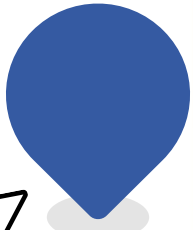




La emergencia del Sentido Estético en la Infancia:

Pedagogía de la pregunta y Diálogos poéticos

Yury Marcela Melo Posada



Comencemos

Maestría en Arte, Educación y Cultura





La emergencia del Sentido Estético en la Infancia:

Pedagogía de la pregunta y Diálogos poéticos

Yury Marcela Melo Posada

Para optar al título de Magister en Arte, Educación y
Cultura

Director: Arlenson Roncancio Ortiz

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Facultad de Bellas Artes

Maestría en Arte, Educación y Cultura

**Bogotá,
2024**



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de generaciones





PARA INICIAR EL VIAJE...

¿Cómo leer este libro?



- En este libro encontrarás las siguientes formas escriturales:
- **Mensajes al lector:**  proporcionan información relevante, de complemento sobre el contenido de los distintos apartados o contextualizan al lector sobre la información que encontrará posteriormente.
- **Ampliación de los textos:**  Encontraras textos o cuadros que amplian la información presentada en los textos principales.
- **Esquemas Mentales:** Presentan la información de manera visual para mostrar ideas, notas y relaciones entre los conceptos. (Para ampliar hacer clic sobre la imagen)
- **Narrativas de Diálogos poéticos:** Recogen los diálogos reflexivos en torno a las creaciones artísticas y las fotografías realizadas en los laboratorios de creación.
- **Textos principales:** Reúnen las reflexiones y construcciones principales que se tejieron en el transcurso de desarrollo de la investigación.
- **Collage de Fotografias:**  Recopilación de fotografias de acciones y producciones artísticas.



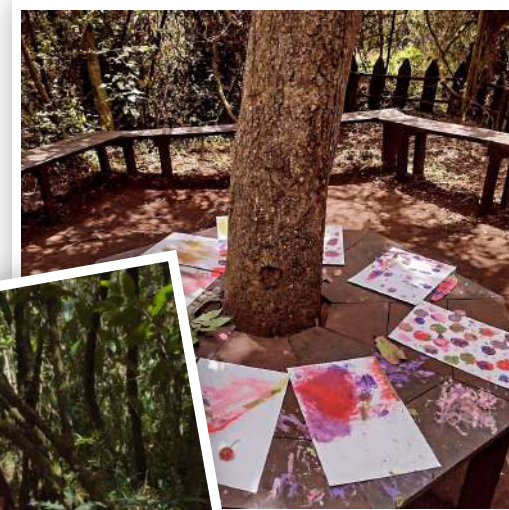
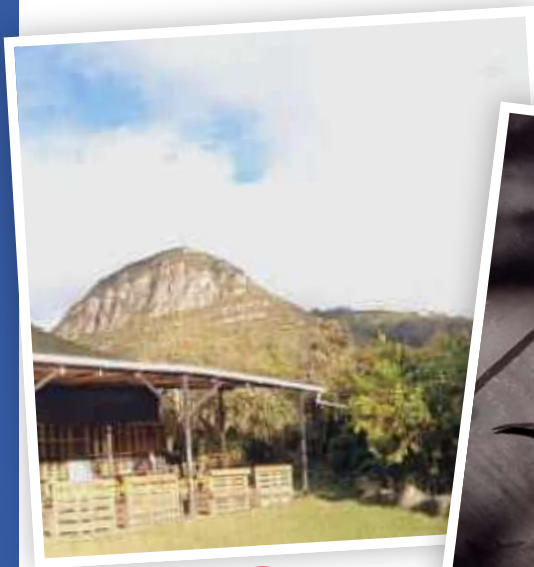
¿Cuáles son las
voces que
confluyen en
los relatos?

Convenciones:

- Títulos principales: **MAYÚSCULA SOSTENIDA NEGRITA**
- Títulos secundarios: **minúscula negrita** (Tamaño 16)
- Títulos terciarios: **minúscula negrita**
- Voz teórica: "..." (comillas dobles)
- Voz de los docentes: (comillas cursiva)
- Voz de los niños y niñas: '...' (comillas, negrita y cursiva)



MAPA DE RUTA





¿Quién es el destinatario?

Este libro es para ustedes, mis colegas docentes, artistas e investigadores que, como yo, comparten la pasión por trabajar con las infancias. Día a día, en nuestro contexto, nos enfrentamos a nuevos retos y situaciones que a veces nos desbordan.

Escribí este libro pensando en ustedes, con la esperanza de que su lectura les sea útil en su labor docente. A través de mis experiencias, emociones y reflexiones, quiero contribuir a su práctica diaria y, de esta manera, llegar a los niños y niñas a quienes dedicamos nuestra entrega.

Para el lector...



Este libro presenta los relatos que se tejieron a partir de la investigación realizada para optar al título de Magíster en Arte, Educación y Cultura de la Universidad Pedagógica Nacional. Se trata de una propuesta que integra una pluralidad metodológica, combinando la *artography*, el análisis de contenido y la hermenéutica.

La Artography permite emplear el arte como herramienta de investigación y creación, posibilitando la exploración de las experiencias y emociones desde una perspectiva estética.

El análisis de contenido facilita la identificación de temas, categorías y significados presentes en las acciones y producciones artísticas, mientras que **la hermenéutica** permite interpretar y comprender las experiencias vividas desde una perspectiva profunda y reflexiva.

La combinación de estas tres metodologías permite una aproximación holística al objeto de estudio, brindando una comprensión más completa de las experiencias relacionadas con la educación de las infancias, el desarrollo del sentido estético y las prácticas artísticas en la escuela.

¿Porque son relatos?



Los relatos como memoria y aprendizaje

La escritura de estos relatos surge de la necesidad de registrar y preservar las diversas situaciones y experiencias vividas durante el viaje investigativo. Son una bitácora de viaje que nos permite recordar, reflexionar y compartir con otros los aprendizajes y las emociones que marcaron este proceso.

Mensajes para la educación de las infancias

Más allá de una simple narración, estos relatos buscan transmitir mensajes y comprensiones sobre el papel fundamental de la escuela y del docente en la educación de las infancias. En ellos se reflexiona sobre cómo las prácticas artísticas, desarrolladas en un contexto como Bauhaus de la Montaña (Escuela Bosque), pueden contribuir al desarrollo del sentido estético en los niños y niñas.

Un contexto único: Bauhaus de la Montaña (Escuela Bosque)

Ser y estar en Bauhaus de la Montaña ha sido una experiencia transformadora que ha enriquecido mi práctica docente, artística e investigadora. Los retos y oportunidades que este contexto particular ha presentado me han permitido ampliar mi mirada y explorar nuevas posibilidades para la educación de las infancias.



Sobre la Autora...

¿Quién soy? Soy la maestra, investigadora y artista que narra estas experiencias. Compartí con un grupo de niños y niñas entre 7 y 8 años una serie de laboratorios de creación artística, donde el juego y la imaginación fueron protagonistas.

Mi rol como investigadora me llevó a observar, escuchar y preguntar. Este "trinomio de acciones fundamentales" me permitió conectar con las miradas de los niños y niñas, y ver el mundo desde sus ojos. Descubrí en sus interacciones, relaciones y creaciones lo valioso que es para el educador conectarse con las infancias para comprenderlas y acompañarlas.

Más allá de mi rol como investigadora, creo en la importancia de la creatividad y la imaginación en el desarrollo integral de los niños y niñas.

Este libro es una invitación a reflexionar sobre la importancia de la escucha, la observación y la pregunta en la educación. También es una invitación a conectar con las infancias y adentrarse en sus mundos.



NAVEGACIÓN POR CAPÍTULOS

Preámbulo.
(Ruta de Lectura y
Equipaje)



Relato 1. las Emergencias
(Detonantes de la
investigación)



Relato 2. La brújula
(El entramado conceptual
integrador)



Relato 3. El Trazado
(La ruta metodológica)



Relato 4. El camino y el
Puerto
(Evocaciones, comprensiones y
provocaciones)





¿Que se va a encontrar en cada relato?

El Equipaje (p.4)

La investigación en educación artística : un panorama actual
/La estética, un campo con profundas implicaciones sociales/
Estética e infancia una aproximación al panorama en el
contexto colombiano.

Primer relato: Las emergencias como detonantes de la investigación. (p. 5)

Emergencias en Bauhaus de la Montaña/Los problemas de la
estética /La educación artística en Colombia./El contexto de la
investigación /el porqué de esta investigación /Objetivos de la
investigación.

Segundo relato: Entramado conceptual integrador (p. 20)

Recorrido por las nociones de infancia/ Recorrido por la noción
de estética/ La estética de la liberación/ Sentido estético en la
infancia/ Prácticas artísticas escolares.

