

ESPIGAS DE AMOR, INVESTIGACIÓN NARRATIVA SOBRE EL TERRITORIO COMO TRÁNSITO EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA COMUNITARIA

FABIÁN GARNICA MENDEZ

DAYAN MAYERLY ROZO ROJAS

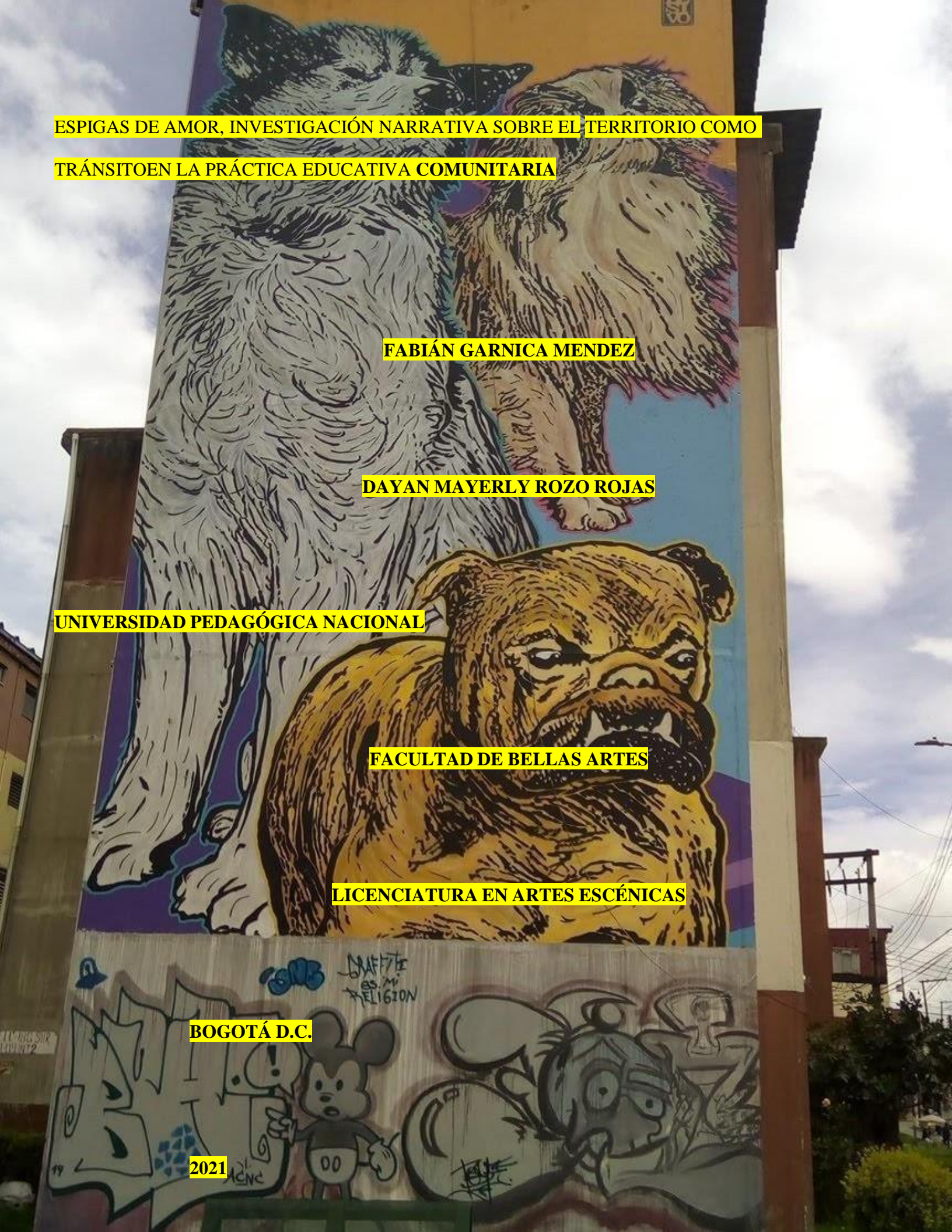
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE BELLAS ARTES

LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS

BOGOTÁ D.C.

2021



ESPIGAS DE AMOR, INVESTIGACIÓN NARRATIVA SOBRE EL TERRITORIO
COMO TRÁNSITO
EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA COMUNITARIA

FABIAN GARNICA MENDEZ

LICENCIATURA EN ARTES
ESCÉNICAS

FACULTAD DE BELLAS ARTES, UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA NACIONAL

ASESOR: DAYAN MAYERLY ROZO ROJAS

03 DE DICIEMBRE DE 2021

Contenido

INTRODUCCIÓN.....	5
Justificación.....	6
Situación problema	6
Pregunta Problema.....	7
Objetivo General.....	8
Objetivos Específicos	8
Metodología.....	8
<i>Fase De Recopilación De Los Datos Primarios.....</i>	<i>12</i>
<i>Narración De La Experiencia</i>	<i>12</i>
<i>Análisis De Aspectos Relevantes Y Emergentes En La Narración De La Experiencia</i>	<i>12</i>
<i>Conclusiones:.....</i>	<i>12</i>
Marco Teórico	12
<i>El Contexto Comunitario</i>	<i>13</i>
<i>Educación Para La Recepción Artística.....</i>	<i>14</i>
<i>Territorio.....</i>	<i>17</i>
Narración Reflexiva Sobre Las Jornadas De Práctica Educativa En El Jardín Espigas De Amor	20
El Proyecto De Aula Inicial.....	20
<i>Introducción, Conociendo El Lugar De Practica.....</i>	<i>26</i>
<i>Primera Jornada</i>	<i>31</i>
<i>Segunda Jornada.....</i>	<i>36</i>
<i>Tercera Jornada.....</i>	<i>39</i>
<i>Cuarta Jornada</i>	<i>42</i>
<i>Quinta Jornada.....</i>	<i>45</i>
<i>Sexta Jornada.....</i>	<i>47</i>
<i>Séptima Jornada.....</i>	<i>48</i>
<i>Octava Jornada</i>	<i>50</i>
Reflexiones Que Se Desprenden De La Narración De La Práctica	51
<i>Una Práctica Que Parte De Conocer Las Condiciones Específicas De La Población</i>	<i>52</i>
<i>Definir Horizontes De Expectativas Para Decidir Qué Y Cómo Enseñar</i>	<i>53</i>
<i>El Mapa Para Establecer Horizontes De Expectativas. Punto De Giro Hacia El Territorio Y El Tránsito.</i>	<i>57</i>

<i>Transitar Los Textos Mediadores.....</i>	<i>58</i>
<i>Transitar Con La Imaginación Y El Cuerpo</i>	<i>59</i>
<i>Transitar Por El Territorio</i>	<i>60</i>
<i>La Espontaneidad.....</i>	<i>62</i>
<i>Transitar Desde Cuatro Ámbitos: OPALAS, Didáctica, Migración Y Profesor En Formación.....</i>	<i>62</i>
Conclusiones	64
Lista De Referencias	65

INTRODUCCIÓN

El presente escrito contiene la narración reflexiva que un practicante de la Licenciatura en Artes Escénicas (LAE) de la Universidad Pedagógica Nacional realiza de su práctica educativa en el Jardín Infantil *ESPIGAS DE AMOR* en un contexto de educación comunitaria desde una perspectiva fenomenológica. A partir de esta lectura, se realiza un análisis situado desde una perspectiva teórica que se pregunta por el elemento de la recepción artística y la territorialidad en las prácticas educativas comunitarias. De allí se propone el tránsito como categoría emergente, puesto que da cuenta del recorrido de los contenidos propuestos en la práctica y la incidencia de la territorialidad en la misma.

El texto parte en su capítulo introductorio exponiendo la metodología de Investigación narrativa como la creación de significado en retrospectiva, la configuración o el ordenamiento de la experiencia pasada. La narrativa es un modo de comprender las acciones propias y las de los demás, de organizar acontecimientos en un todo significativo y de relacionar y ver las consecuencias de las acciones y acontecimientos en el tiempo/ que se va a desarrollar en un marco teórico organizado en tres categorías, educación comunitaria, recepción estética del arte y territorialidad

A continuación, se desarrolla una contextualización del lugar de la práctica del semestre 2019-1 en el barrio molinos II con el jardín infantil Espigas de Amor basado en los ejercicios cartográficos desarrollados durante la práctica y la exposición del plan de aula producto de esta experiencia. Asimismo, el investigador narrará en 8 jornadas de práctica, su experiencia partiendo de la idea de componer un texto que de cuenta de su construcción de sentido de la experiencia, en la distancia en el tiempo, en el marco de la Investigación Narrativa.

Finalmente, el investigador propone los hallazgos que de su reflexión decanta, definiendo la categoría emergente *tránsito* como el foco desde el cual se propusieron estrategias para comprender la práctica combinando una mirada territorial sobre la educación comunitaria y artística.

Justificación

Es importante profundizar en las reflexiones que suscitan las prácticas en espacios de formación no formales porque estas pueden tener implicaciones diversas a las que habitualmente se presentan en los espacios de formación. El planteamiento de estrategias y/o planes de formación a partir de nuevos paradigmas o enfoques experimentales por parte de los practicantes son y deben ser un motivo de estudio que responde al desarrollo del campo de conocimiento y enriquece componentes teóricos y didácticos que dan cuenta de miradas innovadoras y actuales.

A partir de estas premisas la presente investigación propone una forma de comprensión del fenómeno de la práctica y sus implicaciones para la comunidad y los practicantes desde una visión analítica de la experiencia vivida. La presente investigación proporcionará un ejemplo de cómo plantear como eje la territorialidad en la clase de artes puede enriquecer la formulación de propuestas didácticas y pedagógicas en contextos comunitarios donde además se pueden leer tensiones como el tránsito de niños migrantes, los planes de ordenamiento territorial, la emergencia de colectivos de educación comunitaria entre tantas otras posibilidades que surgen de la interacción de los humanos en un lugar físico.

Situación problema

La experiencia de la Práctica Educativa en la Licenciatura en Artes Escénicas (LAE) de

la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) presenta gran variedad de espacios de interacción para los profesores en formación gracias a la gestión de docentes y estudiantes en escenarios educativos formales y no formales. Dentro de esta variedad de espacios de práctica, la LAE se ha asociado con el proceso comunitario de OPALAS (Organización Participativa de Actividades Lúdico Artísticas para la Sociedad), liderado por estudiantes universitarios provenientes del barrio Molinos II de la localidad de Rafael Uribe Uribe, que se caracteriza por plantear una mirada territorial y pedagógica en los procesos de divulgación y fomento cultural.

Como parte de las estrategias de intervención en comunidad, el colectivo OPALAS gestiona asociaciones y acuerdos con escenarios de la comunidad como jardines infantiles, grupos de adulto mayor, fundaciones o grupos de educación lúdica y artística de gestión propia. Así, por ejemplo, se da el espacio de práctica en el Jardín Infantil *ESPIGAS DE AMOR*, un espacio caracterizado por prestar el servicio de cuidado de niños de condiciones muy diversas: hijos de personas que han vivido en el barrio desde hace varios años o niños de familias que recién llegan al barrio, de diferentes edades, provenientes de diferentes territorios del país o inclusive del extranjero. De la evaluación de estas condiciones, surge la necesidad de proponer un plan de aula que acoja las particularidades de los alumnos para desde allí explorar los saberes disciplinares de las artes escénicas propuestos por los practicantes desde el marco de la recepción artística. Dichas particularidades orientan la mirada de los profesores en formación hacia las preguntas por el territorio, dado que se hace evidente que las condiciones de migración y de diversidad de procedencia propone enfocar las propuestas a la territorialidad.

Pregunta Problema

¿Qué reflexiones en torno a la práctica educativa en contextos comunitarios desde una perspectiva territorial se pueden derivar de la narración de la experiencia de la práctica en el Jardín infantil Espigas de Amor durante el periodo 2019-1?

Objetivo General

Comprender de qué modo el profesor en formación otorga sentido a la práctica comunitaria a través de sus propias narraciones sobre esta experiencia.

Objetivos Específicos

1. Elaborar la narración de cada sesión de práctica educativa en el Jardín infantil Espigas de Amor en el periodo 2019-1 con el fin de recoger las perspectivas del profesor en formación sobre esta experiencia.
2. Identificar los aspectos relevantes de esta práctica desde una mirada territorial para comprender cómo insidió el territorio en la práctica educativa del Jardín Espigas de Amor.
3. Derivar del análisis elementos que pueden caracterizar una práctica educativa en contextos comunitarios desde una perspectiva territorial.

Metodología

Este trabajo presenta una Investigación narrativa considerando que el objeto de estudio son las vivencias de una persona en particular y que de sus narraciones se obtienen los datos a analizar para proponer conclusiones generales a partir de las particularidades de las experiencias vividas. Tiene un enfoque autoetnográfico, partiendo del hecho de que el investigador enfoca sus lentes analíticos sobre sí mismo y sus interacciones con otros y además interpretan y/o representan sus propias narrativas sobre experiencias culturales relevantes (Denzin & Lincoln, 2015) y la forma de producir estas narrativas se relaciona con el concepto de Narrativa Performativa, mediante el cual Los autoetnógrafos a menudo presentan su trabajo en formas textuales alternativas, como los relatos

en capas, obras teatrales y poemas, entre otras formas.

Algunas veces los autoetnógrafos descartan por completo el análisis y confían la interpretación a las audiencias de sus representaciones, El objetivo de la autoetnografía, al igual que la de muchas otras narrativas performativas es mostrar en lugar de contar (Denzin, 2003) y, por lo tanto, alterar la política de las relaciones de investigación tradicionales, las formas tradicionales de representación y la orientación tradicional de la ciencia social con respecto a las audiencias.

