



**LA EXPERIENCIA ARTÍSTICA COMO POTENCIALIZADORA
DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS**

LAURA JIMENA RIVEROS CUERVO

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA
BOGOTÁ
2021**

**LA EXPERIENCIA ARTÍSTICA COMO POTENCIALIZADORA
DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS**

**LAURA JIMENA RIVEROS CUERVO
CÓDIGO: 2020190015**

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar por el título de
ESPECIALISTA EN PEDAGOGÍA**

**ASESOR:
OSCAR ORLANDO ESPINEL BERNAL**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA
BOGOTÁ
2021**

*Para todas y todos quienes construyen procesos
de transformación con las artes.*

LA EXPERIENCIA ARTÍSTICA COMO POTENCIALIZADORA DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS

LAURA JIMENA RIVEROS CUERVO

RESUMEN

El siguiente artículo despliega un análisis de la práctica educativa en el marco de la educación tradicional, la educación popular y la educación propia de la comunidad Kamentzá. Reconociendo una apertura de nuevos escenarios educativos en donde la acción educativa está centrada en los individuos y potencia su capacidad creativa y transformadora, entendiendo que la experiencia artística aporta y conduce a la producción de una experiencia educativa. A partir de una revisión documental con un carácter interpretativo, se identifican unas categorías de análisis que permiten comprender el entramado en la construcción de la noción de experiencia artística, importante frente a la posibilidad de crear desde múltiples lugares en un ejercicio dialógico. Para esto se despliegan las nociones de experiencia, experiencia educativa y experiencia artística y se reconoce el carácter político de su articulación, ya que a partir de estas se configuran prácticas educativas, que desenvuelven la potencia transformadora y creadora de la educación. A través de diversas prácticas educativas íntimamente ligadas a espacios-tiempos concretos, que posibilitan y movilizan otros modos de ser, de pensar, de saber, de conocer, se reconoce que el carácter inacabado de la educación, en tanto acción, no puede ser universalizable, más bien persiste en la potencia de ser creada y recreada.

PALABRAS CLAVE

Experiencia, Experiencia artística, Experiencia educativa, Educación tradicional, Acción educativa

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	6
1. Experiencia	9
1.1. Experiencia educativa	12
1.2. Experiencia artística	14
2. La educación tradicional	17
3. Otras escuelas son posibles	21
3.1. Foucault y la ontología del presente	22
3.2. Noción de escuela en la comunidad Kamëntzá	24
3.3. Paulo Freire y la Educación Popular	26
4. La experiencia artística a la luz de la educación popular	27
Conclusiones	32
Referencias bibliográficas	35

Introducción

El presente texto recoge algunas reflexiones alrededor de la noción de experiencia, experiencia educativa y experiencia artística como categorías centrales, y reconoce su incidencia en la construcción de escenarios que le hacen frente a las prácticas de la educación tradicional, dando valor a diversas formas de existencia, saber, conocimiento. De este modo, se reconoce el carácter político de su articulación, en tanto estructuran diversas prácticas educativas, a partir de las cuales se despliega la potencia transformadora y creadora de la educación.

La investigación se desarrollará a partir de un análisis hermenéutico que por su carácter interpretativo, aportará a la reconstrucción de las relaciones que se precisan en la investigación, al mismo tiempo que permitirá dar un análisis y comprensión en la construcción de nuevos elementos de estudio. La revisión documental se basará en la identificación, recolección y sistematización de información con fichas de exploración bibliográfica y fichas de resumen analítico especializado RAE, que afianzarán la búsqueda de categorías centrales de análisis sobre las que se basan el planteamiento y los objetivos de la investigación. Esto permitirá entender por qué es indispensable comprender la construcción de experiencias artísticas relacionadas con la práctica educativa, ya que genera procesos de aprendizaje en los individuos a partir de la capacidad creadora de los mismos.

Como la noción de experiencia se hace elemental para pensar nuevos escenarios educativos, esta investigación inicia desplegando su conceptualización, seguida de la noción de experiencia educativa y experiencia artística. De este modo, se problematiza el aparato de la escuela tradicional que se da en términos de una relación vertical entre educador y educando,

en donde se asume que el sujeto a educar es apenas un receptor pasivo de conocimientos fijos, acabados mientras el educador es el mediador que transfiere tales conocimientos.

Es así, que la experiencia artística y la capacidad creadora de los individuos generan una experiencia estético-política, vinculada a la experiencia educativa que está en constante transformación y problematiza el saber de las artes, por ejemplo, frente a las suposiciones sobre quienes hacen o no arte, entendiendo así, la posibilidad de crear desde múltiples lenguajes, más allá de una validación estética. De allí, surge una reflexión sobre el contexto de los individuos, su percepción y puntos de vista frente a los procesos de contemplación del entorno y su realidad social, encontrando un vacío sobre la reflexión acerca de la potencialidad de la experiencia artística en la práctica educativa.

Ahora bien, los procesos de aprendizaje fuera de la escuela permiten el reconocimiento del otro y de lo otro para observar y aguzar los sentidos, para generar experiencias a través de una acción creadora y para conocer los procesos creativos de los individuos desde un intercambio de saberes con una intención de transformación de su contexto y reconstrucción de historias de vida.

Frente a la escuela tradicional se vuelve urgente abrir nuevos escenarios donde se tenga en cuenta la experiencia en relación con la creatividad del ser humano y su capacidad transformadora. De esta manera, se hace un acercamiento crítico que no solo espera edificios conceptuales sino una modificación de la visión del sujeto en los espacios educativos, que propicien la discusión y formación de sujetos críticos.

Por ejemplo, la educación popular es una apuesta transformadora que encamina a los sujetos a desarrollar procesos participativos de transformación que los lleva a hacerse cargo de su

propio contexto y sus respectivas complejidades, recalcando la capacidad inherente que tienen los sujetos para construir realidad y transformarse a sí mismos.

Explorar la dimensión artística dentro del modelo de la educación popular nos lleva a cuestionarnos tanto lo artístico como el sentido mismo de la experiencia. Lo artístico, en ese sentido, pasa de verse solo como la producción de objetos a partir de la ejecución mecánica y habilidosa de un sujeto, a considerarse en términos de la construcción de significados que movilizan los sentidos, las percepciones y las emociones del ser humano. La experiencia por su parte, es revisada a partir del sistema de valores dominante que la configura, en tanto la experiencia acontece en el sujeto de manera particular y única garantizando la construcción de conocimiento nuevo basado en la misma y que el sujeto apropia en la medida en que la experiencia es dada.

A la vez, resaltar la capacidad creadora de los sujetos parte de poner en duda los relatos que configuran la experiencia dada que, por un lado, le da un valor utilitario (desde una lectura dominante actual), y por otro, abre la posibilidad de generar contextos que fomenten la transfiguración de sentido y la aparición de relatos divergentes, a través del diálogo de los sujetos. De esta forma, se comprende que la realidad se encuentra en constante construcción y son los sujetos quienes la construyen a partir de variadas interpretaciones del mundo, teniendo en cuenta la multiplicidad de particularidades que pueden juntarse para construir de forma dialógica.

