

Liberar la educación artística para abrazar la dimensión poética de las infancias campesinas

ALMA CAMPESINA
LIBERAR LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA ABRAZAR LA
DIMENSIÓN POÉTICA DE LAS INFANCIAS CAMPESINAS

DIANA ROCÍO ACOSTA RIVERA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

BOGOTÁ D.C 2022

ALMA CAMPESINA
LIBERAR LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA ABRAZAR LA
DIMENSIÓN POÉTICA DE LAS INFANCIAS CAMPESINAS

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN
INFANTIL

DIANA ROCÍO ACOSTA RIVERA

ASESOR: SANTIAGO BARBOSA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

BOGOTÁ D.C 2022

Dedicatoria

*Abuelita Elvira, mi corazón te da gracias cada día por haberme mostrado la inagotable
compañía y amor de mamá arte en tu jardín, en tus retazos, en los trozos de mar que me
trajiste de la costa.*

*Abuelita Silvia, sé que has vuelto a ser una niña; ahora nada te lastimará, gracias por tu
infinita ternura, por tus historias, tu risa y por los pollitos que me dibujaste.*

Agradecimientos:

Al poder transformador de la vida misma.

A mí, porque no soy la misma de ayer.

A cada ser humano que con sus luces y sombras me ha enseñado a estar viva, a caminar.

*A la Universidad Pedagógica Nacional, nido de amores, lágrimas y risas en el que encuentro
un hogar.*

Contenido

INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO 1. AMANECERES	13
Problematización	14
Objetivos	23
Objetivos específicos	23
Justificación	24
CAPÍTULO 2 ¿DÓNDE ESTOY PARADA?.....	35
¿A dónde llegué?	36
Enunciados desde la institucionalidad.	37
¿Quiénes van a Usabá?.....	39
Niños y niñas:.....	41
Maestra Laura Rodríguez. Una vida educando en la ruralidad.	47
Padres de familia. La escuela es la casa de todos.	47
La relación de la Institución Usabá con el arte.	48
¿Quién llegó?.....	51
CAPÍTULO 3 LOS COROTOS.....	55
CAPÍTULO 4 HUERTA ACADÉMICA.....	69
Historias de preguntas semejantes	71
Comprensiones puntuales sobre lo sustancial.	86
CAPÍTULO 5 APRENDIENDO DE QUIENES SABEN	113
CAPÍTULO 6 RETROSPECTIVAS CRÍTICAS	123
Memorias de barro	125
Radiorrelato “los héroes de Usabá salvan el agua”	127
Diarios dibujados	130
Animalario criollo	133
Color territorio	135
Pesebre usabino	138
CAPÍTULO 7 COSECHAS Y NUEVAS SEMILLAS.....	141
Bibliografía.....	150

Tabla de figuras

Figura 1 <i>Cerquita, aquí adentro</i>	13
Figura 2 <i>Maestro cocinero</i>	26
Figura 3 <i>Modelos de enseñanza de las artes</i>	27
Figura 4 <i>Paisaje de la vereda Usabá</i>	35
Figura 5 <i>Vista satelital de la vereda Usabá</i>	37
Figura 6 <i>Salón unitario de la Escuela Usabá</i>	40
Figura 7 <i>Pollito viene a mostrarme sus dibujos</i>	41
Figura 8 <i>Ruana y bufanda</i>	54
Figura 9 <i>Don Barbudito paramuno</i>	55
Figura 10 <i>Hijas de la tierra</i>	69
Figura 11 <i>Formas de producción de no-existencia</i>	89
Figura 12 <i>Campesino</i>	93
Figura 13 <i>Infografía Historia de lo estético y lo artístico</i>	111
Figura 14 <i>Amigos ancestrales</i>	113
Figura 15 <i>Alma campesina: telar de la experiencia estética y la experiencia artística</i>	114
Figura 16 <i>Huso de la Señora Emelina</i>	118
Figura 17 <i>Tapete de bolsa plástica tejido por doña Emelina</i>	121
Figura 18 <i>Caimán del Orinoco</i>	123
Figura 19 <i>Modelado en arcilla, el fogón</i>	126
Figura 20 <i>Dibujando juntos y tal vez revueltos</i>	132
Figura 21 <i>Dantajaguargüella</i>	134
Figura 22 <i>Pintura que crece en la tierra</i>	136
Figura 23 <i>Creación del pesebre</i>	138
Figura 24 <i>Pesebre usabino</i>	140
Figura 25 <i>Latido campesino</i>	141

INTRODUCCIÓN

Este trabajo es el relato de un camino hacia adentro, aunque al inicio de mi carrera soñé con trabajar mucho hacia afuera: enseñar, compartir, dar, el camino me fue mostrando que requería desenmarañar, desvelar, reformar mucho en mí para poder lograrlo. De ahí que este sea el inicio de ese proceso, es un reconocimiento a mis vacíos y dudas, un arado para algún día ser una maestra aliada de la vida digna.

Todo inicia de la misma forma en que se acaba una carretera veloz y certera y se ingresa en una vereda, lenta, incómoda, serpenteante. Venía de la carretera de la costumbre, de lo fluido, de experiencias pedagógicas muy bonitas, también inciertas y siempre sorprendentes, ya que, al pretender abordar trozos de ser, de vitalidad, nos topamos con lo oculto, lo subliminal. Desde el inicio de mi pregrado apelé al lenguaje que me ha acompañado toda mi vida para ser presencia entre las infancias con las que coincidí con mi mejor amiga y gran amor: *el arte*.

Tejedora de complicidades y risas, siempre entré a los espacios respaldada con su compañía, proponiendo los juegos que me conectan con la vida: colores, luces, sombras, materia en todas sus expresiones, para manifestar la vida, para ser. Lo que buscaba era estar juntos en una atmósfera fértil en la que pudiéramos mostrarnos y sentirnos bien al hacerlo; pero al entrar en la vereda empecé a sentir una distancia que no se medía, un aletargamiento, no en los pequeños de la escuela rural, sino en mí, en lo que podía ofrecerles.

Esa distancia intangible fue la señal de la necesidad de cambio de perspectiva, así que, este trabajo es una narrativa sobre cómo inicia ese rompimiento en mí del esqueleto de ideas que me impedían conectar y sentirme en esa atmósfera común con el arte, en la que nos conocemos mejor con los niños y niñas campesinos, en la que nos acercamos a las humanidades.

Recorrer mis errores, palpar mis velos, aceptar mis límites, derribar. En un primer momento, como brotan los rayos del sol entre las montañas sibateñas, en esta producción académica el amanecer es el momento en el que luces incipientes revelan las texturas, colores y

matices de lo real, los mundos despiertan ante la mirada del sol, los seres se encienden en el emprendimiento de un día más.

En el primer capítulo de este trabajo encontrarán las historias de cómo nos topamos con piedras en el camino, de cómo esos sinceros rayos primitivos de luz me permitieron reconocer una oscuridad en mi sentir, pensar, actuar, el trasegar por las preguntas posibles, brújulas, desde un norte concreto, una sed ineludible: la de conectar. También en este primer capítulo busco el sentido de esa sed, para encontrarme con algo que había meditado hace unos años: a mediados de esta carrera me proponía la utopía de ser la maestra que mis abuelitas merecían.

Ya sé que suena muy romántico, pero son esa clase de impulsos y poéticas el combustible para propósitos profundos, con ese enunciado hablaba de convertirme en una maestra que ayudara a florecer la belleza de sus estudiantes, esa belleza silvestre y única que nos habita en todas nuestras dimensiones, y argumento cómo una praxis pedagógica de las artes, desde una consciencia en descolonización es la columna vertebral del puente por el que pueden transitar experiencias educativas que nos permitan avanzar ese fin utópico de responder a las necesidades reales y profundas de las infancias, en especial en contextos descentralizados.

Después de despertar, miramos dónde estamos parados, dónde iniciamos el recorrido, con qué elementos contamos; de tal forma que, el segundo capítulo de esta producción se desarrollará en dos descripciones; la primera, de las características generales de la escuela, el territorio y de los seres humanos que allí me topé, si bien mi práctica pedagógica tuvo lugar específicamente en una de las escuelas de la IED Romeral, la sede Usabá, la cual es el punto focal de observación y experiencia pedagógica con los niños y niñas, de donde brotan las preguntas que movilizan este ejercicio, el trabajo en general hace un recorrido por la esencia artística del territorio de El Alto Romeral, es decir, es en este sistema de veredas donde se caminan las respuestas; la segunda descripción trata sobre el complemento del asunto de estudio de este trabajo: las perspectivas y nociones que yo portaba, la forma en que se

materializaban en prácticas y su desarrollo en el proceso en que me voy adentrando en la mirada decolonial.

Los labriegos tienen días largos, el sol les encuentra con las herramientas en la mano: baldes, butacas y cantinas para ordeñar, azadones y costales para cosechar, las ollas y el fogón prendido desde temprano para alimentar; el sentido de los días se dibuja entre herramientas y corotos cómplices de los quehaceres productivos que propician la vida y a la vez sustentan la trama de costumbres que le dan forma a las almas campesinas.

En el tercer capítulo expondré las herramientas de indagación, investigación, exploración e interacción que dan forma a este trabajo, también describo la loma epistemológica desde la que me paré para contemplar el paisaje. El trabajo en el campo, lo que llaman agricultura, es posible en un sistema vivo de información sensible y cognitiva que brota de experiencias milenarias que repercuten en el presente, saberes y sentires legados generación tras generación, son oficios que en particular se sostienen en los maestros que anteceden a cada ser que trabaja la tierra. La agricultura y la investigación tienen esa precisa característica en común, así que el tercer capítulo consiste en un arado de trabajos académicos que como el sol del mediodía iluminan las preguntas y búsquedas que en el primer capítulo obedecieron en especial a la intuición y el desasosiego. Aquí me encuentro con que no he sido la única con esa clase de preguntas en ese mismo territorio y honro la labor de los que han experimentado con otras semillas en esas tierras de Romeral, también a quienes en otras latitudes han tenido el juicio de asumir las particularidades de la intención de trabajar los cuentos del arte en comunidades rurales.

El segundo momento de este mediodía referencial está marcado por los legados de grandes maestros y maestras de diversas disciplinas y orígenes cuyos frutos académicos gozan del reconocimiento y posicionamiento en sus áreas del saber, una búsqueda de comprensiones sustanciales, retomo sus aportes y los devoro queriendo comprender e interiorizar:

La decolonialidad, más que como nuevo esquema, como mole que derriba fronteras establecidas, como ejercicio intelectual y, sobre todo, como práctica humana que transversaliza todos los requiebros de la vida.

Lo campesino, un asunto acuoso, de sustancia axiomática cuyos límites, texturas y formas se diluyen presurosas, es como si pretendiendo pintar lo campesino, tuviera los colores, pero no los rebordes de las manchas, siempre con la certeza de que el lienzo inexorable es el territorio.

Un arte nuevo, un arcoíris infinito e ilimitado, omnipresente y siempre amoroso con la condición humana, que nos sonrío en los lugares y momentos más insospechados, sin la muralla del museo ni los recovecos del reconocimiento, un arte celular.

Lo artístico y lo estético. Me pregunto por la necesidad de esgrimir estos dos términos en situaciones particulares, siempre tan difusos y entrelazados, comadres inseparables pero cada una con ingredientes y roles esenciales.

Va cayendo la tarde, el campo se pone más conversador, tal vez al calor de un fogón, mirándonos a los ojos, se condensan, como la lluvia paramuna, los referentes fundamentales de este proceso de desaprendizaje.

El quinto capítulo de esta monografía consiste en ir con los que saben lo que quiero comprender, describir, abrazar, ya con los corotos de la exploración más afinados, retorno al territorio que dejé en medio de sombras para recibir desde la hospitalidad campesina los relatos, anécdotas y experiencias de las abuelas que han crecido en las veredas de Romeral y están impregnadas de su latido, latido que se puede hilar en sus palabras y miradas y que es el compás de las vidas de los niños y niñas de la vereda, de esos pequeños de mirada juguetona también recibo la lección de la belleza campesina. Todo eso danza en un telar de experiencias, un telar cuyo producto final es un tejido vivo de alma, de todo lo que tenga alma y ronde por los lares de este trabajo, tejido vivo que abriga como una ruana.

Con ese saber que me brindan las abuelas del territorio retomo el camino a casa, alegre y a la vez nostálgica, nubes grises aparecen en mi paisaje interior, no se trata de un atemorizante cumulonimbus, pero tampoco son suaves como los cirros, podrían ser altocumulus, la sombra de los hubiera, ¿Qué hubiera hecho de diferente manera en el pasado si hubiera sabido lo que sé ahora? Buscar esas respuestas puede ser semejante a la pareidolia, una entretención sobre lo efímero, lo que no se puede abordar; ya no puedo regresar y cambiar lo que hice o dejé de hacer, y deliberadamente suelto esa tensión, determino observar con cuidado amoroso ese pasado, aceptar el regalo del no-saber porque es lienzo, es posibilidad. En el sexto capítulo encontrarán ese rastreo de momentos importantes de mi paso por la escuela rural Usabá en la lógica de la retrospectiva crítica, que les convierte en minas de respuestas y potencias.

El atardecer es mi parte favorita del día porque su luz es vivificadora, conclusión de los tiempos cargada de gratitud y a la vez de posibilidad, los atardeceres son un ritual de recogimiento y vitamina para lo que continúa, son la forma más colorida y poética que tiene el universo para decirnos que todo tiene un tiempo, pero que de alguna manera continúa. Así es el atardecer de este trabajo, séptimo capítulo, toma la forma de trucos para acompañar a quienes quieran irse por este lado de la práctica, solidifica en píldoras de preguntas demoledoras las comprensiones sobre la decolonialidad, cuestionamientos que nos ayudan a dilucidar la silueta del caparazón colonial que todos portamos; ya con ese armazón desquebrajado, damos gracias a todos los seres que aportaron en este tejido trasladando sus enseñanzas a posibles ideas prácticas para interactuar entre contextos diferentes y complementarios, jamás opuestos.

CAPÍTULO 1. AMANECERES

Figura 1

Cerquita, aquí adentro



Nota. Una niña campesina saluda a su amigo equino en la Escuela Rural de Bradamonte.

Problematización

Son numerosas las iniciativas, discursos, propuestas y emprendimientos que posicionan el arte como agente transformador de las realidades, como componente primordial de la condición humana en tanto la expresa y sublima; desde la política, la pedagogía, lo comercial y muchos otros escenarios, se ha invocado su poder, son bastantes las responsabilidades que se le endilgan, en tal sentido, organizaciones internacionales la han ubicado en el crisol de los derechos, de tal manera que se formula como tejedora de puentes entre los seres humanos para alcanzar y sostener la dignidad y la libertad.

A continuación, presentaré algunos de los artículos de legislaciones de carácter internacional que le posicionan como tal:

Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales de 2005 de la UNESCO

Convención sobre los Derechos del Niño: (UNICEF, Convención sobre los derechos del niño, 1989)

Artículo 29: “Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten”.

Artículo 31: “Los Estados partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento”.

Hoja de Ruta para la educación artística Unicef: (2006)

La cultura y las artes son componentes básicos de una educación integral que permita al individuo desarrollarse plenamente. Por lo tanto, la educación artística es un derecho universal para todos los educandos comprendidas las personas que suelen

quedar excluidas de la educación, como por ejemplo los inmigrantes, las minorías culturales y las personas discapacitadas. (p.6)

De esas construcciones legislativas, que son causa y efecto de las gestiones de las sociedades civiles a lo largo y ancho del mundo, que enuncian sus realidades y enarbolan banderas que se vuelven credos a la luz de las experiencias reales, surge mi interés fundamental para la realización de este trabajo de grado, ya que es el aspecto que ha marcado mi transitar por los caminos académicos en esta licenciatura. Crecí resguardada bajo la sombra del arte, como un árbol salvavidas que me provee de todo lo que necesito, hogar seguro, cálida fortaleza, escondite y perspectiva, desde este lugar de enunciación, el arte atraviesa todo lo que soy y puedo dar como maestra. Configuré mis prácticas pedagógicas como la misión de visibilizar la bondad de ese árbol en todas las aulas a las que pudiera entrar, sin restricciones temáticas, he vivido la simbiosis del arte y la pedagogía comprendiendo a la primera como cómplice fundamental de la segunda, vehículo de pensamiento y pegamento de vínculos sensibles.

Entonces, una de las cuestiones que más me inquietaban era la de la “ausencia” de una educación artística fuerte en los escenarios rurales. De mí surgían preguntas con velo de justicieras como: ¿Por qué si se sabe que el arte potencia tantos aspectos en el ser humano, el arte en la escuela es una realidad para los privilegiados en las urbes y no para los niños y niñas campesinos? Estos cuestionamientos brotaban de la certeza de que en el arte puede residir una vía de transformación de realidades y emancipación para las comunidades campesinas, históricamente en clara desventaja.

Una preocupación bienintencionada andando sobre una estructura conceptual adquirida en años de formación escolar y autodidacta, de experiencias vitales y afanes intelectuales, las magias de la escritura me permiten hoy dar un vistazo a una fotografía precisa de dicha estructura, así era como comprendía aquel arte que quería llevar a la escuela rural:

El arte se manifiesta en las imágenes poéticas, y con imágenes no me refiero únicamente a lo que vemos con los ojos, lo tangible, sino también a las visiones

intracerebrales, las que son producto de las palabras, los sonidos y la magia de los sentidos, fenómeno mediante el cual, afirma Bachelar “la imagen surge en la conciencia como un producto directo del corazón, del alma, del ser del hombre captado en su actualidad” (p.8). Si lo tomamos desde aquí estaremos aceptando que las expresiones del arte no son calculables, medibles, predecibles ni controlables, y nos rendiremos a sus pies, a su juego azaroso. El arte no es lo que se hace, es lo que sucede, es el juego, es la transformación, el movimiento; el arte juega con lo que somos, si somos egoísmo, miedo, risa, ternura, maternidad, dulzura, lujuria, pasión ella nos devuelve eso, su gracia, para mí, recae en exprimir más jugo de la vida, en enriquecer la experiencia humana. (Acosta, Congreso mundial OMEP , 2019).

En tal medida comprendía los hechos artísticos y sus manifestaciones desde disciplinas dadas, en escenarios y contextos específicos, con lenguajes ya creados soportados en el peso de su historia, las artes plásticas y visuales, las escénicas, las musicales. Hablar de arte en el escenario escolar figuraba para mí, hablar de talleres, exposiciones, obras teatrales, musicales, literarias, instalaciones, crítica, originalidad, técnica, etc.

Con esta estructura llegué a mi escenario de práctica, mis estandartes fueron la expresión, la subjetividad, la creatividad. Una de las primeras misiones fue estudiar la planeación de área en artes diseñada por las maestras de la institución, en relación con lo que se realizaba en la escuela. El panorama se tornó desolador desde esa óptica, lo que yo consideraba prioritario y transversal brillaba por su ausencia. La libre expresión, la ampliación de los lenguajes técnicos, las oportunidades de interactuar con lo que entendía como cultura universal, eran aspectos que se diluían entre instrucciones precisas y convencionalismos, sobre todo musicales; coplas que se han aprendido los pobladores de las veredas generación tras generación, las faldas campesinas para bailar, sombreros y trenzas, sin que esto implicara una correlación con las vivencias reales y cotidianas de los niños y niñas.

Entonces la comprensión de la práctica artística en la escuela se caracteriza por la presentación de coreografías folclóricas en las izadas de bandera, memorización de coplas y trabalenguas tradicionales, sociodramas de cuentos infantiles y la interpretación de canciones populares por parte de los estudiantes cuyas habilidades musicales se destaquen, eso en cuanto a las artes escénicas; para el tratamiento de lo visual y plástico hay espacios de instrucción de técnicas básicas de dibujo construidas desde una versión casi alfabética del dibujar: planchas a mano alzada, colores primarios, después secundarios, composición de paisajes, y fundamentalmente en Usabá, la elaboración de manualidades con materiales de desecho.

Entonces empecé mis intervenciones, posicionada en mi lenguaje, desde lo que yo entendía por arte y lo artístico: dibujar con sentido y desde el sentir, fantasía, imaginación y locura, lo narrativo, la experimentación con otras perspectivas del dibujo, la geometrización de lo observado, la estetización de lo que nos rodea. En ese momento mi problema empezó a ser la distancia entre lo que yo proponía y lo que en la escuela se hacía, los bloqueos de los niños y niñas al proponer la elaboración de ideas nuevas, por esa vía lo más fácil fue diagnosticar insuficiencia: “los niños y niñas de la escuela rural Usabá están “muy atrasados” en cuanto al arte, tengo mucho por enseñar”, sentenciaba.

Es importante aclarar que esa calificación hacía referencia al estado de la enseñanza de lo que yo concebía como artes en aquel momento, nunca recaía sobre los niños y niñas de la escuela, a quienes siempre he encontrado muy capaces, tesoros de historias y saberes que yo ignoro; sin embargo, el filtro que llevaba era tan espeso que prácticamente enceguecía mi panorama, una de las evidencias más explícitas que he encontrado de esa forma de pensar está presente como pregunta fundamental de mi anteproyecto de trabajo de grado: “¿De qué forma el acceso al universo artístico puede ser una fuente de transformaciones en diferentes dimensiones vitales para los miembros de la comunidad campesina de la vereda Usabá?” Desde esta pregunta ingenua doy por sentado que el arte por allí ni se asoma, anulando con una buena intención el poder de la forma singular que tiene la comunidad campesina de vivir lo estético y lo artístico.

En ese clima continué el avance de mis intervenciones, nunca había sentido con rigor el peso de la palabra “intervenir”, según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española como intransitivo, ‘tomar parte en un asunto’ y, como transitivo, ‘someter [algo] a control o examen’, ‘someter [a alguien] a una operación quirúrgica’ y, dicho de una autoridad, ‘tomar temporalmente [una propiedad ajena]’. Un ejemplo de la expresión de esa perspectiva es una de las afirmaciones que realicé en algunas de mis reseñas reflexivas como requisito del espacio de práctica pedagógica:

En esa medida podemos observar mediante los relatos de los niños, que la escuela, sus familias, el contexto, ha hecho un esfuerzo por formarlos en las estéticas y sentidos propios de su cultura, más no se ha reconocido la importancia de ampliar el alcance de la mirada hacia las expresiones universales y diversas de lo artístico, no asisten con regularidad a museos, no se han acercado a experiencias creativas, sensibles y expresivas de otras culturas, no han recibido los aportes de las creaciones más icónicas del arte universal. (Acosta, 2019)

Las reacciones de los niños me hacían saber que no hablábamos el mismo idioma, aunque se emocionan con los nuevos materiales y se esfuerzan por integrarse, no fluyen en esas actividades, se frustran frente a esas propuestas creativas porque han asimilado ante ellas el no-poder, el no-saber, eso pasa principalmente con los más grandes, ellos quisieran hacer algo naturalista y “perfecto” y se sienten desmotivados al no alcanzarlo y yo trato de acompañarlos a alcanzar esa expectativa, lo cual se dificulta ante los límites del tiempo, entonces ingresamos en una espiral de frustración; ¿y cómo no?, si también mis enunciaciones son en negativo, en ausencia, en carencia, en falta.

Poco a poco estos espacios se fueron abriendo como oportunidad de observarnos y conocernos, sobre todo me ha permitido dilucidar la distancia entre nuestros pensamientos, distancias que pueden llegar a ser abismales, dependiendo del ser que las viva.

Antes que nada, mi propósito es empoderar a los niños de su poder creativo, pero la verdad, es que la noción limitada que tengo sobre el poder creativo, sobre la expresión, sobre el arte mismo, es lo que me impide en ese momento creer en lo que hago con los niños y niñas de Usabá, siendo así solo habrá intervenciones, no conexión. En ese momento hay mucha confusión en mis pensamientos, porque lo que propongo fue válido en otras oportunidades, porque brota de mi experiencia y laboratorio íntimo y porque en la documentación que nutría hasta ese momento mis ideas sobre la pedagogía de las artes y las artes mismas, sostenían esa manera de pensar, por ejemplo, en la Serie de Lineamientos curriculares para la educación artística del Ministerio de Educación Nacional (s.f) se expresa:

Hemos explorado en las tesis de Kant (1724-1804) sobre "la estética trascendental" en lo referente a la sensibilidad entendida como experiencia fundamental que proviene del exterior del sujeto (como lo había advertido el empirismo inglés con Bacon). Exploramos lo estudiado por Hegel (1770-1831) en su tratado sobre la estética y los planteamientos de los neomarxistas sobre esta misma temática. (p.5)

Que ese sustrato teórico no contenga autores americanos ni contemporáneos no es en sí mismo un síntoma grave del carácter colonial del documento, más si lo es la forma en que las perspectivas que de allí brotan si derivan en una constante corriente de las acciones pedagógicas dirigidas a la occidentalización, a valores modernos de las relaciones que se puedan dar entre las artes y los sujetos, lo cual no es descalificable de tajo, pero si es digno de ser cuestionado y ampliado; cabe resaltar que, tal como sucede en nuestra Constitución Política de 1991, ni en los Lineamientos Curriculares expedidos por el MEN, ni en las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media (2010) del mismo organismo, se menciona la palabra "campesino", tampoco se hace una lectura que procese a fondo las particularidades del compartir desde el plano artístico con las infancias en la ruralidad, excepto por un sucinto apartado en los Lineamientos que hace alusión a las prácticas artísticas ancestrales (p.45) y que abordaremos más adelante.

Esa frustración hace tambalear mis cimientos, y es algo de lo que me alegro profundamente, en ese movimiento confuso he sido guiada al inicio de un camino que me reta, intelectual, profesional y éticamente. El inicio de ese camino me ha permitido ver que mis palabras, mis estandartes, mis acciones, la forma en la que he leído mis experiencias y búsquedas como maestra en formación y como trabajadora de las artes visuales, tienen determinantes veladuras de colonialidad, porque he sostenido una noción del arte, del conocimiento, de los otros, y de mí misma, sesgada, a veces cómplice de una vanidad vulgar, pero la mayoría de las veces enraizada en la ignorancia.

El asunto problemático en esta situación consiste básicamente en mi perspectiva sobre lo artístico y lo estético, en un esquema de pensamiento que nubla las posibilidades de interactuar horizontalmente con los niños y niñas, el propósito pedagógico fundamental de estas acciones sigue intacto, pero el armazón de ideas que lo viabilizan requiere ser transformado, de esa consciencia emerge este esfuerzo académico, este fragmento de uno de mis últimos textos reflexivos como informe para la práctica, que se titula “Me confieso colonizadora”:

Yo confieso ante mis compañeros, profesoras, padres de la comunidad escolar, amigos, y con dolor, ante mis estudiantes que he sido colonizadora. Sí, he invadido territorios de pensamiento ajenos revestida del poder del título de profesora para implantar allí semillas foráneas. (Acosta, 2019-II)

Este fragmento me otorga dibujos de lo que sucede, (como artista busco dibujos de las realidades en mi mente para poder comprenderlas), así como hablo del arte que me habita y que habito desde niña en un párrafo anterior haciendo alusión a la figura de un árbol, lo que yo estaba haciendo era pretender implantar una semilla externa, tal vez no transgénica, pero que no era compatible con ese territorio, y más, porque lo hacía desde la presunción de que allí no se conocían los frutos de ése árbol, craso error. Ya que, en la medida en que lentamente, con la ayuda de mi tutora inicial de trabajo de grado, la tutora de práctica y en especial, con la guía sensible de los niños, la neblina mental se fue disipando para empezar a dilucidar que en este

territorio si se goza de los frutos de ese árbol, pero es otra variedad, porque no es un árbol de monocultivo, es una variedad nativa con sus particularidades, es algo que creo que yo no he probado y que requiero comprender para poder contribuir a su conservación y polinización.

Esa contribución es un proceso posterior, como una botánica dedicada, debo primero diseccionar ese árbol nativo, sus raíces, tronco, tallos, hojas, flores y frutos, y de allí se deriva la pregunta brújula de esta experiencia académica, artística y vital: **¿Cómo son las experiencias estéticas y artísticas de las comunidades, específicamente, de las infancias campesinas en las veredas de la zona de Romeral en Sibaté y por qué es importante fusionarlas en un proceso pedagógico decolonial que aporte al cultivo de una educación que les dignifique?**

Así mismo, esta pregunta nodal está anclada a constantes cuestionamientos que se trabajan en cada fase de este trabajo:

- ¿Cuáles son las consecuencias prácticas de cada concepción del arte que se presenta en el contexto a trabajar, tanto mías como practicante, como de las maestras de las escuelas?
- ¿Por qué urge una revisión crítica de esos filtros y un nuevo plantío de prácticas pedagógicas artísticas?
- ¿Desde qué perspectiva de pensamiento me posiciono para indagar, procesar y comprender la información que se teje en este trabajo?
- ¿Qué herramientas investigativas me permiten indagar tanto en fuentes académicas como en la información que proviene del territorio?
- ¿Qué trabajos de investigación pedagógica artística se han llevado a cabo en el territorio?
- ¿Qué nutrientes nos aportan trabajos de investigación en condiciones similares?
- ¿En qué consiste la perspectiva decolonial, qué implica, cuáles son los retos que suscita a nivel pedagógico, artístico y de desarrollo personal?

- ¿Cómo está configurada una nueva visión de las artes en las que todas las expresiones humanas sensibles, estéticas y creativas tienen lugar y son valoradas?
- ¿Qué caracteriza a las poblaciones campesinas, más allá de la perspectiva económica y productiva, qué sensibilidades y estéticas tienen en común los grupos campesinos, y en particular, cuáles son las singularidades de la relación con lo estético y lo creativo de las infancias campesinas?
- ¿Cuáles son las diferencias y correlaciones entre lo estético y lo artístico desde la mirada decolonial- liberadora?
- ¿Cómo aterrizan en el mundo pedagógico todas esas comprensiones sobre lo decolonial, lo campesino y lo artístico, qué importancia y pragmatismo tienen allí?

Por último en esta exposición de cuestionamientos, considero relevante manifestar que este ejercicio académico se entreteje con un relato humano, intelectual, emotivo, el último texto de carácter autobiográfico documentado de este trasegar por la licenciatura, es así porque a fin de cuentas es todo lo que soy: una profesora-pintora-caminante en constante invención, muchas veces confundida e insaciable pero siempre alerta ante lo que pueda ser y hacer para enseñar mejor, pintar mejor y caminar mejor; porque siempre he sido mi estudiante y a la vez mi profesora, siempre he tenido que buscar las formas de enseñarme a ser artista, muchas veces contra las cuerdas de diferentes clases de presiones, cultivando una forma de ser artista que me conecta con la vida, en la que doy y recibo de ella, investigo el mundo y a la vez me investigo a mí. Tal vez para alguien en un futuro sea interesante y nutritivo encontrar el testimonio de este andar.

Objetivos

Caminar tal ruta no lineal de cuestionamientos tiene el objetivo central de describir las particularidades de las experiencias artísticas y estéticas que viven los niños y niñas de la zona de Romeral en clave decolonial, y así ofrecer una herramienta práctica de comprensión y acción a futuras iniciativas sobre estos tópicos que tengan como fin profundo cooperar con el empoderamiento de la comunidad el posicionamiento de sus valores culturales y artísticos.

Objetivos específicos

La concreción de ese gran norte se enmarca en una ruta de procesos interconectados, cada uno con un sentido específico:

- Desvelar las estructuras de pensamiento sobre el arte, lo campesino y lo educativo que se interponen para lograr una práctica pedagógica artística horizontal respetuosa y enriquecida con las características del territorio y la comunidad.
- Quitar los filtros para ver en pleno el paisaje del arte en la vereda.
- Comprender la decolonialidad como corriente de pensamiento, pero también como práctica de vida, asumiendo las herramientas de inmersión y consciencia de las realidades que nos ofrece, implementándolas.
- Reconocer que abordamos asuntos que ya han sido indagados desde otras sensibilidades y nutrir este trabajo y las prácticas en sí, con sus relatos.
- Profundizar en las cuestiones de lo artístico, asumiendo una noción de las artes viva, amplia, democrática, potente y amorosa con la comunidad campesina.
- Construir un retrato de lo campesino que trascienda lo productivo y se centre en la sensibilidad, el sentido estético, el poder creativo, el legado cultural, la imaginación de la resistencia.

- Comprender las dinámicas entre lo estético y lo artístico, y leer desde allí la relación de los campesinos con la belleza de su universo.
- Posicionar las vivencias poéticas de las comunidades de El Romeral desde su potencia sensible, técnica, artística.
- Situar todas las comprensiones anteriores en nuevas rutas pedagógicas y posicionar su relevancia en el contexto de una lucha educativa por aportar a la transformación de las condiciones del campo.