Esta investigación se orienta desde la posibilidad que plantea la Investigación Narrativa de construir conocimiento desde el relato, punto que además tiene en común con una de las vertientes de la Investigación Basada en las Artes. Al respecto, Denzin y Lincoln, investigadores norteamericanos en su *manual de Investigación Cualitativa* dicen acerca de la narrativa:

La narrativa es la creación de significado en retrospectiva, la configuración o el ordenamiento de la experiencia pasada. La narrativa es un modo de comprender las acciones propias y las de los demás, de organizar acontecimientos en un todo significativo y de relacionar y ver las consecuencias de las acciones y acontecimientos en el tiempo (Denzin & Lincoln, 2015). Dentro de las características que estos investigadores declaran de la narrativa se contemplan las siguientes:

- una narrativa comunica el punto de vista del narrador.
- Las narrativas expresan emociones, pensamientos e interpretaciones.
- El discurso narrativo pone énfasis en la singularidad de cada acción o suceso

humano en lugar de sus propiedades comunes

Aquí lo narrativo se entiende de acuerdo a los estudios del psicólogo estadounidense

Jerome Bruner (2004), como un saber que está intrínsecamente involucrado en nuestra vida. Por lo tanto, se convierte en una fuente válida de conocimiento basada en el sujeto, no solo como una posibilidad para aprender desde las historias que contamos y reflexionamos sobre nuestra vida, sino, como afirma el pedagogo británico Ivor Goodson (2010), un aprendizaje contingente que sucede durante el proceso de quien cuenta. La investigación narrativa contemporánea puede caracterizarse como una amalgama de enfoques analíticos interdisciplinarios, diversas perspectivas disciplinarias y métodos tanto tradicionales como innovadores, todos girando en torno a detalles biográficos tal y como los narran quienes los viven (Denzin y Lincoln, 2015, p. 59)

La investigación narrativa es uno de los métodos de investigación que emergen en las ciencias sociales con un enfoque principalmente cualitativo que, según la investigadora Jean Clandinin (2007), argumenta la posibilidad de generar conocimiento desde la óptica de la experiencia humana en la que los seres humanos llevan vidas que pueden historiarse. Por ende, es una metodología que se fundamenta en una dimensión social que se aloja en lo personal, lo “experienciado” y lo conocido por un individuo que se narra a sí mismo, como lo enuncia el investigador y licenciado en artes visuales de la Universidad Pedagógica Nacional David Ramos Delgado (2013).

Uno de los antecedentes de la Investigación Narrativa lo constituye la fundación en 1986 de un grupo académico interdisciplinario denominado The Personal Narratives Group, en donde desde los primeros años de la década de 1990 surgieron claros esfuerzos por elaborar y apoyar la publicación de contribuciones académicas que se aproximaran a la vida humana desde una perspectiva narrativa. Según Mercedes Blanco, investigadora mexicana, dicho empeño se debía a que “dentro de los cánones tradicionales de las ciencias sociales, no se impulsaba el ejercicio de nuevas formas de generar y presentar información y conocimientos y, menos aún, se les daba cabida en las publicaciones académicas conocidas” (Blanco, 2011)

Por su parte, Antonio Bolívar y Jesús Domingo, catedráticos españoles de la Facultad de Educación de la Universidad de Granada, aseguran que la Investigación Narrativa en Iberoamérica se dio en tres momentos: en principio, desde estudios aislados desde otros campos con interés inicial en lo subjetivo de los actores sociales; otro, en el “síntoma biográfico-narrativo”, indagaciones desde los significados personales que poco a poco van encontrando metodologías consistentes y finalmente, en su “racionalización biográfica” (Bolívar & Domingo, 2006)

Para hacer una caracterización más esquemática de la investigación narrativa, hay que mencionar, siguiendo a Ramos (2013) cinco elementos básicos propios de este enfoque investigativo: es narrativo, constructivista, contextual, interaccionista y dinámico:

(...) Es pertinente con la realidad social que caracteriza a la postmodernidad además de haberse hecho con los años más coherente con su teoría y su práctica siendo posible identificar algunas delimitaciones a la hora de recoger datos que de tenerse en cuenta, contribuyen a la claridad en el manejo de esta metodología (Ramos, 2013)

Por demás, en la Investigación Narrativa se está aludiendo a la comprensión profunda de lo social que yace en la subjetividad de un sujeto (Ramos, 2013), por ende permite la construcción de significados y de comprensiones de los hechos sociales que se narran, donde el juego de subjetividades busca una verdad y un conocimiento consensuados para hacer emerger un “yo dialógico” al lado de una “naturaleza relacional y comunitaria” (Bolívar & Domingo, 2006) Es por esta misma razón que en este tipo de investigación el individuo es capaz de construir un sentido particular de su vida y convertir el movimiento autobiográfico en un “arte formador de la existencia” como afirma Ramos a partir de la lectura que hace del francés Gaston Pineau, profesor de ciencias de la educación de la Universidad de Tours (Pineau, 2008). A partir de esta contextualización sobre la investigación narrativa se procede a definir que esta investigación se desarrolla en cuatro fases:

Fase De Recopilación De Los Datos Primarios

Se entienden por estos, la primera información que se visitó y se intentó sistematizar compuesta por diarios de campo, fotografías, cartografías, plan de aula y planeaciones de clase para la Práctica Pedagógica en el Jardín Infantil, Espigas de Amor.

Narración De La Experiencia

En esta fase el investigador escribe desde su visión personal y basado en la información primaria su experiencia de forma narrativa describiendo las nueve jornadas que conforman su práctica, revisitando sus registros como planeaciones de clase, planes de aula, diarios de campo y también enunciándose desde su memoria.

Análisis De Aspectos Relevantes Y Emergentes En La Narración De La Experiencia

Corresponden a una lectura a partir del marco teórico planteado de las narraciones que se desarrollan de las jornadas, teniendo en cuenta el aporte que hacen al campo de conocimiento y a la formación del practicante en cuanto al reconocimiento de tensiones en la territorialidad, la migración y las prácticas de educación comunitaria.

Conclusiones:

En esta fase, a partir de la revisión de los análisis que se desprenden de cada jornada, el investigador podrá enunciar los rasgos más relevantes de la experiencia de la práctica desde una perspectiva territorial con el fin de identificar características de prácticas educativas en contextos comunitarios.

Marco Teórico

El establecimiento de una base conceptual permite construir una mirada para comprender un evento de manera específica, de acuerdo con las necesidades de quien investiga.

En el caso particular de la presente investigación, y partiendo del carácter de los conceptos a tratar, se establecen como focos categóricos los tópicos, educación en contextos comunitarios, educación para la recepción artística y territorio.

El Contexto Comunitario

Desde los estudios del pedagogo colombiano Alfonso Torres, podemos comprender el sentido y la potencialidad de algunas experiencias significativas de organización y lucha popular urbana en la ciudad de Bogotá, en la configuración de nuevas identidades sociales, prácticas y subjetividades políticas que surgen de la necesidad de autogestión de las comunidades desde la época del frente nacional, de donde vienen los primeros registros de asociaciones comunitarias en el país (Torres, A.2006). En este marco de las asociaciones comunitarias, el colectivo OPALAS surge y enfoca sus acciones en responder a las necesidades que devienen de la vida en la periferia de la ciudad, en la mayoría de los casos, construida a partir de invasiones producto de procesos de migración interna hacia las ciudades por la violencia y la falta de oportunidades laborales en otras regiones del país, dónde aún hoy existen zonas consideradas invasiones y que se han mixturado con el paisaje natural ante la falta de planeación, generando conflictos con la habitabilidad de espacios como el constante riesgo de desastre natural por la cercanía a la quebrada Chiguaza.

Este tipo de situaciones adversas propician el surgimiento de un interés por parte de los miembros de las comunidades de resolver sus problemas de habitabilidad, que tiende a desarrollar luchas en común que de a poco construyen rasgos identitarios, al respecto, Torres señala que las comunidades “elaboran un conjunto de mitos, símbolos, ritos, lenguajes y valores que les dan distinguibilidad frente a la población local y frente a otras asociaciones similares” (Torres A. 2006).

En este marco, podemos inferir que en la comunidad del barrio Molinos II, existen elementos identitarios que han venido desarrollando colectivos como OPALAS,

por ejemplo la huerta comunitaria, los miércoles de lectura en la huerta o el evento del corredor cultural en torno a la ribera de la quebrada Chiguaza que denotan un estado del desarrollo cultural de la comunidad al cual vincularse, por gestión y solicitud de la comunidad misma.

Educación Para La Recepción Artística

Contemplar el contexto en que se proyecta un plan de formación artística repercute en la forma de abordar o proponer contenidos. La manera de preparar una práctica en la LAE, según definen Merchán y Ramírez, investigadoras de la Universidad Pedagógica Nacional, en su artículo *La observación de prácticas de aula: inicios de la práctica pedagógica efectiva*, el proceso de formación del estudiante se construye a través de actividades alternadas entre el espacio universitario y el de la clase en los espacios educativos (Merchan & Ramirez, 2015) Dentro de esta formación, se tiene en cuenta que el practicante comprenda el aula como un sistema:

Se pueden identificar las estructuras del funcionamiento del aula como un sistema complejo en el que la acción docente está supeditada a: Las lógicas y condiciones epistemológicas de los contenidos del proyecto de aula; a los tipos de actividades didácticas que se proponen a los alumnos con miras al aprendizaje de estos contenidos y a las formas de evaluación (o su ausencia), criterios, modos y tiempos de su formalización. (Merchan & Ramirez, 2015)

Conforme a la cita anterior, se puede establecer la siguiente interpretación: al estar supeditado el funcionamiento de aula a las lógicas y condiciones epistemológicas de los contenidos y a los tipos de actividades didácticas diseñadas para movilizar estos contenidos (Merchan & Ramirez, 2015), se infiere que el reconocimiento de un paradigma x o y para la elección de contenidos en el proyecto de aula, implica el diseño de actividades didácticas que

correspondan de manera lógica y sistemática a las condiciones que propone dicho paradigma, por tanto, para comprender la práctica sujeto de esta investigación, es necesario configurar el paradigma en que se encuentra situada. En concreto y para este caso particular, se hace referencia a la *Teoría* estética de la recepción aplicada a un contexto de *educación comunitaria*.

La teoría estética de la recepción formulada por Jauss en su obra *Historia de la literatura como provocación*, propone un cambio de paradigma en la forma en que se participa como lector en la obra literaria, al respecto, Mario Presas, investigador argentino, resume de la siguiente manera:

Dicho cambio de paradigma en la ciencia de la literatura abrió un nuevo campo de investigación que, entre otras cosas, implica concebir la historia del arte como un proceso de comunicación estética en el que colaboran en igualdad de condiciones el autor, la obra y el receptor (Presas, 2003)

La proposición de Jauss ha sido extrapolada por varios teóricos a todas las formas de recepción de obras artísticas, más allá de la literatura. El mismo Jauss infiere, a partir de la contemplación de esta triada entre autor, obra y receptor, que las condiciones de esta comunicación están también supeditadas al horizonte de expectativas, concepto que define como el conjunto de condiciones históricas, políticas y sociales que condicionan la aparición de una obra (Jauss, 2013)

Desde este punto de vista, se puede inferir que el horizonte de expectativas de un sujeto receptor de la obra de arte estará necesariamente ligado a su contexto y desde luego, a sus conocimientos y su concepción del arte que corresponderá al tipo de educación artística que haya recibido. Por consiguiente, en la educación artística, más allá de la formación

técnica, como tocar un instrumento o escribir versos con rima o métrica correcta, se debe contemplar la profundidad y riqueza que puede tener este horizonte de expectativas. En consecuencia, el practicante se encuentra con gran diversidad de escenarios, uno por cada sujeto. Sin embargo, las prácticas se proyectan para ser desarrolladas con grupos, entonces, se debe proponer un proyecto de aula según las reglas establecidas en la comunidad educativa, como en el caso de los colegios, que tienen establecidos en muchos casos unos contenidos, horarios, espacios, etcétera; o, como en el caso de la práctica que inspira esta investigación, se debe proponer partiendo de no tener un espacio controlado como las aulas de los colegios, horarios fijos o en algunos casos, ni siquiera una población constante. Teniendo en cuenta estas condiciones, se genera un tipo de relacionamiento con la comunidad que podemos equiparar con las aproximaciones que hacía el artista inglés, C. Crickmay respecto a sus ejercicios creativos con poblaciones en contextos no formales:

La esencia de este trabajo era llegar sin una idea previa del proyecto, sin unos requerimientos a priori y propiciar que éste emergiese del contacto con el lugar y con las personas. Se trataba de un modelo de práctica artística basado en “escuchar” (listening model) en conectar con el contexto de una forma abierta y respetuosa (Crickmay, 2003).

De esta actitud de *escuchar*, principalmente para identificar tensiones territoriales, horizontes de expectativas, el universo comunitario y el universo del sujeto, deviene la necesidad de establecer la temática del plan de aula de acuerdo a esas voces escuchadas, a esas lecturas realizadas. , razón por la cual la propuesta de contenidos a movilizar en el aula para esta práctica acogiendo la idea de una formación artística que partiera de una actitud de escucha hacia la comunidad y reconociendo de esta recepción un elemento definitivo para la comprensión de las lecturas de este territorio en la condición migratoria de los miembros del jardín, se logra identificar una tensión

creativa, una directriz que asociaría los intereses formativos con la percepción del espacio de práctica que se puede definir desde los términos de la artista serbia Ivana Vujic, directora del *Teatro Nacional de Belgrado*, quien en su introducción al IFTR 2018 (Congreso Mundial de Teatro y Migración 2018), expresa:

El término migración está fuertemente vinculado a la construcción de El Otro, la figura del forastero en nuestra cotidianidad, en los medios y los escenarios. La persona desarraigada, el figura migrante en tanto político, económico o espiritual a menudo desencadena tensiones entre lo familiar y lo desconocido, lo nativo y lo extranjero, nosotros y ellos (Vujić, 2018)

Desde esta perspectiva, es posible plantear que la educación artística en la práctica en comunidad tiene además la posibilidad de leerse fuera de la estaticidad y el rigor de contenidos específicos, más bien, aparece un potente nuevo escenario para la evolución del arte desde sus lecturas más contemporáneas que responde además a la respuesta a un paradigma que contempla la opinión de las comunidades en la definición de sus necesidades y el desarrollo de los espacios que en sí mismas las construyen y condicionan.