Armar escenarios en común a través del arte configura contextos que potencian la construcción de valores colectivos, a partir de múltiples lecturas de los individuos, teniendo en cuenta la particularidad que tiene cada sujeto al momento de comprender la espacialidad. Es allí en donde se establece la potencialidad de la experiencia artística en la construcción de

prácticas educativas en escenarios comunitarios. Asimismo, se enuncian diversas experiencias educativas que conforman unas identidades en disputa evidenciando realidades sociales, situadas en unos espacios y tiempos específicos, que configuran modos de ser, sentir, pensar, saber, conocer, que no se reducen simplemente al lenguaje escrito.

1. Experiencia

Para definir la noción de experiencia nos centraremos en las definiciones que Jorge Larrosa aporta; aproximaciones de gran valía para desentramar la acción educativa desde las experiencias artísticas. Para Larrosa (2006), la experiencia se define a través de una serie de principios y posibilidades en el campo educativo, atraviesa al sujeto y aparece a partir de lo que le pasa a este, de este modo resuena con otras nociones que permiten comprenderle en un algo. Surge como un acontecimiento, es lo que pasa en el mundo y atraviesa al sujeto pero no es él. La experiencia es, entonces, en palabras de él mismo:

Algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, es algo que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. "Que no soy yo" significa que es "otra cosa que yo", otra cosa que no es lo que yo digo, lo que yo sé, lo que yo siento, lo que yo pienso, lo que yo anticipo, lo que yo puedo, lo que yo quiero. (Larrosa, 2006, p. 88)

La experiencia sucede en el sujeto y tiene espacio desde múltiples lugares sobre sí, involucrando palabras, ideas, representaciones, sentimientos, proyectos e intenciones que le

procuran un trabajo en doble vía. Por un lado, se exterioriza y sale del sujeto en confrontación con el acontecimiento y, por el otro, hay un movimiento de vuelta que supone cómo el sujeto se ve afectado; es decir, ocurre una transformación en el sujeto, entre lo que este era antes y después de la experiencia. A esto Larrosa (2006) lo denominará como principio de reflexividad “porque ese *me* de ‘lo que *me* pasa’ es un pronombre reflexivo” (p. 90). La experiencia, que recae sobre el sujeto, será entonces siempre subjetiva. El sujeto que permite que la experiencia suceda es en sí mismo un sujeto abierto, sensible, vulnerable o expuesto en relación a lo que le pasa.

La experiencia atraviesa el cuerpo y para cada quien acontece de manera particular, singular y única. Aquí es importante aclarar que el saber de la experiencia, al ser singular, no puede ser transmisible mecánicamente hacia los otros. En ese sentido, se puede hablar sobre el acontecimiento, intentar dar una explicación sobre el suceso, pero la experiencia (como algo externo que recae sobre el sujeto) es necesariamente vivida en relación a la configuración particular del sujeto que se enfrenta a tal experiencia, por lo que para cada quien ocurre de una forma única.

La experiencia “en primer lugar, es un paso, un pasaje, un recorrido” (Larrosa, 2006, p. 91), que supone que el acontecimiento que le sucede al sujeto, contiene algo de incertidumbre y riesgo que le permite vivir esa experiencia hacia dentro y hacia fuera. No toda vivencia es experiencia, pues solo en esta última el sujeto se ve realmente afectado, involucrado. Lo que deja la experiencia es una huella, un rastro, una marca que el sujeto deberá recorrer cada vez que quiera enfrentarse a un reto nuevo.

Decir que el sujeto puede verse afectado por la experiencia refiere a la posibilidad que tiene este para transformarse. Por eso la experiencia toma gran relevancia en el ámbito educativo

ya que permite construir conocimiento a partir de la experimentación¹ práctica y de un diálogo generado en una relación horizontal entre el educador y los educandos. Esta ha sido entonces la apuesta de la educación popular en contraposición al sistema de dominación social y es allí en donde la educación propicia espacios para la experimentación (García, 2017).

Experimentación que deviene del ensayo y la prueba pero que no ocupa una única posibilidad en su comprensión², pues ponerla en relación con la experiencia, garantiza su posibilidad misma para generar conocimiento basado en el ensayo, así, en tanto permite conocer un algo que sucede en relación a una práctica que se repite y que también recae sobre las emociones y afectos de los sujetos, “la experiencia recae sobre un sujeto que se afecta, (...) que observa desde un lugar ya determinado por su cultura y su historia particular” (Páez, 2015, p. 173) y tiene resonancia en lo otro, precisando un ambiente de reverberación.

De esta manera, se resignifica la forma en que se relacionan los sujetos y el papel que juegan en la construcción de la realidad, haciendo énfasis en el carácter político de la educación. Así es que “la experimentación dentro del acto educativo es un proceso de agenciamiento, entendido como un encuentro fluido, libre y espontáneo sobre la base de producir sentidos de vida por el conjunto de los miembros de una comunidad” (Rengifo y Díaz, 2018, p. 67), toda vez que permite alcanzar un propósito sobre la base de la experiencia, que permite

¹ Dice Prampolini que el término *experimentación*, su aplicación y su finalidad nacen en el mundo de la ciencia y que por él entiende la indagación fundada a partir de la provocación voluntaria de ciertos fenómenos para confirmar alguna hipótesis. A la vez que es la observación dirigida que completa la observación espontánea. Prampolini, R. I. (1982). “La experimentación en el arte contemporáneo”, en *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, Vol. XIII, núm. 50 Tomo 2.

² La sucesión de los “ismos”, que se extiende desde el siglo XIX a nuestros días como un abanico de intereses por las búsquedas plásticas, presupone una creación basada en experimentos en torno a problemas encaminados a ensayar novedades estilísticas en la producción de objetos, sean éstos pinturas, esculturas, grabados o más modernos como collages, serigrafías, etc. Ibid.

indagar el mundo exterior y significar los espacios educativos como agentes de transformación.

1.1. Experiencia educativa

Preguntarse por el rol que juega la noción de experiencia en el ámbito educativo implica un viraje respecto a la forma en que históricamente se ha construido el conocimiento en occidente, a través del modelo de sociedad dominante y su aparato educativo. Escribe Dewey (2010):

Este principio aparece, como indiqué, en toda tentativa para distinguir las experiencias que son valiosas educativamente de las que no lo son. Puede parecer superfluo argüir que esta distinción es necesaria no solo al criticar el tipo tradicional de educación sino también al iniciar y dirigir un tipo diferente. (p. 77)

Ubicaremos la noción de experiencia educativa en el marco de la experiencia social como una acción que se desenvuelve en la dinámica de la sociedad, que permite el reconocimiento de la realidad y nos acerca al conocimiento de la misma buscando una transformación en el sujeto y su contexto.

Desde una aproximación fenomenológica, la experiencia educativa se encuentra relacionada con los sentimientos, percepciones o saberes que son provocados por unas prácticas educativas que se incorporan en los sujetos y toman un lugar importante para generar herramientas, así como para interpretar, representar y actuar en el mundo (Velásquez, 2015, p. 127). Lo cual revela a cada sujeto, de manera particular, su historia de vida y memoria individual.