Justificación

“La educación nos prepara no sólo para la ciudadanía, sino también para el trabajo y, sobre todo, para darle sentido a nuestra vida.” (Nussbaum, 2010, p. 28)

Abro este apartado con esta cita de Martha C. Nussbaum (2010), de su libro “Sin ánimo de lucro”, porque atraviesa preguntas esenciales que circulan en el ámbito de la educación rural, ¿Para qué van los niños y niñas a estudiar?, ¿quién se beneficia?, ¿qué educación reciben y de qué manera influye en sus vidas?, ¿ese esfuerzo contribuye a la calidad de vida de los niños y sus familias?, ¿calidad en qué términos y bajo qué concepción de la vida?

Son cuestionamientos muy amplios y complejos que pueden abordarse desde aristas diversas y distantes entre sí; no es la misión de esta elaboración hallarles respuesta, más se traen a colación porque son necesarias para posicionar este ejercicio en un ideal de la educación para las comunidades campesinas, ya que el fin y los medios están imbricados, y son tensiones que se dinamizan cada día en las escuelas de Romeral, para algunas maestras la educación idónea para los estudiantes consiste en otorgar el conjunto de herramientas que les faciliten la inducción al mundo urbano, ya que su futuro está en la ciudad, esta concepción se centra muchas veces en el cumplimiento de mínimos temáticos, como los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y otras reglamentaciones institucionales.

¿Cuáles son las consecuencias prácticas de cada concepción del arte que se presenta en el contexto a trabajar, tanto mías como practicante, como de las maestras de las escuelas? ¿Por qué urge una mirada crítica hacia esas estructuras?

En el seminario de currículo 2 revisamos el documento “El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras?” Marrero (2010), a partir de allí generé la infografía que comparto en la página siguiente (Figura 2), en la cual propongo una analogía entre el oficio de educar y el de cocinar, la traigo a colación a partir de la pregunta por la forma en que se abordan las artes en los escenarios escolares, puntualmente en Usabá.

Las artes se mueven de formas incontrolables en el mundo, todo el tiempo surgen tendencias, técnicas, temas, abordajes, casi que con un carácter esquizofrénico, pero ¿qué tanto impregna esa realidad a los filtros y diseños de la institucionalidad? ¿Qué de todo ese basto mundo de sabores artísticos llega a los niños y niñas? Y ¿a qué se debe esa selección?

En la página 28 se encuentra la Figura 3, un cuadro que resume los aportes de Aguirre (2006), sobre las tres vertientes principales de enseñanza de las artes que este autor localiza: el modelo logocentrista, enfocado en satisfacer los cánones del arte clásico, el expresionista, afín a las artes modernas y el filolingüístico, cercano al arte contemporáneo; la intertextualidad entre estos dos documentos es la base de análisis con la que cuento para leer las rupturas, dinámicas y necesidades que encontré en el contexto sobre la forma en que los cuatro agentes responsables de compartir lo artístico con los niños y niñas (municipalidad, IED Romeral, maestra titular y yo como practicante), asumimos nuestro papel y su impacto.

¿Con qué criterio y tradición de pensamiento delimitamos qué es propicio, pertinente, necesario darles de comer en el plano artístico a los pequeños campesinos? Resulta esclarecedor para comprender la urgencia de este trabajo, pensar en qué tan rigurosa académicamente es esa selección y qué tanto obedece a factores indirectos, como lo gustos, inclinaciones, prejuicios, experiencia personal con lo artístico o preconcepciones.

Figura 2

Maestro cocinero

**EL CURRÍCULO QUE ES INTERPRETADO
¿QUÉ ENSEÑAN LOS CENTROS Y LOS PROFESORES Y PROFESORAS**

El maestro -cocinero



**USA TÉCNICAS
Y HERRAMIENTAS**

Basado en su experiencia reflexiva, sus creencias, valores, emociones, preocupaciones, análisis, estilo de soluciones, sentido estético y ético que se plasman en representaciones, recuerdos y esquemas cognitivos que orientan sus acciones.

Revisa y rediseña constantemente su receta, sus comensales cambian constantemente y él también. El alimento no existe en los individuos, sino en las relaciones entre éstos y el ambiente.

El cocinero experto sabe que alimentar no solo la mente, sino el espíritu se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala.



Ya en su propia cocina, el maestro forma su propio recetario, constituido por una conciencia sobre las propiedades de los ingredientes, y la forma apropiada de tratarlos, su lugar, su sabor, su tiempo. También se empapa de las formas en que cada ingrediente ha sido tratado por otros y sus potenciales.



Conoce sobre cómo cocinar, tendencias, estructuras, procesos, cómo degustar y evaluar su productos, sabe para quién y porque está cocinando, conoce a sus comensales y lo que necesitan; tiene un sentido de orientación en el tiempo y el espacio sobre su labor.

El cocinero experto siembra un hambre feliz en sus comensales, quienes le retribuyen aprendiendo a cocinar su propio alimento.





LAS INSTITUCIONES DE NUTRICIÓN MENTAL
Instituciones cuya finalidad explícita es hacer llegar a los consumidores productos procesados de los cultivos de conocimiento; primadas o publicas concentran sus esfuerzos en procurar la que creen es la más apropiada dieta a sus comensales. Están supeditadas por los criterios del MNNM, acompañadas, vigiladas, financiadas (en los casos públicos) y evaluadas. Reciben unas metas por cumplir y algunos esbozos de las posibles recetas. También se rigen por un principio no muy total de autonomía, el cual les permite gestionar bajo sus criterios culturales, económicos, las necesidades de sus comensales y las realidades situacionales, sus propios paradigmas, con sus profesionales competentes en aras de cumplir el objetivo.



EQUIPO DE COCINEROS (profesores)
Ponen a prueba los recetarios dados, y las valoraciones del "nutricionista", train sus recetarios propios, discuten hacen acuerdos, se colaboran y configuran un nuevo intertexto, de valores, contenidos, procedimientos que se convierte en la condensación de la cultura de su comedor, la plasman en un menú, el currículo.



SABER SABIDO
Su producción es especializada en ramas del conocimiento, rigurosa, tecnificada y con propósitos definidos y diversos, no exclusivamente la expansión de dominios enseñables, ni la *nutrición mental* de la especie humana.



DISTRIBUCIÓN A GRAN ESCALA
El Estado, basado en sus prioridades e intereses, condicionado por sus capacidades reflexivas y obediendo a las dinámicas de las políticas intersectoriales, regula los productos del quehacer científico que se pondrán a disposición de los consumidores, con el fin de la *nutrición mental* en una cadena compleja y llena de intermediarios, como el nutricionista. Dicha selección es producto de pugnas explícitas e implícitas, de resistencias, tramas y acuerdos.

Dentro de dicha selección hay elementos que históricamente han sido evaluados como fundamentales, y siempre estarán presentes en la "dieta mental básica" de los ciudadanos, otros ingresarán o serán excluidos conforme las transformaciones sociales. Dicha selección se plasma en las políticas del Ministerio de Nutrición Mental, Nacional, el cual no solo dictamina los productos, sino que interfiere con distintos hitos en la cocina; finalmente realiza evaluaciones estandarizadas.

Nota. Derivado de Marrero (2010)

Figura 3

Modelos de enseñanza de las artes

MODELO	FUNDAMENTOS ESTÉTICOS	FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS	OBJETIVOS FORMATIVOS	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	VIGENCIA ACTUAL
LOGOCENTRISTA: Centrado en el valor del producto artístico y en la instrucción.	La buena obra de arte está regida por principios universales; busca la culminación de un ideal estético mediado por la razón.	La calidad de un producto artístico procede de la forma en que se ciñe a unos postulados estéticos, nunca deviene de la individualidad.	Dotar de herramientas y conocimientos para conocer y producir artefactos. Conquistar el dominio técnico; el observador también requiere formación en los acuerdos de lo que se ha establecido como válido y valioso.	<ul style="list-style-type: none"> Respeto por la norma y el procedimiento. Dirección sabia y experta de un maestro que sabe lo que el estudiante no. Práctica didáctica sistematizada y precisa. De lo fácil a lo difícil, del rigor a la libertad y de la síntesis al análisis. IMITACIÓN PRÁCTICA de los procesos productivos. 	Fundación Getty: La estética, la historia, la crítica y la producción.
EXPRESIONISTA: Centrado en el sujeto y en el poder de la emoción.	Revalorización cultural de las obras de los exiliados del mundo normativo occidental que se rigen por su libertad interior. La función suprema del arte es hacerse eco de los estados de ánimo de las personas o reflejar sentimientos humanos. ESTÉTICA DE LA EXPRESIÓN	La esencia de la práctica artística reside en transmitir y expresar las emociones del sujeto/ perspectivas de la ilustración tardía y el romanticismo: La infancia como cultura y el arte como manifestación más legítima del ser interior. El hecho artístico es ante todo subjetivo	El artista como genio: la capacitación en el arte es una cuestión innata. La creación es un acto personal. Renuncia al aprendizaje y la relación con la cultura en beneficio de la libre expresión de la natural espontaneidad y creatividad del sujeto. POSICIONA LA UTILIDAD DEL ARTE PARA SUBLIMAR LA CONDICIÓN HUMANA	<ul style="list-style-type: none"> Ausencia de programas establecidos, formación de los maestros y de intervención. Pondera la libertad creativa sobre la instrucción, una libertad no mediatizada por la cultura. La tarea de l educador es propiciar un ambiente idóneo para la fluidez de esa libertad expresiva. Ausencia de evaluación. 	“Los artistas son niños en cuerpos de adultos” Infantilización del arte
FILOLOGUISTA: Arte como lenguaje.	Se fija en los aspectos que visualmente hacen relevante al objeto artístico. Su atención reposa en la relación, la comunicación entre sujetos y creaciones. Responde a una estructura de funcionamiento y acción. EL ARTE ES UN LENGUAJE Dispone de códigos a ser interpretados: la línea, el punto, el color, la textura, la superficie, la luz. Psicología de la percepción. Todo hecho humano es un hecho comunicativo. Brotó en medio del auge de la tecnología y la cultura visual. Concibe la obra de arte en su cualidad signíca, más que histórica o cultural. Se introducen nuevos formatos vinculados a nuevas tecnologías: Carrél, fotografía y cine. Ingenio comunicativo.	Entrar en contacto con el arte es leer, decodificar, interpretar. Proporcionar a los estudiantes conocimientos necesarios para el dominio de resortes comunicativos que subyacen la mera apariencia formal. ALFABETIZACIÓN VISUAL La expresión y la comunicación no son productos de la intuición y la emoción, si no de la aplicación de unos lenguajes aprendidos.	<ul style="list-style-type: none"> Habilidades del ver-observar Habilidades de lectura para decodificar las imágenes o mensajes visuales Habilidades de lectura-producción de imágenes, mensajes visuales. Habilidades para emitir mensajes con y sobre las imágenes. 	<ul style="list-style-type: none"> Centradas en el alfabeto visual. Los elementos constitutivos del signo plástico y su sintaxis constituyen todo un sistema que permite la construcción y análisis consciente de mensajes ANÁLISIS Experimentación y combinación consciente de los elementos constitutivos de lo plástico. Con dirección del experto y sistematización curricular. Diferentes grados de dificultad y complejidad. Para transmitir ideas relevantes se requiere un capital cultural 	Bauhaus.

Nota. Derivado de Aguirre (2006)

Cada uno de estos tres modelos sigue vivo, en especial las nociones *logocentristas* en las prácticas de la educación artística que se proponen y ejecutan en los escenarios escolares; cada uno puede aportar efectivamente grandes avances al desarrollo humano, no estamos aquí para desestimar lo que desde la academia y la práctica se ha posicionado, pero si estamos aquí para rastrear sus implicaciones en las dinámicas del poder, en la naturaleza de la educación que se ofrece a las comunidades campesinas, que tienen un acentuado velo colonial y que por ende, no son propicias del todo en contextos no hegemónicos.

Por ejemplo, es relativamente sencillo localizar la colonia en los cánones estéticos y de “bien hacer” que tienen lugar en el modelo *logocetrista*, pero al llegar al *expresionista* encontramos que es muy vigente en las propuestas educativas actuales, pero que de fondo perpetúa comprensiones y experiencias sobre la belleza que sostienen dominaciones, como lo es la noción del artista genio y la preponderancia de la individualidad, el misticismo aurático y la sacralización de objetos que no tienen un rol profundo en la vida cotidiana, mucho menos de las comunidades que no clasifican dentro del estándar cultural que sostiene esta perspectiva. Parte de las instituciones culturales establecidas por la colonia y el eurocentrismo: el museo, la exposición, la galería.

En cuanto al modelo *filolingüista*, tiene grandes aportes en materia pedagógica que en este trabajo busco retomar, como el trabajo en el reconocimiento de las producciones y de la información que nos ofrece el mundo como insumos del pensamiento crítico, también el trabajo en torno a las capacidades de conversación con un exterior al que estamos conectados, otorgando herramientas de manifestación y presencia; el problema, según comprendo, estriba en la misma situación que bordea el uso del lenguaje y los idiomas, cuando entendemos que el arte es UN lenguaje, que está condensado en idiomas específicos (técnicas y disciplinas abaladas por occidente), desestimamos todas las formas de comunicación que están por fuera de esa muralla, entonces de quien no trabaje en ese idioma decimos que no sabe hablar; básicamente esa fue mi situación problema.

De acuerdo con lo anterior, que interesante resulta el comprender cómo las propuestas y prioridades pedagógicas que se ciernen sobre las artes en la educación responden de forma directa a las concepciones paralelas que se tienen sobre lo artístico, la forma en que entendemos y abrazamos el arte, demarca la forma en que la abordaremos en la escuela. Según Cárdenas (2019):

Los saberes escolares son construcciones históricas que obedecen a la racionalidad de cada época; a las reglas de funcionamiento de ciertos dispositivos de poder y a modos particulares de ser de la historia en determinados momentos. Por eso se consideran emergencias históricas propias de estratos singulares y acontecimientos factibles de permanecer, transformarse o desvanecerse, ya que operan acoplados a las condiciones particulares de cada tiempo. Por esta razón, no son disposiciones que se ajustan al progreso, al desarrollo social o a la voluntad de algún sujeto, institución, política educativa, libro de texto u orientación legal. (p. 6).

Me pregunto ¿Cuáles avatares de la vida han mantenido al arte rondando las escuelas desde hace más de dos siglos? ¿Por qué hasta el sol de hoy el MEN diseña lineamientos de educación artística y no de otros saberes ligados a la condición humana como la nutrición, la psicología, las finanzas? Presumo que se ha sostenido allí mediante infinitas preguntas con múltiples soluciones que le han dado rostros distintos a lo largo de la historia, es decir que ha surgido como respuesta reiterada a diferentes preguntas educativas.

Cárdenas (2019), ya entrando en materia sobre la irrupción de los saberes artísticos y artesanales en el ámbito escolar colombiano, expone que, hacia 1775 tienen lugar iniciativas que propenden por replantear la posición de los artistas en la sociedad y así mismo, aprovechar el rol que pueden cumplir tales enseñanzas en el propósito de “hacer de la población un sector productivo y útil para el sistema económico y social deseado”. De tal forma que la excusa para tan amena visita en las aulas es la de enseñar un hacer, capacitar para el trabajo. La escuela en

ese momento, y hasta nuestros días, no estaba preparada para la naturaleza de esa nueva invitada, aún no tiene certezas sobre sus aportes, ni siquiera exactitudes sobre lo que es.

En el escenario rural rastrear esa relación y sus motivaciones es más complejo, así que trabajaré con las discusiones que se han dado en el contexto que escenifica este trabajo. Accedí a las planeaciones de área de artística que desarrolló una de las maestras de las escuelas unitarias de la Institución Educativa Romeral, grupo al que pertenece la Escuela Rural Usabá. En primer lugar, encontré que las propuestas para el 2017 giraban en torno a dos disciplinas artísticas específicas, el dibujo y la música, y que ambas se desarrollaban de forma somera, contando con el limitado tiempo que se le asigna a esta área: la última hora (45 minutos) de los viernes. Tan solo esa ubicación en el horario ya nos permite lecturas sobre la forma en que desde la escuela se propone el trabajo en artes. Para 2018 surge, por parte de esta misma docente Yesenia Rojas, de la escuela Las Delicias, otro plan de área, significativamente más nutrido, en el que evidenciamos apuestas más ambiciosas de formación, que entremezclan objetivos logocentristas y expresionistas, de alguna manera se posiciona el valor de la enseñanza de elementos técnicos en dibujo, pintura, danza, teatro y música, se da un lugar preponderante al “hacer bien” pero también a la conexión emocional entre sujetos y con la temática, haciendo constante alusión a la expresividad.

Pero, específicamente en Usabá, la maestra me comenta de entrada que no es muy asidua visitante del mundo de las artes, ya que declara que no cuenta con habilidades en ese campo, entonces esporádicamente, no todas las semanas, emprende con los niños y niñas iniciativas ligadas a las manualidades con material reciclaje.

La siguiente acotación describe con precisión la naturaleza de esas actividades de corte manual que lleva a cabo la maestra Laura en la escuela Usabá: “son únicamente aquellos trabajos que se hacen siguiendo un patrón mecánico, buscando un resultado final determinado ya previsto con anterioridad y, generalmente, decorativo, donde el factor principal es la manipulación de herramientas y de materiales según un patrón establecido”. (Civit & Colell,

2004, p.11). Esa es una de las razones por las que empiezo a preocuparme y a echar mano de cuanto recoveco me había funcionado muy bien antes, con niños y niñas de ciudad; ya en la problematización narré lo que sucedió en esos momentos.

Haciendo una retrospectiva, y ya que este trabajo consiste en desenredar una maraña que no me dejaba conectar a profundidad en este contexto, debo aceptar que en ese momento mi concepción de lo artístico era fetal, y etérea, cada vez que aprendía algo nuevo sobre las artes, acariciando libros de historia de las artes, escuchando chismes biográficos que me daba un artista anciano que conocí rondando los 18 años, más lo que me traspasaba de los seminarios de artes vistos en la licenciatura, iba armando un Frankenstein de nociones que me permitían un margen de maniobra con los chicos, un discurso incipiente, en el que no solo me jugaba mi rol como maestra, sino en el que también se cimentaban mis experiencias personales y profesionales como artista, que fueron creciendo en mi paso por la universidad, mientras aprendía a enseñar, también me iba enseñando a mí misma a tener más bríos sobre lo que más me ha apasionado en la vida: crear.

Tenía un sancocho de ideas que, como los planes de área de la profesora Yesenia, se debatían entre la importancia de compartir herramientas técnicas, el aprender a construir significados y mensajes desde el interior del ser hacia su exterior y viceversa y, además, ya surgían tintes importantes del papel político de las artes.

A ese coctel hay que sumarle un ingrediente más: lo que las agencias institucionales definen y ejecutan como enseñanza ideal de las artes, en aras de gestionar y satisfacer los derechos culturales de las comunidades; aparece lo local- municipal, hay un trabajo fuerte a cargo del Centro Cultural la Quinta, dependencia de la alcaldía encargada de la gestión cultural, labor que realiza mediante las EFAC (Escuelas de Formación Artística y Cultural). Cuenta con seis escuelas disciplinares: música, danza, artes plásticas, artes escénicas, artes y oficios, escuela de medios audiovisuales y programa de expedición sensorial enfocado en la primera infancia. Me llama la atención en especial que en la escuela de música desarrollan un ensamble de música

tradicional campesina y que en la de artes y oficios hay un espacio específico para la tejeduría. De ahí que, en el desarrollo del trabajo profundizaré en la perspectiva que se maneja en estos dos espacios y en su lectura respecto a los temas que aquí nos convocan; destaco la importancia de estos escenarios, ya que materializan el rol cultural, no simplemente económico de las comunidades rurales en la vida del municipio, y el grado de consciencia de sus raíces y presente campesino en el territorio.

Son iniciativas que cubren de una manera los derechos culturales de las infancias campesinas del municipio. Por ejemplo, en Usabá, en el momento en que desarrollé mi práctica, una de las estudiantes participaba en la escuela de formación musical, aprendiendo a interpretar el requinto, un protagonista del género carranguero, lo cual le aportaba mucho en diferentes dimensiones de su desarrollo y la surtía de alegrías.

Sin embargo, hay un aspecto a puntualizar aquí y es que, el acceso a estos espacios está mediado por la lejanía en la que habitan muchas familias campesinas, y también por sus tiempos de trabajo, sería muy sencillo asumir de nuevo entonces, que debido a estas variables, los niños y niñas campesinos no acceden al arte, cuestión vertebral de este trabajo, entonces localizamos la importancia de pensar y discutir lo que se entiende por experiencia artística y experiencia estética, para desde allí posicionarnos y tener un piso real, y sobre todo, decolonial, desde el cual proponer en el territorio.

¿Por qué decolonial? ¿Por qué seguir martillando la perorata sobre la conquista si eso es cosa de hace más de 500 años? Hace unos años, una profesora de la licenciatura me dijo que yo era muy colonial, cómo pretenciosa niña buena me sentí aludida y empecé a querer comprender de qué se trataba esa falla, ese defecto, corrí a revisar mis asociaciones con esa palabra y pensé que tal vez hacía alusión a una conducta dominante, revisé con minucia si me había comportado de forma clasista, o racista...

Busqué una radiografía de mi Colón¹ interior en la forma de interactuar, extrapolé esa crítica al plano de lo conductual, de mi psique, incluso, de mis emociones; ya en el transcurso de este proceso de hacer un trabajo final en el que se expresaran mis transformaciones intelectuales, mis desarrollos respecto a un área en particular de la amplia gama de tópicos que abordamos en cinco años de actividad académica, pude empezar a dilucidar que esa acepción hace más referencia a que mis discursos y creencias están aún encadenadas por los lastres de un pensamiento funcional a prácticas de dominación entre grupos humanos, es decir, más que llevar un Colón interior, estoy colonializada aún, de formas tan camufladas en mi contexto, que no me había hecho consciente, porque es una condición aprendida que se extirpa en la medida en que se le da apertura a la consciencia, una condición que se disemina y perpetúa en la oscuridad subliminal que la fundó.

Hoy no hay (públicamente) látigos en espaldas morenas, y las universidades tienen vida en pieles del color de la tierra, ya no le pagamos tributos a un rey e incluso, festejamos la independencia; pero nuestros territorios están fragmentados por barreras cónicas de exclusión que sistemáticamente validan que unas vidas valen más que otras, y son pequeñas creencias a cerca de nosotros mismos y el sistema social que habitamos lo que sostiene ese orden de las cosas.

Entonces, ¿Qué hace una profesora, pintora, caminante pensando en eso? Empecé a pensar en eso asiduamente en tanto, como la luz de la luna, mediante la lectura de los textos y de la vida, se me iban rebelando las cadenas que atan mis prácticas como artista y como maestra de pequeños. Las formas en que yo misma me excluyo de escenarios porque me clasifico como no perteneciente, es la misma forma en que con todo el amor y la mejor voluntad, excluyo a mis estudiantes, negando la realidad, vitalidad, pertinencia e importancia de lo que sabemos y somos. Lo que en un momento interpreté como ofensivo, se ha convertido en una ventana

¹ En referencia al colonizador español Cristóbal Colón

tremenda de evolución y aprendizaje. Aquí quiero aclarar que ya en el terreno de lo interpersonal, eso también me ha enseñado la importancia de desvincular los adjetivos sobre un comportamiento, de la identidad de quien lo ejerce, si no lo hace el emisor, que lo haga el receptor.

A lo mejor, la respuesta a muchas de las dificultades que atraviesan las comunidades campesinas, la gestión de lo incierto del futuro de quienes hoy son los niños rurales, e incluso a muchos problemas sociales de Colombia, radica en desvelar las cadenas sutiles y venenosas que aún arrastramos y heredamos de los tiempos bárbaros en que dijeron que nuestros antepasados no eran humanos, sino animales, para justificar la vejación más ruin sobre sus cuerpos y sus territorios. Tal vez en desandar las murallas que se empeñan en clasificar y negar la validez de otras formas de comprender la vida y disfrutarla, otras formas de acceder a lo verdadero y también a lo poético (que seguramente son lo mismo), tengamos el camino a sociedades más tranquilas, más alegres y prósperas y la educación infantil allí tiene todo que ver, porque la estructura colonial se dosifica homeopáticamente desde los primeros intercambios con la cultura y la sociedad.

Cierro entonces este ejercicio de exponer la urgencia de una comprensión decolonializada de los hechos artísticos y estéticos en el marco de la cultura campesina acudiendo a Aguirre (2006):

Cada vez son más las voces que se suman a la necesidad de configurar nuevos currículos que favorezcan la presencia de la cultura de masas entre los contenidos escolares y el acercamiento de la cultura popular a las prácticas culturales hegemónicas, que tradicionalmente han venido ocupando los espacios escolares. Sin embargo, creo que no basta con dar cuenta de la escasa presencia que ocupa la escuela en la construcción de la imaginación, los deseos y fantasías de los jóvenes a los que forma (p. 15)

Entonces, ese plato de las artes que ofrecemos a las infancias campesinas en la escuela, tiene grandes posibilidades de ser mejorado, enriquecido, más nutritivo, si empezamos a conocer y trabajar con los frutos del territorio, vitaminas para solucionar la vida artísticamente.

CAPÍTULO 2 ¿DÓNDE ESTOY PARADA?

Figura 4

Paisaje de la vereda Usabá



Este capítulo consiste en brindar una contextualización de los elementos de estudio que atraviesan este trabajo; en este caso haré dos ejercicios, en el primero detallaré las características principales de la escuela y quienes le dan vida; aclaro que, si bien mi práctica se lleva a cabo puntualmente en la escuela de Usabá, de allí emergen las preguntas y motivaciones que dan forma a este trabajo, las respuestas y diálogos no se restringen a este espacio, sino que caminan y conversan con el territorio de El Romeral en general, ya que las comunidades de las

diferentes veredas de este territorio están en constante interacción, es más, no todos los estudiantes viven en la vereda donde se ubica su escuela, pero su vida sí ha transcurrido en El Romeral en general.

Esta descripción del ambiente que se da en la escuela de Usabá se narra la relación que se da entre este escenario y mi propuesta de práctica pedagógica, el hábitat de las preguntas que en este documento se gestionan.

El segundo ejercicio consiste en una breve descripción de mi camino como pintora y su cableado pedagógico, con dos finalidades, la primera, centrar el asunto de estudio: las ideas sobre el arte de una profesora de niños y niñas, a la vez artista, y, segundo surtir de contenidos puntuales esos momentos de frustración, desconexión, búsqueda y aprendizaje que comenté grosso modo en el capítulo anterior para lograr un dibujo más concreto de esos cambios de pensamiento sobre lo artístico y lo campesino que surgieron en este caminar.

¿A dónde llegué?

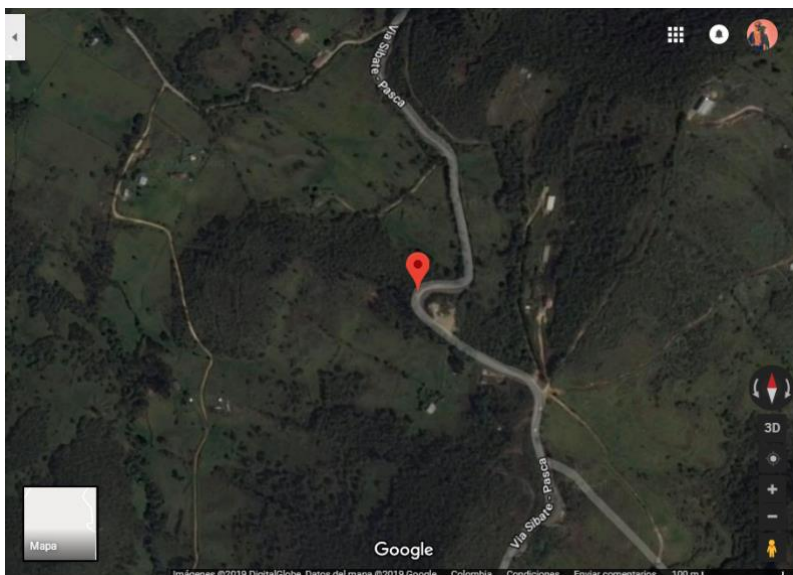
La Escuela Rural Usabá, sede de la Institución Educativa Departamental Romeral del municipio de Sibaté es el escenario inicial de este ejercicio investigativo durante los dos semestres en que desarrollé mi Práctica Pedagógica en el año 2019. Dicha institución está enfocada en la población campesina y los habitantes de la ruralidad; en aquel entonces asistían a la escuela nueve estudiantes y una maestra titular, lo cual implica que se trata de un aula multigrado, con niños y niñas entre los 5 y 12 años que cursaban los grados de transición, segundo, tercero, cuarto y quinto.

La vereda está ubicada en la vía de Sibaté hacia Pasca, en el límite sur del municipio sobre las cuchillas Peñas Blancas y el Chuscal a un promedio de 3.200 msnm. La ubicación exacta de la vereda es la vía de ascenso al Páramo del Sumapaz, Kilómetro 7, en el ecosistema de sub-páramo.

Figura 5

Vista satelital de la vereda Usabá

Nota. Captada desde Google maps el 4 de marzo de 2019



Enunciados desde la institucionalidad.

Al estar adscrita como sede de la IED Romeral, la escuela Usabá está supeditada a la estructura administrativa del colegio. Lo cual implica una dependencia a nivel económico, subordinación a sus directrices en términos financieros, académicos y burocráticos; se rige por el mismo manual de convivencia y las decisiones apremiantes que se toman en la escuela están en constante supervisión de las directivas del colegio. Sin embargo, en gran medida, la maestra titular de la Escuela Usabá goza de autonomía en términos de las vicisitudes cotidianas, la metodología, perspectivas didácticas que se materializan en el día a día de la institución. A continuación, compartiré algunos apartados del manual de convivencia de la IED Romeral (2018) que encuentro pertinentes para el presente ejercicio, ya que expresan la posición discursiva de la Institución en cuanto a la proyección académica, la construcción del conocimiento y más específicamente el papel de las actividades artísticas en la vida escolar; por ejemplo, en el enunciado de la Misión encontramos:

Garantizar y promover el derecho y acceso a un sistema educativo de calidad y pertinencia en condiciones de inclusión en todos los niveles que ofrece la Institución, respondiendo a las exigencias socioculturales del país y particularmente de la comunidad de Romeral, mediante la educación contextualizada humanística, centrada en el desarrollo de valores intelectuales, afectivos, comunicativos, sociales, estéticos y ecológicos, y en la práctica de habilidades agrícolas, pecuarias y tecnológicas, como de competencias laborales, que redunden en la convivencia y las relaciones armónicas del hombre con el hombre y con su entorno. (Institución Educativa Departamental Romeral, p. 9)

De este enunciado destaco el protagonismo que cobra el desarrollo de aspectos humanos complejos como intención formativa, trascendiendo lo simplemente intelectual, me refiero a los valores afectivos, comunicativos, sociales, estéticos y ecológicos; dicha expresión evidencia el afán de formar sujetos capaces de crear y conservar relaciones armónicas con su familia, con su comunidad, con su territorio y consigo mismos, aspectos centrales en la visión de sujeto desde la cual se cimienta este ejercicio de investigación; también destaco el uso del término “valores estéticos”, comprendiéndolos como la brújula de las acciones que nos permite discernir sobre la belleza de lo tangible y lo intangible, y que traspassa lo aparente para colarse en lo conductual y sensible. Más adelante, en el enunciado de la Filosofía Institucional expresada en dicho documento, encontramos (Institución Educativa Departamental Romeral, 2019):

Comprende la educación como un proceso que busca la formación de personas integrales que puedan responder a los retos de la sociedad colombiana actual. La educación dentro de la IED Romeral busca dos objetivos fundamentales:

- a) El aprendizaje de las ciencias y las artes que le permitan al estudiante ser parte de la sociedad del conocimiento.
- b) La formación de principios de convivencia que le permitan al estudiante ser agentes de transformación dentro de una sociedad democrática. (p.10)

En este apartado destaco la forma en que se involucra tanto la ciencia como el arte en el proceso de gestar a los estudiantes en la matriz de lo intelectual, me encanta la imagen que mi pensamiento crea de comunidades campesinas transitando por esos espacios, siempre la pregunta estriba en las formas y modos de esos tránsitos, pero nunca deja de ser la motivación central de lo que hago. El segundo componente también es muy interesante, ya que establece el sentido de educarse en este contexto: afilar el poder de mejorarlo, los sujetos completos como actores de su realidad personal y comunitaria en pleno ejercicio de sus derechos intelectuales y culturales, sociales y afectivos.

Más adelante, en el apartado sobre los principios Convivenciales de la Institución, se mencionan cinco ítems, dentro de los cuales hallo algunas relaciones con este emprendimiento académico: Participación, Corresponsabilidad, Autonomía, Diversidad, e Integralidad (Institución Educativa Departamental Romeral p.11), ya que a fin de cuentas la intención permanente ha sido contribuir a estas herramientas sociales, empoderar, avivar, ampliar comprensiones que le permitan a la comunidad nuevas formas y lugares desde dónde crear realidades de bienestar. Ello se consolida en lo que, desde este documento institucional se concreta como perfil del estudiante, dando de nuevo relevancia a la formación para la resolución de problemas reales, desde la creatividad y la autonomía:

El estudiante como sujeto activo, desarrolla competencias cognitivas para aprender y solucionar problemas, constantemente identifica sus saberes previos y se prepara para aprender, vinculando nuevos saberes. En la IEDR, el papel del estudiante gana en autonomía y creatividad, el estudiante es protagonista de su propio aprendizaje y es agente dinamizador en su formación integral. (Institución Educativa Departamental Romeral, p. 14)

¿Quiénes van a Usabá?