Territorio

Esta investigación parte de la inquietud sobre el tema del territorio, su significado en las prácticas comunitarias y la manera en que éste afecta las propuestas formativas en contextos de educación no formal. Por esta razón partimos de la idea del investigador argentino Horacio Bozzano quien en su conferencia *Territorios: El Método Territorii. Una mirada territorial a proyectos e investigaciones no siempre territoriales*, propone entender el territorio como un “macro-objeto de estudio”: -como lo es la sociedad, el Estado, el ambiente u otros del cual pueden derivarse múltiples aplicaciones con viabilidad para incorporar conceptos operacionales en una amplia gama de objetos de estudio (Bozzano,

2009). A partir de esta definición, Bozzano propone distintas disposiciones respecto a la forma de relacionarse con el concepto de territorio para su estudio que surgen del análisis de las lecturas más frecuentes en la academia hoy en día, éstas son los territorios reales, pensados, legales, posibles y en el caso que nos ocupa para esta investigación, los territorios vividos:

Territorios vividos son aquellos objetos de una instancia perceptiva en nuestros trabajos. Se refieren a una forma de percepción particular: sensorial, intuitiva, artística, emocional, simbólica o bien referida a necesidades, problemas, intereses o expectativas por parte de quienes viven los territorios (Bozzano, 2009)

Habiendo establecido esta mirada paradigmática para guiar las inquietudes territoriales según el planteamiento de Bozzano, se puede abordar la idea del territorio vivido con intención de enmarcar y definir estrategias pedagógicas y didácticas en el ámbito educativo. Sobre esta línea de pensamiento, los investigadores colombianos Diego Barragán y Juan Carlos Amador en su artículo *La cartografía social- pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y re- pensar la educación*, plantean la posibilidad de aplicar la cartografía social, un método por lo general aplicado a las investigaciones territoriales desde las ciencias sociales, al ámbito pedagógico. Si la cartografía social tiende a la producción y/o interpretación de mapas que representen sistemas de relaciones que se dan en un territorio con el fin de simbolizar y comprender el espacio (Barragán & Amador, 2014), la cartografía social educativa permite “caracterizar e interpretar la realidad comunitaria-educativa de un grupo humano, que se fundamenta en la participación, la reflexión y el compromiso de los agentes sociales implicados” (Barragán & Amador, 2014).

La propuesta de Barragán y Amador resulta ser relevante en el desarrollo de esta investigación ya que permite en buena medida enunciar la manera en que se desarrolló la

práctica 2019-1 en el Jardín Espigas de Amor porque recoge el impulso que se manifestó en los practicantes una vez iniciada la práctica: desarrollar una práctica comprendiendo los fenómenos de interacción que se daban entre los niños en el jardín y con el jardín comprendido como territorio vivido, e incluso, las interacciones con el barrio en el que habitaban. Al seguir durante la práctica este impulso inicial, los practicantes se permitieron proponer a los alumnos ejercicios preliminares de cartografías que evidenciaron, por ejemplo, experiencias de migración que determinaban las interacciones de los niños con el jardín y el barrio como territorio.

Por consiguiente, se puede establecer una lectura analítica de la propuesta de la práctica como escenario donde. A través del desarrollo de una actividad simbólica, la creación de un mapa que, según el planteamiento de Barragán en su artículo *Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología* es concebido como “una representación gráfica que, realizada en colectivo, deja ver las tensiones socioculturales que surgen en determinado territorio físico donde suceden situaciones de enseñanza y aprendizaje” (Barragan, 2016). Como resultado de la lectura de estas interacciones, se desprenden ideas en torno a la migración, la mirada sobre el fenómeno de desplazarse o transitar de un territorio a otro y la comprensión de estos desplazamientos y sus magnitudes en distancia, significado u otras implicaciones. En consecuencia, teniendo en cuenta el área de experticia de los practicantes de la LAE, se establece un proceder dinámico entre la creación de un proyecto educativo y los hallazgos de las cartografías en cuanto a las interacciones territoriales.

Este proyecto de aula propuesto desde una perspectiva de escucha por parte de los practicantes, será situado desde el paradigma de la teoría estética de la recepción del filólogo alemán de la segunda mitad del siglo XX Hans Robert Jauss y encuentra un paralelismo con las ideas sobre *listening model* del artista británico Crickmay, siempre en respuesta a las

intensiones de educación comunitaria de OPALAS, que podemos comprender teóricamente

Narración Reflexiva Sobre Las Jornadas De Práctica Educativa En El Jardín Espigas De Amor

A continuación, se realiza la descripción del lugar de práctica educativa y se presenta la síntesis del proyecto pedagógico, ambos puntos de partida para el desarrollo de la propuesta formativa en el Jardín Espigas de Amor. Luego, se presentan la narración de cada jornada elaboradas a partir de lo registrado en los diarios decampo y de un ejercicio de memoria que orientan la reflexión desde la primera vez que se visitó el barrio Molinos II hasta el último encuentro con los niños del jardín.

El Proyecto De Aula Inicial

La práctica desarrollada en el jardín espigas de amor permitió reflexionar acerca de la potente herramienta que tiene el arte en su posibilidad de resignificar conceptos comunes en pro de un objetivo, que, trasladados al ámbito pedagógico, enriquecen las formas de enseñanza de la disciplina valiéndose de la naturaleza misma del arte. La condición de migrante de los alumnos era una constante en la población del jardín, lo cual encierra una posibilidad estética, la concepción del significado expandido del tránsito de un territorio a otro como una experiencia estética, capaz de enmarcar la manera en que se percibe un

territorio y que se usa como excusa, como puente para interactuar con lenguajes del arte diferentes a los comunes. De esta práctica surge una posibilidad didáctica, un dispositivo relacionado con el tránsito, la ruta o el viaje como punto en común para establecer el diálogo con construcciones simbólicas como el arte y la territorialidad.

Inicialmente, el proyecto de aula proponía la enseñanza de habilidades escénicas cercanas a la formación actoral. Sin embargo, esta idea no se pudo desarrollar teniendo en cuenta que la asistencia al jardín por parte de los niños no era constante, pero, sobre todo, porque no resultaba una propuesta pertinente teniendo en cuenta los marcos misionales de OPALAS y las condiciones propias del jardín Espigas de Amor. Además, esta propuesta no contemplaba las potentes posibilidades de relación que con el territorio se podían tejer desde los lenguajes estéticos para posibilitar experiencias de recepción estética. Entonces, se propuso una secuencia didáctica que cumpliera con la premisa de aportar en la construcción e indagación sobre dos temáticas específicas en la comunidad: la territorialidad y la apreciación del arte. Es importante resaltar que esta enunciación no surgió antes de la primera sesión, fue más bien resultado del análisis del diagnóstico desarrollado en la primera clase.

Se convirtió esta última premisa en nuestro *leitmotiv*, del diagnóstico, que pretendía identificar la visión que los niños tenían de su territorio, se pudo observar que los niños provenían de lugares diferentes a la ciudad de Bogotá, que todos habían pasado por un proceso migratorio ya fuera dentro del mismo país o provenientes del extranjero. La migración es sin duda un proceso cargado de mucha sensibilidad y experiencia y de su abordaje estético en torno a la idea del tránsito, se propone un dispositivo para la clase, que busca llevar a los niños a un viaje por distintos lenguajes del arte cada encuentro.

El dispositivo en sí mismo fue evolucionando, partimos por llevar lecturas dramáticas en que los personajes viajaran, pero la necesidad de movimiento de los niños dificultaba la devolución de los contenidos que se movilizaban, así que empezamos a proponer interacción física en las clases, para que ello no se convierta una imposición de ejercicios sin sentido para el grupo. Se decide tomar cuenta de las referencias habituales de contenidos artísticos que en su entorno los niños consumen. Se descubre interés por la música, por el canto y la danza, así como la capacidad de interpretar personajes de películas de superhéroes y thrillers.

El dispositivo entonces pasó por las siguientes formas de abordajes:

1. reflexión sobre una experiencia de viaje presentada-foro
2. improvisación de una experiencia de viaje-representación
3. participación de un viaje-experiencia guiada de resignificación

Establecer los objetivos de la clase fue una tarea que tomo su tiempo, sin embargo, se puede decir que en el hecho de lograr que los niños se reúnan en torno a un lenguaje artístico algo distante a su consumo habitual y que puedan realizar improvisaciones y partituras físicas que se pueden compartir con otros miembros de la comunidad, revela que se consiguió realizar este aporte en el ejercicio de la cultura que se pretendía hacer desde el principio.

<p>Temas del proyecto de aula</p>	<p>El siguiente proyecto de aula se adscribe a los intereses de construcción del corredor cultural de OPALAS en el barrio Molinos II, en cuanto a construcción de territorialidad y comunidad, a partir del desarrollo de talleres relacionados con la experiencia estética con los niños del Jardín Espigas de Amor.</p>
<p>Objetivos de formación</p>	<p>Objetivo general: Enriquecer la visión que se tiene del arte a través de la experimentación de un dialogo con obras de arte ajenas al contexto propio, con el fin de aportar en la formación de un criterio para la selección de objetos culturales artísticos que contribuyan a la resignificación simbólica del territorio.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Axiológico: Contribuir al reconocimiento de los niños como miembros de un contexto cultural para identificar las características y particularidades de este. • Cognitivo: Identificar características y particularidades de obras artísticas ajenas al contexto propio para ampliar las posibilidades de diálogo con las mismas. • Procedimental: Relacionar obras de arte de distintos contextos con el contexto cultural propio para aportar a una resignificación simbólica del territorio del barrio.

<p>Contenidos</p>	<p>Entonces, se desprenden de la reflexión dos de los ejes que guiarán el plan de aula, en cuanto a lo cognitivo, nos referiremos a la identificación de nuevos lenguajes artísticos. Lo axiológico estará guiado por esta construcción de una noción general del territorio y la configuración de este como espacio de encuentro. Quedando solo pendiente el componente procedimental ante la pluralidad de elecciones posibles, se opta por la adaptación de ejercicios de las disciplinas escénicas traspuestos de acuerdo a los contenidos axiológicos o cognitivos que se programen para cada clase. Es importante aclarar que, en líneas generales, se puede entrever una posible esquematización de la clase en dos fases principales, una de apreciación y una de creación.</p>
<p>Metodologías</p>	<p>Debido a las características de la población (Jardín infantil Espigas de amor), las cuales son de naturaleza flotante, quiere decir, que la comunidad asistente a las clases de practica estaba en constante rotación; se decide emplear la metodología taller.</p> <p>Ahora bien, es importante enunciar que esta práctica (OPALAS) se enmarca en la categoría de educación popular, y que</p>
	<p>la metodología taller, bajo esta concepción pedagógica, es definida como:</p> <p>un dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares,</p>

permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida.

En este orden de ideas, todas las clases desarrolladas en el jardín consistían en la movilización de tres ejes fundamentales:

1. El dialogo con una obra de arte ajena al contexto propio.
2. la creación de una pequeña puesta en escena que diera cuenta de la afectación, el impacto de la obra y la resignificación de la misma por parte de esa comunidad en particular.
3. Un foro donde se puedan analizar las experiencias surgidas en cada taller y la institucionalización de contenidos alrededor de la obra de arte y su impacto frente al tránsito del nuevo territorio.

Así pues, las actividades de la clase están diseñadas desde estos tres ejes, pensados para generar un impacto inmediato en los sujetos participes. De esta manera se requiere utilizar obras de arte universales que cuenten con un buen contenido, rico de ser explorado y con las condiciones para abordar la cultura de nuevos territorios en relación a la propia.

Introducción, Conociendo El Lugar De Practica

El barrio Molinos II está ubicado en la localidad de Usme en la ciudad de Bogotá D.C recibe su nombre de la hacienda Los Molinos y está ubicada en lo que antaño fueran los prediosde esta misma. La Organización Participativa de Actividades Lúdico Artísticas para la Sociedad **OPALAS** tiene su centro de operaciones en MOLINOS II sector de la ciudad de Bogotá DC. Surge este colectivo del quehacer que sus miembros fundadores empiezan a desarrollar de manera voluntaria en cuanto a la práctica y enseñanza a la comunidad de técnicas artísticas circenses. Según dice su página de Facebook OPALAS busca abordar los problemas y/o necesidades de la comunidad de Rafael Uribe Uribe, desde una formación artística y social. Esta organización, propone la creación de un corredor cultural que, entre otras cosas, procurey/o facilite el encuentro de la comunidad en el desarrollo de actividades culturales que contribuyan a su desarrollo conjunto. Dicho corredor comprende la zona verde que, a su ladonorte, empieza en la salida del **PARQUE DEPORTIVO MOLINOS II SECTOR** y se prolonga hacia el sur delimitado a este y oeste por la quebrada Tiguaza y la calle 48nsur respectivamente, hasta su final en la huerta ubicada sobre la calle 48p Bis CSur.