Tercer relato: Trazando el rumbo la acción en un camino que se piensa o diseño metodológico (p. 61)

Enfoque metodológico /Método de análisis /Fases de la
investigación/ Los laboratorios de creación.

Cuarto relato: El camino y el puerto: Evocaciones, comprensiones, provocaciones y reverberaciones (p. 79)

Comprensiones en torno a la educación artística/
Comprensiones en torno al sentido estético/ Tejiendo
relaciones entre categorías/ Transformar la educación
artística/ El juego como potencia del arte/ La voluntad de
vida en la educación artística infantil .

Referencias bibliográficas 117





ANTES DE INICIAR EL VIAJE...

1

¿Quiénes son los
co protagonistas de la
investigación?

El ciclo 3 está conformado por doce niños y niñas entre los 7 y 8 años de edad. He tenido la oportunidad de construir una cercana relación con ellos desde mi rol como facilitadora central (docente director de grupo). Este grupo se caracteriza por su diversidad, gustos, intereses, pensamientos, etc. En Bauhaus, no existe un plan de trabajo rígido ni un currículo predefinido. A través de una observación minuciosa durante el período de acogida, identificamos las necesidades, oportunidades y fortalezas de cada niño. El enfoque que sustenta la caracterización de los niños del ciclo 3 es el propuesto por Bronfenbrenner (1987) quien propone entender el desarrollo humano como un sistema ecológico, desde esta perspectiva los niños se ven impactados por diversos sistemas que están interrelacionados, Veamos cómo se manifiesta:





- **Microsistema (Familia):** Las familias de los niños de este ciclo son diversas. Hay familias integradas por padre, madre y hermanos, otras con sólo mamá e hijo y algunos son hijos únicos.
- **Mesosistema (Entorno socioeducativo):** En Bauhaus, las estrategias de acompañamiento pedagógico y de cuidado brindan un entorno social educativo favorable que opta por el desarrollo de la autonomía y autogestión en el que el niño es el centro de todos los procesos.
- **Exosistema (Condiciones de vida familiar):** Las familias se desenvuelven en distintos espacios de trabajo. Varias tienen emprendimientos propios y otras trabajan en organizaciones o empresas. En cuanto a su nivel socioeconómico, son familias de clase media alta, cuentan con estabilidad laboral e ingresos que les permiten tener a los niños en este proyecto educativo.
- **Macrosistema (Contexto sociocultural):** La mayoría de los niños habitan en Bogotá, Cajicá y Tabio. Además de Bauhaus, participan en actividades extracurriculares deportivas como natación, patinaje, gimnasia y danza.

Tomando como base la perspectiva de Bronfenbrenner (1987), que concibe el desarrollo humano como un sistema ecológico interrelacionado, este trabajo reconoce la singularidad y particularidad de cada uno de los niños y niñas del grupo de ciclo tres. Sus experiencias individuales, contextos y estilos únicos dan forma a sus trayectorias de desarrollo.

A continuación se presenta una lectura de características colectivas de los niños de ciclo III.

Desarrollo corporal:

Este grupo de niños y niñas se destaca por sus grandes habilidades motrices, tanto de locomoción como de coordinación y destreza manual. Se desenvuelven con agilidad en el espacio del Bosque, siendo una de sus actividades favoritas escalar árboles. Lo hacen con total seguridad y confianza en sus habilidades, demostrando un dominio corporal para su edad.

Desarrollo cognitivo:

Los niños del ciclo 3 poseen un amplio bagaje de conocimientos adquiridos gracias a su participación en diversos espacios, incluyendo talleres, visitas a bibliotecas y experiencias no convencionales.

Son niños con una gran curiosidad e interés por explorar, principalmente el entorno natural del bosque. Poseen un conocimiento profundo de las especies que habitan en el bosque y disfrutan de investigar, observar y analizar el mundo que les rodea. En los espacios de debate, logran presentar argumentos sólidos y bien fundamentados, producto de sus propias indagaciones y lecturas. La lectura ha ampliado su capital cultural, fortaleciendo su capacidad creativa e imaginativa. Sus argumentos van más allá de las estructuras tradicionales, mostrando una gran capacidad de pensamiento crítico.

Desarrollo comunicativo:

Poseen un amplio vocabulario y reconocen palabras de su entorno sociocultural. Se comunican entre sí con claridad y precisión. Prefieren el diálogo y la expresión verbal para resolver conflictos. En este momento de su desarrollo, les gusta utilizar la expresión gráfica para expresar sus ideas y emociones. Están empezando a comprender que la comunicación efectiva puede ser una herramienta para establecer límites y acuerdos con los demás.



Desarrollo socio afectivo:

Son niños muy emocionales que están aprendiendo a expresar y gestionar sus emociones de frustración y molestia. Se encuentran en un proceso de aprendizaje para transitar sus emociones. Si bien aún les cuesta compartir objetos y materiales con sus pares, se observa un esfuerzo por mejorar en este aspecto. Pueden presentarse situaciones conflictivas durante las actividades de creación o juego, las cuales se trabajan como oportunidades de aprendizaje para la resolución de conflictos. Eligen a sus amigos con base en intereses en común. Son niños reflexivos que se inician en el desarrollo de la empatía, comprendiendo las necesidades y emociones de los demás.

Plan Educativo

Las experiencias en las que participan los niños del ciclo 3 están orientadas al desarrollo del pensamiento crítico, lógico y científico. También se fomenta el desarrollo de sus habilidades artísticas a través de talleres de artes escénicas, artes plásticas y música. Además, se trabaja en el desarrollo del pensamiento social, el inglés inmersivo y la capacidad de trabajar en proyectos individuales y grupales.

En este ciclo, se le da gran importancia al espacio de lectura y a la práctica de PNL (Programación Neuro lingüística), dedicándoles mayor intensidad horaria, debido a que antes de los 7 años, los niños participan en experiencias literarias diversas como cuentos e historias. A partir de los 7 años, se inicia el proceso formal de aprendizaje de la lectura, dedicando 45 minutos diarios a este espacio. Los niños son quienes eligen los libros que quieren leer.

En este ciclo podemos hablar de dos niveles: los niños de 7 años que inician el proceso de lectura y los de 8 años que ya tienen un proceso de lectura más avanzado que se caracteriza por la fluidez. Los niños y niñas de este ciclo están muy interesados en los procesos creativos y se muestran más activos en aquellos espacios donde tienen la posibilidad de realizar creaciones. El ciclo 3 se caracteriza por su ambiente cálido y acogedor, donde los niños se sienten seguros y confiados para explorar, aprender y crecer. Además del espacio físico del colegio, el bosque juega un papel fundamental como escenario de aprendizaje y aventura.



Para comprender mejor quiénes son los niños de ciclo 3, nada mejor que escuchar sus propias voces. Un día, al finalizar la jornada, se realizó un juego de entrevistas donde ellos compartieron sus opiniones y experiencias sobre este grupo. A continuación, las respuestas de algunos de ellos y ellas:

¿Quiénes son los niños de ciclo 3 desde sus propias voces?

'Los niños de ciclo 3. Para mí es un grupo muy experto en hacer cosas'

'¿Están preguntando sobre el grupo de ciclo 3? Pues quiero decirles que el grupo de ciclo 3 es muy creativo, tienen clases, están haciendo una película'

'Al Ciclo 3 lo que más le gusta hacer es jugar'

'Todos los niños de ciclo 3 tienen talentos diferentes a otros, por ejemplo, algunos niños pueden saber de matemáticas, otros de inglés'

'Lo más interesante de pasar tiempo con los niños de ciclo 3, es que, tú te puedes divertir con el ciclo, ya que el ciclo es divertido y puedes comunicarte con ellos.'