Un pedagogo que trabajó la experiencia con gran notoriedad fue Dewey (2010), quien hizo una fuerte crítica al sistema educativo. Para él la experiencia es la única vía por la cual el estudiante creará sus propios conceptos y por medio de la cual se abren los caminos para experiencias futuras. Sin embargo, aunque en la escuela hay experiencia, se debe tener en cuenta que el hecho de que “toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia no significa que todas las experiencias son verdaderas o igualmente educativas” (Dewey, 2010, p. 71). Aparece entonces la pregunta ¿qué es propiamente una experiencia educativa? En palabras de Dewey (2010), una verdadera experiencia educativa estaría encaminada a “experiencias presentes que vivan fructífera y creadoramente en las experiencias subsiguientes” (p. 73).

Ahora bien, cuando se habla de la importancia de la experiencia en la construcción de subjetividades, se deja también claro que la experiencia que tuvo el maestro no será la misma que tenga el estudiante. El sistema educativo pretende, mediante el mismo proceso, inyectar en los estudiantes conocimientos que muchas veces no llegan a ser experiencias, no se interiorizan ni se relacionan con su vida concreta. Para el maestro es entonces un reto sumergir al estudiante en el mundo de la experiencia, otorgándole tanto al estudiante como a sí mismo un papel activo, además de potenciar su creatividad.

Como lo expone Lowenfeld (1968):

Es importante desarrollar la capacidad creadora a una edad temprana. Es probable que la disposición a la creatividad —el hecho de sentirse provocado por lo desconocido, de producir muchos pensamientos e ideas, de buscar diferencias y semejanzas, de concebir ideas singulares y originales— surja temprano en la vida.
(p. 79)

Como acción transformadora, la experiencia educativa se configura en la dinámica misma de la realidad y es el resultado de la acción misma en esta. En consecuencia, se presenta como posibilidad de cambio que decodifica la realidad y se aleja de una pretensión instrumentalizadora abriendo camino a un ejercicio autónomo, educativo y creativo, que deja entrever a su vez, la importancia de la práctica educativa en la construcción social de significados que conforman herramientas metodológicas para interpretar, representar y actuar en el mundo.

1.2. Experiencia artística

La escuela tradicional premia las conductas conformistas y fomenta los campos de inteligencia analítica más que los de la creatividad. Los procesos de enseñanza a partir del arte podrían invertir los valores de la escuela y ayudar a la formación de individuos críticos y creativos. De la experiencia artística aplicada a una educación al servicio de la comunidad, desde una postura crítica, no se esperan resultados estéticos, sino más bien sociales. Que contribuyan a los procesos de pensamiento cotidiano y que reconozcan en los sujetos su “potencial creador, la complejidad de su experiencia, las lecturas profundas e íntimas que puede llegar a realizar sobre su mundo” (Corredor, 2012, p. 112).

La potencia de la experiencia artística tiene que ver con la posibilidad de expresar emociones para hallar los relatos que definen socialmente a los sujetos. En este proceso construyen su propia historia de vida y se fortalece su identidad, en conjunción con la dimensión creativa del otro. Es así que, a partir de un trabajo realizado con jóvenes de Cazucá, Corredor (2012) encuentra que:

la experiencia con la fotografía poco a poco exigió una fuerte disposición a la acción, y no sólo la acción de obturar, o de perseguir un modelo-objetivo. Implicó a los jóvenes discutir de manera interminable, entrar en disensos y consensos, organizarse y persistir como grupo, dialogar, entrevistar e interpelar a personas conocidas y desconocidas, caminar por el barrio, hacer grabaciones de audio y video, hacer mapas, textos y gráficos, dramatizar, experimentar con distintos materiales, inventar historias y nuevas acciones, traer recuerdos y narrar sus vidas (p, 114).

De esta forma, las prácticas artísticas dejan de ser entendidas como el proceso que deviene en objetos producidos sin más, sin una intención transformadora, y se vuelven un espacio para la producción de experiencias artísticas, sociales y educativas. Las cuales favorecen el intercambio, la construcción de historias personales, convocan “un cuerpo social como comunidad creadora, transformadora” (Herrera, 2020, p. 52) y activan la construcción colectiva, en el marco del encuentro, la representación de sí mismo y del otro.

La producción de experiencias artísticas en el ámbito cotidiano configura espacios para que los individuos reflexionen sobre el contexto que habitan, partiendo de ejercicios de percepción y puntos de vista propios, contruidos a partir de procesos contemplativos de los elementos que conforman su entorno, es decir, de su realidad social. Dichos procesos se ubican, en ocasiones, en ejercicios particulares que pierden de vista los intereses comunes o colectivos, ya que sugieren una autonomía frente a la exploración propia del individuo y abandonan el espacio común (generador de experiencias dialógicas para la construcción de otros saberes). De esta forma se genera un vacío en la potencialidad de la experiencia artística en función de una experiencia educativa.

Aquí los planteamientos de la educación popular toman relevancia, ya que los procesos creativos de los individuos se construyen y tienen relación directa con la participación misma de los sujetos en su contexto, para la construcción de su propia historia de vida. Partiendo de estos elementos, como aporte a los procesos comunitarios que se desarrollan con las artes, surgen las preguntas ¿qué es lo educativo en la construcción de experiencias artísticas en los espacios comunitarios? y ¿cómo incide el arte comunitario en dicha construcción? Este último se entiende como “un tipo de prácticas que buscan una implicación con el contexto social, que persiguen, por encima de unos logros estéticos, un beneficio o mejora social y sobre todo, que favorecen la colaboración y la participación de las comunidades implicadas” (Palacios, 2009, p. 199).

Es indispensable entender que la construcción de experiencias artísticas, relacionadas con los procesos de educación comunitaria, genera mecanismos de aprendizaje e intercambio de saberes en los individuos a partir de su capacidad creadora. En ese sentido, las experiencias artísticas, dentro de la educación, inciden tanto en lo individual como en lo colectivo y aportan nuevas miradas sobre el mundo, por lo que la potencialidad de la creatividad es pieza clave para la transformación social y a la vez “plantea la realización de procesos de voluntad transformadora que parten de las necesidades propias de la comunidad, donde la participación, el empoderamiento y la autogestión pasan a ser fundamentales” (Grané et al., 2017, p. 63). Así mismo, la potencia de la experiencia artística en tanto experiencia educativa también, brinda la posibilidad de construir significados ligados al contexto social y cultural de los sujetos, y de allí, la práctica educativa se ofrece como herramienta metodológica para la construcción de estos significados.