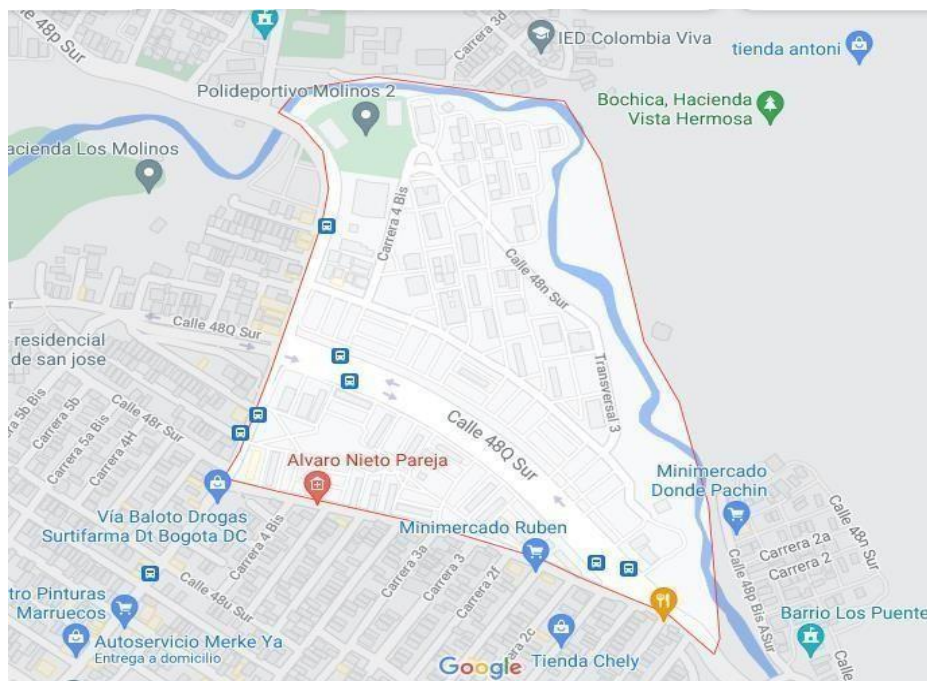


Figura 1 Mapa del barrio Molinos II

En el marco de las actividades de **OPALAS** se gestiona con la **Universidad Pedagógica Nacional UPN** la posibilidad de realizar la práctica pedagógica para estudiantes de la **Licenciatura en Artes Escénicas LAE**.

Entonces el recorrido para mí era de 2 horas desde el portal 80, teniendo que iniciar el día a las 4:30 am. La llegada acompañada de la lluvia menuda, el cielo nublado y la estación congestionada de muchas personas que esperaban el servicio que los dirigiera al norte, las puertas de los buses hacia el sur se encontraban vacías... Cruzando el puente de la estación se aborda el alimentador, un vehículo verde, grande que se aborda sin pagar pasaje nuevamente. La ruta del alimentador iniciaba paralela a la quebrada Chiguaza, muebles y residuos de autos viejos a la rivera de esta que además ostentaba el color dorado tan característico de las corrientes de agua de estas montañas y poco a poco, la ruta se hacía más empinada y empezaban a abordarla más y más personas. Las aceras improvisadas, en contraste con dos semáforos cuidadosamente ubicados en el sector, tiendas con anuncios de colores, vitrinas con buñuelos, pandebono, olor a pan fresco de algunas panaderías mixturado con el perfume de la chica de chaqueta negra y botas y el guiso de algún restaurante, cada fachada diferente a la anterior, casas con 3, 4 y cinco plantas, alguna con materas en el techo, suculentas, hiedras, llantas improvisadas que se hacen jardines y los niños caminan con sus madres al colegio y la escuela, los puestos de arepas, chorizos y tinto se plantaban en las esquinas donde algún transeúnte pasa a comprar un cigarrillo y los niños comprar dulces o galletas.

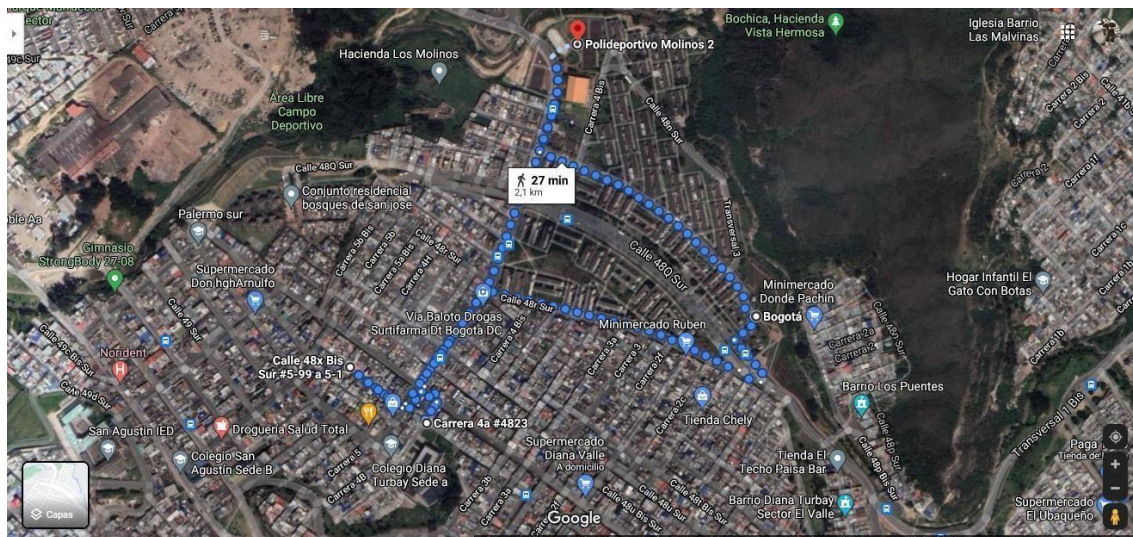


Figura 2. Territorio de OPALAS (Organización Participativa de Actividades Lúdico Artísticas para la Sociedad)

Ya en el sector, los miembros de **OPALAS** nos aclaran que conforman un movimiento comunitario de jóvenes artistas que integran la educación artística con ideas de agricultura sustentable; Nos ofrecen un taller de circo en el coliseo de la comunidad, una cancha con gradas, techada y una infraestructura que incluía dos camerinos con sus respectivas baterías de baño y una tarima que hace las veces de concha acústica, que generaba una acústica reverberante y dificultaba la comunicación. Sin embargo, se decide realizar la clase en el exterior, para ello se sacan las colchonetas azules ante la amenazante lluvia.

Esta jornada continuaba por el reconocimiento de la rivera de la quebrada Chiguaza que implicaba una caminata de cerca de 100 mts hasta la huerta comunitaria, en dónde sembramos en la cáscara de un huevo, semillas de cerezo. El cielo siempre gris, algunos grupos de escolares tomando su clase de educación física en la cancha donde nos encontramos. Son el grupo de estudiantes que diletaba por esta montaña que enlazaba la aglomeración urbana con el bosque y la quebrada, los colores verdes con el gris del cielo, las fachadas de colores

que emulan la imagen estereotipada de las *favelas* en Rio de Janeiro y los jardincitos en las azoteas. Uno de los lugares a conocer sería el jardín infantil *espigas de amor*, donde una mujer cuidaba de un grupo muy heterogéneo de niños, de distintas procedencias, edades, alguno en brazos todavía, algún adulto con discapacidad y entre tanta diversidad yo tendría que realizar la práctica, en un espacio acondicionado con colchonetas, cojines, sillas de colores, motivos infantiles de decoración en las paredes y más niños surgiendo de las esquinas.

La forma de trabajar de los estudiantes obedece al modelo de formación en alternancia. Se dice en alternancia porque el proceso de formación del estudiante se construye a través de actividades alternadas entre el espacio universitario y el de la clase en los espacios educativos (Merchan & Ramirez, 2015). De acuerdo a lo anterior, la propuesta de práctica implica una constante regulación para el practicante que mediante el dialogo con su formador también regula y adapta su propuesta en el escenario educativo según su diagnóstico de la población, las necesidades del escenario educativo y su lectura cartográfica, este último elemento siempre presente en las propuestas de la práctica como una guía inicial que contempla las condiciones del escenario educativo que se puede extender a la dimensión territorial.

Estas prácticas suceden siempre en territorios, considerado territorio como un “macro-objeto de estudio” del cual pueden derivarse aplicaciones muy variadas y más concretas que sean útiles para incorporar conceptos operacionales en una amplia gama de objetos de estudio (Bozzano, 2009) y así, podemos inferir que el ejercicio de la práctica pedagógica en la LAE, el elemento territorial siempre se ha de tener en cuenta como un faro, como la primera forma de identificar el trabajo en comunidad.

El modelo de formación en alternancia contempla el trabajo en comunidades

educativas y dentro de las condiciones de la práctica, está tácitamente establecido el responder un poco a las necesidades de las comunidades que acogen a los practicantes y dicho contacto con la comunidad implica el contacto con un territorio nuevo donde el practicante, además de poner a prueba su conocimiento, debe contemplar y aprender a adaptarse a los códigos y convenciones establecidos por quienes allí habitan. Considerando entonces, que los territorios se refieren a una forma de percepción particular: sensorial, intuitiva, artística, emocional, simbólica o bien referida a necesidades, problemas, intereses o expectativas por parte de quienes viven en ellos como afirma Bozzano en su definición de *territorios vividos* (Bozzano, 2009), podemos convenir que el desarrollo de la práctica que proponía OPALAS tenía en sí misma un elemento de tensión entre la idea de llegar a enseñar artes escénicas pero desde y para contribuir a un trabajo principalmente territorial al *percibir y/o sentir de los sujetos de, en y por los territorios* (Bozzano, 2009)

Particularmente llama mi atención dos años después de la experiencia la importancia que en la memoria dejan las características físicas de los lugares, las condiciones climáticas, la accidentada geografía, y la forma en que la economía o la tradición generan una organización en el espacio que define dónde están los comercios, cuales son las áreas residenciales y estas como conviven con la quebrada y el bosque y como esta disposición genera en quien llega unas convenciones de como relacionarse con el espacio: los horarios de llegada, el uso que se da a los espacios públicos implicaban que la propuesta formativa tuviera en cuenta que la hora de llegada debía procurarse con mucha anterioridad, teniendo en cuenta los horarios del servicio de transporte, que los andenes estrechos generan la necesidad y a la vez la potencia de proponer dinámicas para circular con los niños en el barrio o que las clases al aire libre, tenían que contemplar siempre el azaroso factor climático. La práctica en territorio encuentra el reto de no tener elementos que están claros en ambientes controlados como la universidad, pero a su vez, contempla la potencia de adaptarse y subvertir las características dadas en el territorio aprovechando la flexibilidad implícita en la disciplina

artística.

Primera Jornada



Figura 3 Boceto manuscrito del jardín Espigas de amor

Se establecería entonces mi rutina de los miércoles en la mañana: iniciar el día muy temprano para llegar a Molinos II bajo amenaza constante de lluvia, estar siempre muy temprano a presenciar la práctica educativa que otras compañeras hacía con un grupo de adultos mayores con sudadera que se encontraban en la cancha cubierta mientras llegaba Verónica, mi compañera de práctica, con quien seguramente tendríamos que terminar acuerdos para la clase que nunca quedan establecidos al escribir una planeación mientras desayunábamos un café con leche en la panadería frente al salón comunal, contiguo a la cancha cubierta, donde estaba ubicado el semáforo arriba de la colina donde iniciaba una avenida plantada de falsos pimientos, grafitis enormes y los jardincitos de hiedras y rosas encuya esquina se ubicaba la señora que entre el humo y el rocío de la mañana preparaba las arepas que completarían nuestro desayuno a la vez que en el horizonte, hacia la montaña, se veían las típicas casas de colores con aire favelesco.

De allí debíamos caminar al menos 200 mts hasta el jardín infantil entre cuadras que, en su misma heterogeneidad de color y forma, paradójicamente, generaban un patrón

que las hacía lucir muy similares y en las que me confundí un par de veces y solo el agudo sentido de orientación de Verónica me resolvía el asunto.

Con el tiempo se hizo fácil recordar el camino desde sus mismas pintorescas características: el punto de encuentro era la cancha cubierta, caminando por el andén cuesta arriba hasta acabar la primera colina, estaba el semáforo y la gran avenida, entonces de manera perpendicular caminábamos por la calle del comercio hasta el colegio en construcción donde, observando cuidadosamente, se veía el jardín de neumáticos viejos que daba paso a una callejuela angosta que apenas permitía el paso de bicicletas y motos en cuyo final estaría, al otro lado de una carretera que trepaba la montaña, un prominente muro de hormigón que aparentemente contenía una porción de tierra enorme con árboles y casas en la parte superior, allí, se toma a la derecha y se baja la colina pasando la iglesia. Dos cuadras más abajo y al frente de una miscelánea con un tímido letrero con el horario de atención estaba el jardín. Al ingresar, veo que el grupo es variopinto como en la visita anterior, pero también se ve que los niños que están allí no son los mismos que conocimos la primera vez y algunos usaban uniforme de colegio. Aun así, desarrollamos la clase como la teníamos planeada.

Luego de presentarnos como practicantes, iniciamos la clase con el juego de la mancha, que consiste en delegar a un participante la labor de atrapar a los otros e integrarlos a una cadena humana hasta atrapar al último. En este juego notamos la dificultad para integrar a los participantes más pequeños, pues en el caso específico de dos niños que aún no cumplían siquiera tres años de edad, el estado de desarrollo de sus habilidades psicomotrices no les permitía participar de modo efectivo. Para la siguiente actividad, un juego denominado Proa y Popa en que se simula la situación de la tripulación de un barco y según la orden de un capitán el grupo cambia de ubicación en el espacio, se intenta integrar a los más pequeños llevándolos en brazos. Entonces, irrumpen tres nuevos integrantes del jardín y debemos explicar la

actividad nuevamente.

En este momento se puede ver que la actividad no nos permite enfocarnos en el eje de observación que nos habíamos propuesto: los conocimientos que los niños tenían sobre el teatro y qué habilidades para la escena podrían tener, así que decidimos cambiar de foco ideando alguna estrategia que nos permitiera mantener la atención del grupo pasando a ejercicios de disposición física para la expresión con un ejercicio de desplazamiento por el espacio que involucra tres niveles (alto, medio, bajo). En esta ocasión se complica cargar a los más pequeños, como también se dificulta mantener la atención de todos en la actividad, puesto que algunos alumnos se niegan a desarrollarla y otros se salen del espacio que habíamos determinado como salón de clase.

