

**EXPERIENCIAS ARTÍSTICO - PEDAGÓGICAS EN ESPACIOS PÚBLICOS DE LA
CIUDAD DE CALI: UNA OPCIÓN PARA PENSAR LAS NUEVAS EDUCACIONES**

TRABAJO DE GRADO
PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN POPULAR

PRESENTADO POR:
RUBÉN DARÍO GÓMEZ POSADA

PROGRAMA:
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN POPULAR

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
SANTIAGO DE CALI

2025

**EXPERIENCIAS ARTÍSTICO - PEDAGÓGICAS EN ESPACIOS PÚBLICOS DE LA
CIUDAD DE CALI: UNA OPCIÓN PARA PENSAR LAS NUEVAS EDUCACIONES**

TRABAJO DE GRADO
PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN POPULAR

PRESENTADO POR:
RUBÉN DARÍO GÓMEZ POSADA

DIRECTOR:
DANIEL CAMPO SARRIA

PROGRAMA:
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN POPULAR

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
SANTIAGO DE CALI

2025

Contenido

Resumen.....	8
Capítulo I. Lo artístico pedagógico como problema de investigación.....	11
1.1. Introducción	11
1.2. El problema de las relaciones y socialidades en el escenario urbano.....	12
1.3. El problema epistémico-práctico entre arte y pedagogía	13
1.4. Pregunta central.....	14
1.4.1. Preguntas complementarias	14
1.5. Justificación	15
1.6. Objetivo general	16
1.6.1. Objetivos específicos	16
1.7. Antecedentes	16
1.7.1. Argentina	19
1.7.2. Brasil	20
1.7.3 Chile	22
1.7.4. Colombia.....	24

1.8. Articulación con la Licenciatura en Educación Popular y la Facultad de Educación y Pedagogía	27
Capítulo II. Saboreemos relaciones artístico-pedagógicas en la calle y en la escuela.....	29
2.1. Metodología	29
2.1.1. La observación caminante y sensible: una práctica etnográfica situada.....	30
2.1.2. Criterios de selección de los escenarios	31
2.1.3. Técnicas e instrumentos	32
2.1.4. Análisis e interpretación de la experiencia	33
2.1.5. Consideraciones éticas	34
2.2. Narrativas de experiencia y análisis situado: prácticas artístico-pedagógicas en contextos urbanos.....	35
2.3. La lle-ca primero: el afuera como escuela	37
2.3.1. Bajo el puente	38
2.3.2. En la estación.....	39
2.3.3. En el centro	39
2.4. Lo que la calle enseña	40

2.5. Síntesis: una metodología que se hace caminando.....	42
Capítulo III. La observación sensible y tres narrativas de tres escenarios de la ciudad.....	44
3.1. El puente	46
3.1.1. Asomado por la ventana.....	48
3.1.2. Diálogo sobre Dios con los artistas	50
3.1.3. Bajo el puente	51
3.1.4. Dante el acomodador de objetos.....	54
3.2. La Estación San Bosco.....	58
3.2.1. La experiencia de amontonarnos.....	59
3.3. El centro.....	60
3.3.1. Pedagogías del intercambio.....	60
3.3.2. La experiencia de ir de la mano con otros	61
3.3.3. Reflexiones del cruce.....	62
3.3.4. ¡Venga, Margarita!: juglaría del rebusque urbano	63
3.4. Entre el puente, la estación y el centro: la ciudad como pedagogía de la re-existencia.	66
Capítulo IV. Configuración de una experiencia artístico-pedagógica	69

4.1. Diseño y emergencias de lo artístico-pedagógico como experiencia.....	69
4.1.1. El diseño de la estrategia	70
4.1.2. El espacio y las relaciones.....	72
4.2. La táctica re-creativa y las emergencias in situ.....	73
4.3. Exponerse en el espacio público.....	75
4.4. Acontecimientos de cierre y memoria	75
Capítulo V: conclusiones y recomendaciones.....	78
5.1. Artes, ciudad y educación popular: síntesis de lo que se aporta al campo	78
5.2. Aprendizajes: lo que deja este proceso a la formación docente y a las comunidades ...	80
5.2.1. La ciudad como aula viva.....	80
5.2.2. El valor de lo efímero.....	81
5.2.3. Los saberes populares como pedagogía	81
5.2.4. La memoria como aprendizaje colectivo	82
5.2.5. El investigador como cuerpo implicado.....	82
5.3. Falencias: autocrítica del proceso.....	82
5.3.1. Dificultades en la sistematización	84

5.3.2. Condiciones de tiempo y continuidad	84
5.3.3. Tensiones entre lo académico y lo experiencial.....	85
5.3.4. Desafíos éticos y afectivos	86
5.4. Proyecciones: cómo continuar y qué líneas futuras abre este trabajo	86
5.4.1. Hacia una pedagogía urbana situada.....	87
5.4.2. Vínculo con la formación docente	87
5.4.3. Articulación con procesos comunitarios y memoria urbana	88
5.4.4. Investigación-creación y políticas del conocimiento	88
5.5. Conclusiones finales	89
Referencias.....	91

Resumen

Este trabajo de grado explora la relación entre arte, pedagogía y ciudad a partir de experiencias artístico-pedagógicas desarrolladas en espacios públicos de Santiago de Cali. Desde la educación popular, se comprende el espacio urbano no solo como lugar de tránsito o consumo, sino como escenario de socialización, creación simbólica y producción de saberes colectivos. La investigación adopta una metodología de etnografía crítica y situada, incorporando observación sensible, análisis narrativo y reconstrucción de experiencias desde la implicación corporal del investigador, lo que permite comprender la emergencia de prácticas expresivas, tanto espontáneas como diseñadas, capaces de interrumpir las lógicas rutinarias del habitar urbano.

El estudio se centra en tres escenarios: un puente, una estación de transporte masivo y el centro urbano, entendidos como refugio, movilidad y mercado, para analizar relaciones entre cuerpo, objeto y espacio. Con base en estos hallazgos, se diseña la estrategia artístico-pedagógica La No-Venta, implementada en la Estación San Bosco, elegida por su viabilidad, diálogo con actores locales y posibilidad de continuidad, mientras los otros espacios permanecen como territorios de observación. Se concluye que estas experiencias fortalecen vínculos ciudadanos, promueven nuevas formas de aprender, crear y habitar lo común, evidenciando que el arte, en diálogo con la educación popular, abre caminos para una pedagogía crítica y sensible de la ciudad. Asimismo, el trabajo destaca la importancia de reconocer las prácticas cotidianas como fuentes de conocimiento, ampliando las posibilidades de intervención pedagógica en contextos urbanos diversos y complejos, donde emergen nuevas formas de participación y construcción colectiva de sentido social.

Palabras clave: Educación popular; Pedagogía crítica; Arte; Espacio público; Intervención urbana; Etnografía.

Abstract

This undergraduate thesis explores the relationship between art, pedagogy, and the city through artistic-pedagogical experiences developed in public spaces in Santiago de Cali. Within the framework of popular education, the study recognizes that the urban space, beyond being a place of transit or consumption, is also a site of socialization, symbolic creation, and knowledge production. The research applies a methodology based on sensitive observation, narrative analysis, and the reconstruction of situated experiences, highlighting how expressive practices emerge both spontaneously and intentionally, disrupting routine ways of inhabiting the city.

The study focuses on three urban scenarios —under a bridge (the city as refuge), a mass transportation station (the city as mobility), and the downtown area (the city as market)— to analyze relational dynamics between body, object, and space. From these findings, the artistic-pedagogical strategy “La No-Venta” (The Non-Sale) was designed and implemented specifically at the San Bosco Station. The decision to concentrate the intervention in this location responded to criteria of feasibility, dialogue with local actors, and the potential to sustain the experience over time, while the other spaces remain as fields of observation and possible future interventions.

The thesis concludes that artistic-pedagogical experiences, understood as relational and situated practices, constitute a powerful pathway to strengthen civic bonds and generate new ways of learning, creating, and inhabiting the commons in urban territories. The main

contribution lies in showing how art, in dialogue with Latin American traditions of popular education, can foster a critical and sensitive pedagogy of the city.

Keywords: Popular education; Critical pedagogy; Art; Public space; Urban intervention; Ethnography.

Capítulo I. Lo artístico pedagógico como problema de investigación

1.1. Introducción

El presente trabajo de grado, titulado *Experiencias artístico-pedagógicas en espacios públicos de la ciudad de Cali, una opción para pensar las nuevas educaciones*, se pregunta por las relaciones entre ciudad, arte y pedagogía. Este interés no surge de un lugar neutro, sino del caminar y la observación de la vida urbana, de las huellas y los gestos que en ella se inscriben, y del deseo de comprender cómo lo sensible y lo cotidiano pueden devenir fuentes de conocimiento.

El trabajo se centra en lo que aquí se denomina *experiencias artístico-pedagógicas*, entendidas como prácticas que emergen en la cotidianidad, ya sea como vivencias espontáneas o como tácticas re-creativas que involucran lenguajes expresivos, capacidad creadora y vínculos sensibles entre cuerpo, objeto y espacio; generando relaciones dialógicas entre quienes habitan o transitan un territorio específico.

Desde este marco, el propósito principal es conceptualizar las relaciones entre ciudad, arte y pedagogía como una posibilidad de construir una propuesta empírica de educación popular. Esta puede manifestarse tanto en dinámicas propias de lo popular en su interacción con lo urbano, como en formas diseñadas de mediación en los modos de habitar o caminar la ciudad. Como plantea De Certeau (2000), el caminar constituye un modo de escritura urbana, un arte de hacer con el que se produce y resignifica la ciudad más allá de los discursos hegemónicos de planeación.

En esta perspectiva, la observación de tres espacios públicos de la ciudad de Cali —el puente de la autopista sur con Guadalupe, los alrededores de la Estación San Bosco del sistema de transporte masivo y el cruce de la Calle 13 con Carrera 8 en el centro— permite reconocer diversas formas de socialización y apropiación del espacio. En estos escenarios se configuran entramados de relación que van desde el tránsito efímero hasta la apropiación sostenida, donde el cuerpo se relaciona con el objeto y el entorno en prácticas que desbordan la funcionalidad y revelan resistencias, reusos y territorialidades que escapan a los discursos de control urbano (Dewey, 2008).

Se enmarca dentro de la educación popular como lugar de enunciación que reconoce la experiencia, la expresividad y la colectividad como fuentes de saber pedagógico. Como recuerda Freire (1970/2005), toda educación auténtica debe ser dialógica y partir de la experiencia de los sujetos. Desde esta orientación, las prácticas aquí analizadas adquieren una potencia pedagógica para pensar nuevas educaciones desde lo estético, lo ético y lo político.

1.2. El problema de las relaciones y socialidades en el escenario urbano

La experiencia artístico-pedagógica irrumpe en los espacios y objetos del escenario urbano para anclarse en las relaciones y socialidades que los cuerpos transeúntes establecen en un lugar específico. Estas relaciones varían según el contexto y las mediaciones que se experimentan en el cruce, el encuentro o la mezcla intersubjetiva e intercultural.

En las ciudades, sin embargo, dichas relaciones suelen estar atravesadas por la aceleración productivista, el anonimato, el miedo al otro, la indiferencia frente al dolor ajeno y el progresivo desgaste de los vínculos comunitarios. Este trabajo nombra esas formas empobrecidas

de relación como *relaciones automáticas*, es decir, interacciones desprovistas de sensibilidad y apertura al encuentro.

Frente a ello, las experiencias artístico-pedagógicas que emergen en la calle o en entornos populares ponen en escena lo contrario; la reactivación del vínculo, la pausa del gesto y la irrupción de lo sensible. Son prácticas que resisten la homogeneización urbana y que abren posibilidades de aprendizaje a partir de la experiencia compartida.

Los tres espacios seleccionados en Cali encarnan dinámicas urbanas singulares: la ciudad como refugio, la ciudad como movilidad y la ciudad como mercado. En ellos, las relaciones entre cuerpos, objetos y entornos revelan formas alternativas de habitar que desafían la funcionalidad impuesta y producen conocimientos desde lo cotidiano, lo popular y lo simbólico.

1.3. El problema epistémico-práctico entre arte y pedagogía

Hablar de tácticas re-creativas en experiencias artístico-pedagógicas implica abordar un problema que es tanto epistemológico como metodológico. Por un lado, está la relación conceptual entre arte y pedagogía; por otro, la vivencia práctica de su encuentro en contextos urbanos.

A lo largo del siglo XX, muchas propuestas se han movido entre dos extremos: aquellas en las que el arte se instrumentaliza para enseñar técnicas, y aquellas en las que la pedagogía reduce el arte a un recurso didáctico. Ambas limitan el potencial transformador que surge cuando arte y educación se entrelazan desde la experiencia.

La educación popular ofrece un horizonte alternativo, al reconocer el *diálogo de saberes* como posibilidad de relación no jerárquica. Pero este diálogo se amplía cuando se reconocen los lenguajes no verbales —gestuales, sonoros, visuales, corporales— como formas legítimas de conocimiento. El arte, entonces, puede ser un mediador que expande el diálogo más allá de la palabra, activando la sensibilidad como vía de comprensión y transformación.

En este marco, las experiencias artístico-pedagógicas abren la posibilidad de construir relaciones educativas que no reproducen la lógica instrumental, sino que generan encuentros transformadores entre sujetos, cuerpos y espacios. El arte se convierte en una forma de pensar la educación desde lo sensible, y la pedagogía, en una práctica que moviliza la creación colectiva.

El contexto urbano de Cali, atravesado por desigualdades, violencia y fragmentación, hace urgente repensar el arte y la educación como campos interconectados capaces de reactivar los vínculos ciudadanos. La educación popular, al situarse en la vida concreta y en las prácticas ciudadanas, se vuelve un territorio fértil para que estas relaciones florezcan.

1.4. Pregunta central

¿Cómo puede desarrollarse una propuesta de educación popular que ponga en diálogo el arte y la pedagogía, para diversificar las formas de relación entre los ciudadanos y el espacio público urbano?

1.4.1. Preguntas complementarias

¿Qué formas de relación artístico-pedagógica emergen en el marco de una experiencia de educación popular?

¿Qué elementos conceptuales, de diseño y metodológicos deben considerarse para generar propuestas artístico-pedagógicas en entornos urbanos?

1.5. Justificación

Diversas investigaciones y prácticas educativas han mostrado que la articulación entre arte y pedagogía constituye una alternativa frente a la crisis de los sistemas educativos tradicionales y la desconexión del arte con la vida cotidiana. Ambos campos, cuando se encuentran, reconfiguran el sentido de aprender y crear, desplazando el saber de los especialistas hacia los saberes situados y colectivos.

Reabrir la pregunta por esta relación implica una apuesta política: desmontar la jerarquía del experto y reconocer que el conocimiento también se produce en la calle, en los cuerpos, en las prácticas del día a día. Las experiencias artístico-pedagógicas visibilizan esta potencia, al construir espacios donde la comunicación es horizontal, el aprendizaje es mutuo y la creación es compartida.

Desde esta perspectiva, esta investigación busca visibilizar cómo los procesos de la vida urbana —los cruces, los flujos, las improvisaciones— pueden ser leídos como potenciales prácticas educativas. La calle y el espacio público se convierten en laboratorios de aprendizaje y creación, donde se ensayan modos de relación más sensibles y democráticos.

La propuesta contribuye así a ampliar los territorios de la pedagogía y del arte, vinculándolos a la educación popular y al reconocimiento de lo simbólico como dimensión política. Al integrar teoría, práctica y experiencia, este trabajo se inscribe en la búsqueda de

nuevas educaciones, entendidas como formas emergentes de aprender y de habitar la ciudad desde el vínculo, la imaginación y la memoria.

1.6. Objetivo general

Diseñar una propuesta de educación popular que articule el arte y la pedagogía para diversificar las formas de relación entre los ciudadanos y el espacio público en la ciudad de Cali.

1.6.1. Objetivos específicos

Reconocer aprendizajes presentes en experiencias artístico-pedagógicas desarrolladas en contextos urbanos.

Caracterizar tres espacios públicos de la ciudad de Cali a partir de las luchas simbólicas y las dimensiones artísticas que en ellos emergen.

Configurar una experiencia piloto de carácter artístico-pedagógico en un espacio público de la ciudad de Cali, fundamentada en los aprendizajes identificados y en las características del contexto urbano seleccionado.

1.7. Antecedentes

Las reflexiones en torno a las relaciones entre ciudad, arte y pedagogía han sido de gran interés para colectivos de artistas, arquitectos y educadores, particularmente en América del Sur desde la década de 1960. En países como Argentina, Chile, Brasil y Colombia, diversos artistas e intelectuales impulsaron un giro significativo en las concepciones tradicionales del arte, articulándolo con propuestas educativas, procesos de movilización política y respuestas sensibles

a problemáticas sociales y urbanas. Este viraje fue especialmente notorio en Argentina, donde expresiones como las del Instituto Di Tella y la acción colectiva Tucumán Arde redefinieron las prácticas artísticas en clave relacional, colaborativa y situada, dando lugar a nuevas formas de pedagogía crítica desde lo sensible (Giunta, 2001; Longoni, 2007).

Este viraje condujo a una comprensión del arte como escenario colectivo en el que: la autoría individual se diluye en procesos de creación colaborativa; el énfasis se traslada del producto final al proceso, entendido como entramado de acciones, vínculos y sentidos; el artista se posiciona más como detonante que como protagonista; se profundiza la relación entre arte y educación; y se entrelazan las prácticas artísticas con los intereses y necesidades de las comunidades.

En ese contexto emergen expresiones como el arte político, el arte comunitario o colaborativo, el arte contextual, el arte relacional y las prácticas artísticas críticas, todas ellas orientadas a subvertir el sentido esteticista y contemplativo del arte moderno, para proponer en su lugar una estética situada en la experiencia compartida, e incluso suspender el juicio estético (Tapia, 2019) la afectación mutua y la re-creación colectiva de las realidades sociales (Palacios Garrido, 2009; Swidzinski, 1976; Bourriaud, 2008; Dewey, 2008; Ardenne, 2002; Wenger, 2013).

Estas prácticas cuestionaron la lógica comunicacional tradicional —basada en la linealidad emisor-receptor, o artista-espectador—, abriendo paso a formas de interacción más horizontales, donde todos los actores participan en un intercambio simbólico y sensible. En estos nuevos flujos emerge lo performativo como rasgo distintivo: la obra se instala en espacios

comunes y cotidianos, y quienes la propician son, a su vez, afectados por la relación múltiple que allí se teje (Wenger Calvo, 2020).

