana y freiriana, todos los humanos tienen un saber derivado del mundo que habitan y las prácticas que desarrollan en lo cotidiano de sus vidas, en esa medida, quien enseña aprende y, de igual manera, quien aprende enseña (Martín Barbero, 1987, citado en Cendales, L, 2006, p. 19).

Esta sistematización, entonces, fungirá como espacio de reflexión de mi propio ser, hacer y saber docente: Enseño aprendiendo y aprendo enseñando. Reflexionando sobre cómo desde estos métodos y procesos se llega a la producción de conocimiento, haciendo uso de metodologías, planeaciones y estrategias de la pedagogía en diálogo con la lectura de este territorio. Por tanto, la propuesta reflexiva está encaminada en recuperar desde diversas técnicas el saber cerámico y alfarero, indagando, creando y experimentando junto a las niñas y niños campesinos en resonancia y correspondiendo con su propia identidad cultural y memoria campesina e indígena.

Con la intención de darle estructura al ejercicio reflexivo se propone el uso metafórico para organizar cada uno de los capítulos, esto en relación con los elementos de la naturaleza fundamentales en el proceso de creación de la cerámica.

Seguidamente a esta introducción daremos continuidad a la narración de algunas reflexiones sobre la labor artístico-pedagógica situada en la educación artística visual, de este modo, el presente documento ha sido estructurado en los siguientes cuatro capítulos: *Primer Capítulo: TIERRA*, *Segundo Capítulo: AGUA*, *Tercer Capítulo: AIRE* y *Cuarto Capítulo: FUEGO*.

En este primer capítulo (*Tierra*), expondremos los antecedentes que me llevaron a vincularme con el arte de la tierra, mi hacer en la cerámica, así como las personas, escenarios y territorios que han incidido e influenciado en la formación de esta disciplina como en la enseñanza de la misma, experiencias que han contribuido a desarrollar procesos educativos y propuestas pedagógicas para la educación artística visual.

El segundo capítulo (*Agua*), nos sumergirá en la institución educativa Mortiñal, un escenario pedagógico cercano al páramo de Chingaza y a mi territorio paterno Choachí, Cundinamarca. Allí donde se originó esta investigación. En este apartado exploraremos los diálogos que surgen entre

la experiencia docente, la disciplina artística de la cerámica, el contexto territorial y la práctica pedagógica rural. Descubriendo problemáticas y necesidades, que luego fundamentan la creación de un proyecto pedagógico. Además, evaluaremos si la cerámica ha generado transformaciones en la institución y si su enseñanza se articula como un saber pertinente para el contexto educativo.

En el tercer capítulo (*Aire*), exploraremos los alcances de la educación comunitaria en el contexto de la escuela rural, adentrándonos en cómo la comunidad, al reconocer su territorio, su historia y las ausencias en los procesos formativos de los niños y niñas, permiten desde el hacer docente mediar ante procesos que fortalecen la educación de manera integral desde el saber artístico y cultural profundizando en nuestras comprensiones del territorio rural. Analizaremos cómo desde las herramientas de las artes visuales se crea un diálogo con esos otros saberes, y cómo desde mi formación docente comprendo la importancia de reconocer, resignificar y visibilizar estos saberes, convirtiéndolos en insumo para la creación de propuestas pedagógicas y educativas, es así como esta experiencia se encamina hacia la construcción de conocimientos propios a la educación artística y sus contextos.

En el cuarto y último capítulo (*Fuego*), compartiremos los resultados, reflexiones y relatos de dos semestres de práctica como docente en formación, así como de la experiencia de la comunidad estudiantil. Decantando mediante esta sistematización la comprensión de las prácticas, procesos y vivencias que funcionan como conocimientos en perspectiva de la educación artística.

1. Primer Capítulo: TIERRA.



Imagen 1. Vista del pueblo de Choachí desde la vereda Coasavista, Fómeque (2022). Autoría propia.

1.1. Justificación

El relato de estas experiencias toma horizonte de sentido en el ejercicio de la sistematización de experiencias, como herramienta para la comprensión e interpretación de la práctica pedagógica, las experiencias y aprendizajes como lugar de reflexión que dará claridad y será guía ante cada uno de los procesos desarrollados en la escuela rural Mortiñal.

¿Cuál es la importancia de la sistematización de experiencias en la práctica pedagógica y cómo contribuye a mi formación docente? Es una pregunta que en la búsqueda de ordenar y entender estas reflexiones me ha permitido comprender su lugar fundamental en mi formación docente, así como en la labor pedagógica; brindando desde estas reflexiones un acercamiento al intercambio significativo que representa la oportunidad de trabajar con población como la campesina.

Es por ello, que el desarrollo de esta investigación compila a través de la sistematización de experiencias, experiencias y reflexiones que han contribuido a mi proceso de formación como artista-docente; y de las que se han generado proyectos artísticos educativos, metodologías, estrategias, didácticas y lúdicas, que han hecho parte de este camino guiado por los procesos de enseñanza-aprendizaje. El anterior planteamiento me ha permitido construir una mirada diferente, desde la observación autocrítica la cual me ha ayudado a adentrarme en un diálogo profundo sobre el significado que adquiere enseñar la educación artística en el contexto de la educación rural.

En este sentido, Martha Ayala (2020) plantea al respecto que: “El acompañamiento en la sistematización. Espacio de reflexión del saber docente. Así, un acompañamiento in situ implica aprendizajes de doble vía: donde acompañante y acompañado, y la manera de aproximarse, de caminar juntos, les darán herramientas para pensarse desde el quehacer docente en la circulación de afectos, ideas, acuerdos y desacuerdos, claridades y confusiones.” (Ayala, 2020, p. 75).

En ese sentido, debo reconocer desde mi formación como licenciado en artes visuales el intercambio de aprendizajes, saberes y conocimientos que se han entrecruzado desde el contexto académico de la universidad y el escenario formativo de la escuela rural, conocimientos que pertenecen a diferentes métodos y formas de producirse pero que se anclan en la comprensión de la experiencia de vida misma que es la pregunta por el saber y allí contenida la pedagogía.

¿De qué manera vincular los sujetos de aprendizaje y su contexto desde la educación artística visual? Lo anterior con el propósito de ampliar la comprensión de esta experiencia en el ejercicio de la sistematización como proceso de investigación, que me permitió modelar la propuesta desde el entramado de los procesos que acontecen en el territorio, con los sujetos participantes y con mi experiencia personal. Para ello y desde el contexto campesino, sus cotidianidades y saberes, en paralelo a la academia, y las propuestas artísticas que se tornan en una construcción como bien menciona la profesora Martha Ayala un aprendizaje en doble vía, que trabaja a partir de la construcción colectiva de conocimiento.

1.2. Planteamiento del Problema

Para el año 2022, cursando VII semestre en la UPN, dando alcance a los componentes teóricos de pedagogía, me encuentro con el inicio de los procesos de práctica docente ofertados para los estudiantes de la Lic. en Artes Visuales. En su mayoría los centros de práctica en convenio con la licenciatura se vinculan a las diferentes líneas de investigación de la educación artística y visual, es así como se encuentran prácticas en instituciones educativas formales, galerías, museos o fundaciones ubicados en la ciudad de Bogotá; sumado a ello algunos espacios de inmersión fuera de la ciudad, en los cuales se brinda a los practicantes la posibilidad de acercarse a los contextos educativos rurales.

En el momento de considerar el trabajo pedagógico a realizar durante las prácticas pedagógicas, mi primer nivel de práctica me lleva a seleccionar uno de los centros ofertados por la LAV de inmersión rural, me interesó bastante la idea de desarrollar mis prácticas en tal entorno por formarme haciendo parte de los procesos que devienen de hacer parte de la comunidad campesina del municipio de Choachí, Cundinamarca, vecino del municipio de Fómeque. Por tanto, esa búsqueda propia de querer realizar la práctica en un territorio rural, me plantea asuntos propios sobre mi identidad campesina y cómo mi labor tanto pedagógica y artística pueden aportar a dicho contexto educativo.

Uno de los lugares ofertados para realizar la práctica de inmersión rural, fue la Escuela Rural Mortiñal, del municipio de Fomeque, Cundinamarca, comedidamente solicité realizar mis prácticas en este territorio donde logré dar inicio a esta experiencia. Seguido de ello, la profesora encargada de nuestras prácticas Flor Azucena Rocha, inicialmente llevó a cabo junto con los estudiantes seleccionados un proceso de observación y reconocimiento en el territorio, viajando a las escuelas en búsqueda de analizar y leer sus contextos. Dialogando con las comunidades e instituciones donde se nos dio a escoger tres centros educativos de distintas veredas: Chinía, La Chorrera y Mortiñal.

El primer encuentro con la escuela rural fue en la vereda de Mortiñal, donde junto a la comunidad educativa, padres, estudiantes y docentes generamos un diálogo alrededor de las experiencias educativas y procesos que ya se habían generado con otros practicantes. Además de las nuevas propuestas por vincular a la escuela, entre ellas, una propuesta en torno a los procesos cerámicos,

la cual fue expuesta por mi parte y la compañera Milena Rico, dando pie a la acogida de la comunidad por trabajar desde este lenguaje en el territorio. Donde finalmente aceptamos realizar nuestra práctica y trabajar de manera conjunta en los diseños de las planeaciones e intervenciones pedagógicas desde el enfoque de las artes plásticas y visuales.

Un encuentro en el que la comunidad permitió llevar a cabo estos procesos en el territorio, desde la necesidad evidente y la carencia de la formación en artes de l@s estudiantes, allí el inicio de este caminar, encontrando como problemática que desde hace muchos años no se ha venido trabajando desde un enfoque artístico en la escuela rural. Una problemática que al ser evidenciada fue punto de partida en nuestra experiencia como practicantes y actores al servicio de la comunidad. Partiendo de estas necesidades del contexto se dio la posibilidad de empezar a trabajar en la formulación de propuestas que se fueron modificando al escuchar las dinámicas del contexto y de la escuela, entendiendo que las planeaciones previas para el territorio se fueron adaptando a las búsquedas de cada uno de los niños y niñas, quienes en resonancia con el proceso contaron con toda la disposición y entrega en las actividades desarrolladas.

Como estudiante y docente en formación esta gestión de procesos, entre el reconocimiento de mi vínculo con el territorio campesino y las sensibilidades de los niños y niñas como aprendices fueron la relación clave para generar estos proyectos de exploración y creación desde la cerámica. Donde dimos inicio al taller *Barro Madre y Relatos de Mortiñal*. Procesos que permitieron un encuentro con una serie de hallazgos, aprendizajes y creaciones para comprender este vínculo entre los saberes y experiencias propias de las infancias de la ruralidad en relación con esas memorias campesinas e indígenas, todo ello a partir del arte de la tierra. Derivando de preguntas como: ¿Por qué hacer cerámica cómo se hacía aquí desde hace 500 años? ¿Para qué hablar de la biodiversidad (flora y fauna) propia de mi territorio? ¿De qué manera confluyen los sonidos del barro como la apreciación de nuestro entorno? ¿Qué diálogos se encuentran entre los saberes de las generaciones pasadas? ¿Cuál es el valor de darle pervivencia al trabajo de la cerámica?

Preguntas que se irán desarrollando a través de este texto mediante el relato de las experiencias compartidas, abordando a profundidad en los siguientes capítulos el enlace de lo que puedo nombrar y describir cómo rol de docente de práctica en este intercambio de aprendizajes.

1.3. Una aproximación al contexto del territorio Fu-Meque Kuntunumarka

En la tierra del Cóndor, Cundinamarca, y en relación a las culturas antiguas que dieron su nombre: Fόμεque, cuyo significado proviene de la lengua Chibcha “Fu” zorro y “meque” bosque, que significa bosque de zorros. Es un antiguo territorio que fue ocupado por familias Chibchas de la cultura Muisca, como los Tuches y Chiguachis. Asentamientos ubicados cerca de Río Blanco y Río Negro, los cuales atraviesan los municipios de Choachí, Ubaque y Fόμεque, territorios en los que quedaron vestigios de los lugares y elementos sagrados para la cultura Muisca los cuales hoy siguen en pervivencia y hacen parte de una profunda cosmovisión.

Fόμεque hace parte de los escenarios naturales con mayores reservas hídricas y especies de flora y fauna nativas del bosque andino, en el que recorren fuentes de agua que afluyen por el embalse de Chingaza a través de los municipios de la Calera, Choachí, Ubaque y Cáqueza, montañas que hacen parte y acompañan este tremendo recorrido del agua o bien podemos decirlo, la ruta del agua que se embarca para abastecer la ciudad de Bogotá.

El contexto de este territorio también inscribe parte de su historia en los impactos del conflicto armado, hacia la época de los 90s donde las zonas más altas funcionaban como corredores de grupos guerrilleros conformados desde San Juanito, Meta hasta Fόμεque y Choachí, llegando hacia Bogotá por las rutas de Monserrate y Guadalupe. Entre los caminos de estas zonas se vivieron confrontaciones, desplazamientos, asesinatos y secuestros, los pobladores más antiguos relatan en sus voces algunas de estas vivencias, las cuales nos permiten entender que los habitantes de este territorio han resistido ante los impactos de la violencia, desde la colonización hasta el conflicto armado. Procesos en los que aún, pese al desarraigo y la violencia quedan las memorias y las prácticas de la vida campesina e indígena.

Relatos que permanecen en la historia de mi padre; una de las formas en las que directamente hemos vivenciado como familia campesina la violencia, ha sido con el secuestro de mi padre, en las mal llamadas “pescas milagrosas”, formas ilegales en las que se obtenía dinero mediante secuestros aleatorios en el marco de la violencia por parte de grupos armados hacia finales de los 90s e inicios de los 2000. En agosto, del año 2001 mi padre junto a un amigo es secuestrado por

parte del grupo armado FARC, frente oriental N° 24, liderado por alias “Romaña”. Siendo capturado en Choachí, y retenido en Chingaza, donde permaneció durante cuatro días mientras verificaban su identidad en un puesto ubicado en el páramo de Chingaza. Al quinto día, evidenciando que no era la persona de su interés fue liberado, mientras que su amigo continuó retenido siendo obligado a pagar un rescate de 50’000.0000 de pesos en efectivo para su liberación a los 25 días de la captura.

Reconociendo como los impactos de la violencia en las regiones y los territorios de Colombia son parte de una cruda realidad a la que nos hemos visto enfrentados históricamente, historias que construyen nuestra memoria, las cuales no podemos ocultar sino hacerlas presentes, trazando un camino que nos lleve a la transformación de estas experiencias.

La vereda Mortiñal, próxima al páramo de Chingaza, hace parte de una de las 32 veredas del municipio, allí nos encontramos con población en su mayoría campesina, trabajadores y trabajadoras rurales dedicadas a la agricultura, avicultura y ganadería, entre otras labores del campo. A través de la labor campesina en esta vereda ha sido posible evidenciar cómo los hombres y mujeres mayores en su ser, hacer y saber buscan la pervivencia de tradiciones como la danza, el amasijo y el uso de plantas medicinales.

La comunidad ha hecho posible el trabajo colaborativo mediante la implementación de una educación ambiental experiencial situada en el reconocimiento de las riquezas del territorio, mediante el proyecto llamado Ondas de Mortiñal, medio de comunicación rural alternativo para los habitantes de las veredas del municipio, se reconocen y visibilizan acciones sociales y culturales del territorio. La señora Jaqueline Martínez y Oscar Valderrama también oriundo de Fómeque, son líderes sociales y promotores de este proyecto. Desde las estrategias de la educación ambiental comunitaria, han co-creado junto a Ondas de Mortiñal el proyecto la Rana, una finca pensada para el avistamiento de aves, identificación y preservación de las especies nativas del territorio, un escenario que además recibe a practicantes ofreciendo desde su generosidad la posibilidad de inmersión en el entorno. Donde se llevan realizando acciones para el cuidado de todas las formas de vida, como fuentes hídricas y la recuperación del bosque nativo que garantiza

la pervivencia de especies en peligro de extinción como el águila crestada, el oso de anteojos y el venado cola blanca.

Esta aproximación al territorio es una premisa de lo que hasta aquí he venido relatando sobre la experiencia en este territorio, desde el trabajo pedagógico y los procesos artísticos adelantados en la Escuela Rural Mortiñal, a través de la educación artística visual y los proyectos pedagógicos en relación al lenguaje cerámico. Un recorrido que a su paso va develando muchos momentos, el origen de una ancestralidad chiguana, el caminar entre las montañas cerca al páramo de Chingaza, el vínculo entre la educación artística y ambiental, y la posibilidad de trabajar con niños y niñas de la escuela rural Mortiñal.

Territorios modelados por la misma tierra e hilados por los yacimientos de sus aguas, la escuela que es la montaña, el territorio, la tulpá, allí donde se relataban los mitos Muiscas del Tyamanso macho (cóndor sagrado de los Muiscas) como se narra en el libro *el espíritu del páramo*.² Relatos que llevan en sí el advenimiento del sol desde las montañas y nos regala entre las semillas del maíz rojo el nacimiento del fuego que llega del oriente. Las narrativas que desde la oralidad han pervivido por generaciones, siendo en sí misma saber y conocimiento, como la herencia de labrar la tierra y de cultivar el maicito.

Es así como entre los mitos de estos territorios se encuentran también lenguajes e historias, libros contenedores de un universo narrativo tan amplio como los petroglifos pintados en la tierra, las iconografías y pictogramas que la cerámica ha atesorado, esos otros saberes que se van juntando al amasijo de aprendizajes de este caminar pedagógico, y que, en esta experiencia de narrar la escuela, me llevaron hasta esta pregunta:

¿Cómo la sistematización de experiencias devela el saber pedagógico sobre procesos cerámicos artesanales parte de la identidad y cultura campesina en el contexto de la escuela rural Mortiñal?

² Retomando las palabras de Celso, cuando el indígena Paulo narra esta historia entre cuevas y pictogramas, acerca de la mitología de las culturas muiscas, el Cóndor Tyamanso macho. Celso Román, 2017.

1.4.Objetivos

1.4.1. Objetivo General

Comprender los aprendizajes, experiencias y herramientas pedagógicas implementadas durante la práctica de inmersión con niños y niñas de educación básica primaria de la escuela rural de Mortiñal, ubicada en Fόμεque, Cundinamarca y su relación con los procesos de creación cerámica.

1.4.2. Objetivos específicos

- Reconstruir la experiencia vivida en la práctica educativa con niños y niñas de educación básica primaria de la escuela rural de Mortiñal, ubicada en Fόμεque, Cundinamarca.
- Interpretar la relación entre la cultura e identidad campesina construida en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la apropiación de saberes propios del territorio habitado por los niños y niñas de la escuela rural Mortiñal.
- Construir saber pedagógico a partir de la sistematización de experiencias y el análisis de los aprendizajes adquiridos durante las experiencias cerámicas en prácticas pedagógicas para comprender su aporte en la formación de un Licenciado en Artes Visuales.

1.5. Antecedentes del caminar pedagógico.



Imagen 2. Jornada de quema colectiva (2021). Colectivo Alfarería Tybso Furatyba.

Enunciación desde mi territorio de vida, los procesos educativos de exploración y creación ante los vínculos del ser, saber y hacer de un futuro licenciado en artes visuales. ¿Qué antecede mi encuentro con la práctica rural en el territorio de Fômeque? ¿Qué experiencias tributan el desarrollo del trabajo pedagógico popular y comunitario? ¿Cómo fortalecer los saberes propios de un territorio desde la pedagogía? Para reconocer estos antecedentes, los cuales abordare a continuación, donde hablaré de cinco momentos que tendrán en cuenta la perspectiva metodológica que modelara el acontecimiento de la práctica pedagógica. Por lo tanto, partiré desde el narrar-me en el proceso de acercamiento al trabajo de la creación de piezas cerámicas y los inicios de un proyecto de alfarería rural en mi territorio, el aprendizaje conceptual y creativo a través de procesos de aprendizaje y cómo se fueron vinculando estos saberes y prácticas en la escuela Mortiñal.