En Usabá la mayoría de los estudiantes de la escuela son procedentes de familias campesinas, cuyas actividades económicas están ligadas a la agricultura, el cultivo de papa y fresa, y la crianza y aprovechamiento de animales. En algunos casos, los padres de los niños tienen propiedades en la vereda, lo cual propicia la permanencia prolongada de los menores en la institución, mientras que otra parte importante de los estudiantes presentan altos índices de flotabilidad, ya que sus padres dependen de los contratos de jornal que puedan constituir, los cuales se caracterizan por ser temporales e inestables, ello sumado a distintas dinámicas que ocasionan un constante desplazamiento.

A continuación, realizaré unas sucintas descripciones de los tres roles desde los cuales los sujetos interactúan en la escuela.

Figura 6

Salón unitario de la Escuela Usabá



Figura 7

Pollito viene a mostrarme sus dibujos



Niños y niñas:

Ya que este proceso se llevó a cabo en 2019, no cuento con la autorización por parte de los tutores legales de los estudiantes para exponer aquí sus datos personales, así que, para hacer alusión a cada uno de ellos, me valdré de los seudónimos de los personajes que crearon para el radiorrelato que hicimos juntos.

Pollito- 5 años- Transición

Ella ingresa a la escuela después de las vacaciones de mitad de año, es su primera vez en un espacio diferente a su casa, es también nueva en el territorio, aunque antes también vivía en el campo; atraviesa una situación compleja a nivel socioafectivo ya que sus padres se separaron y su mamá relegó su cuidado a su padre y su nueva pareja, con quien la niña no tiene una buena relación. Acerca de ella escribí en mi diario de campo: “Pollito empezó a configurar un oasis de salvaje creatividad en medio de ese plantío ordenado y austero. Sus ideas juguetonas e ilimitadas, su risa en cada trazo, la espontaneidad con la que experimenta cada color, cada material, esa indomable ternura que se enoja y lucha como un potro cuando está siendo amansado, me devolvieron el aliento. Pollito es la expresión de la libre expresión.”

Perrito Chace- 5 años- Transición

Es uno de los pequeños de la escuela, es curioso, está aprendiendo a leer y escribir, la mayoría del tiempo está inquieto, a veces se comporta de forma desafiante, pero por lo general se vincula con las actividades propuestas en la clase, es afectivo y expresivo, sus actividades favoritas son leer y colorear. No se autodenomina como campesino, aunque sus padres y abuelos se han dedicado siempre a labores del campo y viven en él; él y su familia los visitan a menudo. En casa, está al cuidado de su hermana mayor (Manchitas) de 8 años, pese a que ella es mayor, a menudo Perrito Chace la agrede, física y verbalmente.

Manchitas 8 años. - Segundo

Es la hermana de Juan, se adapta a los requerimientos de la escuela, dispone su atención a todo lo que se le propone, siempre con alegría y entusiasmo, procura al máximo cumplir con las tareas que se le asignen, su maestra manifiesta que, en algunas oportunidades, cuando no está de acuerdo, reacciona y es “contestona”. El aspecto que me resulta más significativo de Manchitas es que puede ser una niña de 8 años desde las 7 de la mañana hasta las 12 del mediodía, cuando la jornada finaliza, allí asume su rol de cuidadora de sus hermanos, Perrito Chace de cinco, y más tarde en casa, de su hermana de 3 años y su semblante, hasta su forma de hablar y caminar, cambian. Ella cocina, vela por que no se hagan daño, aunque con Perrito Chace es una labor muy compleja, debe acompañarlo en la realización de sus tareas, y además hacer las suyas.

En una ocasión Manchitas me contó que se había ahorrado lo del pasaje porque un carro los había bajado de la vereda, entonces ella, con ese dinero se compró unos pañitos húmedos “para limpiarle la cola a su bebé”, una muñeca de plástico.

Blanquecita - 7 años- Segundo

Blanquecita está aprendiendo a leer, aunque los niños y niñas de esta escuela no forjan una relación profunda con la literatura, la cual queda relegada al espacio y el horario de las clases, ella tiene gran interés por lo narrativo, y se le facilita jugar con relatos. Al igual que sus compañeros, Blanquecita sale de su casa todas las mañanas con una aguadepanela y un pan en su pancita, a las 9 de la mañana se les dificulta concentrarse porque tienen hambre, por más atractiva que sea la actividad en la que estén inmersos, a esa hora sus pensamientos se dirigen asiduos al comedor.

La superheroína de las nubes- 7 años- Segundo

Es la hija de la señora Blanca, la ecónoma de la institución; es una niña con grandes habilidades y disciplinada con sus compromisos escolares, aunque tiende a dispersarse con facilidad, goza del acompañamiento dedicado de su familia para el desempeño de sus labores. Se asume como campesina, ya que ha vivido siempre en la vereda, el sustento de su familia proviene en gran medida de actividades agrícolas de las cuales ella ha sido partícipe y disfruta de las expresiones artísticas propias de su cultura, como la música, ya que está aprendiendo a interpretar el requinto en los talleres de la casa de la cultura del municipio de Sibaté.

Vampirina- 9 años- Segundo

Presenta un diagnóstico de necesidades especiales de aprendizaje no especificado, pese a que lleva varios años asistiendo a la escuela, no domina en el mismo grado que sus compañeras de segundo la lectura y la escritura, aunque si maneja una oralidad fluida, no maneja operaciones aritméticas básicas; anteriormente ha realizado conquistas en su aprendizaje, como el conteo más o menos hasta 50, pero al transcurrir las vacaciones escolares, las olvida y toca empezar de nuevo. La profesora Laura se encuentra en espera de un diagnóstico médico más preciso y riguroso, el cual está supeditado a las gestiones de su familia, en especial de su mamá y de lo que les posibilite su sistema de salud, asunto que ha sido mucho más lento de lo que se necesita. La condición de Vampirina en reiteradas ocasiones ha significado para algunos de sus compañeros, una razón para aislarla, o incluso llegan a hacer comentarios peyorativos en cuanto

a su persona, la maestra dedica esfuerzos en aras de que los niños y niñas sean más conscientes, respetuosos con su compañera a fin de que ella se pueda vincular más abiertamente en el grupo y las actividades. La Profesora Laura me comenta que su familia ha vivido por varias generaciones en la vereda, que todos se dedican a las labores del campo, y que en su familia hay varios casos de retraso en el desarrollo sin tratamiento médico ni manejo pedagógico diferenciado, su proceso en la institución continúa ya que su familia no tiene oportunidad de ofrecerle algo diferente y de no ser así se le estaría vulnerando su derecho a la educación.

En una ocasión Vampirina me comentó que había un vecino, un anciano que a menudo la invitaba a estar a solas con él y que a ella le daba miedo y se escondía, hasta ese momento no le había comentado la situación a ningún acudiente, tampoco a la profesora.

Brig Box- 10 años- Tercero

Es oriundo del municipio de San Martín, Meta, se incorporó a la institución desde mediados del año pasado, después de estar desvinculado de la escolaridad desde hacía medio año, según los informes no documentados de su mamá, él está capacitado para cursar cuarto grado, así que mientras se establece la documentación necesaria, la maestra le hace actividades diagnósticas y de refuerzo. Es un niño muy despierto, que cuando logra concentrarse aporta elementos muy valiosos al trabajo en equipo, aunque presenta un contexto familiar conflictuado que interfiere con sus hábitos de estudio, lo cual resta en sus procesos de aprendizaje.

La brujita- 11 años- Cuarto

Es la estudiante más antigua de la escuela en este momento, su familia siempre ha vivido en la vereda ya que su principal actividad económica y productiva es el cultivo de fresa, lo cual les permite ser una fuente de empleo para varias personas en la zona, incluyendo los padres de algunos compañeros, se destaca por su disciplina en la vida diaria de la escuela, y por la integración de sus padres y familiares en los procesos que desde la escuela se plantean. Al cuestionarla sobre si es campesina, respondió que sí, desde muy pequeña ha estado vinculada a las actividades productivas de sus padres y hermanos, conoce muy de cerca el cultivo de la fresa

y de la papa, y la crianza de animales, su abuelo (que es también el de La Princesa Usabina y Brig Box, ya que son primos), fue un líder de la vereda que participó en procesos comunitarios como la organización del acueducto y la construcción de la escuela.

La brujita se está preparando para el cambio que vendrá el año siguiente al ingresar al colegio de Romeral, pero siente temor por sus procesos de lectura y escritura, ya que a menudo “se le enredan las letras”, a La Princesa Usabina y Brig Box también, pero no con la misma frecuencia, me explicaron, junto con la Profesora que se trata al parecer de una forma de dislexia y que hay varios casos en la familia, que ella sabe porque ha sido la maestra de varios de los miembros.

La Princesa Usabina- 12 años- Quinto

Es la hermana de Brig Box, y prima de La Brujita su proceso de escolarización ha sido un poco más riguroso en relación con el de su hermano, en la actualidad presenta las mismas dificultades en hábitos de estudio de su hermano, disfruta significativamente de los escenarios culturales de los que se dispone en el colegio y en la escuela, le gusta bailar e interpretar personajes, al igual que su hermano está muy impregnada por las manifestaciones culturales de su región natal, el llano, como la música y la danza. Demuestra mucho interés por aprender nuevas técnicas expresivas, le gusta interpretar personajes, disfrazarse y es más extrovertida que sus compañeros.

Brod Bux - 11 años- Quinto

Es nacido en la vereda y toda su vida ha estado allí, llegó hace dos años a la escuela, trasladado desde la escuela más cercana, la de la vereda La Cantera, en la cual vive. Es un niño con habilidades intelectuales destacadas entre sus compañeros, es ágil, tiene muy buena memoria y aprende muy rápido, tiene mucha energía y ello le demanda estar en constante movimiento, lo cual en ocasiones se traduce en indisciplina dentro del salón. Tiene una fuerte disposición para aprender acerca de tecnología, la cual le apasiona, es el encargado de los equipos electrónicos de la escuela y suele ponerse al tanto del funcionamiento de cualquier

equipo rápidamente. Sus padres lo acompañan juiciosamente en su proceso escolar. Asume a fondo su rol de líder y de ser el niño mayor del grupo, es muy afectuoso con sus compañeros, a veces sus padrinos le regalan golosinas o dinero y él llega a la escuela a compartir.

Al igual que sus amigos atraviesa conflictos emocionales derivados del orden y las dinámicas familiares, ya que su papá biológico vive muy lejos y él se debate constantemente en estar junto a él o estar con su mamá y su padrastro, dice que le gustaría tener un avión para ir y volver de ambos lugares en poco tiempo.

Recuerdo varias anécdotas cargadas de ternura con Brod Bux, pero en especial una que nos ayuda a dimensionar su pensamiento campesino, resulta que él estaba de cumpleaños, y me comentó entusiasmado que su abuelita le había regalado diez mil pesos, entonces le pregunté qué pensaba comprar con ese dinero, y respondió sin titubeos: - “Una pollita para que me dé pollitos Profe, es que ya tuve un pollo de engorde y me lo mataron”.

Los niños y niñas de Usabá son como una parvada de pollitos, nueve hermanitos todas las mañanas de lunes a viernes, entre ellos juegan a que son una familia, y durante la jornada, así discutan por momentos, se les ve cuidarse y apreciarse unos a otros, los grandes velan por los pequeños, quienes inquietos divierten a todos con su ternura y espontaneidad, los niños más grandes cuidan constantemente cumplir con las reglas de la escuela y enseñárselas a los menores.

Existen tan variadas formas de atravesar estos tiempos de arado del camino vital, como niños y niñas. Cada uno es una canción hecha de canciones antiguas, y, a la vez, configura la oportunidad de la vida de sonar distinto, de ser nueva.

Muchos de los atributos que se relacionan con las infancias cambian significativamente en el contexto rural, el juego constante, la fragilidad, la sobreprotección, tienen en los campos otros sentidos. Las infancias campesinas son, en muchos casos, una extensión de la fuerza productiva de sus familias, lo cual desde ciertas lecturas, puede parecer un factor de vulneración de sus derechos; más en la realidad campesina, la forma en que los niños y niñas se vinculan a

temprana edad con las actividades cotidianas de los adultos, cuando se ejecuta en el marco del respeto, implica la inclusión de ese nuevo ser a los lenguajes de la vida misma, experiencia en la que surgen interacciones afectivas, emotivas, en las que se cultiva la memoria, el sentir y se entregan las herramientas y conocimientos necesarios para vivir campesinamente.

He encontrado en mis amigos campesinos, infancias profundamente sensibles, empáticas, con la capacidad de abrazar las realidades de los otros con una comprensión única, son infancias tejedoras, y tejidas con muchos sentimientos hacia sus territorios, infancias rebosantes de ternura, con los cuerpos abiertos a vivir las montañas en todo su esplendor, infancias caminantes. Se mueven con seguridad entre las trochas y los árboles, conocen el idioma de la vereda y la mirada de los animales.

Maestra Laura Rodríguez. Una vida educando en la ruralidad.

La maestra titular de la institución lleva desempeñando el rol docente desde hace 25 años, de los cuales, 4 han transcurrido en Usabá, es normalista, graduada del programa de preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional y licenciada, cuenta con estudios de maestría. Manifiesta gran interés por la enseñanza de la lengua escrita y gran disposición para escribir, especialmente género dramático, lo cual ha tenido que dejar un poco de lado dadas las demandas de tiempo de su trabajo. Su trabajo en la institución lo enfoca principalmente a la garantía de los derechos básicos de aprendizaje en cada área fundamental, de las cuales la que más potencia es el lenguaje.

Sostiene un ambiente de trabajo sereno y tranquilo en el aula, es muy paciente y comprensiva con los niños y niñas, pese a las dificultades que implica el trabajo en un aula multigrado, usualmente divide el grupo en dos por promedio de edades y distribuye las tareas, mientras explica en uno de los grupos, los demás avanzan de forma autónoma y acompañándose unos a otros. Refiere poco acercamiento al campo de las artes.

Padres de familia. La escuela es la casa de todos.

Los padres de familia son actores fundamentales de la vida escolar, permanentemente están pendientes de lo que se requiera y de la forma en que la maestra les pida contribuir con el proceso académico de sus hijos; están organizados en un proyecto productivo, el cual mediante la producción y comercialización de maní y fresas achocolatadas reúne recursos para las celebraciones de los niños en el marco escolar, despedidas de quinto y festejos de culminación del año escolar, o para los requerimientos de la escuela. Las madres de familia se turnan para hacer el aseo general de la institución una vez al mes.

En Usabá los padres de familia visitan constantemente la escuela, conversan con la maestra sobre los procesos de sus hijos y acompañan las propuestas de la docente; ninguno de los padres cuenta con estudios superiores, algunos con la básica secundaria, la mayoría laboran en el campo, cultivando o cuidando animales, entre familias hay emprendimientos productivos y comerciales apoyados técnicamente por capacitaciones del SENA.

En una ocasión conversé con la mamá de Cielo Sanabria, la señora Blanca, quien es la ecónoma del restaurante escolar, hablamos a cerca de su perspectiva de la educación artística, la cual me llama la atención ya que, pese a las dificultades para desplazarse, lleva a sus hijos una o dos veces a la semana hasta el pueblo para que sean beneficiarios de la formación en artes que brinda la Casa de la Cultura, esfuerzo que ejercen en equipo junto con su esposo, quien fue quien tuvo la iniciativa de aprender a interpretar instrumentos musicales; doña Blanca y según me comenta, su familia, tienen un gran arraigo a su cultura campesina, la cual transmiten con orgullo y natural serenidad a sus hijos.

La relación de la Institución Usabá con el arte.

Como lo mencioné en la problematización, hay una construcción muy interesante en las planeaciones de área creadas por la maestra Yesenia Rojas, de la escuela las Delicias, tienen hilos de los tres modelos enseñanza de las artes que expone Aguirre (2006), objetivos alusivos a

trabajar contenidos de las diferentes disciplinas artísticas reconocidas en el contexto occidental; sobre las artes visuales: rudimentos de teoría del color, ejercicios de dibujo a mano alzada, perspectiva, proyección, cuadrícula, técnicas diversas como el mosaico, planchas a mano alzada, collage, elaboración de paisajes, manejo del papel etc. Me llamó en especial la atención los elementos de diseño y confección que no son comunes en las escuelas: enhebrado, la puntada, la costura, creación de disfraces, elaboración de títeres.

También involucra uno de los ejes de análisis de este trabajo: las artesanías colombianas, así como un profundo interés en el desarrollo musical: expresiones musicales, rondas, juegos, trabalenguas, ritmo, manejo de claves, manejo de tambores, sonido, entonación, armonía, coordinación, interpretación de canciones, melodía, pulso, acento, instrumentos musicales, géneros musicales, apreciación musical, sonido, intensidad, timbre, identificación de instrumentos musicales, elaboración de instrumentos, ritmos colombianos, investigación sobre música colombiana, canciones colombianas, sonidos (graves - agudos), canciones variadas, canciones colombianas, fiestas del folclore colombiano, biografía autores de música colombiana.

Cuando visité la escuela de la maestra Yesenia me impresionó gratamente la forma en que ha sacado provecho del modelo de escuela nueva y lo ha adaptado a las necesidades y particularidades del contexto, y si encontré trazos tangibles de esa planeación de área, pero no fue el espacio en el que profundicé mi práctica. En la escuela de Usabá, como lo comenté en la problematización, pese a que se adhiere en lo normativo y lo administrativo al colegio Romeral y comparte la planeación de área con la escuela Las Delicias, no hay una incidencia pragmática de esa producción en el trabajo con los estudiantes.

Hay síntomas que le pueden permitir al lector darse una idea de la forma en que el arte, comprendido desde lo logocéntrico, lo expresionista y lo filolingüista (Aguirre, 2006), es tratado en la escuela Usabá: es común que no se ocupe el espacio de la asignatura (última hora de los viernes) en actividades relacionadas, ya que se designa ese tiempo a otras actividades más “prioritarias”, no se vincula con regularidad el dibujo a las actividades que se proponen en las

otras asignaturas, ilustraciones de biología, mapas, retratos (los cuales se solucionan con fotocopias) y, en los tiempos que se designan para el área la propuesta es la transformación de materiales de desecho en objetos con una segunda oportunidad, que por lo general consiste en la aplicación de pintura y una nueva articulación de las partes.

Al respecto, considero pertinente traer a colación a una de las autoras contemporáneas más potentes en cuanto a la pedagogía de las artes, María Acaso, en la conferencia “Descolonizar la mirada: defendiendo la educación artística” (Acaso, 2018, 19:30), expone lo que llama *El paradigma de las manualidades*. Empieza por puntualizar que, muy a su pesar (y el mío) aún muchas personas siguen vinculando la enseñanza de las artes en la escuela con las manualidades, y que, pese a que en el trabajo manual se pueden desarrollar algunas capacidades y facultades nada despreciables, la práctica artística en la escuela no se puede relegar exclusivamente a este ámbito.

Además este paradigma también arrastra otras creencias que distorsionan la profundidad del campo real de la educación artística, la primera cabe en la imagen de “los niños pintando”, creer que si hay cierto material y escenario y los actores predeterminados, ya se está tratando de una situación artística cuando no es así, dado que, en muchas ocasiones esas actividades no se mueven más allá de ese momento, no tienen una causa y sentido previo ni tampoco una repercusión en el futuro, así que no tienen filo artístico, puesto que no interpelan sensibilidades, no dialogan con el mundo y la vida, no tejen aproximaciones entre las dimensiones de lo humano.

La autora también le echa agua al tan sonado “el arte es expresión” aclarando que, aunque la expresión es uno de los componentes de lo artístico, no es el único, ni el central, y tampoco es un plano que se desarrolle solo en esa área, sino que debería ser transversal.

Otro de los mitos que desmiente Acaso (2018) es el de relegar este espacio simplemente a la producción de cosas “bellas”, enfatizando en la necesidad de complejizar los discursos sobre lo bello y de transitar en la necesidad de materializar todas las gamas de la experiencia humana,

hasta lo incómodo, desde las artes. La autora ironiza sobre los clichés a los que se apela en demasiadas mayorías de casos, de tal forma que pareciera que no pasamos de primaria sin que todos hagamos las mismas clases de cosas, y más peligroso aún, pensando que hacer arte es algo superfluo, que no demanda procesos y trabajo arduo.

Igualmente le cae el guante de Acaso (2018) a estilos de práctica artística que tal vez funcionan, o al menos en Colombia, en ambientes opuestos, con más recursos y tal vez perspectivas un poco más elaboradas, se trata de otro de los mitos que le hacen daño a la educación artística: diligenciar las propuestas atiborrando de técnicas y materiales a los estudiantes, pero sin agenciar procesos de pensamiento crítico.

La última de esas falacias de la educación artística que menciona la autora, consiste en la creencia de que la educación artística se da sólo en la escuela, ésta en particular conecta significativamente con el propósito y la naturaleza de este trabajo, ya que Acaso (2018) expone como hasta el más insospechado de los espacios en los que acontece la vida, es un espacio potencial de interactuar con lo estético, lo artístico, lo sensible y lo creativo.

Por último, esta maestra sitúa la idea escaparate de todos los mitos de la educación artística que aquí he mencionado: el mito del “artista genio de la modernidad”, que era básicamente la noción con la que yo me movilizaba, aunque incluso para mi propia práctica artística fuera incómoda.

¿Quién llegó?

De esta manera introduzco el segundo momento de esta contextualización. Ya teniendo una idea más precisa de lo que encontré en la escuela rural Usabá, ofrezco un sucinto relato de los debates internos a los que yo me enfrentaba en mi quehacer como muralista e ilustradora autodidacta que a su vez extrapolaba mi actividad como maestra en formación de niños y niñas. Lo primero a puntualizar es que, aunque desde muy pequeña empecé a pintar, —crecí pintando y decidí formarme en lo artístico de manera autodidacta—, fue la Universidad Pedagógica

Nacional la pista que me permitió desplegar el sentido del arte en mi vida; la inmersión en el universo pedagógico fue el sustrato perfecto para que mis inquietudes creativas tomaran formas más enriquecidas y a la vez se fundaran desde búsquedas más profundas.

Entonces resulta que, un punto de partida fueron esos momentos de éxtasis que viví en mi infancia jugando con el color, la luz, los materiales —de muchas clases distintas—, que me otorgaron la primera verdad sobre lo que he venido a entender como arte, y es que se trata de algo conectado a las formas de placer más agudas que tenemos: placer intelectual, físico y emocional.

Asimismo, el arte era el espacio en el que me reconocía, me comprendía y adquiría identidad y el reconocimiento que me era negado en cualquier otro espacio, desde allí se fundó un imperativo de todo lo que propongo hasta el sol de hoy como artista: el sentir belleza. No es una belleza vinculada a cánones estéticos o estereotipos, es mas bien, una belleza primitiva, prístina que conjuga todas las emociones y cualquier trozo del mundo inteligible, que se funda en las brasas de la incertidumbre, por eso no obedece los mandatos de ningún paradigma.

Con ese arado casi psicodélico vine a dar con un maestro, ya anciano, muralista de la Universidad Nacional de Colombia, que me dio el regalo del interés por la historia del arte y un mantra: *el gran arte es sobre lo no obvio*, desde aquel entonces me enganché con la necesidad de cifrar contenidos, de hablar de algún alguien, de algún algo de forma subliminal a través de la imagen. Fue él quien a través de esa enseñanza me dio el recurso de la imagen como discurso, ello fue como si le diera palabras a un animalito, digamos que fundó en mí el sentido comunicativo del arte, pero no solo de una comunicación sobre mi interior, sino, de unas elaboraciones intelectuales, porque las artes hablaban de historias del mundo, de muchos mundos.

Todo lo anteriormente dicho se fue convirtiendo también en una especie de carga y de racero para empezar a esgrimir qué era arte y qué no. Entonces, mi imaginación se empezó a matricular en cierta medida en la vanidad intelectual de querer tener siempre algo que decir, en

querer demostrar, en querer posicionar; ahora comprendo la propiedad intelectual sobre lo que se crea, pero la localizo más digna cuando deviene de la naturalidad, de la pasión, cuando es un saber conectado a un sentir.

Ya en el recorrido por la licenciatura, hallé una forma de valorar las artes que yo nunca había tenido en mis contextos. A las artes les encontré lugar para todo, pero en la medida en que se nutrían mis discursos, mis ideas y conceptos, me iba sintiendo muy corta en lo técnico, y es un peso que aún llevo, pero que en este momento gestiono con más paciencia, es comprender que si es necesario contar con el dominio de un idioma plástico, y más cuando hay una inquietud tan grande desde los sentidos, que soporte la potencia de la sensibilidad de cuerpo y alma desde la que brotan las intenciones creativas, más allá de validar un canon y una normativa externa, es el tener los recursos técnicos para desarrollar una creación que brinde placer y satisfacción, que sea producto de una habilidad para interactuar con la materia y los sentidos, y no del azar.

El baluarte más hermoso que todos los hijos de la UPN más le agradecemos es la forma en que dinamiza nuestro pensamiento crítico, es como si encendiera una antorcha adentro nuestro con la cual se revelan las grietas de la realidad, incluso nos da el poder de descorrer velos de lo que en muchas ocasiones son sólo dibujos de lo real, mapas y metáforas. Eso ha sido el eje de mi práctica artística y pedagógica, la sensibilidad que propicia el vínculo con el arte ha sido un lugar de enunciación desde el cual prender esa antorcha del pensamiento crítico para acceder a información de mí misma, de las historias que se entrecruzan con la mía y de lo vivo en general, de tal forma que desde el principio mi intención ha sido contagiar de esa incandescencia a los niños y niñas con los que me cruzo.

Del mismo modo, mis temas al pintar proponen preguntas con un trasfondo político, ya que interactúan con estructuras del poder, son invitaciones a cuestionar y moverse para ver lo que nos dibujan de la vida desde otro lado. Esas son en síntesis las creencias con las que he caminado en el influjo del arte los puentes que constituyen la pedagogía para las infancias.

Figura 8*Ruana y bufanda*

Nota. Ilusionada compré una ruana y tejí una bufanda para sumergirme en el frío del territorio.

CAPÍTULO 3 LOS COROTOS

Figura 9

Don Barbudito paramuno



Nota. Fragmento de mural

Los seres humanos somos animales que se exedieron en el uso de herramientas. Las herramientas son extensiones de todo lo que nos constituye en esencia, cuerpo, mente, emoción, incluso el alma se vincula con su uso; así mismo existen desde las más elementales y primitivas herramientas, hasta artefactos intangibles con los que moldeamos la realidad. Toda labor humana está mediada por el uso de herramientas, Santiago Alba Rosa, (como se citó en Larrosa, 2018) describe, a tres tipos de relaciones con las cosas: cosas de comer, cosas de usar y cosas de mirar. Las herramientas son cosas de usar, separables, manejables y durables, devienen del pasado y son el olvido del trabajo que las ha producido y se desgastan despacio, constituyendo un mundo cultural, ya que encarnan formas de hacer y de vivir, incluso, con el tiempo adquieren un alma, rastros de la esencia de quién las domina y también de los lazos emotivos que se arrastran entre intercambios; creo que las herramientas también dejan rastros suyos en nosotros, por eso revolvemos la sopa siempre con el mismo cucharón, por eso no se nos puede quedar un bolígrafo singular para cierta ocasión, y los relojes, la cara de cronos que se nos tatúa en la retina. Las herramientas se hacen invisibles en el uso, hasta que se dañan o llegan al olimpo de la museificación, lo sagrado, y conquistan en escasos casos (cada vez menos) el olimpo de las cosas maravillosas, dignas de ser preservadas, admiradas y estudiadas.

En el campo habitan muchas de estas cosas de usar atiborradas de alma porque conocen manos de diferentes generaciones, pues están hechas con esmero y calidad dadoque, son en si mismas extensiones de los cuerpos que gestionan todos sus trámites a través de ellas. Los campesinos tienen una palabra para designar a aquellas cosas de usar: “los corotos”, familiares mudos que posibilitan los haceres.

Yo, como pintora también tengo amadas herramientas, pinceles que portan bosques, luces, escamas y pelambres, pinceles besados con ternura que conocen mi mundo interior, y no solo eso, en mi taller residen cómplices de mi imaginación que posibilitan la transferencia de lo que soy, siento, pienso; límites y puentes a visiones que se pueden compartir.

Asimismo, en el oficio de cultivar conocimiento hay implicados universos de herramientas, algunas son cosas, pero otras son intangibles, son procesos de pensamiento autopoieticos; hay muchas analogías posibles para el investigar: tejer, construir, plantar, cocinar, tal vez funcionan porque son verbos posibles en el conocimiento, porque en sí mismos contienen sapienza.

Dando vida a este capítulo, tomaré la analogía de uno de mis oficios: *la pintura*, para comprender y compartir aquellos procesos de pensamiento, herramientas, corotos que son el andamiaje de este trabajo.

Al realizar una pintura me centro en la intención desde la cual la abordo, creo que es lo más semejante a posicionarse en un paradigma investigativo, elección que no es fortuita ni fugaz, sino que brota de complejas tramas e historias personales. Carlos Eduardo Vasco (1985) en el documento “Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales” desentraña los intereses que se entretajan en la construcción del conocimiento, retomando comprensiones desarrolladas por la Escuela de Frankfurt. Primero hace alusión a los *intereses extrateóricos*, señalando aquellos avatares que están muy por fuera de los alcances de la academia y que terminan por definir causas hacia áreas de ella: historias de vida, emocionalidades, coincidencias, azares, situaciones que le dan veladuras y tintes singulares, artesanales y al fin humanos a lo que se da por conocimiento.

Este trabajo en particular está cargado de *intereses extrateóricos*, ya que más que constituir un fin, constituyen un medio. Al iniciar la carrera me propuse trabajar en algo que me costara, me conflictuara, en algo que no fuera obvio y que me transformara, un ejercicio investigativo que influyera para bien en lo más profundo de mis fascetas, pero que a la vez tuviera el combustible de la pasión, que tuviera en el mejor de los casos el poder de impactar también positivamente en otros, siempre desde el soporte de convicciones políticas ligadas a la democracia, la justicia, la vida digna.

De tal forma que en cada espacio académico iba rastreando mis dificultades, y también en mis interacciones, en mis relacionamientos, en mis ejercicios creativos, iba aglutinando preguntas y vacíos que, como las gotas de agua condensadas en un vidrio, se fueron juntando hasta formar el torrente de preguntas que buscan desembocar en este ejercicio no solo académico sino vital.

Vasco (1985) también expone los *intereses intrateóricos*: de control, de ubicación y orientación y de liberación, estos últimos son los que convocan este ejercicio, desde mis intenciones más primitivas hasta el último ejercicio realizado con la comunidad. La misión de este proceso es la de ayudar a romper la red de creencias que nos separan de implicarnos en la vida a más profundidad, y sobretodo, con más dignidad. Romperla en mi y ayudar a romperla en otros.

Por ese camino me voy encontrando con una tradición de seres que se han pensado la libertad con todos los asuntos que la componen. Seres que se han dedicado a hilar fino las formas en que el conocimiento se posiciona; formas de conocimiento cómplices de liberaciones en ámbitos plurales, y así han plantado y cuidado el árbol del pensamiento crítico hermenéutico. Bazán (2018) precisa que lo hermenéutico “ha implicado todo intento por descifrar de la realidad los elementos de la vida cotidiana y la cultura, en cuanto a interpretar textos, escritos u obras artísticas, entre otras creaciones humanas”, más adelante, Weiss (Weiss, 2005, p.9, como se citó en Bazán, 2018) quien a su vez está comprendiendo a Gadamer , afirma que “los fenómenos sociales constituyen realidades ambiguas e inciertas, pues, aunque están estructurados socialmente, son, a la vez, contruidos por el observador”.

Recordemos que el asunto problemático por el que urge esta tarea académica se concreta al ser consciente de que en mi, como observadora, hay unos filtros para la información que me impiden reconocerla de manera más profunda e íntegra, así que más allá de una crítica a un sistema externo, se trata de una crítica amorosa a los enclaves de ese sistema en mi, comotambién de transformar a la observadora. Estos enclaves no son epigenéticos, sino que

obedecen a intenciones de encausar a la sociedad a la consecución de fines determinados, a un sistema de intereses llamado modernidad. Habermas (1986) (como se citó en Bazán, 2018) comenta que la crítica surge contestataria ante los conflictos a múltiples niveles que se desencadenan de la modernidad.