'Hacen muchas clases, no ósea, no se acaban las clases jamás hay demasiada lectura'



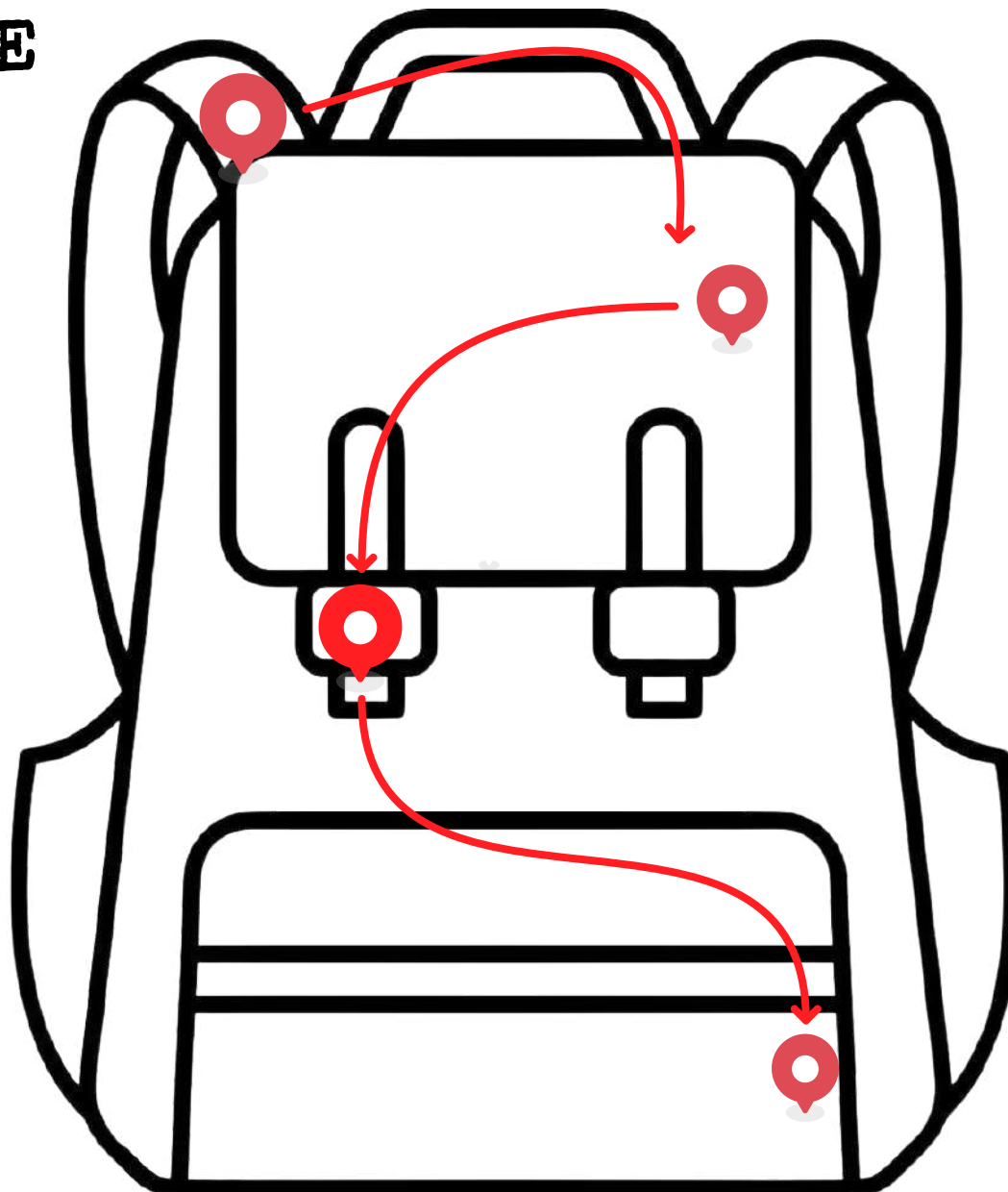
EL EQUIPAJE

4



 INFO

Ver (Anexo 5)



La Estética: Un Campo con Profundas Implicaciones Sociales

La estética, un campo de estudio interdisciplinario que abarca principalmente la filosofía, las artes, la literatura y la lingüística, se caracteriza por la amplia gama de metodologías empleadas para su investigación, incluyendo el análisis del discurso, la interpretación teórica y la reconstrucción histórica. En este ámbito, cobran relevancia los trabajos de reflexión teórico-interpretativa que exploran el papel de la experiencia estética en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Estos estudios cuestionan cómo este tipo de experiencias propician condiciones de vida más favorables, formas de reconocimiento más inclusivas, comprensión mutua, empatía y el desarrollo de una conciencia crítica. Inmersos en la cultura y moldeados por ella, el juego, la imaginación, los lenguajes, los símbolos y las palabras que conforman los horizontes artísticos resultan fundamentales para la formación de ciudadanos críticos y responsables. Estas libertades, entendidas como la capacidad de valorar y discernir, se convierten en el correlato de las capacidades individuales y sociales indispensables para el sostenimiento y fomento de la democracia.

Un área de investigación significativa dentro de la estética se centra en la reconstrucción histórica de la experiencia estética como categoría central en la estética contemporánea. Estos estudios abarcan los aportes de diversos teóricos y filósofos del arte, con el objetivo de presentar las potencialidades y los límites de esta categoría, exponiendo tanto las perspectivas que la defienden como aquellas que la cuestionan por su posible carácter ideológico. Algunos autores incluso proponen que el concepto de obra de arte ha quedado obsoleto, y que la comprensión de los procesos artísticos actuales se ha canalizado y sintetizado en el concepto de experiencia estética.

Una de las apuestas actuales en el campo de la estética es desentrañar la naturaleza de la experiencia estética en el arte a partir de las propuestas de diversos autores. Entre ellos, destaca el trabajo de Didi-Huberman, quien permite entender la posición que ocupa el sujeto en la experiencia estética, considerando la visión como el lugar en el que se produce la mediación. Otros estudios se enfocan en responder a interrogantes sobre el surgimiento del concepto de experiencia estética en el ámbito literario, analizando el diálogo que surge entre esta disciplina y la enseñanza de las ciencias. Finalmente, se aborda el pensamiento de autores clásicos que dedicaron sus reflexiones al tema del arte.

La estética, en su carácter multifacético, nos invita a reflexionar sobre el papel fundamental que desempeña la experiencia estética en la formación de individuos críticos, responsables y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Este campo de estudio nos abre un abanico de posibilidades para comprender cómo el arte, en sus diversas manifestaciones, puede contribuir a la transformación social y al desarrollo integral del ser humano.





Estas nuevas tendencias de investigación en educación artística nos invitan a repensar el papel del arte en la educación y a explorar nuevas posibilidades para la formación de individuos críticos, creativos, responsables y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

La investigación en educación artística se encuentra en constante evolución, abordando temas cada vez más relevantes y desafiantes.

El arte se reconoce como una herramienta poderosa para el desarrollo integral de los estudiantes, el fomento del pensamiento crítico, la creatividad y la transformación social

Las nuevas tendencias de investigación buscan fortalecer las prácticas artísticas tradicionales, promover la equidad e inclusión, y contribuir al desarrollo de modelos educativos más justos y pertinentes.

La educación artística tiene el potencial de transformar vidas y construir un mundo mejor, y la investigación en este campo es fundamental para avanzar en esta dirección.



La Investigación en Educación Artística: Un Panorama Actual

En el ámbito de la educación artística y las prácticas artísticas, han surgido nuevos e interesantes temas de investigación que reflejan la complejidad y el dinamismo de este campo. Entre estos temas se destacan:

1. Relaciones de poder, género y diversidad: Se analiza cómo las relaciones de poder y las dinámicas de género se manifiestan en las prácticas artísticas y educativas, y cómo estas pueden ser desafiadas y transformadas a través del arte.
2. El arte como herramienta para el desarrollo sensible: Se resalta el papel fundamental del arte en el desarrollo de la sensibilidad humana, la empatía, la capacidad de crítica y la construcción de relaciones sociales más justas y equitativas (Fernández et al., 2021).
3. La formación del artista-docente: Se explora la formación que reciben los artistas-docentes y cómo negocian los conflictos entre arte y educación, buscando comprender cómo su experiencia artística enriquece su práctica docente (García, R., 2018).
4. La educación artística y el desarrollo integral: Se investiga cómo la educación artística contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, promoviendo la felicidad, el pensamiento crítico, la creatividad, la autogestión emocional y el autoconocimiento (Cruz, G., 2020).

5. El pensamiento crítico en la educación artística: Se analizan las relaciones entre las propuestas curriculares en educación artística y el desarrollo del pensamiento crítico, identificando las brechas entre las declaraciones curriculares y la práctica docente (Silva, C., 2019).

6. La creatividad en la infancia: Se exploran los procesos artísticos que se desarrollan en la infancia y cómo estos se articulan con los procesos creativos, buscando comprender cómo el arte potencia la creatividad (Silva, C., 2019).

7. Los medios digitales en la educación artística: Se investigan las experiencias educativas que incorporan prácticas pedagógicas con medios digitales en el aula, explorando cómo estos recursos pueden enriquecer la enseñanza de las artes (Silva, C., 2019).

8. Educación artística feminista: Se reflexiona sobre los vínculos entre las artes, la enseñanza y el pensamiento feminista, proponiendo otros modos de enseñar las artes en el aula que promuevan relaciones pedagógicas más equitativas e inclusivas (García, R., 2020).

9. Pedagogías decoloniales en la educación artística: Se desarrollan propuestas didácticas basadas en pedagogías decoloniales que buscan fortalecer las prácticas artísticas tradicionales de las comunidades indígenas y contribuir a que estas comunidades desarrollen sus propios modelos educativos (Bolaños, M. et al., 2020).