2. La educación tradicional

Como se menciona al inicio, pensar en la noción de experiencia en el ámbito educativo implica situarse en la realidad social y en las dinámicas del contexto de los sujetos. En la crítica que se le hace a la educación tradicional, sobre todo en contextos como América Latina, a través de personajes como Simón Rodríguez y más recientemente, Paulo Freire, se abre un panorama para reflexionar en torno a lo que hace que una experiencia educativa sea significativamente valiosa y sea elegida por encima de otras que no lo son, sin desconocer la particularidad de cada escenario en donde se desarrolla una experiencia educativa. En seguida se contextualiza dicha crítica:

Las pedagogías críticas han surgido y se han consolidado como propuestas alternativas para hacer resistencia a las viejas prácticas de la educación tradicional, sustentadas en la transmisión y la memorización, que fosilizan el acto educativo y coartan todo su potencial transformador y creador de nuevas posibilidades y relaciones. La educación tradicional ha servido como reproductora del sistema, como ya lo advirtiera Louis Althusser (1971: 142-144) al definir la escuela como uno de los aparatos ideológicos del Estado, creando conciencias tranquilas, domesticadas, conformistas y maleables, que no ofrecen mayor resistencia a las medidas y estructuras de la ideología imperante. De esta manera, el discurso que circula es un discurso hegemónico que asfixia cualquier mirada distinta frente a la realidad y destierra cualquier posibilidad de pensar diferente las relaciones sociales. (Espinel, 2014, p. 2)

Asumir que la educación tiene un potencial transformador y creador, y que este ha sido coartado desde una práctica en específico, nos dirige a la reflexión acerca de lo que es una experiencia educativa propiamente y cómo se construyen las conciencias de los sujetos a partir de tal experiencia, teniendo en cuenta que dicha experiencia educativa debe aproximarnos a construir un mundo nuevo y no a la reproducción de uno ya dado, de lo contrario se inmoviliza la potencia de la educación. Por un lado, encontramos que la educación tradicional ha utilizado a la escuela como un aparato ideológico para reproducir el discurso dominante, a partir de la transmisión y memorización de conceptos. En este sentido se anula al sujeto, restringiendo su capacidad de expresarse, cuestionar y crear conocimiento desde la particularidad de su experiencia, en últimas, se anula su dimensión histórica. Desde este análisis la crítica que se le hace a la educación tradicional tiene que ver con que esta desvirtúa la potencia misma de la educación, la cual, lejos de estar determinada y ser universal, es una acción que está siempre por hacerse. En palabras de Espinel (2014) “toda práctica educativa se da en un tiempo y un espacio. La práctica educativa surge en un contexto, en medio de unas relaciones sociales” (p. 102).

En esta misma vía, Parra (1998) expone que “la educación como práctica es una acción realizable, aún no objetivada como hecho histórico. Por eso, la acción educativa puede ser dirigida y ordenada. La educación como práctica es algo que siempre «está por hacer» o que «se está haciendo” (p. 28). De este modo, la educación no se puede aprehender como un concepto porque es ante todo una práctica que se construye a partir de la experiencia en el marco del ámbito social. Así mismo, se asocia la noción de práctica educativa al cúmulo de acciones, ambientes, relaciones, actores y dinámicas del quehacer profesional que no tienen

explicación, orientación o sustentación explícita en términos de un qué, una para qué, un por qué y un cómo, y que se movilizan de manera temporal y espacial (Velásquez, 2015, p. 130).

La acción real, concreta, contextualizada, es única e irrepetible y no se puede abstraer como una acción universal, por lo que tomar una acción realizada para configurar una acción realizable no es de gran utilidad. Esta última solo puede ser conocida y configurada en la realización misma, pues depende de la subjetividad del agente. Por lo tanto, más que un objeto para la comprensión epistemológica, la acción educativa es una relación ontológica que sólo se da en acto:

[E]sto significa renunciar a ella como objeto operable: no es posible modificar la actividad educativa desde la especulación; sólo puede hacerse desde la práctica. Por tanto, el conocimiento que corresponde a quienes tienen por tarea educar no es el teórico sino el práctico. (Parra, 1996, p. 40)

Reducir la escuela a la mera transmisión y memorización de conocimientos, asumiendo que educar consiste en el traspaso de saberes teóricos, es obstaculizar la capacidad que tienen los sujetos para transformarse a sí mismos y a lo dado históricamente. Al limitar el campo de posibilidad de los sujetos se ejerce un dominio sobre sus conciencias, lo cual no es más que una forma de domesticación en que se anula el papel activo que estos deben tener como principales actores en la construcción del conocimiento. De esta forma la educación tradicional cae en prácticas prescriptivas e impositivas que, al contrario de potenciar a los sujetos, los constriñe y los relega a un segundo plano en el acto educativo.

Es así como, en contraposición a la educación tradicional, se destaca la importancia de las pedagogías críticas en lo que respecta a las experiencias educativas significativas, ya que a

partir estas pedagogías, desde que inicia el proceso de alfabetización, se pone al sujeto como centro del ejercicio crítico, rescatando su dimensión histórica. De este modo la acción educativa se actualiza desde la posición singular del sujeto desde la cual va a dotar de sentido a sus experiencias. Como expone claramente Espinel (2014):

En este proceso de alfabetización no se prescriben palabras, expresiones, lenguajes, sino que se brinda la oportunidad y se favorece el espacio para que el mismo sujeto pronuncie el mundo, su mundo, y le dé sentido desde lo que ve y expresa de él. “Enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su propia producción y construcción” (Freire, 2006: 47). Aquí se empieza a ser crítico, en la facultad de pronunciar por sí mismo el mundo y sus relaciones, y no lo que otros dicen o piensan, en una actitud repetidora y perpetuadora. (p. 100)

A partir de esto, denotamos que el valor de una experiencia educativa tiene que ver con la capacidad que tiene para dar apertura al horizonte de posibilidades que como sujetos históricos podemos llevar a cabo, asumiendo que la historia no está terminada y que somos seres condicionados más no determinados. La Historia para Freire es tiempo de posibilidad y no de determinismo (Espinel, 2014). Por otro lado, “es precisamente esa suerte de indeterminación, de ser incompleto, de deficiencia, la condición de posibilidad del proceso educativo” (Parra, 1998, p. 29). Este carácter inacabado hace del humano un animal relacional, con aspiración y posibilidad de perfeccionarse. Por lo que es en el campo humano donde necesariamente se da la educación, proyecto siempre abierto, donde permanentemente se está aprendiendo.

Hasta aquí evidenciamos que, aunque la educación, desde el discurso tradicional, ha sido una herramienta de dominación de las conciencias, la educación es en potencia transformadora, para lo cual es necesario actualizar la acción educativa a partir de la reanimación de la conciencia crítica de la cual son capaces los individuos como sujetos históricos.

El sujeto está inmerso en los valores colectivos, los cuales se construyen históricamente y dotan de sentido su existencia. Es de suma importancia entonces hablar de momentos históricos, pues a partir de allí se podrá definir qué se entiende por educación, escuela, pedagogía, aprendizajes, etc.

Concluimos este apartado enunciando que toda práctica educativa se da en un tiempo y un espacio y que no puede llevarse como método infalible a cualquier lugar del mundo con una pretensión de universalidad, por lo que se insiste en la importancia que tiene la crítica y resistencia a las prácticas de la educación tradicional, sustentadas en la transmisión, memorización, homogeneización, normalización e inmovilización.