No obstante, estas experiencias han permitido desplazar el arte de los recintos institucionales —como museos y galerías— hacia escenarios diversos, revelando nuevos campos de experiencia estética en las tramas urbanas y comunitarias. Han sido clave para propiciar relaciones sociales más sensibles y significativas en el entramado de la vida urbana, al tiempo que han contribuido a desmontar la noción de arte como producto exclusivo del genio individual, abriendo paso a una comprensión más cotidiana, colectiva y situada del acto creativo (Dewey, 2008; Bourriaud, 2008).

Desde esta perspectiva, la relación entre ciudad, arte y pedagogía —expresada en los giros conceptuales y prácticos antes señalados— se configura como un campo fértil, aún poco explorado en sus dimensiones educativas, estéticas y transformadoras. Esta conexión cobra especial relevancia en contextos urbanos como el de la ciudad de Cali, territorio en el que se enmarca la presente investigación y que demanda nuevas formas de pensar la vida en común desde lo sensible, lo simbólico y lo colectivo.

A continuación, se presentan algunas experiencias significativas y documentos de referencia que permiten profundizar en estos antecedentes. El recorrido parte de experiencias latinoamericanas en Argentina, Brasil y Chile, y se centra posteriormente en el caso colombiano, destacando prácticas que abren preguntas sobre el poder relacional del arte y su vínculo con lo pedagógico en entornos urbanos.

1.7.1. Argentina

Durante la década de 1960, Argentina fue escenario de una intensa efervescencia política y cultural, marcada por la disputa de modelos sociales alternativos inspirados en la revolución cubana. Estudiantes, sindicatos y movimientos campesinos se movilizaron por el cambio, y en este contexto, diversos artistas radicalizaron sus formas de expresión, sumándose a las luchas populares. El arte comenzó a transformarse en un vehículo de resistencia, crítica y producción simbólica situada, consolidando a Buenos Aires como un epicentro cultural latinoamericano, gracias al impulso de vanguardias comprometidas con la transformación social (Giunta, 2001; Longoni, 2007).

Entre las experiencias más significativas se encuentran las promovidas por el Instituto Di Tella, Tucumán Arde y El Siluetazo. En el Instituto Di Tella, artistas jóvenes como Roberto Jacoby, Marta Minujín y León Ferrari exploraron nuevas formas de arte participativo, rompiendo con la idea de obra como objeto terminado y privilegiando procesos creativos donde el espectador era copartícipe de la obra.

Tucumán Arde (1968), por su parte, consistió en una acción colectiva en la que artistas e intelectuales ingresaron a la provincia de Tucumán —sometida a una fuerte crisis social y a una campaña gubernamental de propaganda— para registrar, mediante entrevistas, fotografías y videos, las condiciones reales de vida. El material recopilado fue expuesto en Rosario y Buenos Aires como denuncia pública, bajo el nombre de “Primera Bienal de Arte de Vanguardia”, realizada en la sede de la CGT de los Argentinos. Esta acción marcó un hito al unir el arte con el sindicalismo, y al ser firmada por más de 40 personas (no todas artistas), cuestionó los límites del autor individual y abrió paso al arte como práctica política colectiva (Longoni, 2007).

El Siluetazo (1983), realizado en el ocaso de la dictadura militar, se convirtió en una de las intervenciones urbanas más emblemáticas de denuncia de las desapariciones forzadas. La acción consistió en recortar siluetas humanas en tamaño real y pegarlas en espacios públicos de Buenos Aires como representación simbólica de los desaparecidos. Las siluetas, acompañadas por mensajes y consignas, se convirtieron en emblema de los derechos humanos en Argentina, movilizandando masivamente a la ciudadanía, incluidos colectivos como las Madres de Plaza de Mayo (Gociol, 2006; Palacios Garrido, 2009).

Estas experiencias argentinas permiten identificar algunos aprendizajes clave:

- La disolución de la autoría individual en procesos colectivos de creación.
- El énfasis en el proceso, más que en el producto artístico.
- El compromiso con las realidades sociales y la irrupción del arte en el espacio público como lugar de disputa simbólica.
- El uso de herramientas comunicativas (gráficas, performativas, audiovisuales) para visibilizar narrativas contrahegemónicas.
- La capacidad de replicar experiencias locales en escenarios nacionales, fortaleciendo el movimiento social desde lo sensible.

1.7.2. Brasil

Una de las experiencias más emblemáticas del cruce entre arte, pedagogía y acción social en Brasil es el Teatro del Oprimido, propuesto por el dramaturgo y pedagogo Augusto Boal a partir de la década de 1970. Este método escénico rompe los límites tradicionales de la representación teatral y se despliega directamente en la vida cotidiana, especialmente en el

espacio público y en contextos comunitarios. Su objetivo es dinamizar procesos sociales mediante la participación activa de personas comúnmente excluidas del mundo artístico.

El Teatro del Oprimido se caracteriza por involucrar al “espectador” de diversas maneras:

- Mediante escenas en espacios cotidianos donde se desdibujan las fronteras entre actor y público.
- A través de prácticas corporales que empoderan a sujetos no profesionalizados en el arte dramático.
- Mediante el teatro-foro, donde se abordan situaciones de opresión que los propios participantes problematizan, intervienen y transforman simbólicamente en escena.

En esta lógica, el espectador deja de ser un receptor pasivo y se convierte en “espect-actor”, protagonista activo de una acción escénica que busca comprender las causas estructurales de las opresiones y ensayar posibles caminos de liberación. Como señala Boal: “Se trata de subvertir radicalmente las convenciones que dominan el mundo de la representación, transformando al espectador en protagonista de la acción dramática, para que pueda preparar acciones reales que le conduzcan a la propia liberación” (Boal, 2009, p. 21).

Aunque el Teatro del Oprimido comparte con las experiencias argentinas la ruptura con el arte como objeto y la irrupción del arte en lo social, incorpora una dimensión metodológica de concientización más explícita, heredera del pensamiento de Paulo Freire. Esta pedagogía teatral no busca solamente representar conflictos, sino activar reflexiones y decisiones colectivas hacia el cambio social.

Un aporte fundamental de esta propuesta es la fusión entre teatro y vida, renunciando a la categoría de espectáculo y cuestionando las lógicas verticales de la comunicación artística. El cuerpo, la emoción y la acción compartida emergen como lenguajes capaces de interpelar la cotidianidad, reconstruir vínculos comunitarios y movilizar nuevas formas de subjetivación política.

La experiencia brasileña del Teatro del Oprimido abre así interrogantes clave para la presente investigación: ¿cómo generar procesos artístico-pedagógicos que movilicen sentidos colectivos sin caer en fórmulas de adoctrinamiento? ¿Qué tipo de metodologías creativas pueden propiciar transformaciones en los vínculos ciudadanos en el espacio público?

1.7.3 Chile

En contextos de disputa política y militar muy parecidos a los vividos en Argentina y Brasil, se destacan dos experiencias que generan una torsión en las manifestaciones y reflexiones del arte: las Brigadas Muralistas y el Colectivo de Acciones de Arte (CADA).

Las Brigadas muralistas surgen en 1968 como una modalidad de pintura mural de carácter colectivo, íntimamente ligada a la militancia política en los partidos socialistas y comunistas chilenos. Se consolidan en momentos de persecución y censura para el movimiento social, lo que influye en las tácticas clandestinas de su acción. Estas brigadas asumieron un modo de operar en el que el proceso creativo estaba determinado por la acción colectiva de todos sus miembros, quienes asumían labores específicas para que su expresión en la calle pudiera ser realizada en el menor tiempo posible. Para ello se distribuían en trazadores, encargados de decidir la imagen según el muro y trazarla; fondeadores, quienes aplicaban pintura con brochazos

suelos y gruesos; rellenadores, cuya misión era pulir y terminar de colorear el diseño; y finalmente los fileteadores, responsables de delinear con negro los gestos del mural (Pérez, 2015).

Por su parte, el Colectivo de Acciones de Arte (CADA) emprende sus acciones a partir de 1979, en plena dictadura de Pinochet. A diferencia de las brigadas, CADA trabaja con una estética performativa interdisciplinar que incorpora lenguaje teatral, visual y conceptual. Parten de situaciones cotidianas que son "fisuradas" simbólicamente, generando una ruptura del sentido común para cuestionar los discursos artísticos, las rutinas ciudadanas y la institucionalización de la violencia.

Dos de sus acciones más representativas son "No +" (1983), una consigna abierta y replicable con la que múltiples actores sociales manifestaron su rechazo a la dictadura; y "¡Ay Sudamérica!", acción en la que se lanzaron 400.000 volantes desde aviones, rememorando el bombardeo a La Moneda en 1973 y reclamando condiciones de vida dignas para el pueblo chileno. Ambas acciones reformulan el vínculo entre arte y espacio público, así como los modos de interpelación ciudadana desde la sensibilidad (Longoni, 2007).

Las experiencias chilenas destacan por su militancia política y su propuesta estética radical, que busca romper las distancias entre arte y vida. Aportan nuevos modos de organización del movimiento social en entornos urbanos, haciendo uso de lenguajes simbólicos profundamente conectados con las bases populares y priorizando la experiencia como motor reflexivo de la conciencia colectiva.

1.7.4. Colombia

En el contexto colombiano, las experiencias de arte y pedagogía adquieren un carácter marcadamente educativo, sin perder por ello su dimensión política. Por el contrario, es evidente que, al vincular de manera directa arte, cotidianidad y vida, muchas de estas prácticas devienen espacios profundamente reflexivos, simbólicos y transformadores para el habitante común de la ciudad.

En ese sentido, es posible referenciar tres experiencias significativas. La primera corresponde al colectivo “El Cuerpo Habla”, conformado por estudiantes y docentes de la Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia en Medellín. Este colectivo ha desarrollado diversas acciones performativas en el espacio público, proponiendo una semiótica del cuerpo contemporáneo y articulando el cuerpo de la ciudad con el cuerpo del arte. Si bien su enfoque privilegia lo artístico, las acciones de exposición corporal ante el entorno urbano provocan afectaciones sensibles entre los transeúntes, lo que permite abrir preguntas en torno a su potencia pedagógica (Colectivo El Cuerpo Habla, s.f.).

La segunda experiencia incluye dos propuestas del eje cafetero que reflexionan sobre la economía popular como forma de relación y resistencia: “Iconomía”, del colectivo Lengüita Producciones (Antioquia), y “En la jugada”, del artista Fredy Clavijo (Risaralda). Iconomía se basa en intervenciones comunicativas y gráficas que visibilizan la economía callejera, resaltando los rostros y trayectorias humanas tras las ventas ambulantes, y cuestionando la lógica neoliberal que invisibiliza estas prácticas. En la jugada, por su parte, es una acción performativa que convoca a niños y niñas trabajadores de la calle a jugar en un entorno urbano controlado,

desbordando la noción institucional de infancia y derechos, y revelando las tensiones entre el discurso oficial y las realidades populares (Clavijo, 2009).

Complementando estas experiencias prácticas, se destacan dos investigaciones académicas realizadas en Cali que profundizan en la dimensión educativa del espacio urbano. En primer lugar, el trabajo de Liliam María Paz Rueda (2011) analiza el espacio público desde la noción de “orden” (entendido como proyecto arquitectónico planificado) y “desorden” (dinámicas espontáneas que transforman el uso del espacio). A partir de tres cruces viales en el sur de Cali, la autora plantea que la apropiación de los espacios públicos por parte de la ciudadanía genera nuevos sentidos simbólicos que escapan al control institucional, y que deben ser leídos como posibles escenarios educativos alternativos.

A estas acciones se suman dos investigaciones académicas clave realizadas en Cali, que enriquecen la reflexión sobre el espacio público como escenario pedagógico y simbólico. El primer estudio, de Liliam María Paz Rueda (2011), se centra en la relación entre arquitectura y educación popular, analizando tres intersecciones viales del sur de Cali: la carrera 100 con calle 11 (sector Holguines), la calle 13 (Pasoancho–Univalle) y la calle 16 (Av. Cañas Gordas–Carrefour). Rueda examina estos cruces desde una perspectiva que trasciende lo físico-espacial y los concibe como lugares donde emergen dinámicas relacionales espontáneas y educativas. La autora introduce dos conceptos fundamentales: el espacio como “orden”, proyectado y normado por la arquitectura, y el espacio como “desorden”, que remite a usos informales y apropiaciones simbólicas por parte de la ciudadanía. Desde esta perspectiva, el desorden no se concibe como caos, sino como una fuerza creadora que dinamiza el uso del espacio, configura nuevas formas de relación y habilita procesos educativos emergentes. Este planteamiento resulta clave para la

presente investigación, ya que sugiere que cualquier estrategia artístico-pedagógica en el espacio urbano debe partir del reconocimiento y la lectura sensible de las interacciones que ya existen en él (Paz Rueda, 2011).

La segunda investigación, de Jorge Alberto Reyes Osma (2011), profundiza en el concepto de currículo entendido como espacialidad pública, es decir, como un lugar abierto a lo posible, en el que se inscriben experiencias pedagógicas no disciplinarias. Reyes cuestiona la concepción clásica de las bellas artes y propone una resignificación de lo educativo a partir del cuerpo como territorio de experiencia. El cuerpo, en su propuesta, es un campo de disputa donde convergen lo estético, lo ético y lo político, y se constituye como vehículo de conocimiento en contextos comunitarios. Esta mirada permite pensar una pedagogía desde lo sensible y lo situado, que reconoce múltiples formas de conocer más allá del código verbal o escrito. Así, lo educativo no se limita al aula ni a la institucionalidad, sino que se despliega en el entramado cotidiano y corporal de la ciudad, como posibilidad de transformación colectiva. Para esta investigación, la propuesta de Reyes abre un horizonte conceptual decisivo al ubicar la experiencia sensible y corporal en el centro del proceso educativo urbano (Reyes Osma, 2011).

Estas experiencias, diversas en sus formas y contextos, coinciden en una apuesta por desbordar los marcos tradicionales del arte, la pedagogía y la vida urbana. En todas ellas, el arte deja de ser un fin en sí mismo o un objeto de contemplación para devenir práctica situada, gesto político y posibilidad pedagógica. Sus protagonistas –colectivos artísticos, comunidades organizadas, movimientos sociales, investigadores y educadores populares– interpelan los órdenes establecidos, reconfiguran los usos del espacio y revelan potencias transformadoras inscritas en lo sensible, lo relacional y lo corporal. A través de acciones gráficas, teatrales,

performativas o investigativas, estas propuestas se instalan en lo cotidiano para desestabilizar certezas, recuperar memorias, activar la escucha y propiciar la reflexión crítica desde lo común.

Desde esta perspectiva, se configura un campo fértil de investigación en el que convergen arte, ciudad y pedagogía como lenguajes para comprender y transformar las relaciones sociales en territorios marcados por la exclusión, la fragmentación y el conflicto. Las experiencias analizadas brindan claves metodológicas para pensar el arte como experiencia dialógica, el cuerpo como territorio de aprendizaje y el espacio público como escenario pedagógico. Asimismo, invitan a reconsiderar el lugar de la creación en los procesos educativos, no como herramienta instrumental, sino como potencia sensible que habilita otras formas de conocer, vincularse y producir comunidad. Estos referentes nutren la presente investigación, ofreciendo marcos conceptuales, metodológicos y éticos que orientan la construcción de prácticas artístico-pedagógicas situadas en el contexto urbano de Cali.

1.8. Articulación con la Licenciatura en Educación Popular y la Facultad de Educación y Pedagogía

El presente trabajo se alinea con la misión de la Licenciatura en Educación Popular (LEP) y la Facultad de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle, al situar la investigación en un territorio concreto, privilegiar el diálogo de saberes y reconocer las prácticas culturales populares como fuente legítima de conocimiento.

Desde este enfoque, la investigación no busca “aplicar” teorías sobre el arte o la pedagogía, sino construirlas desde la experiencia compartida, encarnada y situada. La calle se convierte en aula, el cuerpo en texto y la ciudad en campo de aprendizaje.

Esta articulación reafirma los principios de la educación popular: la problematización de la realidad, la producción colectiva de saberes y el compromiso ético con las transformaciones sociales. Así, este trabajo aporta a la construcción de una pedagogía estética y política que dialogue con los contextos urbanos y populares, invitando a pensar la educación como práctica de encuentro y creación colectiva.

Capítulo II. Saboreemos relaciones artístico-pedagógicas en la calle y en la escuela

2.1. Metodología

El interés personal que orienta este trabajo surge de una trayectoria vital y pedagógica vinculada al caminar la ciudad de Cali como espacio de aprendizaje, creación y conflicto. Mi experiencia como educador popular y como habitante urbano me ha llevado a reconocer que muchos de los saberes que configuran la vida cotidiana no se producen en instituciones formales, sino en la calle, en los márgenes y en las prácticas informales que sostienen la existencia. Este trabajo nace, entonces, de la necesidad de comprender y dignificar esas formas de conocimiento, articulando la experiencia situada con una reflexión crítica sobre el arte, la pedagogía y la ciudad.

La metodología de esta investigación se inscribe en el campo de la investigación cualitativa, con un enfoque etnográfico crítico y situado, atravesado por los principios de la educación popular. No se parte de un lugar neutral ni distante, por el contrario, se reconoce la implicación del investigador como sujeto urbano, habitante de los lugares que observa y partícipe de las relaciones que allí se configuran. Este posicionamiento asume al investigador como un cuerpo situado en el campo, que observa y, al mismo tiempo, es observado por otros cuerpos en su relacionamiento en el espacio.

Desde esta perspectiva, la investigación se desarrolla a partir de estrategias etnográficas y autoetnográficas, en las que la experiencia del investigador, sus recorridos, afectaciones y memorias urbanas, forman parte del proceso de producción de conocimiento. La indagación se

concibe como una experiencia de conocimiento situada que involucra cuerpo, palabra y afecto en diálogo con la ciudad.

La educación popular y los aportes de la investigación-acción participativa y la sistematización de experiencias operan como horizonte ético y pedagógico, en tanto orientan una práctica investigativa comprometida con el reconocimiento del otro como sujeto de saber y con la devolución social del conocimiento producido (Freire, 1970/2005; Jara, 2018). En este sentido, investigar es también un acto político, donde cada observación, registro y encuentro se entiende como un acontecimiento pedagógico y relacional.

2.1.1. La observación caminante y sensible: una práctica etnográfica situada

La elección metodológica central fue la observación caminante y sensible, entendida como práctica de recorrer los espacios urbanos con una disposición reflexiva, corporal y atenta a los signos cotidianos que emergen en ellos. Caminar, como señala De Certeau (2000), constituye un modo de narrar y producir ciudad desde abajo: cada paso escribe sobre el pavimento una forma de conocimiento popular.