1.5.1. Primer momento: Encuentro con la tierra. La arcilla del territorio, caminos hacia el saber y la técnica, aprender para enseñar.

La arcilla ha sido un elemento fundamental en mi proceso artístico, principalmente me ha permitido expresar la profunda conexión que tengo con mi territorio: Choachí, Cundinamarca. Este pueblito y sus veredas, las cuales han sido mi hogar desde la infancia, al tener raíces familiares, historias y memorias en esta comunidad campesina, he tenido la fortuna de aprender sobre las formas de vida y tradiciones chiguanas. Choachí, proviene de la lengua chibcha, “Chigua” “chía”, que hace referencia a la aparición de la luna por el oriente de la montaña, “monte luna”, “chigua chía”, un antiguo territorio habitado por familias chibchas de la cultura muisca.

La arcilla de esta región es muy particular respecto a las de otros territorios, tiene un característico color dorado y es un material bastante abundante en las veredas; desde mi niñez, he jugado con ella, observando cómo se utiliza en la construcción de hornos de leña para la cocción de pan y alimentos propios de la región, así como en la construcción de casas de adobe, además de la elaboración de las canchas de Tejo³, un deporte autóctono del altiplano cundiboyacense.

Este material no solo hace parte de la vida cotidiana de las comunidades campesinas, ha sido la materia prima de infinidad de generaciones para la construcción de elementos utilitarios, rituales y ceremoniales. En este territorio parte del altiplano cundiboyacense habitado por comunidades indígenas muisca se han evidenciado hallazgos arqueológicos, piezas elaboradas con la arcilla dorada de nuestras veredas, el mismo material que se ha convertido en un elemento esencial para mi trabajo artístico, barro dorado con sus partículas brillantes que se ha convertido en el medio a través del cual es posible trabajar la tierra, transformándola, a través de los procesos de la alfarería rural. Es así como a través de este material encuentro mis primeros pasos en la disciplina de la cerámica, hacia el 2019 tras dar continuidad a los procesos de lo escultórico en las clases de la LAV, profundizándolos y enfocándome en la creación de diversas piezas inspiradas en las culturas de los pueblos originarios habitantes del altiplano cundiboyacense, principalmente elementos sonoros que desde su construcción permiten asemejar sonidos de animales como las aves.

³ Tejo, deporte tradicional y ancestral proveniente de Turmequé, Boyacá. El cual tiene su antecedente en la cultura muisca y consiste en lanzar un disco pesado hacia en área del centro de una cancha rellena de arcilla.

A principios del año 2020, tuve la oportunidad de trabajar aún más en mi territorio, coincidiendo con el inicio de la pandemia este período de aislamiento me llevó a profundizar en la práctica de la alfarería de forma tradicional y artesanal, desde los saberes y memorias de la comunidad campesina e investigando en referentes teóricos y audiovisuales como libros y documentales sobre cerámica precolombina, lo que me permitió ampliar mis horizontes creativos tanto en lo escultórico como en lo sonoro. En la arcilla había encontrado la posibilidad de crear, hallando no solo una materia prima para trabajar manualmente sino también una comunidad que compartía memorias alrededor de la alfarería; una experiencia que fue tomando fuerza por sí misma como este material inagotable, convirtiéndose el hacer cotidiano en el compromiso de un trabajo, o más bien un oficio.

Más adelante, entre los años 2020 y 2021, en mi búsqueda por profundizar en la cerámica sonora y los instrumentos precolombinos, conocí al Maestro Esteban Valdivia, con quien realicé los programas virtuales de: Cosmo-Audición andina y la Voz del Agua I, II y III. Cursos en los que se abordaron las conexiones entre sonoridad, arte y naturaleza en las culturas precolombinas de Colombia, Ecuador y Perú. Estos aprendizajes no sólo enriquecieron mi bagaje conceptual, sino que también me abrieron nuevas perspectivas en la creación artística y plástica. Esteban Valdivia es uno de mis maestros y referente imprescindible en la creación de instrumentos sonoros como arqueo-musicólogo argentino que se destaca por su trabajo en la recreación de cerámica sonora precolombina, su enfoque en el estudio de instrumentos antiguos lo ha llevado a investigar técnicas ancestrales para la construcción de instrumentos en cerámica, lo que le ha permitido recrear y entender mejor la sonoridad y el significado cultural de estos objetos en las civilizaciones prehispánicas; su labor ha contribuido significativamente a la comprensión y difusión del patrimonio musical de América Latina.

De modo que, esta experiencia que parte del ser, hacia el saber y el hacer, es esencial en mi trabajo tanto artístico como pedagógico, partiendo de una exploración personal hasta la creación colectiva.

1.5.2. Segundo momento: Encuentro con el fuego. Construcción de Athanor y creación del Colectivo Alfarería Tybso Furatyba, enseñar para aprender.

A finales del año 2020, al habitar permanentemente el territorio rural, las y los campesinos nos motivaron constantemente a continuar el oficio de la alfarería en la vereda, sus relatos e historias sobre ollas de barro y alambiques fueron despertando entre la nostalgia de lo perdido y las tradiciones contemporáneas ese hilo entre el pasado y el presente que nos invitaba cada vez más a continuar en la labranza de la tierra, extrayendo la arcilla, comprendiéndola como material multifuncional. Encontrando en el hacer historias sobre hallazgos de piezas cerámicas, entierros, urnas y ofrendas, cuerpo de indígenas, chorotes y cántaros, elementos parte de la cultura Muisca.

Uno de los retos al realizar cerámica de forma tradicional es la cocción de las piezas para darles resistencia a través del fuego, si bien al estar en el territorio no contaba con el acceso a un horno, ni los medios económicos para comprar uno. En medio de la dificultad, fueron los conocimientos campesinos el impulso para decidir construir un horno de leña. Mi padre me decía, “no se va a poder quemar en un horno de barro, como lo hacían los antiguos.” Junto a él y otros campesinos comenzamos una exploración que nos llevó a buscar las mejores alternativas para el horno de cerámica. "Eso con el mismo barro se construye el horno", reiteraban las y los campesinos, encontrando desde el consejo de trabajar con lo que da la tierra la posibilidad de utilizar los materiales del territorio como elementos de trabajo. Desde la bio-construcción mediante la recolección de materias orgánicas, investigando los hornos Condor Wasay⁴, que nuestros hermanos argentinos han elaborado en el norte del país para la cocción de la cerámica con fuego directo, y guiándonos por la idea de construir un horno con ladrillos refractarios, barro, melaza y material vegetal. Es así como fue creado ATHANOR, un horno cerámico que ha sido modificado en tres ocasiones desde su construcción, mejorando cada vez más su funcionamiento para la quema de piezas, una casa para el fuego, la materialización y la transformación de los elementos parte de los procesos artesanales que no solo representan un desafío técnico, sino también un entendimiento de los elementos de los cuales sigo aprendiendo.

⁴ Los hornos Condor Wasay, son hornos específicos para la quema de cerámica mediante la utilización de la leña como combustión para el fuego directo, estos hornos son característicos en América para la horneada de cerámica tradicional.



Imagen 3. Horneada en horno de leña (2021). Colectivo Alfarería Tybso Furatyba.

La significativa experiencia de crear un horno de leña, de la mano de mi compañera Milena Rico, mi padre Mario Pardo y la comunidad campesina fue otro de los impulsos fundamentales para la continuidad de los procesos de creación y el enfoque educativo que se fue proyectando hacia las veredas del territorio. Pues el intercambio de saberes, desde la co-participación parte de esta tradición artesanal dio cabida a la conformación de un proyecto dedicado a las mismas comunidades habitantes de las veredas del municipio. Conformando el colectivo *Alfarería Tybso Furatyba*, nombre que proviene de la lengua Muysqa “Tybso” connota el oficio del “hacedor/a de barro” y “Furatyba” que referencia la labor de “guardianía de los saberes y las plantas”. Es así como nace un espacio de co-creación para los procesos cerámicos tradicionales y trabajo pedagógico comunitario, que desde la educación rural nos fue orientando hacia la estructuración de metodologías para el aprendizaje y enseñanza de la cerámica en los territorios.

Es así como a finales del año 2021, como colectivo tenemos la oportunidad de presentarnos a una convocatoria del Ministerio de Cultura, siendo beneficiarios con el proyecto “semillero de creación memoria del barro”, una estrategia metodológica que nos posibilitó lograr la vinculación de la comunidad al proyecto, mediante la realización de talleres, con un enfoque teórico-práctico situado en la recuperación de saberes tradicionales como la alfarería. Trabajando con población intergeneracional, niños, niñas, jóvenes, adolescentes y adultos de la vereda el Hato en un semillero de formación y creación como aproximación a una experiencia artística enfocada en la cerámica para la creación de elementos tanto utilitarios, como ollas, vasijas, tazas, cuencos y

silbatos sonoros inspirados en el arte precolombino para el reconocimiento y preservación del patrimonio alfarero colombiano.

Este proceso me llevó a sumergirme, aún más, en la historia y la cultura de nuestro territorio, comprendiendo la connotación de la cerámica a nivel cultural, simbólico e histórico, desde las prácticas propias de la vida cotidiana hasta lo ritual y ceremonial que hacen parte de las culturas prehispánicas. Fue desde esta labor autogestionada de prácticas artísticas y docentes donde surgen las siguientes preguntas: ¿De qué manera enseñar lo aprendido? ¿Cómo a través de estas propuestas se generan procesos que abarquen la práctica artística y el saber teórico-práctico dentro del contexto rural? Es así como se van formando bases ante el entendimiento de que este trabajo va más allá de la creación artística individual, se convierte en una forma de preservar y difundir las tradiciones y la historia de estos territorios, al tiempo que fomentan el diálogo intercultural y la apreciación de nuestras raíces.

Estas experiencias no solo han enriquecido mi trabajo como artista, también han fortalecido mi enfoque educativo como licenciado en formación, permitiéndome integrar el aprendizaje de este oficio en mi labor docente, promoviendo una educación en diálogo con nuestros contextos sociohistóricos y culturales, y enraizada en las memorias, tradiciones y prácticas que hoy día continúan en resistencia y deben pervenir.

Para inicios del año 2022, con la motivación de haber desarrollado nuestro primer proyecto de educación artística en territorio rural, y desde la disposición de dar continuidad a estos procesos nos embarcamos en la posibilidad de trabajar en escuela rural en el marco de la práctica pedagógica de inmersión rural, llevándonos junto a Milena Rico, integrante del colectivo la maleta pedagógica del colectivo Alfarería Tybso Furatyba, cargada de herramientas, experiencias y saberes para compartir en comunidad. Teniendo presente el trabajo desarrollado en el Semillero de Creación: Memoria del Barro, como experiencia pedagógica y modelo de ruta para el diseño de proyectos educativos situados en el territorio y con la participación de comunidades rurales. Entendiendo que el objetivo de estas apuestas no se sitúa simplemente en enseñarles técnicas artísticas, sino también en buscar la manera de inspirarlos a indagar, explorar y apropiar su propia cultura e identidades, sus conocimientos, esos que devienen de memorias indígenas y campesinas.

Es así como profundizaré en esta sistematización de experiencias el encuentro con la escuela rural, escenario que da continuidad a este relato desde el enseñar para aprender, reconociendo en los antecedentes mencionados la experiencia para crear dos propuestas pedagógicas desarrolladas en la escuela rural de fomeque. Para culminar este compartir, comparto una entrevista realizada al colectivo por el programa *Graffiti Sonoro, Arte, Rock y Política* de la Pedagógica Radio, grabada en el Podcast, *La Pedagogía de la Alfarería*⁵, que narra los procesos del colectivo desde el trabajo con entornos rurales.

⁵ Disponible en: https://www.ivoox.com/pedagogia-alfareria-audios-mp3_rf_104291733_1.html

2. Segundo Capítulo: AGUA.



Imagen 4. Ranita del Mortiñal (2022). Ana Milena Rico Alfonso.

2.1. La escuela rural en contexto, inmersión en el aula multigrado.

La escuela rural Mortiñal, adscrita y vinculada a la Institución Educativa Departamental Monseñor Agustín Gutiérrez (IDEMAC), institución principal que lidera las escuelas rurales educativas del municipio de Fómeque, se fundamenta principalmente bajo el modelo educativo de la escuela nueva, que tiene su origen a finales del siglo XIX y principios del XX como respuesta ante el modelo educativo de la escuela tradicional, operando en las escuelas rurales desde el diseño de aula multigrado. Como lo es en el caso de las escuelas ubicadas en las veredas de Fómeque, donde una maestra o maestro es quien trabaja simultáneamente con todos los grados de básica primaria, desempeñando su labor docente en zonas rurales como esta, asumiendo las condiciones de la metodología de enseñanza de la Escuela Nueva⁶.

⁶ Villar, R. (2010). El programa Escuela Nueva en Colombia. Revista Educación Y Pedagogía.

Este programa fue escogido como modelo para las zonas rurales dentro de la política de universalización de la primaria que viene desarrollándose en el país desde 1986. Actualmente 20.000 de las 25.791 escuelas públicas rurales están inscritas dentro del programa Escuela Nueva. Alrededor de 40.000 maestros han sido capacitados para trabajar con este modelo, y más de 1.000.000 de niños del campo colombiano asisten a escuelas que participan del programa (Schiefelbein, 1992:81-82). La meta es alcanzar el 100% de las escuelas rurales, las que a su vez corresponden al 67% del total de las escuelas públicas del país (37.678). Aunque el número de escuelas en la zona rural en comparación a la zona urbana es mayor, el número de estudiantes es menor (32%) debido a la menor proporción de estudiantes por escuela (1:22 en la zona rural y 1:58 en la zona urbana). (Villar, 2010, p 360).

Desde las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras de la vereda, quienes trabajan bajo el modelo de Escuela Nueva, como un currículo orientado por el IDEMAC⁷, el cual conlleva a procesos de enseñanza y aprendizaje que buscan facilitar un aprendizaje experiencial y apoyar la individualidad fomentando el aprendizaje cooperativo. Trabajando en contextos con una caracterización poblacional donde hacerle frente a una educación de calidad se cruza ante los diferentes retos en cuanto a la accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad principalmente, además de las dificultades presentes en términos de las características particulares de cada habitante y territorio, como las diversidades cognitivas y discapacidades físicas en cuánto a la población, además de problemáticas presentes como la falta de materiales, condiciones de infraestructura o escaso acceso a los medios de comunicación.

Así, la escuela rural actual está condicionada por una forma de entender la educación bajo el prisma de la racionalización centrada en el control, en la consecución del logro y en la competitividad y que plantea un modelo de escuela estandarizada en la que se prima la homogeneidad. La diversidad y la heterogeneidad como notas de identidad de la escuela rural se convierten entonces en un reto para la mejora, unidas a la existencia de condiciones socioculturales heterogéneas y de contextos y territorios rurales (Rojas, 2006, citado por Abós, p. 100).

La escuela rural Mortiñal, como la mayoría de escuelas rurales en Colombia funcionan a partir del diseño de aulas multigrado (aulas conformadas por estudiantes de diferentes grados y edades

⁷ Institución Educativa Departamental Monseñor Agustín Gutiérrez.

acompañados por un solo docente), lo que implica enfrentarse a una serie de retos y dificultades que deben ser mediados por l@s docentes que laboran en estas escuelas. El aula multigrado de la vereda se caracteriza por integrar grados de preescolar, transición, primero, segundo, tercero, cuarto y quinto con estudiantes entre los 5 y 12 años de edad; donde la Maestra Gertrudis, una mujer de aproximadamente 60 años ejerce como docente encargada, enseñando a tod@s l@s estudiantes educación básica primaria.

En ese sentido, el aula multigrado permite condiciones para la implementación del modelo educativo Escuela Nueva en entorno rurales, tributando como experiencia para la reflexión y formación de docentes como lo es en nuestra experiencia como practicantes, partiendo de este contexto educativo en el que las primeras concepciones del contexto rural se movilizan y transforman al involucrarnos de manera inmersiva en este escenario formativo que finalmente trasciende en esta sistematización parte de la investigación educativa. En ese sentido, y con el fin de evidenciar los retos a los que se enfrenta la escuela rural damos continuidad a la experiencia de inmersión en este contexto.

Durante los primeros acercamientos, en nuestras primeras semanas en la escuela, los ejercicios de observación permitieron evidenciar cómo la llegada de los practicantes al territorio apoyaba significativamente los procesos de la maestra Gertrudis, a quien en definitiva no queda otro sentir que el de la admiración total ante su labor como docente, quien en sus posibilidades trata de dar cobertura y acompañamiento personalizado a cada uno de l@s estudiantes. Allí empezamos a evidenciar cómo sus estrategias pedagógicas permitían completar los logros y objetivos de cada asignatura, las cuales consistían en el trabajo de áreas como: Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Religión y Artística, las cuales se trabajan mediante el uso de cartillas y guías, las cuales hacen de elementos de apoyo para la asignación de actividades parte de unidades que conllevan en su mayoría a la resolución de problemas para el cumplimiento de las competencias formativas en las áreas básicas del currículo.

La experiencia en el aula multigrado cada día nos fue permitiendo comprender los procesos formativos que desde el modelo de la escuela nueva y sus metodologías prioriza el componente de la lecto-escritura para el uso de guías que son diseñadas y distribuidas a nivel nacional y adaptadas

de manera local desde las instituciones regionales en relación con las diferentes áreas y los contextos territoriales. Una estrategia que desde la observación crítica permite evidenciar en primera medida la estandarización de un modelo educativo que en su aplicación trae algunas brechas y dificultades, las cuales en el caso de las aulas rurales se hacen evidentes. Entre ellas, algunas experiencias con los estudiantes quienes tienen diversidades cognitivas como TDHA, lo que dificulta en una buena parte de los grupos el cumplimiento de los objetivos propuestos, inicialmente desde los ritmos de trabajo y las dinámicas en las que la actividad se resumía en dictar y copiar tal cual al pie de la letra un apartado de las guías sin una comprensión a profundidad del contenido trabajado, que abarquen las propuestas didácticas, o las diferencias entre la enseñanza y el aprendizaje de la comunidad educativa. Al respecto, el autor Villar, plantea las problemáticas entorno a la educación rural en la siguiente cita:

El problema radica en que innovaciones que se producen para contextos específicos, se convierten en modelos cerrados que no cambian con la transformación de las condiciones docentes, que es a mi juicio lo que está sucediendo con el programa Escuela Nueva. El modelo cambiante desarrollado y transformado como respuesta a condiciones particulares se ha ido "congelando" y convirtiendo en El modelo a implementar o a "adoptar". Con este cambio el implementador de campo se convierte a los ojos del planeador educativo en "pieza de engranaje", más que en agente activo en la recreación continua y en la apropiación creativa de un programa. (Villar, 2010, p 372).

Es aquí donde empezamos a cuestionar el modelo de la Escuela Nueva desde las preguntas: ¿Es adecuado el modelo de escuela nueva para la escuela rural? ¿Qué otro modelo se puede implementar en estos contextos? ¿Cómo avanzar hacia la flexibilización de los métodos de enseñanza y aprendizaje de las artes ante las características poblacionales? Son preguntas sobre las dificultades que asume la práctica docente ante la imposibilidad de pensar en una transformación de estas realidades, considerando problemáticas como la falta de acceso a proyectos y espacios educativos adecuados a las demandas de las comunidades rurales que han sido segregados históricamente ante la posibilidad de autoconstrucción de su proyecto educativo.