3. Otras escuelas son posibles

A continuación, vamos a contextualizar diversas prácticas educativas en las que se evidencian experiencias educativas significativas en el sentido en que hemos expuesto, teniendo en cuenta que la noción de escuela, enseñanza, aprendizaje, en cada una de estas prácticas está íntimamente ligada a una actualización en espacios-tiempos concretos y a unas intenciones educativas distintas al adoctrinamiento. En ese sentido, se expondrán las tensiones que surgen entre el intento de homogeneización que proyecta la educación tradicional, como herramienta para el proceso colonizador, y la posibilidad de proponer distintos escenarios que potencien otras formas de pensamiento, otros sentidos, otras existencias, a partir de

diversas formas pedagógicas. Estas tensiones son siempre distintas si tenemos en cuenta que la acción educativa, como expusimos, no se puede universalizar. La educación, lejos de estar determinada, es una acción que está siempre por hacerse cuando hay una pregunta genuina por su sentido.

3.1. Foucault y la ontología del presente

De acuerdo con Espinel y Pulido (2017), la ontología del presente, giro metodológico de Foucault en los últimos años de su vida y que, en opinión de los autores implica cierta conjugación entre la crítica kantiana y la genealogía nietzscheana, sitúa a la labor filosófica en un nuevo escenario: la pregunta por el *presente*. “¿Qué soy yo, entonces, yo que pertenezco a esta humanidad, quizás a este margen, a este momento, a este instante de humanidad que está sujeto al poder de la verdad en general y de las verdades en particular?”³ (Foucault, 1995, p. 12 en Espinel y Pulido 2017, p. 131). Desde este enfoque se configuran otras posibilidades para enseñar y practicar la filosofía, dando cabida a pensar de otro modo; a partir de otras formas de preguntar, abordar, complejizar, basadas en la experiencia y en el ensayo. Para Espinel y Pulido (2017) estas reflexiones dejan entrever un carácter político que posibilita la apertura de nuevos horizontes para luchar por los sentidos que configuran el presente, lo cual, desde esta apuesta de lectura está ligado a “la intempestividad y a la fuerza plástica del pensamiento” (p.128).

Esta posibilidad de *pensar de otro modo*, a partir de la pregunta por el *presente*, a mí modo de ver, nos pone frente a la exploración de experiencias educativas significativas, en tanto

³ La pregunta por la actualidad, de acuerdo con la interpretación que hacen Espinel y Pulido (2017) de Foucault es una forma de interrogación crítica que surge en la modernidad con el tipo de preguntas que inaugura el tratado de Kant.

pone en evidencia que siempre es posible dar apertura a nuevas experiencias a partir de la configuración de la pregunta, teniendo en cuenta que la posibilidad creadora es inacabada, si nos situamos en el presente y nos preguntamos por este “¿qué es la actualidad?, ¿cuál es el campo actual de nuestras experiencias?, ¿cuál es el campo actual de las experiencias posibles?” (Foucault, 2010b, p. 39 en Espinel y Pulido, 2017, p 131). Para lo cual, siguiendo a Nietzsche (citado en Espinel y Pulido 2017, p.129) es importante desprenderse del peso del pasado y de sus configuraciones, por cuanto su asfixiante rigidez puede llegar a anular la capacidad del hombre de crearse a sí mismo, a su existencia. La Historia de los historiadores, objeto del distanciamiento nietzscheano, tiende a anular la potencia plástica de la acción humana por cuanto constriñe al presente a una línea ya demarcada desde antaño. Por esta razón, si nos centramos en el presente con una pregunta en vez de una definición, se anulan las certezas y la verdad queda abierta, como problema. De este modo, entendemos que el mundo, la realidad, el presente, lejos de estar resueltos, están por ser contruidos, imaginados, trazados.

En consecuencia, nos damos cuenta que las indagaciones de Foucault re-centran su mirada en los procesos a través de los cuales el sujeto se descubre, reconoce, declara y constituye como tal (Espinel y Pulido, 2017, p 124). Esto transforma radicalmente las bases de la educación tradicional, en donde el conocimiento aparece como un acumulado que solo debe ser transmitido y memorizado; desde el presente se da apertura a acciones que den cuenta de nuevos sentidos, nuevas formas de ser que no se reducen a la contemplación del pasado.

3.2. Noción de *escuela* en la comunidad Kamëntzá

Volviendo a la exposición acerca de la educación tradicional, la cual aparece en Colombia en el marco de un proyecto civilizador durante el siglo XIX, encontramos que la escuela se convirtió en un espacio en que se formaban los sujetos de acuerdo con los “ideales regulativos de la Constitución y la sociedad republicana” (Caicedo y Espinel, 2018, p. 20). En medio de este proceso civilizatorio se persiguió y obligó a los indígenas a desplazar sus costumbres, la configuración de su identidad, sus formas de educación; en donde predominaban la lengua materna, la oralidad, lo colectivo, los espacios diversos y el papel de los mayores. Se les obligó a forjar identidad desde la palabra escrita, sobre la cual se construyen las leyes e identidades nacionales, dentro de los programas modernos, “existe, de esta manera, una relación directa entre lengua y ciudadanía” (Caicedo y Espinel, 2018, p. 20). En ese sentido, como institución educativa, la escuela encarnó la colonialidad del poder:

Retomando a Quijano (2000) la colonialidad implicó que, a través de múltiples mecanismos —dentro de los cuales está la escuela—, el saber-conocer de los europeos se impusiera como superior al de los indios, negros y mestizos, controlando todas las formas de subjetividad, de cultura y, en especial, de producción de conocimiento. Se ejerció violencia epistemológica sobre las diversas cosmovisiones y perspectivas cognitivas materiales e intersubjetivas. Desde la colonialidad del ser se desarrolló un exterminio físico y ontológico; desde la colonialidad del poder, una eliminación cultural y simbólica; y desde la colonialidad del saber, un epistemicidio radical. (Caicedo y Espinel, 2018, p. 22)

Como tal, en la lengua Kamëntzá no existe la palabra educación, para adecuar una traducción el pueblo ha construido equivalencias desde conceptos como la crianza, el pensamiento y el

saber ancestral, “cuando una persona Kamëntzá se refiere a la educación, diferencia entre la propia y la occidental, asociada con la escuela” (Caicedo y Espinel, 2018, p. 22).