Caminar fue, entonces, una forma de escritura y de escucha. No solo se registraron los hechos visibles, sino también los olores, los sonidos, los ritmos del tránsito y los silencios que habitan la urbe. En esta práctica, el cuerpo se convirtió en instrumento de observación. Cada recorrido se asumió como una experiencia de aprendizaje sensible, donde los hallazgos emergen del roce con lo impredecible.

Esta perspectiva se relaciona con lo planteado por Ingold (2011), quien sostiene que las líneas del caminar son también líneas de pensamiento. Caminar activa el pensamiento en

movimiento; pensar se vuelve una forma de andar. Por eso, cada desplazamiento en el puente, la estación o el centro de Cali permitió leer la ciudad como un texto móvil, dibujarla, pero también escribirla con el cuerpo.

La observación caminante implicó también una práctica de escucha. Escuchar los murmullos, los pregones y las conversaciones cotidianas permitió comprender la ciudad como una red de voces entrelazadas. En palabras de Martín-Barbero (2003), la ciudad habla a través de sus mediaciones culturales: los acentos, los oficios, los objetos reutilizados, los silencios compartidos.

2.1.2. Criterios de selección de los escenarios

La elección de los tres escenarios de observación —el puente de la calle 10 con carrera 56, la Estación San Bosco y el cruce de la calle 13 con carrera 8 en el centro— no fue aleatoria. Surgió del reconocimiento del investigador como transeúnte y habitante de Cali, y se sustentó en criterios pedagógicos, simbólicos y urbanos que justifican su elección:

Relevancia urbana. Son lugares de conexión, paso y encuentro, nodos donde confluyen las tensiones de la ciudad moderna: movilidad, comercio informal, subsistencia y control.

Diversidad social. En estos puntos se cruzan trabajadores, estudiantes, recicladores, vendedores ambulantes, habitantes de calle y oficinistas, ofreciendo un mosaico representativo de la ciudad popular.

Potencia pedagógica. Cada lugar contiene gestos de aprendizaje social, tácticas de sobrevivencia y prácticas de re-existencia (Porto-Gonçalves, 2013) que abren posibilidades para pensar la educación desde lo cotidiano y no desde la norma.

Estos criterios orientaron un tipo de observación implicada, donde el educador popular, investigador, se sitúa como parte del flujo urbano y no como espectador externo. De este modo, los escenarios se comprendieron más que como espacios físicos, como territorios pedagógicos en disputa.

2.1.3. Técnicas e instrumentos

El trabajo de campo combinó diversas técnicas cualitativas que permitieron tejer una comprensión situada del fenómeno:

Matriz de observación. Instrumento diseñado para registrar de manera sistemática los aspectos espaciales, corporales y relacionales observados. Incluyó categorías como movilidad, usos del espacio, expresiones estéticas, tácticas de sobrevivencia, tensiones y resistencias.

Bitácora o diario de campo. Cuaderno personal de registros narrativos, dibujos y reflexiones, en el que se articularon la dimensión experiencial y la analítica. Este documento, en muchos momentos, se comportó como una extensión de la memoria corporal, permitiendo volver sobre los gestos y los sonidos que habían quedado suspendidos en la jornada.

Registros audiovisuales. Fotografías y videos capturados durante los recorridos que reforzaron la memoria visual y se integraron en la narrativa posterior.

Entrevistas informales y diálogos espontáneos. Conversaciones con vendedores ambulantes, habitantes de calle, recicladores y transeúntes que ofrecieron voces y relatos de primera mano.

Estas herramientas no se aplicaron de manera lineal, sino que fueron adaptándose al ritmo del trabajo en terreno, en coherencia con el principio de flexibilidad propio de la investigación cualitativa.

2.1.4. Análisis e interpretación de la experiencia

El proceso de análisis se desarrolló desde una perspectiva etnográfica interpretativa, en la que los registros producidos durante el trabajo de campo —notas de observación, bitácora, registros audiovisuales y diálogos sostenidos en los recorridos— fueron comprendidos como textos culturales que dan cuenta de las formas de habitar, significar y aprender la ciudad.

El análisis no se concibió como una etapa posterior y separada del trabajo en terreno, sino como un proceso continuo y reflexivo, que acompañó los recorridos urbanos y se profundizó mediante la relectura sistemática de los materiales producidos. En este ejercicio, la experiencia del investigador —sus desplazamientos, afectaciones corporales y memorias urbanas— formó parte del proceso analítico, en diálogo con las escenas, gestos y prácticas observadas en el espacio público.

Para organizar e interpretar el material empírico, se realizó una lectura reiterada y comparativa de los registros, identificando recurrencias, contrastes y tensiones. A partir de este proceso emergieron cuatro ejes analíticos: espacio, cuerpos, objetos y relaciones, los cuales

permitieron dar cuenta de las dinámicas urbanas observadas y de las prácticas expresivas y pedagógicas que se despliegan en lo cotidiano.

La interpretación de estos ejes se construyó en diálogo con referentes teóricos de la educación popular, la antropología urbana y los estudios culturales, particularmente con aportes de Freire (1970/2005), De Certeau (2000), Benjamin (2005) y Butler (2010), quienes posibilitaron comprender las acciones observadas como prácticas estéticas y políticas que interrumpen, negocian o resignifican el orden urbano establecido.

De manera complementaria, se retomaron elementos de la sistematización de experiencias, en el sentido propuesto por Jara (2018), como una estrategia de ordenamiento reflexivo y devolución pedagógica, que permitió reconstruir el proceso vivido, otorgarle sentido y proyectarlo hacia una acción educativa concreta. Esta dimensión se materializó en la propuesta artístico-pedagógica La No-Venta, desarrollada en la Estación San Bosco, concebida como un ejercicio de retorno del conocimiento al territorio y de apertura de la ciudad como aula pública.

El análisis no tuvo como finalidad la comprobación de hipótesis, sino la comprensión de sentidos, haciendo visible cómo prácticas aparentemente simples —esperar el bus, vender minutos, colgar zapatos, recorrer un puente— revelan formas de conocimiento urbano, tácticas de subsistencia y gestos pedagógicos que emergen en los intersticios de la vida cotidiana.

2.1.5. Consideraciones éticas

La investigación se desarrolló con un énfasis ético coherente con la educación popular, donde el respeto y la reciprocidad guían el vínculo con los sujetos participantes. Se evitó toda forma de extractivismo de información y se reconoció a cada persona como portadora de saberes.

Los registros audiovisuales fueron tratados con responsabilidad y cuidado de la intimidad. En los casos en que las imágenes o relatos pudieran exponer situaciones de vulnerabilidad, se optó por el anonimato o la descripción narrativa.

Más allá de la ética de la representación, el compromiso fue con una ética del encuentro: el reconocimiento del otro como igual en la diferencia, lo que Freire (1997) denomina *relación dialógica liberadora*.

2.2. Narrativas de experiencia y análisis situado: prácticas artístico-pedagógicas en contextos urbanos

Desde el inicio del proyecto surgió la necesidad de rastrear prácticas artísticas con sentido pedagógico que emergen en la ciudad de Cali, con el propósito de comprender cómo se producen aprendizajes, vínculos y saberes en el espacio urbano. Más que identificar modelos a replicar, el interés estuvo en reconocer el arte como práctica relacional, como experiencia estética situada que activa memorias, encuentros y transformaciones sociales.

Este rastreo implicó varios desafíos. Por un lado, la dificultad de aproximarse a experiencias que no pertenecen a instituciones formales, sino que emergen desde lo barrial, lo comunitario y lo efímero. Por otro, el riesgo de que una búsqueda centrada exclusivamente en fuentes documentales invisibilizara las prácticas vivas que circulan fuera de los archivos y de los circuitos de legitimación artística. Frente a ello, se optó por una aproximación situada, combinando referencias teóricas con apuntes de observación directa, elaborados durante recorridos urbanos y encuentros cotidianos.

En este marco, la acción artística fue comprendida como una práctica irruptiva, más cercana al acontecimiento que al objeto estable. Siguiendo a Rancière (2010) y Bishop (2012), se consideró que el valor del arte radica en su capacidad de alterar lo habitual, generar disenso y convocar a la comunidad. Desde esta perspectiva, se incluyeron manifestaciones no institucionalizadas —collages callejeros, performances espontáneos, ventas ambulantes, pregones, acciones efímeras— que dialogan con la noción de arte relacional (Bourriaud, 2006) y amplían el campo de lo pedagógico más allá del aula.

El ejercicio de rastreo se orientó por dos focos de observación:

- Prácticas que vinculan arte y pedagogía en el espacio urbano, sin mediar necesariamente por estructuras institucionales.
- Acciones que propician formas de interacción no expositiva entre cuerpo, objeto y espacio, activando los sentidos y el encuentro.

Para organizar los hallazgos se elaboró una ficha técnica de registro (ver anexos), que permitió identificar imaginarios, modos de relación y efectos de las acciones en los sujetos y en los lugares. Este ejercicio evidenció que muchas prácticas artísticas urbanas operan desde lo sensible —oler, tocar, escuchar, palpar, degustar—, configurando una pedagogía de los sentidos que produce conocimiento desde la experiencia encarnada.

Cabe señalar que algunos de los registros incluidos corresponden a experiencias artísticas previas del investigador desarrolladas en el espacio público. Su incorporación no responde a un interés autobiográfico, sino a su valor metodológico y analítico, en tanto permiten reflexionar, desde la práctica situada, sobre el vínculo entre arte, cuerpo y ciudad.

A partir de este proceso, se identificaron dos momentos analíticos que se verán a continuación:

“La lle-ca primero”, que reúne observaciones, esquelos y escenas de la vida urbana, atendiendo a los márgenes, los oficios callejeros y las tácticas populares de existencia.

“Lo que la calle enseña”, que aborda cómo estas experiencias urbanas se traducen en reflexiones, gestos y propuestas educativas, sin perder su anclaje territorial ni su carácter situado.

Estos momentos no se presentan como instancias separadas, sino como dimensiones en diálogo permanente. La ciudad enseña y la pedagogía aprende de ella; a su vez, la reflexión educativa retorna al espacio urbano transformada en acción. En ese movimiento se configura una educación popular en tránsito, que se construye caminando, observando y creando en relación con los territorios.

2.3. La lle-ca primero: el afuera como escuela

Estudiar la vida, el arte y la educación en la calle resulta fundamental porque allí se producen saberes que suelen quedar excluidos de los discursos pedagógicos y artísticos institucionales. La calle no es únicamente un espacio de tránsito, sino un territorio donde se aprenden formas de habitar, de relacionarse, de crear y de re-existir frente a condiciones de desigualdad y exclusión. Reconocer estas prácticas permite ampliar la noción de educación, comprender el arte como experiencia relacional y situar la ciudad como un escenario pedagógico vivo, atravesado por tensiones, memorias y posibilidades de transformación social.

La calle enseña, incluso antes de que alguien quiera aprender. Enseña con sus sonidos, con sus repeticiones y con sus pausas; enseña con los cuerpos que se cruzan sin tocarse, con las miradas fugaces, con los olores del día y la noche. En la calle, la pedagogía ocurre sin aula, sin tablero y sin horarios. Ocurre cuando el cuerpo se pone en movimiento y se deja afectar por lo que lo rodea.

Este apartado surge de las esquelas de observación elaboradas durante los recorridos por los tres escenarios —el puente, la estación y el centro—, en las que se fueron registrando gestos, voces y acontecimientos que dan cuenta de la potencia pedagógica del espacio público. Cada una de ellas combina descripción y análisis, en el tono híbrido que caracteriza la escritura de campo.

2.3.1. Bajo el puente

Debajo del puente de la calle 10 con carrera 56, la ciudad suena diferente. El eco de los motores se mezcla con los golpes de martillo de los mecánicos, las carcajadas de los vendedores y las conversaciones breves que sostienen los recicladores cuando descansan. El lugar huele a caucho quemado, a aceite y a mango verde con sal.

Allí, los objetos parecen adquirir vida propia. Un asiento viejo de bus se convierte en banca; un caucho en el piso marca el territorio de un taller improvisado; un radio encendido sostiene la conversación de fondo. Este espacio enseña lo que De Certeau (1996) denomina *tácticas de lo cotidiano*: modos de hacer que surgen de la necesidad y que reinventan el uso de los objetos y del espacio urbano.

En ese entorno, el investigador aprende que la creatividad popular no es excepción, sino regla. Lo efímero se impone sobre lo permanente, y la subsistencia se convierte en forma de

conocimiento. Aquí la pedagogía no está escrita, pero se encarna en los gestos del trabajo manual y en la economía del rebusque. El aprendizaje emerge de observar cómo los sujetos reorganizan el entorno con los recursos disponibles, transformando el desecho en utilidad.

2.3.2. En la estación

En la Estación San Bosco, el flujo nunca cesa. Gente que llega, espera, cruza, llama, vende, come. El investigador se detiene y, al detenerse, deja de ser invisible. Los vendedores de minutos lo observan; los estudiantes que corren hacia el bus lo esquivan; las palomas le marcan el paso. Allí, donde la espera se mezcla con la prisa, surge el espacio para el encuentro breve.

En este escenario se hace visible la coexistencia de múltiples temporalidades: la rapidez del transporte, la lentitud del comercio ambulante, la pausa de quienes buscan sombra o conversación. Cada ritmo enseña algo distinto sobre la ciudad. La educación popular encuentra aquí un terreno fértil, porque el aprendizaje no depende de la permanencia, sino de la intensidad del encuentro.

Las notas de campo dan cuenta de cómo los intercambios cotidianos —un saludo, un préstamo de silla, una mirada cómplice— se convierten en gestos pedagógicos. En términos freireanos, podría decirse que cada conversación improvisada en la estación es una oportunidad para la *concientización*: comprender el mundo para transformarlo, aunque sea por un instante.

2.3.3. En el centro

El cruce de la calle 13 con carrera 8, condensa las contradicciones de la ciudad contemporánea: comercio informal, tránsito incesante, control policial, regateo y supervivencia.

Allí, el investigador experimenta lo que Benjamin (2005) llamaría “el shock de lo urbano”: una mezcla de fascinación y desconcierto que obliga a detener la mirada.

La calle se revela como un aula viva donde las jerarquías se difuminan. La lógica del mercado convive con la lógica del afecto; la competencia, con la solidaridad. Un ejemplo registrado en la bitácora lo ilustra: un vendedor de frutas alerta la llegada del “Lobo” y la calle se moviliza para cuidar el lugar ante la llegada policial, existen tácticas que permiten recoger ágilmente toda la mercancía, movilizarla a otro lugar o esconderla. No hay currículo ni evaluación, pero hay enseñanza mutua, saber de calle, códigos, palabras y gestos encriptados.

En este contexto, lo artístico se asoma como posibilidad de lectura y acción. Los murales, grafitis y mensajes escritos en las paredes funcionan como pedagogías visuales (Giroux, 2004): discursos que enseñan a mirar de otro modo, que narran los conflictos del territorio y que resignifican lo público. Cada trazo de pintura, cada consigna o dibujo anónimo, es una lección sobre la apropiación del espacio.

2.4. Lo que la calle enseña

De la lectura cruzada de estos lugares surgen varias lecciones que nutren la comprensión metodológica y estética del trabajo, al tiempo que permiten pensar la ciudad como una escuela expandida donde cada esquina, cada cuerpo y cada objeto enseñan de manera silenciosa.

El valor de lo inestable. Lo efímero no es sinónimo de fragilidad, sino de vitalidad. En la calle, las cosas cambian de forma constantemente: un puesto se desmonta, una conversación se interrumpe, una venta se traslada. Esa movilidad enseña una pedagogía de la adaptabilidad. Lo

inestable se convierte en método, en modo de pensamiento y de acción; obliga al investigador a estar dispuesto al desvío, a reconocer el azar como parte constitutiva de la experiencia.

El aprendizaje situado. Cada experiencia de observación demuestra que el conocimiento está en los cuerpos en relación. Los gestos cotidianos, los modos de hablar y los arreglos improvisados contienen saberes complejos sobre el habitar. La calle enseña que los aprendizajes son siempre contextuales y que la teoría se hace cuerpo cuando se camina.

La estética de lo común. En la ciudad popular, la belleza no está en el orden, sino en la mezcla. El color de los toldos, los sonidos del pregón, las texturas de las mercancías y los olores del entorno construyen una estética colectiva: una *poética de la sobrevivencia* que también educa. En este sentido, la calle produce una sensibilidad que reconoce lo bello en lo cotidiano y lo valioso en lo que el sistema desecha.

Estas lecciones reafirman la importancia de una pedagogía urbana que se funde con la experiencia y que reconozca a los habitantes de la ciudad como sujetos de conocimiento, no como objetos de estudio. La calle se presenta, así como un espacio de mediación cultural donde los saberes circulan, se contaminan y se reinventan.

Estas lecciones no se agotan en la experiencia urbana. Por el contrario, interpelan de manera directa a los modos en que la pedagogía ha sido pensada y practicada históricamente. Si la calle enseña desde la inestabilidad, la corporalidad y lo común, cabe preguntarse qué ocurre cuando estos aprendizajes se enfrentan a los marcos formativos más institucionalizados.

En contraste con los aprendizajes que emergen de la calle, las prácticas pedagógicas vinculadas a la tradición escolar suelen estar atravesadas por la planificación, la búsqueda de

control y la necesidad de producir resultados acumulables. Esta diferencia no debe leerse como una oposición entre saberes legítimos e ilegítimos, sino como una tensión productiva que permite revisar críticamente los modos en que se enseña y se aprende el arte.

Mientras la calle produce conocimientos situados, relacionales e imprevisibles, la escuela tiende a organizar la experiencia bajo marcos metodológicos estables. Sin embargo, muchas prácticas artísticas contemporáneas buscan desbordar estas lógicas, desplazando el énfasis del objeto hacia el encuentro, y problematizando las relaciones entre creador, obra y espectador.

En este sentido, lo que la calle enseña no es un método transferible, sino una actitud pedagógica: la disposición al desvío, a la escucha y a la creación situada. La educación popular encuentra aquí un desafío fundamental: aprender de la calle sin capturarla, y permitir que sus lecciones tensionen, transformen y renueven los espacios formativos.

2.5. Síntesis: una metodología que se hace caminando

Este capítulo deja ver que la metodología no se limitó a ser un protocolo, sino que emergió como recorrido, como un caminar atento que se construyó paso a paso de la experiencia urbana. Desde la observación sensible en la calle hasta la reflexión pedagógica que ésta provoca, se tejió un modo de investigar que combina rigor analítico y apertura creativa.

Las relaciones entre arte, ciudad y pedagogía se comprendieron como campos en diálogo permanente. La observación caminante generó preguntas que se tradujeron en acciones pedagógicas; dichas acciones devolvieron nuevas preguntas al espacio urbano. En ese movimiento de ida y vuelta, la investigación se consolidó como una práctica de aprendizaje colectivo.