Desde la perspectiva de la educación artística en los contextos rurales y la metodología de enseñanza que propone la escuela Nueva, el eje curricular de esta área fundamental en la educación

se encuentra en un estado de inaccesibilidad, tanto por la precarización de las instituciones como la falta de adecuación de los contenidos para la creación de experiencias que integren conscientemente a las comunidades. Lo difícil que se hace que una sola docente acompañe una actividad del área de artística en el ritmo académico de un aula multigrado. Si bien desde el modelo de la Escuela Nueva se trabaja mediante el uso de guías instructivas, así, algunas de las actividades observadas fueron en síntesis ejercicios de colorear, recortar y rellenar, dejándonos en cuestión la pregunta por los procesos creativos, sensibles y de expresión, los cuales se amplían en los lineamientos para la educación artística del Ministerio de Educación Nacional.

En relación a los campos de formación artística, la Escuela Rural Mortiñal venía articulando experiencias desde los proyectos liderados por la Licenciatura en Artes Escénicas, con algunos compañeros practicantes, quienes abordaron el cuerpo, el clown y el teatro como estrategias didácticas para el fortalecimiento de aprendizajes experienciales en diálogo con áreas como artística, ciencias naturales y matemáticas. Desde nuestro acceso a la práctica se pudo observar que aún no se establecía un vínculo con los saberes artísticos visuales, más allá de una hora a la semana de artística para hacer dibujos, planas o plastilina, lo cual era explorado primordialmente por grados como transición y primero en ejercicios de estimulación y motricidad, exploración que estaba ausente para los otros grados.

Dada la situación, nos permitimos plantear si ¿el modelo de la Escuela Nueva es un modelo obsoleto? Como menciona Villar 2010 y Abós 2014, en diálogo desde los cuestionamientos de la Escuela Nueva en los contextos rurales, adentrándonos cada vez más en la dinámica del aula multigrado, en nuestros sentires como practicantes, las jornadas de la tarde, tras el almuerzo, se convertían en jornadas de discusión ante los seminarios y discursos pedagógicos que acontecían semestres pasados dentro de las aulas de la universidad, en paralelo con la experiencia real de acercarnos al aula de forma inmersiva, la experiencia práctica en el territorio generó cierta contraposición con los argumentos teóricos de la pedagogía para la enseñanza de las Artes Visuales, preguntándonos por dichos autores que enmarcaban su teorización humanista en busca de la identidad de los sujetos de aprendizaje, autores como Freire. Pensábamos en nuestros referentes, también en los estudiantes, sus dificultades para leer y escribir, y en los malabares y

las hazañas de la maestra Gertrudis para trabajar a diario con l@s niñ@s desde hace más de 10 años.

Sobre la pregunta por los saberes propios de las Artes plásticas, fuimos observando durante la práctica el poco acercamiento de la institución a lenguajes y técnicas propias del dominio de la materia. Por tanto, fuimos planteando una sensibilización sobre el territorio desde la experiencia de los estudiantes, pese a que la institución tiene poco acercamiento a las artes plásticas y visuales, junto a Milena, compañera practicante de la LAV, fuimos observando que los niñ@s tenían una gran sensibilidad alimentada por sus entornos rurales, desde aprender a caminar en la trocha, ser hij@s de campesin@s, amanecer escuchando el canto de las aves, trabajar la tierra y con la tierra, su paisaje visual y sonoro cotidiano, las especies de sus ecosistemas aledaños, la flora y la fauna, habitando entre montañas. Entendiendo que aquell@s niñ@s aún realizan labores campesinas como pervivencias de los saberes heredados, como cultivar su alimento y elaborarlo por medio de tradiciones como el amasijo de pan en horno de leña, recorrer caminos largos, aprender a guiarse, leer de los climas y los días entre lluvias y neblinas que hacen parte de su diario habitar.

Es así como entramos en la lectura de un contexto desconocido, madrugando a la escuela entre la claridad de un sol naciente, en un pupitre frío y los libros desgastados. Acercándonos desde el adentro como el afuera, sus mundos internos y sus entornos de vida, desde las observaciones del aula multigrado y las indagaciones por sus cotidianidades campesinas, tras comprender a poco las dinámicas de los proyectos educativos institucionales, el rol de la maestra de un aula multigrado, el sentir de l@s niñ@s entre sus posibilidades entramadas en la ruralidad, entre sus cultivos y su abundancia de saberes, carencias, vulnerabilidades y resistencias.

Esta observación se empieza a convertir en la lectura contextualizada, mucho más real que la mirada lejana que pensaba en las planeaciones para la Escuela Mortiñal. Todo empezaba a tomar su propio carácter, enfoque y sentido, muchos encuentros, aprendizajes y experiencias iban sucediendo, l@s niñ@s de la escuela rural cada día se volvían nuestr@s maestr@s. La escuela rural en contexto acontece no solo en la experiencia de la jornada académica, transcurría en el desplazamiento a la escuela, en el encuentro que sucedía al finalizar la jornada, caminando entre veredas para llegar a un hogar campesino, ser acogidos mediante un recibimiento que se

manifestaba en el compartir del alimento de un padre y una madre del territorio, donde no tardamos mucho en hablar sobre sus historias de vida personales y colectivas, sobre las memorias del territorio, sobre sus oficios, sus esfuerzos y luchas, sus vidas entregadas al campo.

2.1.1. La fuerza de la educación popular y comunitaria.



Imagen 5. Chingaza - Mortiñal (2022). Autoría propia.

Así, la realidad se da como aprendizaje en el interior de cada sujeto-social, éste vive su propia experiencia y despliega una forma de conocer en su permanente interrelación cultural. Freire, con su concepto de concientización, plantea la idea de que cada quien se educa de acuerdo con su conciencia, en un mundo que se abre en un sentido vivencial. De allí que, la respuesta pedagógica-comunitaria es esperanza porque, como lo establece el autor, deberá conducir a la dialectización de la conciencia-mundo. (Pérez y Sánchez, 2005, p 319).

La experiencia de conocer esas interrelaciones de forma consciente, desde el sentido de lo vivencial como menciona Freire en Pérez y Sánchez, (2005), complementa esas intencionalidades

por preguntarnos no sólo por qué venía sucediendo al interior de la escuela sino también fuera de ella, allí, en los hogares campesinos, ese contexto donde también acontece lo educativo, los antiguos habitantes del Chingaza, sus historias de resistencia, la lucha socio histórica del territorio, y la comunidad campesina conformada de igual manera tanto por l@s niñ@s como por l@s abuel@s, nos llevaban cada vez más a repensar cómo trabajar desde acciones de correspondencia ante las necesidades del territorio, evocando la experiencia de los procesos desarrollados en Choachí, y la posibilidad de pensar una propuesta pedagógica que nos permitiera dialogar con los saberes propios y la experiencia educativa del aula multigrado.

En ese sentido, partiendo de la lectura de que las artes plásticas y visuales no son valoradas lo suficientemente desde proyectos institucionales oficiales y estandarizados como los que acontecen en las escuelas rurales del país, donde los periodos de trabajo artístico y creativo son cortos o inexistentes, al ser considerados innecesarios u optar por la priorización de otras áreas básicas para el desarrollo de l@s estudiantes.

El análisis de este contexto facilitó de alguna manera la reflexión y el cuestionamiento sobre cómo mejorar y potenciar los procesos de educación artística en la escuela desde las herramientas con las que contábamos como futuros licenciados en artes visuales, en nuestro caso, junto con la compañera Milena, la posibilidad de trabajar desde el lenguaje de la cerámica en diálogo con los saberes propios del territorio, saberes preconcebidos y conocimientos por reconocer, entendiendo que a medida que configuramos nuestras planeaciones, entre los objetivos, planteamos visibilizar y apropiar los saberes de las culturas campesinas, indígenas y precolombinas, las cuales en este territorio demostraban un arraigo, vinculándoles a estos procesos, y reconociendo a las comunidades rurales como guardianas de antiguos conocimientos que contienen un legado de tradiciones que aún resisten a desaparecer. Al respecto P. Freire señala la singularidad de los procesos contextuales, permitiéndonos situar las reflexiones sobre nuestra práctica docente.

Paulo Freire, quien nos enseñó que el ejercicio básico de su propuesta metodológica era aprender a leer la realidad, la educación popular ha ido constituyendo una propuesta donde los territorios, lo local, hacen que el ejercicio educativo siempre sea contextualizado. Por ello, en medio del planteamiento de una única globalización en singular, plantea la existencia de múltiples formas de

ella, en cuanto el capital toma presencia en las particularidades contextuales para realizar un trabajo de lectura de lo *glocal*, en donde se reconocen las formas de dominación que se dan, y de qué manera. Para hacer de esta lectura una propuesta de aprendizajes situados, desarrolla la pregunta de: ¿educación en dónde? (Mejía, 2014, p 6).

De esta manera, la educación en la escuela rural, implica pensar en la exigencia y la necesidad de planear nuestras acciones de intervención en el aula desde la coherencia, como bien mencioné, el rol de las instituciones ante una política de universalización de la educación primaria, el rol de una maestra en un aula multigrado, el contexto de la ruralidad y su comunidad campesina, el rol de l@s estudiantes y el rol de l@s practicantes. Es así como pensar en la organización de una actividad educativa conllevó a repensarnos en las metodologías de la educación popular y comunitaria. Sin considerar en un primer momento que terminaríamos localizándolas en el mismo territorio.

Con la bienvenida a la vereda Mortiñal, donde se siente desde la presencia del cuerpo el habitar en el páramo, parte de esta experiencia inmersiva, donde l@s estudiantes de la LAV y la LAE, practicantes de la UPN, son recibidos por Oscar Valderrama y Jaqueline Martínez, campesinos fomequeños y líderes del territorio, quienes hicieron posible el vínculo de la Universidad con la escuela rural ante la urgente necesidad del territorio y como muestra de su compromiso con el bienestar de la comunidad, como actores han venido trabajando desde su juventud hacia la proyección de un enfoque social en el municipio. Mediante la creación de un medio de comunicación rural alternativo llamado *Ondas de Mortiñal*, el *Proyecto la Rana* y propuestas como los *amigos del águila crestada* y *4000 cuadros un bosque*, desde donde han venido desarrollado propuestas educativas, artísticas y culturales junto a los habitantes del territorio, trabajando principalmente en pro de la conciencia ambiental hacia su patrimonio natural.

Fómeque por su ubicación geográfica junto a Chingaza, es un territorio con una gran riqueza a nivel de flora y fauna, una diversidad de ecosistemas característicos del páramo y el bosque andino, los cuales han sido punto de partida para abordar desde la identificación de especies el trabajo en torno a su preservación, como apuesta ambiental, pedagógica y política. El empoderamiento de estos dos líderes ha conllevado a la organización social y comunitaria de gran parte de los habitantes de las veredas, quienes desde su acción participativa han permitido conformar proyectos

muy importantes, reconocimos a nivel nacional, como el proyecto *Amigos del águila crestada*, que como objetivo propone la conservación del águila crestada (*Spizaetus Isidori*) águila andina y ave rapaz sudamericana que habita los territorios del Chingaza, misma que se encuentra en peligro de extinción debido a la pérdida del bosque andino, su hábitat natural; este proyecto en torno al águila andina va de la mano de *4000 cuadros un bosque*, el cual busca recaudar fondos mediante la venta de fotografías de aves nativas del territorio que se destinarán en el sostenimiento de un terreno en el que sea posible reforestar un bosque andino para las especies en peligro de extinción.

Estos dos proyectos se han venido tejiendo junto a la comunidad desde hace más de 10 años, ocupándose de una lucha encaminada hacia el cuidado del medio ambiente, en la búsqueda de la pervivencia de sus ecosistemas y sus especies, trabajando junto a l@s niñ@s de la escuela fundamentalmente, como una proyección del porvenir ante el compromiso de conocer y proteger su propio territorio, participando de salidas pedagógicas, recorridos y excursiones que los han llevado a recorrer desde las montañas de Chingaza hasta las montañas del Nevado del Cocuy. Experiencias que han transformado significativamente la mirada de la comunidad campesina que también envuelve a l@s niñ@s de la escuela.

Encontrar en este contexto específico procesos autogestionados, liderados y organizados por su propia comunidad fue otra de las perspectivas que aportaron a nuestras lecturas y cuestionamientos de lo educativo. Esa otra educación, esas otras metodologías, que desde las voces de l@s niñ@s representaban unos aprendizajes profundamente interiorizados. Vale mencionar que este, fue uno de los hallazgos que más fortalecieron nuestra concepción de la ruralidad, al evidenciar cómo la comunidad en los últimos años ha generado una experiencia enfocada en la educación ambiental, haciendo parte de sus procesos tanto a l@s niñ@s, jóvenes y adultos, concientizándose a sí mismos por el cuidado de su territorio, generando respeto y responsabilidades en el habitar de sus entornos, valorando sus ecosistemas y siendo guardianes de los mismos.

Una experiencia educativa desde lo comunitario, narrada desde l@s niñ@s en el aula, hablaba de especies nativas, el águila crestada, el tucán andino, los tangaras, las pavas y los sirirís. Escucharlos hablar de sus aprendizajes nos llenaba de entusiasmo, e implicaba un reto en tanto seguíamos cuestionándonos: ¿Cómo integrar estas experiencias? ¿Cómo hacer de estos aprendizajes una

posibilidad para trabajar en el aula? Tomando como referencia este proyecto para dar continuidad a las propuestas pedagógicas que ya se encaminaban en ir de la mano del saber académico y el saber popular, en la dimensión de combinar esfuerzos y propuestas educativas desde y para la comunidad. De tal modo, esta práctica se convierte, más que un proyecto individual en una propuesta colectiva, diseñando una sola planeación junto a la compañera Milena, integrando nuestras ideas y consolidando dos propuestas pedagógicas.

La fundamentación teórica para la propuesta se retoma de Mejía (2014), desde ese sentir y pensar situado en la construcción colectiva ante la producción de saber y conocimiento en este territorio, el *aprendizaje situado* que ya nos iba dando orientaciones hacia una ruta pedagógica.

La Educación Popular, con su acumulado consolidado, es un proceso en construcción colectiva permanente. No tiene un camino metodológico único, ya que se va ampliando y ganando en especificidad, con la particularidad de respuestas que se van dando en cada uno de los procesos, y retoma lo que existe y lo recrea, en coherencia con la especificidad de las resistencias y la búsqueda de alternativas para los actores implicados, haciendo real la producción de saber y conocimiento. (Mejía, 2014, p 10).

La potencia de estos procesos educativos populares y comunitarios como referentes en el ejercicio del rol docente, nos recordaban a la par algunas de las lecturas que veníamos estudiando desde Paulo Freire y Lola Cendales, como camino metodológico que tributaba en gran manera a todos los acontecimientos que venían sucediendo al interior y fuera del aula, tantas memorias, vínculos e historias. En ese sentido, educarse en los contextos vivenciales, presupone encaminarnos en un reto que estábamos dispuestos a asumir, mientras en el aula contenían situaciones que nos llevaban a resolver en la inmediatez las dificultades de la escuela rural. ¿Cuál es la relación del docente con la comunidad? ¿Por qué separar escuela de realidad? ¿Dónde queda la dimensión de lo humano en el espacio de lo educativo-formativo? Y cuáles son los lugares que en todo esto permite dar pequeñas luces o miradas de comprensión desde las concepciones de lo popular y lo comunitario, esos tejidos sociales que empiezan en este presente a atravesar quebrantamientos y a fragmentarse ante la predominancia de lo individual, una problemática social que nos permite comprender la crisis que se vive en los territorios rurales, con los saberes que se han llevado los mayores y las

memorias que los jóvenes ya no están dispuestos a escuchar. ¿Qué más pedagógico que el saber de las comunidades rurales sobre sus contextos y realidades?

En consecuencia, me permito hacer presentes estos cuestionamientos en lo que corresponde a este marco teórico, de argumentos, preguntas e indagaciones. Si bien, esta experiencia se trata de lo pedagógico y allí la importancia del discurso, en síntesis, la formación de un ser epistémico, un sujeto en formación que reconoce tanto su dimensión personal como colectiva, su pasado y su presente. “En este sentido, el trabajo intelectual no puede estar desligado del sujeto-pueblo, ambas instancias expresan su deseo de autodeterminación, y este es el momento de la esperanza como necesidad ontológica.” Retomando a Pérez y Sánchez, 2005, en diálogo con Yurén 1992, sobre la autoconciencia desde el (saber de la naturaleza) hacia una pedagogía de la esperanza, como propone Freire, *cada quien se educa de acuerdo con su conciencia*. En este caso, esa relación hombre-naturaleza, una de las formas de coexistencia que me permiten problematizar el contexto de lo educativo desde esas distintas perspectivas de la ruralidad, lo campesino, lo indígena, lo popular y lo comunitario.

2.1.2. Sobre la población rural y campesina. ¿Por qué hablar de ruralidad?

Como parte de esta sistematización en torno a la práctica pedagógica, partiendo del necesario proceso de aprender a leer los contextos, desde ese ejercicio de intercambio y diálogo, que aquí se entrecruzan entre conceptos y teoría, los cuales permiten decantar en esta sistematización reflexiones pedagógicas alrededor de las experiencias; comprendiendo esta modalidad investigativa como una práctica para la producción de conocimiento desde el ámbito subjetivo individual y colectivo. Para dar continuidad a este apartado, antes de adentrarnos en profundizar alrededor de lo que se ha venido planteando en torno a la educación rural, quisiera dar un acercamiento sobre las concepciones de la ruralidad y lo campesino, dos conceptos importantes que en mi lugar de reflexión me hicieron detenerme para comprender las dinámicas del campo y su vínculo a la experiencia pedagógica.

¿Por qué hablar de la ruralidad? “El campo colombiano durante más de cuatro décadas ha sido escenario de violencia, pobreza y reformas fallidas o inconclusas. El 94% del territorio del país es

rural, el 32% de la población vive allí y las condiciones educativas de esta población son precarias. Aunque no ha existido una política educativa coherente con estos sectores, el Estado se ha preocupado por resolver algunos problemas parciales de la educación rural colombiana.” (Carrero y González, 2016, p 81). Si bien, gran parte de nuestro territorio a nivel geográfico se distribuye en zonas rurales, es importante pensarnos en esos sectores de la ruralidad, en sus procesos educativos, sus problemáticas y necesidades como actores sociales y agentes de cambio con una mirada crítica que se permita en la medida de posible tener una perspectiva clara frente al contexto rural.

La ruralidad entendida desde los diferentes modos de vida que acontecen en el campo, como territorio con unas dinámicas poblacionales, culturales, económicas y políticas que nos hablan de una construcción social de comunidad, en este caso campesina; ante una definición de identidades culturales que se han venido transformado desde los acontecimientos socio históricos propios de cada una de las regiones del país, los patrones de poder, violencia, colonización y conflicto. En el campo colombiano encontramos principalmente tres poblaciones culturalmente diferenciadas: campesinos, indígenas y afrodescendientes, las dos últimas reconocidas como poblaciones étnicas diferenciadas en la Asamblea Nacional Constituyente, un marco de referencia que deja claridad de la violencia histórica a las que han sido sometidas las poblaciones campesinas, que al igual que las indígenas y afrodescendientes han sido despojadas de sus tierras.

La lucha por la defensa de la tierra fue tomando fuerza con la unión del movimiento liderado por trabajadores del campo mediante la conformación de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC), movimiento que permitió reivindicar las diferentes formas de lucha en defensa de los territorios, tomando auge y representación en casi todas las regiones del país, organización que logró debilitarse bajo las estrategias de persecución y asesinato de líderes campesinos durante el levantamiento de armas para la toma de tierras por parte de los latifundistas. Pese a la resistencia de la ANUC en la insistente defensa de la propiedad de la tierra, debido a las opresiones el movimiento campesino no contó con la suficiente representación en la Asamblea Nacional Constituyente. La discriminación y vulneración histórica a las que han sido sometidas las poblaciones campesinas, no fueron suficientes para reconocerlas como actor social diferenciado, ni para otorgarles protección especial de sus derechos específicos; a diferencia de las comunidades

indígenas y afrodescendientes que obtuvieron protección constitucional especial al ser reconocidas como poblaciones diferenciadas étnicamente. (Rico, 2023, p 32).