Decidimos volver a la implementación de juegos que ya nos habían generado la sensación de control sobre el grupo, esta vez con el objetivo de captar de nuevo la atención de los alumnos. Uno de los niños propone la ronda tradicional “el gato y el ratón” en que los participantes del grupo en círculo y sujetados de la mano, forman una madriguera en que un participante que asume el rol de ratón debe evitar ser atrapado por un segundo participante que toma el rol del gato. Ubicamos a los niños más pequeños en el círculo principal, pero ellos mismos acaban por soltarse. Aunque la actividad se hace dos veces, algunos niños insistían en continuar con la actividad, otros insistían en querer ir al baño o necesitar tomar agua; un par, incluso, sale sin reparo del espacio de clase. Se decide abrir un receso de 15 minutos, primordialmente para poder nosotros respirar y tomar decisiones que nos ayudaran a rescatar la propuesta de la planeación de la clase.

Para entonces, con la compañera Verónica somos conscientes de las alteraciones que hemos tenido que hacer a la planeación y tomamos por decisión limitar el grupo a los niños mayores de 4 años y nos afincamos en la necesidad de enfocar nuestras estrategias en

dirigir y preservar la atención del grupo. Se establece la instrucción de mantener la puerta cerrada y no abandonar la actividad, además, el espacio de trabajo se ha acondicionado para la clase mediante el uso de las colchonetas del jardín. Luego del receso continuamos la clase con 8 alumnos.

Presentamos entonces a los estudiantes una pequeña demostración pre-acrobática, sugiriendo que se va a trabajar esto en esta fase de la clase con la intención de avivar su interés y curiosidad. Enseñamos las posturas para sentarse de flor de loto a la que se le dará el nombre de *posición de la China* (sentado en los isquiones contra el suelo, con las rodillas alejadas entre si y las pantorrillas cruzadas) y la postura Shei-za a la que se le dará el nombre de *posición del Japón* (sentado con los isquiones sobre los talones, con las rodillas juntas apoyando en el piso los empeines y la parte posterior de las pantorrillas) buscando un código de neutralidad que pueda servir para convocar el silencio y la atención.

El siguiente ejercicio fue una adaptación de la rutina SURIA- NAMASKAR, procedente del yoga, cuyo nombre traducido del indio significa, “saludo al sol”. Los estudiantes debían emular los movimientos de la rutina que los practicantes explican uno a uno, también, uno a uno, los practicantes vigilabamos y corregiamos las posturas de los niños. Las figuras aumentan en dificultad y los niños desarrollan de manera satisfactoria el ejercicio.

Entonces permitimos a los niños participar de las figuras preacrobáticas presentadas al principio de la clase asistidos por nosotros, uno a uno. Finalizado este ejercicio, se pide a los niños acostarse, en las colchonetas, boca-abajo y en silencio, entonces se les canté una canción de cuna africana. Conseguimos un estado de sopor que se enlaza con un ejercicio de canto y percusión con palmas. Se abre el segundo receso de 15 minutos, con la sensación de haber redireccionado los esfuerzos de la clase hacia la fase final, casi como un pequeño triunfo sobre la dificultad del inicio.

Luego, presentamos al grupo una lectura dramática, estableciendo una delimitación de espacio a modo de escenario, haciendo al público ubicarse en fila y realizando tres llamados como en un teatro convencional. En este punto han llegado nuevos integrantes del jardín. Ingresan en total diez personas a ver la lectura dramática de la adaptación del cuento *el hombrecito vestido de gris*, de Fernando Alonso, un cuento corto que narra la historia de un hombre que siempre va vestido de gris y sueña con ser un gran cantante en un mundo que le pone muchos obstáculos para cumplir su sueño.

Durante la lectura, los niños se muestran silentes y atentos, hasta un momento de la representación en que se deja caer al piso papel brillante, pues ante nuestro asombro, todos empezaron a meterse al escenario para tomar del piso las partículas a pesar de la escena que estaba sucediendo. Al finalizar, en medio de la sensación de frustración del artista que pierde la atención de su público, realizamos la ronda de preguntas de la lectura dramática, preguntas que se formulan a principio y final del acto. A la ronda de preguntas, contestaron así:

1: ¿Por qué cree que el hombrecito vestía de gris?

Respuesta: por qué en los trabajos las personas deben ir vestidas de traje gris.

2. ¿de qué colores debería vestirse el hombrecito de ahora en adelante?

Respuesta: De todos los colores del arcoíris porque lleva en su interior el arcoíris

3. .Reconoce alguna de las canciones cantadas en la lectura?

Respuesta: Sí, Granada, la escuché en casa de una tía

La ronda de preguntas nos permitió sentir el alivio de no haber perdido por completo la actividad, ya que evidenciaba que algunos de los niños nos prestaron atención hasta el final. Agotados y muchas inquietudes concluimos la clase, recogimos las colchonetas que utilizamos y recibimos el almuerzo que nos brindó la matriarca del jardín, partimos por

la ruta que nos trajo hasta la parada del alimentador junto a la cancha cubierta para encontrarnos con nuestros compañeros practicantes y emprender el retorno.

Segunda Jornada

Para esta ocasión nuestra práctica pretendía recoger información acerca de las preferencias en cuanto al consumo artístico de los niños, es decir, qué música escuchaban, que películas veían o que series de televisión seguían en vías de desarrollar un proyecto de aula que tuviera en cuenta la recepción del arte en la clase; además de querer confirmar durante la sesión la sospecha que desde la primera sesión teníamos respecto al origen de los niños planteando actividades en las que se pudiera percibir algunas de las impresiones que los niños tenían acerca del territorio pues nos resultaba muy llamativo el hecho de ver que ninguno de los niños parecía provenir de la ciudad de Bogotá, situación que además nos resultaba un posible eje de indagación teniendo en cuenta la propuesta de trabajo de OPALAS sobre el territorio, además del sentimiento de empatía que nos generaba la situación de la población migrante en aquella época. El momento inicial de la clase tenía la intención de disponer a los alumnos para un espacio de reflexión y atención serena, así que se recurre a la práctica de la rutina de yoga *surianamaskar*, la cual se había instalado en la clase anterior para encauzar la actividad de los infantes en pro del silencio y la escucha. Contábamos con cuatro alumnos que asistieron a la clase anterior y que demostraban en esta sesión una comprensión del ejercicio, para estos, se hace un sencillo repaso de la secuencia; a dos asistentes nuevos de la sesión se les enseña toda la partitura consiguiendo una devolución apropiada. Una vez realizada la partitura unas cuantas veces y tras haber revisado las posturas y el correcto desarrollo de los movimientos, propusimos la actividad que diseñamos para reunir esas percepciones del territorio que tanto nos intrigaban. Los alumnos sentados en colchonetas, reciben papel y lápiz, se les pide que dibujen un mapa en que señalen el camino de su casa al jardín infantil, luego de esto se les pide elegir una persona

que usualmente vean en su cotidianidad para dibujarla en el anverso de la hoja. Con el ejercicio se formulan preguntas como la duración del recorrido de sus hogares al, jardín, elementos que destacan de este recorrido y también, preguntas sobre los lugares de origen entre otras. a continuación, relacionaré uno de los casos específicos, el de un alumno que denominaremos Alumno D. se expone el ejercicio del alumno d por ser de especial relevancia para el investigador en la elección del tema de la investigación debido a que develaba una inquietud entre la noción del territorio de origen y el territorio que se habita:



Alumno D: Luis

Lugar de origen: Barranquilla, Colombia

Duración recorrido: 25 minutos

Lugar destacado del mapa: “el autobús, porque me lleva a todas partes”

Lugar destacado del jardín: salón con colchonetas

Persona destacada: la tía Graciela

En el caso particular de Luis, el alumno D, resultaba bastante interesante ver que para él su hogar no estaba ubicado en el barrio Molinos sino en la ciudad de Barranquilla, su dibujo del mar y el autobús planteaba una posibilidad que difícilmente hubiéramos considerado hasta ese momento y es el hecho de que quizás el barrio en que habitamos, no lo identificamos como nuestro territorio. Ciertamente, a Verónica y a mi nos generaba especial empatía la cuestión, ya que nosotros tampoco somos originarios de la ciudad de Bogotá.

Para finalizar la sesión, se pretendía mediante dinámicas de improvisación, recopilar información acerca del tipo de contenidos culturales que habitualmente consumen los niños del jardín. La dinámica inicial, consistía en dar un participante paso al frente y hacer mímica para que los demás alumnos adivinasen la película predilecta de quien hace la mímica, pero, luego lentamente la actividad para pasar a la temática de la música que consumen con el tradicional juego de “*Jesucristo le dijo a Lázaro: levántate, levántate, y Lázaro le contestó*”, que consiste en la conformación de dos bandos, que tras recitar este estribillo un equipo al otro, el segunda contesta cantando una canción. Del listado de canciones se comparten algunos ejemplos a continuación:

- *Lary Over & Lírico En la Casa – Súbete, Carlos Vives, Sebastian Yatra*
- *Robarte un Beso, Pedro Capó, Farruko – Calma, Wolfine, Bella. Etcétera.*

Se retoma la idea de la mímica formando tres grupos, para este momento, ya han ingresado seis integrantes más del jardín. La actividad consistía en elegir en cada grupo una película que fuera del gusto y conocimiento de todos y representarla con mímica para que los demás adivinasen su título, las tres películas propuestas fueron:

- *Avengers, producida por marvel studios y distribuida por Walt Disney Studios Motion Pictures.*
- *Chucky, el muñeco diabólico, del productor estadounidense Don Mancini.*

El consumo habitual de productos y servicios culturales estaba muy ligado a la oferta de las emisoras y canales privados de televisión que en su mayoría emiten contenidos de origen norteamericano de producción masiva en las industrias culturales más grandes. Esta lectura nos aproximó a la idea de propiciar el contacto con objetos culturales, que si bien no tenían la misma divulgación mediática que los ya mencionados, podrían aproximarse más a la

situación de diversidad de origen de los alumnos en el jardín, como plantear escucharcanciones de sus territorios de origen, a la vez que se da la oportunidad de conocer y dialogar con otro tipo de narrativas.

Tercera Jornada

Una vez revisamos y registramos los hallazgos de la jornada anterior, decidimos luego de conversar con la maestra Dayan Rozo, que uno de los elementos que podían ayudar a aglutinar esta inquietud respecto al origen de los niños migrantes con la clase de teatro y por ende, los conocimientos que nosotros deberíamos movilizar en la clase sería la noción de *tránsito*, no como un contenido, sino como una potencialidad estética a explorar. Definimos que esa idea orientaría la elección de objetos mediadores y el diseño de actividades para la práctica. Teniendo en cuenta dichas premisas, enfocamos la elección de objetos mediadores contemplando esa posibilidad creativa que emergía, transitar:

Así fue presentada una lectura dramática de la primera parte del libro Drácula, que pretendía movilizar contenidos sobre las condiciones y situaciones de traslado de un lugar a otro y reconocer las diversas culturas que se encuentran durante el viaje (personalidades, creencias, comida). Si bien se consiguió desarrollar una actividad interesante, se hizo evidente que la disposición del grupo por factores como la edad o sencillamente la disposición de la atención, requería el diseño de estrategias que implicaran una participación más activa en contraste con la postura contemplativa que requiere la lectura dramática. La dificultad en cuanto al manejo del grupo planteaba un reto difícil de afrontar porque enfrentaba los criterios éticos de ambos practicantes con la necesidad de realizar actividades efectivas que movilizaran contenidos. De este cuestionamiento surgió el acuerdo entre los practicantes de entender este espacio desde la actitud de escucha donde el maestro, de la lectura del contexto, va a adoptar sus propuestas en camino del cumplimiento de sus objetivos, disposición que, entre

otros aspectos, contribuye a la formación de comunidad, muy en la línea de los criterios de OPALAS.

La última actividad realizada, fue el mapa de los orígenes, en esta actividad se les mostró el mapa de Europa con el recorrido del viaje de Jonathan Harker, el personaje de la lectura dramática, explicándoles toda la travesía de este personaje para realizar una suerte de extrapolación de la idea del dibujo que representa el recorrido de un personaje por un territorio a la experiencia personal, para ello, intervinimos el mapa de Colombia y el de Venezuela, ubicándonos en el lugar de origen de cada uno y dibujando la situación más representativa del viaje de ese lugar a este que estamos habitando actualmente (figura 6) . Se le pidió a cada niño que explicara su dibujo y trazara el recorrido o trayecto del lugar de origen hasta Bogotá en el mapa. En ésta última actividad, se pudo evidenciar que los niños no manejaban los mapas aún y no podían ubicar sin ayuda sus lugares de origen.



Figura 5 Dibujo del momento que más recuerda de su viaje a Bogotá



Figura 6 Mapa de los orígenes de cada niño, contemplando la condición de migración de algunos

Desde los dibujos que realizamos, se puede vislumbrar algo de la relación de ellos con el lugar de origen, y cómo fue su viaje. El desarrollo de estas actividades permitió identificar la potencia de representar gráficamente los recorridos, puesto que a la vez que los niños empezaban a interactuar con las abstracciones que representan los mapas relacionándose con una manera de representar el mundo, los practicantes empezábamos a descifrar la intrincada red de relaciones que se tejen en un territorio, donde confluyen muy diversas narrativas que en conjunto contribuyen a la comprensión del territorio y desde ahí, a diseñar un plan de enseñanza con una comunidad en un contexto no forma.

y que en el caso de esta práctica se planeó de la siguiente manera: Primero se le

presenta a los estudiantes una lectura dramática en la que se describe el viaje de un personaje, aclarando el punto de partida, de llegada y las condiciones del viaje dimensionando la distancia que luego sería explicada desde la convención del mapa de las propias experiencias de migración, recordando que algunos eran provenientes de Venezuela, otros de otros lugares como el Valle del Cauca, Boyacá o la Costa Caribe.