Es importante precisar que este ejercicio deviene del epicentro de la modernidad misma: *Europa*, —en la escuela la de Frankfurt—, pero que la simiente de ése árbol del pensamiento crítico hermenéutico al enraizarse en América también fue escrutado y hallado cómplice de la perpetuación de lógicas profundas de dominación, contextualizadas, locales y vigentes, de tal forma que de él se toman mapas, metáforas de la realidad para rastrear, incendiar y finalmente fertilizar formas de acceder al conocimiento cuya clorofila es la resistencia, porque se han prolongado menguadas en ondas que laten cada vez más agónicas en la consciencia colectiva y que requieren hoy del aliento vivificador del emerger decolonial, ondas antiguas, orgánicas que palpitan en todo lo que somos y que han sido silenciadas.

Enrique Dussel (2013), filósofo latinoamericano cuyas construcciones son en gran medida sustento del pensamiento decolonial actual, se ha dedicado a desmitificar la historia del mundo que nos vendieron los colonizadores. En esa medida afirma que Europa ha sostenido una pretensión de universalizar sus dogmas, pues tiene la particularidad de vendernos la idea de que sus verdades son aplicables a todos los aspectos de la condición humana al ser la génesis de las mejores expresiones de la misma. Por tanto, todo aquel que compre esa doctrina la paga con el precio de su propia libertad, dado que más que ser simplemente falsa — Europa ha usurpado sistemáticamente conocimiento de todas las latitudes del mundo, en aras de someterlas y obviarlas sin agradecer o reconocer—, es violenta y genocida.

En esa medida Dussel (2013) aclara que la decolonialidad en si misma nace simultáneamente con la colonia, y es eso lo que tiene vivos los brotes resistentes de las culturas precolombinas, desde mucho antes de que Habermas estuviera en planes, los descendientes de los esclavizados nativos americanos han ingeniado formas de sobrevivir no solo para respirar,

sino para sentir y pensar en sintonía con sus ancestros, en absoluta rebeldía que se ha traducido en sincretismo, en explícita oposición, en huídas a zonas de difícil acceso (Dussel, 2013, 9m:16s)

¿Por qué hacer este recorrido de reconocimiento del pensamiento crítico hermenéutico para finalmente llegar a la decolonialidad? Porque yo vivía enamorada de los discursos críticos, hasta que me topé con sus limitaciones en mi campo de acción y tuve que reconocerlos carentes e incluso violentos. Así es como este ejercicio se ampara en el precioso árbol decolonial, para visibilizar los sesgos, limpiar los filtros, darle vitaminas a mis raíces y hacerme, en lo posible una profesora más libre y auténtica. En este árbol he encontrado la orientación para escudriñar en todas y cada una de las preguntas que me trajeron hasta aquí.

Lo que sucede después de entablar una intención creadora al pintar, es estudiar qué clase de soporte va a contener esa intención y el proceso de materializarla, porque se puede pintar sobre muchas cosas y superficies, pero al escoger un soporte en específico, acotamos su alcance, la secuencia de acciones que le subyacen, las interacciones nuestras con él y las de los espectadores, sus dimensiones y posibilidades.

Por ejemplo, he acudido a muchos soportes diferentes a lo largo de mi vida para plasmar mi presencia, de niña eran los muebles de la casa, detrás de los cajones, las hojas de atrás de los cuadernos, uno muy importante era mi propia piel, también me valía de soportes efímeros para experimentar: el agua, la tierra, las velas. Todos estos soportes tenían un sentido común: la intimidad, la conexión profunda y palpitante con ese presente, el secreto, el diálogo interior y la soledad.

Acudo al formato de la monografía porque sustenta los requisitos para avalar este trabajo, más la reinterpreto a la luz de las comprensiones que este proceso me permitió, de ahí que sea una exploración íntima y meditada sobre los hilos que tejen una práctica de educación artística digna para las infancias campesinas, que dialoga con diversas fuentes de información que confluyen todo el tiempo, sin linealidades: la experiencia propia, enfocando lo emotivo y los esquemas de pensamiento; los autores que han posicionado los conceptos y comprensiones que

empezaron a romper los filtros que tenía; y la fuente más importante: la comunidad campesina de la zona de Romeral y sus veredas en Sibaté, de tal forma que se encuentra con la estructura de un formato monográfico, pero requiere de esos otros dos cordones de mi subjetividad y de los saberes de la comunidad para tener sentido, yo lo llamaría una trenza monográfica: tres vertientes de información, cada una con sus propios sistemas y métodos de acceder y organizar la información.

La *escritura autobiográfica* es el segundo *gajo* de esta trenza, deviene de las historias de vida como método investigativo las cuales, precisa Ferraroti (2007) “ayudan a comprender que en la investigación social todo investigador es también un “investigado” (p. 3), en tanto más adelante afirma “el hombre no es un dato, sino un proceso, y que las “leyes” que tienen que ver con él, no pueden ser *timeless* y *spaceless*, válidas en cualquier contexto e intemporales.” (p.7).

Desde el inicio este trabajo ha demarcado la coexistencia del relato autobiográfico, no solo como reflejo de los tópicos que se van abordando, exposición de información, sino como fuerza que encausa las preguntas que surgen, como asunto de estudio y comprensión en sí mismo. Sustento este ejercicio en las afirmaciones de Ferrarotti (2007):

En la investigación cualitativa, el proceso de categorización parte de la base; está menos definido de manera apriorística; más que considerar los resultados, tiende a indicar, problemáticamente, las direcciones en las cuales se necesita excavar y explorar. En este sentido, la investigación cualitativa es una búsqueda típicamente “abierta”, que induce al analista a practicar esa virtud de la humildad que ya Ba con consideraba esencial para cualquier científico. (p. 13)

Encuentro sentido y resonancia en sus palabras, en especial cuando aduce una virtud, una actitud (la humildad), como fundamento del ejercicio investigativo, pues es eso precisamente lo que busco, que el desarrollo de un conocimiento traspase mis formas de sentir y pensar, razón por la cual me expongo en este documento así, humana, falible, ciega, torpe, pero

con la esencia de ser estudiante y ser maestra en potencia: la disposición de aprender a aprender y a enseñar cada vez más bonito, pues

debo aproximarme a este texto con atención humilde, silenciando al “aventurero interior”. Se requiere acercarse al texto con el cuidado y el respeto debido a otro distinto de uno mismo. Se entra en el texto. No basta con leerlo con la atención externa de quien lee sólo para informarse. Es necesario habitarlo. (Ferrarotti, 2007, p 14)

Así precisa Ferrarotti(2007) las relaciones que se deben establecer con las narraciones de vida para poder acceder a ellas como insumo para la consolidación de conocimiento. Es así que en esta elaboración accedo a dos variables de narraciones de vida: las de los miembros de la comunidad, y las mías propias ¡Qué trabajo tan dispendioso es aprender a habitar lo que soy! accedo a mis memorias, a las fotografías que tomé en el territorio durante todo un año y que son textos visuales, mapas emocionales, pistas de ideas, accedo a mis informes de práctica y me veo en el desasosiego, el cansancio, el esfuerzo, y ejercito la compasión con esa profesora aturdida.

Apelo a este recurso porque los trabajos más significativos que desarrollé en el transcurso de mi licenciatura fueron autobiografías documentadas. Así que relacionar las ideas sobre la realidad que generan los autores con los tatuajes de la vida misma hacen que todo cobre sentido y significado, para mí ha sido la forma más precisa de capturar y sembrar esos conocimientos, de que cobren vida y no sean letras muertas, también porque creo, y es en últimas lo que defiende en este trabajo, que el conocimiento que vale la pena es aquel que nos ayuda a comprendernos a nosotros mismos, ingrediente secreto de la vida digna. López Gorríz (2007) aporta: “trabajar su autobiografía permite una construcción de la persona y un desarrollo de la misma, que significa, según Josso (2004: 58), «transformar una vida socio-culturalmente programada por una obra inédita a construir».” (p.5).

López Górriz (2007)describe una serie de procesos que se dan en una escritura autobiográfica viable para la investigación cualitativa, recreando a Houdé (2002), quién a su vez sigue a Thiboult:

- Movilización del relato de la experiencia, de un momento preciso: Sintonizarme con la información que tiene que ver con esos momentos, por lo general apelo a las fotografías para ubicar mi sensibilidad e ideas en las situaciones, otro gran instrumento son los diarios, desde niña suelo escribir diarios, no en rigor cronológico, por el contrario, son escritos sueltos, de pensamientos que ebullean de momentos, composiciones cargadas de emotividad que me permiten transportarme de forma más completa.
- Surgimiento del recuerdo, de la experiencia. [...] pasada. [...]. Una relectura de la vida por inmersión. La persona se deja habitar por el recuerdo: Instalarme en la situación, en lo que se movió en mí ser. ¿Por qué tomé esa foto? ¿Por qué consideré importante escribir sobre esto? ¿Qué pasó con los demás? ¿Qué percibí, qué pensé, cómo expliqué esa situación en ese momento? Recordar es permitirme volver a sentir como me sentía ahí, acudir a la memoria del cuerpo, esa práctica requiere una integración afinada con los sentidos, vías de información que configuran la biblioteca de lo que somos.
- Distanciación y concienciación: Se nos ha instalado en profundidad la culpa, qué vida lamentable es esa que se recuerda con el cinturón en la mano, empuñamos nuestro propio yugo pretendiendo volver al pasado para reprendernos; cuando uno persigue todo el tiempo el ideal de la perfección es esclavo, este proceso me ha permitido practicar el retorno amoroso, el abrazar lo que soy en cada momento de la vida, aprender a respetar mi propia humanidad ha sido el camino para respetar la de los demás, práctica compleja y dispendiosa, realmente liberadora que siempre requiere ser ejercitada.
- Conceptualización del sentido de esta experiencia para nosotros: asignarle un nombre, ubicarla, organizarla en torno a los lineamientos de un proceso académico, empacarla y ponerle etiqueta para poner la experiencia en el mercado de las ideas válidas por un sistema hegemónico de pensamiento, un fase más de lo que a profundidad significa conceptualizar, que en suma, es una intertextualidad aguda, en mi caso ha sido sanador

comprender que lo que me acontece, mis vicios, vacíos y falencias son las de muchos otros, se nombran y se pueden trabajar, en ese sentido la conceptualización es sustancial para el desmontar estructuras que ya no son viables, es una herramienta de demolición que sustenta el cambio, la transformación.

El tercer *gajo* de esta monografía trenzada obedece sustancialmente a la *razón de ser*. Este ejercicio académico en general, es el que concreta el acceso a respuestas sobre la pregunta problémica central, se sustenta en las prácticas que la investigación decolonial ha documentado y tratado de sistematizar pero que en sí mismas son antiguas y aterrizan en actitudes y conductas propias de interacciones humanas sanas, que cultivan o al menos, no entorpecen, la dignidad del otro. Me refiero a la charla, el acercamiento, el compartir con un sujeto en específico y a la atención consciente sobre todo lo que en él y/o ella habla, para comprender la riqueza de la expresión de vida que constituye su singularidad.

En ese camino de buscar entender los instrumentos que me ayudarían a acercarme a los saberes campesinos, encontré muchas alternativas muy atractivas, desde lo crítico hermenéutico, como lo mencioné en un principio, pasando por la apasionante Investigación Acción Participativa (IAP), incluso, la investigación, acción, creación participativa que surge en facultades de arte; pero detrás de todo esto encontré una discusión álgida que está ardiendo hoy en día y que expresan con fuerza Ortiz & Arias (2019):

Nuestro querido y respetado Fals-Borda no vio la colonialidad del saber que subyace en las nociones y prácticas científicas. Por eso, siguió usando las nociones coloniales (investigación, metodología, paradigma, estrategia, técnica). Aunque la IAP es una acción participativa, sigue siendo investigación, y en esa noción y proceso subyace la colonialidad del saber. La colonialidad epistémica es la cara oculta de la metodología de investigación. Por eso, emerge el hacer decolonial, no como investigación, ni como metodología ni técnica, sino como vocación, como configuración de acciones/huellas decolonizantes. (p. 153)

Ortiz & Arias (2019) con su encanto beligerante, que siempre termina seduciéndome ya que señala las incomodidades y desencuentros que me resultan en la vida, se atreven a ir más allá afirmando: “toda metodología de la investigación es colonizante. Todo investigador es colonizador. Desde la perspectiva del colonizado.” Igualmente, Marimán (2005, p 3) (Como se citó en Ortiz & Arias, 2019) afirma que las organizaciones a las que él pertenece tienen muchos prejuicios contra la academia y contra los winkas (blancos) que la controlan; de hecho, el término “estudio o investigación [...], se asocia con la extracción de información que nunca les llega o bien sirve para fines personales o académicos que no tienen mayor compromiso con su lucha” (Ortiz & Arias, p.153).

Qué pasaje tan interesante, interesante porque así me sentía yo en las oportunidades en que traté de indagar con los campesinos del territorio sobre su relación con lo artístico, como hurgando en su vivencia para obtener algo que ellos me entregaron desde su permanente solidaridad y generosidad, pero procurando mi bienestar, que yo lograra mi tarea, casi seguros de que eso a ellos en nada les aporta. Esa piedrita en el zapato se evidencia en las líneas finales de la última reflexión que entregué en 2019 como requisito del espacio académico de práctica:

Mientras tanto por lo menos me voy con la conciencia de la necesidad en mí, la sed de aprender a ver, a escuchar, a dialogar. Quedo con la necesidad de crear esas gafas especiales que me permitan ver esa jungla que sé que existe. Esta experiencia me ha dado un gran regalo, ahora me pregunto sobre eso de los derechos de aprendizaje, ¿Tiene alguien derecho a aprender algo que no le importa porque no es útil en su vida? Yo quiero aprender a hacer ecología de saberes. (Acosta, 2019-II)

Este ejercicio ha sido una lección del tan sonado “soy porque somos”, todo lo que hago a los demás, me lo hago a mí misma, el pretender liberar, ayudar, aportar a los demás me llevó a un proceso en el que me he liberado de muchas creencias que enclaustraban mis formas de crear y de compartir pedagógicamente; la profundidad del proceso estriba en poder generar una retribución, una reciprocidad con la comunidad de la cual he aprendido.

Ortiz & Arias (2019) profundizan en las implicaciones de comprender los alcances del pensamiento decolonial:

El sentipensar y hacer decolonial no implica deconstruir sino reconfigurar y decolonizar los conceptos clave de la modernidad, con el fin de mostrar su colonialidad oculta y su alcance particular, situado, histórico y regional. Pero este proceso decolonizante no se realiza mediante un método sino mediante acciones/huellas decoloniales que configuran —y se configuran en/desde/por/para— el sentir-pensar-hacer humano. (p.154)

La socialización continua y abierta de las comprensiones que de aquí surgen, junto con una práctica política, creativa y pedagógica coherente, más el relato ilustrado que las recoge y dinamiza en un lenguaje próximo a la comunidad, las posiciono como las acciones-huellas-decoloniales de este proceso académico, las cuales en esta misma lógica se escapan del espacio meramente académico del requisito, de la institucionalidad para trasportarse en otros rumbos y escenarios. Esta es la parte en la que pienso la decolonialidad como una nube cargada de agua limpia que nos lava las tintas con las que nos marcaron, una nube que no se puede predecir, controlar y encerrar. Ortiz & Arias (2019) puntualizan la denominación de acciones- huellas-decoloniales: “son contemplar comunal, conversar alterativo y reflexionar configurativo”. (p.155)

Reconozco entonces la preocupación ante el desorden y los relativismos, pero asumo el riesgo de aceptar este lugar de enunciación como respaldo de mis quehaceres porque caza con lo que soy, con mis búsquedas y, sobre todo, porque constituye las respuestas más próximas a mis preguntas, también porque intuyo que doblegar mi vanidad académica es la forma más certera de poder ofrecer algo genuino a la comunidad, a la *campesinidad*. En esa medida, me acojo a las especificaciones que Ortiz & Arias. (2019) realizan sobre las preguntas que surgen ante la incertidumbre, ¿si no es así, entonces cómo? “Pues debemos irnos a los bordes, ser exterioridad, vivir en la frontera, experimentar y vivenciar en/desde los bordes.” (p. 156).

Ello para mí no implica una trasposición de proporciones monumentales, un cambio sustancial del locus de vida, sino más bien una consciencia de la periferia en la que soy, la que me contiene, y también la apertura a comprender los impactos de las fronteras coloniales en las formas de vida de los demás, los autores posicionan la figura del mediador decolonial en lugar de la del investigador; lo cual significa asumir la totalidad de la condición humana como sustancia del hacer decolonial, lo que trasciende el campo cognitivo, la intención de “producir conocimiento” para instalarse en el ser con otros, no se trata solo de aprender cosas, se trata de reconfigurar nuestro mundo para co-crearlo más bonito.

Rivera-Cusicanqui (1990, 2010) (Como se citó en Ortiz & Arias, 2019) aborda a para puntualizar en esta nueva comprensión:

La investigación como una dialéctica de polos pensantes, como el escenario en que dos sujetos reflexionan sobre la visión que cada uno tiene del otro y sobre la experiencia vivida, lo cual permite generar un pacto de confianza que configura narrativas para transformar las vivencias y develar su sentido y significado, y así generar otras lógicas investigativas.” (p. 159)

Ortiz & Arias (2019) en el mismo sur (entiéndase por la brújula nueva), llegan al conversar alternativo como práctica y precisan traer a Catherine Walsh, quien enuncia:

El conversar hace parte de las interacciones a través del lenguaje. El conversar alterativo implica versar con, en el sentido de configurar versos junto con el otro, danzar juntos. El conversar alterativo no es una técnica (en lugar de ser un camino que nos conduce al conocimiento, es ya un lugar de conocimiento, una acción/huella decolonial). En el conversar alterativo, se fraguan las configuraciones conceptuales comprensivas, las sabidurías —conocimientos “otros”— que configuramos entre todos, no solo el mediador decolonial, sino también los demás actores del proceso decolonizante. Con esta acción, se desea generar interacción con quienes se conversa, es decir, no hay imposiciones, solo se propone un tema de concertación y se respeta la forma como el interlocutor lo aborda, no

existen restricciones en cuanto a lo que exprese la persona o personas. “Se busca que la persona se autoconciencie y sobre todo escuche su propia voz a través de su reflexión. [...] personas conocidas quienes frecuentemente acomodan la palabra para intercambiar con el corazón” (Walsh, 2013, p. 138, como se citó en Ortiz & Arias 2019, p.160).

Entonces, la labor de mediar desde la decolonialidad toma fuerza en expresiones e interacciones naturales humanas, cotidianas, pero llevadas a una profunda consciencia que permite transformar, no es un hablar por hablar, hacer por hacer o sentir por sentir, tampoco es ceñirse al imperio de un propósito único, es disponerse a comprender a fondo, que la realidad nos empape todas las capas, por igual, todos en el mismo charco.

Confiado en la libertad consciente que se cultiva desde la decolonialidad, me atrevo por último a alargar esta lista de corotos necesarios para este oficio de desaprender y aprender con otredades, con un híbrido comprensivo, por lo general acudo a metáforas, a analogías para acceder a la información que se mueve en la realidad que observo y canalizarla funcionalmente, en este caso aparece la figura del telar de ruanas como aparato de comprensión del ser artístico, acojo la lógica que contiene y también la cosmovisión que despliega para plasmar, para mí, y también para los demás, ideas que nos ayudan a precisar el ser artístico, específicamente los matices particulares de los campesinos como sujetos del arte, entonces, básicamente consiste en posicionar en un eje las experiencias estéticas y en el opuesto, las experiencias artísticas. Esta idea se desarrollará en el capítulo titulado “Aprender de los que saben”.

Así las cosas, nos ha quedado nuestra ancheta de corotos para propiciar este hacer: la canasta, el contenedor mismo de los eventos y el sentido, es el pensamiento decolonial; el formato de exposición y trabajo de las ideas. Es una trenza monográfica de tres gajos: la estructura monográfica, la escritura autobiográfica y el diálogo de saberes, todas parejitas, intercaladas e igual de importantes, acompañada de herramientas que se pulen con el tiempo y la consciencia: la charla al calor del fogón, la charla sentados en la hierbita, el juego, la fotografía, los recovecos de la memoria y el infaltable espejo.

CAPÍTULO 4 HUERTA ACADÉMICA

Figura 10

Hijas de la tierra



Nota. Ilustración en óleo sobre papel inspirada en las campesinas sibateñas, 2020

Este capítulo se iba a titular “Huerta intelectual”, huerta porque es un cultivo: hay un terreno, el de mi pensamiento, un arado, el de las experiencias previas; hay unas semillas que se plantaron desde una necesidad de alimentar un proceso y una intención pragmática; hay un trabajo de riego, de limpieza de maleza y plagas (lo más orgánico posible), hay un crecimiento y desarrollo de esas semillas que se plantaron y que ahora dan frutos, que es lo que ofrezco en este apartado y que, por supuesto, permean los sabores de todo este trabajo.

Otro aspecto que tienen en común las colecciones de conceptos con las huertas de la comida es que están expuestas a las dinámicas del contexto, naturales y de quienes las estén cultivando, entonces pongo de manifiesto esa comprensión para que quien lea recuerde el capítulo titulado “¿Dónde estoy parada?” para que se haga una idea del piso térmico y las condiciones climatológicas en las que está esta huerta.

El adjetivo que le seguía a la idea de “huerta” era “intelectual”, pero lo bonito de meterle decolonialidad a todo es que uno cae en cuenta de cosas, entonces, caí en cuenta de que ubicar ese adjetivo justamente en este capítulo era manifestar que lo que aquí se va a tratar tiene una categoría intelectual dada por su lugar de enunciación: los espacios académicos, pero eso sería como un perro persiguiéndose la cola, porque de lo que se trata este trabajo a fin de cuentas es de derribar esa idea para poder comprender la magnitud intelectual, poética, artística, sensible, de los seres que son ajenos a los espacios académicos, magnitudes intelectuales que se expresan en otros lenguajes, que son funcionales a formas de vida y que han resistido precisamente esa invisibilización.

Es así que esta es la huerta de los saberes de origen académico, que los han consolidado seres pensantes y sintientes que han estado matriculados en procesos de formación de diversas proporciones, algunos para alcanzar una meta de titulación para poder ejercer una profesión, también desde una inquietud profunda y auténtica, desde su inspiración; para otros, los autores pilares de la parte académica del pensamiento decolonial y de la gama de ideas que nos convocan, esa consolidación ha consistido en un compromiso vital ético-político con el sur global, y con aportar para su bienestar lo mejor de lo que saben hacer.

Desde la decolonialidad se nombran, reconocen y respetan todas las formas posibles que como seres humanos desarrollamos para relacionarnos de forma equilibrada con la vida y lo vivo; una de esas formas son las instituciones que se dedican a explorar desde sus costumbres lo que se comprende como realidad.

Así que, empezaremos este recorrido por la huerta con aquellas semillas que crecieron en el mismo territorio en el que lo hacemos nosotros y/o sus alrededores, centrados a temas semejantes o adyacentes, arte, cultura campesina, identidad ; este territorio y la comunidad que lo habita, han configurado en reiteradas ocasiones campos de estudio de diversas índoles de carácter académico, ya que al estar situado cerca a Bogotá, y a la vez presentar de forma tan viva lo que significa la vida rural, condensa oportunidades de aprender de cerca, vivir el trabajo de campo en diversas disciplinas. En cuanto a lo pedagógico específicamente la documentación a la que accedí mediante el repositorio de nuestra Universidad hace constante referencia a las formas de vida campesinas y la necesidad de darle prevalencia en el contexto escolar.

Historias de preguntas semejantes

Mismo territorio, temas similares.

“Fortalecimiento de la cultura campesina en la escuela rural Aguas Claras en el municipio de Sibaté desde el reconocimiento de su territorio y de sus saberes” (2020)

Considero importante iniciar el recuento de esta lección de elaboraciones académicas al respecto, con el trabajo de mis compañeras Elizeth Nataly Bojaca Ragua y Leidy Viviana Mejía Quenguan (2020), ya que trabajamos en la práctica pedagógica rural en las escuelas vinculadas al IED Romeral entre 2019 y 2020, así que de alguna manera fui testigo de lo que fueron elaborando en el transcurso de esos cuatro semestres. El primer elemento que quiero subrayar de su trabajo es que realizan la problematización desde pilares temáticos:

- La mirada a los campesinos desde un punto de vista desarrollista que ha impedido de cierta manera su reconocimiento como una población sociocultural. (p.22)
- Las políticas educativas y la cultura propia para los sectores rurales. (p.24)
- El arte en la educación escolar (p.27)
- La poca participación de los programas culturales en la escuela Aguas Claras que se presentan en Sibaté. Este ejercicio les permite describir al detalle las situaciones reales

que se dan en torno a los campos en los que brotaron sus preguntas, para puntualizar el proceder de cada uno de los actores involucrados en el tema: la escuela, la cultura exterior, la comunidad campesina, las propuestas desde la administración municipal, etc. (p.29)

Las compañeras inician exponiendo las complejidades que se dan en el ejercicio de identificar y delimitar a los campesinos, mucho más en la búsqueda de reconocerles como sujetos políticos, lo cual desemboca en la perpetuación de condiciones que hacen vulnerables a las comunidades campesinas y en un evidente retraso en el diseño, desarrollo e implementación de políticas públicas que, desde el Estado, salvaguarden la integridad de las formas de vida campesinas. En cuanto a las políticas educativas, mencionan que han tenido dos bastiones: calidad y cobertura, atravesados por la mirada ciudadana, se refieren al modelo Escuela Nueva, implementado por el Ministerio de Educación, sus beneficios y aciertos y a la vez las dificultades que representa su implementación. Enfatizan en su problematización en que los niños y niñas de la escuela Aguas Claras no acceden con regularidad a espacios de formación en artes, y que su autopercepción sobre su identidad campesina es menguada, rayando en la vergüenza y la evitación.

La pregunta problematizadora que formulan mis compañeras se toca en muchos puntos con la mía: “¿Cómo fortalecer las apropiaciones que hacen los niños de su cultura campesina desde la escuela por medio de la experiencia estética?” (p. 34), y resulta muy interesante ver el proceso de resolución, las estrategias que implementaron para gestionar las cuestiones sobre lo cultural, lo estético, lo artístico. Ellas, como lo menciona su pregunta problematizadora, hicieron uso de lenguajes artísticos como la literatura infantil y la pintura, imbricados con ejercicios de investigación como la cartografía social para indagar percepciones y anécdotas de los estudiantes frente a su territorio.

Este punto me permite detenimientos necesarios en el camino, cuestionarme sobre lo que yo misma pienso, ya que muchas veces podemos recaer en automatismos y estereotipos de

lo que es lo campesino y eso determina nuestros objetivos y acciones; me refiero a que muchas veces al hablar de cultura campesina, podemos apostar al fortalecimiento de lo que nosotros desde la ciudad creemos que es, pero solo quienes están inmersos en la atmósfera rural saben, sienten y viven la esencia de lo que es ser agrodescendiente en un momento histórico de expansión de las ciudades, convulsiones culturales, revoluciones tecnológicas, conflictos económicos y todo eso da forma a las vivencias de lo bonito, las cuales, pese a ser heredadas y tener sentido desde sus vínculos con tradiciones estéticas, no son estáticas, mutan, porque la esencia de lo humano es el movimiento. De allí la importancia de enfocar con la mayor naturalidad posible, lo que hay en vigencia.

Por último, en cuanto a este trabajo, es para mí interesante encontrar que mis compañeras apelaron a experiencias muy similares a dos de las que yo formulé para mis estudiantes en Usabá, pero que les dimos lecturas y sentidos completamente diferentes a partir de las formas mismas de comprender lo artístico, lo estético, lo campesino y la educación artística, y en las que también influyó la información inicial que posicionaron los niños y niñas de su escuela, que, a diferencia de mis estudiantes, y por lo que dan a entender en sus conclusiones, fueron insistentes en manifestar desinterés y desarraigo de su cultura campesina.

El trabajo campesino, una mirada desde la vida cotidiana. El caso de la vereda El Romeral, Sibaté. (2018)

Se trata de un trabajo para optar al título magíster en Estudios Sociales en la UPN realizado por Diana Yelina Agudelo Aguilera (Agudelo, 2018). Este trabajo aporta a la inmersión en la vida campesina en tanto da puntos de observación más allá de lo laboral en la tierra y el campo, contribuyendo a desmontar la noción de que es solo el trabajo con la tierra lo único que sostiene la identidad campesina; en esa misma ruta, este trabajo detalla con atención las particularidades del día a día campesino en esta zona y hace un llamado por conectar con esas realidades pequeñas y frágiles que sostienen una forma particular de ser y vivir y que no

pueden ser arrazadas por iniciativas grandilocuentes aduciendo propósitos de desarrollo. Esas formas de vida pequeñas son frágiles, pero saben mucho de resistencia, de eso da cuenta la forma en que se dio uso a las herramientas de recolección de la información para este trabajo, ya que de alguna manera la comunidad fue tomando un rol participante que le dio un tinte particular, más allá de lo esquemático.

Un valioso aporte de este trabajo es la comprensión de la nueva ruralidad, para la cual retoma a Castañeda (2012) (como se citó en Agudelo 2020)

La nueva ruralidad ofrece herramientas que permiten a los profesionales de las ciencias sociales, entender los fenómenos ampliando la posibilidad de describir las maneras de organización y el cambio en las funciones de los espacios agrícolas y actividades económicas, la diversificación de los usos del suelo, el surgimiento de nuevas redes sociales, y en la organización de la misma vida familiar. (p. 40).

Este particular es pertinente ya que es común una especie de nostalgia académica ante los usos tradicionales y las costumbres de los mayores frente a las transformaciones contemporáneas, por eso es importante desarrollar categoría de comprensión que propicien un diálogo y una incorporación de esas nuevas realidades, para poder vincularlas en el cuidado de la comunidad.

Este trabajo nos permite comprender a la comunidad del territorio de El Romeral como un agente social en resistencia histórica ante diversas presiones: la pugna permanente con terratenientes, la minería, la política y la politiquería, las pretensiones industrializadoras del poder su tierra fértil, los problemas del uso del agua (Bojaca & Mejia, 2020, p. 54), yo le agregaría la afectación fuerte y reciente por la llegada de muchos inmigrantes de origen venezolano.

El objetivo general de este trabajo es: “interpretar los cambios en la vida cotidiana de los campesinos configurados alrededor de la producción agropecuaria y el trabajo, presentes en la vereda El Romeral del municipio de Sibaté Cundinamarca (Bojaca & Mejia, 2020, p. 62), ya que

uno de los aspectos en los que profundizaré al hablar de la sensibilidad y es sentido estético de la comunidad, es la cotidianidad, el acercamiento a este trabajo resulta muy enriquecedor, aunque se enfoque en los ámbitos productivos, y el mío en los artísticos.

Los ritmos cotidianos están regulados con los del entorno natural, las mujeres, niños y niñas campesinos, los ancianos y los hombres funcionan durante los días en monotonías del cuidado: cuidado de la familia, cuidado de animales, cuidado de la tierra. Sus cuerpos están adaptados desde lo más profundo para habitar con todos los sentidos en ese frío que quebranta extraños y que arroja a propios, para caminar largas distancias con tranquilidad y tesón, para leer montañas, nubes y al agua; este trabajo visibiliza una rutina que superficialmente se puede entender como meramente productiva, pero que constituye rituales de vida.

¿Cómo decir que una familia campesina es simplemente una unidad productiva agropecuaria? Es reducir la profundidad de las relaciones afectivas que hay entre parientes que se unen para prolongar la vida campesina, esa vida a la que todo el tiempo le agradecen el más grande de sus privilegios: la tranquilidad. Acaso, ¿no es ese cuidar un sentir, un amar?

Uno de los aspectos que más me llama la atención de esta investigación es que concluye desde datos trabajados técnicamente, que en todas las familias abordadas, pese a que hay dinámicas nuevas en relación con la ciudad, el arraigo al campo permanece, bien sea porque los hijos estudian carreras profesionales afines a la actividad agrícola, o trabajan en aspectos similares en el mismo territorio o en otros, o también porque deciden quedarse junto a sus padres en la vereda para prolongar su forma tradicional de vida, claro está, con cambios, uno muy notorio es la cantidad de hijos y la incursión más juiciosa en técnicas de planificación familiar.

También, en todas las familias con las que se trabajó, hay miembros que no están interesados en el campo, o tienen un vínculo más estrecho con la ciudad, lo cual, al desplazarse o abandonar el rol dentro de las funciones productivas, interfiere con la cotidianidad, las rutinas, y todo lo humano que en ellas se mueve.