Con esta cápsula de realidad sobre los derechos de la población campesina, como población demandante de reconocimiento, sometida al conflicto como víctima de todos los actores armados, recordamos que las zonas rurales de Colombia guardan memorias profundas arraigadas a la violencia, las luchas y la resistencia. No podemos desconocer nuestra historia, no podemos desviar nuestra mirada del pasado, por el contrario, debemos hacerlo presente, en nuestras vidas y en las aulas, sembrando semillas de esperanza, de porvenir, y de futuro.

El concepto de lo “campesino”, producto histórico del mestizaje entre los conquistadores españoles, los indígenas originarios y la población negra venida del África, nos evoca un sinfín de interpretaciones ante la visión de lo campesino, “el concepto elaborado por Aníbal Quijano (1999) denominado: “patrón de poder colonial”, definido en catorce rasgos que, siguiendo al autor, consolidaron la dominación y la implantación de la colonialidad en el “Nuevo Mundo” americano, retomo el quinto rasgo del patrón que hace referencia a la reducción de las poblaciones colonizadas a la categoría homogeneizadora de indio y luego de campesinado iletrado.” (Quijano, 1999, citado por González, 2006, p. 169). Las concepciones de “iletrado”, “analfabeta” son dos términos que hacen referencia a las nociones de la educación, desde no saber leer y no saber escribir, ¿desde qué lenguajes?

Es aquí donde nuevamente nos preguntamos por el saber y por esas otras formas de producir conocimiento, las cuales se anteponen ante la legitimación de aquello que es reconocido y validado. Es importante mencionar este conjunto de hechos y de memorias, estas miradas de comprensión para pensarnos todo lo relacionado con el territorio campesino, para enunciar con claridad a lo que hacemos referencia cuando hablamos de las tradiciones y saberes, esos mismos que con las décadas han resistido y que hoy día perviven en las manos de aquellos que narran con su propio hacer historias de sobrevivencia.

La escuela rural de Mortiñal, se vincula profundamente con el contexto rural al ser territorio campesino y lugar de asentamientos Mhuysqas, un escenario que entrelaza sus identidades y

culturas entre lo indígena y lo campesino, dos conceptos interrelacionados por las formas de coexistencia entabladas con la naturaleza, desde la ley de origen de los pueblos originarios hasta los modos de vida de las familias campesinas que procuran vivir en armonía con la tierra, misma que por generaciones han defendido. Es por ello, que retomamos las nociones en torno a lo rural y lo campesino:

Una característica de lo rural en el medio colombiano es la persistencia de la finca como forma de organización social y económica. Es la unidad básica productiva en donde el pequeño productor, con su trabajo y el de su grupo familiar, adelanta las labores cotidianas alrededor del terreno de su propiedad. Las fincas medianas y grandes rebasan la capacidad del grupo familiar e implican la vinculación de trabajadores asalariados permanentes o temporales para actividades específicas como la siembra o la cosecha. (...) Otro referente común para el poblador rural es la vereda, definida como el espacio geográfico en donde está ubicado un conjunto de fincas y familias habitantes del mundo rural. La vereda es el territorio compartido, delimitado por accidentes geográficos (cerros, ríos, quebradas, caminos), que sirve como primera definición, en lo local, de la organización territorial. (López, 2006, p 139-140).

La ruralidad, sus veredas y sus fincas, habitadas cotidianamente por la comunidad campesina, en el caso de la vereda Mortiñal en Fómeque, por familias dedicadas a la agricultura familiar situada en la labranza de la tierra como la mayor actividad económica de las familias fomequeñas, fanegadas de cultivos de maíz, sagú, tomate y gulupa, en los que se evidencia en las manos de l@s mayores la siembra de alimentos de forma orgánica, y en el caso de los contemporáneos, quienes se han adaptado a las dinámicas de la modernidad el cultivo con agroquímicos y con invernaderos, algunas de las problemáticas que se vinculan también a esas lecturas sobre lo campesino. Por otro lado, la herencia del trapiche de caña, el guarapo, el amasijo, las moliendas, las estufas y los hornos de leña, la casa de adobe y bahareque, herencias de la memoria indígena.

2.2.Consolidación de la ruta pedagógica. Educación Rural y Aprendizaje Colaborativo: Una propuesta que parte de lo propio.

Retomando el apartado anterior y unificando esos ríos que se unen entre contextos en los que se da acontecimiento a lo educativo, como un ejercicio de detenimiento importante, para hablar ahora

con más claridad de la ruralidad y de lo campesino; en ese repensarnos y cuestionarnos las problemáticas de la educación rural en el país, la cual, pese a ser definida como un derecho constitucional para la población colombiana. En gran parte de los territorios rurales es donde se visibilizan mucho más las condiciones de precarización, su accesibilidad y permanencia son algunas de las brechas que dificultan la garantía de un niño, joven o adolescente culminando un proceso formativo en lo que corresponde a educación básica primaria o secundaria.

Esto nos recuerda nuevamente las características de la ruralidad, donde el desbalance entre lo urbano y lo rural reflejan que entre las vulneraciones de los derechos que se viven en el campo, desafortunadamente se encuentra la educación. La cual se encuentra definida como derecho constitucional en la Ley 115 de 1994 Ley General de Educación, en el artículo 1, capítulo cuarto sobre la educación campesina y rural se menciona que:

El Gobierno Nacional y las entidades territoriales promoverán un servicio de educación campesina y rural la cual comprenderá especialmente la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos y a incrementar la producción de alimentos en el país. (Ley 115 de 1994, art. 64)

Una Ley, que, en contraste con los acontecimientos de la realidad de la educación en los contextos rurales, con el tiempo fue demostrando falencias, lo cual ha conllevado a propuestas planteados desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), mediante la implementación del Proyecto de Educación Rural (PER) y los Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP). Además de la formulación de algunas orientaciones docentes, las cuales como propuesta de educación formal consisten en la aplicación de modelos pedagógicos flexibles que pretenden resolver de una manera mucho más adecuada las necesidades de la escuela rural, teniendo en cuenta sus condiciones de vulnerabilidad.

Entre los modelos contemplados, según el MEN (2013), se encuentran: *Aceleración del aprendizaje, postprimaria, telesecundaria, Servicio de Educación Rural (SER)* y el *programa de educación continuada Cafam*. Modelos denominados como alternativos, los cuales tienen como

objetivo incrementar el acceso de l@s niñ@s, jóvenes y adolescentes a la educación en el sector rural, desde estrategias educativas que permitan brindar apoyo, cobertura y permanencia en la búsqueda de dar avance, continuidad y culminación a los diferentes procesos formativos en correspondencia a las limitaciones específicas de cada una de las poblaciones.

Desde los procesos de transformación de la actual política de educación rural, vale la pena preguntarnos ¿Será que la implementación de estos modelos suple las necesidades reales de la escuela y el colegio rural? Y de ese modo ¿Aportan al fortalecimiento de los procesos culturales, sociales, económicos y políticos de la ruralidad? Dos cuestionamientos importantes, que desde el campo de lo educativo en el contexto rural iremos dando respuesta. Abordando dentro de los aspectos a desarrollar, la implementación de la Escuela Nueva, que como mencione, surge para dar respuesta a las problemáticas de la educación rural desde la implementación de estrategias más flexibles y con mejor viabilidad técnica, un modelo que se sitúa en el fortalecimiento del trabajo en equipo y el acompañamiento personalizado del docente, haciendo uso de recursos y materiales educativos que aportan a la formación del estudiante.

Con respecto al rol docente en el contexto de la escuela rural, si bien, muchos de los maestros no se prepararon específicamente desde una formación orientada en la educación rural, su dedicación y esfuerzo se hace evidente al trabajar siempre en beneficio de las poblaciones rurales, como lo es en el caso de municipio de Fómeque, donde según lo observado e indagado, l@s maestros son integrantes de la misma comunidad, nacidos y criados en territorio campesino, quienes cumplen un rol importante dentro de su comunidad como líderes de los procesos educativos y sociales que se llevan a cabo dentro de la organización de la misma comunidad desde la representación política y el fomento de saberes culturales.

En la escuela Rural Mortiñal, la maestra Gertrudis, docente titular, se preparó como licenciada en educación infantil, ejerciendo como profesora de primaria en esta sede en la que lleva más de ocho años, atendiendo como única docente los grados de cero a quinto. Para el año 2022 la sede de Mortiñal, contaba con 21 niñ@s, 9 niños y 12 niñas, de l@s cuales dos cursan transición; seis el grado primero; cinco el grado segundo; una el grado tercero; tres el grado cuarto; y cuatro el grado quinto. La maestra Gertrudis, desde las voces de los habitantes de la vereda, ha visto muchas

generaciones crecer, partiendo de la labor tan importante que ella como maestra ejerce al formar parte de la crianza de l@s niñ@s en la ruralidad.

En cuanto al trabajo con l@s niñ@s, este se rige bajo el diseño del aula multigrado y el modelo de la escuela nueva, donde las clases van dirigidas por grupos que corresponden a cada curso, haciendo del aprendizaje un proceso colectivo y procurando acompañar de manera personalizada a l@s niñ@s que prioritariamente lo requieren. La metodología a seguir diariamente en la escuela consiste en una jornada escolar que inicia a las 7:00 am y termina a la 1:00 pm, con una intensidad de 6 horas de trabajo diario, desarrollado entre semana, de lunes a viernes, las cuales inician con la bienvenida de cada uno l@s niñ@s, seguido de una oración de agradecimiento, para dar continuidad a la organización de los cursos que se agrupan desde la asignación de pupitres ya establecidos frente a sitios específicos dentro del mismo aula, uno para cada curso, donde los elementos de trabajo principales son sus cuadernos, los libros, cartillas y guías correspondientes al horario de sus asignaturas semanales y como recurso de apoyo el tablero, además de cuatro tabletas digitales y cuatro computadores que hacen de apoyo para visibilizar materiales digitales y apoyar la formación del área de tecnología.

Parte de la consolidación de la ruta pedagógica es la observación de esos escenarios donde se da acontecimiento a lo educativo, que, de manera formal, en este territorio acontece en una escuela a la cual la observamos interna y externamente, compartiendo también sus aciertos a la par con sus necesidades y problemáticas. La infraestructura de la escuela tiene capacidad para 80 niñ@s aproximadamente, el espacio cuenta con dos salones, dos áreas de almacenamiento, un restaurante, un área de baños, una cancha, un parque y una biblioteca que hace parte de la junta acción comunal; las aulas se encuentran equipadas con material pedagógico, didáctico y lúdico, tres computadores y tres tabletas que en el marco del proyecto computadores para educar fueron entregados como dotación a la escuela desde el Ministerio de Educación Nacional en el año 2018.

Como apertura del espacio, durante las primeras semanas la profesora Gertrudis se permite darnos una perspectiva general del contexto de la escuela, para compartirnos las situaciones que se presentan en los procesos de cada uno de l@s estudiantes, de modo que, las problemáticas a las que a ella más le han generado preocupación los últimos años, se sitúan en algunos estudiantes con

problemas de aprendizaje, como TDHA, dislexia, disgrafía, trastornos de la memoria y dificultades en el procesamiento auditivo, entre otras. Estas situaciones evidentemente nos remiten a una serie de necesidades que se van sumando a otras, las cuales de alguna manera nos vinculan a l@s practicantes, pues desde este diagnóstico nos quedó la claridad de que nuestro rol en la escuela no era solo el de llevar una propuesta, sino en este caso como pedía la maestra, brindar mucho más acompañamiento a l@s estudiantes que requieren acompañamiento especial.

Vale mencionar respecto a estos casos que tanto para la maestra Gertrudis como para los padres, madres y líderes como Oscar Valderrama, Jaqueline Martínez, Rodolfo Barreto y Karen Uñate, quienes conforman y lideran el grupo de padres, ha sido importante buscar los medios para evaluar a cada uno de l@s niñ@s de la escuela desde un acompañamiento profesional y diagnóstico en tanto el desarrollo de sus procesos de enseñanza y aprendizaje, desde solicitudes radicadas antes instituciones oficiales hasta la fuerza comunitaria y unión solidaria, procesos en los que los mismos padres han solicitado a la institución educativa, alcaldía, secretaría y ministerio de educación la asignación de otro docente que cuente con herramientas de acompañamiento para l@s niñ@s de la escuela, una lucha que con el tiempo se fue desgastando al punto de la resignación, optando por trabajar de la mano de los pocos padres y madres que pueden incidir en los procesos de sus hij@s. Sobre las experiencias frente a la educación rural, ampliando esos acercamientos y perspectivas desde la práctica pedagógica de inmersión rural, vale mencionar dos experiencias educativas que también fueron de impacto para nosotr@s en el territorio. Una de ellas es la escuela rural de Chinía, donde tuvimos oportunidad de acercarnos en el marco del ejercicio de socialización en el cierre del desarrollo de las prácticas de dos compañer@s de la licenciatura, otra de las sedes de escuela rural de Fómeque, donde sorprendentemente en perspectiva a la escuela Mortiñal, el escenario de lo educativo acontece de otras formas.

En la escuela rural de Chinía, conocimos a la maestra Fabiola, una mujer de unos 62 años, líder de la vereda de Chinía y de la vereda el Cerezo, veredas en las que se ha desempeñado como profesora desde hace más de 25 años, quien relata en su voz experiencias de resistencia en la escuela en el marco del conflicto armado en Fómeque, una mujer con un carácter admirable y una bondad profunda, la cual lidera diversos procesos artísticos y culturales en el municipio, como los grupos de danzas tradicionales que desarrolla con adultos mayores. La profe Fabiola, nativa fomequeña,

nacida en la vereda de Coasavista, se formó como pedagoga infantil y lleva en la práctica docente más de dos décadas, una experiencia que como campesina y docente la ha llevado a implementar en la escuela una serie de procesos orientados en el enfoque de una pedagogía integral y experiencial.

Pese a que la escuela rural de esta vereda también funciona bajo el diseño de aula multigrado y el modelo de Escuela Nueva, en contraste con la escuela de Mortiñal, el escenario de lo educativo en este territorio acontece desde el fortalecimiento del desarrollo personal de cada estudiante. La escuela cuenta con una infraestructura mucho más amplia y mejor distribuida, con un grupo de padres muy bien estructurado entre los cuales se organizan para dar atención a las necesidades de la escuela que no se logran suplir desde los recursos de la gobernación, como el alimento, su principal base organizativa, que opera desde el intercambio de productos cosechados en sus propias fincas hasta la siembra y cultivo en la huerta escolar, donde los niñ@s aprenden no solo asemar sino a preparar algunas de las recetas tradicionales como la chicha, los envueltos, el pan de maíz y el pan de sagú.

En cuanto a los contenidos la maestra también trabaja mediante actividades auto instruccionales haciendo uso de recursos educativos como las guías, pero haciendo de cada proceso una experiencia vivencial, que va más allá de dictar y copiar a salir del aula y dialogar en torno a los aprendizajes, así como permitiéndoles a los niñ@s compartir la música, la danza y las artes desde sus propios cuerpos y sentires, haciéndose evidente su sensibilidad en los procesos de los que han hecho parte en el campo de la educación artística en compañía de l@s practicantes; detenernos en los procesos de aprendizaje fue la experiencia de acercamiento a esta escuela rural.

Sobre esta experiencia, quisiera traer a colación un fragmento del libro Reflexiones pedagógicas alrededor de las experiencias de tres maestras en el modelo educativo flexible en la ruralidad, escrito por tres profesoras de la Universidad Pedagógica Nacional, quienes indagan sobre los modelos flexibles en la Escuela Nueva, donde “El análisis reflexivo de las maestras desde sus recuerdos en sus prácticas pedagógicas, establece una mirada a la experiencia pedagógica, como innovación a la metodología de enseñanza expuesta en el programa educativo rural, principalmente porque ocurre en el aula de clase, *“dada la importancia en el trabajo del alumno, ya que se trata*

de ir más allá de una simple acumulación de información denominada conocimiento y de una entrega de tareas para ser revisadas, es saber qué queremos hacer con ese niño que estamos formando” [Entrevistado 3]. (Pineda, Moreno, Sanabria, 2021, p 26). Este fragmento de entrevista, en el que la maestra relaciona, en síntesis, que, el fin de lo educativo más allá de lo formativo, del hacer, es también la preocupación por el ser.

Otra de las experiencias educativas, que tal vez estaría por fuera del marco normativo de lo formal en el concepto de la educación rural, lo que podemos llamar aquí como esas otras prácticas y saberes rurales, afirmando una vez más esos diversos modos y formas en los que se produce el conocimiento y se llega al saber. De la mano de las mujeres del territorio, entre maestras y lideresas que han salvaguardado por generaciones las tradiciones campesinas, entre ellas, la maestra Luz Marina, una mujer de 68 años, que ha vivido toda su vida en el territorio y que no conoce otra vida que no sea la del campo, su voz, también relata las memorias de la violencia, los despojos y desarraigos, la vida de sus ancestros y los oficios a los que se dedica de madrugada en madrugada entre quehaceres.

Luz Marina, una mujer campesina, guardiana y defensora de la vida, se dedica al cultivo de Maíz y de Sagú, cada año se abastece de estos primordiales alimentos que son el sostenimiento de toda su familia, además de la crianza de animales y la elaboración de cuajadas, entre su artesa y su horno están grabadas las memorias su gran saber: El amasijo en horno de leña, pues ella se encuentra en el pequeño grupo de mayores que aún elaboran este delicioso pan artesanal, guardando recetas que se han compartido entre un sinfín de generaciones, darle el punto al moje y precalentar el horno en la temperatura exacta. Y ¿qué relación tiene esto con lo educativo? Pues en el contexto de lo campesino muchas de las prácticas entramadas entre saberes están relacionadas con lo educativo, así como las maestras Gertrudis y Fabiola, quienes han formado l@s niñ@s campesinos de las veredas, son bastantes l@s aprendices que generación tras generación han pasado por los saberes de doña Luz Marina, quien le ha enseñado a gran parte de las mujeres de las veredas aledañas a Mortiñal a preparar el amasijo.

Como docentes en formación, se hace necesario a partir de la lectura de la realidad, proponer y desempeñar labores educativas mediante estrategias pedagógicas que dialoguen con estos modelos

tradicionales o que implementen alternativas que favorezcan el desarrollo educativo, tanto de l@s estudiantes como de la comunidad. De modo que algunos de los parámetros educativos se hacen rígidos e inflexibles, lo cual, desde las perspectivas y experiencias de esta práctica permite comprender que finalmente el rol de cada docente se hace subjetivo a su propia formación y experiencia, en la medida de que su práctica pedagógica en particular dialogue con las necesidades de los sujetos de aprendizaje y sus entornos.

La valoración de estas experiencias, como procesos de aprendizaje que se gestan de forma colaborativa, y se orientan en potenciar la posibilidad de aprender desde la experiencia nos sitúa en pensar los procesos de la educación artística situados en el reconocimiento de todo lo que hasta aquí se ha mencionado en el aprendizaje colaborativo, donde:

“El alumnado participa activamente en la construcción –y reconstrucción- de su propio conocimiento, hecho que se ve amplificado al trabajar mediante una acción de co-creación, compartiendo con sus compañeras el proceso de aprendizaje de forma colaborativa.” (...). Permitiendo mediante el aprendizaje creativo adquirir conocimiento mediante mecanismos que se complementan con la lógica y la razón, formando personas más versátiles, con mayores recursos para afrontar retos. Lo que, junto a otras metodologías basadas en el aprendizaje por la acción, está permitiendo crear una nueva corriente que se contrapone al modelo de enseñanza transmisivo, favoreciendo procesos más exploratorios y menos pautados, donde el alumnado adquiere mayor libertad en su proceso de aprendizaje.” (Sabadell, 2012, p. 3 - 9).