Cuarta Jornada

Partiendo de las disposiciones y códigos que establecimos en sesiones anteriores, se parte del acuerdo de la taquilla y el ingreso con tiquetes para las actividades que involucren una disposición física a modo de espectador, en esta clase en particular, para la contemplación de tres fragmentos cinematográficos. Las piezas son proyectadas en una pequeña pantalla debajo de la mesa en que habitualmente se ubican las colchonetas generando una caja negra, se procura que el audio sea de baja calidad para procurar en los niños una mayor disposición de escucha, así como la pantalla se dispone a una altura coherente con su estatura sentados (60 cm del suelo). En general en la experiencia, se puede desde la observación notar la especial afinidad con el segundo fragmento, tomado de la serie los Simpson, conocían a los personajes de la serie y se referían con propiedad a ellos utilizando nombres, de los otros dos fragmentos, la experiencia también es interesante y denota un posible avance en la capacidad de identificar características y percepciones de un texto mediador basado en una línea de sucesos, es decir, los niños se mostraron activos en la sesión al final de los videos que incluía preguntas como: ¿Cuántos personajes había? ¿Cuál era el personaje más importante?, ¿en qué medio de transporte viajaba el personaje?; dicho avance puede ser metodológico en la medida en que se ha descubierto una manera de presentar el texto mediador que posibilita mejor el diálogo o bien puede ser señal de un avance para el diálogo con textos mediadores, en este último caso, se puede apoyar la hipótesis en hallazgos previos que demuestran una mejora en

la disposición frente a los textos mediadores utilizados en la clase.

De esta actividad se pretendía obtener información en mayor o menor medida similar a la obtenida en la fase inicial, información que permitiera inferir un nivel de interacción con lenguajes culturales que no son de su consumo habitual. Los niños se atrevieron a dar sus opiniones, percepciones y observaciones, incluso, podían conjeturar acerca del origen y la identidad de personajes involucrados en los universos ficcionales de las canciones. Mirando en retrospectiva se percibe una mejor devolución de contenidos movilizados a la vez que una mejor disposición para las actividades por ejemplo, al evidenciar que un fragmento de cine mudo de nueve minutos contó con la disposición del grupo teniendo en cuenta las expectativas que sobre el grupo se tenían.

Teniendo en cuenta los hallazgos de sesiones anteriores, se intenta concebir el mapa desde la experiencia del “tránsito”, este tránsito entendido desde una posible comprensión sensible, desde una propuesta ampliada de la noción misma de transitar. La propuesta de la clase entonces establece una ruta de tránsito con dos tipos de experiencia: desplazamientos de acción (actividades en que los alumnos activamente deben disponerse a situaciones de representación o juego dramático, o simplemente, seguir instrucciones que implican la movilidad del cuerpo, ejemplo: caminar por el espacio, hacer el sonido de un auto) y estaciones de recepción (actividades diseñadas para que los estudiantes, desde una posición contemplativa y desde la atención, interactúan con la propuesta de los practicantes, ejemplo: sentarse a escuchar un cuento o una canción). A continuación, se describen brevemente como se diseñó esta actividad planeada en la idea de explorar la noción de tránsito:

Tránsito a través del mar: una tela de gran superficie es entendida como el mar y agitada por cuatro personas genera ilusión de oleaje, se dan unas gafas de natación a los niños y deben pasar por debajo de este oleaje de la estación A a la estación B, cuidando no ser atrapados por un tiburón, rol que es asumido por otro estudiante.

1. Tránsito en bus: cada niño recibe un ticket de bus y el grupo se divide en dos, cada grupo es tripulación de una flota de bus diferente, La convención de bus se construye al abordar la espalda de alguno de los practicantes y tomando un aro de malabar como timón, tras la entrega del ticket el bus se pone en marcha y desplaza a los niños del punto B al punto C.

2. Tránsito en tren: tras la entrega de un ticket de tren, de los grupos del tránsito anterior se conforman las tripulaciones que tomados todos de los codos y en fila deberán caminar sobre una fina cuerda distribuida de manera irregular, emulando con los brazos, los movimientos del tren

En cuanto a la información que de los juegos se puede obtener, es difícil hacer una aproximación descriptiva, teniendo en cuenta que las percepciones que ellos resumían al final estaban ligadas a la comprensión de la convención misma. Quizás el hallazgo más importante es el gozo y/o alegría con que todos los niños acompañaban la actividad, llegando incluso a pedir que se repitiera o en otros casos a afirmar que se sentía alegría. El desarrollo de la actividad puede dejar acaso una sensación, quizás entendible como la sensación placentera de participar de un mundo ficticio, en que las barreras se replantean, podemos llegar al mar sin montar un avión, se puede convertir la espalda del profesor en un bus intermunicipal. La actividad.

La fase final implicaba que los niños contaran una historia, que ocurriera en el lugar al que habíamos llegado de la manera que mejor les pareciera, la actividad estaba planteada para de ella evaluar su entendimiento del contenido de la clase, ligado a una enunciación estética del territorio propio. Las devoluciones estuvieron, sin embargo, en su totalidad, ligadas a la experiencia de la clase, elementos como el mar y el viaje se hicieron presentes en todas las propuestas escénicas, pues la respuesta que ellos dan al problema que se les ha planteado necesariamente está ligada a las referencias que han adquirido previamente. Esta

es quizás la sesión que representó el mayor acierto en cuanto a la elección y diseño de actividades en torno a la idea del tránsito, conjugando esos elementos del lugar de origen y el contacto con nuevos referentes artísticos y culturales.

Quinta Jornada

Este día llevaríamos a los estudiantes de nuestra práctica a la huerta pero guiados por nuestro elemento orientador, el *tránsito*. Diseñamos entonces un recorrido que permitiría reorientar la mirada de los niños en cuanto a elementos que les eran cotidianos. Se obtienen algunas apreciaciones por parte de los niños, de las estaciones que escogimos en el recorrido:

- La Roca: -A veces hemos cogido flores allí.
- El callejón: -Aquí jugamos mucho.
- El jardín de llantas: -Nunca nos detenemos a mirar esas flores.
- El parque: -Aquí venimos muy poco.
- La zona del comercio: Aquí realmente no obtuvimos ninguna apreciación de los niños porque pasamos demasiado rápido, sin detenernos un solo instante.
- El mirador: -Yo paso por aquí con mi madre cuando ella va a visitar a una amiga. Una vez mi profe me llevo arriba ese barrio de las casitas de colores a sembrar plantas.

Así pues, desde estas pequeñas frases, podemos entender un poco la relación de los

niños con el barrio. Se les dio como encargo para la huerta llevar una planta como ofrenda, con la premisa de que debían cuidarla y llevarla sana y salva hasta la huerta. En este momento de la siembra, los niños estuvieron muy atentos y dispuestos, pensaron el nombre de sus plantas otorgándoles gran importancia. Luego de la siembra, Andrés Vanegas, miembro fundacional de OPALAS, les dio un recorrido por toda la huerta y les enseñó los nombres de todas las plantas de la huerta. Aquí todos estuvieron muy curiosos y atentos preguntando por las plantas que les parecían novedosas. Los niños dibujaron con gran disposición el recorrido del jardín a la huerta, sacaron sus lápices de la maleta y se los compartieron. Buscamos con estos dibujos analizar los lugares más significativos del recorrido, partiendo de la sencilla premisa de dibujar el recorrido. Encontramos que los niños más pequeños realizan sus dibujos con abundancia de detalle y trazan en forma de círculo su mapa, mientras que los de más edad lo hacen de forma recta y simplifican el recorrido y espacio habitado a pocos lugares. También logra evidenciarse en algunos dibujos los lugares que más convocaron su atención en el recorrido como:

- El jardín de llantas (fig. 7)
- Las montañas que colindan con la localidad de San cristobal
- El mirador de las casas de colores

La sesión de visita a la huerta permitió la primera visualización de todo el barrio como un espacio para el intercambio de conocimiento, el juego y la creación de historias. Surge la interacción entre los practicantes, los niños migrantes y este barrio de colores e historias para contar partiendo de una propuesta nueva de visualización completamente plausible en el contexto de una clase de arte que empezó a transitar por el barrio.



Figura 7 Estación del recorrido Jardín de llanta Sexta Jornada

Sexta Jornada

Esta jornada inició accidentada. Al llegar al escenario educativo, se ve que la propuesta de inicio para la clase debe posponerse ya que solo se encontraban dos niños en el jardín, entonces se organiza el espacio con colchonetas, se pone una pista de audio no planeada, (Marta Gómez-la canción del bebé) y con movimientos espontáneos, los estudiantes practicantes integran a los niños a una danza libre en torno al ritmo marcado con un tambor llamador. Luego llegan dos niños más y participan de la dinámica que ha surgido de forma espontánea y sin mediación de palabra. Esta fase evidencia un importante avance en cuanto a la disposición para la recepción de un objeto cultural ajeno a su contexto; está actividad, sin estar planeada, media en lo que se puede definir intuitivamente como una continuación planteamos el popular juego de la ronda de las sillas, este juego pretendía ser dispositivo evaluador del proceso llevado hasta el momento en la clase, propiciando la devolución de los contenidos movilizados a lo largo del proceso, personajes, temática y emociones evocadas del objeto cultural. Seguido a esto, se propone un cierre de la clase desde el silencio, todos los niños acostados, escuchan una canción. Esta actividad, al igual que la inicial, muestra una nueva forma de relación con el espacio, mediado por un objeto cultural

ajeno al contexto. Esta sesión demostró un avance, una progresión, principalmente, en la forma de relacionarse con el espacio del jardín atendiendo a las convenciones y acuerdos que se han generado en las clases. Si bien esta jornada tenía un carácter más evaluativo y por ende, no profundizaba en los tópicos que venían evolucionando en cuanto a la idea de tránsito y territorialidad de las otras jornadas, si nos permitió dimensionar los avances en cuanto al manejo del grupo, la efectividad del establecimiento de códigos y por ende concebir, en alguna medida y de manera práctica, el alcance de los contenidos movilizados tanto para los alumnos como para los mismos practicantes.

Séptima Jornada

Se decide desarrollar la clase a partir de canciones de María Elena Walsh. Las canciones implementadas en esta fase son canciones nuevas para su contexto, puestas con el fin de seguir ampliando sus referentes artísticos. Paradójicamente, la actividad de esta fase surge de manera espontánea y los niños logran generar con su cuerpo movimientos que hacen alusión a la obra de arte expuesta en la clase. Los niños nuevos en la actividad buscan moverse igual a los demás, pero los niños que ya han explorado antes este ejercicio con nosotros proponen nuevas formas de movimiento. Al final de esta actividad se realiza un foro, preguntando a los niños sobre la emoción que les evocó la obra de arte, en este caso las canciones, y ellos responden:

- *Juego, felicidad.*
- *Alegría*
- *Saltar*

De manera estimulante pudimos contemplar como el transcurrir de las sesiones

estaban generando un ambiente donde se podía hablar de emociones y percepciones a partir del contacto con una pieza musical, si bien en un estado muy primario, igual representa una consolidación de características de la clase que vienen a lugar si tenemos en cuenta los objetivos.

Propusimos un ejercicio de montaje desde la Canción arbolé de Martha Gómez buscando dar uso a todos los contenidos trabajados en clase anteriormente como la escucha activa, el movimiento corporal, la voz, el ritmo entre otros ya que está presenta un lenguaje familiar para ellos y es sencilla de abordar, tanto en contenido como en duración. Se hizo una actividad de escucha de las estrofas de la canción y repetición de la estrofa con palmas; por último, se realizaron las acciones principales de los personajes de la primera parte de la canción y se involucraron con el canto de la misma.

La canción empieza a volverse cercana para los niños tanto que, al salir a descanso la involucran como parte del juego que ellos realizan de manera espontánea y cotidiana, situación que resulta especialmente enriquecedora si se tiene en cuenta la distancia en términos del horizonte de expectativas de la obra, que está basada en un poema del escritor español Federico García Lorca y musicalizada a ritmo de pulla barranquillera, ritmo musical proveniente de la tradición de los carnavales de la costa colombiana, en contraste con el tipo de géneros musicales que habitualmente consumían.

Al finalizar la clase se logra que los niños puedan estar 10 minutos en silencio, acostados de manera cómoda en un lugar del escenario, escuchando canciones ajenas a su contexto. Este es un momento muy tranquilo que propone un instante de relajación en el día para los niños y se percibe la situación como un logro ante una situación que en principio resultaba frustrante.

Cabe aclarar que las fases de esta clase fueron transformadas por la retroalimentación de la tutora de práctica, quien nos hizo un llamado de atención acerca de

los textos mediadores (que no tenían ninguna relación el uno con el otro, y que además eran demasiado densos para abordarlos con niños) que pretendíamos llevar a la clase.

Octava Jornada

Llega el final y con él, el último tránsito por las calles que ahora resultan familiares y cercanas, por cada elemento descubierto que se va a visitar por última vez de manera festiva, habitando de una nueva forma cada lugar. Organizamos una comparsa donde los niños se van bailando y cantando por su barrio, con maquillajes en sus rostros pasando por cada estación del recorrido hasta la huerta; en esta ocasión escuchando canciones, encontrando personajes, viendo artistas de circo, con mucho color y vitalidad, coincidiendo con uno de los pocos días soleados que nos regaló Molinos mientras se veía el desfile de carcajadas entre las flores y los árboles de la Avenida con un solo semáforo que a sus costados tenía los grafitis de perros gigantes y al horizonte, las casas de colores.

En la huerta se habían planeado juegos tradicionales dibujados en el piso, se preparaba un sancocho con los miembros de OPALAS, los practicantes de la pedagógica y otros participantes de la comunidad. Allí se cantaron canciones caribeñas, los niños del jardín espigas de amor les enseñaron a los demás la partitura de movimiento de la canción *Arbolé* y por ese día, muchos miembros de la comunidad se convocaron junto a la quebrada Chiguaza a cantar, bailar, jugar y ver pequeños ejercicios teatrales. Entre tanto, el viento, que ese día fue más intenso que nunca, me quitó el sombrero y corriendo tras él, estuve a punto de caer en la quebrada Chiguaza y desde la orilla, vi como el agua dorada se lo llevaba entre pedruscos y giros imprevisibles.