Estas nuevas tendencias de investigación en educación artística nos invitan a repensar el papel del arte en la educación y a explorar nuevas posibilidades para la formación de individuos críticos, creativos, responsables y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa y equitativa.



¿Que contiene el equipaje?

Antes de sumergirnos en los relatos que conforman este viaje investigativo, quiero presentarles mi equipaje teórico. Este equipaje es el resultado de la elaboración del estado del arte, un proceso que me ha permitido comprender diversas perspectivas y enfoques sobre la educación artística en la infancia y el desarrollo del sentido estético.

En este apartado responderé a la pregunta: ¿Cuál es el estado de la investigación sobre estos temas? El texto que aquí presento fue construido durante mi participación en el seminario de tesis "Docencia Social de las Artes" y constituye la base sobre la que se construirá este viaje emergente.

Para realizar el estado del arte, consulté la base de datos Bibliografía Latinoamericana en revistas de investigación Científica y Social (BIBLAT). Este portal se especializa en revistas académicas publicadas en Latinoamérica y el Caribe. Realicé una búsqueda utilizando las palabras clave: estética, educación artística y prácticas artísticas. El periodo de tiempo que delimité para la consulta fue entre el año 2018 y el 2022, con el fin de obtener un panorama de las investigaciones realizadas en este campo en los últimos cuatro años.

Durante el periodo comprendido, encontré trabajos en los que priman los enfoques analítico-descriptivo y analítico-aplicado. Se reconocen algunas metodologías de la investigación social y educativa como el estudio de caso, la hermenéutica y la investigación acción. También descubrí otras investigaciones que recurren a la pluralidad metodológica, combinando herramientas de los enfoques antes mencionados con metodologías de la investigación en artes como las narrativas personales y la artografía.

Estética e Infancia una aproximación al panorama en el Contexto Colombiano



Las investigaciones consultadas se centran en la experiencia estética que surge a partir del contacto del niño con la obra de arte o su interacción con un lenguaje artístico específico (música, literatura, teatro o danza). Se aborda la experiencia estética como un efecto de la recepción, entendiéndola como una interpretación profunda.

Los trabajos dejan abiertas interrogantes sobre el papel del docente como mediador entre la obra de arte y el niño, y sobre la coherencia entre el discurso del docente sobre la importancia de la educación artística y su práctica en el aula. La fragmentación del conocimiento y la dicotomía entre lo sensible y lo racional:

Existe una preocupación por superar la fragmentación del conocimiento disciplinar y la oposición entre lo sensible y lo racional en la educación. La separación de las asignaturas en el currículo y en la práctica educativa privilegia el pensamiento científico y relega lo estético a un segundo plano. Se considera que la escuela y el docente tienen la responsabilidad de fomentar la sensibilidad en los estudiantes, yendo más allá de la formación de saberes disciplinares para contribuir a la formación integral del ser.

Los estudios revisados emplean una variedad de enfoques y metodologías, desde el estudio de caso y la hermenéutica hasta enfoques que combinan herramientas de investigación y metodologías basadas en las artes. La pluralidad investigativa se presenta como un camino para generar comprensiones más integrales y complejas en el campo de la educación artística.

Se identifica una brecha entre lo que se declara como objetivo en la educación artística y la forma en que se aborda en la práctica. Si bien la educación artística se presenta como una herramienta fundamental en los proyectos educativos, su aplicación en el aula no se realiza con la misma fuerza en términos metodológicos.



5

PRIMER RELATO

**LAS EMERGENCIAS
COMO DETONANTES
DE LA
INVESTIGACIÓN**





La palabra "emergencia" tiene dos dimensiones que abordaremos en esta investigación. La primera es su significado etimológico. Proviene del vocablo latino "emergens", que a su vez deriva de "emergeo". Este verbo significa "emerger", "salir del agua", "elevarse" o "mostrarse". El prefijo latino "ex" indica "hacia afuera".

En el Diccionario Real de la Lengua Española, "emergencia" se define como una "situación de peligro o desastre que requiere una acción inmediata". En este sentido, aquello que brota inesperadamente y exige atención inmediata se convierte en una oportunidad y un potencial para la investigación.

La escuela es un lugar donde constantemente se presentan emergencias. Como grupo de maestros, las enfrentamos a diario. En Bauhaus de la Montaña, ser docente implica nuevos retos que exigen nuevas búsquedas.

Las emergencias se abordarán desde tres dimensiones: contextual, epistemológica y curricular. Primero, se narran las emergencias en el ámbito de real, es decir en el contexto concreto "Bauhaus de la Montaña, luego se retoman los problemas de definición, ubicación y distinción en torno a la estética desde la teoría del conocimiento, retomando las ideas de Mandoki, K. (2008), para luego ponerlas en diálogo con los referentes curriculares de la educación artística en Colombia.





7

¿Cómo es
Bauhaus de la
Montaña?

EL INSECTO HOJA





"Bauhaus de la Montaña" es una escuela bosque ubicada en la vía Tenjo-Tabio en la vereda Juaica. Cuenta con una filosofía propia basada en la educación consciente. La propuesta pedagógica de este lugar está dirigida a niños y jóvenes. Lo que se busca es que ellos puedan vivir una experiencia en un espacio libre donde se desarrollen de manera natural a partir de la pedagogía por proyectos, el arte, el respeto y la conservación del medio ambiente, como parte del desarrollo cognitivo, social, físico, emocional, entre otros.

La estrategia pedagógica que se implementa en este espacio es la comunicación responsable. En este enfoque, el diálogo está mediado por la escucha. Se procura que no existan instrucciones ni explicaciones, sino que sea a través de la pregunta que los niños se cuestionan e interpelan por su actuar, por el descubrimiento de aquellas dudas que tienen, dando respuesta a estas de manera autónoma e individual. Otra de las estrategias pedagógicas es la asamblea. Estos son espacios de diálogo y comunicación en los que se realizan acuerdos con el fin de dar solución a diferentes conflictos de convivencia, generación de propuestas, sugerencias o diseño de distintos planes de acción. La idea es que los niños tengan oportunidades y posibilidades para expresar sus argumentos."

Emergencias en Bauhaus de la Montaña

En el contexto de la investigación, es fundamental destacar la visión educativa de Bauhaus de la Montaña Escuela de Educación Alternativa

Esta escuela va más allá de la simple enseñanza de contenidos disciplinarios, centrándose en la formación integral del individuo desde una perspectiva humana. Siguiendo las ideas de Morin y Nicolescu (2006), la escuela no solo busca educar para comprender las disciplinas, como las matemáticas, sino también para la comprensión humana.

Estos autores sostienen que la misión espiritual de la educación radica en enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad.

Este enfoque que, busca trascender la mera transmisión de conocimientos, presenta complejidades que necesitan ser comprendidas. En la sociedad actual, la validación de la experiencia ya no depende tanto de la ciencia como del acto de mostrarse. Vivimos en una era de confesión, donde las redes sociales se han convertido en el nuevo escenario para construir la intimidad.

Cada experiencia o actividad en la vida cotidiana parece necesitar ser documentada y compartida en línea para confirmar su veracidad.

La aprobación social se ha vuelto una parte integral de nuestra existencia. En este contexto, proliferan las historias de vida compartidas en redes sociales, buscando generar identificación con el público. Pensamientos como "podría ser yo" o "debería ser yo" se vuelven comunes, lo que lleva a una desvalorización de la experiencia personal auténtica. La exploración, el descubrimiento a través del asombro y la capacidad de ensayar y equivocarse parecen estar desapareciendo gradualmente.

La influencia abrumadora de figuras públicas en plataformas como YouTube y TikTok, así como de expertos en diversos campos, ha creado una situación en la que se espera que sigamos sus instrucciones en todos los aspectos de nuestras vidas. Se nos dice cómo hacer todo, cómo ser y cómo relacionarnos con los demás. Este fenómeno plantea preguntas cruciales sobre la autonomía y la capacidad de decidir por nosotros mismos.

Un aspecto particularmente preocupante es el impacto que estas dinámicas tienen en las infancias. Los niños y niñas crecen inmersos en una avalancha de información sin filtro, interiorizando indiscriminadamente lo que encuentran como verdadero. Definen sus identidades dentro de categorías predefinidas, buscando encajar y ser aceptados por los demás.

En ocasiones, participan en actividades sin comprender completamente el porqué, incluso poniendo en riesgo su propia integridad. Estos temas requieren nuestra atención y reflexión colectiva para encontrar soluciones que promuevan un equilibrio saludable entre la exposición a la información, el desarrollo de la autonomía y la autenticidad en las infancias.