En última instancia, saborear las relaciones artístico-pedagógicas en la calle y en los espacios formativos significa reconocer que el conocimiento se produce en movimiento, en la conversación, en el roce de los cuerpos y en los gestos cotidianos que sostienen la vida urbana. El caminar, como gesto metodológico y poético, se vuelve así la metáfora de una educación popular que no busca llegar, sino andar acompañando, construyendo sentidos con otros en el territorio.

Capítulo III. La observación sensible y tres narrativas de tres escenarios de la ciudad

Durante la construcción de los primeros capítulos de este trabajo, una pregunta formulada por mis compañeros marcó un punto de inflexión metodológica y reflexiva: *¿por qué elegí tres espacios específicos de Santiago de Cali —el puente, la estación y el centro— para realizar la observación?*

A primera vista, la pregunta parece técnica, vinculada con los criterios de selección de los lugares; sin embargo, su trasfondo es más profundo, pues me llevó a reconocer los lazos afectivos y simbólicos que he tejido con estos escenarios urbanos. Observar la ciudad implica, en consecuencia, asumir la posición del cuerpo que observa, reconociendo que toda mirada se inscribe en una historia de recorridos, memorias y afectos.

La principal respuesta a esa elección se encuentra en el acto de caminar. Estos tres lugares forman parte de mis trayectos cotidianos, de rutas que durante años han configurado una relación íntima con el entorno urbano. Mis pasos, más que dejar huellas físicas, han sido moldeados por las texturas, los sonidos y los encuentros de la ciudad. En la bitácora (entrada del 10 de septiembre de 2016) anoté:

“Caminar por Cali es ir recogiendo voces; el asfalto habla, los muros responden, y uno termina siendo parte de la conversación.”

Esa experiencia sensorial es el punto de partida de una observación sensible, en la que cuerpo, objeto y espacio se entrelazan como triada metodológica y poética. Observar, en este contexto, es también escuchar, percibir y dejarse afectar por la vida urbana.

La observación, por tanto, no es una práctica neutra. Implica reconocer la implicación del observador en la vida de los lugares, aceptar que quien mira también es mirado. El ejercicio de auto-observarme fue necesario para distinguir las percepciones heredadas —aquellas que provienen de mi condición de habitante y transeúnte— de las que emergen en el proceso reflexivo del registro. Como señalé en otra entrada del diario (15 de septiembre de 2016):

“Cuento los pasos, bajo la velocidad; cada ruido se vuelve escritura. La ciudad me enseña a mirar despacio.”

Desde esta perspectiva, el acto de observar adquiere una dimensión pedagógica. La lentitud, la pausa y la implicación corporal permiten que la narrativa que surge sea también una voz encarnada de la experiencia urbana. Bachelard (2000) afirma que “el espacio habitado trasciende su condición geométrica para convertirse en un continente de resonancias afectivas y poéticas” (p. 38). Esta idea ilumina el modo en que la experiencia sensorial se transforma en conocimiento: el espacio se interioriza y se reconfigura desde las emociones, los recuerdos y las marcas del cuerpo.

Así, esta investigación se construye sobre la premisa de que observar es también habitar críticamente. Como recuerda Freire (1970/2005), toda educación se origina en la experiencia concreta de las personas y en los contextos donde se dan sus luchas cotidianas, pues allí habitan tanto las condiciones de opresión como las posibilidades de liberación. Observar la ciudad desde la educación popular implica reconocer que los espacios públicos son también espacios de saber, donde se producen pedagogías encarnadas en las prácticas de quienes los habitan.

En esta clave, los tres lugares escogidos —el puente, la estación y el centro— se entienden más como escenarios de lo público que como simples espacios públicos. En ellos lo relevante no es solo su estructura física, sino los vínculos y las relaciones que en ellos se producen y transforman. Los criterios que orientaron su caracterización incluyen:

- Los cruces entre habitantes de distintos sectores de la ciudad e incluso de zonas rurales cercanas.
- La movilidad condicionada por proyectos viales y de transporte que modifican las formas de circulación y de encuentro.
- Las formas de habitabilidad que desbordan la espacialidad y temporalidad previstas por el diseño urbano.
- Los contrastes entre lo formal y lo informal, que generan fricciones, tensiones y, en ocasiones, complementariedades inesperadas.

A partir de estos criterios, las páginas siguientes presentan tres narrativas situadas que emergen de mi diario de campo y de la observación directa. Cada una busca comprender la ciudad como un entramado de experiencias sensibles, prácticas artísticas y luchas simbólicas que revelan la potencia educativa y estética de los márgenes urbanos.

3.1. El puente

El puente emerge en esta investigación no solo como una infraestructura urbana destinada a facilitar el tránsito, sino como un escenario denso de relaciones, prácticas y saberes que desbordan su función ingenieril. Situado en un punto neurálgico de la ciudad, donde convergen flujos vehiculares, trayectorias peatonales y vidas en situación de marginalidad, el puente se

configura como un umbral urbano: un lugar de paso que, paradójicamente, también es lugar de permanencia.

Desde una primera aproximación distante —mediada por la velocidad del transporte público y la mirada fugaz desde la ventana— hasta una inmersión corporal y caminada, el puente se fue revelando como un territorio pedagógico no instituido, donde la vida se organiza a partir de tácticas cotidianas, gestos creativos y formas sensibles de habitar. En este sentido, el puente condensa una tensión central de la ciudad contemporánea: arriba, la promesa del progreso y la circulación eficiente; abajo, la persistencia de los cuerpos que resisten la expulsión urbana y reescriben el espacio con prácticas mínimas pero significativas.

Elegir el puente como escenario de observación responde, entonces, a una decisión metodológica y política. Metodológica, porque permite explorar cómo el conocimiento se produce en la experiencia situada, en el tránsito entre mirar, caminar, dialogar y habitar. Política, porque pone en el centro aquellas vidas y prácticas que suelen permanecer invisibilizadas por la planificación urbana y los discursos oficiales sobre la ciudad.

Los apartados que siguen recogen distintas escenas de experiencia vividas en y bajo el puente. No se trata de una descripción exhaustiva del lugar, sino de una serie de aproximaciones sensibles que muestran cómo allí se entrecruzan arte, subsistencia, espiritualidad y pedagogía. Desde la mirada inicial “asomada por la ventana”, pasando por los diálogos con artistas callejeros, hasta las prácticas de habitar y componer con lo desechado, el puente se presenta como un taller abierto de la ciudad, donde se aprende haciendo y donde el saber emerge del contacto directo entre cuerpos, objetos y espacio.

Así, el puente deja de ser únicamente un pasaje vial para convertirse en un escenario de aprendizaje urbano, en el que se producen formas de educación popular no planificadas, encarnadas y profundamente ligadas a la experiencia cotidiana.

3.1.1. Asomado por la ventana

La vida bajo el puente, en un primer momento, fue para mí un paisaje observado a la distancia, visto a través de las ventanas de un bus de transporte tradicional. Durante varios años, en los recorridos diarios de ida y vuelta al trabajo, las amplias ventanas del Blanco y Negro ruta seis me ofrecieron fragmentos fugaces de un escenario cambiante: fogatas improvisadas, cuerpos cubiertos con periódicos, pequeñas salas de estar hechas con muebles encontrados, guirnaldas colgadas en las columnas durante las festividades. Todo eso se percibía en un instante breve, condicionado por el movimiento del bus y la velocidad del tráfico.

En mi diario de campo (entrada del 3 de octubre de 2015) anoté:

“Desde la ventana el puente se muestra como un teatro de sombras. Las llamas de las fogatas dibujan figuras humanas en movimiento. El bus avanza y las imágenes se deshacen, pero dejan un eco visual que me acompaña todo el trayecto.”

Esa observación, simple, me permitió reconocer que mirar desde la ventana era también una forma de distancia. Yo miraba sin ser parte del paisaje, desde la seguridad del vehículo, protegido por el vidrio y el movimiento.

Esa distancia comenzó a inquietarme. ¿Qué implica investigar un lugar desde la mirada fugaz? ¿Qué tipo de conocimiento se produce cuando la observación está mediada por la

velocidad y la separación física? Estas preguntas, más que metodológicas, se volvieron éticas: mirar sin involucrarse podía reproducir la misma lógica del tránsito urbano que invisibiliza los cuerpos que habitan los márgenes. Por eso, *asomarme por la ventana* se transformó en metáfora de un límite epistemológico que era necesario atravesar.

La decisión de bajar del bus y caminar el lugar marcó un giro en mi forma de mirar. En una nota posterior del diario (12 de octubre de 2015) escribí:

“Solo al caminar el puente comprendí que la ciudad no se observa, se escucha; que los olores y las voces son más que datos; que el cuerpo es el primer instrumento de registro.”

Esta transformación del mirar distante en un caminar implicado configuró una metodología sensible, basada en la presencia y la atención corporal.

Desde la perspectiva de la educación popular, este pasaje entre mirar y habitar resulta fundamental. No se trata únicamente de describir un paisaje urbano, sino de reconocerlo como espacio de saberes y pedagogías cotidianas. Como afirma Freire (1970/2005), “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo” (p. 72). En este caso, ese “mundo” es la ciudad misma, mediadora de aprendizajes, tensiones y resistencias que emergen en el encuentro entre cuerpos y espacios.

Mirar desde la ventana fue apenas el inicio de un proceso de inmersión que me exigió dejar la comodidad del asiento para implicarme en un diálogo con los saberes que se construyen en los márgenes. Caminar, detenerme y observar lentamente me permitió reconocer prácticas que resisten la lógica de la expulsión urbana: fogatas, improvisaciones, escrituras anónimas. Cada

una de ellas configuraba una pedagogía del espacio, un acto de afirmación en medio de la precariedad.

Este tránsito metodológico —del mirar distante al caminar implicado— redefine también el papel del investigador en contextos urbanos. El observador deja de ser un testigo para convertirse en testimonio: su experiencia forma parte del fenómeno que estudia. En la observación sensible, como propone Bachelard (2000), el espacio habitado no se reduce a una extensión física, sino que se convierte en “una resonancia íntima donde la memoria y la imaginación modelan la experiencia” (p. 36).

En esa resonancia, la observación se vuelve cohabitación; estar en el puente no solo para mirar, sino para escuchar lo que la ciudad dice desde sus grietas. Una educación popular de la ciudad —si seguimos la huella freireana— comienza precisamente allí, en la disposición a aprender de las calles, los muros y las voces anónimas que las recorren. Como escribí en mi diario de campo (19 de octubre de 2015):

“El puente no me espera como un lugar para mirar, sino como un cuerpo que me incluye. Al caminarlo, siento que la ciudad me devuelve la mirada.”

3.1.2. Diálogo sobre Dios con los artistas

El encuentro con el arte callejero bajo el puente fue uno de esos acontecimientos que descolocan la mirada y exigen una lectura más lenta del espacio urbano. En una de mis primeras incursiones a pie por el lugar, anoté en mi diario de campo (23 de octubre de 2015):

“Entre los muros grises del puente, un hombre recorta frases e imágenes. El olor a pegante se mezcla con el sonido del tráfico. Habla solo, pero su voz parece ensayar algo para otros. Le pregunto si es artista; sonrío sin mirarme y responde que eso es un asunto de nunca acabar.”

Aquel breve diálogo fue mi primer contacto con quien, en la cotidianidad del barrio, es conocido como don Efraín el de los carteles. Su manera de crear —dispersando recortes en el suelo, combinando palabras con imágenes, pegándolas sobre cartones recuperados— me reveló una práctica artística no institucional, nacida del ingenio y la persistencia. Las piezas que produce aparecen y desaparecen de los postes del sur de la ciudad, dejando rastros visuales que se renuevan con cada nueva capa de carteles y avisos comerciales.

En una segunda nota del diario (25 de octubre de 2015) registré:

“El artista trabaja como quien ora. Repite gestos, susurra palabras mientras acomoda los recortes. Hay una liturgia mínima en su hacer.”

Su acción se aproxima a lo que Michel de Certeau (1996) denomina *tácticas cotidianas*: operaciones silenciosas que reescriben el espacio y lo resignifican desde abajo. En este caso, su arte se convierte en una forma de sobrevivencia simbólica y espiritual: un modo de inscribir la propia existencia en el muro, resistiendo al olvido y al desalojo.

3.1.3. Bajo el puente

Si el encuentro con los artistas del collage y del muro reveló una espiritualidad urbana en clave poética, el acercamiento al espacio bajo el puente permitió reconocer la ciudad como un

cuerpo tensionado entre sus estructuras materiales y sus formas de habitabilidad. Este lugar —la intersección de la calle 10 con la carrera 56, donde la Autopista Suroriental se encuentra con la calle de la Guadalupe— fue anotado en mi diario de campo (2 de noviembre de 2015) como:

“Una zona de tránsito que, a pesar del ruido y la velocidad, mantiene una respiración propia; un subsuelo habitado por presencias que la ciudad oficial procura ocultar.”

La monumentalidad del puente, emblema de la movilidad moderna, condensa la promesa de progreso urbano. Desde arriba, su trazo en forma de “X” simboliza la eficiencia del flujo vehicular y la conexión entre los sectores sur y oriente. Sin embargo, al descender y recorrer su parte inferior, se revela otra ciudad: una trama de objetos, cuerpos y afectos que reescriben la lógica del tránsito con gestos de permanencia.

Fogatas improvisadas, colchones extendidos, fogones hechos con piedras, prendas colgadas en las barandas: cada elemento configura lo que Michel de Certeau (1996) denomina *tácticas del habitar*, formas de resistencia silenciosa que disputan el sentido planificado del espacio urbano. Estas acciones, registradas reiteradamente en mi diario de campo (marzo 2016), muestran cómo los habitantes del puente transforman una obra de ingeniería en un territorio de existencia.

Entre los muros grises, una inscripción en pintura blanca —“Aquí vive Dios”— marcó un punto de inflexión en mi observación. Como ya había notado en la escena anterior, la figura de lo divino reaparece en el margen, desplazando la sacralidad del templo al espacio público. En mis notas del diario (5 de noviembre de 2015) escribí:

“La frase no pretende evangelizar, sino afirmar presencia. Es un gesto mínimo, pero en su trazo vibra una fuerza que humaniza el concreto.”

La frase se convirtió en una esquila urbana, un epitafio escrito sobre el cemento que anuncia vida donde se supone que solo hay desecho. Esta escritura marginal —realizada posiblemente por uno de los habitantes del lugar— introduce una torsión simbólica en la monumentalidad del puente. Como plantea Grosso (2009), los cuerpos populares generan una “resemantización de los espacios de control” (p. 88), torciendo su función original para producir nuevos sentidos colectivos.

Así, el gesto de escribir “Aquí vive Dios” constituye una forma de insubordinación poética frente a la violencia urbanística del desalojo. En un contexto donde los puentes suelen ser diseñados con materiales hostiles —piedras puntiagudas, reflectores o muros disuasorios— para impedir el descanso de los cuerpos sin techo, la palabra pintada actúa como dispositivo político de reapropiación. Es una afirmación de existencia, una teología del margen que otorga legitimidad al derecho de habitar incluso los no-lugares.

Este tipo de prácticas encarna lo que Sennett (1997) advierte como la pérdida de sensibilidad corporal en la ciudad moderna. La obsesión por la circulación, afirma el autor, “priva al cuerpo de su espesor sensible” (p. 274). Sin embargo, bajo el puente los cuerpos reaparecen con fuerza: cocinan, duermen, conversan, oran. El cuerpo, expulsado del espacio público ordenado, retorna aquí como fundamento de una pedagogía encarnada, que enseña a vivir con lo mínimo y a resignificar lo común.

En este punto, la observación adquiere un giro pedagógico. La educación popular, tal como la concibe Freire (1970/2005), parte de la experiencia concreta y de la capacidad de los sujetos para nombrar su mundo. Bajo el puente, ese acto de nombrar se realiza con tiza, pintura o fuego: son inscripciones que enseñan a leer de otro modo la ciudad. Como anoto en el diario de campo (8 de noviembre de 2015):

“Aquí no hay escuela, pero hay enseñanza. Cada trazo, cada fogata, cada palabra escrita en el muro, es una lección de existencia.”

El puente, entonces, deja de ser un mero pasaje vial y se transforma en escenario pedagógico de la vida urbana. Allí, los habitantes despliegan una estética de lo necesario: construyen hogares efímeros, crean rituales improvisados y sostienen vínculos solidarios entre la precariedad y la esperanza. En su hacer cotidiano se revela una dimensión artística y política que interpela a la ciudad planificada.

En palabras de Benjamin (1977), estos gestos pueden entenderse como fragmentos de una historia a contrapelo, donde los vencidos inscriben su memoria sobre los materiales del poder. Cada inscripción, cada fogata, cada palabra como “Aquí vive Dios”, son actos de memoria en resistencia: pedagogías del subsuelo que iluminan el lado oculto de la ciudad moderna.

3.1.4. Dante el acomodador de objetos

¿Qué hay en estos espacios de ciudad? ¿Qué los hace comunes, qué los entrelaza y les da la apariencia de unidad que llamamos ciudad? ¿Qué hay en la zona centro, donde la vida se juega en el rebusque diario? ¿Qué nos encontramos en postes, puentes y pasajes? ¿Qué emerge de los diálogos coherentes y los desvaríos? ¿Son acaso cruces, entretejidos, experiencias compartidas,

historias que se constituyen con otros, con el espacio mismo o con los objetos que yacen u aparecen?

Estas preguntas, recogidas en mi diario de campo (septiembre de 2016), fueron surgiendo al observar cómo, en medio de la aparente dispersión urbana, emergen formas de orden sensible que contradicen la idea de caos. La ciudad no se presenta solo como estructura funcional, sino como una trama de prácticas situadas, como una urdimbre viva de gestos y apropiaciones. ¿Es esta ciudad una disparidad de tejidos que se enredan sobre sí mismos? ¿Un entreverar que se produce por el divagar de cada uno y cada una, un ir y venir en el que simplemente se vive, aunque se diga —con seguridad— que se atiende al futuro?

Ciertamente, en ese divagar hay algo más que la aparente seguridad del plano urbano. Las calles rectilíneas preconcebidas en una maqueta, las contenciones que pretenden administrar espacios separados —para el consumo, los servicios, el tránsito o el reposo— son parte de lo que Michel de Certeau (1996) llama el simulacro teórico y el olvido de las prácticas. Se trata de una planificación que parte del aislamiento, del desconocimiento de la vida que se inventa en el caminar.

Y es precisamente en ese caminar —en ese sufrir y rehacer la ciudad— donde brota la capacidad creativa de la reexistencia. Allí, lo sensible se posiciona como una forma otra de habitar la cotidianidad urbana. Así lo encarna Dante.