Visibilización de la importancia de la tradición campesina a niños del municipio Sibaté Cundinamarca. (2014)

Este trabajo fue realizado en la Corporación Universitaria Minuto de Dios en el programa de Tecnología en comunicación gráfica en 2014. Sus autores Diego Alexis Chávez Mora y Miguel Ángel Vallejo Rodríguez (2014), su objetivo principal fue “mostrar la importancia de la tradición campesina a los niños habitantes de la zona urbana del municipio de Sibaté Cundinamarca.” (p.22). Destaco de este trabajo que ofrece una perspectiva disciplinar distinta, desde las artes gráficas con un enfoque social, el producto final, mediante el cual gestionan su objetivo es una historieta en la que se señalan aspectos de la vida en la vereda y a la cual le dan un rol predominantemente pedagógico. El propósito de este proyecto es crear un medio de identificación positiva y reconocimiento para los campesinos sibateños, y también una expresión de gratitud hacia esta comunidad. (p. 23).

En el desarrollo de la historieta se exponen aspectos de diversa índole: contextuales, culturales y relacionales; por ejemplo, las tensiones entre los personajes surgen a partir de las diferentes perspectivas de vida de dos generaciones, el nieto y el abuelo, quienes desarrollan la trama tratando de acoplar estilos de vida mediante un viaje en el tiempo, tienen como escenario la cotidianidad de la vereda, la cual parece inmune al ritmo cronológico de las urbes: la alimentación, el cuidado de los animales, la relación con el tiempo; también posicionan constantemente al lector en lugares icónicos del municipio y algo muy interesante, trabajan en las tradiciones campesinas navideñas, centrados en el valor del trabajo agropecuario y la naturaleza de la relaciones afectivas entre compañeros de trabajo, que a fin de cuentas son familia.

Hay dos personajes importantes que rompen con los planos de la realidad y nos ingresan al terreno mítico: El Moján “creado con la apariencia típica adquirida por su apropiación en el territorio de Sibaté que lo describe como un indígena anciano, vestido de lino con un sombrero

de jipa, alpargatas y fumando puro” (p. 49), y la gallina de oro, que también hace parte de la tradición narrativa del territorio según la investigación ejecutada por estos diseñadores, “Es un mito del municipio que narra la aparición de una gallina hecha de oro a la orilla de alguno de los ríos, que con la misma mecánica de los “Tunjos” si se le agarra nos brindará un tesoro pero que suele correr y esconderse en el río (algunas veces ayudada por este) justo antes de que la cojan”. (p.49)

Cantos de romeral: un acercamiento a la tradición campesina en Sibaté desde la composición de tres piezas para ensamble de cámara (2021)

Osman Freder Ramírez Bello (2021), estudiante de la Licenciatura en Música de la UPN realizó este trabajo de investigación-creación. Aunque es un trabajo muy ligado al rigor de la música contiene valiosos aportes para mi proceso ya que parte de la motivación singular del autor por hacer una amalgama de su origen campesino con las riquezas de la música académica, lo cual relaciono como logro en cuanto a la proyección decolonial que se le da a las prácticas artísticas y pedagógicas en nuestra universidad, ya que no se trata de cercenar esencias, sino de entablar diálogos paritarios que potencien la vida y la dignidad:

A través del análisis y la reflexión continua al interior de la creación quiere evidenciar fenómenos estéticos y sociológicos de la música que han mediado en los diálogos y discusiones emanados de la dicotomía entre la música de tradición oral y la de enfoque academicista, específicamente la que hemos heredado como el *canon artístico cultural de occidente*, hoy considerado anacrónico por un grupo significativo dentro de las nuevas generaciones de académicos investigadores y artistas. (P.10)

Para lograr su cometido este autor indaga en los entramados históricos, estéticos, sociales que dan forma a las tres composiciones de tradición campesina que aborda con el fin de reinterpretar, haciendo un análisis técnico y conceptual, al igual que lo hace con piezas de música clásica que sirvieron como referente para su elaboración. En su creación desde la

potencia poética de la música, pone de manifiesto realidades complejas que tienen lugar en la forma de vida campesina, de la cual él hace parte, con el fin de cuestionar, entablar diálogos y posicionar el incalculable valor de los aportes de los seres campesinos a nuestra sociedad.

Este trabajo da cuenta de forma muy explícita del poder simbiótico entre el arte y la pedagogía, me encanta porque él también es un profesor-creador, ¿un arte-educador?, término vinculado a la metodología Art Thinking desarrollada principalmente por María Acaso (2018), quien describe a los profesionales de la educación artística como intelectuales transformativos, que no deben ocupar lugares decorativos en las instituciones, agentes políticos ya que se trabaja con estructuras de poder y micro-revoluciones, también les comprende como productores culturales (41m00s).

Un aspecto que me llama la atención de este proceso es la constante alusión por parte del autor (Ramírez, 2021) al legado de sus experiencias formativas y de vida previa en el territorio, entre lo cual destaca el “afinar su intuición”, vindicándola como pieza clave en los procesos artísticos. (p. 16), En este sentido explicita el rol preponderante de su universo emotivo en función de sus acciones creativas y pedagógicas, y las implicaciones de ello frente a su quehacer pedagógico, artístico y político. El autor encuentra en el ejercicio compositivo un terreno de exploración, divulgación y dignificación de la cultura campesina:

Se quiere manifestar en la composición de 3 piezas para ensamble o conjunto de cámara, la preocupación del autor por las dinámicas sociales que han llevado a esta comunidad a ser subvalorada y olvidada por parte de un sistema social político y económico globalizado. Cabe enfatizar que dicha preocupación gravita en el desconocimiento de los aspectos que implican entender la condición afectiva, poética, estética y simbólica del campesino con su entorno, al que se le relega y mutila su conocimiento trascendental de vida en nuestra sociedad. (Ramírez, 2021, p. 17)

Para la indagación en las expresiones artísticas campesinas resultan muy valiosas las aclaraciones que se presentan en este trabajo sobre la música campesina, ya que especifica

características, sentidos, usos e historias. Esos aportes lo expondré en el capítulo titulado “Aprendiendo de los que saben”.

Territorios diferentes, temas similares

La identidad campesina y la estética del arraigo como resistencia (2017)

Byron Salazar Manrique & Visnú Posada Molina (2017) presentan en este artículo las particularidades de una comunidad campesina originaria de Santander y Boyacá asentados en zona rural de Buga en el Valle del Cauca, esta comunidad presenta dinámicas de supervivencia y permanencia en el espacio físico conservando su poder cultural en medio de fuertes tensiones políticas, bélicas y amenazas de toda índole, me interesa fundamentalmente porque establecen y tejen categorías muy afines con mi trabajo como la estética del arraigo y la identidad campesina. Su pregunta nodal es: “¿Cómo el arraigo y sus configuraciones estéticas son una herramienta de la subjetividad colectiva para permanecer en el territorio? ¿Cuáles son las principales características de esta estética del arraigo?” (p. 2)

Una de las comprensiones pilares de este trabajo es sobre la categoría del arraigo:

En el caso concreto de Colombia, el arraigo se ha construido en medio del conflicto armado y del desplazamiento forzado, es decir, del desarraigo. La lucha entre arraigo y desarraigo es la lucha del campesinado colombiano por seguir siendo campesinos, es la lucha por el territorio y por los símbolos que se construyen alrededor de él (Cancimance, 2014). En este trabajo se hablará de arraigo como: “el proceso y efecto a través del cual se establece una relación particular con el territorio, en la que metafóricamente se “echan raíces” (Quezada, 2007, p. 9) en él por diversas situaciones, creando lazos que mantienen algún tipo de “atadura” con el lugar. (Salazar & Posada, 2017, p.3)

Este arraigo también lo relaciono con la comunidad de El Romeral en Sibaté, ya que es una población que, pese a que hoy en día goza de relativa estabilidad, se gestó en sí misma en

medio de injusticias, agravios, abusos, desigualdades, dándole frente a poderes muy oscuros y mezquinos, de ahí que sean los herederos de esas luchas quienes hoy continúan en la vereda, ¿Por qué seguir ahí, por qué insistir con amores tan contrariados? Seguramente uno como gente de ciudad no comprende las relaciones costo-beneficio en diferentes planos que mantienen a los campesinos anudados a sus territorios.

De nuevo se evidencia en este trabajo que es imposible hablar de vida campesina sin toparse con la maquinaria destructiva de la modernidad:

Por esto se hace necesario analizar cómo en el mundo moderno se construye el arraigo en las comunidades campesinas en el contexto de la globalización. Al desenvolver el entramado de la economía de mercado se descubre que la globalización y las políticas neoliberales han sido responsables del desarraigo de las comunidades campesinas (Rubio, 2000). (p.179)

La lucha constante deviene en sensibilidades particulares, y esas sensibilidades se materializan en estéticas propias que gritan lo que se siente, en ese sentido los autores de este trabajo parten de esta comprensión de la estética: (Vignale, 2013, p. 179, como se citó en Salazar & Posada, 2017, p. 3).

La estética del arraigo como una herramienta para la construcción de la identidad colectiva y para la defensa del territorio. Se trata, desde el punto de vista de Foucault, de una ética que se asume con los demás y con el medio ambiente: “no se trata de una mera salida estetizante a la cuestión del sujeto, en la medida en que una ética como la aquí señalada tiene un anclaje político: se trata de cómo ser más libres respecto de las estructuras de dominación, y de las normas que nos codifican.

Estos autores problematizan lo campesino, recogen una cita que cautivó mi atención ya que plantea una perspectiva de definición de campesino muy interesante, a partir de la relación con la tierra: (ONU, 2013, p. 2, como se citó en Salazar & Posada, 2017, p..4)

Un campesino es un hombre o una mujer de la tierra, que tiene una relación directa y especial con la tierra y la naturaleza a través de la producción de alimentos u otros productos agrícolas. Los campesinos trabajan la tierra por sí mismos y dependen sobre todo del trabajo en familia y otras formas en pequeña escala de organización del trabajo. Los campesinos están tradicionalmente integrados en sus comunidades locales y cuidan el entorno natural local y los sistemas agroecológicos.

Más adelante ahondan en el sentido profundo de comprender al sujeto campesino como un sujeto con un vínculo singular y estrecho con el territorio:

Para el campesino, tener que irse del campo, cortar su relación con el paisaje y con la vida campesina, constituye un trauma psicológico y social, pues ha forjado unas relaciones distintas con el territorio, unas relaciones más profundas, donde el territorio hace parte de su propia construcción como ser (Salazar & Posada, 2017, p.4)

Como animales sociales, la naturaleza de nuestras relaciones nos define, de nuevo regresamos al “Soy porque somos”, un aporte de la sabiduría sudafricana, pero que toma matices y expresiones diversas en las comunidades a lo largo y ancho del sur global, en palabra del arzobispo Desmond Tutu, replicadas por su nieta Mungi Ngomane (2020) significa: “mi humanidad está unida a la tuya, profundamente conectada a ella” (p.5), esa humanidad no solo gesta lazos profundos con otras humanidades, también con el territorio, para las comunidades campesinas se trata de un “Somos porque nuestro territorio es”.

La vida cotidiana es el suelo fértil de este nivel de implicación entre dos agentes vivos que se hacen y se transforman mutuamente, los aportes en estos aspectos que me proporciona esta obra académica nutren con precisión la categoría que desarrollaré más adelante en este capítulo titulado “Vida campesina”.

Las músicas campesinas carrangueras en la construcción de un territorio. Experiencias sonoras como portadoras de memoria oral en el alto Ricaurte, Boyacá (2014)

Esta producción académica la realizó Nicole Ocampo Hernández (2014) para optar al título de Magister en Patrimonio Cultural y Territorio de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad Javeriana.

Aunque este trabajo investigativo se desarrolla en territorios diferentes, los pueblos del altiplano cundiboyacence comparten hilos. La carranga es uno de los más fuertes, es un compilado estético que surte a las comunidades campesinas de identidad potente y de mucha alegría. En El Romeral la carranga es indispensable, la bailan, la cantan y la interpretan, campesinos y campesinas de todas las edades y condiciones, por eso estimé conveniente explorar los aportes de este trabajo en aras de fortalecer tanto los entendimientos sobre el territorio, como criterios más sólidos para posicionar este género vivo y popular como expresión artística sustancial de la comunidad de El Romeral.

El asunto problemático que rige este trabajo es “el vacío existente en términos del análisis de las imbricaciones entre la vida cotidiana del campo y la producción de la música campesina carranguera” (Ocampo, 2014, p. 29), y el objetivo general es el de “explorar el papel de la música campesina carranguera en su relación con el territorio, visto a partir de las vivencias del día a día de los campesinos (más que en las letras de sus canciones).” (Ocampo, 2014, p. 30)

El marco metodológico que se da en este proceso es de corte etnográfico, retoma las herramientas clásicas de la investigación cualitativa: entrevistas, análisis de textos, observación, etc. Más la autora es enfática en que al consistir en un análisis cultural, su obra está permanentemente en contacto con sensibilidades y mediada por diálogos, no entre dicotomías u opuestos, sino entre complementarios.

En este documento se desvelan de forma muy completa las historias y recorridos de lo que hoy es la carranga, la define como una construcción del mestizaje, un fenómeno violento ante el cual muchas comunidades reaccionaron con el sincretismo, escondiendo trozos de su cosmovisión y sentido estético en las expresiones culturales que se fueron reconfigurando con el paso del tiempo. Un aspecto que me seduce de este trabajo es su reiterado interés por desentrañar los encantos de las músicas campesinas más allá de la figura del maestro Jorge Velosa, quien si bien le dio representatividad al género y lo puso a circular con mucho ímpetu en el compilado de la cultura nacional no es precisamente “su padre” ya que el género tiene muchas historias detrás, y son las comunidades, con su latir diario las que le sustentan y vitalizan.

Serrano (2008)(como se citó en Ocampo, 2014, p.11) expone que la carranga es una extensión sin límites de tiempo o espacio de los alcances del vínculo con el territorio “la carranga se familiarizó en diferentes regiones y en cada una ha ido obteniendo nuevos matices de acuerdo al núcleo social y cultural en el que subsisten [...]”, e incluso generó una autoestima consciente, pues “la música carranguera llevó a las personas a sentir y a pensar en su región, a reconocerse de una determinada cultura que compartía saberes campesinos, formas de sentir, de soñar y de pervivir, así algunos de estos sujetos ya hubiesen migrado a los centros urbanos.

Esto lo evidencí constantemente en mi estadía en el territorio, tanto en la escuela de Usabá, como en el transporte público, los espacios de los adultos mayores, los cultivos, la relación con la música carranguera va más allá de lo que para alguien en la ciudad significa escuchar cualquier género, la carranga es una expresión del arraigo, así a los niños y niñas de la vereda les guste el reggaetón, e incluso digan sobre la música de sus ancestros “A mí eso no me gusta”, no hay pies campesinos que se resistan a quedarse quietos frente a unos buenos compases del requinto. Este trabajo consolida muchas preguntas que tenía referente a la producción de las sonoridades campesinas, sus aportes los ampliaré en el capítulo titulado “Aprendiendo de los que saben”, en el apartado específico de esta expresión artística.

Precisiones en la labor del instructor de arte y promotor cultural en el proceso pedagógico la escuela rural (2015)

Este es un artículo desarrollado por tres maestras cubanas, María Rosa Núñez González, Yaquelin Alfonso Moreira y Marisol Isabel Martínez Iglesias (2015). El primer aspecto que me atrapa de este trabajo es la lectura tan distinta sobre la escuela desde la que se aborda la educación rural: “escuela como centro cultural de la comunidad” En tal medida más adelante puntualiza como papel del instructor de arte “estimular la participación en la apropiación, disfrute, producción y socialización de la cultura” (p.1). Esa lectura de la escuela como centro cultural deriva en un rol específico para esta institución:

debe propiciar que sus agentes escolares y sociales logren sus aspiraciones, necesidades y motivaciones, desarrollen creatividad, participen en la solución de problemas, conozcan deberes y derechos y cumplan con ellos, se integren a las actividades y proyectos socioculturales y productivos, tengan una buena comunicación y participen en las tareas de socialización con las familias en la comunidad (Álvarez, 2011). (p. 4).

Esta perspectiva dista bastante de lo que he podido apreciar de muchas instituciones rurales en mis recorridos por diferentes zonas del país, especialmente las que se encuentran en territorios campesinos, es común que los docentes sean foráneos, personas que se desplazan desde las urbes y con su cuerpo llevan nociones de la vida que permean su quehacer pedagógico, en el caso puntual de la escuela Usabá, la maestra titular era explícita al manifestar su intención de capacitar a los estudiantes en formas de vida acordes a la ciudad, aseverando que ese era su destino inexorable, de tal forma que las formas de vida campesina se quedaban en la puerta, junto con las botas llenas de barro.

Por el contrario, la noción de la escuela como centro cultural de la comunidad enfatiza en la institución como núcleo de avance y fuerza de las poblaciones, en las que se involucran todos los aspectos de la noción particular de vida que maneje la comunidad, más allá de las

capacidades cognitivas, por eso lo artístico, lo estético y lo científico con un enfoque comunitario tienen el protagonismo en el camino de hacer de los educandos productores de cultura y no simples consumidores (Núñez et., 2015, p.6). El complemento para esa perspectiva de escuela es la de promotor cultural visto como “un actor social que dinamiza el trabajo de las comunidades y enriquece el acervo social y cultural de la población.” (Núñez et., 2015, p. 7)

En el mismo sentido este trabajo pone en evidencia las propiedades éticas, ideológicas y políticas de la educación estética al ser factor de desarrollo de las comunidades en momentos históricos situados. Según da a entender este documento, el promotor cultural es un rol cuya función es “organizar la participación de la población en su propio desarrollo espiritual, a partir de la identificación de su realidad sociocultural” (Núñez et., 2015, p.9). Este rol de promotor cultural surge en medio de una crisis presupuestal que desestabiliza las instituciones del arte y la cultura en Cuba, surgen como alternativa para gestionar los derechos culturales de los cubanos, los cuales hacen parte fundamental de su vida cotidiana, no son un asunto de entretenimiento sino de desarrollo social, bajo la comprensión de la sociedad cubana no sólo como receptora del arte, sino como portadora y productora.

Las funciones primordiales del promotor son: “el desarrollo de Talleres de apreciación y creación con todos los alumnos del centro escolar, la atención a grupos y unidades artísticas de aficionados en la escuela y comunidad, la preparación técnica-metodológica del personal docente, la labor promocional de la cultura artística en la escuela, el mejoramiento del entorno sonoro visual de la escuela (Velázquez et., et., 2013 como se citó en Núñez et., 2015, p. 10).

Este ser no funciona como un ente magnánimo que dispensa conocimiento sobre arte y que determina lineamientos de lo que es o no estético, por el contrario, es un dinamizador de procesos artísticos comunitarios que trabaja con todos los actores implicados en la experiencia de la cultura. Cuenta con una formación específica para su ejercicio, a cargo del Ministerio de Cultura cubano, todo el tiempo se enfatiza en la concreción de un sentido estético profundo ligado a la espiritualidad que se manifiesta en las comunidades rurales.

Agüero (2006) (como se citó en Núñez et., 2015) Refiere que “el trabajo sociocultural que se desarrolla en las comunidades rurales tiene como objetivo fundamental la estimulación de la cultura general de todos los ciudadanos. Esta posición significa que las políticas culturales del país establecen una equidad para la atención al medio rural en materia cultural).” (p. 13).

La diferencia abismal entre el modelo de gestión cultural cubano y el colombiano, radica, a mi juicio, en las comprensiones de nación, de ciudadano y de lo humano, Cuba se comprende como una nación de base popular, por eso el trabajo ligado a las comunidades es el andamiaje de su proyecto de país, en eso radica el esfuerzo que hace por nutrir culturalmente y en favor de la diversidad a sus habitantes, con una amplia mirada de lo que implica el arte en la existencia. Mientras tanto, en Colombia existen categorías de ciudadanos, y aunque gran parte de la población es de origen campesino, la tendencia en los medios culturales institucionales es muchas veces, permear con cánones externos las prácticas creativas de las comunidades, de tal forma que las expresiones populares se dan en clave de resistencia, de rebeldía.

Gran inspiración conocer estas miradas, de proyectos contrahegemónicos de magnitudes ejemplarizantes para todo el continente, para la América Latina mestiza en cuyas venas gritan con fuerza las resistencias de nuestros antepasados, hoy más contemporáneos que nunca.

Comprensiones puntuales sobre lo sustancial.

En este apartado abordaré planteamientos sobre los cinco asuntos nodales de este trabajo desarrollados en contextos académicos, es decir, que cuentan con el aval de instituciones educativas e investigativas. Este ejercicio es como seleccionar qué semillas plantar en la huerta de un pensamiento nuevo, en el transcurso de su selección hubo enamoramientos y descartes, en la medida en que se iba reconociendo un pragmatismo y una resonancia con el sentido de este trabajo. No está de más aclarar que en los capítulos anteriores ya se han dado esbozos de estos planteamientos, y que sin duda han estado presentes, como brújulas, en la configuración

de todo el documento, que tal vez el lector ya lo pudo haber notado, no tiene precisamente un carácter lineal, sino que transita entre puntos de interés, como estar viendo un paisaje.

Decolonialidad

El punto crítico es situarse fuera del sistema que se critica, cambiar el *Locus enunciaci*one del discurso que debe ser en una cierta exterioridad de la totalidad construida; entonces, el punto crítico, dado que la realidad, aún la naturaleza, es interpretada desde un mundo, en su sentido fenomenológico, como totalidad, plantea la pregunta ¿Cómo poder situarme fuera de mi mundo? Lo cual parecería casi un absurdo; y ahí viene el tema fundamental, de que aquellos que, de alguna manera están fuera del mundo son justamente los negados dentro del mundo, y al ser negados guardan una exterioridad, porque su vida despreciada se da fuera del sistema y con recursos que el sistema les niega pero que ellos se inventan. E. Dussel. (2017)

Abro este apartado con esta afirmación de Enrique Dussel porque condensa la esencia del pensamiento decolonial como elaboración compleja y viva que ha permitido a autores de muy diversas índoles, orígenes y campos del conocimiento romper la frontera divisoria que sostiene la modernidad. Los desarrollos del pensamiento decolonial son sumamente amplios y seductores, nutren todo el contenido de mi intención al escribir este documento, por lo tanto, debo clasificar un pequeño fragmento de ese vasto universo epistemológico, uno que, al acercarse a mi vida fue como un corrientazo, un caer en cuenta, un rompimiento; me centraré en los aportes de Boaventura de Sousa Santos (2010), específicamente en la sociología de las ausencias y de las emergencias.

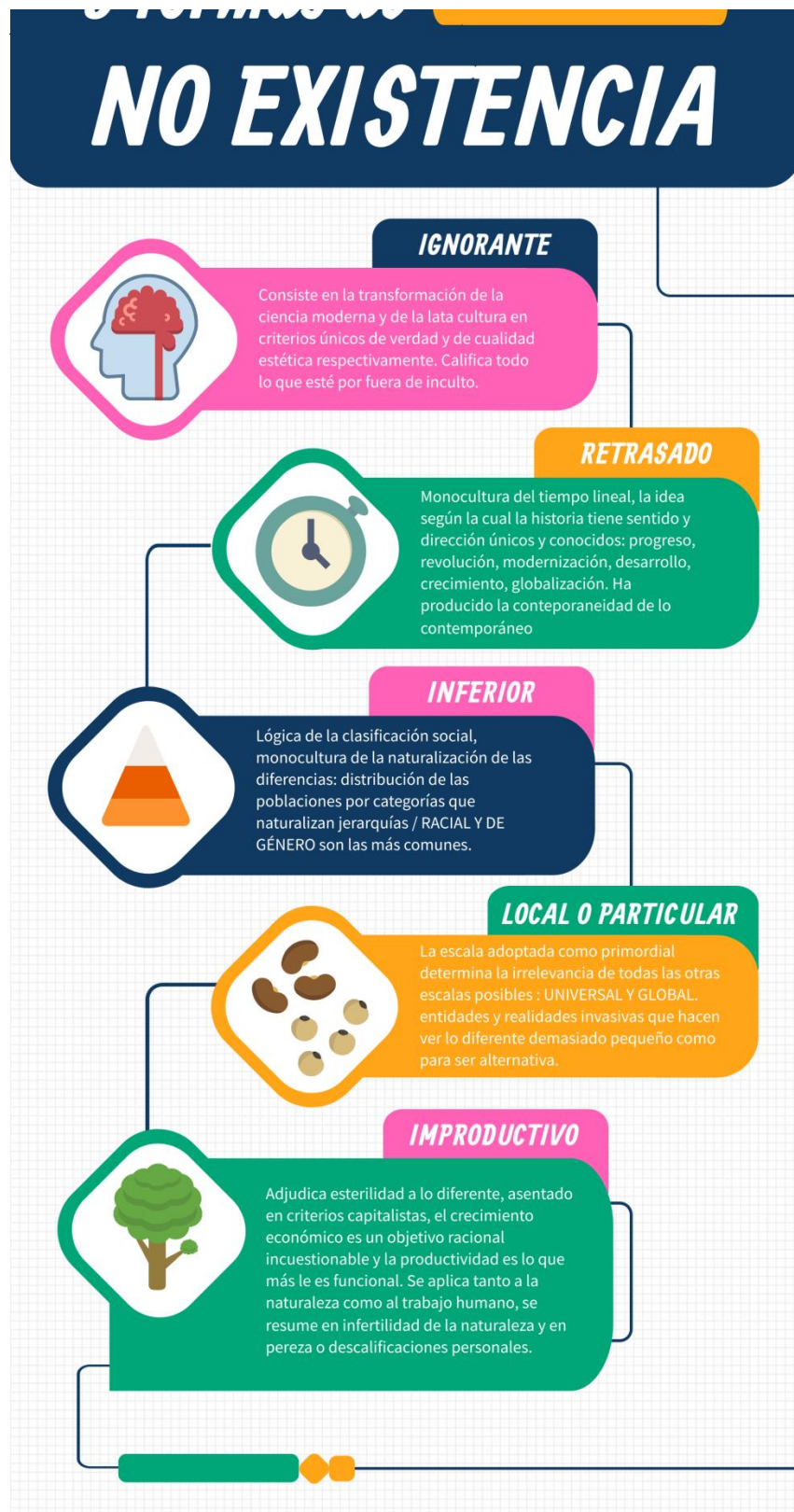
Cuando en medio de la neblina en la que me hallaba en mi práctica pedagógica, mi tutora de trabajo de grado de ese momento me convocó a escudriñar el trabajo de Santos, muchas preguntas empezaron a tomar otras formas, y aunque coincidió solamente con los dos últimos

meses de mi práctica presencial, impactaron con contundencia mis acciones, no digo que de ahí en adelante fueran perfectas, pero si se acercaron mucho más a lo que yo aspiraba: conectar.

Esa especie de epifanía que surge a partir de la inmersión en el trabajo de Boaventura tiene un punto neurálgico, comprender que mis posicionamientos fungían como “productores de no existencia” (De Sousa Santos, 2010, p.22)

Figura 11

Formas de producción de no-existencia



Esta infografía parece una descripción detallada de los prejuicios que se ciernen sobre las poblaciones campesinas en Colombia, incluso de las formas en que muchas veces ellas se autodenominan. Lo más complejo del asunto es que es sumamente fácil caer allí, yo lo hice, siendo hija de un campesino, porque la colonialidad en este momento de la historia se cierne entre los aspectos más recónditos de la vida humana y eso hace que sea muy difícil desarticularla. Además, aunque esté atomizada en microprácticas y creencias arraigadas, también constituye una pared infranqueable, barrera que se da en una lógica que Boaventura De Souza (2010) llama el *pensamiento abismal*.

Es decir, un sistema de actitudes materializadas en sistemas de pensamiento, en epistemologías, en leyes, en políticas, en sistemas económicos, que dibujan un límite preciso entre dos mundos y que históricamente ha beneficiado solo a uno de ellos: “línea que divide la realidad social en dos universos, la división es tal que el otro lado de la línea desaparece como realidad” (De Sousa Santos, 2010, p. 29).

En el lado de dentro de la línea está todo lo que ha parecido convenientemente comprensible, bello, apto bajo unos esquemas específicos: la ciencia moderna, las estéticas occidentales, los marcos legislativos. En el lado de afuera de la línea está todo lo inenarrable, incomprensible, salvaje, “casualmente” lo popular, los territorios colonizados, la ausencia no dialéctica.

Pero el pensamiento decolonial no se da como perorata de críticas y señalamientos, lo más rico de su potencia es su capacidad de gestar alternativas, para lo cual es necesario aclarar que el pensamiento decolonial no es solo el que se produce en las academias y en los mundos intelectuales socialmente establecidos, los cuales son un hilo de ese gran telar de la decolonialidad, un hilo que aporta mucho pero que siempre se debe a la decolonialidad orgánica, antigua y natural que se da entre las comunidades del sur global, son ellas las expertas en utopías, en futuros posibles, en *sociologías de las emergencias*:

Consiste en sustituir el vacío del futuro según el tiempo lineal, (un vacío que tanto es todo como es nada) por un futuro de posibilidades plurales y concretas, simultáneamente utópicas y realistas, que se va construyendo en el presente a partir de las actividades del cuidado. (De Sousa Santos, 2010, p. 24)

Esas actividades del cuidado, como lo veremos en la categoría siguiente son la esencia de la vida campesina y de la de muchas comunidades en el diverso sur global, en las que se evidencia una interdependencia profunda, consciente y poética con lo vivo, con la tierra. El hecho de que se categorice lo emergente es en sí mismo un rasgo de dominación, ya que implica una normalidad y simultáneamente, el riesgo de algo subterráneo que la interrumpe, como si fuera natural e inquebrantable, la modernidad es esa ilusión establecida de lo válido y lo real, pero no deja de ser un telón, como un lienzo que viene con líneas marcadas para que uno simplemente rellene áreas demarcadas.

El pensamiento moderno es un mapa del mundo, una metáfora, pero que un mapa omita lugares o información sobre los mismos, no significa que no existan, solo que a alguien le viene bien que no estén allí expresados. La sociología de las emergencias consiste en la exploración de eso que no aparece en el mapa, pero que está igual o más vivo, latente y lactante de la realidad que mucho de lo que se pretende posicionar en un marco, en un simple y llano dibujo del mundo.

Quienes habitamos esos parajes no enunciados en ese mapa del pensamiento moderno, en muchas ocasiones no sabemos nuestras propias dimensiones, entonces tampoco reconocemos las magnitudes de las intenciones que nos borran de ese mapa. La sociología de las ausencias es el encuentro con esos mundos invisibilizados, y la de las emergencias es el rediseño del mapa, dando toda la relevancia a eso que fue oculto, siempre en aras de cuidar el presente y el futuro, “es imposible la esperanza sin la eventualidad del cajón” (De Sousa Santos, 2010, p. 26).

¿Por qué insistir, correr el riesgo de hacer un mapa nuevo? Porque el que está establecido no ha funcionado para garantizar la vida ni su proyección en el tiempo, porque con una carta de navegación a medias, movilizada por el discurso del progreso, constantemente chocamos con la realidad, y la fragmentamos, herimos, mientras nos herimos a nosotros mismos. Porque la información que ha sido oculta, sostiene las claves para solucionar la forma en que nos desplazamos por el tiempo y el espacio, porque en ella reside la posibilidad y la potencia de la vida en clave del cuidado.

Ese cuidado surge desde un plano del ser humano que también ha sido sustraído o mal interpretado en el mapa que la modernidad nos vende sobre lo que somos, es el plano emocional, sistema de energía de todas nuestras acciones; así como en el organismo humano tienen lugar expresiones diversas de la energía, en nuestras acciones, según (De Sousa Santos, 2010), contamos con dos corrientes complementarias: *las frías* y *las cálidas*. La personalidad humana se cierne entre la corriente fría que le permite comprender racionalmente los hechos, y la cálida, que le da el ímpetu para intervenirlos (p. 27), el desequilibrio en estas dos corrientes desemboca en los males que aquejan a muchas personas: la quietud y el conformismo, ambas niegan la energía misma de la vida.

El arte que dibuja ese mapa nuevo de la vida es la epistemología del sur, se gestiona desde lo que (De Sousa Santos, 2010), denomina “pensamiento posabismal” (p. 48), el gran terremoto que sufre el mapa moderno.

Vida campesina.

Cavilé mucho sobre la forma de titular este apartado, ruralidad, campesinado, territorio, identidad campesina, en fin, resulta agotador pretender acotar en una o dos palabras, no una categoría para un trabajo de grado, sino una comprensión, lo más completa posible sobre una realidad viva que se le escapa de las manos a muchos expertos. Me incliné por “vida campesina”,

no con el ánimo de solidificar un concepto sino de nombrar alrededor de esta enunciación, ideas que dibujan lo que es la existencia campesina.