En relación con lo que emerge, quiero compartirles acerca de un taller de pensamiento crítico y estética que surgió a principios del año 2023, transversalizado por la creación artística en nuestra institución. Durante este taller, al revisar los trabajos de los niños y niñas, identificamos la presencia de algunos estereotipos preocupantes. Por ejemplo, al crear personajes, muchos replicaban figuras ya existentes de sus programas favoritos, incorporando superpoderes clichés asociados a personajes de películas comerciales o videojuegos.

Este fenómeno evidencia cómo el mercado ha permeado el mundo infantil, llevando a los niños y niñas a experimentar una pérdida del gusto personal. La ausencia de transformación de lo conocido para crear algo nuevo se equipara al concepto de "áisthesis deformada" propuesto por Dussel (2017). Este autor señala cómo las dinámicas capitalistas utilizan la estética como medio para sus fines comerciales.

La posesión del artículo de moda otorga belleza y un valor especial, contribuyendo a la idea de superioridad, lo que a su vez impulsa las ventas. Siguiendo la reflexión de Arfuch (2009) sobre el "ojo universal", podemos observar que estamos inmersos en un momento caracterizado por la exhibición sin límites.

La expansión del espacio biográfico a través de internet ha cambiado la forma en que las experiencias personales se presentan y consumen, lo que contribuye a la construcción de identidades influenciadas por las tendencias comerciales y la búsqueda constante de validación. Este análisis nos invita a reflexionar críticamente sobre cómo la estética, en este caso, se ve moldeada por las fuerzas comerciales. ***¿Cómo podemos acompañar a las infancias en el desarrollo de una creatividad auténtica y crítica?***



En el contexto actual, la escuela juega un papel crucial. La rápida obtención de información no debe limitarse a la construcción de conocimientos, la libre expresión y la adquisición de habilidades. En este momento coyuntural, es esencial que la escuela asuma el desafío de contribuir al desarrollo de seres humanos con criterio.

De esta manera se hace manifiesta la necesidad de cultivar un sentido estético que no se base únicamente en la reproducción de conductas de moda, sino que se convierta en el punto de partida para la toma de decisiones.

Precisamente, en el marco de esta necesidad de cultivar un sentido estético profundo y significativo, surge la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera la participación en las prácticas artísticas escolares, en el contexto del proyecto Bauhaus de la Montaña-escuela Bosque, configura el sentido estético en los niños y niñas de Ciclo III y cómo se relaciona este desarrollo con la formación de seres humanos integrales?

Algunas preguntas que servirán como detonantes reflexivos al respecto de la pregunta principal de la investigación son:

- ¿Qué papel juega la estética en el desarrollo integral del ser humano?
- ¿Cómo podemos promover una educación estética que no se limite a la mera acumulación de información?
- ¿Qué estrategias podemos implementar para fomentar la creatividad y la expresión personal en los niños y niñas a través de la estética?
- ¿Cómo fortalecer el conocimiento de los docentes en el campo de la estética?

Abordarlas permitiría tener una comprensión más profunda y holística de la estética en el ámbito educativo. La respuesta a este cuestionamiento podría abrir la puerta a transformaciones significativas en la forma en que concebimos y practicamos la educación estética.



Los problemas de la estética

Comparto con ustedes las ideas de Katya Mandoki filósofa y teórica del arte de origen mexicano, la razón por la cual la que la considero un referente importante en el planteamiento de los problemas de la estética ya que su propuesta de re conceptualización se lleva a cabo desde una perspectiva histórico crítica, es histórica en la medida que retoma postulados que se han planteado a través del tiempo por distintos autores y es crítica en tanto cuestiona las verdades sobre la estética que se han considerado como obvias pero que, al estudiarlas de manera objetiva han develado consecuencias de delimitación, ubicación y distinción del término.

Aunque este trabajo de investigación pone la lente en la relación existente entre la estética y el arte, al retomar a Mandoki se parte de reconocer que los estudios estéticos no se limitan al arte y a lo bello, sino que hay una estética de lo cotidiano.

Mandoki, K (2008) efectúa un recorrido presentando algunas ideas que han sido heredadas de distintos autores como Baumgarten y Kant las cuales, desde su posición, operan como obstáculos epistemológicos, un primer problema es que, la estética como disciplina no ha definido su objeto de estudio.

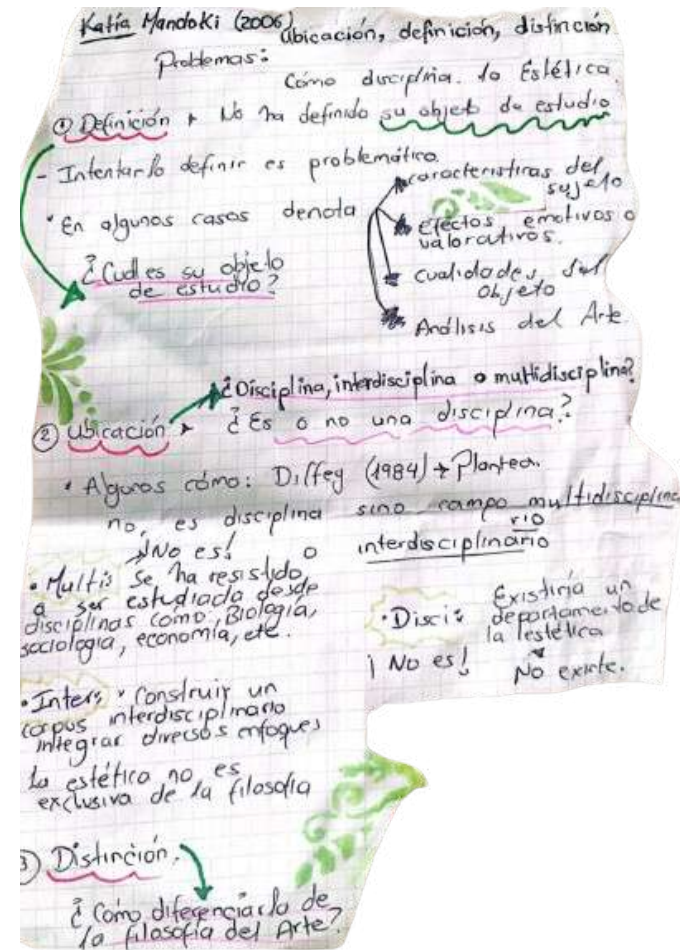
según la autora: "En algunos casos denota ciertas características del sujeto o efectos en el cómo los emotivos o los valorativos, en otros se trata de cualidades de un objeto, de un acto o del análisis de una práctica social cómo es el arte y en un período o estilo determinado" (p. 7)

Otro de los problemas nos lleva a preguntarnos si posible encontrar una definición de estética, autores como Diffey citado por Mandoki (2008) considera la estética no como disciplina sino como campo multidisciplinario e interdisciplinario, es decir, existen disciplinas que se enfocan en ocasiones en cuestiones estéticas, lo anterior como un problema, pues, sí bien, la estética es objeto de varias disciplinas como las mencionadas anteriormente, no existe corpus teórico enfocado a la estética.

Ahora bien, tampoco es posible pensarse la estética como estudiosa exclusivamente del arte, ya que no hay un departamento de estética, por el contrario, los estudios estéticos provienen de otros departamentos como historia del arte y filosofía.

Los estudios sobre la estética se suceden desde tendencias filosóficas como: la filosofía analítica, la fenomenología, las teorías del lenguaje, las aproximaciones kantianas, marxistas, dialécticas idealistas, románticas, intencionalistas, deconstructivistas y pragmatistas; ninguna de estas conforma disciplina, más bien, miran desde su perspectiva metodológica el arte y lo bello. Por tal razón la estética no podría ser considerada como multidisciplina ya que se estudia sobre todo desde lo filosófico resistiéndose a campos como el sociológico, antropológico, psicológico, entre otros.

Ha habido intentos por distinguir la estética de la filosofía del arte Nwodo (1984) histórico con el fin de qué se trata de dos disciplinas diferentes, la estética vendría a ser una teoría que estudia la belleza relegando el arte a la teoría del arte, empero, como categoría no es suficiente para fundar una disciplina, ya que no es viable pensar una disciplina entorno solo a una de las categorías qué harían parte de lo estético, lo bello.



Mapa 1. Entendiendo los problemas de la estética. Realizado en la madrugada del 10 de Febrero del 2023. Para lograr comprender los problemas de fondo de la noción de estética expuestos por Katia.

La Educación Artística en Colombia

En el siguiente apartado se presenta un contexto general de las transformaciones que ha tenido la educación artística a través de los años, sus aportes al desarrollo integral del ser humano y las contingencias por las que atraviesa en el contexto colombiano. El objetivo es responder a las preguntas: ¿Cuál es la relación entre estética y educación artística? ¿Cómo se piensa la educación artística y el sentido estético desde lo curricular?