Luego del almuerzo y los agradecimientos, regresamos con el grupo al jardín, mirando el barrio soleado y a punto de despedirnos, cantamos por última vez el *Arbolé*...

Nos despedimos de Molinos, de OPALAS, de la quebrada Chiguaza, de la subestimada avenida de los árboles, las flores y los grafitis, de los jardines en neumáticos, del único semáforo y de la huerta que en general estuvimos sembrando. Todo el ejercicio de resignificación y adaptación del espacio del jardín acabo por extenderse, por amplificarse a la dimensión del barrio, dónde el escenario de juegos y de nuevos conocimientos estaba en todas partes y eran los estudiantes quienes tenían ahora un objeto cultural ajeno al contexto para compartir con los demás. Quizás se pueda interpretar como un triunfo, lograr los objetivos de la práctica y las expectativas que se tenían con el grupo. Visto desde la distancia del tiempo, también significó el logro de los objetivos de la práctica.

Reflexiones Que Se Desprenden De La Narración De La Práctica Comunitaria

El proceso de narrar la práctica aporta una mirada íntima y personal de la experiencia vívida que a la hora de analizarse genera una serie de reflexiones que logran condensar gran parte de las inquietudes y hallazgos del practicante, así como reflejar el clima y tono de las conversaciones que en su momento suscitaba el trabajo de los practicantes con el colectivo OPALAS. A continuación, se presenta un compendio de reflexiones que pretende dar cuenta del desarrollo de ideas en torno a la idea del territorio como tránsito y a la escucha como método de diseño de las actividades. Las dos categorías expresan el sentido que tuvo la experiencia de práctica para el profesor en formación, en tanto que, las narraciones permiten evidenciar que durante el desarrollo de las clases con los niños surgió la idea del tránsito como posibilidad de entender el territorio vivido en este particular grupo de niños y que la escucha permitió a los profesores en formación orientar las clases en este sentido, incluso si esto generaba un distanciamiento del tema de la recepción artística planteado en el proyecto de aula.

Una Práctica Que Parte De Conocer Las Condiciones Específicas De La Población

Del análisis realizado a las jornadas de práctica en vías a identificar el conocimiento que de ésta emergió, se puede identificar el camino de los practicantes, la peripecia de aprender a enseñar. De las primeras sesiones, se siente la necesidad de comprender las condiciones específicas en las que se desarrollará la práctica, lo que se hace difícil al percatarse de la complejidad del contexto y del grupo de niños: una casa familiar adaptada como jardín infantil dedicado al cuidado y no a la formación, por lo que las condiciones de aprendizaje no están explícitamente diseñadas o preparadas; niños de diversas edades, muchos de ellos migrantes, interactuando en un solo espacio sin hora de llegada ni salida específica -a menudo ocurría que a un niño o varios los recogían minutos o incluso horas después de la hora de salida establecida por la madre comunitaria que dirigía el jardín.

Al no contar con un ambiente controlado como una institución educativa, los practicantes asumen una disposición de escucha con la intención de identificar posibles necesidades, requerimientos o potencialidades a trabajar en la clase para poder establecer un proyecto formativo, que contemple todos estos factores y, de paso, el área disciplinar de los practicantes. En el caso específico de la primera jornada, la presencia de niños que aún no estaban en edad de caminar llevó a los practicantes a tomar la decisión de no trabajar con ellos, principalmente porque la disposición de tiempo de clase con la que contaban no les permitía establecer dos horarios de trabajo, como para diseñar clases con los niños de brazos y los mayores; además de reconocer que no tenían la formación para dar una clase –o mejor, cuidar- a niños de brazos. También era necesario que las actividades contemplaran el ingreso y salida de personas en algunos momentos de la clase, ya que las

condiciones de la comunidad del jardín implicaban que los niños podían llegar en cualquier momento y que los padres podían retirarlos también en cuanto les hiciera falta. Además, ver que los estudiantes que asistían a la primera clase no eran los mismos presentes en la primera visita, alertó sobre la condición de itinerancia del grupo y por ende, era necesario que el diseño del plan de clase contemplara tan variadas condiciones. En cuanto al espacio físico de la clase, la presencia de elementos constitutivos de las actividades y dinámicas cotidianas del jardín como el ruido y el olor de la cocina, la presencia de adultos que podían observar la clase y la imposibilidad de separar los ruidos de los diferentes ambientes al de la clase en general, planteaban retos para el diseño de la clase.

Después de esta primera lectura, se llega a la decisión de mover un poco el foco del plan de trabajo que inicialmente estaba planteado para movilizar ejercicios de técnica teatral y recepción artística para niños hacia un abordaje de las clases que contemplara las características observadas en el diagnóstico del grupo, haciendo hincapié en un asunto particular que llama la atención de los profesores en formación: la condición de migración de la mayor parte del grupo.

Definir Horizontes De Expectativas Para Decidir Qué Y Cómo Enseñar

Considerando la posición de escucha asumida por los profesores en formación, es necesario orientar teóricamente qué tipo de información se va a recibir para poder establecerla dentro de un paradigma y desde allí, tomar decisiones en cuanto a la creación de un plan de clases. De esta manera, teniendo en cuenta que la práctica se da en un contexto formativo de profesores de arte, se asume el concepto *horizonte de expectativas*, proveniente de la teoría estética de la recepción, para definir los conocimientos y/o bagaje cultural de los niños del jardín.

Desde la década del sesenta del siglo XX, con las investigaciones de Jauss, cambió el

paradigma respecto a la manera en que se concibe la relación del espectador con la obra de arte. Dicho cambio de paradigma en el estudio de la historia de la literatura abrió un nuevo campo de investigación que entre otras cosas implica concebir la historia del arte como un proceso de comunicación estética en el que colaboran, en igualdad de condiciones el autor, la obra y el receptor (Presas,2003). Partiendo de esta premisa, se puede proponer que la educación artística debería responder a esta forma de relacionamiento con las artes y contemplar en la definición de contenidos y en la declaración de estrategias didácticas responder a esta visión, de allí, surge la necesidad de identificar en un individuo el *horizonte de expectativas*, concepto que designa en grandes rasgos, el bagaje cultural y los conocimientos que por la cultura en que está inmerso, su condición social y su educación, un individuo posee, condiciones que, además, influyen en su manera de enfrentarse a la recepción de la obra de arte (Jauss, 2013). Partiendo de esa base conceptual, para los practicantes es un punto guía la identificación de dichos horizontes de expectativas en los niños del jardín tras el diseño de actividades que permitieran evidenciar sus gustos musicales, cinematográficos y otros como se describe en la jornada dos. Pero surge un elemento inesperado, y es que los horizontes de expectativas llevan a los practicantes a fijar su mirada en los territorios en donde los alumnos viven o han vivido y el espectro de prácticas artísticas con las que han tenido relación y configuran sus gustos artísticos.

A partir de este hallazgo, se interpreta una posible doble vía para concebir que la clase de artes, ya que **ésta** puede ampliar los *horizontes de expectativas* de los estudiantes trayendo a la clase textos mediadores u obras artísticas que los niños no conocían brindando nuevas opciones de consumo cultural a la vez que podría aportar a ampliar la visión del territorio (en el que vive o en el que vivió).

En esta fase de diagnóstico, que además estaba orientada con algunos hallazgos

de la sesión anterior, se estableció el rango de edad de los niños que participarían en el taller, se definió que las clases se planearían de manera que no requirieran de una progresión de conocimientos estrictas, es decir, que el taller tendría características participativas y contenidos que no dependieran necesariamente de conocimientos adquiridos en la sesión anterior teniendo en cuenta la característica de población flotante del jardín.

Como se ha mencionado, para los practicantes adquiere un peso especialmente llamativo, como detonante de actividades e indagaciones, la presencia de niños provenientes de procesos migratorios en el Jardín. La migración era en aquellos días uno de los factores sociales más visibles y comentados en el imaginario social por causa de la migración de ciudadanos venezolanos al territorio colombiano, así como la habitual migración del campo a las grandes ciudades dentro del territorio nacional, que eran un síntoma más de un acontecimiento entonces global como la crisis de refugiados sirios o africanos en Europa. Muchos movimientos artísticos mundiales estaban abordando el tema entonces como en el caso del World Congress IFTR Belgrade 2018: Theatre and Migration (Congreso Mundial de Teatro y Migración IFTR Belgrado 2018) que en su introducción plantea la lectura de las tensiones que muchos artistas alrededor del mundo identifican en la aparición del migrante como personaje extraño, ajeno (Vujić, 2018)

Entonces los practicantes resuelven que una parte importante de la información que se pretende recoger en la clase de diagnóstico debería estar enfocada en comprender cómo la situación de ser migrante constituye parte de ese horizonte de expectativas y además implica una forma de relación con el territorio que tiene que ver con la condición de ser el otro en un lugar que no es el territorio de origen o de arraigo identitario.

Sin embargo, aunque se puede sentir la tentación de pensar que la diversidad de lugares de origen implicaría una identificación por ejemplo con ritmos musicales muy

diversos, al momento de reparar en el consumo habitual de productos culturales como la música que los niños escuchaban, las series y películas que veían, se percibía cierta uniformidad en cuanto a géneros musicales o cinematográficos.

Por otra parte, la representación gráfica -cartografías- que hicieron los niños del camino de sus casas al jardín, permitía inferir una concepción de arraigo hacia el lugar de origen, es decir, una experiencia de vida que se puede expresar como “*yo vivo acá, pero soy de allá*”, como en el caso específico del *alumno D*, quien a pesar de tener su domicilio permanente en el barrio Molinos II, afirmaba en su mapa que su casa estaba en Barranquilla y dibujaba el recorrido desde su hogar al jardín desde el mar (figura 4), afirmación que invitaba a los practicantes a enfocarse un poco en la mirada axiológica de su propuesta formativa; así surgió la idea de “*yo soy de allá, pero también, puedo ser de acá*”, lo que iba afirmando aún más el interés por la idea de la migración como tránsito que puede permitir una particular manera de habitar el territorio, es decir, de otorgar sentido al lugar donde se vive sumando a esta vivencia la memoria de otros territorios habitados.

Estas ideas complejizaban para los practicantes la forma de interpretar el espacio del jardín y del barrio y permitió encontrar un punto de interacción con la propuesta de OPALAS en cuanto a generar experiencias en el barrio desde el relacionamiento de la comunidad con las artes. Se esbozaba entonces desde la intuición de los practicantes, no estaba dada solo por generar experiencias en el territorio, sino también

de la comprensión de esos horizontes de expectativas que cada niño traía, de si ve el territorio como su hogar o un lugar de paso y que la clase de arte puede también operar o contribuir a una lectura diversa de los espacios como territorios vividos y diluyendo un poco la visión de *nosotros –los habituales habitantes del barrio- y ellos –los migrantes recién llegados-*, con el fin de afianzar la comprensión del territorio desde la mencionada enunciación “*yo soy de allá, pero también, puedo ser de acá*”

La idea de territorialidad se puede extender a muchos campos, desde la mirada global que OPALAS hace del territorio como el lugar que podemos habitar y preservar desde la diversidad, hasta la idea del niño que va al jardín que considera que su territorio es el lugar del que proviene y no define el barrio como su hogar. También es destacable que la propuesta parte de reconocer en la comunidad unos intereses estéticos, que no plantea desde cero la aproximación a las artes y que a partir del dialogo y las estrategias didácticas logra identificar puntos de partida que fortalecen la habilidad del practicante para interactuar, aportar y comprender a las comunidades a la vez que, en estas, surgen o al menos se identifican posibilidades diversas de creación o comunicación.

El Mapa Para Establecer Horizontes De Expectativas. Punto De Giro Hacia El Territorio Y El Tránsito.

Cartografía en un sentido muy amplio, es la técnica de trazar mapas o cartas geográficas. Los mapas son principalmente representaciones de un espacio o lugar que se elabora a partir de convenciones de acuerdo a sus características geográficas o demográficas: se dice que una línea azul representa un río, que las montañas son de este color o que la línea punteada es una frontera. De esta manera, a partir de la reflexión y el dialogo en comunidad sobre los lugares que se habitan, se pueden hacer representaciones de diferentes aspectos más allá de la geografía, como lo hace la cartografía participativa que propone *un camino para el reconocimiento del mundo cultural, ecológico, productivo y político que se expresa en el territorio y que nos debe servir como ubicación dentro de un contexto social.* (Rojas Martínez, 2021) Considerando esta potencia, por demás estética, de los mapas, se desarrollan las actividades cartográficas que permitieron vincular la noción de territorialidad como eje de las indagaciones o desencadenante de las experiencias en un sentido axiológico. Se parte entonces de la idea

de generar, a través de una lectura cartográfica, una experiencia que pusiera el territorio en un plano de la interpretación simbólica para tender un puente de relación con la materia misma del arte escénico, es decir, partiendo de una experiencia en que a partir de una proyección abstracta de algo concreto como el tránsito del migrante y el territorio de partida y el de llegada, se generaría una base de pensamiento común sobre un tema específico con los estudiantes que podría guiar en el futuro el desarrollo de los contenidos de la clase de artes escénicas.

Dicha lectura de la realidad desde la abstracción se procuró desde la construcción de mapas, elemento utilizado en general por la cartografía participativa y desencadenó una inquietud sobre la manera de trasponer este conocimiento territorial al cuerpo del alumno que toma una clase de artes escénicas. De la inquietud por el cuerpo en el territorio, surgela preguntar por la condición del cuerpo que *transita*, y que la manera de explorar el arte dela corporalidad y la construcción de significado desde la acción teatral sería contemplar, identificar y proponer maneras de transitar por los territorios.