Es así, como pensando una educación más enfocada en la enseñanza que en el aprendizaje, desde los conceptos de educación rural, las prácticas pedagógicas rurales, los modelos flexibles y las metodologías alternativas, las maestras del territorio, llegamos a los procesos del aprendizaje colaborativo, para la consolidación de propuestas pedagógicas que parten de lo propio.

Tras encontrarnos con una comprensión más contextualizada de las problemáticas y las necesidades de la escuela rural, empezamos trabajar en el aula enfocados en la atención de l@s estudiantes que requirieron de mayor acompañamiento, de modo que, acordamos junto con la profesora Gertrudis apoyarla en lo que ella nos fuese asignando a cada un@, mientras nos distribuyamos para desarrollar las planeaciones que veníamos elaborando, dando prioridad a los

procesos de l@s estudiantes, quienes necesitaban acompañamiento pedagógico y didáctico desde estrategias que fortalecieran sus aprendizajes.

Durante esa semana trabajamos cada un@ con un grado asignado, reforzando los temas pendientes de las materias y preparándolos para las evaluaciones de español, ciencias naturales, sociales y matemáticas. Durante esos días, l@s profes de artes visuales y artes escénicas se transformaron en profesores de diferentes áreas, confesando que en ocasiones estábamos preocupados por los contenidos de áreas de las cuales no hemos recibido formación, como el área de matemáticas, preguntándonos por la forma adecuada de guiar estos aprendizajes como uno de los muchos retos, que en la marcha decidimos afrontar, adaptando las estrategias y didácticas de las artes a temas como las vocales, el abecedario, la geometría, el ecosistema, la multiplicación, la división, entre otros. Experiencia que nos llevó a comprender las metodologías como herramientas inter y transdisciplinarias situadas a los requerimientos del aula.

Adaptándonos a las dinámicas de la escuela, tanto desde nuestra disposición como practicantes como desde las planeaciones, que tuvieron que ser evidentemente reevaluadas y rediseñadas; tras haber conversado con la maestra Gertrudis y convenir un estimado de dos sesiones a la semana, con una duración de máximo una hora y media por sesión para la realización de nuestra propuesta, teniendo en cuenta los tiempos, el diálogo que en el primer encuentro tuvimos con la comunidad estudiantil y las diferentes perspectivas y reflexiones que ya nos brindaba la inmersión en la escuela rural, se decidió vincular la disciplina cerámica, como herramienta, proceso, lenguaje y apuesta pedagógica.

¿Por qué la cerámica? Entendiendo esta disciplina como una práctica milenaria, que fue trabajada por culturas pasadas en estos mismos territorios y en sí misma, una forma de representar sumundo y su cultura, su cosmovisión, cotidianidad, ritualidad y espiritualidad, como lenguaje narrativo que nos habla por medio de la representación de las montañas, la luna, el sol, las lagunas, los ríos y los animales, a los que les fueron dando forma a través del barro desde esas experiencias sensibles de sus propios tiempos y contextos. Es así como las piezas cerámicas se han convertido en los hallazgos arqueológicos más importantes para el entendimiento de nuestras culturas, rezagos en historias de chorotes, múcuras, copas, en entierros y ofrendas donde se haya el vínculo en esa

memoria indígena y campesina, como el objeto cerámico ha narrado y como narrará nuevamente en el sentir y las manos de l@s niñ@s. Esa mirada ante lo otro, ante lo propio, ante la ruralidad, lo campesino, y la educación, escenario y contexto en el que se pretende vincular esas memorias de una comunidad guardiana de saberes; implementando procesos para la revitalización y apropiación de los procesos cerámicos como reactivadores de la memoria campesina.

2.3. Metodología y planeaciones, propuestas pedagógicas de intervención.

Sobre la metodología, parte fundamental para el desarrollo de la práctica pedagógica en la cual se encuentran principalmente dos planeaciones, sobre las cuales profundizaremos en este apartado, como una construcción colectiva dada desde la lectura del contexto en el territorio. Si bien, como ya he mencionado al llegar al territorio consideramos cuales serían las rutas posibles para trabajar, pero la experiencia de la escuela rural fue transformando esas lecturas y miradas, hasta llegar a la consolidación del *Taller Barro Madre y Relatos de Mortiñal*.

Desde ese reconocimiento de la formación y el saber docente, evaluando los procesos cerámicos que estábamos desarrollando y leyendo este contexto con un gran potencial sensible, con tradiciones y memorias comunes en torno a la vida campesina. Para el primer semestre de la práctica correspondiente al 2022-1, decidimos elaborar en conjunto una planeación enfocada en la disciplina cerámica atravesada por este territorio vivo y su identidad; partiendo desde las necesidades de la escuela en cuánto a la educación desde las artes, proponiendo abordar diferentes temas como la memoria desde la creación plástica, llevando a cabo una planeación enfocada en ese reconocimiento de la identidad campesina, su relación con el territorio y su representación por medio de ejercicios cerámicos anclados a saberes como el amasijo y las transformaciones culturales de los pueblos originarios hasta la actualidad.

Estas experiencias sensibles, recogidas a través de sus relatos y sus tradiciones campesinas fueron alimento a la hora de crear junto con la compañera de práctica Milena Rico, la primera planeación llamada *Taller Barro Madre*, propuesta pedagógica diseñada para la escuela rural de la vereda Mortiñal, la cual se fue implementando de la mano de las herramientas de la educación artística plástica y visual y las experiencias de l@s estudiantes en sus procesos dentro de la escuela y fuera

de ella, insumos importantes que en este trabajo de grado se visibilizarán como estrategias posibles para la construcción de estos proyectos pedagógicos.

2.3.1. Propuesta pedagógica Taller Barro Madre.



Imagen 6. Horneada de piezas en Coasavista, Fómeque. (2022). Ana Milena Rico Alfonso.

Los talleres de exploración Taller Barro Madre, dirigidos a l@s estudiantes de todos los grados de la Escuela Rural Mortiñal, como propuesta se orientan en un trabajo artístico enfocado en la sensibilidad, memoria y creación evocada por la cerámica y apoyada por lenguajes del arte como el dibujo y la pintura. Actividades que se desarrollaron mediante sesiones taller teórico prácticos, situados en la creación de elementos utilitarios, como chorotes, cuencos, tazas, e instrumentos como silbatos bucales de agua y silbatos transversos. Talleres que como estrategia posibilitaron lograr la vinculación de la comunidad estudiantil campesina con un proyecto de educación artística desarrollado a través del hacer de la cerámica, mediante encuentros situados en la recuperación y pervivencia de saberes tradicionales como la alfarería rural, mediante la sensibilización de la memoria del barro en el territorio y el patrimonio alfarero colombiano.

El objetivo general de la propuesta fue: generar una experiencia artística mediante la exploración y creación de piezas cerámicas con arcilla, y como objetivos específicos: Reconocer la arcilla como material multifuncional mediante ejercicios de modelado básico, comprender la cerámica como saber tradicional parte de la memoria campesina en los territorios rurales, y entablar una relación entre saber, tradición y patrimonio alfarero, mediante la experiencia de creación de piezas cerámicas en barro.

- *Encuentro de presentación del proyecto Taller Barro Madre.*



Imagen 7. Encuentro en la Escuela Rural Mortiñal (2022). Ana Milena Rico Alfonso.

Para este primer encuentro, el cual dio inicio a las intervenciones para el desarrollo de los talleres, entablamos un diálogo para el acercamiento de l@s estudiantes y l@s profesores practicantes desde un lugar en el que trabajamos desde nuestro saber hacer, la educación artística. Iniciando con una actividad de presentación en la que nos sentamos en círculo para compartir preguntas como: ¿Qué es la cerámica? ¿cómo nos relacionamos con ella? Y, ¿qué podemos crear a partir de los materiales que la componen? Las cuales acompañamos desde la proyección de la página web del colectivo: Latinoamérica precolombina⁸, una herramienta didáctica digital para la enseñanza de la historia de la cerámica, mediante la cual hablamos sobre la cerámica como antecedente histórico y práctica artística, para dar un acercamiento teórico a la cerámica como elemento importante en la historia de las culturas prehispánicas o precolombinas a través de herramientas

⁸ <https://milenaarico1.wixsite.com/my-site-1>

multimedia que permiten comprender la cerámica como parte de la historia de la humanidad y práctica artesanal y cultural del tiempo presente.

Continuando con la actividad presentamos videos de archivo del colectivo sobre elaboración de piezas utilitarias y sonoras, y otros procesos llevados a cabo en entornos rurales, para luego mostrar algunas de las piezas elaboradas, flautas, ocarinas y silbatos. Atendiendo a sus preguntas y compartiendo experiencias propias sobre el material de la arcilla, muy común en la ruralidad, pero desde la sorpresa de lograr elementos tan elaborados como los que sostenían en sus manos. Un encuentro que finalizó con muchas preguntas curiosas sobre los procesos de la cerámica, los cuáles fuimos anotando para trabajar conjuntamente en las siguientes sesiones.

- *Encuentros de acercamiento al material: ¡Manos al barro!*



Imagen 8. Manos al barro (2022). Autoría propia.

Tras haber conversado con los niñ@s sobre ¿qué es la cerámica? fragmentos de su historia, antecedentes y referentes, mediante el compartir de la herramienta didáctica digital Latinoamérica Precolombina, hablamos de la cerámica como parte de nuestra historia e identidad cultural prehispánica, saber tradicional ancestral de los pueblos originarios, y comunidades campesinas, indígenas y afros, la cual en el tiempo presente es una práctica de creación para la salvaguardia de saberes.

Dimos paso a nuestro primer acercamiento y reconocimiento del material con l@s niñ@s de tercero, cuarto y quinto con quienes correspondía trabajar este día, encuentros en los que surgieron preguntas inquietantes y curiosas, como:

¿qué es la arcilla? ¿de dónde se extrae? ¿cómo se prepara? ¿cómo se usa? Cuáles son sus utilidades, funcionalidades y posibilidades, entre otras preguntas las cuales se fueron respondiendo en el hacer, pues trabajamos en la comprensión de pasos importantes en el manejo de la arcilla.

Para estas primeras sesiones como principal objetivo se encuentra reconocer los materiales como vivos y los elementos a partir del uso de la sensibilidad, presentando los materiales y herramientas necesarias para los talleres, describiéndolos a partir de la identificación de colores, temperaturas, estados y texturas. Haciendo observación de materiales y compartir sobre los usos de los sentidos en la cerámica, comprender como puede verse, sentirse, sonar y oler, respondiendo preguntas como: ¿Qué esto? ¿Para qué sirve? ¿Cómo debe usarse? Para adentrarnos en la lectura de los estados de la arcilla, ejercicios como amasar-modelar y estados como húmedo-seco.

Ofreciendo estrategias para emplear la arcilla como material sensible multifuncional, entregando a cada niñ@ una cantidad necesaria de arcilla, para mediante ejercicios de amasado hablar sobre los tipos de arcilla y sus usos. Socializando sobre como sienten el material, donde cada un@ explorara con la arcilla de manera autónoma y mediante ejercicios guiados desde el amasar, estirar y enrollar; dando paso al abordaje del modelado básico, donde de manera didáctica se enseñó como trabajar la arcilla mediante ejercicios técnicos, compartiendo técnicas de modelado básico como rollo y pellizco, para lograr levantar una pieza de arcilla, experiencia que finalmente resulto en la elaboración de un cuenco utilitario mediante la técnica de rollo y pellizco.

En este acercamiento evidenciamos la gran reciprocidad de los niñ@s con el material, pues de manera inmediata mostraron gran disposición para trabajar, pese a que algun@s se preocupaban al sentir que no les estaba quedando bien elaborada, algo normal en estos primeros acercamientos, recordando que con este material debemos ser pacientes, si bien levantar una pieza bien elaborada requiere de bastante trabajo y es algo que no se logra en tan corto tiempo. En el transcurso de este hacer, todos y todas lograron elaborar su primera pieza en arcilla, pocillos, cuencos y tazas.

- *Encuentro para la elaboración de cuadro cerámico, relieves y texturas.*



Imagen 9. Relieves y texturas (2022). Autoría propia.

Tras esperar nuestros encuentros con l@s estudiantes para continuar con las exploraciones, en este encuentro trabajamos desde el acercamiento al material con l@s niñ@s del grado primero y segundo, con quienes decidimos trabajar en una experiencia mucho más sensorial, en esta ocasión iniciamos acercándonos a la arcilla mediante la elaboración de una placa cerámica para la impresión de texturas de hojas y flores, mediante la instrucción de los siguientes pasos: Amasar, hacer una placa y recortarla en forma circular, para luego dejarla secar un poco mientras salíamos alrededor de la escuela para la recolección de material orgánico con texturas como hojas y flores.

Durante la elaboración de las placas trabajamos desde la motricidad fina y gruesa en las etapas del proceso, haciendo uso de las manos al hacer golpes sobre la arcilla, apoyándonos de un rodillo y paletas de madera para lograr un acabado uniforme, sobre el cual dispondríamos de cada elemento recolectado para componer la serie de relieves y luego presionarlos sobre la placa, dando como resultado la copia de las texturas de las hojas en la arcilla, un ejercicio en el que para l@s niñ@s fue de aprendizaje la comprensión de este material como un material noble, pues en su mayoría para lograr la placa se llevaron a cabo varios intentos para no romperla o presionar demasiado hasta que fuese de agrado para cada un@ la textura lograda, permitiéndose aprender del material desde sus sensibilidad.

Aprovechamos la ocasión para recordar los temas de ciencias naturales que casualmente abordaban las partes de las plantas, lo que animó mucho a los niños y niñas en la recolección y composición de sus piezas.

- *Encuentro alrededor de los microrrelatos: Animales.*



Imagen 10. Animales de arcilla (2022). Autoría propia.

Tras adaptarnos a las jornadas, requerimientos y disposiciones de la escuela rural, para lograr relacionarnos de manera más cercana con el territorio y la comunidad, trabajando con toda disposición tanto en la cotidianidad del aula como en las propuestas pedagógicas, las cuales también se complementaban con las experiencias del caminar por las veredas junto a l@s niñ@s y las familias campesinas, quienes con sus historias nos cuestionaban sobre las metodologías que estábamos trabajando en diálogo con la educación artística y el escenario de la escuela rural.

Parte del trabajo dentro y fuera del aula, orientó los siguientes encuentros en torno al reconocimiento del territorio, mediante ejercicios cartográficos sensoriales que involucraban la corporalidad y lo sensorial, enrutando cada experiencia en el disfrute colectivo de la experiencia artística y permitiendo que l@s niñ@s tuviesen cierta autonomía a la hora de trabajar en la creación. Así decidimos llevar esta reflexión al campo de acción, moldeando nuevamente esas actividades planeadas y orientándonos en una serie de narraciones visuales mediante la elaboración de piezas cerámicas.

Complementando con las herramientas propuestas los procesos que fueron de su elección, en esta oportunidad la elaboración de una serie de animales hechos por los niñ@s de primero, quienes se motivaron en la construcción de microrrelatos, los cuales preparaban junto a las compañeras practicantes de la LAE, y nos propusieron trabajar desde la flora y fauna de Chingaza, elaborando cada un@ desde su sentir animales del territorio, personificándolos e interpretándolos a través de su capacidad imaginativa y creativa detonada por la arcilla.

- *Encuentro alrededor de los microrrelatos: Paisajes.*



Imagen 11. Cuadros cerámicos (2022). Autoría propia.

Dando continuidad a los encuentros mediados por ejercicios de paisaje visual desde lo sensible, en esta jornada nos encontramos con l@s niñ@s de tercero, cuarto y quinto para la creación de cuadros cerámicos pintados a mano. Trabajando colectivamente en una sesión dedicada a la elaboración de bocetos donde compartimos historias y relatos sobre la visualidad de las veredas de Fómeque, esas mismas que hacen parte del día a día de l@s niñ@s en sus tránsitos para llegar hasta la escuela, veredas como el Paval, Coasavista, Río Negro, Buenos Aires, Chingaza, entre otras.

En este intercambio de experiencias desde la observación individual fue posible escuchar a cada niño@ enunciarse desde la habitabilidad de su territorio, encontrando lugares de referencia principales como la finca, desde la diversidad de flora y fauna que allí se visualiza, las montañas, los árboles, los ríos, las cascadas, las aves y los animales fueron los protagonistas de cada cuadro. Para la elaboración del cuadro trabajamos mediante la técnica de placa, la cual ya se encontraba cocida y lista para ser intervenida, una vez elaborados los bocetos, cada uno@ de los estudiantes se dispuso a elaborar su cuadro, pintando con acrílicos, mezclando colores y encontrándose con la posibilidad de trabajar sobre capas en esta superficie. Logrando la elaboración de una serie de cuadros contenedores de narrativas desde la mirada de los niños@s del Mortiñal.

- *Encuentros dedicados a la creación.*

Con el pasar de los días en la escuela rural, la cual ahora era nuestro taller, los encuentros alrededor de la cerámica cada día se esperaban con anhelo debido a las preguntas de los niños@s, quienes durante la semana preguntaban: ¿cuándo vamos a hacer arcilla? ¿cómo están las piezas? ¿qué más vamos a hacer? Su disposición llenaba de muchas expectativas el trabajo en la sala de juegos la cual ahora era nuestro taller de cerámica, al pasar las primeras sesiones, las clases iniciaban de manera parecida, cambio de ropa, estiramientos, amasado y levantamiento de pieza, fue así como durante varias sesiones nos dedicamos a trabajar en la construcción de piezas.

Encuentros en los que debemos resaltar que, en los procesos de construcción de estos objetos narrativos y utilitarios, fue evidente la conexión de los niños@s con el material, encontrando en él múltiples posibilidades para la creación, entendiendo que era posible hacer lo que se propusieran mediante técnicas básicas como el rollo, el pellizco o la placa, así sus percepciones, interpretaciones y miradas sobre la experiencia artística se fue amoldando a medida que se moldeaba la cerámica, identificando algunos de estos procesos con los procesos tradicionales, artesanales y ancestrales que aún hacen parte de las prácticas de sus abuelos@s, como la labranza de la tierra, el cultivo de maíz y luego el amasijo, entendiendo que la masa debe dar un punto, amasarse y amasarse para luego moldearse y hornearse.

Este trabajo se nutría cada vez más en el compartir de aprendizajes, l@s más grandes ya lograban orientar el proceso de modelado de l@s más pequeñ@s, compartiendo experiencias que tenían en común en sus distintos procesos el objetivo de crear una pieza de arcilla, en la voz de la gran mayoría de l@s niñ@s se manifestaba el agasajo de ver una pieza finalizada y escuchar los sonidos de sus silbatos. Una vez avanzados los ejercicios de acercamiento y exploración del material, nos dedicamos durante varias sesiones a trabajar en la cerámica sonora, una propuesta que surgió en la presentación del proyecto, donde l@s niñ@s propusieron crear algunos animales con silbatos resonadores a partir de la cerámica sonora.

- *Encuentros en torno a la cerámica sonora.*



Imagen 12. Pajaritos de agua (2022). Autoría propia.

Dando apertura a las creaciones de piezas sonoras, empezamos trabajando con l@s niñ@s de grado tercero, cuarto y quinto, con quienes empezamos por un taller de creación de silbatos. Para esta sesión, iniciamos con un ejercicio de cartografía, en el que hicimos preguntas en torno a los recorridos que hacen en su cotidianidad en las veredas, principalmente el trayecto para dirigirse desde sus casas a otras veredas o destinos parte del territorio rural, dando apertura a un compartir de relatos sobre el avivamiento de aves como el águila crestada, tucanes andinos, pájaros carpinteros, garzas, copetones, sirirís, carriquies de montaña, entre otra gran variedad de aves del territorio que ellos mismos nos mencionaban.