Para ello, se retoman algunos de los planteamientos de las Orientaciones Curriculares para la Educación Artística y Cultural (2022). Estas orientaciones asumen la postura de la educación por el arte, es decir, el arte como medio de formación integral del sujeto.

La Educación Artística y Cultural (EAC) como campo de conocimiento busca el desarrollo del pensamiento artístico situado, es decir, de aquello que les es cercano y propio a niños, niñas, adolescentes y jóvenes. De igual manera, busca desarrollar las capacidades de sentir, expresar y valorar. Se cree que desde las competencias específicas del campo se aporta al fortalecimiento no solo de competencias básicas y socioafectivas, sino también de los demás saberes que hacen parte del currículo.

La EAC orienta procesos de enseñanza del arte que incorporan y transforman no solo a los sujetos, sino también a sus contextos. Se parte de la premisa de que el sujeto se construye en las relaciones sociales, y que la cultura, al ser la medidora de lo social, otorga particularidades de estar y ser en lo social. De igual forma, le permite al sujeto actuar sobre los procesos de configuración del medio y de lo social. Las Orientaciones Curriculares señalan que la relación entre Educación Artística y Educación Cultural se observa especialmente en el rol que las artes asumen en la construcción del sujeto, la noción de sí y de los otros, en su papel en la reflexión sobre las identidades y el lugar de los sujetos en los colectivos. En este sentido, las propuestas educativas del arte y de la cultura se articulan según contextos y finalidades. No se trata solamente de la enseñanza y el aprendizaje de las bellas artes (artes canónicas), sino también de éstas en relación con la cultura y viceversa.

La EAC centra la reflexión en los significados de la cultura, en el debate y análisis crítico de la experiencia social de los sujetos y de la polivocidad de las opiniones. La enseñanza va más allá de técnicas y conceptos formales. Se apuesta a la comprensión de las manifestaciones artísticas y su efecto o impacto en el contexto de diversos grupos sociales. Se llama la atención por los significados, las sensibilidades y los contenidos inherentes que cada cultura ha tejido en las experiencias culturales.



Por ejemplo, desde la perspectiva cultural en la música se centra la atención en los significados construidos alrededor de prácticas culturales heterogéneas que brindan las prácticas musicales tradicionales y populares. Estas prácticas han sido históricamente invisibilizadas y excluidas de la enseñanza academicista. La tradición principalmente eurocentrista las considera irrelevantes cultural y cognitivamente, y excluye de los sistemas educativos expresiones urbanas populares y tradicionales.

Como menciona Aguirre (2005), citado en MEN (2022), la experiencia resultante de las artes visuales permite a las personas la comprensión de los mundos culturales y sociales en los que ellos viven y construyen sus relaciones. En este sentido, el estudiante participa en tres roles: espectador, creador/productor y expositor/promotor. En el primero se posibilita el desarrollo de la percepción, la valoración, la sensibilidad, la reflexión y comprensión crítica de manifestaciones artísticas y una comprensión de la misma desde su cultura.

Como creador el estudiante apropia técnicas y conceptos para producir sus propias experiencias, acciones y objetos artísticos, da cuenta de su mirada de mundo, de su creatividad y las apropiaciones de la cultura. Finalmente, como promotor o mediador que reflexiona y pone en diálogo lo que se produce en la escuela con su contexto, comunidad y realidad.

Los referentes curriculares parten de un reconocimiento de que **la estética no se limita a la apreciación de la belleza, sino que abarca la formación integral del ser humano**, incluyendo la sensibilidad, la creatividad, la expresión y la valoración. En los que además se destaca la importancia de la educación artística y cultural como herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico, la comprensión de las manifestaciones artísticas y su impacto en la sociedad.

También **se enfatiza la importancia de la cultura en la construcción del sentido estético**, destacando la necesidad de comprender y valorar las diversas expresiones culturales.

Se propone una educación artística que va más allá de las técnicas y conceptos formales, centrándose en la reflexión sobre los significados de la cultura y su papel en la construcción de identidades.

El texto invita a una mirada crítica sobre las prácticas educativas en el campo de la estética, cuestionando la hegemonía de las "artes canónicas" y promoviendo la inclusión de expresiones culturales diversas.

Se propone una **educación artística que impulse la transformación social**, empoderando a los sujetos para que actúen sobre su entorno y construyan una sociedad más justa y equitativa.



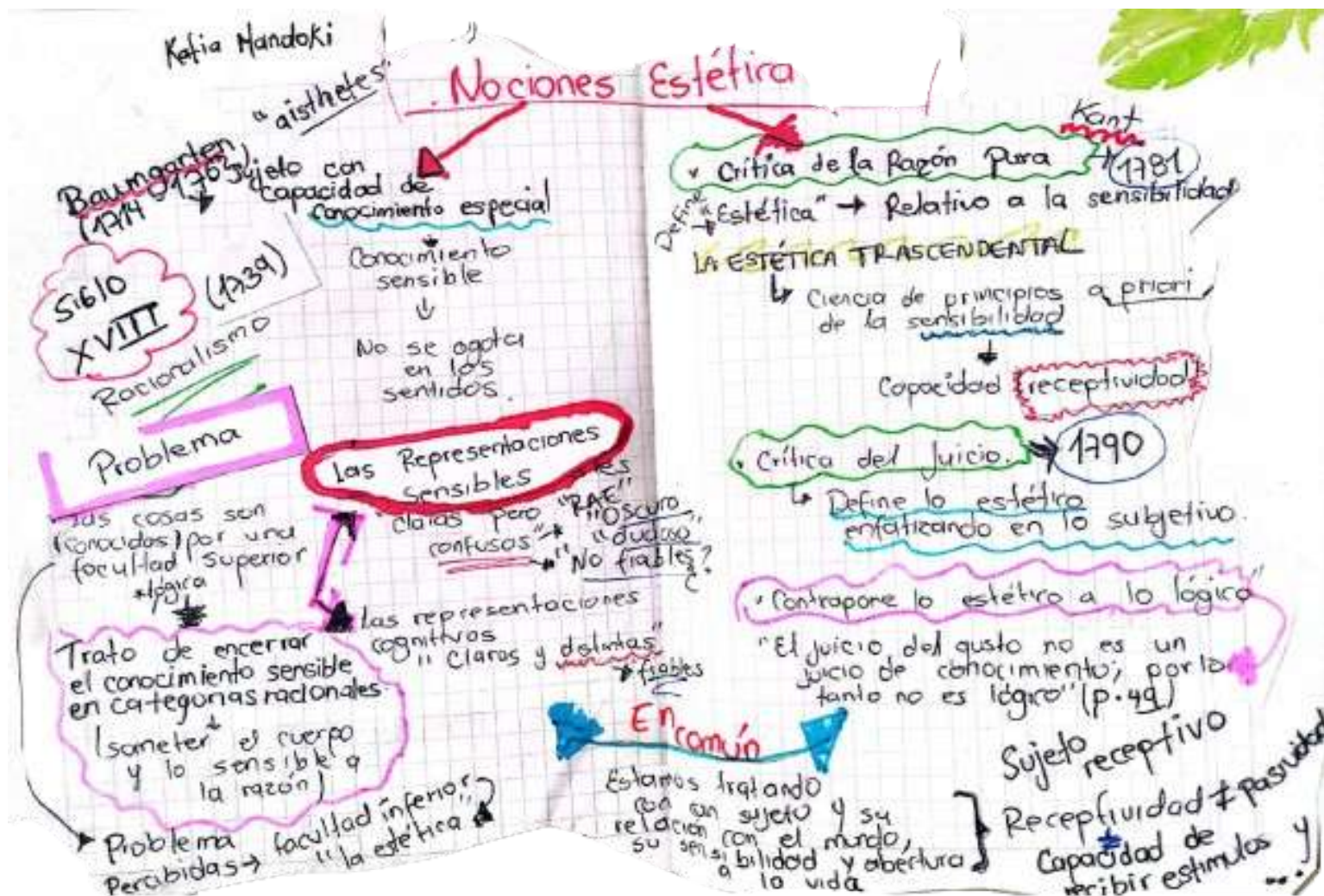


Se reconoce al sujeto como un ser activo en el proceso de desarrollo estético, capaz de sentir, expresar y valorar las diferentes manifestaciones artísticas.

Los desafíos en torno al conocimiento estético se manifiestan en la práctica educativa, especialmente en el espacio escolar de Bauhaus, **la estética se presenta como un término difuso**, utilizado para referirse a las propiedades físicas de los objetos y a la organización de los espacios. Sin embargo, se observa una tendencia a abordarla desde una perspectiva superficial, centrada en el orden y la decoración, donde predomina la forma sobre el fondo.