En este sentido se evidencia que la escuela tradicional es un dispositivo de control que se impone por la fuerza y se establece a partir de homogeneizar a los sujetos, validando ciertos conocimientos a partir de la eliminación de otros. Aquí es importante resaltar que la educación propia Kamëntzá privilegia la oralidad y la escucha por encima de la escritura y de esta forma se contrapone al modelo de educación tradicional. Esto nos pone frente a otro tipo de experiencias educativas que se constituyen por fuera de la autoridad que se impuso por la fuerza, con un fin domesticador. Estas experiencias educativas son significativas porque ponen en tensión y se cuestionan la práctica educativa hegemónica, sus fines, sus medios, teniendo en cuenta que existe la posibilidad de configurar escenarios donde puedan ser válidos distintos modos de ser, existir, pensar y construirse. En concreto, para la comunidad Kamëntzá el privilegio de la oralidad y la escucha da cuenta de otras formas de construir saber e identidad, que privilegian el territorio y el quehacer:

Que la lengua sea considerada un legado cultural implica que en ella está contenida toda la cosmovisión del ser Kamëntzá. Esta lengua es tan antigua y singular que, a criterio del pueblo Kamëntzá, nadie más la habla en el mundo. No es pariente de ningún otro idioma y es tan rica que tiene varios estilos de habla: el de la vida diaria, el de las ceremonias y el de los rituales de los médicos tradicionales. Esta lengua es hablada y comprendida solamente por alguien que es, vive y piensa como Kamëntzá. Es única, como único es su pueblo, sus costumbres,

su manera de ver la vida, de ser y estar en su territorio. La lengua tiene una conexión con lo que es valioso para el colectivo (Caicedo y Espinel, 2018, p. 29)

Sin embargo, a partir del reconocimiento del valor de otras formas de expresión por fuera del lenguaje verbal también se abren otros horizontes en la comprensión de la existencia, donde se pueden tener experiencias educativas significativas desde lo simbólico, lo espiritual, a través de la música, los rituales y el arte. Aquí hay que reconocer que, aunque es imposible desmarcarse de la escuela tradicional, ya que este proceso hace parte indiscutible de su cotidianidad, puede reconocerse el aparato escolar como un escenario para el encuentro de culturas y diálogo de saberes y verdades. Y si bien la oralidad es una forma de resistir a la colonialidad, desde allí se puede dialogar con otros saberes y propender la interculturalidad. Esto resaltaría la significatividad de la experiencia educativa frente a un modelo de educación excluyente en el que se podría potenciar otras formas de ver el mundo:

Es un reto ampliar la capacidad dialógica de la pedagogía con otras pedagogías. El enriquecimiento mutuo y las dinámicas que pueden imprimir estas relaciones, permiten ensanchar miradas críticas a las prácticas educativas escolares, así como a los rezagos coloniales que están soterrados, tanto en las escuelas como en la educación indígena propia. (Caicedo y Espinel, 2018, p. 37)

3.3. Paulo Freire y la Educación Popular

Tal como la concibe Freire, la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo, por lo que la pregunta ¿qué significa educar? nos remite a un contexto en concreto. Teniendo en cuenta las complejidades del contexto

latinoamericano, la educación debe encaminarse a la liberación de los sujetos a través del diálogo, enfrentándose de forma crítica a la concepción tradicional que prácticamente se ha encargado de “domesticarlos”. Como lo expone Barreiro (2011):

Este diálogo (educación dialogal tan opuesta a los esquemas del liberalismo — educación monologal— que seguimos practicando impertérritos, como si nada sucediese a nuestro alrededor, como si todavía pudiésemos tener la oportunidad de *dirigir* y de *orientar* al educando) sólo sería posible en la medida en que acabemos de una vez por todas con nuestro verbalismo, con nuestras mentiras, con nuestra incompetencia, frente a una realidad que nos exige una actitud de gran tensión creadora, de poderoso despliegue de la imaginación. (p.10)

Freire afirma que la educación tiene un papel político dentro de la sociedad: o se reproduce el estado de cosas, con sus intereses e injusticias, o se lleva a cabo una crítica-acción. Por lo tanto, la visión crítica es un pilar fundamental de la educación popular.

Los conceptos que pretenden determinar al sujeto tienen un contexto histórico preciso, por lo que los valores que determinan al sujeto ahora no siempre existieron. Por esto el sujeto tiene que situarse en el momento actual que le permita abrir el horizonte que le posibilite transformar la realidad.

Toda crítica a la domesticación de la escuela debe conllevar a una acción, para re-crearla por medio de prácticas, de lo contrario la crítica se quedará dentro de teorías, desconociendo nuevamente al sujeto y su contexto. Al hablar de educación popular necesariamente tendrán que abordarse experiencias concretas que se han llevado a cabo. Una de estas es la alfabetización que hizo Paulo Freire (2011) en Brasil, como él mismo expone:

Una alfabetización que (...) no considerase al hombre espectador del proceso, cuya única virtud es tener paciencia para soportar el abismo entre su experiencia existencial y el contenido que se le ofrece para su aprendizaje, sino que lo considerase como sujeto. (p. 100)

Freire busca abrir escenarios fuera del espacio-tiempo oficial donde los sujetos puedan pensar su presente, los cuales han sido negados desde los intereses institucionales, que en últimas obedecen a dinámicas globales que obvian por completo al sujeto concreto. Enseñar a escribir y leer partiendo de cartillas y métodos ya establecidos, apenas le da las herramientas al sujeto para entenderse con las palabras y reproducirlas. Lo que precisa Freire con la alfabetización es inscribir al sujeto dentro de su comunidad y, además, darle el poder que contiene la palabra, ya que por medio de esta se construye el mundo, partiendo de la enunciación de la historia propia.

Esta construcción no puede llevarse a cabo en soledad como pretende la visión del individuo⁴ liberal, por el contrario, la realización del humano sólo podrá darse por medio del diálogo. Hay un factor que relaciona la alfabetización y el diálogo: la palabra.

Ahí comienza la historia y la cultura. Más, el primer instante de la palabra es terriblemente perturbador: hace presente el mundo a la conciencia y, al mismo tiempo, lo distancia. El enfrentamiento con el mundo es amenaza y riesgo. El hombre sustituye el envoltorio protector del medio natural por un mundo que lo provoca y desafía. (Fiori, 2005, p. 19)

⁴ Del latín in-dividuus, es decir no dividido, unidad aislable. Que con el liberalismo se representa desde la propiedad privada. Para profundizar en esta cuestión remitirse a Pérez y Amadeo (s.f).

Cuando el sujeto transforma la forma en que actúa y piensa su presente, deja de lado la comodidad que le brindaban las palabras ya dichas, establecidas, para así enfrentarse con el reto de la existencia. Lo que espera el discurso domesticador no es más que su propia reproducción, evitando a toda costa que el sujeto gane autonomía y que cree nuevos escenarios donde puedan entablarse relaciones que no estén entregadas por entero a la mercantilización de la vida⁵. Es así como la educación popular debe ser ética y estética como enseña Freire, pues el sujeto al enfrentarse a los retos concretos de su existencia incompleta también se ubica en un lugar de creación.

En este apartado se concluye que por fuera de la práctica educativa colonizadora, homogénea, autoritaria, repetitiva, etc, la potencia de la educación se puede explorar desde una actualización constante de la acción educativa, la cual es siempre nueva si se ajusta a un presente, a un contexto y geografía particulares, por lo que no existe una sola escuela universalizable, hay pensamientos, formas de vida, sentidos, espacios, que tienen la posibilidad de configurar experiencias diversas para la construcción de la realidad, que nunca está acabada, más bien persiste en la potencia de ser creada y recreada.

4. La experiencia artística a la luz de la educación popular

Hay un gran interés desde la educación popular por fomentar una relación con el territorio, elemento que cobra aquí gran relevancia, ya que la relación del sujeto con el espacio es de suma importancia tanto por su carácter comunitario como individual.