Ejercicio inicial que dio paso a la imaginación y creatividad de l@s niñ@s en el proceso de creación del silbato, el cual se inspiró en el ave favorita de cada un@. De este modo, mediante la instrucción de l@s profes, se les explicó cómo elaborar las partes del ave, después de moldear el cuerpo, la cabeza y la cola, les ayudamos a pegar las partes para elaborar el silbato, y finalmente fueron ell@s quienes le agregaron detalles para personificar su ave. Entre las cuales se lograron elaborar colibríes, copetones, canarios, carpinteros, carriquies, entre otras aves coloridas y divertidas resultados se este encuentro. La creación de estos pajaritos de agua, los cuales funcionan como aves silbadoras, con un mecanismo que al introducirle agua y soplarlo por la parte superior de la cabeza genera un sonido parecido al trinar de un ave, fueron modelados, esculpidos, horneados y pintados desde la elección de colores representativos de las aves nativas del Mortiñal.



Imagen 13. Tortugas ocarina (2022). Ana Milena Rico Alfonso.

Continuando con los encuentros en torno a la cerámica sonora, en esta sesión trabajamos junto a l@s niñ@s de grado transición, primero y segundo, con quienes tuvimos la oportunidad de profundizar el abordaje de los animales como seres representativos del territorio, encontrándonos desde el diálogo y definiendo finalmente trabajar en la creación de ocarinas tortuga, las cuales fueron moldeadas desde los sentires de cada niñ@, esculpiendo pacientemente cada parte de este animal y dándole finalmente un sonido a cada una; para luego pintarlas con formas y figuras coloridas.



Imagen 14. Silbatos travesos (2022). Autoría propia.

Para esta sesión de trabajo alrededor de la cerámica sonora, nos reunimos con tod@s l@s niñ@s para crear nuestra última pieza de manera colectiva, un silbato bucal Traverso o Coyoc amazónico, el cual ha sido una recreación de un silbato de madera, el cual l@s niñ@s decidieron elaborar en este encuentro, haciendo uso de las habilidades artísticas que se fueron potenciando en los encuentros y experiencias compartidas alrededor de la creación, logrando elaborar una serie de silbatos que generan diversos sonidos de aves desde su digitación.

- *Encuentro colectivo y socialización del proyecto Taller Barro Madre*



Imagen 15. Muestra Taller Barro Madre (2022). Ana Milena Rico Alfonso.

Tras llevar a cabo las sesiones propuestas en el ejercicio de desarrollo del taller barro madre, logramos gestionar la posibilidad de hornear las piezas elaboradas por cada un@ de l@s estudiantes en su mismo territorio, gracias a un horno de leña para cerámica ubicado en la vereda de Coasavista, donde nos acercamos a la comunidad, llevando a cabo la quema de cerámica que

sumaba un mes de trabajo junto a l@s veintiún niñ@s de la escuela, una jornada de quema en la que todas las piezas salieron muy bien cocinadas gracias a la dedicación l@s niñ@s, y por supuesto la orientación de l@s profes. Una vez cocinadas las piezas, dedicamos las últimas sesiones a la decoración de las mismas pintándolas con acrílicos y colaborando conjuntamente en lo que sería la muestra final de los procesos llevados a cabo.

Para esta muestra, propusimos un encuentro colectivo junto a l@s padres y madres de l@s niñ@s, la comunidad de la vereda y el equipo de trabajo de la escuela, haciendo un montaje expositivo el cual estaría mediado por las intervenciones de l@s estudiantes, quienes venían preparando unos microrrelatos apoyados por el proyecto de las compañeras de la LAE, quienes elaboraron micro teatros para la muestra de la obra *Naturaleza en Paz*, una obra de teatro que vinculaba varios de los personajes elaborados en arcilla y por supuesto sus sonidos para ambientar los relatos narrados desde sus propias voces.

En este encuentro tuvimos la oportunidad de escuchar la experiencia de l@s niñ@s sobre los procesos de la cerámica, sus creaciones y su motivación por continuar explorando este material, del cual hablaron con mucha sensibilidad mostrando cada una de las piezas elaboradas, su significación al construirla y los procesos que fueron atravesando en las sesiones de encuentro.

Durante esta jornada como prácticamente también compartimos colectivamente nuestras reflexiones alrededor de la experiencia de trabajo en la escuela, narrando desde los procesos de acompañamiento diario en el aula, los retos y las posibilidades, como las implicaciones de nuestra propuesta desde los aprendizajes y enseñanzas de tod@s l@s estudiantes, las cuales sucedieron en doble vía pues nuestras vivencias allí aportaron a nuestro proceso formativo tanto en el campo educativo como en el de la vida misma, dando cierre a este encuentro las sensaciones eran muy emotivas, todos se motivaron mucho al ver lo que habían logrado hacer, no solo de manera individual sino colectivamente, evidenciando como cada uno/a había logrado hacer una serie de piezas tan bien elaboradas. Observando y sintiendo mutuamente un lazo que en el tiempo compartido fuimos creando, parte de ese hacer pedagógico en el que los procesos de enseñanza no solo fueron efectivos sino afectivos, haciendo de este proceso un espacio seguro, de confianza y de respeto, valorando significativamente todos los intercambios de saberes que se fueron dando.

El taller barro madre se situó en la comprensión de la cerámica como parte de nuestra identidad cultural, muestra del mestizaje entre las culturas campesinas e indígenas del altiplano cundiboyacense y de la América latina, comprendiendo la importancia de la cerámica como parte de nuestra memoria e historia, preguntándonos por la tierra como madre, y para l@s niñ@s amasada y contenida en un chorotico de barro. Llevándonos a la creación de elementos utilitarios donde partimos de la consideración de la arcilla como material primario y detonante de un trabajo multisensorial en el que se hacían presentes sus cuerpos, su pensamiento y su acción en el hacer del barro, desde sus múltiples usos y funciones, el asombro y la pregunta por ¿cómo con un terrón de tierra se puede hacer un sonido? En este proceso logramos hacer un trabajo colaborativo en el que cada uno de l@s niñ@s a partir de su experiencia y lo aprendido se dedicó a la realización de diferentes elementos, interpretando y reconociendo desde la ruralidad el saber de la cerámica como propio, haciendo de estas creaciones una narración sensible y expandida.

Agradeciendo y abrazando la generosidad del territorio, la fuerza de la comunidad, su memoria e historia que nos deja no un adiós sino un hasta pronto.

2.3.2. Propuesta pedagógica Relatos de Mortiñal.



Imagen 16. Sellos en cerámica (2022). Ana Milena Rico Alfonso.

Para el segundo semestre del año 2022, tras la experiencia del trabajo desarrollado en la escuela en el marco de la práctica de inmersión, contamos con la oportunidad de dar continuidad a estos procesos, desarrollando un segundo momento de la práctica en la escuela rural de la vereda Mortiñal, para el semestre del 2022-2 nos dirigimos al territorio nuevamente con todas esas experiencias previas en las que como practicantes observamos constantemente el paisaje tanto de la escuela como las veredas donde habitamos, identificando diferentes especies de animales, los cuales como se mencionó anteriormente fueron claves para entender las relaciones de los habitantes de la vereda con su territorio, el cuidado del ambiente, la diversidad y el conocimiento alrededor de especies nativas y su valor en el ciclo natural de este territorio. Sorprendidos por la comprensión y la apropiación por parte de la comunidad, elementos de inspiración para las próximas planeaciones en las que en principio consideramos trabajar desde el relato sonoro, haciendo uso de elementos trans media como el podcast, el cual se ha trabajado como herramienta narrativa de reflexión desde las experiencias compartidas.

Acercándonos nuevamente a la escuela, desde las ideas de la propuesta que más adelante desde los aportes de l@s estudiantes se integraría en un proyecto que daría continuidad a los procesos educativos propuestos desde las artes, los cuales se realizarían en este segundo momento de la práctica, evaluando la posibilidad de compartir experiencias artísticas mediadas por otros leguajes como el del audiovisual. Sin embargo, desde la primera semana, con la llegada a la escuela y el re-encuentro con l@s niñ@s, que desde el primer día nos llamaban “los profes de arcilla”, nos preguntaban si continuaríamos con los procesos de la cerámica, compartiendo su profundo interés por continuar trabajando este material, contándonos que encontraron arcilla en sus fincas y junto a sus abuel@s y sus familiares elaboraron algunos chorotes mientras nosotros no estábamos, historias fascinantes, que no nos terminaban de sorprender; hasta que, a mediados de la primera semana, dos hermanit@s, estudiantes de los últimos grados, se acercaron a nosotr@s con el inesperado hallazgo de un objeto arqueológico.

De modo que, para nuestra segunda práctica pedagógica en la escuela, consideramos dar continuidad a los procesos que durante el semestre anterior habíamos realizado, pues el recibimiento de l@s niñ@s nos daban una respuesta clara ante los cuestionamientos que nos veníamos haciendo como profes, ¿es posible que l@s niñ@s no quieran seguir trabajando la cerámica? Con esta pregunta decidimos hacer un ejercicio de observación durante la primera semana, lo cual nos llevó a evidenciar que mientras no estábamos presentes acompañándolos el proceso no se había detenido, sus intereses por la cerámica los llevaron a encontrar arcilla en sus fincas y elaborar cuencos, donde como parte de esas exploraciones uno de nuestros estudiantes tuvo la oportunidad de hallar un petroglifo, el cual basados en investigaciones como el documento *Matrices de piedra y su uso en la metalurgia muisca*,⁹ es un repujador de oro usado en la orfebrería, una herramienta fabricada y usada por artesanos Mhuysqas que habían habitado el territorio.

A partir de este hallazgo empezamos a preguntarnos de manera colectiva por el origen de esta pieza y los sistemas de representación simbólica que se dan en las culturas precolombinas por medio de pictogramas y petroglifos. Lo que dando continuidad a lo que nos veníamos planteando como propuesta se transformó en la propuesta *Relatos de Mortiñal*, planteando como objetivo

⁹ *Matrices de piedra y su uso en la metalurgia muisca*. Museo del Oro, Banco de la Republica.

general: Generar una aproximación a la narración a través del pictograma y la cerámica parte del reconocimiento del territorio, el saber y el relato como sistema de representación simbólica. Y, como objetivo específico: La aproximación a la narración a través del pictograma y la cerámica y el reconocimiento del territorio, el saber y el relato como sistema de representación simbólica.

La propuesta pedagógica, relatos de Mortiñal. Un acercamiento desde el sonido, el pictograma y la cerámica, dirigida a niñ@s de la Escuela Rural Mortiñal, se orienta en la narración para hablar el territorio a partir de la memoria y la sensibilidad, la cual se desarrollará mediante sesiones taller teórico prácticos, enfocados en la creación, misma que como antecedente se sitúa en el hallazgo de uno de nuestros estudiantes participante del Taller Barro Madre, quien a través de un reconocimiento de su espacio rural encontró una pieza que consideramos puede ser un utensilio labrado en piedra como herramienta para la orfebrería, hecho por la cultura Chibcha, la cual nos llevó a preguntarnos por su origen e investigar los sistemas de representación simbólica como los petroglifos, pictogramas, fósiles, entre otros, dándonos herramientas para la elaboración de la presente propuesta, la cual permite dar un acercamiento a las prácticas ancestrales como legado de los pueblos originarios del altiplano cundiboyacense.

- *Relatos desde el paisaje sonoro.*

Para este primer encuentro hicimos la presentación colectiva del proyecto, e iniciamos con un ejercicio para reconocer experiencias propias y maneras de relacionarse con el territorio mediante la sonoridad. Como actividad inicial nos reunimos en el patio de juegos, al aire libre para compartir los sonidos del territorio rural, escuchando los sonidos del viento, las cascadas, las plantas, las aves, entre otros. Dando continuidad a los relatos descritos desde la sonoridad por l@s niñ@s sobre sus memorias en relación con el entorno, los sonidos de sus fincas, las herramientas de trabajo y los animales; de ese modo, continuando con la apertura del espacio, trabajamos en un ejercicio de paisaje sonoro en el que se vendaron los ojos de l@s niñ@s para luego reproducir una serie de sonidos naturales y disonantes producidos por la tierra y algunos instrumentos, seguidamente cerramos con la escucha y compartir de relatos e historias sobre sus experiencias referente a la sonoridad del territorio.

- *Memorias del Chingaza, historias y leyendas.*



Imagen 17. Leyendas del Chingaza (2022). Ana Milena Rico Alfonso.

En nuestro segundo encuentro, continuamos fortaleciendo los procesos narrativos desde la oralidad, reconociendo narraciones literarias del territorio de Chingaza mediante referencias literarias y gráficas. Trabajando en una actividad en la que relatamos fragmentos del libro *El espíritu del páramo*, donde encontramos mitos, leyendas, relatos e historias referenciadas en la cultura Mhuysqa y su relación con las lagunas de Guatavita, Guasca, Siecha, Teusaca y Ubaque, referencia que nos dará un acercamiento sobre los hallazgos arqueológicos de pictogramas, donde nuestra principal herramienta fue compartir la lectura del libro *El Espíritu del páramo* de Celso Román, sobre la expedición de Edward Mackenzie en busca de El Dorado, una narración muy completa sobre el territorio de Chingaza, su historia y misticismo, la cual además está acompañada de una serie de ilustraciones inspiradas en hallazgos arqueológicos que permitieron entablar un diálogo sobre otras formas narrativas y lenguajes que han permanecido en el tiempo como formas de escritura de la historia.

En esta sesión también tuvimos oportunidad de escuchar las versiones locales de estas leyendas, las cuales l@s niñ@s han tenido oportunidad de escuchar de l@s mayores, historias sobre la gran serpiente que enrolla la laguna de Chingaza, la leyenda del dorado y las narraciones que aún perviven entre las memorias locales, motivándonos por seguir indagando aún más en la construcción de estos relatos del Mortiñal.

- *¿Qué es un pictograma?*



Imagen 18. Pictogramas (2022). Autoría propia.

Aproximar a l@s niñ@s al pictograma, para esta sesión se proyectó una serie de imágenes sobre pictografía Mhuysqa, parte del lenguaje narrativo de esta cultura, los cuales referenciaremos como antecedente de una forma de escritura, la cual usaremos para representar los relatos desde el sentir de l@s niñ@s del territorio. Compartiendo imágenes de pictogramas como el calendario Mhuysqa tallado en piedra, donde identificamos la representación de elementos como el sol, la luna, el agua y las montañas, para dar un acercamiento visual y narrativo sobre el lenguaje mítico y simbólico del territorio, elaborando bocetos y creando nuestros propios pictogramas calcas de papel.

- *Sellos de cerámica con pictogramas.*



Imagen 19. Sellos (2022). Autoría propia.

Del papel a la arcilla, tras nuestros dos primeros encuentros introductorios, activamos nuevamente el taller para trabajar en la construcción colectiva de sellos cerámicos, elaborando inicialmente un boceto a partir de símbolos visuales, generando narraciones creadas por l@s niñ@s, quienes mediante una propuesta de iconografías elaboradas por l@s profes, fueron conjugando una gran variedad de posibles formas y elementos para componer un pictograma, de modo que algunas de sus lecturas del territorio sean visualizadas en los sellos, los cuales elaboramos mediante la técnica de placa, dejándola secar y esgrafiándola desde el dibujo. Logrando elaborar una serie de sellos con simbolismos y significados que l@s niñ@s crearon para representar elementos de su entorno, el territorio nativo de Fómeque.

- *Rollos y pintaderas.*



Imagen 20. Rollos (2022). Autoría propia.

Dando continuidad a la aproximación en torno a los pictogramas, en esta sesión propusimos trabajar en la construcción de rollos cerámicos, los cuales se han investigado como hallazgos arqueológicos parte del patrimonio colombiano, como rodillos o pintaderas que han sido usadas por las culturas de pueblos originarios en la impresión de pictogramas sobre diferentes soportes, principalmente telas. Junto a l@s niñ@s diseñamos y elaboramos de forma colectiva una serie de pintaderas mediante la técnica de rollo y placa. Trabajo colectivo, en el que cada cual se dispuso a amasar, modelar y grabar su rollo, el cual tendrá la función de ser usado como matriz para la impresión del pictograma. A través del material cerámico, cada uno logró grabar de forma manual el pictograma ya realizado en el boceto, haciendo uso de patrones que en su mayoría representaban

las montañas, los surcos, formas de cultivo y elementos de la naturaleza, como animales y retratos de ellos mismos, cerrando la sesión con el compartir de sus procesos a la espera de pintar los rollos.

- *Construcción de cuencos y tazas.*



Imagen 21. Cuencos y tazas (2022). Autoría propia.

Embarrándola en el taller, elaboramos una serie de cuencos y tazas mediante la técnica de rollo y pellizco, amasando y modelando cada parte de nuestra pieza utilitaria, la cual en su proceso de creación los niñ@s evocaban preguntas como ¿puedo tomar chocolate en mi taza? Recordando los usos y funciones de la cerámica dentro de la gastronomía tradicional cundiboyacense, historias de alimentos y brebajes cocinados en ollas de barro y estufas de leñas.

- *Técnicas tradicionales de bruñido, engobado y esgrafiado.*



Imagen 22. Bruñido (2022). Autoría propia.

Una vez secadas las tazas y cuencos, tuvimos oportunidad de expandir el trabajo alrededor del decorado de las piezas, compartiendo técnicas tradicionales de engobado y bruñido, las cuales consisten en pintar con pigmentos minerales la cerámica y pulirla con una piedra semipreciosa, para dar un acabado artesanal, aprendiendo sobre la decoración de un objeto cerámico. De manera colectiva compartiremos las formas de trabajar sobre una pieza ya elaborada, pulida, pintada y grabada con técnicas de las culturas precolombinas que permiten llegar a la implementación de pictogramas en sus diseños para darles una carga narrativa.

- *Creación de instrumento sonoro, ranas y jaguarundis.*



Imagen 23. Ranas y Jaguarundis (2022). Ana Milena Rico Alfonso

Para nuestro último día de taller, nos reunimos junto a l@s niñ@s de los grados tercero, cuarto y quinto para trabajar en la construcción de un instrumento sonoro de alta complejidad, dándoles oportunidad a cada un@ de escoger el instrumento en el que trabarían, recordando algunos de los animales en los que veníamos trabajando desde nuestro compartir de relatos, decidiendo finalmente elaborar ranas ocarinas y silbatos jaguarundis, animales del territorito de Chingaza. Seguidamente nos dispusimos a estudiar el mecanismo interno de cada instrumento para elaborarlo conjuntamente, siguiendo las instrucciones para construir un elemento cerámico sonoro, parte del ejercicio narrativo que nos continuó hilando con las sonoridades propias del territorio.

Cada un@ de l@s estudiantes se dispuso para elaborar un instrumento zoomorfo, trabajando dedicados en los mecanismos con ayuda de l@s profes y diseñando por su cuenta la parte escultórica y estética de cada animal. Uno de los encuentros que implicó un reto muy profundo para cada un@, pero que finalmente se logró escuchar tanto a las ranitas como a los jaguares, croando y rugiendo en su esplendor desde la satisfacción de cada un@ con lograr su instrumento.

- *Muestra expositiva.*



Imagen 24. Montaje Relatos de Mortiñal (2022). Ana Milena Rico Alfonso.

Para la finalización de nuestros encuentros cerámicos alrededor de los talleres, en esta ocasión decidimos hacer una muestra expositiva con cada un@ de los procesos parte de la propuesta pedagógica, preparando una muestra en la que l@s estudiantes fueron quienes compartieron sus experiencias, esta vez con un público mucho más amplio, pues junto a nuestra profesora de práctica Azucena Rocha, fue posible coordinar para este día la visita de l@s estudiantes de la práctica de observación de la LAV, quienes asistieron este día y tuvieron la oportunidad de observar y compartir los distintos relatos, diálogos y experiencias sobre el proceso que llevamos a cabo en la escuela. Donde l@s niñ@s hicieron uso de sus sellos y pintaderas para imprimir postales y algunas prendas de l@s compañer@s que este día nos acompañaron, finalizando la sesión con una gran alegría por las enseñanzas y aprendizajes compartidos.