Esta situación revela la falta de una incorporación adecuada de lo estético, que pueda demostrar su utilidad para el desarrollo de la sensibilidad, alimentando tipos de conocimiento que **trascienden la mera acumulación de información y fomentan la empatía y la creación de conexiones significativas.**





Mapa 2. Las Nociones de Estética "Hice este mapa comparativo de las dos nociones de estética. Si bien ambas compartían la idea de que la estética tiene que ver con el ser humano (su sensibilidad y apertura a la vida), también se había formulado como opuesta a la lógica y estudiado con categorías racionales, lo que tenía como consecuencia darle un lugar secundario."



¿EL PORQUÉ DE ESTA INVESTIGACIÓN?

17

Un llamado a la reflexión profunda en la educación infantil: Interacciones transformadoras a través de las artes

Como educadora infantil y formadora de docentes de primera infancia, he sido testigo de la trascendencia que reside en cultivar procesos de reflexión crítica en torno a las interacciones que establecemos con nuestros niños y niñas. Esta propuesta investigativa surge precisamente de esa necesidad fundamental: cuestionar constantemente nuestro quehacer docente, asegurándonos de que las experiencias que, proponemos a las infancias posean la pertinencia, intencionalidad y profundidad necesarias para su desarrollo integral. Esta investigación se suma a los esfuerzos realizados para garantizar una educación de calidad contribuyendo a la construcción de un marco reflexivo sólido sobre las prácticas docentes.

En este camino, convergen de manera significativa dos diálogos propuestos por la maestría: las prácticas artísticas escolares y la docencia social de las artes. Las artes, en su esencia, representan una fuerza transformadora capaz de generar experiencias significativas y enriquecedoras para el desarrollo integral de los niños y niñas. Otorgarles un lugar protagónico en el proceso educativo, trascendiendo su mera inclusión, es fundamental. Esta decisión se fundamenta en el rol social que desempeñamos como docentes y en el potencial transformador que la educación artística posee para abordar cuestiones sociales relevantes.



Más allá del desarrollo integral: El sentido estético como herramienta de transformación social

Fijar nuestra atención en el desarrollo del sentido estético en la infancia no se trata simplemente de un objetivo educativo más, sino que implica una misión de mayor envergadura: la emancipación del individuo.

Se trata de un proceso que busca empoderar a los niños y niñas para que cuestionen su lugar en el mundo, sus relaciones con los demás y su potencial para contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. De ahí la relevancia de profundizar e investigar este fenómeno en el ámbito de la educación y las artes. En palabras de Vecchi (2013), "la estética y la infancia merecen un estudio profundo, pues tomar conciencia de su presencia en los espacios educativos permitiría elevar la calidad de las relaciones que establecen los seres humanos con el mundo, pero también la calidad de los procesos de aprendizaje" (p. 59). La pertinencia de esta investigación radica en la necesidad de comprender las experiencias estéticas que viven los niños al participar, ya sea como receptores o activamente, en una experiencia artística o una obra de arte.

Se reconoce en los niños una singularidad subjetiva que, al mismo tiempo, se ve influenciada por el contexto objetivo en el que se encuentran, en este caso, Colombia. Es decir, si bien cada niño y niña posee características únicas que los hacen seres irrepetibles, también comparten necesidades e inquietudes propias del contexto en el que se desenvuelven. En el caso de Colombia, estas necesidades y características comunes se ven moldeadas por la cultura, la historia y las realidades sociales del país.





OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

19

Objetivo general:

Comprender cómo la participación en las prácticas artísticas escolares configura el desarrollo del sentido estético en los niños y niñas de Ciclo III en Bauhaus de la Montaña (Escuela Bosque).

Objetivos específicos:

1. Caracterizar las dinámicas de la educación artística en Bauhaus de la Montaña, atendiendo a la metodología y enfoque pedagógico implementados, el rol del docente y del estudiante en el proceso creativo, y la articulación entre las diferentes áreas del conocimiento y las prácticas artísticas.
2. Diseñar e implementar laboratorios artísticos como espacios para la exploración y experimentación con diversos lenguajes artísticos, la reflexión crítica sobre las experiencias creativas y la construcción de significados individuales y colectivos.
3. Analizar e interpretar las producciones artísticas y demás fuentes de información (registros de observación, entrevistas, diarios de campo) para la identificación de los elementos que configuran el sentido estético en los niños y niñas y las relaciones entre las prácticas artísticas escolares y el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad y la sensibilidad.



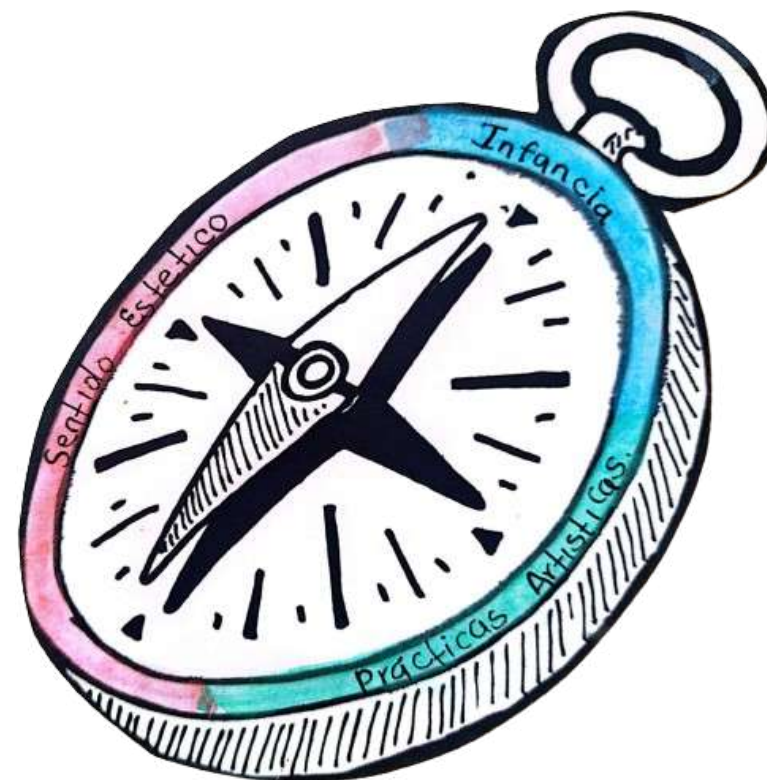


20

SEGUNDO RELATO

LA BRÚJULA

**ENTRAMADO
CONCEPTUAL
INTEGRADOR**





Primero, se abordará la coordenada "Infancia" con el fin de comprender el surgimiento de esta noción, sus transformaciones y las implicaciones de las mismas en la educación.

La segunda coordenada es "Sentido estético". Para tal fin, se realizará un breve rastreo histórico del surgimiento del concepto "Estética" y algunas de sus transformaciones hasta esbozar la "Estética de la liberación" propuesta por Enrique Dussel. Desde esta perspectiva se entenderá el concepto en esta investigación. Luego se indagará por la noción de sentido para finalmente proponer una posible definición de sentido estético.

La tercera coordenada se titula "Prácticas artísticas escolares". En ella, se realiza un recorrido histórico por los modelos que han caracterizado las dinámicas de enseñanza y aprendizaje de las artes en Colombia.



Recorrido por las nociones de Infancia

La idea de la infancia como una etapa diferenciada de la vida adulta es un concepto relativamente reciente. A lo largo de la historia, las concepciones sobre la infancia han variado considerablemente, y las relaciones entre niños y adultos han estado mediadas por diferentes factores sociales, culturales y económicos.

Hasta el siglo XVII no se reconocía ni se representaba la infancia como tal. Por ende, las relaciones que se establecían entre los niños y niñas y los adultos se basaban en la indiferencia. Según Aries (1987), en la sociedad de esa época no había espacio para la infancia, y se les consideraba como seres a quienes había que reformar basados en la religión. Por esta razón, el castigo corporal era generalizado y justificado como la forma de corregir.

Fue a finales del siglo XVIII e inicios del siglo XIX cuando los niños comenzaron a ser considerados como adultos en miniatura. Se esperaba que desempeñaran roles y responsabilidades en sus comunidades al igual que cualquier otro miembro.

En el siglo XX, la idea de la infancia se consolidó aún más. Se establecieron los derechos del niño y se crearon instituciones como la escuela y la guardería para atender sus necesidades específicas. Según Postman (citado por Narodowski, 2013), la invención de la imprenta desempeñó un papel importante en la construcción histórica del concepto de infancia. Esto se debe a que permitió la impresión de numerosos libros que contemplaban discursos desde diferentes disciplinas, los cuales han venido consolidando una definición de infancia en oposición a la adultez.