Figura 12

Campesino

CAMPESINO:

Un campesino no tiene ni casa, ni plata. Solamente sus hijos.	<i>Luis Alberto Ortiz, 8 años</i>
Pobre.	<i>Natalia Andrea Valencia, 8 años</i>
Los que se visten feo.	<i>Diego Alejandro Giraldo, 8 años</i>
Es un señor o señora que tiene pecas.	<i>Diana Carolina Quiceno, 7 años</i>
Que son desplazados.	<i>Edwin Alexander Hoyos, 8 años</i>
Es una persona de la tierra.	<i>Julián David García, 11 años</i>
Es una persona inútil que no sabe nada.	<i>Jennifer Katia Gómez, 9 años</i>

Como evidencia de los estereotipos que se ciernen sobre el sujeto campesino encontré pertinente traer las elaboraciones que realizan niños y niñas en la recopilación de Naranjo et al, (2013, p. 16)

La tendencia fuerte es a definir al sujeto campesino desde su trabajo, pero la vida no es solo trabajar, desde su condición económica, pero la vida no es solo plata, desde un prejuicio sobre su intelectualidad, pero la vida no es solo la escuela, desde los conflictos sociales en los que está inmerso, pero la vida no es solo el mundo al que uno llega, desde la precariedad de su futuro, pero la vida no son solo añoranzas, desde prejuicios sobre su aspecto físico, pero la vida no es apariencia. Pareciera que es más sencillo trazar una línea desde las limitaciones que tenemos los que nos creemos “no campesinos” para intentar definirles. Incluso muchos campesinos se autodenominan solamente desde sus actividades laborales, es curiosa la tensión

que allí brota, esto me comentó *Brad Bux*² hablando de las diferencias entre niños de campo y niños de ciudad:

Si son diferentes porque hay niños que les gusta arto la plata, yo creo que comemos lo mismo, tienen de diferente que a los campesinos les toca trabajar más duro que a ellos. A mí me gusta mucho trabajar, coger papa, otra cosa es que no consiga trabajo. (Acosta, 2019)

Afortunadamente, en la indagación de recursos, en el tránsito por esta huerta intelectual, me topé con una idea que también tiene carácter epifánico; la encontré en Manrique et, al (2017): “Un campesino es un hombre o una mujer de la tierra, que tiene una relación directa y especial con la tierra y la naturaleza a través de la producción de alimentos u otros productos agrícolas (ONU, 2013, p. 2)” (p.4). Esa noción repercutió en mí porque desde que a inicios de 2019 inicié mi práctica pedagógica rural, estuve cuestionándome mucho sobre la esencia de ser campesino, ya que para las tres comunidades étnicas preponderantes en el país (afrodescendientes, indígenas y rom), ha resultado mucho más fácil el proceso de acotarlas, por sus características físicas, porque hay una lectura generalizada de sus historias en el territorio, porque tienen acervos culturales muy definidos y particulares, incluso lenguas propias, y están mucho más consolidadas a nivel sociopolítico, las comunidades campesinas parecieran ser un asunto de todos y de nadie, y ese carácter etéreo ha sido muy conveniente para la negligencia del aparato estatal en consolidar garantías de derechos para ellas.

Entonces, al comprender que la singularidad de la expresión humana campesina radica en el contener un vínculo con la tierra, vínculo que moldea a las dos partes involucradas, como un cordón umbilical, se me estallan una cantidad de ideas en la cabeza.

² Seudónimo relacionado con el radiorelato que creamos, se usa para proteger la información personal del menor.

Las comunidades afro e indígenas también tienen un vínculo profundo con la tierra, que se entremezcla con sus cosmovisiones heredadas y en resistencia desde tiempos precolombinos, tienen en común que sus características étnicas son perceptibles fácilmente y al proceder de grupos sociales con un pasado muy sólido anterior a la colonia, tienen acervos culturales muy bastos, historias muy antiguas y trazables en el tiempo y en la geografía, en muchos casos tienen lenguas propias; yo los dibujo en mi mente como si además del vínculo con la tierra, sus raíces singulares, tuvieran también una especie de cobertura dada en su procedencia y su etnicidad; mientras tanto, las comunidades campesinas son más difusas y recientes en cuanto a sus orígenes y componentes, no hay trazos específicos de etnicidad ni lenguas propias, entonces lo único que desde esta comprensión da forma a la esquiva figura del campesino es su vínculo vital con la tierra.

En ese vínculo caben muchas variaciones que se escapan de los intentos de definiciones ligados a factores como los que mencionaron los niños y niñas de “Casa de las estrellas”, hay campesinos con mucho poder adquisitivo, al respecto, Agudelo (2018) puntualiza:

Se distinguieron varias formas de clasificación de los campesinos en Colombia, se puede identificar el jornalero, propietario, arrendatario, aparcerero, pequeño propietario, colonos de frontera y cada uno de ellos respondía a unas condiciones laborales y de salario muy particulares dependiendo la demanda de productos, la oferta de mano de obra y la región (p.57).

También los hay con basta formación académica, que ya no habitan la ruralidad, que no dependen económicamente del trabajo relacionado con la tierra, que no visten de ruana y alpargatas y/o que no tienen acento, en fin, lo que les cobija como seres del campo es la forma en que la relación con la tierra ha moldeado de forma ineluctable y espiritual su ser, desarrollando en estos seres raíces profundas que van más allá del tiempo, del espacio, y demás factores, la comunión con el territorio les define en su humanidad, recorre sus tejidos biológicos,

habita sus memorias y añoranzas, da forma a sus pensamientos, el territorio es una madre poética. Esta idea se afianza también en los aportes de Ortiz (2016):

Aprender a ser campesino es una decisión de vida, ya que se puede vivir en una comunidad y no realizar ninguna actividad vinculada con el campo y no tener un sentido de pertenencia, o se puede vivir lejos del terruño y mantener una conexión con la vida campesina y sentirse parte de este modelo de vida. El ser campesino está vinculado con sentirse parte de una cultura y construir una identidad arraigada a la tierra, aunque éste no necesariamente cultive la tierra, pues el campesino desarrolla diversos trabajos como carpintero, agricultor, artesana, profesor, ingeniera, por mencionar algunos de sus trabajos, pero que le han permitido transformarse en el tiempo y mantenerse. (p. 8)

Mi papá es campesino de la zona de Tibacuy, en Cundinamarca, a los 12 años su familia se trasladó a Bogotá, él llegó descalzo y aún recuerda, a sus 60 años, el terror que sintió al subir un puente vehicular por primera vez a bordo de un bus, él no sabe mucho de cultivar, pero sus recuerdos luminosos entre la maraña de una infancia caótica, se los otorga el amor del monte, la pureza del pescar, los colores del cielo, la cercanía con los animales, que en más de una ocasión le salvaron la vida y fueron sus mejores amigos, el camino tatuado en las plantas de sus pies, agua por todas partes, como vida y como muerte, olores y sabores inolvidables.

Aún hoy lo sorprendo mirando con nostalgia las montañas de Cumaca y Tibacuy y me dice: “allá caminaba yo, allá arriaba a las bestias, yo solito, hasta el pueblo”, ese niño campesino sigue brillando en sus ojos de miel y cuando la vida lo abrumba siempre encuentra en el arrullo de su guitarra y sus notas campesinas el consuelo para seguir, rastrea con exquisitez los sabores más auténticos de los frutos de la tierra: arracachas, bore, balú, guatila, así como son, sin más ni menos.

El ser campesino es tan escurridizo para los marcos académicos porque la profundidad que le constituye es más insoldable que lo que ellos saben atrapar, es una categoría poética, es un asunto de almas que crecen enraizadas. Por eso es fundamental recurrir a las formas

actuales, vivas en que las comunidades campesinas se auto-reconocen y comprenden, un documento que da cuenta con precisión de ello, son las Memorias del Encuentro Nacional de Culturas Campesinas de (2014), una expresión que aglutina lo que he estado exponiendo en este texto es la siguiente: “Tenemos la tierra, el agua, el viento, los animales, el bosque, y en ella una comunidad organizada” (p. 12); en este documento se compilan enunciados sustanciales que tuvieron lugar en los eventos, exposiciones talleres, conferencias y conversatorios de campesinos de diferentes zonas del país, otro de los aspectos que se destacan recurrentemente es el rol de la mujer campesina en el arraigo identitario y la transmisión de la cultura, así como los aportes de diversos ejercicios de investigación participativa sobre la historia local

permiten conocer la memoria de la comunidad, del territorio y de las familias, la historia del trabajo que ha sido llevado a cabo por los campesinos de forma ancestral y los conocimientos que hacen parte de su universo cultural. Es importante el reconocimiento de abuelos y personas mayores como sabedores de las tradiciones campesinas.

(Encuentro Nacional de Culturas Campesinas, 2014, p. 15).

La vida campesina nos invita a desestabilizar la noción occidental y moderna del trabajo, ya que es el lugar desde donde siempre se pretende definirla, pero sin dimensionar las propiedades trascendentales que adquiere en la espiritualidad, Ortiz (2016) realiza un trabajo sobre infancias campesinas- trabajadoras en México, pero sus acotaciones son por completo consistentes con lo que podemos ver en el contexto colombiano:

El trabajo infantil campesino no sólo está enfocado en la reproducción social, sino en la creación y recreación de la cultura campesina. El aprendizaje del trabajo está interrelacionado con la apropiación de danzas, rituales y cosmovisiones, que encarna cada cultura. Por ejemplo, en el caso de los nahuas, cuando deciden ser danzantes tienen que trabajar previamente en sus vestuarios, aprender los pasos y música que acompaña su danza, con lo cual se generan lazos sociales, recreando su mundo y cultura. Aunque ciertamente el beneficio de su trabajo está destinado al mejoramiento o subsistencia de

la familia, existen otros beneficios de carácter simbólico, material y económico, que se expresan tanto a nivel individual como colectivo. Lo anterior implica un beneficio y reconocimiento social, aportando al fortalecimiento de la economía del cuidado y los lazos sociales. (p. 10)

Sin duda lo que más destaco de la documentación del Encuentro de Culturas Campesinas (2014) es la forma en la que posiciona la prevalencia de la sensibilidad y poética campesinas que se materializan en sus producciones culturales como vía para la consciencia del campesino como sujeto cultural singular, más allá de su labor productiva y laboral, lo cual viabiliza las luchas por la defensa de los derechos campesinos, en ese sentido fijan acciones concretas para potenciar su riqueza cultural:

Acciones como el fortalecimiento de los procesos de transmisión en la enseñanza del oficio de padres a hijos y encuentros intergeneracionales; intercambio de conocimientos entre artesanos; identificación y divulgación del patrimonio inmaterial; recuperación, producción, consumo y comercio de los alimentos tradicionales; recuperación de ecosistemas para el mantenimiento de reservas ambientales productivas basadas en el conocimiento tradicional; generación de alternativas a partir del saber local y el conocimiento tradicional para no recurrir al uso de insumos químicos en actividades como el barequeo artesanal y la agricultura. (Encuentro Nacional de Culturas Campesinas, 2014, p. 21)

Arte celular

Este camino inicia con un afán particular, una búsqueda específica. Con un retrato preconcebido en mano me fui en busca del Arte en la vereda, en la vida de los niños y niñas que asisten a la escuela rural Usabá, tras la desilusión al no encontrarla, así como la tenía pintada, me fui dando cuenta paulatinamente de que el retrato que yo llevaba, no era una fiel fotografía

sobre el arte, que, aunque lucía pura e inocente, era más bien un retrato hablado, un prototipo, un modelo construido con intenciones precisas, atravesado por los hilos del poder en la historia.

Indagando, pude darme cuenta de que tal cual como ha sucedido con las mujeres, a lo ideal y aceptado del arte se le han dado muchos rostros y formas dependiendo de los intereses que emanan de los diferentes contextos. Tanto el ideal de lo femenino, como el ideal de lo artístico han mutado como veletas en los avatares de los caprichos de las modas intelectuales, religiosas, políticas.

Lo curioso de los ideales es que son solo eso, ideales, y que todo lo que se les escapa ingenua o deliberadamente sigue sucediendo a sus espaldas, en los abismos. Entonces hay infinidad de formas de ser mujer, e infinidad de formas de vivir lo artístico; muchas de esas discusiones que construyen ideales se restringen al campo de lo que se acepta y se valida socialmente desde determinados intereses, más no sobre lo que sucede en realidad.

Diversos autores, entre los que se cuentan filósofos dedicados a las cuestiones estéticas, artistas, historiadores del arte han dado forma a los discursos que dibujan ese retrato del arte aceptado en cada etapa de la historia.

A continuación, retomaré enunciaciones de autores que, más que a comparar se han dado a la tarea de desentrañar los componentes de las discusiones sobre lo que parece una rivalidad entre artes y artesanías en diferentes momentos.

Para Pierre. Bourdieu (1988) (como se citó en (Grisales, 2015) “la distinción entre arte y artesanía no se sustenta en algún rasgo ontológico o fenomenológico, sino que se trata de un mecanismo de poder para preservar la estratificación social” (p.250).

Igualmente, en su libro “El mito del arte y el mito del pueblo” Ticio Escobar (1986) expone las características y sentidos que desde la teoría ilustrada del arte se han configurado como esquemas, marcos y reguladores de las actividades artísticas, menciona puntualmente:

El modelo universal de arte (aceptado, propuesto y/o impuesto) es el correspondiente al producido en Europa en un periodo históricamente muy breve (siglos XVI al XX). A

partir de entonces, lo que se considera realmente arte es el conjunto de prácticas que tengan las notas básicas de ese arte, tales como la posibilidad de producir objetos únicos e irrepetibles que expresen el genio individual y, fundamentalmente, la capacidad de exhibir la forma estética desligada de las otras formas culturales y purgada de utilidades y funciones que oscurezcan su nítida percepción (p. 29).

Este es uno de los ejes fundamentales de lo que yo asumí tanto como artista, como educadora, una idea que más que producir, me permitía tachar lo que “no era”, localizar ese “no es” se configura en afán constante, desde allí “no era” *arte* si tenía un trazo de repetición, para ser, requería constituir una expresión única, un tributo a la subjetividad, de esta forma se teje lo que Escobar (1986) denomina “distancia aurática” un margen de impenetrabilidad entre la obra y el espectador (un mortal), que sacraliza lo producido. Para mí es revelador alejarme y encontrar esa distancia espesa en mi mirada, porque no es un sacralizar desde el afecto, o un tejido emotivo de cuidado, es una barrera de miedo, de protección y contención para algo que ha nacido lejano, inalcanzable, un celestial antipático.

En ese mismo curso de lo sagrado, otra de las propiedades que enuncia Escobar (1986) como síntoma de las artes occidentales es la consecuente inutilidad, abordando el paradigma estético creado a partir de Kant, Escobar explica:

La representación artística se desentiende de sus fines tradicionales (usos y funciones utilitarias, rituales, etc.) para centrarse fundamentalmente en la forma estética. El privilegio de la estructura formal del objeto es la base del “gusto estético” entendido como posibilidad de apreciar sensiblemente dicho objeto sin interés alguno, a partir del juego libre de las facultades y la mera contemplación pura y libre; es decir, sin tener en cuenta posibles finalidades prácticas del mismo. (p. 37).

Esta cuestión tiene un sentido particular en mi experiencia como artista, ya que en varios momentos he creado objetos de uso cotidiano (accesorios y agendas) intervenidos con ilustraciones, pero siempre los he hecho con temor de estar “degradando” el trabajo “artístico”

realizado en soportes sacralizados como lienzos, murales o folios. Un temor infundado en ese mito de la belleza inútil que debe recubrir el “auténtico arte”.

Hay otro aspecto fundamental referente a lo propio de la comprensión occidental del arte, se trata de los espacios que habitualmente ocupa. Como describe Escobar (1986, p.38) al ser las obras cargas de “belleza pura, autónoma y autosuficiente, *fruitable* en sí”, demandan escenarios exclusivos para su contemplación. En la misma sintonía (Grisales, 2015) especifica: “El arte, y pese a lo que nos dice Heidegger, que el arte espacia, en realidad en la historia occidental se puede caracterizar por el hecho de que “abandona la casa”, se desarraiga del territorio, se hace *universal*” (p. 249). El hábitat por excelencia de la pieza de arte occidental es el museo, esa característica esta tan arraigada que, incluso, puede dotar de toques museísticos a espacios que la alberguen, casas, bancos, bibliotecas. La potencia de su halo sacralizado interrumpe los ritmos cotidianos, se precisa como exilio a su reino en un recorrido, en un momento; es un boleto de escape. Por eso, los espacios en los que yace se configuran como una especie de altares, con distribuciones cuidadosas y estudiada iluminación, en condiciones óptimas para su conservación.

Resulta llamativo este punto en particular, como maestra siempre me ha parecido una parte fundamental del proceso la forma en que se exponen y conservan las producciones de los niños y niñas, cuidando los detalles, pero siempre a su alcance, me parece curiosa esa intención de emular, de alguna manera, museos en esas prácticas, no lo satanizo, pero observar de lejos el mensaje implícito que lleva me permite reinterpretar las prioridades que proyecto en mis prácticas pedagógicas, es un ejercicio asombroso de cuestionar conductas que lucen inocuas, y que, de por sí, no son tan inocentes.

Así como las comprensiones occidentales de las prácticas artísticas les han dado forma, uso, límites, distribución a las expresiones que validan, lo han hecho consecuentemente con las que invalidan; desde allí se ha asignado rótulos, y sobre todo, jerarquías, en las que, desde luego, las artesanías siempre han sido situadas en el lado exterior de la frontera, en (Grisales, 2015)

recojo las más precisas acusaciones que se les han hecho a las artesanías para confinarlas en tal lugar:

En occidente se ha idealizado el afuera y se ha visto con cierta indiferencia el adentro: el arte es asociado a lo trascendente, a lo espiritual, a la idea, al afuera de la caverna; la artesanía en cambio es asociada con lo intrascendente, con lo mundano, con lo meramente sensible (y placentero), con el interior de la caverna. Así, mientras el arte se asocia al museo, a la catedral y a los espacios públicos, la artesanía se asocia a los espacios íntimos de la casa y al cuerpo. (p. 247)

Es bella y esclarecedora esta idea, efectivamente, al trabajar por la enculturación artística de los niños y niñas campesinos en la vereda Usabá, el objetivo fundamental era que entraran en contacto con esa noción occidentalizada del arte, que su mirada se ampliara hacia lo que se vive creativamente en el mundo, comencé mi propósito de práctica con la intención de llevarles lo mejor posible, pero con una visión muy limitada de lo que es “lo mejor”. Este es un momento en el que desde lo que he vivido con ellos re-avalúo esos términos, ¿qué tanto se necesita ir hacia afuera si se desconoce lo que está adentro? Este planteamiento de Grisales (2015) me permite hacer una retrospectiva de mi propio proceso creativo, la belleza y lo poético entran en diálogo con nuestro ser desde el hogar, desde las experiencias mínimas, desde el hábitat, y los niños y niñas de Usabá sí que saben de esa belleza que experimentan en los acontecimientos diarios. En ese caminar unas cómplices constantes son las artesanías, que les evocan afectos, que les alegran el hogar.

Más adelante (Grisales, 2015) profundiza:

las supuestas limitaciones de la artesanía, y la marca de su falta de espiritualidad, se habrían pensado como dadas sobre todo por su irremediable dimensión técnica y por su arraigo esencial a los lugares o espacios en los que se inscribe.(p.248).

Las artesanías hablan incluso, de las condiciones medioambientales del lugar donde son creadas, porque en la mayoría de los casos, sus materias primas provienen de la naturaleza, y en

esta propiedad se gesta la importancia que tiene en ella el proceso técnico de su composición. En muchos casos de producción artesanal, se conserva la figura medieval del maestro y el aprendiz, los abuelos, pasan mucho tiempo compartiendo su conocimiento con quién debe manifestar un real interés en todo lo relacionado, en muchos casos son saberes que parten incluso, hasta del momento, método y condiciones en que se debe adquirir la materia prima (esquilar la oveja, cortar la caña, curtir el cuero, cortar la madera, extraer el barro, etc.). Explica Grisales (2015) que “para el artesano cada materia con la que enfrenta su tarea tiene, digamos así, su propio carácter, su propia voluntad, le opone resistencia, lo desafía, de modo que conseguir darle forma constituye un logro por sí mismo”. (p. 253)

Este juicio sobre lo artesanal enunciado por (Grisales, 2015), conlleva en sí una discusión sobre qué es lo espiritual y qué es el conocimiento tanto en el arte occidental como en las artesanías; es cuestionar la vivencia espiritual e intelectual de grupos sociales completos solo porque se expresan en lenguajes que están fuera del cerco ideológico, desbordan las categorías ya establecidas para nombrarlas. Allí el espectador juega un papel fundamental, porque también su gusto y filtros de apreciación condicionan esa percepción sobre la profundidad espiritual e intelectual de una expresión creativa, lo digo porque muchas veces estamos imbuidos en otras estéticas que no nos permiten gozar de la enculturación campesina lo suficiente como para valorar los elementos investigativos, de generación de conocimiento, y, sobre todo; las cargas simbólicas, de tejido social, de arraigo y sentido que hay en los ejercicios artesanales.

Eso es ignorar algo, ser ignorante es quedarse en esa zona confortable de oscuridad en la que se niega algo porque no se conoce, condenándole a permanecer en las tinieblas epistemológicas y afectivas, porque en muchos casos, eso que desconocemos puede resultar, al ser comprendido, muy amado. La parte más cruel de esa ecuación de la ignorancia es que cercena parte de lo que somos nosotros mismos, porque, en mi caso, mi familia es de origen campesino, la percepción más recurrente frente a las expresiones campesinas era de evocación y profundos recuerdos de los que no era plenamente consciente, estaban soterrados.

En cuanto a lo técnico, (Grisales, 2015) reivindica así la relación con el conocimiento que se gesta en la artesanía:

El trabajo artesanal está orientado por un saber legítimo, pero entonces se trata de un saber que parece haberse devaluado, y hasta perdido: el saber práctico; un saber que obedece a una racionalidad que atiende a lo singular, a la situación concreta, a la peculiaridad de sus materiales, al uso verdadero de las cosas. (p. 256).

Al referirse específicamente a la lectura que desde la disciplina del diseño se ha hecho sobre las artesanías, comenta que igualmente han sido evaluadas negativamente, al responder a una lógica inusual del trabajo en el que lo estético y formal tiene mucho protagonismo en relación con lo funcional, y en especial por darse en el marco de técnicas juzgadas como “poco racionales” al contar con mínimas o nulas cuotas de intervención fabril, entonces, ineficientes, así mismo, su producción le resulta imperfecta ante la precisión mecánica de los productos industriales, en los que todo es por demás predecible, controlado, supervisado y desechado si no alcanza el ideal estandarizado.

Básicamente la lectura desde el diseño es que, si en las artesanías importan tanto los usos de las cosas ¿Por qué no se concentra en hacer de forma más eficiente cosas para usar? ¿Por qué tomarse el tiempo necesario para hacer una mochila, que quedará siempre distinta, con la huella de lo humano, si en la maquila salen bolsos “perfectos” por segundo? A continuación, agrega muy sabiamente: “Para el diseño es como si “hecho a mano” quisiera decir “hecho sin pensar”, cuando bien pudiera significar que fue “*pensado con las manos*”. (Grisales, 2015).

Este apartado en particular me ha permitido rememorar especialmente que de niña me asombraba ante la forma particular en que cada persona aprende a mover su cuerpo, en especial, sus manos, para hacer algo, los movimientos se convierten en algo tan único como su voz o sus huellas dactilares, como su forma de pensar y las emociones que le dominan ¿De qué están hechos los movimientos corporales, sino de un saber ser? Las labores diarias son el arado

de ese saber ser, algo que pasa desapercibido ante los afanes que nos impone la promesa del progreso.

En cuanto a la construcción de conocimiento artesano, (Grisales, 2015) profundiza:

Es más bien un horizonte que se va ensanchando y desplazando en la medida en la que, en virtud de su propio trabajo y de la transformación de los materiales, el artesano se transforma a sí mismo y deviene en maestro (p. 261).

La maestría artesanal consiste en mucha información dinamizada de forma armónica, cuyo crecimiento no tiene más vías de acceso que la relación directa con el hacer, con el vivir. El ejercicio artesanal tiene una temporalidad muy concreta, el presente, lo cual le desliga de las pretensiones para la historia y el reconocimiento, al darse en una cuna de saberes comunes, es común-unitario, nadie figura, es de todos y para todos, si se pierde, pierden todos. Lo común, el pensar-sentir del cuerpo, el anonimato, los días, son valores propios de la artesanía profundamente ignorados en el ritmo del arte occidental.

La artesanía cobra todo su valor en el uso, pero no es el uso del producto de diseño, es un uso sensible, un uso que enlaza, no necesita el pedestal intocable de la obra de arte, pero se siente de antemano que un objeto artesanal no es cualquier cosa, si se desgasta, lo hace honorablemente acompañando a vivir; no hay lugar más digno para una ruana que los hombros de un campesino, (Grisales, 2015) hace una hermosa observación sobre uno de los destinos recurrentes de las artesanías:

Es cierto que es heterónoma, pero quedarse en ese señalamiento no permite entender la transfiguración por medio de la cual un mero objeto útil es transmutado en un regalo, ya que a diferencia de la obra de arte, cuyo principio de producción es la creación original y la autonomía, la pieza artesanal se orienta por el principio general del cuidado, de ahí que el objeto artesanal sea el regalo por excelencia, no es algo simplemente útil, en abstracto, ni es tampoco bello sin más, sino siempre con relación a alguien y a una situación específica. (p.260)

Cuando pregunté a mis estudiantes a cerca de sus vivencias con el arte en su territorio, Erika comentó: “Mi abuelita es campesina y le está haciendo una cobijita a mi bisabuela, está quedando muy tierna, la está haciendo en lanita de muchos colores, rosado, amarillo, verde y azul” (Acosta, 2019). He aquí el más tibio y dulce ejemplo de la forma en que la artesanía, humildemente teje vínculos de sentido y sentimiento en las comunidades, porque en este caso, literalmente abriga, acompaña, embellece, recuerda.

Para finalizar este apartado traeré una expresión de (Grisales, 2015) que condensa la esencia artesanal:

En ese intento por pensar la artesanía desde ella misma, es necesario pues admitir que es heterónoma; que para ella son esenciales el oficio, el trabajo de las manos, los materiales; que es modesta, no tiene la pretensión de trascender el tiempo y el espacio, ni tiene la profundidad espiritual e intelectual del arte; que está asociada a lo femenino, su esfera de realización es por excelencia la casa; y que se orienta eminentemente por una racionalidad práctica. (p.259).

Es importante reanudar la aclaración de dos intenciones precisas en este marco teórico, en primer lugar, no buscamos calificar las artesanías desde el rigor de la versión occidental del arte, ni contraponerlas o enfrentarlas, ni hallar una mejor ante la otra. Si hay algo que me han enseñado los insumos consultados es que la esencia artística trasciende esos ejercicios, ha trascendido las frontera geográficas y temporales porque es inherente a la experiencia humana, en esa medida, halla constantemente nuevas formas de hacerse expresión, nuevas hijas, hijas viejas e hijas nuevas, que coexisten más allá de las fronteras hechas con la tiza de la teoría. La segunda y aún más importante intención, es la de esclarecer los componentes esenciales de la artesanía, como práctica propia de las comunidades denominadas populares ya que no pertenecen al estamento que configura los esquemas y estándares con los que comúnmente se les mide, y que también, comúnmente, las descalifica; prácticas portadoras de saberes, epistemologías, sentires y sentidos únicos que irrigan las venas que unen a las comunidades.

En ese sentido, también es importante precisar que los dos autores que me orientaron en este primer proceso, pese a traer muchas comprensiones comunes, desarrollan posturas diferentes; Escobar (1986) a lo largo de su texto problematiza constantemente y con críticas contundentes, elementos que fundamentan lo que desde la occidentalidad se ha denominado arte y la forma en que se vive, de alguna forma devela la hipocresía desde la que se ha enunciado hegemonícamente lo artístico, y paralelamente, ensancha las fronteras trazadas, redibujando lo que anuncia como “...una definición más amplia de arte que, no circunscrita al modelo dicotómico de la modernidad, permita incluir la diferencia” (Escobar, 1986, p. 35).

De tal forma que, su apuesta es por una concepción de lo artístico como esencia con múltiples formas y expresiones que desbordan en exceso lo trazado hasta el momento, crea un gran y maternal dibujo del arte, que abraza la experiencia poética plural. Así que desde Escobar (1986) el término *artesanía* perpetúa la forma despótica en que se han tratado las expresiones creativas sensibles de los pueblos:

La tendencia a considerar mera destreza manual la manifestaciones indígenas y populares tiñe, pues, el término artesanía, marcándolo con el estigma de lo que no llega a ser arte, aunque apunte más o menos en esa dirección. Por eso, utilizar ese vocablo para designar genéricamente las manifestaciones expresivas populares supone aceptar la división entre el gran arte, que recibe una consideración favorecida, y la artesanía, como arte menor, marcada siempre por el estatus desventajoso del pariente pobre (p. 44)

Por su parte (Grisales, 2015), plantea que, son esos adjetivos denigrantes, esos pecados que se le han endilgado a la artesanía desde la lógica occidental, son lo que en nuevas cuentas nutren y la hacen sumamente valiosa, lo que le da su poder-ser, el cual precisa como mucho anterior a las artes como se han comprendido, y, algo crucial: están fuera del ring de confrontación que se ha establecido desde la colonialidad. Así las cosas, es sumamente fácil ser portadores y perpetuadores de esa confrontación si se desconoce la profundidad y real sentido de la artesanía, yo era, como artista visual, portadora práctica de ese conflicto, al cuestionar el

contenido de lo producido como si la carga poética de una creación o de la experiencia creativa misma, fuera ponderable y medible, porque asumía lo poético como grandilocuencia sin percatarme de la forma en que lo artesanal me desestabiliza las lecturas estéticas y me ancla a la vida.

Un momento preciso que da cuenta de ello, fue cuando, en uno de los días en que asisto a práctica, llevaba unos de mis aretes pintados a mano, los niños estaban siempre pendientes de lo que llevaba puesto, ya que siempre encontraban algo que les agradaba y les era inusual, en esa ocasión, York vio mis aretes y dijo: —“Mire Profe, eso es arte, llevar aretes bonitos es arte” (Acosta, 2019). En ese momento pensé que él hablaba de algo “simplemente” artesanal, no caí en cuenta de que él se refería a la potencia poética que encontraba en que alguien hiciera algo bonito para verse bonito. Entonces, retomando, (Grisales, 2015) le apunta a una resignificación del término artesanía desde lo que es en sí misma, sin la pretensión de ser aceptada por los linderos del arte:

Sería también equivocado asumir que comprender adecuadamente la artesanía signifique aislarla y entenderla como un ente autónomo, con un sentido positivo frente al sentido positivo del arte, donde, como dice Bourdieu, se reivindique para ella una especie de estética inversa; el punto es más bien entenderla en función de un horizonte o de una red de relaciones en la que simplemente ella constituye una condensación, entenderla, en suma, en el horizonte de la vida cotidiana, de la casa, del saber práctico y de una, digamos, mística de la vida (antes que de una mística de la trascendencia, de la muerte o de la nada). ((Grisales, 2015) p. 262)

Para efectos del presente ejercicio investigativo es crucial decidir los términos, y más aún las actitudes y comprensiones desde la que se abordan las realidades a conocer, y a vivir, por tal razón me ciño al planteamiento de Ticio Escobar (1986). Las infancias en la ruralidad acceden libremente al museo de la montaña, a la galería del cielo, al concierto del bosque. Ya que las imágenes educan la mirada, su contexto las convierte en portadoras de estéticas profundamente

poéticas, constantemente devaluadas ante la mirada del arte occidental. Necesitamos tejer puentes en los que transiten las sensibilidades rurales y las herramientas occidentales que sean pertinentes, puentes de reconocimiento y exaltación que nos liberen de la ignorancia, (entendiéndola, más que como una ausencia de saber, una actitud que desdibuja lo que parece incomprensible e inaceptable).

Desde esa certeza enuncio las **artes campesinas**, la sensibilidad, estética y expresiones creativas propias del contexto rural, con sus dinámicas, saberes y caminos propios, como legítimas hijas de un gran arte con un generoso halo poético, que cobija múltiples expresiones, búsquedas y experiencias. También me posiciono en las artes campesinas ya que la vivencia estética de las comunidades rurales no se restringe a la riqueza de las artesanías, estas están presentes y son cruciales, pero se suman estas otras experiencias poéticas en lo cotidiano, una perspectiva compleja y poco explorada, potente y sutil. ¿Qué creatura en el mundo condensa la mínima expresión de la vida presente en todo lo que nace, crece, se reproduce, transforma y es transformado, si no la célula? He aquí la expresión que colma y contiene todas estas reflexiones, he aquí la respuesta, *arte celular*, que es contenido en todos los seres humanos; en la manía de la naturaleza por diversificarse en su taller eterno, se inventó unos animales con imaginación y la puso a funcionar en cada uno de sus tejidos.