La propuesta *Relatos de Mortiñal*, fue una aproximación a la narración a través del sonido, el pictograma y la cerámica, partiendo de sus experiencias y maneras propias de relacionarse con el territorio, nos acercamos a una serie de imágenes de pictogramas Mhuysqas donde logramos identificar la representación de elementos como las lagunas, los animales, la luna, el sol y las montañas, parte del lenguaje mítico y simbólico del territorio de Chingaza relatado en el libro el espíritu del páramo¹⁰, tomado como referencia para dar paso a la elaboración de bocetos inspirados en los modos de representación del territorio, pictogramas que quedaron grabados en sellos, los cuales una vez cocinados fueron usados para imprimir con tinta de achiote su diseño sobre papel, prendas, partes del cuerpo, y otros elementos realizados por l@s niñ@s, como tazas y chorotes los cuales fueron engobados, bruñidos y esgrafiados con técnicas ancestrales usadas para dejar en la cerámica narraciones en clave de pictogramas.

Dando continuidad a la primera planeación, desde esa necesidad de narrar con el material de la arcilla, al evidenciar que se podían representar especies como de aves, ranas y el yaguarundí a través de los sonidos que podían producir el barro, donde hubo un sentir importante y fuente detonadora para iniciar una exploración con l@s niñ@s. Elementos que se integraron a las experiencias enfocadas en entender su contexto, su memoria, los ecos que quedaban en sus padres

¹⁰ El Espíritu del páramo. La expedición de Edward Mackenzie en busca de El Dorado. Editorial Monigote.

y abuelos, quienes al saber lo que se estaba realizando con los practicantes sintieron un interés y una curiosidad por compartir estos procesos que se venían gestionando en la escuela veredal.

Generando diversas estrategias para analizar la presente sistematización de experiencias, llegando a una forma de entender la enseñanza y pedagogía en este contexto rural de la escuela Mortiñal. Entendiendo que, en estos contextos, el aprendizaje de las artes visuales, en particular la cerámica, es considerado un privilegio, si bien, los talleres artísticos suelen ser costosos y requieren una gran disponibilidad de tiempo, lo que limita su acceso especialmente para las comunidades rurales, históricamente segregadas; dándolos la oportunidad a nosotr@s como practicantes de descentralizar las artes, autogestionando la posibilidad de traer estas experiencias artísticas a la comunidad, donde nuestra mayor retribución serpa su generosidad y el sin fin de aprendizajes que entre nuestras mochilas nos llevamos.

2.3.3. Narrar la experiencia desde el aprendizaje colaborativo.

Parte de las reflexiones del desarrollo de la práctica se sitúan en el trabajo colaborativo, este es un anunciamento que nos corresponde hacer, pues sin la energía y fuerza de los elementos, los niñ@s con quienes trabajamos en este intercambio simbólico de saberes situado en el aprendizaje, no hubiesesido posible desarrollar ninguna de nuestras propuestas y tampoco llegar a estas reflexiones, atravesadas por la pedagogía de la vida, el saber hacer y el saber ser, muestra de ello es tomar en cuenta los cuestionamientos que se dan al aprender pero también en el desaprender, pues en el aula no todo sucede de manera predeterminada, los acontecimientos de este escenario llevan a cuestionar si lo que se enseña tiene relación con lo vivido, si trasciende también lo que se construye hacia adentro, sobre todo en contextos donde los niñ@s han requerido de la atención de sus sentimientos, producto de carencias emocionales y afectivas, allí entonces nos preguntamos en nuestro caso, que pasa con la clase de cerámica, si el chorote nos puede ayudar a entender la tristeza, el dolor o la rabia, si hablamos de lo sensible pero no nos preguntamos por como siente el otro, por cómo se reconoce la otra, así hemos aprendido a desaprender, a ser profes en el camino diario.

En cuanto a l@s niñ@s comprender que está bien que l@s profes reconozcan no saber algo y compartir lo que consideran, a romper los límites que impiden establecer una relación horizontal y a poder manifestarse, a enunciar, por ejemplo, no querer hacer algo y proponer otras formas, motivándonos a ser conscientes del conocimiento sensible que atraviesa por sus sentidos, emociones y percepciones donde van quedando los aprendizajes, las formas de comprender su mundo. La arcilla es un material que nos recuerda esto, al trabajar desde el cuerpo dándole paso a lo somático para imprimirlo en este material cargado de memoria, allí el barro es también la representación de un territorio, de sus cuerpos y de lo que narran, de su experiencia cotidiana, la sonoridad del campo, lo olfativo, lo visto en las montañas, que hacen parte de procesos que dialogan con los lenguajes de las artes sin pretensiones de logros, decidiendo trabajar con el cuerpo como primer territorio, en el ejercicio de la escucha y el encuentro que nos ha dejado el trabajo colectivo, llevándonos a la oportunidad de expandir nuestras propuestas y emerger en la creación de narrativas mediante la visualidad, la cerámica y el pictograma, parte del recorrido por los procesos de la alfarería rural donde logramos crear un lenguaje común para la apropiación de saberes parte de la vida, memoria y cultura campesina.

Sobre el trabajo colaborativo, vale mencionar, que parte de este intercambio, también se transversalita por la posibilidad de trabajar conjuntamente nuestras propuestas como docentes en formación, cruzando algunos temas y propuestas de la mano de las compañeras de la LAE, sobre todo en el primer momento de la práctica, donde la propuesta de unir los dos proyectos pedagógicos surgió como respuesta a las necesidades de l@s niñ@s, quienes nos motivaron a trabajar de manera interdisciplinar, disponer de los saberes de las artes visuales y escénicas en un mismo sentir, en el que dialogamos desde el lenguaje de las artes sin pretensiones de logros, sino decidiendo trabajar desde ejercicios de escucha con nuestros estudiantes, con quienes en el encuentro aprendimos a trabajar como colectivo, apoyando a l@s otr@s según lo requerido en su proceso, expandiendo nuestras ideas, propuestas, imaginarios y creaciones.

Recordando que en un principio no consideramos trabajar a partir de la narración. No obstante, en el proceso fue necesario empezar a narrarnos, y conectar de manera fluida el trabajo pedagógico y artístico con las narrativas de l@s niñ@s, quienes se representaron a sí mismos a través de su ave favorita, sus colores y sonidos favoritos, lenguajes narrativos contenidos en objetos cerámicos, objetos narradores, contenedores de relatos y memorias, entre un hilo que atravesaba, las lecturas del territorio rural, sus paisajes, sonidos, colores e historias.

3. Tercer Capítulo: AIRE



Imagen 25. Tyhyky (2022). Autoría propia.

3.1. Memorias de la cerámica precolombina en la ruralidad.

¿Cuál es el primer contacto que surge con la tierra? ¿Que nos une a esta masa de elementos, múltiples materiales, piedras, minerales y componentes de todo tipo, un centro de hierro y un exterior cubierto por agua, plantas y criaturas que habitan en él? Este espacio único al que llamamos Tierra. Nuestra casa común, el hogar del que hemos apropiado múltiples componentes que la gran madre que provee vida nos ha brindado a lo largo del tiempo.

Al principio, elementos como la piedra, el barro y la madera fueron los que constituyeron al hombre y la civilización, el trabajo con la arcilla, roca sedimentaria repartida abundantemente en la corteza terrestre, ha sido y será un material maleable con el cual hombres y mujeres han podido crear múltiples elementos, desde piezas escultóricas, contenedores de líquido e instrumentos para cocción hasta instrumentos sonoros y objetos rituales y funerarios. Allí de donde soy y he habitado,

en las tierras al oriente del plano cundiboyacense, donde se encuentran actualmente pueblos con una tradición fuertemente campesina en territorios como Fómeque y Choachí, en esos pueblos existieron antiguos asentamientos por parte de culturas Chibcha-Muysqas, así como los Tuches y Chiguachis, quienes dejaron su legado y herencia en gran parte de este territorio entre las cordilleras, los páramos, ríos, nacederos, bosques húmedos y tierras fértiles.

Los primeros pobladores usaron diferentes materiales para sus asentamientos en estas tierras, elementos como la cerámica fueron de mucha importancia dentro de las culturas originarias, sus formas de representación, su uso en el cotidiano y la función tan importante en el ritual les permitió trabajar este material extraído de la tierra para crear múltiples elementos, un sinfín de instrumentos musicales en cerámica, vasijas de todo tipo y tamaño para que los alimentos se preservaran o fermentaran; elementos mortuorios y de ritual, de los cuales muchos fueron ofrendados, devueltos a la tierra y entregados ante nuestros ancestros.

En estos territorios, por más de 2.000 años se trabajó constantemente con este material, la cerámica fue uno de los elementos más representativos de estas culturas, sus múltiples usos, funciones, significados y simbolismos desde una conciencia fuertemente vinculada con la tierra al crear con ella, generó una transformación en estos elementos primarios, mismos que hasta la actualidad siguen siendo usados. Tiempo después con el choque cultural, el intercambio y viraje que trajo consigo la llegada de los españoles y el colonialismo, muchos de los usos de la cerámica como se tenía concebida fueron pereciendo en estos territorios o transformándose. Desde las formas tradicionales y elaborar y usar el adobe, y la evidencia de utensilios como platos sin iconografías o moyos para la cocción y fermentación de alimentos a base de maíz, esos mismos que fueron remplazados en medio de la transformación de la población indígena que pasaba a ser campesina.

La cerámica, dentro del territorio del que hago parte, Choachí, Cundinamarca, ha sido un elemento que hoy día pocos habitantes de la región usan, entre diálogos y observaciones, las generaciones pasadas eran las que aun mantenían sus moyos de barro, principalmente para las labores de la cocina, destilación y su tradición en la construcción de hornos de leña, enramas y casas de adobe. En la actualidad, gran parte de ese trabajo artesanal ha migrado hacia el norte del plano cundiboyacense (Boyacá), allí se establecieron talleres familiares donde muchas de las prácticas

se fusionaron, las prácticas tanto indígenas como coloniales, pues algunos talleres se dedicaron a hacer piezas más decorativas para el uso del hogar, con una reproducción más amplia, múltiple e industrializada, desde el uso de esmaltes y diferentes decorados parte del colonialismo. Pocos talleres aún siguen la tradición de elaborar piezas con decorados precolombinos, elementos para cocción y alguno que otro instrumento sonoro, son muy pocos los maestr@s que hoy día mantiene vivo este saber pues están desapareciendo en las regiones. Como es el caso de Choachí y Fómeque, donde sólo quedan rastros del trabajo con este material, una que otra casa con tejas de barro, canchas de tejo con arcilla, alguno que otro rancho en adobe o algún vecino que celosamente guarda platos y ollas que de una generación a otra se han ido heredando, o en las labores de la tierra se han ido encontrando.



Imagen 26. Petroglifo hallado en Fómeque, Cundinamarca (2022). Autoría propia.

Así mismo, en las memorias de l@s mayores, aún se relatan historias relacionadas con los tiestos de barro, relatos de cómo sus antepasados usaban este material para crear múltiples elementos de uso diario, donde surge de la mano de los habitantes el hallazgo de vetas de arcillas más naturales y de fácil acceso. Algunas de las historias que nos hemos permitido indagar desde el Colectivo Alfarería Tybso Furatyba, investigando y creando múltiples piezas que devienen de los saberes y

técnicas de la cultura Mhuysqa, que aún pervive en la memoria de l@s campesin@s, quienes salvaguardan muchos saberes y conocimientos, que han sido de gran importancia en este camino de aprendizaje.

¿Por qué la cerámica? Entendiendo esta disciplina como una práctica milenaria, que fue trabajada por culturas pasadas en estos mismos territorios y fue-es en sí misma, una forma de representar su mundo y su cultura, su cosmovisión, cotidianidad, ritualidad y espiritualidad, como lenguaje narrativo que nos narra desde la representación la coexistencia de la misma vida, la naturaleza, las montañas, la luna, el sol, las lagunas, los ríos y los animales. Mismos a los que les fueron dando forma a través del barro desde esa relación sensible con sus propios tiempos y contextos. Es así como las piezas cerámicas se han convertido en los hallazgos arqueológicos más importantes para el entendimiento de nuestras culturas, rezagos en historias de chorotes, múcuras, copas, en entierros y ofrendas donde se haya el vínculo en esa memoria indígena y campesina. ¿Cómo el objeto cerámico ha narrado y como narrará nuevamente en el sentir desde las manos de l@s niñ@s? Esa mirada ante lo otro, ante lo propio, ante la ruralidad, lo campesino, y la educación, escenario y contexto en el que se pretende vincular esas memorias de una comunidad guardiana de saberes; implementando procesos para la revitalización y apropiación de los procesos cerámicos como reactivadores de la memoria campesina.

La creación cerámica actual se ve alejada de la cotidianidad, es percibida como elitista y desconectada de un patrimonio y una tradición alfarera colombiana. A pesar de ello, la cerámica ha sido un elemento multifuncional en las culturas del país y de América latina, formando parte de la evolución de los humanos y evidenciando cómo el objeto no es en sí mismo un objeto, sino un contenedor, de los granos cultivados, de las recetas, de los brebajes. Demostrando los primeros asentamientos. Un contexto me lleva a situarme en el reconocimiento y la revitalización de estos saberes culturales, haciendo uso de la cerámica como estrategia pedagógica en espacios rurales, donde se busca reconocer y reivindicar el patrimonio cerámico, llevando esos sonidos de los museos, esos pictogramas, esas historias que nos narran la cerámica al aula de clases, al campo y a la ruralidad. En resumen, mi trabajo se centra en utilizar la cerámica como medio para reconectar a las comunidades con su patrimonio cultural, visibilizando y reivindicando estos saberes ancestrales que pueden seguir perdurando en la actualidad. El sonido del viento que atraviesa las

cordilleras relatando historias del pasado que han llegado hasta el presente, listas para ser narradas, escuchando y comprendiendo, así como de las lagunas emergen de entre los páramos, enseñando más de lo que podemos decir en las palabras, crear con la tierra.

Desde el territorio, desde la sensibilidad, exponiendo con mis propias palabras, mi lugar de enunciación como creador y docente, esa sensibilidad estética que proponen los estudios estéticos contemporáneos. Dos trabajos significativos que quiero traer a colación: "La artesanía como estrategia pedagógica para la enseñanza de la identidad cultural" y "La artesanía como propuesta pedagógica que permite fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en los estudiantes del grado 5º", procesos investigativos que yuxtaponen los procesos cerámicos en contextos educativos trabajando a partir de la reivindicación y pervivencia de los saberes, desde una construcción y reconocimiento de la cultura, desde el objetivo principal de que el estudiante sea consciente de esas identidades culturales por medio de las propuestas artísticas llevadas a cabo en el espacio educativo. Según el autor Vivas, Aragón (2019), respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la cerámica en la ruralidad:

"Este proceso de educación social, con los conocimientos que traen de sus casas permitió que en cada estudiante reviva el cariño por su cultura y elabore de forma rudimentaria pequeños objetos artesanales que son el recuento de ese conocimiento ancestral que puede ser para ellos el reinicio de una nueva forma de vivir aprendiendo haciendo lo que sus ancestros practicaban como estilo de vida, ya que esto se estableció como convivencia con el entorno".

Entendiendo que la cerámica no es el fin, es un medio. La técnica es un medio, las artes son un medio para transmitir, de manera efectiva y afectiva, un saber o conocimiento para ser transformados y educados, trabajar con estos materiales es traer esas memorias que se encuentran tejida. En este sentido, la reflexión sobre la cerámica en la ruralidad, los relatos e historias, y los hallazgos que se dieron en el territorio, el sentido interés por dar reconocimiento a estas experiencias desde las artes plásticas y visuales, al introducir la cerámica como herramienta pedagógica. Donde l@s niñ@s de la escuela, a través de la cerámica, exploran sus identidades culturales, reconociendo la importancia de sus tradiciones y el valor de su patrimonio, haciendo

de las prácticas educativas, posibles escenarios para la recuperación de saberes parte de la construcción de otro tipo de conocimientos.

3.2. La sistematización, el valor de la práctica, la oralidad y la palabra escrita.

Es en este punto, en el que cada una de las reflexiones se orientan en el sentido de la sistematización dentro de la práctica reflexiva, enunciando parte de lo que ha sido tanto el soporte teórico como las temáticas discutidas que trastocan lo individual y lo colectivo, lo personal y lo político, los conocimientos y saberes dentro de los procesos educativos. Avanzando y construyendo una dialéctica entre la experiencia de la práctica y la propuesta de investigación en el campo de las pedagogías para la recuperación de los haceres y saberes.

Parte fundamental de esta decantación de experiencias, ha sido el momento en el que yo, como docente en formación y profesional de la educación, he tomado lugar en esa relación imprescindible del quehacer docente en el escenario educativo, cuando se dialoga, cuestiona y reflexiona la práctica como generadora de nuevos modos de hacer ante el reconocimiento de otros tipos de conocimiento y saberes contruidos desde la colectividad, haciéndome consciente de estos procesos como una posibilidad para la creación de espacios en los que se da acontecimiento a lo pedagógico.

La sistematización como ejercicio parte de las prácticas para la producción de conocimiento, apuesta por el reconocimiento de las dimensiones de la subjetividad, entendiendo la experiencia a través de lo subjetivo, allí donde se sitúa esa relación personal o directa con lo colectivo, haciendo en este caso, de las prácticas reflexivas, escenarios para la pervivencia y revitalización de saberes tradicionales, artesanales y ancestrales. Es por ello, que en este momento agradezco que la sistematización tenga como distintivo esa apuesta por la producción de conocimiento, entendiendo sus diversas formas de buscarlo y comprenderlo desde las dimensiones de la subjetividad, un horizonte de sentido que se ha trazado en este caminar pedagógico, encontrando en esta herramienta el encuentro con una práctica investigativa academizada distinta, la cual vislumbra con mucha mayor claridad la posibilidad de la transformación social en el campo de lo educativo.

Allí donde he encontrado como darle potencia a la relación de mi experiencia con lo acontecido en el espacio pedagógico, el valor de la práctica, la oralidad y la palabra escrita, conjugándose desde sus múltiples formas y convergiendo en este proceso. Estas prácticas in situ, estas vivencias de contacto directo con l@s niñ@s de la escuela, con su entorno, contexto y comunidad, esas interacciones que como sujetos nos van educando, transformando y fortaleciendo.

En este espacio-tiempo que se genera, se desarrollan conversaciones y acciones pertinentes y particulares, que dan cuenta del saber que se construye en el hacer, en el día a día de la escuela, en el compartir. Esto implica ir generando unos lenguajes y formas de narrarnos, donde podemos exteriorizar lo que pensamos, hacer visibles las diferentes voces e ir más allá de la acción por la acción, construyendo así una praxis con sentido pedagógico, adecuada y valiosa para todos los implicados. (Ayala, 2020, p. 75).

Como menciona Ayala (2020), son esas interacciones del cotidiano las que permiten hacer de lo educativo un proceso afectivo y efectivo, intercambiando esas narrativas arraigadas a nuestros territorios de vida, nuestro sentir y pensamiento, un lugar de enunciación y un lugar para el aprendizaje colectivo, para la co-participación y co-creación, ¿qué más pedagógico que el saber?