En el diario de campo (octubre de 2015) anoté: “Dante dice que no tiene taller, pero el puente es su galería. No vende, acomoda. No pinta, ordena. Y cuando el sol cambia, todo se transforma”.

Dante, como el poeta italiano, se hace llamar. Es un joven crespo y despeinado que, bajo el puente de la autopista con carrera 39, encarna la frase: “Quien sabe de dolor, todo lo sabe” (Alighieri, 1980). Una máxima apropiada por el sudor popular que se sobrepone a los olvidos sociales y a las arremetidas diarias de la aspereza urbana.

Dante se considera un acomodador de objetos. Se levanta temprano a observar el tránsito veloz sobre la autopista. Desde abajo, sigue con la mirada ese ir y venir de los cuerpos, como si presenciara un partido de tenis. Mientras tanto, acomoda cuidadosamente sobre la áspera gravilla las pequeñas piezas que el destino ha depositado en su camino.

En su deambular sin rumbo, Dante se deja sorprender. Encuentra en la basura el valor de lo desechado. Reconoce en los objetos la huella de quien los usó y abandonó. De allí emerge su gesto de guardarlos, agruparlos y componer con ellos micromundos: pequeñas esferas de vida que se disponen en el suelo con una lógica sensible. Cada composición es, en palabras de Bachelard (2000), “un descubrimiento infinito” (p. 182).

Ese descubrimiento se produce en el hacer. Para lograrlo hay que confiar en el proceso, incluso cuando parezca confuso. El encuentro con cada objeto es azaroso, sin coordenadas, pero siempre ofrece la posibilidad de lo inesperado. Así, como un coleccionista que libera a los objetos de su funcionalidad mercantil, Dante los transfigura (Benjamin, 2005). En sus manos, lo que fue basura deviene signo.

No hay en su práctica espacio para la duda, pero sí para la sorpresa; no hay control de la razón, pero sí desenfreno de los sentidos. Luego de componer, Dante rodea su creación, la

contempla, sonríe complacido. En esa sonrisa se evidencia la admiración del creador por su obra, la dignificación de lo desechado. Lo que fue arrojado cobra nueva vida.

No es solo Dante quien lo percibe. También los transeúntes. Se detienen. Se sorprenden. Se preguntan qué es aquello que rompe la normalidad del puente. El espacio se transforma en escena, como una exposición artística. Dante espera sonriente el diálogo con quien se atreve a preguntar. En su presencia se cruzan arte, subsistencia y pedagogía: enseña sin pretenderlo, mostrando cómo lo descartado puede recuperar sentido.

No es fácil entender su obra. Los códigos están cifrados. Requieren del artista para ser revelados. Esa es la complejidad que Dante instala deliberadamente en el espacio: no cualquiera puede descifrarlo. Hay que mediar. Hay que habitar. Como los secretos de una cueva, la penumbra del puente resguarda misterios. Y Dante los conoce. Él habita ese umbral. Media. Enseña. Desencripta.

Desde esta mirada, su práctica nos revela varias claves:

- Una sensibilidad creativa guiada por la intuición, por un impulso que lo lleva hacia lo impreciso, lo inestable, lo inesperado: allí donde la ciudad teme mirar.
- Un proceso circular, que consiste en buscar caminando, dejarse llevar, componer, destruir, recomenzar.
- Una obra que no es objeto, sino acontecimiento: provocación de incertidumbre y de interlocución.
- Un encuentro no planeado, libre, que se entrega a lo sensible de lo diminuto y misterioso.

- Una composición cifrada, que convoca la pregunta, el deseo de comprender lo oculto.

Dante es, en este sentido, un mediador del residuo, un pedagogo accidental del acontecimiento urbano. Su hacer nos recuerda que en la ciudad los saberes no solo se producen en las instituciones, sino también en los bordes donde alguien acomoda lo que otros desechan.

3.2. La Estación San Bosco

La Estación San Bosco, ubicada en la comuna tres, cruce de la calle 15 con carrera 9, constituye un nodo de movilidad donde se condensan las tensiones de la ciudad moderna. Dos construcciones dominan el paisaje: la iglesia San Bosco, inaugurada en 1953, y los vagones del sistema MIO, puestos en funcionamiento en 2008. En medio de ambos, una plazoleta triangular alberga zonas verdes mínimas y una multitud de palomas que sobrevuelan los flujos humanos.

San Bosco es un espacio de tránsito y espera, pero también de pausa. Oficinistas, obreros, empleadas domésticas, estudiantes y recicladores convergen cada día, estableciendo una coreografía cotidiana marcada por las filas, las ventas y las conversaciones breves.

En el diario (10 de diciembre de 2015) anoté:

“La estación se llena y se vacía como un pulmón. Los cuerpos entran y salen, respiran en ritmo con los buses.”

Esta observación fue el punto de partida para profundizar en el análisis relacional del espacio. San Bosco encarna las contradicciones del desarrollo urbano: lugar de conexión y a la

vez de exclusión, donde los ritmos de la economía popular conviven con la modernización del transporte.

La experiencia de amontonarnos —de compartir estrechamente el espacio— revela que la estación no solo canaliza flujos de movilidad, sino también emociones, encuentros y aprendizajes informales. Allí se cruzan los lenguajes del trabajo, la espera, el intercambio y la supervivencia.

3.2.1. La experiencia de amontonarnos

Pero más allá de su diseño urbano, la estación es un lugar marcado en mi propia memoria. Durante un tiempo fue punto obligado de trasbordo en mis recorridos nocturnos de sur a norte, y allí la espera se convertía en oportunidad de encuentro: diálogos con amigos que trabajaban en el centro y regresaban al norte, intercambios de historias, descansos breves en medio del tránsito.

Recuerdo las “manadas humanas” entrando y saliendo de los vagones azules, los cuerpos cansados después de la jornada laboral, los juegos de los estudiantes, las triadas de jóvenes que burlaban la vigilancia para entrar sin pagar, los conocidos que se detenían a conversar en las barandas, los roces entre desconocidos que se quejaban del calor y del hacinamiento. En mi memoria permanece la experiencia del amontonamiento: la sensación de compresión dentro de la estación y la distensión repentina al salir, cuando una ventisca que baja de Cristo Rey golpea los rostros y anuncia libertad.

Este adentro-afuera, comprimir y distender, es la marca sensible de San Bosco: la estación como contenedor de cuerpos y al mismo tiempo como lugar de desborde. La renovación urbana que significó el MIO se presentó como emblema de modernidad y orden para la ciudad;

sin embargo, lo que allí se vive cotidianamente son los excesos de cuerpos, voces y olores que desbordan la lógica del control.

3.3. El centro

El centro de Cali, especialmente el cruce entre la calle 13 y la carrera 8, constituye un hervidero de cuerpos y mercancías. Entre el ruido de los pregones, el brillo de los techos de zinc y la saturación de los andenes, el espacio se convierte en un escenario de negociación constante.

Como señalan García Canclini (1995) y Lefebvre (2013), la ciudad latinoamericana es un híbrido donde lo moderno convive con lo popular. En este caso, el centro exhibe esa mezcla de orden y desborde: cada puesto callejero opera como un aula abierta, cada pregonero como un maestro de astucia.

3.3.1. Pedagogías del intercambio

El cruce de la Calle 13 con Carrera 8, en pleno barrio El Calvario de la comuna 3, constituye uno de los escenarios más intensos de la vida urbana caleña. Allí, las cuatro esquinas se convierten en un hervidero de cuerpos, mercancías y voces que se mezclan en un flujo continuo. En su momento, el área fue intervenida por las obras del sistema de transporte masivo MIO y por la instalación de bolardos que buscaban limitar el parqueo y contener las ventas ambulantes. Sin embargo, las tácticas populares no se extinguieron; por el contrario, reconfiguraron el espacio mediante marcas con tiza o cinta en el piso, estructuras improvisadas para exhibir productos y códigos de alerta para protegerse de los operativos contra el “lobo” — nombre con que los vendedores designan a los agentes de control del espacio público— (diario de campo, mayo de 2016).

Desde la altura, el cruce forma una “X” congestionada. A su alrededor se levantan edificaciones de dos y tres pisos donde funcionan almacenes de ropa, calzado y restaurantes, mientras los andenes se saturan de múltiples actividades: parqueo de motos, venta de frutas, películas, herramientas, cojines o ropa, todo bajo sombrillas multicolor que protegen del sol y la lluvia. El centro se erige así como un mercado extendido, un territorio que desborda cualquier intento de ordenamiento o regulación urbana.

Como advierte García Canclini (1995), las ciudades latinoamericanas son escenarios donde los procesos de modernización conviven con formas híbridas de producción cultural y económica. El centro de Cali encarna esa hibridez: entre lo formal y lo informal, entre la herencia colonial y la modernidad mercantil, entre lo legal y lo creativo.

3.3.2. La experiencia de ir de la mano con otros

En mi memoria, el centro es un lugar íntimamente ligado a la experiencia familiar: “el sitio al que acudíamos a buscar un repuesto, música o vajilla, caminando siempre de la mano para no perdernos en medio del tumulto” (diario de campo, abril de 2016). Esa imagen —la de ir de la mano— persiste como metáfora de lo que implica habitar el centro: abrirse paso entre la multitud, negociar, regatear, cuidar al otro en medio de la marea de cuerpos.

El centro es tumulto, pregón y regateo. Su sonido es incesante y su colorido desbordante. Allí conviven las ventas formales con el rebusque ambulante en una fricción constante que produce tanto tensiones como solidaridades. Caminar sus calles es una práctica de aprendizaje: exige leer los gestos, interpretar las miradas, reconocer las jerarquías implícitas y los pactos de convivencia que sostienen el intercambio cotidiano.

Como señala Lefebvre (2013), el espacio urbano no solo se produce físicamente, sino también a través de las prácticas y las representaciones sociales que lo actualizan cada día. El centro, en ese sentido, es producido continuamente por las manos, los cuerpos y las voces que lo ocupan, configurando una pedagogía del intercambio donde el saber circular se aprende en la negociación, en la palabra repetida, en el cuerpo que se abre paso.

3.3.3. Reflexiones del cruce

El centro, visto desde esta experiencia, no es únicamente un espacio de intercambio económico, sino también una escuela del convivir urbano. Allí se ensayan formas de negociación que no caben en la economía formal, y se despliegan conocimientos prácticos sobre el cuidado, la astucia y la sobrevivencia.

En su vitalidad, el centro encarna lo que Zibechi (2015) denomina “espacios de producción de lo común”, donde los vínculos comunitarios y las prácticas de cooperación emergen como resistencia frente a la exclusión. Cada puesto de venta, cada pregón y cada saludo son fragmentos de una red social que mantiene viva la economía popular.

Así entendido, el centro puede pensarse como territorio pedagógico: un espacio que enseña sin aulas, que forma en la observación, la negociación y la empatía. En medio del ruido, la velocidad y la precariedad, se tejen microescenas de aprendizaje que reconfiguran la relación entre arte, trabajo y vida urbana.

3.3.4. ¡Venga, Margarita!: juglaría del rebusque urbano

“¡Venga, Margarita...!” es una de esas frases clásicas del pregoneo callejero que resuena entre el bramido amontonado de la ciudad. Voz reconocible por su tono paisa, que se desplaza entre calles, parques y plazas, buscando distraer a los caminantes para robarles unos segundos de atención. Esa voz, disonante y potente, se ha instalado como identidad del mercachifle, del ambulante, del errante urbano que ha hecho de la calle su espacio de posibilidad. Es la voz del rebuscador, aquel que camina sin un destino fijo, pero con la certeza de que la sorpresa es su principal herramienta: artista, flautista, culebrero, bromista, estratega y psicólogo a la vez.

En una nota de diario de campo (junio de 2016) registré: “Su voz llega antes que su cuerpo. Cuando aparece, ya todos lo estamos buscando. No se sabe si vende o predica, pero lo cierto es que su palabra atrapa”.

Detrás de ese canto callejero hay un cuerpo que habita la ciudad desde su ritmo: un vendedor dotado de palabra, cadencia, picardía y astucia. Su formación no proviene de academias ni cursos técnicos, sino de la escuela del hambre, de la pedagogía del rebusque, de la experiencia colectiva forjada en el intento, el error y el compartir. Allí se gesta el vendedor de la palabra: lector atento de la ciudad, que reconoce oportunidades en los tumbaos, los quiebres, las armonías y los desórdenes del espacio urbano. Su escenario: la calle. Su método: la improvisación estratégica. Su premisa: si no hay para pagar la pieza, toca dormir en la calle.

Este inventor cotidiano de la vida resquebraja las estructuras rígidas de la ciudad con su astucia camaleónica, apareciendo de la nada y generando un pequeño acontecimiento que interrumpe la normalidad. Así, el rebuscador se convierte en figura legítima del paisaje popular:

reconocido en las barriadas, celebrado en los tumultos del centro por quienes se re-crean con sus tonadas o por los fisgones que, aun habiéndolo visto todo, no dejan de asombrarse ante sus gestos.

El vendedor callejero convoca a desocupados y oficinistas por igual. Se forma un círculo perfecto en torno a él, que lo abraza, lo oculta y lo amplifica. Desde allí lanza frases como:

“Quieto, animal feroz, que primero nació el Niño Jesús que vos.”

“Agachá tu pico al suelo, que antes de nacer vos nació el redentor del cielo.”

“Quieta, Margarita... alguna vez yo supe que te amaba, y junto a ti mi vida caminaba.”

Su llamado tiene poco que ver con el producto que ofrece. De hecho, al principio nadie sabe si vende algo. Sin embargo, su tonada atrae. El nombre que canta —Margarita— evoca expresiones culturales paisas, y la musicalidad del llamado genera una disonancia poética con los sonidos del parque, provocando una sensación de novedad que hechiza al transeúnte y lo deja a merced del espectáculo.

La escena del vendedor está cargada de elementos performativos que, sin grandes recursos técnicos, configuran una dramaturgia precisa. Entre sus recursos más comunes se observan:

La tela extendida sobre el suelo, que delimita un escenario simbólico y operativo. Se crea un acuerdo tácito: la tela no se pisa, el círculo se respeta.

El objeto misterioso, usualmente una canasta o recipiente cerrado, que despierta la imaginación del público: ¿un animal?, ¿un truco?, ¿una revelación?

La lírica sostenida, que va entretejiendo el relato entre lo real (la venta) y lo imaginario (la historia fantástica), generando un vaivén entre ficción y pragmatismo.

El objeto guía, una vara o puntero que dirige la mirada y marca el ritmo, como si fuera un bastón de mando o varita mágica.

Este despliegue de recursos, aprendidos en el hacer, se ajusta según el contexto: cambia con el público, la hora, el clima o el nivel de control institucional. El vendedor sabe cuándo aparecer, cuándo desaparecer y cómo camuflarse. Diseña tácticas para evadir a las autoridades, como acompañarse de un cómplice que alerta con señales disimuladas o recoger rápidamente la tela y sus objetos ante cualquier operativo (diario de campo, julio de 2016).

Más allá de lo pintoresco, esta escena revela un complejo entramado de saberes populares en acción. Se trata de una pedagogía de la calle que enseña a leer el espacio, modular la voz, narrar lo inesperado y negociar con la norma. Es también un acontecimiento artístico, donde se cruzan cuerpo, objeto y espacio como relación situada y transformadora.

Como sugiere Benjamin (1973/2017), el narrador popular “no transmite solo información, sino una experiencia tejida de consejos, memoria y emoción” (p. 91). El rebuscador urbano encarna esa figura del narrador que enseña desde el acontecimiento, comunicando desde los márgenes una estética popular cargada de astucia, afecto y rebeldía. Su performance no solo entretiene o vende: educa en la escucha, en la atención y en la reciprocidad.

Así, el pregón “¡Venga, Margarita!” se transforma en un acto pedagógico y artístico: una poética del rebusque que, en medio del ruido citadino, revela la potencia educativa de los cuerpos en movimiento.

3.4. Entre el puente, la estación y el centro: la ciudad como pedagogía de la re-existencia

Las escenas del puente, la estación y el centro, junto con las prácticas que allí se despliegan —el pregoneo urbano y el gesto de Dante, el acomodador de objetos—, trazan un mapa de aprendizajes que no se enseña en las aulas, sino que se inscribe en los cuerpos, los gestos y los objetos de la vida urbana. En cada una de ellas, la ciudad se presenta como un texto vivo que se reescribe a diario, donde lo pedagógico emerge en el acto de resistir, de improvisar y de inventar nuevas formas de relación y sentido.

El puente, en su doble condición de pasadizo y refugio, muestra cómo la frontera entre lo íntimo y lo público puede volverse porosa, revelando modos de habitar que desafían el diseño funcional de la ciudad. La estación, como lugar de espera y amontonamiento, hace visible una pedagogía del tránsito, donde los cuerpos aprenden a coexistir en la densidad y la temporalidad compartida. El centro, por su parte, expone una estética del desborde: allí, el pregón, el intercambio y la improvisación cotidiana convierten el espacio en una escuela abierta, donde lo común se construye en el encuentro, la palabra y el rebusque.

La estación, entendida no solo como nodo de transporte sino como lugar de detención y espera, concentra los desplazamientos simbólicos de la ciudad: los cuerpos que viajan, los encuentros fortuitos, las rutinas suspendidas. Es el punto donde el tiempo urbano se ralentiza,

donde la gente conversa, vende, improvisa, enseña y aprende. La estación hace visible la pedagogía del tránsito.

El centro, con su amalgama de ruidos, voces y objetos, nos confronta con la estética del desborde. Allí, el vendedor ambulante, el pregonero y el rebuscador despliegan saberes de la palabra, del cuerpo y del espacio que constituyen verdaderas juglarías urbanas. En su performance cotidiano, el vendedor hace visible una pedagogía de la improvisación, del riesgo y de la memoria oral que enseña a leer la ciudad en clave de supervivencia.

Y bajo el puente, Dante nos devuelve al umbral de lo sensible: su gesto de acomodar los restos, de dignificar lo desechado, es una lección silenciosa sobre la potencia creadora de la precariedad. Su práctica encarna lo que Benjamin (2005) llamaría una redención de lo ínfimo, donde los objetos abandonados se convierten en mediadores de memoria y en detonantes de encuentro.

En conjunto, estos escenarios conforman una cartografía sensible de la reexistencia urbana. En ellos se reconocen tres operaciones simbólicas:

- El cruce, que conecta lo separado y reconfigura los límites entre lo propio y lo común.
- La improvisación, que convierte la carencia en oportunidad creativa y pedagógica.
- La reconfiguración del objeto, que transforma lo desechado en significativo, en memoria, en gesto estético.