Transitar Los Textos Mediadores

El concepto de objeto cultural se utiliza ampliamente en la LAE y se refiere a una unidad de carácter artístico que puede ser presentada en una clase -tómese como ejemplo una pintura, una canción, un texto, etcétera-. Estos objetos son llevados a la clase por medio de adaptaciones como las lecturas dramáticas, ya sea para posibilitar el contacto de los estudiantes con obras de arte ajenas a su contexto, detonar reflexiones o ejemplificar algún contenido.

En la práctica del Jardín Espigas de Amor, la elección de los objetos culturales estaba enfocada en la identificación y comprensión de los tránsitos de los niños - especialmente de los migrantes-, en estimular una comprensión sobre por qué nos trasladamos

de un lugar a otro, qué implica transita por un espacio y que tipos de tránsitos hacemos habitualmente. Es importante mencionar que estas exploraciones de los practicantes no implicaban la búsqueda de una comprensión efectiva o el desarrollo de un discurso teórico respecto a la condición migrante por parte los niños. Eventualmente, la idea se aproximaba más a abrir una ventana, la de las expresiones artísticas que narran cosas que también los niños han vivido.

Transitar Con La Imaginación Y El Cuerpo

Las propuestas de los practicantes evolucionaron de la contemplación a la acción: como en el arte escénico es necesario pasar de la lectura de la obra a la creación con el cuerpo, así pues, la idea fundamental de comprender el tránsito desde el cuerpo implicaría sacar el mapa del papel. Para ello, se tuvo en cuenta el conjunto de acuerdos, convenciones y el conocimiento de los horarios y las dinámicas del funcionamiento del jardín para establecer un clima de posibilidades, en el cual, emergieran ideas en torno a esta premisa o excusa territorial o cartográfica que se relacionase con los conocimientos de las artes escénicas y la convención del tránsito que se había desarrollado para extenderla al plano de la corporalidad y la reinterpretación del espacio de la clase, es decir, en términos muy simples, construir acciones escénicas inspiradas en recorridos o tránsitos. Para lograrlo, se pusieron en diálogo distintos objetos culturales con la intención de generar una mirada del tránsito no convencional, que sucedería en dos niveles: el primero, en el que se construye desde el cuerpo y la delimitación del espacio y los escenarios y el segundo, que genera estaciones para observar objetos culturales adaptados al aula que usualmente no están presentes en el contexto de los niños.

Pues estos objetos culturales en diálogo con este diseño de la actividad de la clase a

partir de la amplificación de la idea de mapa generaron una actividad en que incluía todos estos detonantes, que además se propusieron a partir del análisis de las anécdotas que los niños compartieron en el trabajo cartográfico de sesiones anteriores. Entonces, desde objetos resignificados se construye un mar con una tela gigante, un bus con el cuerpo del profesor en formación y encada estación un personaje comparte una canción con un ritmo particular y narra una historia a la que se le pueden identificar personajes, principio y final. Esta dinamización de la clase además se convirtió en el modelo para los talleres que se desarrollarían en general, la búsqueda de los practicantes estaba más enfocada en descubrir un modelo de taller que pudiera hacer confluír estos saberes de las artes escénicas con la pregunta sobre el territorio desde la vivencia del tránsito o la condición de migrante. En efecto, un pequeño salón puede convertirse desde el universo del teatro en un cine, una playa, un terminal de buses, un avión un barco y pueden llegar allí personajes de todo tipo, siempre que se cree un universo coherente de acontecimientos. Así, el aula se convierte en un gran teatro.

La propuesta formativa desarrollada en la sesión 5 dejaba algunas formas de coordinar la clase en torno al eje territorial, y para entonces estaba claro que las sesiones debían principalmente: establecer las convenciones en la sala del jardín que fungía como salón para delimitar un espacio escénico: objetos que se resignifican, códigos que indican silencio, atención, un espacio para la representación -escenario- y otro espacio para los espectadores -aforo-; convenciones que no son arbitrarias, sino que responden a una temática que surge del contacto con la comunidad.

Transitar Por El Territorio

Algunas de las clases implicaron el desplazamiento por el barrio gracias a la articulación con los otros lugares de práctica articulados a OPALAS. Con el fin de

mantener la coherencia sobre los hallazgos del tránsito y su potencia para detonar miradas estéticas y reflexivas sobre el territorio, fue necesario diseñar un recorrido desde el jardín hasta la huerta y los practicantes vieron en ello una oportunidad para potenciar posibles nuevas miradas al territorio que se transitaba. Para ello se diseñó un recorrido con estaciones en lugares cuya relevancia estaba dada por una mirada estética que los practicantes designaban desde su sensibilidad, desde la percepción de aquello que rompía el ritmo visual del espacio y llamaba la atención por su disposición. Sobre estos puntos se dio vía libre a la interpretación, pero detonando historias desde el juego de la improvisación, en que los niños narraban historia en torno a esas estaciones completamente improvisadas.

Revisitar la cotidianidad de esta manera obedecía a la idea de que de la misma forma en que el jardín podía convertirse en lo que quisiéramos desde el universo del juego y el teatro, también el barrio entero podía convertirse en escenario de nuevas historia, de hecho ese primer tránsito, con los practicantes y los niños del jardín, será un recuerdo, más o menos significativo para unos u otros, pero en la narrativa que alguien haga sobre esos lugares, estarán esos relatos nuevos, ese juego que se extendió de una clase de teatro que permitía la participación y así mismo la convivencia de todos frente a una experiencia que extraía de lo cotidiano la diversidad y la pluralidad de miradas sobre el territorio.

Las estrategias implementadas en la clase se podían extender a una dimensión más grande, la del barrio y propiciar espacios de reflexión y entendimiento sobre la cotidianidad similares a los que se produjeron en el salón, como sucedió con el ejercicio de la comparsa en la última sesión que además proponía que quienes están en la comunidad vean como el conjunto de niños propone, resignifica y subvierte los códigos de su cotidianidad, generando también este efecto de abrir la ventana, de ver posibilidades nuevas sobre el tránsito habitual.

La Espontaneidad

Entre los ejes que empiezan a emerger de este análisis resalta particularmente la espontaneidad que acompaña toda la propuesta como resultado de la disposición a la escucha por arte de los profesores en formación. Si bien se puede constatar el ejercicio de la planeación de clase y un afán por ser coherentes con los objetivos del proyecto de aula, es gracias a una apertura para la valoración de las ideas nuevas, de las posibilidades que se modela una experiencia enriquecedora como producto de asimilar la lectura del territorio.

Sin embargo, la espontaneidad no es una condición azarosa o producto de la suerte, es más bien el resultado de establecer condiciones y acuerdos en el aula y por fuera de ella –en el caso de los procesos de formación en contextos comunitarios-. Tras haber generado un ambiente propicio para la clase de teatro en el jardín, de este pueden emerger propuestas espontáneas que responden a los planteamientos para la clase, como los ejercicios de improvisación en torno a la música o la danza a tal punto que el ejercicio final, surge de una exploración espontánea del movimiento. El éxito de algunas sesiones genera deseos de abordar más contenidos y a más velocidad, sin duda el ejercicio de la enseñanza requiere que el profesor en formación esté midiendo constantemente los avances de sus estudiantes y poder detenerse o retroceder, según haga falta, a veces la forma de resolver o terminar un proceso, no tiene que implicar un sofisticado método de evaluación. Es claro en este punto cual es la manera en que los códigos de la clase se manejan y así, se puede preparar un ejercicio de muestra para compartir en la siguiente sesión.

Transitar Desde Cuatro Ámbitos: OPALAS, Didáctica, Migración Y Profesor En Formación

Concluyendo con las reflexiones en torno a la narración queda por enunciar el

reconocimiento de cuatro ámbitos de desarrollo de la idea de tránsito en la práctica pedagógica, que se refieren a la forma en que se puede comprender esta categoría emergente en las dimensiones que titulan este último apartado: una dimensión del contexto comunitario en cuanto a los objetivos de OPALAS, el colectivo que convoca la práctica; una dimensión didáctica en cuanto a dar cuenta del diseño de actividades desde la perspectiva del tránsito; una dimensión de la comunidad en cuanto a la identificación del contexto migrante de los niños del jardín y el modo en que se extrapola esta idea al tránsito y otra comprensión de la implicación del profesor en el proceso formativo desde su forma de vincularse al territorio.

OPALAS Y El Corredor Comunitario:

La propuesta de carácter comunitario del colectivo OPALAS de construir un corredor cultural en el lote baldío a la rivera de la quebrada Chiguaza puede comprenderse desde la potencia de interferir las realidades y los horizontes de expectativas de la comunidad si se dispone de un lugar de tránsito para encontrarse con propuestas estéticas diversas.

Transitar Como Didáctica Del Teatro:

El desarrollo de una serie de actividades que proponía comprender los lugares como escenarios plásticos, maleables y con múltiples posibilidades de ser desde el recurso a la ficción, resulta ser una herramienta interesante para desarrollar procesos en cuanto a la creatividad, la identificación de los elementos que constituyen una propuesta artística y el entrenamiento de la mirada para reconocer distintos significados de una misma obra, situación, etcétera.

La Migración:

Identificar una experiencia común entre personas con culturas y conocimientos heterogéneos permite tender puentes de empatía y ser capaz de ver desde muchos ángulos una experiencia tan importante como la migración genera también la oportunidad de contemplar los acontecimientos de la vida personal sin prejuicios. Reconocerse como un ser que constantemente transita y que al transitar se construye con la mirada y las acciones el territorio, permite cuestionarse sobre el papel que se le da al que llamamos, el otro, el extranjero.

El Tránsito Del Profesor En Formación

Realizar una clase, llevar a cabo un plan de aula con una población, implica una verdadera inmersión del cuerpo de un practicante en un territorio que puede ser nuevo y puede implicar retos. El tránsito por el territorio físico, como por el desarrollo de la experiencia profesionalizante está marcado por el lugar en que se sitúa la mirada, la disposición de escucha que se asume y sobre todo el interés por comprender porque ocurren los fenómenos en un lugar y cuál es la manera más significativa de movilizar los contenidos que maneja con experticia. Transitar es una constante de la vida y es de la actitud consciente al respecto que se puede sacar provecho a nuestro paso por el territorio.

Conclusiones

De la presente investigación se desprenden las siguientes conclusiones:

- La disposición de escucha de los practicantes permitió generar una propuesta que articulara los intereses de la entidad vinculante con la comunidad, OPALAS
- La práctica educativa en contextos comunitarios debe contemplar las

condiciones espaciales debido a que estos escenarios educativos no suelen tener las regulaciones y acondicionamientos que si se hallan en la educación formal.

- Las prácticas educativas en contextos comunitarios pueden enfocarse tanto en la movilización de contenidos técnicos como teóricos. A partir de una disposición de escucha y una proposición constante de alternativas que respondan a las lecturas de las condiciones espaciales y sociales de los grupos que participan de la práctica.

Lista De Referencias

Abderhalden, R. (2013). Actos/actas: el archivo es la obra/la obra es el archivo. En M. d. Colombia,(*indagando la escena*) *Becas de investigación teatral* (págs. 9-122). Bogotá D.C.: mincultura.

Barragan, D. (2016). Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología. *Revista Colombiana de Educación* (70), 247-285.

Barragán, D., & Amador, J. (2014). La Cartografía Social-Pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y re-pensar la educación. *Itinerario Educativo*, (64), 127-141.

Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *ARGUMENTOS UAM X*, 135-156.

Bolívar, A. y. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*.

Bozzano, H. (4-7 de noviembre de 2009). Territorios : El Método Territorii. Una mirada territorial a proyectos e investigaciones no siempre

territoriales. *8th International Conference of Territorial Intelligence.*, (pág. 10).
Salerno, Italia.

Bruner, J. (2004). Life as Narrative. *Social Research*, 691-710.

Clandinin, J. P. (2007). Navigating Sites for Narrative Inquiry. *Journal of Teacher Education*, 22.

Crickmay, C. (2003). Art and Social Context, its background, Inception and Development. *Journal of Visual Art Practice' (the Journal of the National Association for Fine Art Education)*.

Denzin & Lincoln (2015). *Manual de Investigación Cualitativa*. Gedisa

Goodson, I. (2010). *Narrative Learning*. New York: Routledge.

Jauss, H. (2013). La historia de la literatura como provocación de la ciencia literaria. En H. Jauss, *La historia de la literatura como provocación* (págs. 151-207). Madrid: Gredos.

Jiménez, J. F. (2012). Reflexiones sobre metodología biográfica en perspectiva sociológica. *Interacción y Perspectiva: Revista de Trabajo Social*, II (1), 27-45.

Merchán, C. & Ramírez, J. (2015). La observación de prácticas de aula: inicios de la práctica pedagógica afectiva. (*pensamiento*), (*palabra*)...y *obra*, 96-107.

Pineau, G. (2008). Las historias de vida como artes formadoras de existencia. *Cuestiones Pedagógicas* (19), 247-265.

Presas, M. (2003). La recepción estética. *Estética. Enciclopedia*

Iberoamericana de Filosofía, 123–145.

Ramos Delgado, D. (2013). La investigación narrativa y las prácticas artísticas comunitarias: Algunas posibilidades, encuentros y. *Calle14: revista de investigación en el campo del arte*, vol. 7, núm. 10, 48-63.

Rojas Martínez, J. P. (8 de agosto de 2021). El uso de la cartografía participativa y los Sistemas de Información Geográficas en la educación ambiental en niños(as) de enseñanza primaria. *Estudios del Desarrollo Social vol.6 no.3*.
Obtenido de Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina , 6:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322018000300007&lng=es&tlng=es.

Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. En G. & Sensevy, *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (págs. 5-34).Rennes.

Torres, A. (2006). Organizaciones populares, construcción de identidad y acción política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 4, N°. 2:..., 2006

Vujić, I. (2018). Theatre and Migration: Theatre, Nation and Identity: Between Migration and Stasis. *IFTR 2018 Belgrade*, (pág. 3). Belgrado.