⁵ Entendiendo la mercantilización como la reificación que aparece con la modernidad, donde, de nuevo, el sujeto es fijado en una sola manera de concebirlo, un puro objeto dentro del mercado.

Nuestras vivencias siempre se inscriben en marcos espaciales; los espacios configuran nuestras experiencias con el mundo material y las significaciones que le damos tienen que ver con aquellas memorias. Podemos asegurar que la manera como nos relacionamos con el espacio constituye gran parte de nuestra memoria. Siempre que recordamos nos remitimos a escenarios físicos, no sólo porque allí acontecieron las experiencias, sino porque el pasado necesita de la estabilidad que los espacios ofrecen para lo recordado. (Delgado et al., 2018, p. 43)

Entonces, la construcción del relato, que se construye tanto individual como colectivamente, se sostiene por medio de un espacio donde confluyen ambos relatos. Hay espacios institucionalmente constituidos con parámetros de comportamientos determinados y tiempos establecidos, para que la relación que se dé entre las personas que lo habitan, entre ellas y con el espacio mismo, se lleve a cabo de una manera previamente definida. Es allí donde se le coarta al sujeto la oportunidad que tiene de transformarse a sí mismo y al espacio. Del mismo modo la noción de comunidad se disipa en relaciones establecidas como, por ejemplo, alumno/profesor, jefe/empleado, compañeros de trabajo, etc., en donde pareciera que no hay otra forma de relacionarse con el otro.

Cuando los Kamëntzá narran una perspectiva negativa alrededor de la escuela a raíz de la distancia en que se encontraba, evidencian como problema el desarraigo con el territorio que esta implicaba, pues para ellos la educación se imparte desde los mayores, es decir las personas más ancianas, quienes tienen mayor *experiencia* (Caicedo y Espinel, 2018), acotando que en este apartado la experiencia se entiende como la acumulación de saberes en relación al tiempo vivido de los mayores y no como acontecimiento o suceso que recae sobre un sujeto. Al darle valor a la educación oral y además en su propia lengua, la enseñanza se

da en el terreno mismo de la práctica, en donde los sujetos ven transformar el espacio a medida que aprenden cómo hacerlo y también cómo nombrarlo.

“Educación en kamëntzá se dice botaman jaguacham, o sea criar bien, criar bonito a la persona desde pequeño, por eso jaguacham quiere decir criar” (Entrevista taita 1). La educación Kamëntzá está íntimamente vinculada al ciclo de vida: desde el momento de la gestación hasta la muerte. Bajo este entendimiento, se hace un particular énfasis en los primeros años de vida, donde se enseña la experiencia como conocimiento y, sobre todo, la lengua materna que, como su nombre lo indica, es transmitida principalmente por la madre y contiene la cosmovisión e identidad del pueblo: (Caicedo y Espinel, 2018, p. 28)

Por otro lado, la alfabetización en los proyectos de Freire es de suma importancia porque a partir de ella los sujetos están creando nuevas formas de encuentro consigo y con el otro. Es así como los espacios comunitarios y la experiencia artística encuentran un lugar de confluencia en la educación, teniendo en cuenta el potencial del arte como elemento transformativo y medio de inclusión social (Palacio, 2009, p. 203).

En ese sentido, la educación popular tiene un interés por llevar a cabo una experiencia educativa genuina, que como se viene desarrollando, tiene que ver con poner al sujeto como centro del ejercicio crítico, así se rescata su dimensión histórica y se actualiza la acción educativa desde la posición singular del sujeto desde la cual va a dotar de sentido a sus experiencias, a partir de las cuales se dará paso a otras experiencias significativas. A partir de esto, generar prácticas artísticas desde los principios de la educación popular, teniendo en cuenta sus intenciones políticas emancipadoras, permite configurar escenarios en donde se

suscitan experiencias colectivas para tomar conciencia de la opresión que reproduce el discurso dominante y, a su vez, del propio poder de transformación.

La educación popular, al aterrizar su práctica educativa en los espacios comunitarios, posibilita procesos de aprendizaje fuera de la escuela tradicional, ya que estos son escenarios para el reconocimiento del otro, en tanto espacios comunes que favorecen la emergencia de experiencias dialógicas. Gestar prácticas artísticas en estos brinda herramientas para la construcción de otros saberes, ya que a través del diálogo de los sujetos se fomenta la transfiguración de sentido y la aparición de relatos divergentes en contraparte al discurso dominante.

Al desarrollar ejercicios de contemplación y acción creadora en los espacios comunitarios se estimulan los sentidos y se suscitan experiencias sensibles comunes, de modo que se potencia la experiencia artística en función de una experiencia y una práctica educativa. Por un lado, por medio de la contemplación se hace una lectura sensible del mundo y, por otro, en la acción creadora, el sujeto se convierte en agente de la creación, generando una experiencia que le transforma y le devela la capacidad de ser principio de transformación. Hay una transformación de la realidad que resalta y problematiza el saber de las artes frente a las suposiciones sobre quiénes hacen o no arte. Entendiendo así la posibilidad de crear desde múltiples lugares y lenguajes.

Uno de los ejemplos más significativos de arte comunitario llevado a cabo en el espacio público en colaboración entre artistas y comunidades locales es el muralismo indígena y chicana/o de los sesenta y los setenta en California. Según Latorre (2008), a través de los murales comunitarios los chicanas/os

encontraron una herramienta única para reivindicar su agencia desde el margen, cuya auto-representación se convertía en una forma de descolonización. La naturaleza colectiva del muralismo comunitario chicano/a implicaba un proceso de transformación para los artistas y las comunidades, quienes experimentaban un proceso radical de concientización, en términos de Paulo Freire, en el cual las personas tomaban conciencia de su opresión pero también de su poder de transformación. (Grané et al., 2017, p. 63).

Es por eso que la acción educativa es también estética, y las prácticas artísticas en lo comunitario posibilitan espacios de encuentro creativo en cuanto todos los actores de una comunidad participan en la construcción y transformación de sus contextos con la posibilidad de crear y re-crear su mundo.

Conclusiones

Es importante resaltar que la experiencia como acontecimiento es transversal a la trama de comprensiones que se han desarrollado hasta aquí, atendiendo a su propósito de develarse como suceso que recae sobre los sujetos de manera singular, única. Y que en la intención de construir conocimiento requiere de una disposición transformadora que involucre el contexto y el ámbito social de los sujetos, para convertirse en una experiencia educativa significativa que afecte las emociones y aporte a la construcción y resignificación de la realidad.

La construcción de experiencias artísticas como potenciadoras de una práctica educativa, facilitan los procesos creativos de los individuos en relación a su contexto. Recordemos que

una experiencia educativa se da justo en el ámbito social y es allí desde donde se descubren herramientas para interpretar el mundo y procurar su transformación acorde a las necesidades de cambio particulares en los sujetos. Así mismo, la capacidad creadora facilita en el escenario de una práctica y acción educativa, el desarrollo de una experiencia fructífera, significativa y transformadora para la construcción de historias de vida en el marco del encuentro con el otro.