Lo estético y lo artístico

Cuando era una niña pequeña vivía expectante de la calificación que los demás, en especial mis papás, hicieran sobre mí, seguramente como todos los niños y niñas, esa preocupación pareciera ser substancial a la infancia; por cosas de la vida sucedieron hechos que desde mi interpretación infantil me llevaron a considerar dos cosas: la primera, que estar asociada a la belleza, gustar, estaba ligado al bienestar e incluso a la supervivencia, y no estaba

equivocada, Dussel (2017) relaciona partículas de la teoría de la evolución que dan cuenta de la belleza como asunto viabilizador de la vida:

El bello canto del pájaro no tiene otra finalidad que, igualmente, seducir a la hembra que elige al que canta con mayor belleza, es decir, el que expresa mayor vitalidad en el desarrollo de la especie, para generalizar en la descendencia esa mayor plenitud de la vida, expresada en la belleza en su canto (Dussel, 2017, p. 7)

La segunda consideración es que ese requisito a mí no se me facilitaba, las comparaciones, los comentarios hirientes, la agresividad sutil se fueron colando en la certeza de que era una niña fea, pero era (y soy) bastante obstinada, así que emprendí desde muy temprano una fusión íntima y profunda con las acciones que me permitían sentir belleza, mi cuerpo se convirtió en un aliado del disfrute solitario de estar en un mundo que dialogaba con todos mis poros y sentidos siempre que pusiera atención, filtraba la información del exterior constantemente con ese tamiz del placer perceptivo, y me embebía en olores, sabores, caricias, colores, luces, sombras, historias. En esa búsqueda empecé a interactuar con ese mundo material y natural que me consolaba ante la certeza que les comenté, y en esa medida, fue como si la belleza que sentía, que vivía en relación con el mundo, tomara forma en mí, empecé a identificarme con esa experiencia de crear y a representarme en lo que creaba, a recobrar mi validez.

Inicio con este relato de lo profundo de mis recuerdos porque es la forma más cercana con la que cuento para iniciar una revisión sucinta del complejo rollo de pensamientos que en diferentes momentos han tenido lugar en torno de los asuntos estéticos y los asuntos artísticos, con el fin de precisar comprensiones al respecto acordes con el objetivo profundo de este trabajo académico. Sin duda la belleza es un asunto transversal en esta conversación, apelaré al acercamiento que nos ofrece Dussel (2018):

La belleza es un *fenómeno* que se refiere a propiedades físicas de las cosas reales, es decir, que parte del *cosmos*, pero que se manifiesta fenomenológicamente al ser *subsumido* en el *mundo*, como el campo estético, es decir, como un momento *cósmico* dentro del *mundo* (p. 5).

A continuación, comparto una infografía que expone concepciones diversas de lo estético y de lo artístico.

Para la realización de esta infografía recorrí los textos de Dussel (2018) y Páez (2007), para efectos de sintetizar en el siguiente análisis me centraré en las implicaciones de la comprensión decolonial de lo estético y lo artístico; como bien se aprecia en el documento gráfico anterior, el carácter y potencia de las artes del abismo radica en su relación profunda e integral con el medio natural, deviene de la consciencia colectiva, es funcional a los propósitos ético-políticos de la proyección de la vida, y no de cualquier vida, del mero hecho de sobrevivir, sino, de habitar el mundo en alegría.

De tal forma comprendemos que, para los seres del sur global lo estético es la evidencia del alma en un cuerpo y un cuerpo en un territorio, factores de la realidad que dialogan y se crean interconectados, fluidos; así mismo, lo estético atraviesa todos los aspectos de la vida humana y no solo consiste en una capacidad subjetiva de valorar la realidad, sino, de un acuerdo heredado sobre el sentirse bien.

Entonces, las obras de arte desde la perspectiva decolonial son aquellas que mediante la técnica “se transforma a la naturaleza en cultura, es decir, en una morada adecuada para el ser humano” (Dussel, 2017, p.8). La ruana es un ejemplo contundente de esta aseveración, así como las expresiones del sentido estético y artístico de la comunidad de El Romeral que observaremos en el siguiente capítulo.

Otro ingrediente de las artes del pueblo es el mandato popular que las erige, no mandato dictatorial y transgresor, sino mandato ético que responde a la conexión afectiva y emotiva de los creadores con su cultura, identidad, ancestralidad y territorio, así la obra de arte del pueblo se constituye en manifestación de amor y vida, en permanencia, y ante la opresión del capitalismo y sus estéticas esteticidas, en digna rebeldía.

CAPÍTULO 5 APRENDIENDO DE QUIENES SABEN**Figura 14***Amigos ancestrales*

Llegó el momento de la verdad, aunque rastros de este capítulo se han dispersado orgánicamente por todo el documento, en este me centraré en lo más delicioso y nutritivo de este camino: el acercamiento comprensivo a la dimensión poética de los habitantes del El Romeral, la clase de verdad, el sentido de este este esfuerzo, se toparán con alguna que otra cita, no para sustentar o validar lo que la comunidad manifiesta, sino para ampliar su comprensión y dimensiones. Recuerden que en el capítulo de “Los corotos”, al final comenté brevemente un aparatiko que me inventé para entender y poder explicar las dinámicas de lo estético y lo artístico en el sujeto campesino, el telar de las experiencias.

Figura 15

Alma campesina: telar de la experiencia estética y la experiencia artística



Nota. Ilustración en técnicas análogas y digitales

Siempre la realidad nos ofrece herramientas para comprenderla, nos habla. Encontré en el telar la forma para comprender lo que estaba conociendo, no fue primero una idea concreta para después ponerla en el telar, fue muy extraño como al pensar en el telar y su funcionamiento, se iba haciendo mucho más comprensible y claro el contenido que aquí les vengo a contar. Pensé que las líneas verticales deberían representar lo estético, ya que son como columnas verticales que delimitan los límites del tejido, son la sustancia, porque quedan casi ocultas en la juntanza de las líneas horizontales, que serían las experiencias artísticas, también pensé que debía ser así, porque las verticales son lo que primero se fija, y el trabajo más elaborado es con las horizontales.

Pues en esas me vine a encontrar con una serie de Canal Trece llamada: “Tejidos ancestrales”, en el capítulo de La ruana, una campesina de Villa de Leyva, tejedora y guardina del arte de la tejeduría, relata como hace años una maestra abuelita le enseñó que las urdimbres (verticales) representan lo orgánico, con lo que nacemos para desenvolvernos en la vida: nuestros sentidos, respirar, todos los sistemas del cuerpo, y las tramas (horizontales), hablan del carácter que una “va cogiendo” durante la vida, el ser y el pensar (Canal Trece, 20moos).

Ese encuentro fue revelador, fue un refuerzo muy grande para mi telar. La intención de este telar es dar una idea de lo que podría ser la esencia poética del sujeto campesino, habla de la naturaleza de sus experiencias con la belleza y de su accionar creativo. Entonces, tenemos cuatro urdimbres, cuatro árboles enraizados en un territorio físico y a la vez espiritual, una sinfonía de vida, desde los microorganismos de la tierra que sostienen todo lo demás, el viento, los cultivos, muchas relaciones de trabajo, de poder, sociales, transformaciones, vida en su esplendor. Esos árboles representan las dimensiones del ser humano que se ven implicadas en la vivencia estética, en esa pulsión de vida: el cuerpo, las emociones, la memoria y los saberes.

El territorio y el ser intercambian partículas todo el tiempo, el ser se vuelve territorio, los sentidos disfrutan ante la familiaridad de los olores, el cielo. Cuando le pregunté a una de las abuelas del taller del adulto mayor del programa DIA —impulsado por la alcaldía de Sibaté, al

cual asisten abuelos de todo el territorio de El Romeral, en el cual me recibieron el pasado 12 de octubre —, ¿Qué es lo más bonito de su territorio? Me respondió que era el viento, porque el viento limpia y refresca todo, el viento la hace sentir bien. Eso es una experiencia estética, eso es alma, lo que está muy adentro del cuerpo y se tatúa en la memoria de cada célula: cuerpo, emociones, memoria y saber.

En cuanto a las tramas, seleccioné las que encontré más reiteradas desde que llegué al territorio en 2019, las prácticas creativas, artísticas que están presentes en la mayoría de hogares de la zona. La primera es la jardinería, sí, el cultivar flores ¿No se les hace muy interesante que los campesinos, a quienes todo el tiempo se les relaciona con el trabajo, quienes tienen extenuantes jornadas a diario, en condiciones ambientales difíciles, le saquen tiempo a sembrar flores? Al hablar sobre ese tema con las abuelitas me comentaron que “una casa sin flores no es casa”, las flores son alegría, belleza, eso es obvio.

Lo que para nosotros no resulta evidente es que detrás de la jardinería campesina hay espiritualidad, tejido afectivo comunitario y manejo de las emociones; las abuelas me comentaron que en sus huertas cultivan flores y hierbas aromáticas, si una comadre se antoja de un piecito de una flor, se le regala, porque la unión se siente bien, porque así se cultiva la amistad; las aromáticas, por su parte, si se venden a quien las necesite, pero muy baratas, y las monedas que se obtienen nunca deben ser gastadas en un interés personal, se las llevan a la virgen para que les ayude a que las matas se pongan bonitas.

Pero la dimensión más profunda de la jardinería campesina está en su potencial como tramitadora de lo sensible, de los pesares y las alegrías, las abuelas coincidieron en que las flores son como niños; ya que se están quedando solas, vierten en las flores su capacidad de cuidar, y las flores les retribuyen con amenas conversaciones y colores de fiesta. Una de ellas aseveró “Ya no tengo nadie con quién hablar, entonces hablo con las flores” (Acosta, 2019), y en esa charla se cuele el truco técnico de ese arte, las campesinas confían en el secreto de la conversa para que se pongan bonitas, buen agua, el sol necesario y ponerles cuidado.

La segunda trama que seleccioné está representada por una lengua muy larga, si bien el chisme hace parte de las formas tradicionales de comunicación campesina y quedó formalizado en el Encuentro de Culturas Campesinas de (2014), en el párrafo final de la declaración por los derechos culturales campesinos:

Volvemos al fogón, al encuentro familiar donde huele a historia de sabores y de olores para activar el diálogo que nos hará sucumbir a un lugar visible en donde todo vuelva a tener sentido, donde la memoria deje ser y se transforme en realidad. Le haremos al chisme y a la curiosidad del vecindario hasta extendernos a la vereda y, desde este lugar, a través del alimento, estaremos sobre el plato en cada mesa que la marginalidad estatal permita, para decirle al mundo: somos una cultura campesina. (p. 87)

Pero no es del chisme de lo que hablo con esa trama, hablo de otra actividad creativa y palabarrera que les encanta a los campesinos de El Romeral, se trata de las coplas, las coplas condensan lo hilarante, lo satírico, lo retórico y hasta lo erótico, porque cabe advertir que debajo de la timidez de las ruanas hay una potente capacidad para el doble sentido y los comentarios sobre sexualidad, la copla más breve e inocua puede contener un discurso sobre este o cualquier aspecto de la vida humana. Al respecto Ocampo (2014) puntualiza.

elemental tener en cuenta que las coplas están tan vivas en estas personas, que la creación y composición son también una constante. Como bien lo mencionaba en el inicio de este trabajo, con las coplas se puede apreciar el desarrollo de una capacidad de repentismo que parece implícita y que emana desde el primer momento en el que alguien dice “échese una coplita”. Es por ello que, al estar presente en los momentos en donde surgen las contestaciones de coplas, se puede apreciar cómo hay muchas de ellas que se crean al instante. (p.63).

Las coplas involucran y ejercitan varias funciones cognitivas superiores, son una exhibición de memoria, agilidad, recursividad, dominio del lenguaje, pero ante todo son un

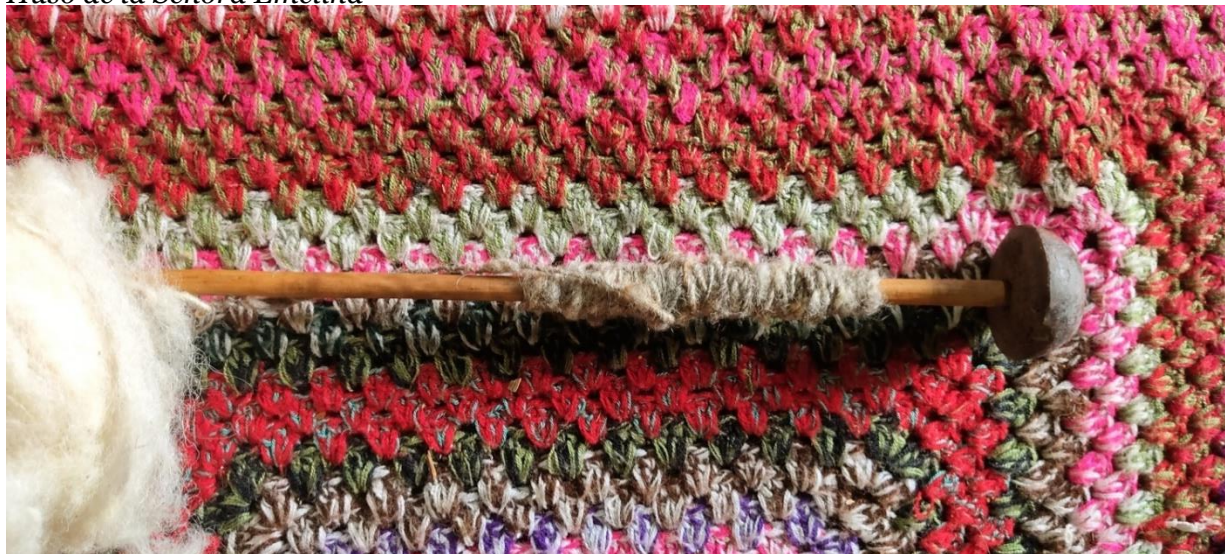
tramitador de la alegría campesina, del reír en compañía, de nuevo el arte campesino es una lección sobre el estar juntos y estar bien, son un posibilitador de *la recocha*.

La tercera trama goza de buen reconocimiento , pero a su vez sobre ella fácilmente cae el juicio de la palabra “artesanía”, la tejeduría, y con más precisión, el hilar, es en esta comunidad un dispositivo de manipulación del tiempo, ya que eraiza el pasado y lo sostiene, eterniza el presente y hacer que el futuro se vea más confortable. Detrás del hilar y el tejer hay un proceso complejo, producto de las formas populares de interactuar con la realidad natural para convertirla en realidad cultural.

La señora Emelinda Montoya me explicó con mucha generosidad las etapas del proceso; desde la forma en que se crían las ovejas, lo que se les da de comer, cuidarlas en las montañas, pasando por el proceso de esquilas, lavar, y ya con las madejas listas empezar el proceso de hilado, el primer momento es escarminar, que consiste en deshilar, soltar las fibras que vienen apretadas para convertirlas en una madeja, después se procede a torcer, en la vereda las abuelitas aún conservan la técnica del uso, un eje con una base esférica.

Figura 16

Huso de la Señora Emelina



Al cuestionar a las abuelas sobre el tejer aludieron al tiempo, como si se tratara de dejarlo ir, entonces, tratando de ir más allá dije: —“Ah!, entonces es una actividad de ocio”, a lo que una de ellas abrió los ojos y me dijo: — “Eso se olle muy feo, no es ocio es entretenimiento”.

De las cuatro tramas que seleccioné, con la que más me he relacionado es con el tejer, a mi me enseñó a tejer una anciana sibateña que vivía en mi pueblo hace unos 13 años, quise aprender porque mi abuelita materna tejía, también mis dos tías, de niña las miraba y me preguntaba ¿en qué pensaban y qué sentían? ¿se estaban divirtiendo? ¿lo hacían por obligación?. Cuando la señora Flor tuvo la generosidad de enseñarme, comprendí todo, no eran respuestas que me pudieran resolver hablando, tenía que experimentar por mi cuenta ese estado particular del pensamiento, entre la concentración y el transportarse con agudeza a espacios del sentir, sentarse a sentir y tejer.

En un momento muy difícil de mi vida , mi estado de salud me impedía pintar, incluso dibujar, ya que el crear para mi es una necesidad vital, encontré en el tejido el oasis para saciar mi sed, y nada se compara con la sensación de poderse vestir con algo hecho con nuestras propias manos; las prendas tejidas son lo más parecido a un abrazo que no se va, en eso coincidimos con las abuelitas del taller, los tejidos son para uno, para los nietos, los hijos, los sobrinos, una prenda tejida es un trámite de amor.

En la escuela ya me habían “soplado” la comprensión de la tejeduría en su dimensión artística pero yo estaba sorda, al cuestionar a Manchitas ³ sobre las actividades artísticas que realizan los campesinos, me respondió: —“Aprenden a coser, mi abuelita es campesina y le está haciendo una cobijita a mi bisabuela, está quedando muy tierna, la está haciendo en lanita de muchos colores, rosado, amarillo, verde y azul.” ⁴

³ Seudónimo asociado a la creación de un radiorelato, se trae a colación en reemplazo del nombre real de la estudiante en aras de proteger su información personal.

⁴ Fragmento de entrevista no estructurada realizada en el marco de la práctica pedagógica rural en la escuela Usabá en primer semestre de 2019.

También la señora Emelina me ofreció una lectura muy potente de relación entre el arte campesino con el reciclaje, una mirada potente desde todo punto de vista, estético, artístico, cultural, ambiental. Defender un purismo en los medios y las técnicas sería fundar un nuevo esteticidio, la capacidad que nos ofrece el pensamiento decolonial al liberar a las artes es la de leer nuestro contexto de forma amorosa, profunda y crítica para poder ponerlo a dialogar con el contexto macro. Eso se materializa en este tapete tejido con bolsas plásticas por doña Emelina:

Figura 17

Tapete de bolsa plástica tejido por doña Emelina



Nota. Su nieto le ayudó a hilar las bolsas durante la pandemia.

La última de las tramas también es muy popular, tal vez es el rasgo cultural con el que más fácilmente se asocia a las comunidades campesinas del altiplano cundiboyacence, la carranga. Recorriendo los emprendimientos académicos sobre arte que han tenido lugar en este territorio nos habíamos encontrado ya con una construcción muy nutritiva que nos permitió

dimensionar la profundidad de la relación entre esta comunidad con este género musical, pero no hay como las voces propias del territorio para comprender dicha relación.

En conversaciones informales con los estudiantes de la escuela se tocaba el tema de la carranga y, aunque uno o dos decían que preferían el reggaeton, todos demostraban emoción e incluso orgullo a cerca de que su compañera Cielo estaba aprendiendo a interpretar el requinto, y frecuentemente pedían, al igual que los abuelos del taller, acompañar las actividades con unas buenas carrangas, para terminar bailando.

Estas urdimbres y estas tramas nos acercan a la comprensión de un arte vivo, que resiste, que es rebelde ante las presiones de todo tipo, un arte que portan los niños y niñas de las escuelas de este territorio, que les hace dignos, suficientes, hermosos, así el relato que reciben del exterior sea muchas veces de incomprensión y abismo.

Hay que recordar que “las coplas se hacen canción” pero también, que entre coplas y canciones se trae a los espacios de la memoria todo un mundo lleno de vivencias, de ocurrencias, de experiencias, de pensamientos, de sentimientos, de emociones y de sentidos campesinos, que hacen parte de una construcción social en el día a día de quiénes son estas personas y de lo que significa su entorno natural y social para ellos. Es de esta manera como la memoria local se hace tangible a través de las experiencias sonoras en el territorio. (Ocampo, 2014, p.96).

CAPÍTULO 6 RETROSPECTIVAS CRÍTICAS

Figura 18

Caimán del Orinoco



Nota. Creado por Pollito

Confío en los tiempos de la vida, es una práctica que me ha costado mucho trabajo, soltarme a las vueltas que da el camino, a los ritmos de este río; mi trabajo de grado hubiera sido otro muy distinto si lo hubiera realizado simultáneamente con la práctica pedagógica, jugando a que todo lo que estaba haciendo estaba muy bien encausado, y aunque lo que sumercé está leyendo deviene de allí, difiere tanto de lo que hubiera podido ser porque tiene el paso del tiempo, y en especial, el tránsito de mis miradas, posturas y pensamientos, este trabajo quedó relativamente suspendido durante tres semestres por cosas de la vida, y digo “relativamente” porque aunque no estaba escribiendo y con el acceso a una tutoría formal, durante todos esos días pensaba una y otra vez en los momentos: recordaba, volvían a pasar por mi mente y mi

corazón las palabras, ideas, sensaciones, emociones que tuvieron lugar allí, y conforme me iba convirtiendo en otra mujer, iba releendo lo acontecido.

Así que en esta construcción académica confluyen diferentes tiempos de interpretación, Morín (2004) propone como el último de los principios del pensamiento complejo “el principio de reintroducción del que conoce en todo conocimiento”, el cual da cuenta de la relación inherente que existe entre el sujeto observador, inmerso en un contexto multidimensional, que interactúa con la información de forma subjetiva y aporta desde allí a la construcción del conocimiento; unas eran las cosas que tenía por decir sobre el arte, las infancias campesinas, las experiencias estéticas en ese momento, y otras diferentes las que tengo por decir hoy, de tal forma que celebro el paso del tiempo y su poder de dotarnos de perspectiva.

Enrique Dussel en la conferencia “Pluriverso y transmodernidad” (2017) esquila los hilos que constituyen la palabra “crítica”, enseñando que es de origen griego, está enlazada a la palabra “crisis”, se vincula al ejercicio de juzgar y al verbo *krinein* que significa “tomar distancia”; de tal forma que quien ejerce un juicio, desde la equidistancia con las partes establece un no-compromiso en aras de ser justo y objetivo, a este sujeto se le llama *criterion*, así mismo, esa crisis en particular se refiere a un caos, en el que se pone en cuestión a un sistema; el autor puntualiza en el ejercicio de la filosofía como el ponerse a la espalda de sí mismo para observarse, hacerse extranjero para ejercer un juicio en los momentos críticos que son naturales a cualquier sistema, y no por el simple hecho de juzgar, sino para dar la posibilidad del surgimiento de algo nuevo.

Con estas dos comprensiones propongo el ejercicio de comentarles más detalladamente seis de los acontecimientos pedagógicos más relevantes que tuvieron lugar en mi práctica durante 2019 y, sustancialmente de cada uno un apartado que llamo “Retrospectivas críticas”, desde el cual celebro el paso del tiempo y el acontecer de los caos, las confusiones, neblinas, nudos, que nos permiten crecer, visibilizando, más que errores, perspectivas inoportunas, los puntos ciegos que me impidieron afianzar lo que tanto anhelaba y anhelo: conectar; no

consisten en una linealidad de las ideas, por el contrario, evidencian una danza de aciertos y falencias que hoy tengo la fortuna de releer para aprender.

Memorias de barro

Diseñé esta propuesta en abril de 2019 en el marco de la práctica itinerante como respuesta a la invitación que recibí por parte de la profesora titular de la práctica, quien retomó el trabajo de alfabetización de abuelos campesinos emprendido por mi compañera Erika Murcia, en tal solicitud la profesora manifestó que encontraba pertinente el trabajo de modelado con arcilla como insumo para una experiencia artística con los asistentes al espacio, abuelas, abuelos y padres de familia de algunos niños de la escuela rural Bradamonte que asistían con el ánimo de nutrir su formación en lectura y escritura, pero también en cuanto a saberes varios, siempre en la lógica del diálogo y el intercambio, ellos constantemente compartían narraciones y perspectivas sobre política, actualidad, la vida en el campo, sus recuerdos, etc.

Objetivo propuesto: Materializar figurativamente recuerdos vitales asociados a la relación con la tierra a partir de la técnica del modelado de arcilla.

Figura 19

Modelado en arcilla, el fogón



Nota. Figura modelada por miembros de la alfabetización de adultos de Bradamonte, hace alusión a la forma en que antiguamente se cocinaba, con fogones en la tierra, hechos con piedras y palos.

Retrospectiva crítica.

Llevar a curso esta propuesta me conflictuó desde un inicio, ya que no contaba con experiencia en el trabajo con adultos mayores y me sentía incómoda al plantear una actividad que perfectamente podía ser para niños y niñas; entonces me enfoqué en darle profundidad conceptual mediante las preguntas, en ese momento estaba muy posicionada en una idea de lo

que yo quería hacer en mi práctica en general, que era como una especie de alfabetización en lenguajes artísticos plásticos y visuales, nótese aquí la referencia a la educación artística desde el modelo Filolingüista que expone Aguirre (2006).

Es una expresión y práctica muy enquistada en lo que se propone como artístico en los escenarios escolares, pero el filo colonial que contiene radica precisamente en el mismo mecanismo de exclusión de las barreras idiomáticas, en el que el idioma del ente dominante extingue lenguas originarias, y con ellas sensibilidades singulares. Hay que afirmar que el arte es UN lenguaje, implica pensar que quien no lo hable, no se puede comunicar con nosotros en términos artísticos. En esta actividad eso se materializó cuando, en la introducción, les digo a los adultos mayores que “vamos a hacer arte, no artesanías”.

En ese momento tenía muchos vacíos, o mejor, tenía “comprensiones” que me sobraban. Afortunadamente lo que rescato de esta intervención fue la forma en que los adultos se permitieron explorar y convertir el material en un pretexto para recordar y conversar, desde la resonancia de las preguntas relacionadas con la forma en que muchas de sus experiencias están explícitamente relacionadas con la tierra, de maneras que no tienen el mismo carácter en lo urbano. Lo más valioso de este ejercicio surgió cuando indagamos en lo que sentimos por la tierra, ante lo cual ellos nos hicieron saber que su relación con la tierra implica toda la gama de emociones humanas: amor, arraigo, ternura, ilusión, frustración, miedo.

La retrospectiva de este ejercicio me dibuja un entendimiento de la tierra como un ser vivo, una entidad con un carácter particular es como si los campesinos tuvieran una forma de consciencia más cercana al hecho de que la tierra no es inerte, por el contrario, es un organismo vivo muy complejo, una abuelita, si dimensionamos lo que esto significa, otro gallo cantarí, si tuviéramos enraizado ese dibujo de la tierra como ser.

Radiorrelato “los héroes de Usabá salvan el agua”

Esta actividad fue la primera que desarrollé ya instalada de lleno en la Escuela Rural Usabá como maestra en formación, nació del interés que ha persistido en mi familia, la cual es de origen campesino, por la radio; en mi adolescencia hice un curso de radio juvenil, y más tarde, en la universidad también estuve en un curso de extensión cultural sobre locución. El sentido de llevar esta experiencia para compartir en la escuela era primero, conocer a los niños y niñas, empezar a relacionarnos en un espacio creativo, y a la vez visibilizar la relación de la comunidad campesina con la radio, la cual en nuestro país ha sido muy significativa, ya que contamos con un referente internacional de alfabetización campesina, Radio Sutatenza, la cual, pese a todos los aspectos a cuestionar (como su uso religioso y su mirada muchas veces peyorativa de los campesinos), aportó grandes avances a la educación rural, que en ese momento el estado no había atendido con suficiencia, (como es costumbre), Vaca (2011), retomando uno de los registros de Morales (1955), señala un fragmento de una carta de una mujer campesina que ha aprendido a leer y escribir gracias a este proyecto:

Yo alumna de la Escuela Radiofónica número 2 en la vereda de Laderas, tengo el gusto de saludarlos para darles mi agradecimiento por todas las clases transmitidas en el curso de este año que fue el único año tal vez feliz para mí por haber podido aprender a leer y escribir, y como fue para mí esta felicidad, estoy haciendo lo posible para llevar otras compañeras para que aprendan lo que yo aprendí en la Escuela Radiofónica.

De tal forma que, estaba segura de que las familias de los niños y niñas tendrían mucho que ver con Radio Sutatenza y la radio en general, también quería observar qué tan desplazada estaba siendo la radio en este contexto por las nuevas tecnologías, y cuál era el rol que asumía en la actualidad para la comunidad. Empecé con una exposición sobre la historia de la radio en Colombia, les hablé del bogotazo, escuchamos un capítulo de Kalimán y también material de Radio Sutatenza; formulé un cuestionario para solucionarlo en compañía de las familias, contenía preguntas sobre si los abuelos, padres y tíos conocían sobre lo expuesto y también indagaba sobre la relación de las familias con la radio. Pese a la dificultad concomitante de que

el trabajo autónomo de los estudiantes es mínimo, en algunos casos, nulo, encontré que, en efecto, las familias tenían la nostalgia de las radionovelas y aún están muy vinculadas a la radio como medio de información principal y también de entretenimiento.

En una segunda sesión, les propuse a los estudiantes hacer nuestro propio radiorelato, al estilo de Kalimán, inicié creando mi propio personaje, el cual sería un fantasma, le di nombre, atributos físicos y de personalidad, y le di una voz, la cual grabamos mediante audios de WhatsApp, de esta forma cada estudiante empezó a trabajar en la elaboración de su personaje, y buscando la forma en que todo lo que querían representar de él se condensara en la voz: poder, ternura, fragilidad, sabiduría, fue un proceso performático muy nutritivo.

Después empezamos juntos a escribir el guion de nuestra historia, una historia en la que todos tienen un lugar. Ya con la historia lista, hicimos un laboratorio de efectos de sonido, los estudiantes optaron por descargar de internet los efectos para lograr más calidad, así que buscamos canciones, seleccionando las que transmitieran las emociones que requería nuestro relato, también sonidos ambientales del territorio, truenos, el viento, la lluvia, las aves; durante todo el proceso hubo una fuerte interacción con tecnologías digitales, la cámara, el celular y el computador.

La tercera sesión la dedicamos a la grabación, para los niños y niñas fue fuerte enfrentarse a plantear su voz y defender con histrionismo lo que habían creado, también salieron a flote las dificultades que tenían algunos en cuanto a la lectura, pero diseñamos una dinámica de apoyo en grupo para que cada uno solucionara sus líneas de la mejor manera. Parte de esta dinámica consiste en no permitir que se hagan críticas reiteradas y destructivas entre ellos, el campo creativo implica vulnerabilidad de nuestra autoconfianza y hay que preservarla.

Finalmente me encargué de la edición de todo el material.

Objetivo propuesto: Crear colectivamente un radiorelato, en el cual la imaginación de los niños y niñas sea la protagonista.

Retrospectiva crítica

Volví a escuchar nuestro radiorrelato para hacer esta retrospectiva, recuerdo a los niños explorando con sus voces, entusiasmados, fue un buen inicio. Creo ahora, con lo que he aprendido que la apertura que se vivió con esta propuesta estriba en que se partió de una realidad tangible y cotidiana para los estudiantes, y a la vez, los medios tecnológicos les causaban curiosidad, ahora veo que esta iniciativa está muy en línea de lo que Acaso (2018) defiende como ideales de una educación artística que esté al nivel de los retos contemporáneos, desarrollar la capacidad de recibir el alimento artístico que nos ofrece la cultura de masas desde la crítica, la cautela, el desmenuzar los mensajes, aprendizajes y descartes posibles a los que nos enfrentamos como consumidores de medios.⁵

Diarios dibujados

Iniciando el segundo semestre de 2019 decidí lanzarme al ruedo con las formas de expresión que habitualmente me acompañaron en prácticas anteriores, el dibujo, la narrativa, la pintura, la literatura. Me sentí con la confianza de avanzar en la ruta que se había iniciado con el radiorrelato, pensé que ya tenía terreno abonado en cuanto a la perorata que llevaba muy marcada de la expresión de la subjetividad. Propuse una serie de 5 encuentros, iniciando con una indagación en la relación de los estudiantes con el escribir en la cotidianidad, con el registro de las vivencias diarias, escudriñando sobre las perspectivas de los niños y niñas sobre la intimidad, los secretos, los intereses personales, sobre aspectos que delimitan la individualidad

Figura X “La cotidianidad de Perrito Chace”

Para la segunda sesión se plantea el motivante central para empezar a pintar, cada estudiante desarrollaría la portada personalizada de su diario, una portada que hablara sobre sus afinidades, una representación visual de su identidad personal, para concretarlo decidí hacer un “taller exprés” de dibujo, para iniciar con los bocetos para las portadas, pero esta resultó

⁵ Puede escuchar el Radiorrelato “Los héroes de Usabá salvan el agua” siguiendo este enlace: https://www.youtube.com/watch?v=xzsoFcQooKs&t=733s&ab_channel=MaestraTierraAlAireEducati%C3%B3nRural

siendo la última sesión de esta secuencia, ya que encontré situaciones que en ese momento leí como obstáculos infranqueables para continuar con el proceso, en especial, la disonancia que generaba en los estudiantes el constante interrogante sobre su individualidad.

Las sesiones siguientes se planearon en aras de dotar de elementos expresivos a los estudiantes, muy ceñidos a aspectos técnicos: dibujo, bocetos, pintura, en la penúltima sesión propongo hacer una exposición de diarios de personajes de la historia con el fin de acercar a los niños y niñas al poder de este mecanismo, ahondando en la importancia histórica de estos documentos, en el papel que juegan en la vida de las personas que los realizan (de nuevo apelando a mis experiencias desde la infancia), y en su potencial como laboratorio creativo. Finalmente, el cierre de este proceso consistiría en una exposición de las portadas de los diarios y en un conversatorio sobre lo que cada uno habría experimentado en ese acercamiento a la escritura y el dibujo narrativo.

Figura 20*Dibujando juntos y tal vez revueltos***Nota.** Septiembre de 2019.