La experiencia pedagógica, producto de este proceso dialógico e intersubjetivo desde ese carácter formativo en el que se enmarca la escuela, productora de enseñanzas, aprendizajes, sentires, experiencias, vivencias, sueños y utopías en ese conjunto de intenciones, necesidades y posibilidades que se crean en colectivo, ha hecho de esta experiencia irrepetible el camino hacia la comprensión del saber, ser y hacer docente, el despertar consciente de la significación de esta importante labor en la que el saber pedagógico es el que fundamenta y da sentido al oficio de enseñar.

4. Cuarto Capítulo: FUEGO

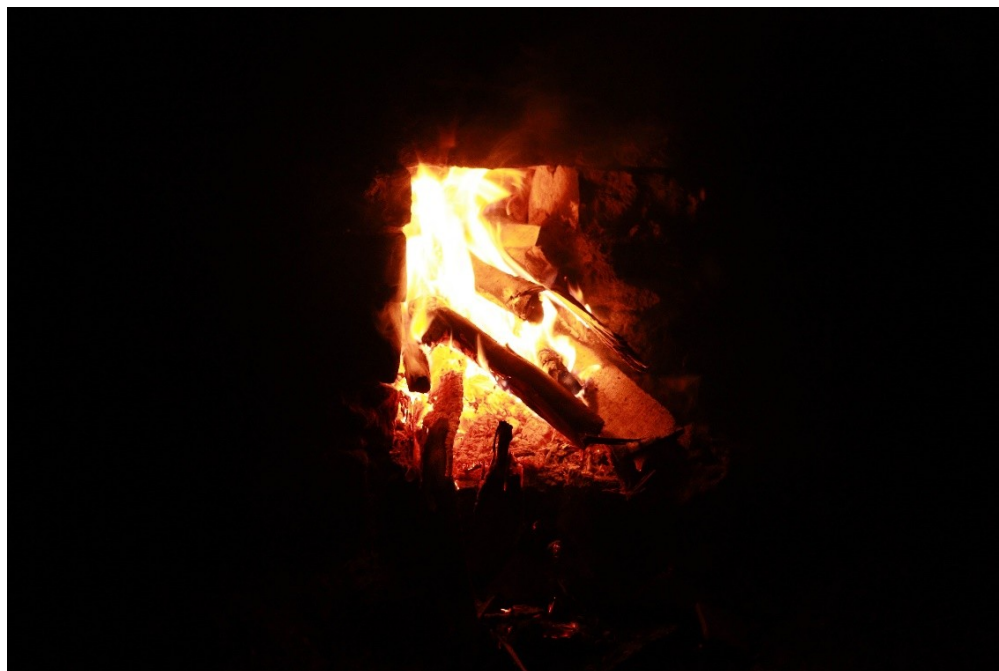


Imagen 27. Horno encendido (2022). Autoría propia.

4.1. Reflexiones finales

He encontrado en la dualidad un camino a la perfección.

Teniendo en cuenta la disposición temática de la sistematización, se agrupan los resultados y reflexiones finales mediante las siguientes conclusiones que permiten dar respuesta a las preguntas y hallazgos generados a lo largo del documento.

Con base a lo mencionado y a lo largo de esta sistematización de experiencias, una de las cosas más interesantes es lograr visibilizar cómo las practicas artísticas cerámicas pueden actuar como un puente mediador entre la escuela rural y la comunidad campesina, fortaleciendo la identidad cultural y el sentido de pertenencia en este contexto rural como lo es la escuela veredal Mortiñal, creando relaciones desde el trabajo de la tierra y una apropiación a su identidad campesina.

La sistematización de experiencias ha permitido visibilizar las múltiples riquezas de los saberes ancestrales y su gran potencial, para ser integrados en los procesos investigativos de la educación en artes visuales, promoviendo una pedagogía que va más allá de los enfoques hegemónicos, pues la cerámica, al ser una práctica profundamente enraizada en la historia y la cultura de las comunidades precolombinas, se convierte en una herramienta valiosa para reconectar a los estudiantes con sus raíces y tradiciones. Este enfoque pedagógico no solo enaltece el aprendizaje, sino que también contribuye a la valorización y preservación del patrimonio cultural material e inmaterial.

Parte de los aprendizajes en el marco de la experiencia inmersiva, son los hallazgos sobre la escuela rural para el replanteamiento de la escuela nueva como modelo que debe reconsiderar el contexto de la ruralidad, el cual cambia en cada territorio según su contexto y sujetos, donde modelos como la pedagogía experimental, la co-creación, el aprendizaje colaborativo, y las herramientas de la interdisciplinariedad entre áreas donde convergen conocimientos comunes como la biología, historia y química que se encuentran en este caso en la cerámica nos permiten hacer de estos aprendizajes una experiencia significativa y de intercambio, donde es posible considerar adaptar las herramientas que ya se trabajan desde la escuela nueva; presentando propuestas como los talleres y laboratorios que se desarrollaron en las aulas, los cuales principalmente fomentaron un vínculo entre el entorno y la escuela. Comprendiendo también que las narrativas propias de los contextos son posibilitadoras del entendimiento de los territorios de vida, las enunciaciones y expresiones propias de cada niño@.

Comprendiendo esa mirada de las narrativas propias, el encuentro con la ruralidad fue una puerta hacia la lectura de la relación entre hombre-naturaleza, cultura-naturaleza, sobre esas formas en que nuestra especie coexiste con la tierra, nuestra gran casa común. Entendiendo como desde las culturas antiguas este vínculo no estaba separado uno del otro, por el contrario, hacia parte de una concepción de mundo, desde las cosmovisiones y cosmogonías propias de nuestra humanidad, las cuales han pervivido en el tiempo, desde esos saberes y formas de cohabitar nuestra existencia en el mundo, tanto el mundo de afuera como el de adentro, el hombre animal-salvaje, una observación que trasciende a nuestra naturaleza. Ampliando esa comprensión de habitar el pasado y el presente, haciendo de la pedagogía esta conexión con la tierra, con los procesos de la tierra, el afuera del

territorio, el adentro de la academia, una relación en doble vía ¿Qué aprendemos del pasado? ¿Qué me permea del territorio? ¿Qué aprendizajes podemos co-crear en las aulas de clase? ¿Qué dejamos sembrado para el futuro? Otras formas de ver nuestra habitabilidad en la ruralidad, hacia planteamientos que de una u otra forma nos llevar a preguntar por el saber y allí a la pedagogía.

En el camino del aprendizaje colaborativo, que acontece en los territorios y las comunidades, ese que nos lleva a encontrarnos en lo “común”, en lo económico, en lo político y en lo educativo, en las realidades, carencias, necesidades y también en las posibilidades, donde procesos educativos como los implementados generan y promueven otro tipo de procesos los cuales se movilizan entre la gestión de una educación ambiental comunitaria y el fortalecimiento de los proyectos de la escuela desde la participación de l@s practicantes, formad@s en la universidad pública, quienes llegan con unas apuestas al servicio de la comunidad, dando un sentido al trabajo en los territorios, mismos que presentan unas características particulares en términos sociales y educativos, donde el abandono del estado, y la vulneración de los derechos se hace presente. Dándonos la oportunidad de llegar a estos espacios para comprender a profundidad la educación desde todas sus miradas, y dejar de “romantizar” la educación rural.

Así mismo, como docentes en formación, entender el valor de la educación artística plástica y visual en estos escenarios, con herramientas que conllevan al encuentro con la sensibilidad, la multi corporalidad, la visualidad, la plasticidad y la energía creadora, movilizadoras de habilidades y capacidades que en el aprender del sentir se manifiestan, aprendiendo y fortaleciendo esa construcción del ser, como del saber y del hacer. Como una forma de comprender la sensibilidad del otr@ y expresarla en esas otras formas de narrar y contar, con formas, colores, símbolos, texturas. Un dialogo constante en el que hacer de la enseñanza, del aprendizaje, de la pedagogía y de la vida misma. Como profe me llevo de la escuela rural una mochila cargada de experiencias que construyen mi formación, yendo desde lo más íntimo, atravesando lo personal y lo colectivo, esa mirada de la ruralidad y esa lectura de la pedagogía fuera de los libros y enrutada en la realidad.

La cerámica como lenguaje mediador y narrador, fue en esta experiencia la herramienta que posibilito comprender desde otra mirada las artes dentro del aula de clase, llevando un elemento tan primario y cotidiano en la ruralidad para transformarlo en objetos narradores, que en dialogo

con otros saberes permiten hacer de estos proyectos educativos un trabajo desde la cerámica como reactivadora de la memoria campesina, un argumento que en esta síntesis de reflexiones es a la vez la develación de la experiencia que todo este trabajo ha significado finalmente, confluyendo en la proyección de futuras apuestas situadas en esta experiencia, donde el camino a seguir como licenciado en artes visuales es el de un educador que trabaje desde estas herramientas en escenarios rurales con comunidades y poblaciones donde se requieran estos aprendizajes. Donde durante estos años la experiencia de la práctica pedagógica rural me ha posibilitado desarrollar procesos educativos incentivados por becas del Ministerio de Cultura donde se ha logrado poner en práctica todo el saber adquirido en mi proceso de formación de manera integral y al servicio de las infancias y adolescencias.

¿Cuál es la relación del docente con la comunidad campesina? La relación del docente con estas comunidades en particular debe ser de mediación constante, observación y acompañamiento, para así poder llegar a un proceso de co-creación. Donde el docente, no es solo un emisor de conocimientos, sino también un mediador que promueve la participación activa y constante de l@s estudiantes en el proceso educativo y formativo, no solo desde las artes plásticas y visuales, pues al incorporar saberes ancestrales y prácticas culturales se genera una dimensión desde el trabajo comunitario, comprendiendo las dimensiones de lo histórico, lo ambiental, lo artístico y lo educativo. Por medio de prácticas como la cerámica, el docente se convierte en un puente entre el conocimiento tradicional y el conocimiento hegemónico, fomentando un diálogo enriquecedor entre ambos. Esta relación fortalece el sentido de pertenencia y la identidad cultural de l@s estudiantes y a la vez de la comunidad, haciendo que la educación sea más relevante y significativa en estos contextos, permitiendo otros procesos de resignificación y revitalización en el territorio.

¿Por qué separar escuela de realidad? Algunos dirían que separar la escuela de la realidad resultaría en una educación descontextualizada que no responde a las necesidades y contextos específicos de l@s estudiantes. No siempre es así y eso nos remite a pensar una vez más en el contexto de la educación rural, donde la educación básica primaria como se plantea en los modelos educativos estandarizados formales no logra integrar las realidades sociohistóricas de las comunidades y las prácticas culturales en la educación, menos en la educación artística visual. Es así como observar primero la realidad y la historia de este contexto permite que l@s estudiantes vean la relevancia

de lo que aprenden y cómo se aplica en su vida cotidiana. En contextos rurales, donde los conocimientos y las prácticas ancestrales tienen un valor inmenso, es crucial que la escuela no delimite brechas, sino que cree un espacio de mediación, que refleje y transforme la realidad de las comunidades. En este caso, las prácticas artísticas cerámicas, surgen como una práctica tangible y culturalmente significativa, que ejemplifica cómo la educación puede integrarse con la realidad de la vida diaria de estos contextos rurales.

¿Dónde queda la dimensión de lo humano en el espacio de lo educativo-formativo? La dimensión de lo humano en el espacio educativo-formativo se encuentra en el reconocimiento y la valorización de cada estudiante como un ser integral, con su propia historia, cultura y contexto. Capaz no solo de aprender, si no de enseñar, al utilizar la cerámica como herramienta pedagógica, se pone en el cenit de la experiencia humana, el conocimiento ancestral y la construcción de la creatividad individual y colectiva. La educación, por tanto, no es solo la transmisión de contenidos académicos, sino también el cultivo de las identidades, campesinas, indígenas, afros, tradicionales y contemporáneas, el sentido de pertenencia y la capacidad de l@s estudiantes de reflexionar sobre su propio lugar en el mundo. En este enfoque, el proceso educativo se humaniza, reconociendo y celebrando la diversidad cultural y las experiencias de vida de cada estudiante. En resumen, la integración de la cerámica en el ámbito educativo en contextos rurales no solo enriquece el aprendizaje, sino que también fortalece los lazos comunitarios, preserva el patrimonio cultural y promueve una educación más humana y relevante. La escuela se convierte así en un espacio vivo y dinámico, donde la tradición y la innovación se encuentran para formar individuos conscientes y orgullosos de su identidad cultural.

Los fundamentos de esta propuesta se sitúan en la experiencia de la práctica pedagógica como proceso que permitió un acercamiento con un territorio en el que fue posible aprender a leer el contexto desde la memoria desde esas otras versiones de la historia, que nos hablan de la población rural y los tejidos comunitarios que los mismos campesinos y campesinas como líderes y lideresas custodian y salvaguardan. Haciendo parte de la escuela como escenario donde se encuentran l@s niñ@s, la proyección del futuro, de la vida y la esperanza, asumiendo la responsabilidad de los lazos sensibles que nos permiten trastocar desde una herramienta, una evocación o un detonante una posibilidad de emancipación.

Índice de imágenes

Imagen 1. Vista del pueblo de Choachí desde la vereda Coasavista, Fómeque (2022). Autoría propia.

Imagen 2. Jornada de quema colectiva (2021). Colectivo Alfarería Tybso Furatyba.

Imagen 3. Horneada en horno de leña (2021). Colectivo Alfarería Tybso Furatyba.

Imagen 4. Ranita del Mortiñal (2022). Ana Milena Rico Alfonso.

Imagen 5. Chingaza - Mortiñal (2022). Autoría propia.

Imagen 6. Horneada de piezas en Coasavista, Fómeque. (2022). Ana Milena Rico Alfonso.

Imagen 7. Encuentro en la Escuela Rural Mortiñal (2022). Ana Milena Rico Alfonso.

Imagen 8. Manos al barro (2022). Autoría propia.

Imagen 9. Relieves y texturas (2022). Autoría propia.

Imagen 10. Animales de arcilla (2022). Autoría propia.

Imagen 11. Cuadros cerámicos (2022). Autoría propia.

Imagen 12. Pajaritos de agua (2022). Autoría propia.

Imagen 13. Tortugas ocarina (2022). Ana Milena Rico Alfonso.

Imagen 14. Silbatos transversos (2022). Autoría propia.

Imagen 15. Muestra Taller Barro Madre (2022). Ana Milena Rico Alfonso.

Imagen 16. Sellos en cerámica (2022). Ana Milena Rico Alfonso.

Imagen 17. Leyendas del Chingaza (2022). Ana Milena Rico Alfonso.

Imagen 18. Pictogramas (2022). Autoría propia.

Imagen 19. Sellos (2022). Autoría propia.

Imagen 20. Rollos (2022). Autoría propia.

Imagen 21. Cuencos y tazas (2022). Autoría propia.

Imagen 22. Bruñido (2022). Autoría propia.

Imagen 23. Ranas y Jaguarundis (2022). Ana Milena Rico Alfonso.

Imagen 24. Montaje Relatos de Mortiñal (2022). Ana Milena Rico Alfonso.

Imagen 25. Tyhyky (2022). Autoría propia.

Imagen 26. Petroglifo hallado en Fόμεque, Cundinamarca (2022). Autoría propia.

Imagen 27. Horno encendido (2022). Autoría propia.

Bibliografía

Cendales, L, Jiménez, M, Raúl, M. (2016). Pedagogías y metodologías de la educación popular. “Se hace camino al andar.” Ediciones desde abajo. Bogotá, Colombia.

Celso, Román. (2017). El espíritu del páramo: la expedición de Edward Mackenzie en busca de El Dorado. Ilustrado por Paula A. Romero y Emmanuel Laverde. Editorial Monigote. Bogotá, Colombia.

Rico Molano, A, Ayala, M, Garzón Rodríguez, J, Guillermo Ortiz, J, Páez, M, Rodríguez, M y Cogollo Romero, C. (2020). La sistematización de experiencias: apuesta investigativa para innovar y transformar escenarios educativos y pedagógicos. Universidad Santo Tomás

Villar, R. (2010). El programa Escuela Nueva en Colombia. Revista Educación Y Pedagogía, 7(14-15), 357–382. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaecyp/article/view/5596>

Abós, P. (2014). El modelo de escuela rural multigrado ¿es un modelo del que podamos aprender? ¿es transferible a otro tipo de escuela? Innovación Educativa, 24, 99-118. DOI: <https://doi.org/10.15304/ie.24.1946>

Mejía J., Marco Raúl. (2014). La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 22, Arizona, Estados Unidos

Pérez Luna, E, Sánchez Carreño, J. (2005) La educación comunitaria: Una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire. Revista Venezolana de Ciencias Sociales (9), 317-329. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/309/30990205.pdf>

Carreri, M y González, M. (2016). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. Praxis Pedagógica, 19, 79-89 Recuperado de: <https://hdl.handle.net/10656/9643>

González Cuesta, Á. E., (2006). Aproximación a la construcción representacional del otro no occidental, como elemento para interpretar la configuración identitaria en el Valle de Tenza, Boyacá (siglos XVI-XVIII). *Revista Colombiana de Educación*, (51), 160-183.

Rico, A. M. (2023). Como aves migratorias. Pervivencia de los saberes y la memoria campesina, las prácticas de resistencia cultural y la experiencia migratoria desde la co-creación con mujeres de la familia Alfonso Algarra de Santa María, Boyacá. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18557>.

Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, (51), 138-159. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://doi.org/10.17227/01203916.7687>

Ministerio de Educación Nacional —MEN. (2013). Min educación. Recuperado de Proyecto de Educación Rural PER: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-329722.html>

Pineda de Cuadros, N, Moreno Cely, C, Sanabria, I. (2021). Capítulo III Reflexiones pedagógicas alrededor de las experiencias. UPN. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/350709078_Capitulo_III_Reflexiones_pedagogicas_alrededor_de_las_experiencias

Torres Carceller, A. (2021). La co-creación como medio de aprendizaje cooperativo. Un modelo de debate y creatividad en la formación de futuros maestros. En Tercio Creciente (pp. 129-141). <https://doi.org/10.17561/rtc.extra5.5751>

Long, Stanley; Rueda, Lucia; Boada, Ana María. (1990). Matrices de piedra y su uso en la metalurgia muisca. Boletín Museo del Oro N.º 25. Museo del Oro, Banco de la Republica.

(2018). La artesanía como estrategia pedagógica para la enseñanza de la identidad cultural. *Cultura. Educación y Sociedad* 9(3), 449-456. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.52>

Vivas, H. (2019). La artesanía como propuesta pedagógica que permite fortalecer los procesos de enseñanza- aprendizaje de las ciencias sociales en los estudiantes del grado 5°- 4 de la Institución Educativa Liceo del Pacifico de Mosquera Nariño. [Proyecto aplicado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/26354>

Ayala, M. (2020). Parte 1: De los relatos sobre sistematización de experiencias. Capítulo 4: El acompañamiento en la sistematización: Espacio de reflexión del saber docente.

Otras fuentes de consulta

Cultura. Bogotá. Comba, J. (2018). SUAMOX. Símbolos visuales. Fundación Universitaria del Área Andina. Bogotá. Recuperado de <https://digitk.areandina.edu.co/bitstream/handle/areandina/700/SUAMOX,%20S%C3%ADmbolos%20visuales.pdf?sequence=>

Pérez, M. (2020). El barro tiene voz: una lectura de la historia de la cerámica en Colombia. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/77936>

Perfetti, M. (2003). Estudio sobre la educación rural en Colombia. Red Latinoamericana de Educación Rural. Recuperado de <https://fundaec.org/wp-content/uploads/2021/01/Perfetti-M.-2003.-Estudio-sobre-la-Educacion-para-la-poblacion-rural-en-Colombia.-Proyecto-FAO-UNESCO-DOGCS-ITALIA-CIDE-REDUC.-pp.-164-216..pdf>

Diccionario de la lengua Mhuysqa, Muyscubun:
<http://muysca.cubun.org/Categor%C3%ADa:Diccionario>