Desde esta lectura, la ciudad aparece como un taller abierto, no en el sentido de un espacio físico destinado a la enseñanza del arte, sino como un modo de producción de saberes

donde aprender y crear ocurren en el hacer cotidiano. En la calle no hay separación entre proceso y resultado, ni entre obra y experiencia: los gestos, los cuerpos, los objetos y los encuentros producen acontecimientos sensibles que transforman la percepción del espacio y generan aprendizajes situados. El arte, en este contexto, no se enseña como técnica ni como disciplina, sino que emerge como relación, interrupción y experiencia compartida; y la pedagogía se encarna en los cuerpos que habitan la intemperie, en sus formas de improvisar, resistir y recomponer lo común.

Como señala Larrosa (2003), la experiencia acontece y no puede entenderse como una tabla rasa que se objetiva y se multiplica de manera neutra en el acto de educar. Por el contrario, se configura en el acontecimiento que emerge en la relación entre el sujeto y su mundo. En este caso, es precisamente en estos acontecimientos —entre el puente, la estación y el centro— donde se gesta una educación popular de la ciudad, tejida desde los márgenes y sostenida por la imaginación, la precariedad y la sensibilidad colectiva.

Así, la observación deviene también práctica artística y pedagógica. Lo que comenzó como un ejercicio de rastreo se transforma en una experiencia situada de aprendizaje: un diálogo entre el ver y el hacer, entre la memoria y la acción. Desde allí se proyecta el siguiente paso de esta investigación: diseñar y poner en marcha una experiencia artístico-pedagógica que recoja estos aprendizajes y los lleve nuevamente al espacio público, en un gesto de devolución y continuidad.

Capítulo IV. Configuración de una experiencia artístico-pedagógica

4.1. Diseño y emergencias de lo artístico-pedagógico como experiencia

El diseño, dentro del marco de esta investigación, no se entiende como la acción de crear algo desde la nada o desde la genialidad individual del artista-educador. Por el contrario, se asume como un proceso que nace del encuentro con el territorio, de la escucha y de la observación atenta de los cuerpos que habitan la ciudad. Diseñar, en este sentido, no consiste en proyectar una idea cerrada sobre un espacio, sino en dejar que la experiencia, las personas y las circunstancias modelen la acción.

Paulo Freire (1970/2005) recuerda que toda práctica educativa debe comenzar con la lectura crítica del mundo y con la experiencia concreta de quienes lo habitan. En este trabajo, ese principio se tradujo en un diseño que se construyó caminando, registrando en el diario de campo, dialogando con los actores del entorno y permitiendo que la práctica misma orientara las decisiones. Así, el proceso de configuración de la experiencia artístico-pedagógica no se concibió como una secuencia preestablecida, sino como una construcción abierta, flexible y situada.

El diseño emergente de esta estrategia se nutrió de los aprendizajes obtenidos en los tres escenarios de observación: el puente, el centro y la estación. Sin embargo, fue en la Estación San Bosco donde estas observaciones se condensaron y tomaron cuerpo en una propuesta concreta: La No-venta o “La Noventa 90”, un dispositivo ambulante creado para provocar encuentros, conversaciones e intercambios simbólicos en medio del tránsito urbano.

Más que un proyecto delimitado espacialmente, esta experiencia constituyó un entramado de relaciones entre distintos puntos de la ciudad, donde el arte y la pedagogía dialogaron a través de acciones efímeras, registros visuales, objetos y memorias. En este sentido, el diseño no fue una planificación técnica, sino un proceso de co-construcción entre el investigador y los habitantes del espacio, en el que las decisiones surgieron de la práctica viva y de la escucha constante.

4.1.1. El diseño de la estrategia

El propósito central de la estrategia fue diversificar las relaciones cotidianas que se dan en torno a la Estación San Bosco, a través de una instalación móvil inspirada en las ventas ambulantes, pero basada en intercambios no monetarios. La “No-venta” surgió como una táctica crítica frente a las lógicas de consumo que colonizan el espacio público, proponiendo un gesto simbólico de trueque, conversación y memoria.

El dispositivo se materializó en una pequeña estructura portátil —una mesa con sombrilla, carteles y objetos reciclados— que imitaba el aspecto de un puesto de venta tradicional. Sin embargo, lo que allí se ofrecía no eran productos, sino experiencias de intercambio simbólico, tales como:

un minuto de conversación por un minuto de llamada telefónica, una historia de amor por una flor, una siembra simbólica en zapatos recolectados colectivamente.

Estas acciones, aparentemente simples, tuvieron una profunda carga pedagógica, pues pusieron en juego la posibilidad de encontrarse sin mediación económica, de compartir el tiempo, la palabra y la memoria como bienes comunes.

La metodología se desarrolló en varios momentos sucesivos y complementarios:

Exploración y observación (octubre de 2015 – enero de 2017).

Se realizaron recorridos diarios en los alrededores de la Estación San Bosco, registrando observaciones, conversaciones y bocetos en el diario de campo. En este periodo surgió el interés por el flujo de personas que confluyen en la zona: obreros, oficinistas, vendedores, estudiantes, recicladores y adultos mayores. El lugar, rodeado de talleres mecánicos y del templo de San Bosco, se mostró como un punto de cruce entre la ciudad popular y la movilidad metropolitana. Las pausas para esperar el transporte, los pequeños actos de consumo (arepas, jugos, minutos) y el tránsito de cuerpos y objetos conformaron una trama que se convirtió en materia prima para la acción.

Generación de expectativa (septiembre de 2016).

Se difundieron piezas gráficas y videos cortos tanto en redes sociales como directamente en la zona de intervención. Estas acciones comunicativas, en sintonía con lo que Martín-Barbero (2003) denomina “mediaciones culturales”, buscaron suscitar curiosidad y reconocimiento entre los transeúntes. El ejercicio incluyó conversaciones informales, entrega de volantes y grabación de relatos espontáneos que luego fueron compartidos en el Centro de Memoria Étnico y Cultural de Cali, donde se vinculó la propuesta a procesos comunitarios de memoria urbana.

Instalación de la No-venta (octubre de 2016).

Durante varias jornadas se instaló el puesto ambulante en la plazoleta frente a la estación, invitando a transeúntes y vecinos a participar de los intercambios simbólicos. A su alrededor se desarrollaron acciones complementarias como el proyecto “50 historias, 100 zapatos”, talleres de fanzines y una rayuela expandida de 200 cuadros inspirada en los desplazamientos de estudiantes

entre el Colegio Santa Librada y el Camacho Perea. Estas actividades se documentaron en un audiovisual y en una serie de dibujos de observación, consolidando el carácter relacional y colectivo de la experiencia.

Acontecimiento y memoria (octubre de 2015 – enero de 2017).

Los objetos, conversaciones y materiales recolectados fueron trasladados a otros escenarios de la ciudad, prolongando su circulación simbólica. Algunos zapatos e historias se expusieron en el árbol del Centro de Memoria Étnico y Cultural, mientras otros fueron colgados en un árbol seco junto a la estación. La itinerancia de estos objetos consolidó un proceso de memoria, en el que la ciudad se convirtió en archivo y las personas en narradoras de su propio territorio.

Este recorrido temporal evidencia que el diseño no fue lineal ni predecible. Cada fase se alimentó de la anterior y abrió nuevas posibilidades de sentido, en coherencia con lo que Zemelman (1992) llama “pensar desde la práctica”: un ejercicio reflexivo que reconoce en la acción misma la fuente del conocimiento.

4.1.2. El espacio y las relaciones

El barrio San Bosco es un territorio con alta densidad comercial y movilidad. Según el Plan de Ordenamiento Territorial de Cali, gran parte de sus edificaciones han pasado de ser viviendas familiares a talleres mecánicos, locales de repuestos o negocios de autopartes. Este proceso ha transformado la función del espacio: de un barrio residencial a una zona de paso, donde predominan la circulación y la espera.

Sin embargo, en medio de esa lógica de tránsito, subsisten formas de vida que reconfiguran el sentido del lugar. Vendedores que inventan herramientas, adultos mayores que alimentan palomas, estudiantes que atraviesan el parque en grupos, recicladores que descansan antes de continuar su ruta: todos ellos componen una coreografía cotidiana que desafía el orden planificado de la ciudad.

Como señala Freire (2005), la vida cotidiana es un escenario pedagógico donde se producen aprendizajes sobre la convivencia, la solidaridad y la resistencia. En ese contexto, la “No-venta” se inserta como una provocación relacional: reproduce la forma de una venta ambulante, pero la subvierte al ofrecer intercambios intangibles. La estrategia convierte lo ordinario en acontecimiento y lo económico en vínculo humano.

La acción generó más de 300 minutos de conversaciones grabadas, donde los participantes compartieron recuerdos, afectos, anécdotas o reflexiones sobre su relación con la ciudad. Estas grabaciones, junto con los objetos y fotografías producidos, conforman un archivo vivo que da cuenta de una pedagogía urbana basada en la experiencia compartida.

4.2. La táctica re-creativa y las emergencias in situ

Durante el desarrollo de la No-venta surgieron múltiples símbolos y prácticas propias de la cultura popular caleña: zapatos colgados en cables o árboles, discos compactos que reflejan la luz, envases reutilizados como macetas o adornos. Estos gestos cotidianos, frecuentemente interpretados como señales marginales, fueron comprendidos aquí como mensajes cifrados que revelan una estética de la sobrevivencia y una poética de lo común.

La acción “Fronteras (in)visibles: 50 historias, 100 zapatos” resignificó uno de estos símbolos urbanos. Los zapatos colgados, usualmente asociados a la muerte o al narcotráfico, fueron transformados en soportes de vida: cada par contenía una planta y una historia narrada por su donante. El traslado de esta instalación desde el Centro de Memoria Étnico y Cultural hasta el árbol seco de la plazoleta San Bosco propició una doble lectura: la memoria institucional y la memoria viva de la calle.

Los comentarios de los vecinos, que inicialmente pronosticaban el rápido deterioro de la instalación, dieron paso a una sorpresa compartida al ver cómo los zapatos permanecían durante semanas. Finalmente, la intervención fue retirada por funcionarios municipales encargados del espacio público, evidenciando la tensión entre el orden administrativo y la expresión popular. Este desenlace, lejos de ser una pérdida, se interpretó como parte de la vida efímera del arte urbano y de su potencia crítica frente a las lógicas del control.

Las emergencias in situ fueron otro rasgo definitorio. El espacio público, con su flujo constante, produjo acontecimientos imprevistos que se convirtieron en momentos de aprendizaje. Entre ellos: los vendedores que se resistieron al principio y luego se sumaron a los intercambios; los niños que transformaron la sombrilla en juguete; los transeúntes que contaron historias personales al ver los zapatos colgados; los obreros que, al sentarse a conversar, hablaban de su infancia o de los cambios del barrio.

Como señala Larrosa (2003), la experiencia no puede ser totalmente planificada, pues acontece en la interacción y en la afectación entre sujetos, cuerpos y contextos. Sin embargo, lo pedagógico no desaparece en esa indeterminación: se juega en la disposición, la intencionalidad y el cuidado con que se crean las condiciones para que algo pueda suceder. En este sentido, los

aprendizajes que emergen en la calle no responden a un currículo previo, pero sí a prácticas situadas que, al ser observadas, reflexionadas y retomadas, adquieren sentido pedagógico.

4.3. Exponerse en el espacio público

Una de las claves más significativas del proceso fue la exposición: estar en la calle, mostrarse, abrirse al contacto y al riesgo. La No-venta implicó renunciar a la seguridad de los espacios institucionales y asumir el cuerpo como territorio pedagógico.

Judith Butler (2010) sostiene que los cuerpos, al hacerse visibles en el espacio público, no solo revelan su vulnerabilidad, sino también su poder de convocar lo común. En ese sentido, la experiencia en San Bosco fue una forma de resistencia estética y política: un ejercicio de visibilidad que reivindicó la conversación, la memoria y la creatividad cotidiana como prácticas de ciudadanía.

La educación popular encuentra aquí una de sus expresiones más genuinas. Lejos de las aulas, el aprendizaje se dio en la interacción directa, en la escucha de las historias mínimas y en la construcción de confianza entre desconocidos. La No-venta convirtió la calle en aula y el diálogo en herramienta pedagógica, reafirmando que la ciudad enseña cuando se la habita con atención y cuidado.

4.4. Acontecimientos de cierre y memoria

Las acciones realizadas en San Bosco no concluyeron con el retiro del dispositivo ni con el registro audiovisual. Por el contrario, abrieron una serie de resonancias y prolongaciones que continuaron activando el pensamiento, el afecto y la memoria.

Los zapatos colgados —ya en el Centro de Memoria, ya en el árbol seco de la plazoleta— se transformaron en símbolos de tránsito y persistencia. Cada par era un relato, una biografía mínima suspendida entre la tierra y el cielo. Su permanencia efímera encarnó lo que Benjamin (2005) describe como *constelaciones de sentido*: instantes en los que pasado y presente se iluminan mutuamente.

La experiencia final no se organizó como un cierre espectacular, sino como una conversación expandida. Se retomaron los talleres de fanzines, se dibujaron los recorridos en mapas parlantes y se compartieron relatos con estudiantes de la Licenciatura en Educación Popular. Un excombatiente entregó sus botas como gesto simbólico de reconciliación, sumando una nueva capa de sentido al proyecto.

En este punto, se hicieron evidentes dos aprendizajes centrales:

- **El valor pedagógico de lo efímero.**

Las acciones transitorias, lejos de ser frágiles, demostraron que lo que se vive intensamente puede dejar huellas duraderas. Lo efímero se volvió semilla de memoria.

- **La construcción de comunidad en la intemperie.**

Incluso en lugares diseñados para la movilidad rápida y el anonimato, fue posible generar vínculos, confianza y reconocimiento mutuo. La calle, pese a su dureza, se reveló como espacio fértil para el cuidado y la conversación.

En síntesis, la No-venta y sus derivaciones confirmaron que el arte puede operar como pedagogía popular, no por transmitir contenidos, sino por crear condiciones para el encuentro, la reflexión y la transformación. La educación popular se actualiza aquí como una ética de la

relación y del estar con otros, un modo de construir conocimiento desde la práctica sensible y situada.

Así, este capítulo deja abierta una invitación a seguir caminando la ciudad como aula viva, a continuar aprendiendo en sus márgenes y a reconocer, en cada gesto, la potencia educativa de lo común.

Capítulo V: conclusiones y recomendaciones

5.1. Artes, ciudad y educación popular: síntesis de lo que se aporta al campo

La relación entre arte, ciudad y educación popular que se propone en este trabajo se entiende como una trama de interdependencias que vincula las prácticas culturales cotidianas con procesos de aprendizaje, creación y transformación social. Más que un campo de intervención artística, la ciudad aparece como un territorio pedagógico vivo, donde la experiencia estética y la práctica popular se entrelazan para construir saberes situados, colectivos y críticos. En este sentido, el arte no se concibe como un complemento de la educación, sino como un modo de conocimiento que activa la percepción, la memoria y la imaginación política (Rancière, 2010; Dewey, 2008).

El estudio muestra que los escenarios urbanos —el puente, la estación y el centro— son espacios donde la vida popular se despliega en formas estéticas espontáneas que resignifican el orden urbano. Las pintadas, los collages, los pregones o las composiciones con objetos desechados son acciones pedagógicas no institucionales, modos de pensar y comunicar desde los márgenes. Estos gestos, aunque no se reconocen formalmente como prácticas educativas, evidencian un profundo potencial de enseñanza: enseñan a leer críticamente la ciudad, a desnaturalizar sus jerarquías y a imaginar otros modos de estar juntos.

Desde la educación popular, estas experiencias recuperan la premisa freireana según la cual nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo (Freire, 1970, p. 72). La ciudad se presenta, entonces, como ese “mundo mediador” donde se tejen procesos de reconocimiento, conflicto y aprendizaje mutuo. Las prácticas

artísticas observadas revelan que la pedagogía puede habitar las calles, los muros o las estaciones, allí donde el cuerpo y la palabra, el gesto y la mirada, el objeto y el espacio se entrecruzan para producir sentido.

Asimismo, el arte situado en la ciudad abre posibilidades para pensar la formación docente en clave de sensibilidad territorial. La observación sensible y la narración experiencial, empleadas metodológicamente en esta investigación, se consolidan como herramientas que permiten descentrar la mirada académica y aprender de los saberes populares que emergen en la cotidianidad urbana (De Certeau, 1996; Díaz, 2019). Este giro epistemológico invita a considerar la educación popular no solo como pedagogía de la liberación, sino como pedagogía de la sensibilidad, donde lo estético y lo político se funden en prácticas concretas de escucha, cuidado y cohabitación.

En términos de aporte al campo, este trabajo contribuye a ampliar la comprensión del vínculo entre arte y educación popular al mostrar cómo las acciones micro-políticas de los sujetos urbanos —vendedores, artistas callejeros, habitantes en condición de vulnerabilidad— encarnan una estética de la resistencia (Bourriaud, 2006) que transforma la ciudad en aula y la cotidianidad en aprendizaje. Reconocer estos gestos como experiencias artístico-pedagógicas permite repensar el papel de la educación en contextos urbanos marcados por la desigualdad, la fragmentación y la pérdida de lo común.

En síntesis, el arte, la ciudad y la educación popular convergen aquí como una ecología del aprendizaje y la creación colectiva, una pedagogía que no solo enseña a ver la ciudad de otro modo, sino que la reconfigura simbólicamente desde sus márgenes y fisuras. Este trabajo, al situarse en esa confluencia, busca aportar a la Licenciatura en Educación Popular de la

Universidad del Valle una mirada que articula la práctica artística, la reflexión pedagógica y el compromiso territorial como fundamentos de una educación que aprende del pueblo y con el pueblo.

5.2. Aprendizajes: lo que deja este proceso a la formación docente y a las comunidades

El proceso de esta investigación se constituyó en una escuela de experiencia, donde la ciudad fue maestra y el cuerpo, cuaderno de aprendizaje. No se trató solo de un ejercicio de observación, sino de un modo de formación sensible, que desbordó los límites académicos para abrir un diálogo con los saberes que circulan en las calles, los puentes y las estaciones.

5.2.1. La ciudad como aula viva

Una de las comprensiones más profundas que emergieron fue la idea de la ciudad como aula viva. Los espacios urbanos no son meros escenarios físicos ni simples objetos de estudio; son territorios de experiencia donde se aprende a partir de los contrastes, las tensiones y las fugas que los atraviesan. Caminar por el puente, esperar en la estación o perderse en el centro significó descubrir que el aprendizaje ocurre también en lo incierto y en lo imprevisible. Cada encuentro, cada conversación o mirada compartida fue una lección sobre convivencia, resistencia y creación. Así, la pedagogía se amplió más allá del aula institucional para situarse en la trama viva del espacio público, donde las calles se convirtieron en pizarras y los gestos cotidianos en lecciones de humanidad.