Objetivo propuesto: Generar un espacio de confianza cotidiana con las expresiones plásticas creativas que a su vez se posibilite como ventana de los niños hacia su mundo interior en aras de familiarizarnos con la expresión de nuestras subjetividades.

Retrospectiva crítica:

Seguramente esta fue la propuesta más frustrante de mi paso por Usabá, y creo que se debe a varias razones, la primera es que quise introducir varias cosas exógenas: los conceptos de intimidad, subjetividad, el registro de lo cotidiano, más los aspectos técnicos; era el caldo de cultivo ideal para que todos nos sintiéramos perdidos, aunque los pequeños siempre se gozaron el material y el compartir, pero como maestra me exijo mucho más que “pasarla bien” siempre le apunto a lograr movimientos en diferentes áreas, en especial, en esta oportunidad quería apelar al área emotiva de los niños y niñas de la escuela, lo formulé al detectar que la mayoría de estudiantes se hallaban inmersos en contextos familiares complejos que les afectaban, pero de los cuales les era muy difícil hablar.

Entonces apelé al recurso del diario porque fue la herramienta que me sirvió a mí en medio de una infancia difícil en un contexto muchas veces hostil; el diario y el arte, el arte a diario. El poder escribir sobre lo que vivía y experimentaba en mi mundo interior me drenaba las heridas, a la vez canalizar esas sensaciones en la atención a lo real, dejarme llevar por el goce estético, me mantuvo anclada a la vida. Entonces pensé que tal vez para ellos esa herramienta, puesta en mis términos podía funcionar. Ahora, retomando sus palabras y lo que he aprendido puedo reconocer que, aunque ellos no sientan proximidad con las herramientas que yo les ofrecí, en su contexto, su cultura les ofrece experiencias estéticas y artísticas que son igualmente funcionales para los trámites sensibles, en especial la relación con su territorio les alivia, los emociona, el contacto con los animales, la cercanía de más niños, a veces los sorprendía como en trance jugando con las matas, o mirando algo; Me parece curioso que, si bien para las abuelitas las flores son evocaciones de sus nietos e hijos, para los niños, las flores son evocaciones de sus mamás y sus abuelas.

Animalario criollo

Consciente de que la iniciativa anterior me había dejado sinsabores, y sobre todo desorientada, recurrí a los mismos ingredientes para hacer otro plato. Esta vez, le apunté básicamente a podernos sentar a compartir, dar y recibir sin las presiones de la técnica, un ejercicio en el que los niños y niñas se pudieran sentir más cómodos explorando el material y con lo que sabían hacer, también le apunté a que el resultado fuera más fortuito y orgánico, lo que les propuse fue una clase de cadáver exquisito o bestiario pero inspirado en fauna colombiana, la idea era que surgieran híbridos al intercalar las páginas, y que más o menos al estilo de algunos relatos de Rudyard Kipling (1996), los niños crearan relatos sobre cómo cada criatura nueva había obtenido sus rasgos distintivos.

Cada estudiante realizó la ilustración de un animal respetando los puntos de encuentro para que el ensamble final funcionara, trabajamos con acrílicos.

Figura 21*Dantajaguargüella*

Nota. Ilustración del animalario criollo.

Objetivo Propuesto: Crear un producto colectivo que acerque a los estudiantes al lenguaje de la pintura y a la vez funcione como insumo para la creación literaria.

Retrospectiva Crítica:

No me sentí cómoda con esta actividad porque la hice sin saber qué hacer, como a ciegas, tengo impreso el caimán del Orinoco que hizo Pollito⁶ porque fue ella quien más se desinhibió, el resultado contiene una naturalidad encantadora. En cuanto a lo que relaciono de los demás estudiantes, consideré y aún considero que la inmersión en la escuela, no ha significado un aporte a sus habilidades plásticas, pero si un retroceso, en la medida en que todo el tiempo se instalan descalificaciones, más que calificaciones, muchas veces los maestros, los padres, los adultos, tenemos un canon, y somos peores que curadores helenistas juzgando de forma severa el trabajo de los niños y niñas sin filtrar racionalmente lo que percibimos, y los pequeños están

⁶ Seudónimo

sometidos al ambiguo y oscuro “portarse bien, hacer caso” lo cual se choca de frente con lo que son naturalmente.

En este punto caigo en cuenta de que las infancias están sujetas permanentemente a la producción de no existencia, a sus iniciativas, perspectivas, temporalidades, producciones, se les resta o anula validez en tanto son enunciadas desde seres pequeñitos, como si una experiencia en el mundo se avalara desde su antigüedad y no desde su intensidad, como si no fuera suficiente con habitar orgánica y espiritualmente el mundo como para participar en él siendo respetados.

Color territorio

Este hecho pedagógico se da en secuencia, en la primera ocasión introduje un artefacto que es un gran insumo, facilitador de la información visual, pero sobre todo es una maestra del mundo: la cámara fotográfica, les presté a los niños y niñas mi cámara digital y mi celular, contando con las precauciones necesarias, cada quien tenía la oportunidad de tomar tres fotografías con la cámara y tres con el celular de aquellos elementos del paisaje en los que más percibieran belleza, fue muy estimulante, pese a que sólo pudimos recorrer el prado que hay detrás de la escuela; en la segunda sesión le aposté primero a convocar un material extranjero pero que ofrece una interacción especial con todo, el soporte, el agua, el color, las pinceladas, se trata de la acuarela, yo seguí insistiendo en darles herramientas de exploración del mundo desde la pintura, entonces hicimos un taller de mezcla de colores y técnica con la acuarela que

finalmente configuró el eje del encuentro. Los niños y niñas reinterpretaron mediante la acuarela las fotografías que hicieron en la salida.

En la siguiente sesión avanzamos en el camino de integrar al territorio a lo que hacíamos, así que de nuevo salimos del salón, esta vez para buscar posibilidades de pigmentos en las materias naturales que nos ofrece el entorno, también integramos la “pintura que no es pintura”, sustancias de la vida cotidiana que por lo general no vinculamos con el arte, pero que pueden llegar a ser insumos muy valiosos.

Figura 22

Pintura que crece en la tierra



Con estos insumos pintamos sobre papel acuarela, otros elementos del entorno natural y social, animales, personas y construcciones.

Objetivo propuesto: Escudriñar la relación estética entre los niños y niñas y su territorio.

Retrospectiva Crítica:

Las fricciones que se dieron en las dos actividades anteriores, pese a que los niños y niñas estuvieron vinculados, me ayudaron a replantearme muchas cosas ya que no estaba accediendo a lo que yo me esperaba y, aunque nos divertíamos y a los niños y niñas les gustaba explorar el material, había una cuestión que me atormentaba, era que esa clase de materiales que yo les compartía estaban supeditados a mi presencia, yo los llevaba, pero en su contexto eran muy difíciles de conseguir, y aunque con la mejor intención invertía en los mejores materiales, los de mayor calidad, para que los niños y niñas se percibieran satisfactoriamente en lo que crearan, de alguna forma también les estaba enseñando que ellos no tenían lo necesario para crear algo bonito si no fuera por esos materiales. Pensé que nunca había trabajado sin materiales, pero recordé mi infancia, yo crecí en un hogar humilde, muy temprano mis papás, con la ayuda de mi abuelita materna, se dieron cuenta de que era feliz creando cosas, y en medio de sus recursos limitados, siempre procuraron darme materiales: cajas de colores, de plastilina, témperas, pero había ocasiones en que no se podía, había otras prioridades, y precisamente, era esa escasez la que me proporcionaba gratas y nutritivas experiencias estéticas y de exploración, en mi afán de crear resultaba pintando con la cera para el piso, buscaba diferentes tonos de tierra, hacía de la cocina una paleta, con la remolacha, el achiote (incluso hoy me ponen a delirar los colores de la comida y cada vez que sirvo un plato procuro que sea delicioso para los ojos), recorría todos los espacios de la casa en busca de pseudo pinturas: griffin, betún, azul para la ropa, jabones, pomadas, lo que fuera; y así, una vez más, mi niña interior me guio.

Esta vez les propuse dos rondas a los niños y niñas de Usabá, primero, hicimos una salida al aire libre para cazar belleza; los niños y niñas me sorprendieron encontrando recursos estéticos, saltando entre los aspectos macro, como el paisaje en general, las montañas, el cultivo, los árboles, para concentrarse en los animales y la dificultad para capturarlos en el lente y

finalmente, detenerse en los detalles, encontré una clave de trabajo: a los niños les fascina su territorio, al explorarlo, escudriñarlo, contemplarlo y revelarlo siente tanta fascinación como muchas otras personas pudieran experimentar al referirse a sí mismas.

Pesebre usabino

Figura 23

Creación del pesebre



Cuando a mediados de este semestre mi tutora de trabajo de grado de ese momento, la maestra Carolina Castillo, me hizo caer en cuenta de que estaba viendo mi práctica con filtros que borran información y empezó a hablarme de la decolonialidad, sentí alegría, las ideas empezaron a florecer, me conecté de inmediato; una de esas primeras ideas, al cuestionarme sobre las formas en que las comunidades campesinas despliegan su creatividad y sentido estético, fue estudiar al pesebre, como potencia creadora, materialización de imaginarios, clave de saberes y tradiciones, significador de la belleza, también surge esta idea de mi infancia, tuve la comprensión de lo que para los campesinos y campesinas significaba el pesebre, porque eso significaba para mí, siempre a final de año esperaba con ansia el momento propicio para armar el pesebre de mi casa, sacaba la “caja de las cosas de navidad” con una emoción incomparable y empezaba a componer cada año nuevos paisajes, construía yo misma la “casita del niño dios”, con material de desecho y pajitas de un monte cercano, mejor dicho, me deleitaba creando esa

maqueta, porque me generaba mucha ilusión y alegría la navidad, y porque era una excusa para crear, (no está demás aclarar que el resto del año no era precisamente muy católica, me arrullaba el rosario y siempre llegaba a la misa a buscar el mejor lugar para dormir, dejé de repetir el credo a los 14 años e hice la confirmación por retar las palabras del sacerdote).

Lo que pensaba hacer era ir en época de novenas a recorrer la vereda para documentar los pesebres de las familias y analizarlos a la luz de lo que iba comprendiendo en diferentes categorías. Pero antes de eso, iniciando noviembre, la maestra titular de la escuela me solicitó ayuda para decorar la escuela con la temática de navidad, yo enlacé ideas y decidí ofrecerme a crear junto a los niños y niñas un pesebre bidimensional como propuesta de cierre de año y de mi semestre; este involucraría lo que habíamos trabajado las sesiones anteriores sobre pigmentos naturales y relación creativa con el territorio.

Rápidamente los estudiantes se integraron, repartimos funciones, en el proceso iban surgiendo muchas ideas, realmente fue gratificante volver a sintonizarnos en el juego de crear, en la espontaneidad y la inspiración.

Objetivo Propuesto: Desarrollar una creación colectiva que expresara la relación de los niños y niñas con su territorio.

Retrospectiva crítica

Agradezco mucho esta intervención porque fue como el resultado de un hilo cuyo inicio no percibí, si pudiera instalar una trama más en el telar de lo estético y lo artístico en el sujeto campesino, traería los pesebres. *Manchitas*, en las primeras semanas de mi práctica, le pregunté por las “cosas artísticas que hacían los campesinos”, ella me habló de los pesebres: - “Cuando los campesinos hacen el pesebre hacen algo de arte porque hay animalitos, porque están creando las cosas, y también hacen caminos y puentes para que pasen los animalitos, corrales, túneles, puentes.

La forma en que se dio este encuentro del pesebre en la escuela me ofreció claridades sobre la actividad de los diarios dibujados, ya que estuve mucho tiempo quejándome de que “a los niños les cuesta hablar de sí mismos”, el pesebre me permitió vivir de primera mano cómo fluyen al narrarse desde lo que es su territorio, esta es la evidencia práctica del enraizamiento de las urdimbres estéticas que planteé en el telar. Cabe mencionar también que como una confirmación de mi pensamiento y experiencias con el potencial artístico de los pesebres, la señora Emelina, mi generosa maestra, me comentó que me hubiera servido mucho para mi búsqueda haber asistido en temporada de novenas, ya que, efectivamente, los campesinos del territorio se esmeran mucho en la elaboración de sus pesebres, en los que despliegan su ternura y cuidado, la apreciación por su entorno natural y la alegría de conectarse con sus tradiciones familiares.

Figura 24

Pesebre usabino



CAPÍTULO 7 COSECHAS Y NUEVAS SEMILLAS**Figura 25***Latido campesino*

¿Cómo se preserva la creatividad milenaria de una cultura? -descubriendo ahora, en tiempo real, la coexistencia con otras culturas que también tienen experiencias milenarias, dejar de sentirnos el centro del mundo, descubrir muchos mundos, muchas lenguas, muchas obras de arte, interpretaciones del mundo, estamos teniendo una experiencia empírica de la pluralidad de la modernidad, planetariedad, mundialidad de la humanidad, afirmación de lo propio en un mundo plural, pluriversal y transmoderno. Dussel (2017)

Buscamos aportar soluciones a las condiciones de marginación social que sufren las comunidades campesinas colombianas, apelando en muchos casos a aspectos materiales, económicos, a la matriz de la administración de los recursos del estado, incluyendo los naturales, y eso está muy bien, pero aún si solucionáramos esta dimensión, el campesinado colombiano tendría muchos asuntos problemáticos que de alguna forma u otra, retomarían las condiciones de exclusión a las que está sometido: La enajenación de su poder intelectual y cultural, el conflicto con la invasión de técnicas de producción alimentaria nocivas para la salud del planeta y en consecuencia, de la humanidad, el patriarcado como sistema de creencias que privilegia el abuso y cercena las capacidades para interrelacionarnos sanamente.

De tal forma que, reformar la economía, no es la punta de la lanza, más bien funcionaría como un pedal de la bicicleta de las garantías del derrumbe de las estructuras multidimensionales que hoy nos someten. Descolonizar el saber, el poder, el ser, el arado, para un plantío de vida digna. Tal vez el otro pedal sea la educación, sin olvidar que sin ruedas esto no se mueve, en tal sentido creo que es el espacio propicio para compartir la voz de las comunidades que se condensaron en Encuentro Nacional de Culturas Campesinas (2014). Se mencionó la necesidad de hacer una transformación del sistema escolar para que la educación rural no sea igual a la urbana, pues la forma de vida y necesidades de niños y niñas campesinas son diferentes, y en el caso de lo rural debe tener en cuenta las costumbres y tradiciones campesinas, para esto es necesario

sensibilizar a funcionarios y maestros para que reconozcan y valoren las formas de hablar de los campesinos como parte de su cultura. Aunque es necesario que los niños y niñas campesinos conserven y valoren sus formas de expresión, esto no significa que no tengan acceso al aprendizaje de otros idiomas o a conocer otras formas de expresión, los niños pueden ser educados desde la escuela para que puedan interactuar con otras personas de otras culturas sin necesidad que expresarse desde su cultura sea visto como algo atrasado o incorrecto.

La educación en la escuela nos es la única que los niños y jóvenes deben recibir, es necesario que el amor por la tierra y los valores campesinos que contribuyen a la cohesión el fortalecimiento del tejido social sean enseñados en casa, y que aspectos como machismo o violencia no sean transmitidos al momento de educar a los hijos en el hogar. (Encuentro Nacional de Culturas Campesinas, 2014, p. 16)

La comprensión decolonial de los sujetos campesinos, el saberlos en su complejidad, hechos de muchas más capas que la del trabajo, es sustancial para plantear una educación acorde a su proyecto dignificante. Dussel (2018) define:

El núcleo creador de la nueva estética está cifrado en las comunidades culturales que han guardado su originalidad primera, y que denominamos hace decenios como las comunidades que poseen una cultura que, en ciertos momentos históricos, se tornan en culturas populares revolucionarias (p. 29)

Desarrollar desde la educación artística una vitamina para la capacidad transformadora y resistente de las comunidades, atraviesa la mirada decolonial del arte, configurarnos en un arte libre, abierto, amoroso, pragmático, humano, humilde, que nos ayuda a vernos a nosotros mismos y a entrar en diálogo con el mundo.

En esa medida, incorporo las herramientas, hallazgos y pensamientos que surgen de este ejercicio académico en una serie de consejos para el proceso de futuros caminantes. En primer lugar posiciono y comparto el telar de las experiencias artísticas y estéticas como artefacto de

comprensión profunda de quienes pretendamos compartir el arte, incluso, no solo en territorios no urbanos, sino por el contrario, en todo espacio donde emprendamos esa misión, nos toparemos con seres humanos que se constituyen desde estos dos insumos de vida, la construcción de cada telar, en cada territorio, es en sí misma una tarea pedagógica que no tiene un principio y un fin, sino que se realimenta, desarma y se proyecta en simultánea.

Para una consolidación seria de este tejido debemos entrenarnos de antemano, en las metodologías de las epistemologías del sur, en el diálogo de saberes, y en lo personal, en habilidades de convivencia, entrenar el arte de ponerle atención plena a los que otros nos brindan desde su palabra y sus acciones; de tal forma que vamos tomando forma de mediadores decoloniales, tejedores, reparadores, afirmadores de ese telar de experiencias estéticas y artísticas que constituye a cada ser humano anclado a un territorio a una comunidad.

Hay actividades que hacen parte de la baraja ya convencional de muchos maestros y que, en función de tejer el telar de la experiencia, pueden verse complejizadas y potenciadas desde la comprensión profunda de lo artístico vivo e infinito, Gil (2017) describe esa naturaleza poderosa del arte “El arte es resistencia a una experiencia atrapada en resultados, formalizaciones, lenguajes y modelos cognitivos que no hacen justicia a la incesante pluralidad de la misma vida” (p. 215), algunas de esas iniciativas ligadas a desentrañar y agudizar el sentido estético podrían ser:

- La elaboración y exploración de paisajes sonoros: Las músicas de tradición oral brotan de la acústica de los entornos de quienes las interpretan, las aves de cada región, el viento, los caminos, las voces y acentos, son tatuajes acústicos en el ser; hacer conciencia de ellos les fortalece y les convierte en insumos refinados para la creación y la expresión de la identidad.
- Diseño de árboles genealógicos desde preguntas nodales por las historias de vida, los legados sensibles, apelando a recursos que en sí mismos son artísticos como las semblanzas, la fotografía, las líneas de tiempo, el cómic, la ilustración, los cuentos. Esta

es una de las herramientas que plantean los lineamientos curriculares de artística al referirse a las artes tradicionales: “Una actividad que contribuye a desarrollar la identidad personal y el sentido de pertenencia a una familia, a una región y a un país es elaborar el árbol genealógico. El análisis que el arte permite hacer de la información sobre los éxitos y vicisitudes familiares permite a los estudiantes conocer los valores de sus mayores y elaborar criterios que orienten su proyecto de vida.” (p.46)

- Los encuentros con maestros y sabedores de los territorios sobre aspectos de la vida real y cotidiana de los niños y niñas como puede ser la gastronomía, la espiritualidad, la música, la tradición oral, la medicina ancestral, las prácticas de trabajo en el campo, la historia del territorio, etc. Al respecto también los lineamientos en ese breve apartado sobre las artes tradicionales puntualizan: “Qué interesante sería si un estudiante de primero elemental, además de aprender una técnica para elaborar un objeto, conociera a un artesano, su lugar de trabajo y su concepción de vida.” (p. 45)
- Fenomenologías de los gustos: cuestionar con los niños y niñas sobre la naturaleza e historia de lo que validamos como bonito o feo, bueno o malo, placentero o incómodo, para hacer conciencia de las formas en que el entorno cultural nos moldea, y a la vez rescatar las singularidades que cada historia de vida particular les imprime a esas colecciones de criterios estéticos.
- Museología del territorio: de nuevo, en los lineamientos hacen referencia a la práctica de destinar un espacio físico a organizar y exponer objetos vinculados al acervo cultural de los territorios:

En la escuela nueva se enseña a los niños a investigar tradiciones mediante entrevistas a padres y abuelos de las comunidades. También allí los niños diseñan y construyen objetos y hacen un rincón de la escuela especial para conservarlos. Conviene que la escuela organice centros culturales rurales donde se archiven cuidadosamente expresiones gráficas, bellas narraciones recogidas con los mayores, y otros materiales

que se han reunido durante todos estos años que son de interés para las comunidades y para investigadores sociales (p.45)

En lo referente ya a la producción artística, aclaro que no la concibo como una segunda etapa o momento después de la consolidación de lo estético, sino que, por el contrario, son esfuerzos simultáneos que se nutren entre sí, incluso, son acciones que entremezclan lo artístico con lo estético, lo contemplativo, crítico, la vinculación activa y beligerante con las creaciones existentes y la creación en sí misma; entonces propongo priorizar las expresiones, técnicas y saberes propias del territorio, en este caso tomaré las cuatro formas de expresión creativa que se dan en el territorio desde una perspectiva que permita vincularlas a la vitalidad del espacio educativo:

- **JARDINERÍA:** Todas las escuelas rurales tienen jardín, es común que las familias mismas los cuiden, y que las profesoras también destinen jornadas a su cuidado, considero que son escenarios de creación con mucho potencial sensible, el jardín escolar se puede potenciar proponiendo a las familias sembrar en él plantas hijas de las plantas de sus casas, y que cada familia se siembre en un fragmento del jardín escolar como evocación de su presencia y creación colectiva viva.

También el jardín puede ser un espacio de relación con otros lenguajes como la pintura y la fotografía, retomando las actividades que expuse en las retrospectivas críticas de recorrido fotográfico, pintura con pigmentos naturales, le añadiría también un trabajo de ilustración botánica.

Otro aspecto potencial de esta expresión, en aras de atizar la hoguera del diálogo intercultural, puede ser un recorrido por la jardinería en el mundo, por ejemplo, en el lejano oriente, la jardinería tiene gran relevancia en términos espirituales y artísticos, tiene en Japón y China el estatus de otras formas artísticas como la danza o la música misma.

- **COPLAS:** Son creaciones orales que pueden tener gran protagonismo en el aula sin ligarlas exclusivamente al espacio de artística, pueden viabilizar las construcciones de diversas temáticas y áreas del conocimiento, dinamizándolas. Por ejemplo, podemos acudir a las coplas para aprender biología, geografía, incluso, inglés; retando a los niños y niñas a componer coplas con la información abordada en las clases, pienso en una situación real que tuvo lugar en la escuela, la dificultad de los niños y niñas para aprenderse los departamentos del país y sus respectivas capitales, lo cual podría tornarse más sencillo y divertido acudiendo a las coplas, actividad que podría incluso desembocar en la construcción de un coplero ilustrado sobre los departamentos de Colombia, que no solo cumpla con el requisito de la memorización, sino que añada la interiorización de comprensiones más amplias sobre estas temáticas.
- **TEJEDURÍA:** Con los tejidos podemos orientarnos hacia dos vías, la primera es la investigación colectiva sobre la historia de esta expresión artística en el territorio, sus técnicas, maestros y maestras sabedores, desde hace cuánto tiempo se practica y cómo se practica. También se puede destinar un espacio para la exploración de diferentes tejidos tradicionales en el país, dando siempre la relevancia a su profundidad poética, riqueza técnica y relación con el medio ambiente en que tienen lugar.
Propongo desfiles de tejidos familiares y la creación de poemas o cuentos sobre esas piezas tejidas que son legados. Por su puesto, el aprender a tejer en la escuela, con el apoyo de las abuelas maestras sería una experiencia exquisita.
- **CARRANGA:** Las músicas campesinas no están supeditadas a momentos exclusivos de la vida, por el contrario, son compañeras firmes del labriego en toda ocasión, pero en el escenario escolar quedan relegadas a izadas de bandera, en tono de espectáculo. Considero que sería muy enriquecedor y poderoso emprender con los estudiantes ejercicios de apropiación profunda de sus músicas, indagando en sus componentes

líricos y técnicas de interpretación de los instrumentos, en su historia y relevancia para la vida.

Es fundamental que se destinen tiempos de compartir la interpretación de repertorios que a la vez permitan profundizar en la lectura de la relación entre lo creado y la vida misma, ¿De qué nos hablan esas letras? ¿Es verdad lo que allí se dice? ¿Esto nos enseña algo? Etc., cuestionar todos los elementos implicados en las músicas campesinas.

También desde allí se puede partir para entablar un diálogo intercultural, al hacer comparaciones argumentativas con otras músicas campesinas, con otros ritmos y géneros, con otras historias de músicas populares. Sería muy interesante, por ejemplo, fomentar la interacción de los estudiantes con comunidades de otras latitudes, bien sea desde las herramientas digitales, o invitando a exponentes de otras expresiones musicales al territorio.

De este proceso he aprendido demasiado, ha cumplido con la expectativa que tuve desde el inicio de mi carrera, quería hacer un trabajo de grado desde la pasión y el interés auténtico, salirme de mis sentidos comunes, crecer y considero que así ha sido. Como mujer, como artista, como sujeto político y como maestra, la decolonialidad me ha dado herramientas para interactuar de forma más placentera con la realidad.

En el plano creativo y de la educación artística, la decolonialidad me ha permitido un vínculo íntimo con mis dos grandes pasiones y misiones de vida, la pedagogía y el arte, antes pretendía un arte con rigor técnico, un monólogo de mi experiencia vital, ahora camino hacia un arte vivo que intensifica mi presencia en la vida y la presencia de todo lo vivo en mí, un arte aliado en la investigación del mundo interior y exterior que me pone en sintonía con las comunidades que tanto me place visitar y acompañar. Estos saberes y nuevos sentires han cobrado vida en mi práctica creativa y en mi vida profesional, ya que han sido la estructura de mis propuestas de muralismo colectivo llevadas a cabo en diferentes latitudes del territorio nacional con comunidades campesinas e indígenas, en las que todo el protagonismo y relevancia

se centra en las vivencias, necesidades y cosmovisiones de los seres que allí crecen, hacemos intercambios de saberes y herramientas, yo trabajo en brindarles herramientas técnicas y conceptuales de expresiones visuales, mientras las comunidades me comparten generosas la riqueza de su cultura y los amores por sus territorios.

De igual manera, las construcciones específicas que en este trabajo se han plantado a cerca de las condiciones, naturaleza y necesidades de las infancias campesinas de la zona de El Romeral en Sibaté, cuentan con una proyección sólida desde mi compromiso ético, político y pedagógico de ponerlas a disposición de la comunidad para que, si lo encuentran viable y pertinente puedan usarlo como herramienta de fortalecimiento cultural, artístico e identitario; ello en dos frentes puntuales: la creación de un libro álbum ilustrado que de forma poética expresa las construcciones que aquí se plantean, el cual se distribuirá de manera independiente, y de forma gratuita para los abuelos del programa Nidos del Romeral, quienes solidariamente me acompañaron y enseñaron sus artes y valores estéticos. El segundo frente de trabajo de proyección de esta construcción es la socialización de los hallazgos y propuestas con la comunidad educativa de la IED Romeral, en aras de acentuar la mirada sobre el potencial que ofrece el contexto para la nutrición artística, sensible y del pensamiento crítico, y propuestas sobre cómo acogerlo en las escuelas.

Sigo abrazando la utopía de la educación digna y a la medida de las infancias colombianas, me siento agradecida por culminar este proceso que se tornó en muchos momentos extenuante y agotador con un arsenal de ideas y sentires nuevos que me permiten salir al mundo como una profesora soñadora pero a la vez con los pies bien puestos sobre los territorios, por último retomo esta afirmación de Dussel (2019) en tanto cierra el sentido de este trabajo de grado: “Descolonizar encubre una negatividad (negar la colonialidad estética); liberar, en cambio, indica el momento positivo, crear la nueva obra de arte, la nueva estética. Por lo tanto, nos enfrentamos al momento poético o creador del nuevo momento estético” (p. 28).

Bibliografía

- Acaso, M. (2 de Enero de 2018). Descolonizar la mirada: defendiendo la educación artística. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=PLkg9K5wHoM&t=459s>
- Acosta, D. (2019). Congreso mundial OMEP . *Arte, la mejor amiga de quién pretende enseñar* . Panamá.
- Acosta, D. (2019). *Informe reflexivo Práctica Pedagógica VII*.
- Acosta, D. (2019-II). *Me confieso colonizadora. Informe de Práctica Pedagógica* .
- Agudelo, D. Y. (2018). *El trabajo campesino, una mirada desde la vida cotidiana. El caso de la vereda El Romeral, Sibaté*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Aguirre, I. (2006). *Modelos formativos en educación artística: imaginando nuevas presencias para las artes en educación*. Bogotá: Universidad Pública Navarra. Obtenido de <https://issuu.com/dallmusikfirst/docs/imanol-aguirre-modelos-formativos-en-e-artc3adstic>
- Bazán, D. (2018). La hermenéutica-crítica como enfoque epistémico-teórico y modalidad de investigación en Pedagogía. *ÉMICA*. Obtenido de <http://revistaemica.blogspot.com/2018/12/la-hermeneutica-critica-como-enfoque.html>
- Bojaca, E., & Mejía, L. (2020). *Fortalecimiento de la cultura campesina en la escuela rural Aguas Claras en el municipio de Sibaté desde el reconocimiento de su territorio y de sus saberes*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Canal Trece. (16 de Junio de 2020). Tejidos ancestrales, ruanas. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=tyooyUerhJO&t=6s&ab_channel=CanalTreceColombia
- Cardenas. (2019). Historia de los saberes artísticos en la escuela pública colombiana en la primera mitad del siglo XIX. *Pedagogía y saberes*(50).
- Chávez, D., & Vallejo, M. (2014). *Visibilización de la importancia de la tradición campesina a niños del municipio sibaté Cundinamarca*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Civit, L., & Colell, S. (2004). *EducArt. Intervención educativa y Expresión Plástica*.
- Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005).
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- Dussel, E. (17 de Octubre de 2013). El giro descolonizador.
- Dussel, E. (2017). Pluriverso y transmodernidad . Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=BGUOaTey2UY&t=2163s&ab_channel=EseWey

- Encuentro Nacional de Culturas Campesinas. (2014). Memorias. Entre memorias haceres y saberes.
- Escobar. (1986). *El mito del arte y el mito del pueblo, cuestiones sobre arte popular*. Asunción: RP.
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método .
- Gil, F. (Abril de 2017). Poéticas de lo cotidiano, estéticas de la vida. *NÓMADAS*(46).
- Grisales, A. L. (2015). Vida cotidiana, artesanía y arte. *Thémata, revista de Filosofía*, 247-270.
- Institución Educativa Departamental Romeral. (2019).
- Kipling, R. (1996). *Colección cajón de cuentos*. panamericana.
- Larrosa, J. (17 de Julio de 2018). Grandezas de lo ínfimo. Sobre el oficio de profesor. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=GxtF7LY6n7Y&t=2618s&ab_channel=Cen.Pub.Educ.yMat.Did.SRL
- López Górriz, I. (20 de Octubre de 2007). La investigación autobiográfica generadora de procesos autoformativos y de transformación existencial. *QURRICULUM*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (s.f.). *Lineamientos curriculares para la educación artística* . Bogotá D.C.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*. Bogotá D.C.
- Morín, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. México, D. F: Gedisa.
- Naranjo et al. (2013). *Casa de las estrellas: el universo contado por los niños - Biblioteca y Centro Comunitario Rural Laboratorio del Espíritu*.
- Ngomane, M. (2020). *Ubuntu. Lecciones de sabiduría africana / Everyday Ubuntu: Living Better Together, the African Way*. . Penguin Random House.
- Núñez, M., Alfonso, Y., & Martínez, I. (2015). Precisiones en la labor del instructor de arte y el promotor cultural en el proceso pedagógico la escuela rural.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin ánimo de lucro*.
- Ocampo, N. (2014). *Las músicas campesinas carrangueras en la construcción de un territorio. Experiencias sonoras como portadoras de memoria oral en el alto Ricaurte, Boyacá*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Ortiz Hernández, G. (2016). *Niñez campesina trabajadora. Saberes que se aprenden trabajando* . Universidad Nacional Autónoma de México.

- Ortiz, A., & Arias, M. I. (2019). Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*, 16(31), 1-20.
- Páez, O. (2007). *La educación estética y artística en la educación básica y media: una mirada desde la educación básica y media*. Unviersidad Pedagógica Nacional.
- Ramírez, O. (2021). *Cantos de romeral: un acercamiento a la tradición ampesina en Sibaté desde la composición de tres piezas para ensamble de cámara*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Salazar, M. B., & Posada, M. V. (2017). La identidad campesina y la estética del arraigo como resistencia. *Revista Criterio Libre Jurídico*. 14(2), 107-113.
doi:<https://doi.org/10.18041/1794-7200/criteriojuridico.2017.v14n2.1632>
- UNICEF. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*.
- UNICEF. (2006). *Hoja de Ruta para la educación artística* .
- Vaca, H. (2011). Procesos interactivos mediáticos de Radio Sutatenza con los campesinos de Colombia (1947-1989). Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48232011000100016
- Vasco, C. E. (1985). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales*. Bogotá D.C: Universidad Nacional de Colombia.