Así, las experiencias artísticas generan procesos de aprendizaje en los individuos en la práctica educativa, a partir de la capacidad creadora de los mismos, más allá de las validaciones estéticas sobre la producción de dichas experiencias, permitiendo una reflexión sobre el contexto y un aprendizaje que fuera de la escuela, se activa como generador de procesos creativos internos que potencian el diálogo y la transformación en lo colectivo.

En el marco de lo que significa la educación para la comunidad de los Kamentzá, donde se da prioridad a la oralidad y la escucha por encima de la escritura, se potencian otros modos de experiencia y comprensión del mundo que igual son valiosos en la construcción de conocimiento y formas de vida, así como en los lenguajes no verbales, lo simbólico y lo artístico encuentran su lugar en la construcción de realidades. Para los Kamentzá, el aprendizaje ha sido atravesado por diferentes lenguajes y formas disruptivas en que se han impuesto unas prácticas educativas colonizadoras, sin embargo, las experiencias educativas propias de la comunidad han propiciado un modelo particular para la acción educativa entre los sujetos. La oralidad como un legado ancestral, ha permitido construir otras maneras de aprendizaje basadas en lo cotidiano, en las manifestaciones de lo simbólico a partir de la música, los rituales, las manifestaciones con la naturaleza y la vida en colectivo, entre otros, que le permite crear experiencias en el marco de la transformación de su contexto. La

experiencia educativa vista desde la noción de interculturalidad es la expresión de múltiples voces y lugar de múltiples existencias, con diversos lenguajes, miradas y colores que se encuentran, se aproximan y se diferencian. La interculturalidad tiene como posibilidad el consenso y el disenso construido, negociado, pero por encima de esto es la capacidad para estar y permanecer. (Velásquez, 2015, p. 134). Profundizar en los procesos educativos de la comunidad Kamentzá pasa por indagar sobre las dinámicas colectivas que se desprenden de unas interacciones particulares que reconocen un contexto y unas necesidades singulares.

La potencia de la práctica educativa desde una perspectiva de la educación popular, se reconoce desde la renovación constante de la acción educativa, la cual se ajusta constantemente a un tiempo, a un contexto y un lugar particular. Así mismo, otorga un lugar relevante al carácter comunitario y dialógico que existe entre las relaciones que se construyen en lo colectivo permitiendo la reflexión y transformación del propio individuo. Así mismo, la experiencia artística como potenciadora de las prácticas educativas, contribuye a los procesos creativos de los sujetos que conllevan a una lectura profunda sobre su propio mundo, así, como abre la posibilidad de expresar de manera singular los relatos que lo componen, su historia de vida y su identidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias Herrera, J. C. (2020). Resiliencia y alteridad: la transformación de las prácticas artísticas desde el trabajo con “el otro”. (pensamiento), (palabra)... Y Obra, (23).
- Barreiro, A. (2011). *Educación y concienciación*. En P, Freire. Educación como práctica de la libertad. (pp. 7 - 19). Traducción de Lilian Ronzoni. Ed. Siglo XXI.
- Caicedo, S. y Espinel, O. (2018). Educación indígena Kamëntzá. Crianza, pensamiento, escucha. *Praxis y Saber*, 9 (20), 15 - 40
- Corredor, M. (2012). Chicos fotógrafos de Cazucá, aportes de la práctica artística al campo de la investigación acción participativa. *Pensamiento Palabra y Obra UPN*. 108-123
- Delgado, D. et al. (2018). La memoria y su devenir en los espacios: evidencias del pasado en algunas experiencias cartográficas. *Pensamiento, palabra y Obra*. Universidad Pedagógica Nacional, 38-57.
- Dewey, J. (2010) *Experiencia y educación*. Traducción por Lorenzo Luziuraga. Madrid: Biblioteca nueva.
- Espinel, Ó. (2014). *Freire y la educación en derechos humanos. Inflexiones e intersticios*. Universidad de Antioquia. Medellín.
- Espinel, Ó. & Pulido Cortés, O. (2017). Enseñanza de la filosofía. Entre experiencia filosófica y ensayo. *Universitas Philosophica*, 34(69), pp. 121-142. ISSN 0120-5323, ISSN en línea 2346-2426. doi:10.11144/Javeriana.uph34-69.efee
- Fiori, E. (2005) *Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire*. En P, Freire. La pedagogía del oprimido. pp 11 - 27. México, México: Siglo XXI editores.

- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo*. Traducido por: Mercedes Allendesalazar. Buenos Aires : Paidós,
- Freire, P. (2011). *Educación como práctica de la libertad*. Traducción de Lilian Ronzoni. Ed. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *La pedagogía del oprimido*. México., México: Siglo XXI editores.
- García, D. (2017). Pedagogía popular a partir de prácticas artísticas marginales realizadas con objetos de lo cotidiano. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 12 (2), 125-145.
- Grané, P., Rifà, M. y Essombra, M. (2017). Educación comunitaria a través de las artes: hacia una etnografía visual del graffiti y del arte urbano con jóvenes. *Arte terapia. Papeles de arte terapia y educación para la inclusión social*. 61 - 78.
- Larrosa B. J. (2006). *Sobre la experiencia*. Aloma. Universidad de Barcelona. 87-112.
- Lowenfeld, V. y Brittain, W. Lambert. (1968). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Cap. 3. Kapelusz.
- Páez Martínez, Ruth. (2015). *Experiencia, práctica y saber pedagógicos. Campos analógicos y posibilidades para el maestro*. Cap. 9. En *Práctica y experiencia, claves del saber pedagógico docente*. Universidad de la Salle, Fundación Compartir.
- Parra, C. (1998). Naturaleza de la acción educativa. En: *Colombia Educación y Educadores* (2). Ediciones Universidad De La Sabana, p.25 - 40.
- Palacios, A. (2009) *El arte comunitario. Origen y evolución de las prácticas colaborativas*. *Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. Vol. 4. Pág. 197 - 211

- Pérez, B. y Amadeo J. (s.f). *El concepto de libertad en las teorías políticas de Kant, Hegel y Marx*. Universidad de Sao Pablo, (USP), Brasil.
- Prampolini, I. R. (1982). “La experimentación en el arte contemporáneo”, en *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, Vol. XIII, núm. 50 Tomo 2.
- Rengifo, John A y Díaz, Carmen H. (2018). El canto como práctica pedagógica al interior de las comunidades afro descendientes en la zona pacífico de Colombia. *Revista Pensamiento, Palabra y Obra UPN*.
- Rodríguez, S. (1975). Luces y virtudes sociales. En: *Obras completas*. Universidad Simón Rodríguez, T. II, Caracas.
- Tovar, H. (2013). *Reflexiones sobre el arte y lo artístico, una mirada desde la semiótica*. *Revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes*, (1), 76-81.
- Velásquez, J. R. (2015). Notas acerca de la noción de experiencia educativa. *Revista Educación Y Ciudad*, (11), 119-136. Recuperado a partir de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/184>