5.2.2. El valor de lo efímero

Otro aprendizaje crucial fue reconocer el valor pedagógico de lo efímero. Las acciones breves realizadas o acompañadas durante este proceso —como colgar zapatos en los árboles, instalar una No-venta en la estación del MIO o sembrar plantas en calzado usado— demostraron que la fugacidad no implica fragilidad. Por el contrario, en su carácter transitorio radicó su fuerza educativa: dejaron huellas sensibles en quienes participaron o simplemente se detuvieron a observar. Lo efímero permitió comprender que el arte, cuando se vive en la calle, no busca perdurar como monumento, sino abrir un instante de reflexión o de belleza en medio del tránsito cotidiano. Esas irrupciones mínimas, que aparecían y desaparecían, enseñaron que también lo breve educa, que una emoción compartida puede transformar la percepción de un lugar.

5.2.3. Los saberes populares como pedagogía

El contacto con los vendedores ambulantes y rebuscadores del centro reveló otra dimensión esencial del aprendizaje: los saberes populares como pedagogía. Las tácticas de ubicación, los pregones, las estrategias para disponer objetos o construir refugios temporales son prácticas de saber que desbordan la lógica racionalizada de la escuela. En cada uno de estos actos se reconoce una inteligencia práctica, una lectura del entorno que combina creatividad, intuición y memoria colectiva. Observar estas acciones permitió resignificar lo que se entiende por enseñanza: enseñar no siempre requiere aula, sino presencia, ingenio y comunidad. En ese sentido, la educación popular se actualiza en las calles, donde los saberes de la sobrevivencia se vuelven también saberes del convivir.

5.2.4. La memoria como aprendizaje colectivo

El trabajo también mostró que la memoria es una forma de aprendizaje comunitario. Sembrar vida en zapatos usados, escribir frases en muros o registrar testimonios de quienes habitan la ciudad se transformó en un acto de recordar colectivamente. Cada gesto fue un modo de resistir el olvido y de cuidar la vida frente a la violencia y la indiferencia. La memoria, aquí, no se concibió como archivo ni como dato histórico, sino como una práctica pedagógica que permite narrar desde lo íntimo y lo común, tejiendo vínculos entre generaciones, barrios y experiencias. Recordar, en este sentido, fue aprender a mirar el territorio con otros ojos: con los del dolor, pero también con los de la esperanza.

5.2.5. El investigador como cuerpo implicado

Otro elemento detonante de reflexiones está relacionado con la comprensión del investigador como cuerpo implicado. No hay neutralidad posible en la investigación situada, máxime cuando caminar, conversar, escribir o simplemente habitar los lugares observados implicó dejarse afectar por ellos y reconocer que toda mirada es siempre encarnada.

Sin embargo, esta implicación no es únicamente una condición sensible, sino también el resultado de una formación específica. La Licenciatura en Educación Popular configura una manera particular de ver la realidad, en la que lo cotidiano, lo marginal y lo efímero dejan de ser considerados como simples datos del entorno para ser leídos como espacios de producción de saber, que interpelan y exigen su lugar.

En este sentido, la formación conceptual permite reconocer, en clave freireana, que el conocimiento se construye en la relación entre sujetos y mundo, habilitando la posibilidad de

identificar prácticas pedagógicas en escenarios no institucionalizados. A nivel metodológico, esta formación entrena una observación atenta a las relaciones y una escucha de los gestos y las interacciones, más que de los objetos aislados, lo que hace posible interpretar escenas urbanas — como las del puente, la estación o el centro— como configuraciones de sentido en las que se enuncia lo popular.

Asimismo, existe una dimensión ética y política que orienta la mirada hacia el reconocimiento de los saberes populares y la decisión de no reducirlos a expresiones de marginalidad, sino de comprenderlos como formas legítimas de conocimiento y de producción de vida urbana.

Desde esta perspectiva, el diario de campo funcionó como extensión del cuerpo investigador y de su formación, un espacio donde se entretejieron la experiencia sensible, la reflexión crítica y una manera situada de leer la ciudad. Aprender a observar y escuchar fue también aprender a conectarse con el sentido, a cuestionar los propios marcos de comprensión y a reconocer que en cada recorrido se activaba una pedagogía del encuentro.

5.3. Falencias: autocrítica del proceso

Todo proceso de investigación —y especialmente aquellos que se inscriben en la práctica situada— está atravesado por limitaciones que no deben verse como errores, sino como condiciones de posibilidad y aprendizaje. Este trabajo no escapa a ello. La honestidad de reconocer sus falencias es también un gesto pedagógico, pues abre el camino para comprender la complejidad de investigar desde la experiencia en contextos urbanos dinámicos y cambiantes.

5.3.1. Dificultades en la organización y escritura de la experiencia

Uno de los mayores desafíos del proceso fue organizar y narrar analíticamente una experiencia marcada por su carácter rizomático, compuesta por múltiples escenas, registros y acciones efímeras. La densidad de lo vivido dificultó construir una secuencia lineal que diera cuenta de la complejidad del recorrido sin empobrecerlo. Muchas observaciones, conversaciones y registros visuales permanecieron fragmentarios, resistentes a ser reducidos a categorías fijas.

Esta condición llevó a comprender el análisis no como una sistematización exhaustiva de la experiencia, sino como un ejercicio interpretativo y selectivo, orientado por los sentidos emergentes del trabajo de campo. Más que cerrar la experiencia en un esquema ordenado, el esfuerzo estuvo puesto en acompañar su devenir, reconociendo los límites de toda forma de organización frente a prácticas vivas y situadas.

Este desafío abre la necesidad de seguir explorando formas de escritura metodológica más flexibles y sensibles, capaces de articular vivencia, gesto y palabra sin que una dimensión anule a la otra. En este sentido, la educación popular y las prácticas artístico-pedagógicas en el espacio urbano demandan modos de análisis que no petrifiquen la experiencia, sino que dialoguen con su carácter procesual y abierto.

5.3.2. Condiciones de tiempo y continuidad

Otra dificultad importante fue la limitación temporal. El trabajo de campo y la implementación de la experiencia piloto (La No-venta) se desarrollaron en un periodo acotado, lo que impidió ampliar los procesos en los otros dos espacios observados —el puente y el centro—.

Esta situación no responde a una falta de interés, sino a la densidad del contexto urbano y la necesidad de consolidar vínculos de confianza con las comunidades y actores locales.

El tiempo académico suele estar en tensión con el tiempo de la vida comunitaria. Mientras la universidad pide resultados medibles, la calle exige presencia sostenida, escucha y reciprocidad. Esta disonancia revela la necesidad de repensar los cronogramas institucionales cuando se trata de investigaciones con enfoque participativo o artístico-pedagógico, pues el aprendizaje no se mide por duración, sino por profundidad de los encuentros.

5.3.3. Tensiones entre lo académico y lo experiencial

A lo largo del proceso surgió una tensión constante entre el lenguaje académico y el lenguaje de la experiencia. La escritura universitaria, regida por normas y estructuras formales, a veces pareció insuficiente para contener la intensidad de lo vivido: los silencios, las emociones, las improvisaciones, los gestos mínimos. La educación popular, en cambio, propone escribir desde la voz encarnada, desde la palabra que ha caminado y sentido.

Esta tensión no se resolvió del todo, pero se convirtió en campo de experimentación. De allí surge una reflexión sobre la necesidad de ampliar los modos de producción del conocimiento dentro del Facultad de Educación y Pedagogía, de modo que se reconozcan como válidos los saberes que emergen de prácticas sensibles, artísticas y comunitarias. En este sentido, las “falencias” también son una oportunidad para seguir desbordando los marcos convencionales de la investigación educativa.

5.3.4. Desafíos éticos y afectivos

El trabajo enfrentó retos éticos y afectivos. Estar con la gente, observar sin invadir, registrar sin apropiarse de las voces ajenas, implicó un ejercicio constante de cuidado. No siempre fue claro el límite entre la participación y la observación, ni entre el acompañamiento y la intervención. En contextos de vulnerabilidad, la presencia del investigador puede despertar expectativas o revivir heridas.

Estas tensiones se asumieron desde una ética del respeto y la reciprocidad, inspirada en la educación popular; no se investiga “sobre” las personas, sino “con” ellas. Sin embargo, queda pendiente seguir profundizando en formas de devolución comunitaria que permitan que los resultados no solo circulen en la academia, sino que retornen al territorio como herramienta de transformación o memoria compartida.

5.4. Proyecciones, cómo continuar y qué líneas futuras abre este trabajo

Este trabajo no cierra un proceso, sino que abre una senda. Más que una conclusión definitiva, se trata de un punto de inflexión que invita a seguir pensando la ciudad como territorio pedagógico y el arte como forma de conocimiento popular. Las experiencias narradas en los capítulos anteriores muestran que las calles, los puentes y los centros urbanos son escenarios donde se producen saberes, afectos y formas de organización social que dialogan profundamente con los principios de la educación popular.

5.4.1. Hacia una pedagogía urbana situada

Una primera proyección consiste en profundizar la comprensión de la ciudad como aula viva, en los que la calle y el andén hacen parte de la geografía para enseñar y aprender, donde el aprendizaje se produce en la interacción cotidiana entre cuerpos, objetos y espacios. La investigación futura podría ampliar este enfoque hacia otros territorios urbanos, incorporando metodologías cartográficas, performativas y visuales que permitan seguir leyendo la ciudad desde lo sensible y lo popular.

De esta manera, se fortalecería una pedagogía urbana situada, en la que las prácticas artísticas no se conciben como adorno o herramienta, sino como lenguaje epistémico capaz de construir pensamiento y crítica social. La articulación con procesos comunitarios, culturales y barriales podría dar lugar a laboratorios de educación popular urbana, donde la acción colectiva se transforme en conocimiento compartido.

5.4.2. Vínculo con la formación docente

Una segunda proyección se relaciona con la formación de maestras y maestros populares. Este trabajo deja entrever que la práctica docente no puede desvincularse del territorio que la rodea. Formar docentes implica, entonces, desarrollar la capacidad de leer críticamente el contexto, reconocer los saberes locales y convertirlos en recursos pedagógicos.

En la Facultad de Educación y Pedagogía y la Licenciatura en Educación Popular tienen aquí una oportunidad para fortalecer líneas de práctica formativa en arte, cuerpo y territorio, promoviendo que los futuros educadores asuman su labor no solo en las aulas convencionales, sino en los espacios comunitarios, en las calles, los parques y los barrios, donde también se

educa. La ciudad —con sus tensiones, desigualdades y potencias— se revela como un campo de aprendizaje ético y político.

5.4.3. Articulación con procesos comunitarios y memoria urbana

Una tercera línea de proyección apunta a la continuidad del vínculo con las comunidades que fueron parte de este proceso. Las acciones artísticas efímeras, como La No-venta o las instalaciones de zapatos sembrados, dejaron huellas sensibles que merecen ser reactivadas y compartidas.

Prolongar estas experiencias podría dar lugar a proyectos de memoria urbana participativa, donde los habitantes narren sus propias historias a través de expresiones artísticas y pedagógicas. En un contexto de posacuerdo y de búsqueda de paz territorial, estas prácticas pueden contribuir a la reconstrucción del tejido social desde el reconocimiento de las memorias locales y los gestos cotidianos de resistencia.

5.4.4. Investigación-creación y políticas del conocimiento

Este trabajo abre una reflexión sobre las políticas del conocimiento en la universidad. La experiencia demuestra que investigar desde el arte y la educación popular requiere descentrar los modelos tradicionales de validez académica, integrando la voz, la emoción, el cuerpo y la creación como componentes legítimos del saber.

Se proyecta, por tanto, la necesidad de consolidar líneas de investigación-creación dentro de la Facultad, que permitan dialogar entre lo académico, lo artístico y lo comunitario. Ello

fortalecería una visión de la universidad como espacio de encuentro y producción colectiva, donde el conocimiento no se impone, sino que se teje entre sujetos, territorios y experiencias.

5.5. Conclusiones finales

Este trabajo de grado ha permitido comprender que las experiencias artístico-pedagógicas en el espacio público son una vía fecunda para repensar los vínculos entre arte, pedagogía y ciudad desde una perspectiva popular. Caminar, observar y crear en los márgenes urbanos de Cali posibilitó reconocer que la ciudad se habita, se piensa, se siente y se educa. Los lugares visitados —el puente, la estación y el centro— revelaron formas de conocimiento encarnado que emergen en los gestos cotidianos de quienes sobreviven, inventan y resisten desde lo común.

Las acciones efímeras, las esquelas y los relatos que aquí se narran son testimonio de una pedagogía que no se limita al aula, se expande hacia los territorios donde la vida se vuelve aprendizaje. En ese sentido, el arte operó como mediación sensible, como lenguaje capaz de activar memorias, resignificar objetos y construir comunidad en medio de la fragmentación urbana.

En coherencia con la misión de la Licenciatura en Educación Popular y del Facultad de Educación y Pedagogía, este proceso reafirma la apuesta por una educación emancipadora, crítica y situada, que se fundamenta en el diálogo de saberes, la participación y la transformación de las realidades locales. El trabajo evidencia que la investigación es un ejercicio de análisis, y un acto político de reconocimiento de los sujetos, sus luchas y sus modos de habitar el mundo.

Así, se consolida una manera de investigar y educar que pone al cuerpo en el centro, que reconoce en la calle un aula abierta y en la comunidad una fuente viva de conocimiento. La

educación popular, más que un enfoque metodológico, se revela aquí como una ética de la relación, un compromiso con la justicia social, la memoria y la vida digna.

El tránsito por los espacios de la ciudad permitió entender que la pedagogía se escribe también con pasos, que cada recorrido puede ser un acto de creación colectiva y que cada encuentro, por mínimo que sea, puede convertirse en experiencia formadora. Desde el arte y la sensibilidad, se vislumbra una pedagogía urbana que enseña a mirar con otros ojos, a escuchar los murmullos de lo invisible y a construir, desde abajo, los sentidos de lo común.

Este cierre no busca clausurar el camino, sino abrirlo. Lo que queda es la invitación a seguir caminando la ciudad como aula, a continuar aprendiendo con sus habitantes y a mantener viva la pregunta por cómo educar desde la experiencia, la creación y la esperanza, en diálogo constante con los principios que orientan la Educación Popular, hacía una educación para la transformación, la dignificación y la construcción colectiva de los saberes.

Referencias

- Alighieri, D. (1980). *La divina comedia* (Á. Crespo, Trad.). Ediciones Cátedra.
- Ardenne, P. (2002). *Un art contextuel: Création artistique en milieu urbain*. Flammarion.
- Bachelard, G. (2000). *La poética del espacio*. Fondo de Cultura Económica.
- Barthes, R. (1970). *Retórica de la imagen*. Tiempo Contemporáneo.
- Baudelaire, C. (1998). *Salones y otros escritos sobre arte*. Visor.
- Benjamin, W. (1977). *El narrador. Consideraciones sobre la obra de Nikolai Leskov*. En W. Benjamin, *Para una crítica de la violencia y otros ensayos* (pp. 115–138). Taurus.
- Benjamin, W. (2005). *El libro de los pasajes* (H. Murcia, Trad.). Akal.
- Benjamin, W. (2008). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica* (I. Weinstein, Trad.). Ítaca.
- Boal, A. (1990). *Teatro del oprimido y otras poéticas políticas*. Alba Editorial.
- Boal, A. (2002). *Juegos para actores y no actores*. Alba Editorial.
- Boal, A. (2006). *El arco iris del deseo: Método Boal de teatro y terapia*. Alba Editorial.
- Boal, A. (2009). *La estética del oprimido*. Alba Editorial.
- Bourriaud, N. (2008). *Estética relacional* (L. Chaves, Trad.). Adriana Hidalgo Editora.

- Candela, I. (2007). *Sombras de ciudad: Arte y transformación ciudadana en Nueva York (1970–1990)*. Alianza Editorial.
- Careri, F. (2002). *Walkscapes: El andar como práctica estética*. Gustavo Gili.
- Certeau, M. de. (1996). *La invención de lo cotidiano I: Artes de hacer* (A. P. Dufour & I. Díaz, Trans.). Universidad Iberoamericana.
- Certeau, M. de. (2008). Andar en la ciudad. *Bifurcaciones*, (7).
<http://www.bifurcaciones.cl/007/DeCerteau.htm>
- Clavijo, F. (2009). *En la jugada*. Acción performativa presentada en Risaralda.
- Cohen-Cruz, J., & Schutzman, M. (Eds.). (1994). *Playing Boal: Theatre, Therapy, Activism*. Routledge.
- Colectivo El Cuerpo Habla. (s.f.). [Ficha técnica o nota institucional]. Facultad de Artes, Universidad de Antioquia.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia* (M. Solana, Trad.). Paidós.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes* (2.^a ed.). University of Chicago Press.
- Fals Borda, O. (1987). *La investigación-acción participativa: Política y epistemología*. Tercer Mundo.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30.^a ed.). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1970).
- Giunta, A. (2001). *Vanguardia, internacionalismo y política: Arte argentino en los años 60*. Paidós.

- Gociol, J. (2006). *Un golpe a los libros: Represión a la cultura durante la última dictadura militar*. Ediciones de la Flor.
- Grosso, J. L. (2009). *Topografías de la memoria: Lugares e inscripciones de lo político en Cali*. Editorial Universidad del Valle.
- Heidegger, M. (2009). *El arte y el espacio* (A. Leyte, Trad.). Herder.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Ingold, T. (2011). *Being alive: Essays on movement, knowledge and description*. Routledge.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación: El comunicador popular*. Editorial Caminos.
- Kusch, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Fernando García Cambeiro.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Laverde, M. E. (2013). *El arte en los contextos de resistencia: Estéticas, memorias y cuerpos*. Universidad Nacional de Colombia.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing.
- Lengüita Producciones. (2009). *Iconomía*. Proyecto de arte gráfico y economía popular.

- Longoni, A. (2007). *Del Di Tella a Tucumán Arde*. Ediciones El Cielo por Asalto.
- Palacios Garrido, A. (2009). *El arte comunitario: Origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas*. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 4, 197–211.
- Palacios Garrido, P. (2009). *Arte, memoria y política: El Siluetazo como acción colectiva*. *Revista de Crítica Cultural*, (39), 36–43.
- Paz Rueda, L. M. (2011). *Arquitectura y educación popular: Perspectivas para la construcción de una ciudad educadora* [Tesis de maestría, Universidad del Valle].
- Pérez, G. (2015). *El muralismo político en Chile: Las brigadas muralistas entre arte y política (1968–1973)* [Tesis de licenciatura, Universidad de Chile].
<https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/136913>
- Rancière, J. (2008). *El espectador emancipado* (H. Fernández, Trad.). Manantial.
- Reyes Osma, J. A. (2011). *Dinámicas procesuales comunitarias en el currículo* [Tesis de maestría, Universidad del Valle].
- Richard, N. (2001). *La insubordinación de los signos: Cambio político, transformaciones culturales y poéticas de la crisis*. Cuarto Propio.
- Rivera Cusicanqui, S. (2015). *Sociología de la imagen y otros textos*. Tinta Limón.
- Sennett, R. (1997). *Carne y piedra: El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Alianza Editorial.

Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Holt, Rinehart and Winston.

Swidzinski, J. (1976). *Conceptual art and contextual art*. Art and Communication, Warsaw Press.

Tapia, M. (2019). *Suspender la función estética*. Interferencia. <https://interferencia-co.net/vtapia.html>

Taylor, D. (2003). *The archive and the repertoire: Performing cultural memory in the Americas*. Duke University Press.

Varas, P. (2010). *CADA día: La creación de un arte social*. Ediciones UDP.

Wenger, E. (2013). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Wenger Calvo, R. (2020). *La dimensión política de la estética y el arte crítico en la filosofía de Jacques Rancière* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED]. Repositorio Institucional e-Espacio UNED.

Anexo 1. Artículos de prensa que referencian la experiencia

El Tiempo. (2016, 24 de septiembre). *Una exposición que rompe fronteras invisibles en Cali.*

<https://www.eltiempo.com/colombia/cali/exposicion-fronteras-invisibles/16709919>

Pazífico Noticias. (2016, 3 de octubre). *Una exposición muy particular: zapatos de las llamadas barreras invisibles en Cali.*

<https://www.pazificonoticias.com/una-exposicion-muy-particular-zapatos-de-las-llamadas-barreras-invisibles-en-cali/>

Cali Cultural. (2016). *Fronteras (In) Visibles: 50 historias 100 zapatos.*

<https://www.calicultural.net/evento/exposiciones-temporales/>

Alcaldía de Cali. (2016). *Celebración del Mes del Patrimonio en el Centro Histórico de Cali.*

<https://cali.gov.co/publicaciones.php?id=117761>

El Tiempo. (2016, 24 de septiembre). *Programación de fin de semana en Cali.*

<https://www.eltiempo.com/colombia/cali/agenda-cultural-en-cali/16709571>

El Tiempo. (2017, 28 de junio). *En la Plaza de Cayzedo, de Cali, celebraron dejación de armas y la paz.*

<https://www.eltiempo.com/colombia/cali/en-la-plaza-de-cayzedo-de-cali-celebraron-el-nuevo-tiempo-de-paz-103440>

Blu Radio. (2017, 27 de junio). *Con banderas y cánticos, cientos de caleños celebraron*

dejación de armas de las FARC. <https://www.bluradio.com/cali/con-banderas-y-canticos-cientos-de-calenos-celebraron-dejacion-de-armas-de-las-farc-145386>

Anexo 2

Matriz de observación utilizada en el trabajo de campo en tres espacios públicos de la ciudad de Cali.

Propósito:

Registrar de manera sistemática las observaciones realizadas durante los recorridos y permanencias en los tres escenarios urbanos seleccionados: El puente (autopista sur con Guadalupe), la Estación San Bosco y el cruce de la Calle 13 con Carrera 8.

La matriz permitió articular dimensiones espaciales, corporales, objetuales y relacionales, en coherencia con la metodología de observación caminante y sensible.

Tabla 1

Matriz de observación de campo: dimensiones, categorías y ejemplos de registro

Dimensión de análisis	Categorías de observación	Descripción / preguntas guía	Ejemplos de registros de campo (fragmentos de bitácora)
Espacio	Usos del espacio, circulación, permanencia	¿Cómo se usa el espacio? ¿Quién lo ocupa y en qué horarios? ¿Qué zonas se transforman o permanecen fijas?	“Bajo el puente, el espacio se fragmenta: unos duermen, otros rezan, algunos cocinan. La sombra es refugio y frontera.”
Cuerpos	Gestos, movimientos, posturas, indumentaria	¿Qué expresan los cuerpos? ¿Cómo transitan o habitan el espacio? ¿Qué huellas dejan?	“Cuerpos que esperan el alimentador, cuerpos en fuga. Mujeres en tacones que caminan junto a obreros con botas manchadas.”

Dimensión de análisis	Categorías de observación	Descripción / preguntas guía	Ejemplos de registros de campo (fragmentos de bitácora)
Objetos	Objetos usados, resignificados o abandonados	¿Qué objetos predominan? ¿Qué funciones o afectos condensan? ¿Cómo se transforman?	“Zapatos viejos colgados del árbol. Cada par parece una historia detenida. Más tarde alguien cuelga un CD que refleja la luz del mediodía.”
Relaciones	Interacciones, conversaciones, tensiones, afectos	¿Qué tipo de vínculos se producen? ¿Qué formas de intercambio o conflicto aparecen?	“Dos vendedores de minutos discuten con desconfianza. Luego uno se acerca y pregunta si puede dejar su historia grabada.”
Expresiones estéticas	Colores, sonidos, texturas, materiales, improvisaciones	¿Qué elementos sensoriales emergen? ¿Qué se escucha, se huele, se siente?	“Olor a gasolina y a churros recién fritos. Sonidos de motores, pregones y risas. La ciudad vibra en capas sonoras.”
Tácticas de sobrevivencia	Estrategias populares, rebusque, ocupación simbólica	¿Cómo se inventan formas de vida y trabajo? ¿Qué tácticas emergen?	“Una carreta convertida en venta de jugos y minutos. Un mecánico improvisa un toldo con una lona azul para resistir el sol.”
Tensiones y resistencias	Control, orden, desalojo, apropiación	¿Qué conflictos o resistencias aparecen en el uso del espacio?	“Cuando se escucha: -Viene el Lobo, los vendedores recogen las cuatro puntas de la tela y recogen con agilidad la mercancía, se trasladan a otro lugar y continúan la venta del día”. La resistencia se camufla en el gesto cotidiano.”

Fuente: Elaboración propia (2016–2025), a partir de observaciones realizadas en tres escenarios urbanos de Cali.

Anexo 3

Ficha técnica para el análisis de experiencias artístico-pedagógicas desarrolladas en contextos urbanos.

Propósito:

Registrar y comparar experiencias relevantes que articulan arte y pedagogía en la ciudad de Cali y otras regiones, con el fin de identificar aprendizajes metodológicos, estéticos y políticos que orientaran el diseño de la experiencia *La No-Venta* en la Estación San Bosco.

Tabla 2

Ficha técnica de experiencias artístico-pedagógicas

Campo de análisis	Descripción (ejemplo: “El tren de los curados”, Colectivo Descarrilados, 2005)
Nombre de la experiencia:	<i>El tren de los curados</i>
Año y lugar:	2005, Barrio Porvenir – Cali
Colectivo o autores:	Colectivo Descarrilados (8 integrantes vinculados al IPC)
Origen institucional o comunitario:	Instituto Popular de Cultura – proceso de creación comunitaria
Objeto detonante:	Tres vagones abandonados del ferrocarril del Pacífico

Campo de análisis	Descripción (ejemplo: “El tren de los curados”, Colectivo Descarrilados, 2005)
Propósito general:	Revitalizar la memoria colectiva sobre la explosión de 1956 y activar diálogos intergeneracionales
Metodología empleada:	Traslado de los vagones al barrio, creación de talleres de memoria y acciones participativas en el espacio público
Participación comunitaria:	Vecinos, niños, adultos mayores y artistas locales participaron en la reconstrucción de relatos y pinturas murales
Lenguajes artísticos involucrados:	Instalación, performance, arte relacional y memoria colectiva
Resultados observables:	Reactivación de vínculos barriales, surgimiento de relatos comunitarios, apropiación simbólica del objeto (el vagón)
Aprendizajes pedagógicos:	El desplazamiento del objeto del arte genera una ruptura del sentido común; el arte puede detonar procesos de memoria y diálogo comunitario.
Relación con esta investigación:	Sirve como antecedente para la estrategia de la <i>No-Venta</i> , en cuanto al uso del objeto móvil y la resignificación del espacio público.

Fuente: Elaboración propia a partir del registro de experiencias artístico-pedagógicas consultadas (2016–2025).

Ficha 2. “Cruce de caminos” — Colectivo La Colcha (2007)

Campo de análisis	Descripción
Nombre de la experiencia:	<i>Cruce de caminos</i>
Año y lugar:	2007, Oriente de Cali – puntos: Callejón de las Vacas, Puerto Rellena, Laguna del Pondaje
Colectivo o autores:	Colectivo La Colcha (11 integrantes, artistas egresados y estudiantes del IPC)
Origen institucional o comunitario:	Proyecto independiente con apoyo del IPC, desarrollado junto a comunidades del oriente de Cali.
Objeto detonante:	Bus tradicional “Rosado Crema”, símbolo de la movilidad popular en Cali.
Propósito general:	Visibilizar los cruces sociales, históricos y culturales del oriente de Cali, y activar prácticas de memoria y convivencia desde el arte.
Metodología empleada:	Instalación itinerante con una carpa por ejes temáticos (tierra, comida, rebusque y baile); recorridos en el bus Rosado Crema.
Participación comunitaria:	Habitantes de los barrios del oriente, grupos artísticos locales, vendedores y niños.
Lenguajes artísticos involucrados:	Arte relacional, instalación itinerante, cartografía barrial, performance, medios alternativos de comunicación.
Resultados observables:	Generación del periódico alternativo <i>Zurriago</i> , mapeo de saberes locales, recuperación de memorias sobre movilidad y pertenencia.

Campo de análisis	Descripción
Aprendizajes pedagógicos:	El arte se vuelve un medio para narrar territorios; el recorrido urbano es una estrategia de aprendizaje situado; lo popular tiene una estética propia que enseña modos de habitar la ciudad.
Relación con esta investigación:	Aporta la idea de <i>recorrido como método pedagógico</i> y la potencia del transporte urbano como símbolo relacional, elementos retomados en la <i>No-Venta</i> .

Ficha 3. “Iconomía” — Colectivo Lengüita Producciones (Antioquia, 2009)

Campo de análisis	Descripción
Nombre de la experiencia:	<i>Iconomía</i>
Año y lugar:	2009, Medellín – Antioquia
Colectivo o autores:	Colectivo Lengüita Producciones
Origen institucional o comunitario:	Propuesta independiente con enfoque en comunicación popular.
Objeto detonante:	Prácticas cotidianas de la economía callejera y venta ambulante.
Propósito general:	Visibilizar la economía popular y las historias humanas detrás del rebusque urbano, proponiendo una estética de lo cotidiano.

Campo de análisis	Descripción
Metodología empleada:	Intervenciones gráficas, audiovisuales y sonoras en el espacio público; registro fotográfico de vendedores ambulantes.
Participación comunitaria:	Vendedores, habitantes del centro de Medellín, transeúntes y estudiantes.
Lenguajes artísticos involucrados:	Fotografía, instalación, comunicación gráfica y arte relacional.
Resultados observables:	Exhibiciones callejeras, circulación de carteles con rostros e historias de vendedores; reflexión sobre el trabajo informal.
Aprendizajes pedagógicos:	La calle enseña a través de sus tácticas de subsistencia; la economía popular puede ser leída como forma de conocimiento y relación social.
Relación con esta investigación:	Aporta claves sobre el reconocimiento de los saberes populares como pedagogías urbanas, aspecto fundamental en la <i>No-Venta</i> .

Ficha 4. “La No-Venta” — Experiencia propia (Cali, 2016)

Campo de análisis	Descripción
Nombre de la experiencia:	<i>La No-Venta</i>
Año y lugar:	2016–2017, Estación San Bosco – Cali

Campo de análisis	Descripción
Autor/a:	[Nombre del investigador/a – autor del trabajo]
Origen institucional o comunitario:	Proyecto de educación popular en el marco de la Licenciatura en Educación Popular, Universidad del Valle.
Objeto detonante:	Carrito de venta ambulante intervenido como dispositivo de intercambio simbólico.
Propósito general:	Diversificar las relaciones entre los habitantes del sector mediante intercambios no monetarios, promoviendo conversación, memoria y encuentro.
Metodología empleada:	Observación participante, instalación itinerante, trueques simbólicos, talleres de fanzines, siembra en zapatos usados.
Participación comunitaria:	Vendedores, habitantes del sector, estudiantes, recicladores y transeúntes.
Lenguajes artísticos involucrados:	Performance, instalación, arte relacional, pedagogía urbana.
Resultados observables:	Recolección de 300 minutos de conversaciones, exposición de zapatos sembrados, videos y talleres de fanzines.
Aprendizajes pedagógicos:	El arte se convierte en un mediador del diálogo; los intercambios simbólicos reactivan el vínculo social; lo efímero puede tener permanencia en la memoria colectiva.
Relación con esta investigación:	Constituye el núcleo experimental y práctico del trabajo, donde se sintetizan los aprendizajes metodológicos y estéticos de las experiencias previas.

Anexo 4. Cuadro de categorías de análisis

Propósito del anexo:

Sintetizar los principales hallazgos obtenidos a partir de la observación, los registros en bitácora y las acciones artístico-pedagógicas desarrolladas en el espacio público. Las categorías emergieron del proceso de sistematización y fueron agrupadas en cuatro ejes centrales: **espacio, cuerpos, objetos y relaciones**.

Cuadro 1. Categorías emergentes de la observación y la acción

Eje analítico	Categorías específicas	Descripción / interpretación	Ejemplos de campo y observaciones	Implicaciones pedagógicas y artísticas
ESPACIO	Territorio vivido	El espacio no es solo físico, sino simbólico y afectivo; se habita desde la memoria y la experiencia.	La Estación San Bosco se transformó en aula; los límites entre lo público y lo íntimo se desdibujaron al instalar la <i>No-Venta</i> .	La ciudad se convierte en un escenario pedagógico; la observación se vuelve una práctica de lectura del territorio.
	Transitoriedad urbana	El espacio público cambia constantemente; su inestabilidad es una fuente de aprendizaje.	Puestos que se arman y desmontan; recorridos de vendedores; transformaciones diarias del paisaje urbano.	Lo efímero enseña adaptabilidad; la pedagogía se nutre de la movilidad y de la capacidad de improvisar.
	Espacios de memoria	Lugares cargados de historia y afectos que actúan como depositarios de sentido.	Vagones del <i>Tren de los Curados</i> , cruces del oriente de Cali, zapatos sembrados en <i>La No-Venta</i> .	La memoria territorial activa pedagogías del cuidado y la rememoración colectiva.
CUERPOS	Cuerpos en tránsito	El cuerpo del caminante y del vendedor se adaptan a ritmos y obstáculos urbanos.	Gestos del rebusque, movimientos de carga, pausas del descanso.	El cuerpo es lugar de aprendizaje; cada gesto

Eje analítico	Categorías específicas	Descripción / interpretación	Ejemplos de campo y observaciones	Implicaciones pedagógicas y artísticas
				cotidiano encierra una micro-pedagogía.
	Cuerpo investigador	El investigador no observa desde afuera: camina, se involucra y se deja afectar.	Notas de bitácora sobre la emoción, el cansancio, la incomodidad o la sorpresa.	La subjetividad se asume como fuente legítima de conocimiento en la educación popular.
	Cuerpos en relación	Los vínculos entre cuerpos crean comunidad y posibilidad de aprendizaje.	Intercambios en la <i>No-Venta</i> , conversaciones espontáneas, trueques simbólicos.	La relación es el núcleo del acto educativo; el conocimiento surge en el encuentro.
OBJETOS	Objeto relacional	Los objetos se convierten en mediadores del encuentro y la memoria.	Carrito de venta intervenido, vagón de tren, bus <i>Rosado Crema</i> .	El arte opera como mediación sensible; los objetos activan conversaciones y resignifican lo cotidiano.
	Materiales de lo efímero	Uso de elementos precarios o reciclados que encarnan la estética popular.	Zapatos usados con plantas, carpas, carteles, cajas, telas.	El valor no está en la durabilidad, sino en la experiencia compartida que suscitan.
	Objeto pedagógico expandido	Todo objeto cotidiano puede volverse dispositivo de aprendizaje.	Billetes simbólicos, fanzines, semillas, fotografías.	Enseña a partir de la relación, no de la instrucción; invita a repensar la didáctica.
RELACIONES	Diálogo de saberes	Intercambio horizontal entre conocimiento académico y saber popular.	Conversaciones con vendedores, trueques, relatos de vida.	La educación popular se realiza en el diálogo y la reciprocidad, no en la transmisión.

Eje analítico	Categorías específicas	Descripción / interpretación	Ejemplos de campo y observaciones	Implicaciones pedagógicas y artísticas
	Economía simbólica	Sustitución del valor monetario por el valor del encuentro y la palabra.	En la <i>No-Venta</i> , los objetos no se compran: se intercambian por relatos, deseos o memorias.	Replantea la noción de valor en la pedagogía y el arte; fomenta prácticas solidarias.
	Comunidad y afecto	Las relaciones afectivas sostienen los procesos pedagógicos.	Gestos de confianza, risas compartidas, actos de cuidado.	El aprendizaje nace del vínculo humano y del reconocimiento mutuo.

Síntesis interpretativa

El cuadro muestra cómo la metodología no se limitó a aplicar técnicas, sino que construyó categorías que emergieron del contacto con la ciudad. Cada eje se interrelaciona:

- **El espacio** provee el contexto y las condiciones del encuentro.
- **Los cuerpos** son los mediadores sensibles del aprendizaje.
- **Los objetos** funcionan como detonantes y soportes materiales de la memoria.
- **Las relaciones** constituyen el sentido pedagógico y ético del proceso.

Este entramado configura lo que el trabajo denomina experiencias artístico pedagógicas, una forma de conocimiento que se produce caminando, conversando y creando colectivamente.

Anexo 5. Devolución artística: La No-Venta (videos)

Como parte del proceso de devolución a la comunidad y cierre simbólico de la experiencia investigativa, se realizaron dos piezas audiovisuales que documentan y expanden la acción performativa La No-Venta. Publicadas en el canal de YouTube del autor, estas piezas constituyen una extensión del gesto artístico-pedagógico que devuelve a la ciudad sus propias preguntas sobre el encuentro, el diálogo y la educación popular en el espacio público.

Referencias audiovisuales

Gómez Posada, R. D. (2023, 10 de mayo). #NoVenta. La calle debe ser el lugar para el encuentro, el diálogo y la educación popular [Video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=cdk3NfgSAig>

Gómez Posada, R. D. (2023, 10 de mayo). De nuevo en la #NoVenta [Video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=zA7QIrrhjoc&t=1s>