Narodowski (2013) también señala que tanto la pedagogía como las políticas educativas han contribuido a crear una noción en la cual, la infancia se reduce a la presencia de cuerpos en una institución escolar. En la actualidad, se reconoce que los niños tienen necesidades particulares que los diferencian de los adultos, y participan en actividades que los alejan.

En consonancia con lo anterior, se puede afirmar que la existencia de la pedagogía ha llevado a naturalizar la condición de alumno en los niños y las niñas, quienes son concebidos como cuerpos heterónomos y, a la vez, obedientes.





En la escuela moderna, los cuerpos de los niños y niñas asistían para ser disciplinados, formados y educados. Ampliando esta idea, Narodowski (2013, p. 20) afirma que "el ser alumno en la institución escolar moderna implica ocupar un lugar heterónomo de no-saber, en contraposición a la figura del docente, un adulto autónomo que sabe".

Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2010), los movimientos religiosos y culturales, como la Ilustración, jugaron un papel crucial en el reconocimiento de la infancia como una etapa de la vida única que requería un enfoque educativo diferenciado.

A finales del siglo XIX, surgieron corrientes teóricas que introdujeron el concepto de "menor", definiendo a los niños como individuos con capacidades inferiores a las de los adultos. Esta perspectiva los percibía como seres desprovistos de desarrollo intelectual y capacidad para valerse por sí mismos, por lo que dependían de los adultos para su formación y orientación.

Además, se consideraba que los niños se encontraban en un estado de indefensión, por lo que necesitaban la protección tanto de los adultos como del Estado para resguardarse de los peligros del entorno.

Estas ideas dieron origen a concepciones de la infancia como seres inherentemente buenos que debían ser protegidos, lo cual se conoce como enfoque proteccionista. Siguiendo a Narodowsky (2013), la escuela desempeñaba un papel fundamental en el que se eliminaban los conocimientos previos del niño para asegurar la transmisión de lo que se consideraba como verdadero conocimiento. A finales del siglo XIX, se implementaron políticas de administración centradas en el cuerpo de la infancia, asignándole un estatus jurídico y pedagógico a través de las políticas educativas. Estas medidas contribuyeron a la universalización de la escolarización. También establecieron criterios sobre cómo debían ser distribuidos los cuerpos en las instituciones escolares. En este contexto, surgieron nociones de la infancia como poseedora de una inteligencia innata y una capacidad natural para aprender.

La distribución de los cuerpos de los niños en las escuelas comenzó a depender de la edad cronológica de los alumnos, pues esta determinaba las posibilidades de adquirir determinados conocimientos. Esto trajo consigo el indicador de anormalidad o patología escolar. La pedagogía y la psicología han ido generando modelos cada vez más rigurosos y sofisticados sobre la cronología, y se ha hecho un control de la relación entre edad y la adquisición de conocimientos.



Infancia Contemporánea

Después de este breve recorrido histórico sobre el surgimiento y transformación de la noción de infancia surge el interrogante; ¿qué es lo que llamamos infancia hoy?, al cual es vital dar una respuesta en el marco de este trabajo de investigación, ya que hace posible comprender los cambios que han sufrido las relaciones entre adultos e infancia para así tener una lectura comprensiva de las situaciones problema que se presentan en el contexto escolar, según Narodowsky (2011) "La idea de niño dependiente, obediente y heterónomo, construida pacientemente a lo largo de varios siglos, es cuestionada por la valorización de la infancia, de lo joven, de la inexperiencia de las generaciones jóvenes" (p. 109).

Los niños de la contemporaneidad con quienes nos relacionamos en este momento histórico, parecen no necesitar la protección del adulto, al respecto Margaret Mead citada por Constanzo (2013) menciona que antes se vivía bajo una cultura "postfigurativa" en la cual los vínculos entre niños y adultos eran asimétricos, los adultos eran quienes mandaban y decidían sobre los más jóvenes, actualmente se ha ido constituyendo una cultura "prefigurativa" en la que la relación transgeneracional ya no es asimétrica sino simétrica.

Luego de esto, surge la concepción de la infancia como sujetos de derechos. Según el MEN (2010), en el contexto colombiano, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, aprobada en 1991, introduce un cambio relevante en la concepción de la infancia.

Allí, niños y niñas son reconocidos como sujetos sociales y ciudadanos con derechos en contextos democráticos. Lo anterior, de la mano con la expedición del Código de Infancia y Adolescencia, más específicamente la Ley 1098 de 2006, establece que desde la primera infancia los niños y las niñas son sujetos de derechos reconocidos en los tratados internacionales y en la Constitución Política.

Así que es posible plantear que en la actualidad la concepción de infancia se basa en representar a los niños y las niñas como seres sociales en su proceso de desarrollo, que están en permanente evolución.

Por ello, la infancia se considera como una etapa crucial dentro del ciclo vital del ser humano y decisiva en la estructuración de su personalidad, inteligencia y comportamiento social.



En la actualidad siguiendo los postulados de Narodowsky (2013) es posible hablar de una infancia hiperrealizada, el autor emplea este término para referirse a los niños que están conectados la mayor parte del día a dispositivos tecnológicos de diferentes tipos que les permite tener acceso a la información del mundo. En la Actualidad la infancia no se considera una discapacidad, por el contrario, es un punto de referencia que debe ser valorado, los niños son considerados como poseedores de una capacidad especial.

Siguiendo a Constanzo (2013) la infancia hiperrealizada se caracteriza por niños que hace tiempo abandonaron el lugar del no saber, ya no esperan y lo quieren todo de manera inmediata. Se encuentran atrapados por la publicidad y las pantallas. Los adultos ya no son los únicos portadores del saber, lo que genera una desvalorización de la experiencia. Como consecuencia, los educadores nos enfrentamos día a día a la falta de motivación en los estudiantes.

Se observa una inminente desconexión entre ellos y las actividades que se proponen. Sus formas de ser, estar y relacionarse con ellos mismos, con los otros y con el entorno están influenciadas por la cantidad de información que reciben continuamente de programas televisivos, la música, los videos de internet.

El papel en general de la escuela en esta era caracterizada por la obtención rápida de información, no puede limitarse a la construcción de conocimientos y a la obtención de habilidades, la escuela tiene una responsabilidad en la formación de seres humanos con criterio, que puedan tomar decisiones por sí mismos, que no se basen en reproducir conductas de moda en un momento, sino que partan de un análisis de una mirada crítica.

Por lo anterior la escuela, debe poner su mirada en el desarrollo del sentido estético, pero para hacerlo, es necesario entender cómo se configura esté en la infancia.



Recorrido por la Noción de Estética

Para abordar comprensivamente la categoría "sentido estético" en el presente ejercicio investigativo, es imprescindible responder a los siguientes interrogantes ¿dónde se originó el término estética?, ¿Cuáles son los postulados que han surgido en torno a este concepto? ¿De dónde surge el término estética? Etimológicamente, el término "estética" deriva del griego antiguo "Aisthitikos", que significa "percibir a través de la sensación" (Mandoki, 2008). Esta palabra, a su vez, se origina en "Αἴσθησις", que se traduce como "percepción" o "sensibilidad". De este modo, la estética se relaciona con la percepción sensorial, la apreciación de la belleza y la armonía en diferentes contextos. Si bien la estética como disciplina no existía en la antigüedad, la reflexión sobre la belleza y el arte ha estado presente desde siempre en la filosofía, la crítica literaria y la historia del arte.

En la antigua Grecia, filósofos como Platón y Aristóteles formularon los primeros postulados sobre estos temas. Platón consideraba que la belleza reside en el mundo de las ideas, por encima del mundo sensible. En cambio, Aristóteles sostenía que la belleza es una propiedad de la esencia de las cosas y se manifiesta en lo sensible. Para él, lo bello se encuentra en el orden, la simetría y la magnitud, y puede ser captado por la vista (Bayer, 1961).

A lo largo de la historia, el concepto de estética ha ido evolucionando. Abbagnano (1961) señala que en la filosofía antigua las nociones de arte y belleza se consideraban diferentes e independientes. La doctrina del arte se denominaba poética y se refería a la creación de imágenes.

Posteriormente, el epicureísmo relacionó la belleza con el placer, priorizando la forma sobre el fondo. El neoplatonismo, por su parte, retomando ideas de Platón, volvió a hablar de la belleza como aquello que hace vibrar al alma, no solo como simetría, sino también como color (sin simetría).

Según Peláez (2007) la estética de la Edad Media se caracterizó por un rechazo a lo que se había entendido por belleza en la antigüedad, pues a esta se le considera pagana y se le hacía responsable de distraer la atención de lo verdaderamente fundamental, el fondo; uno de los representantes más importantes de este momento en cuanto a las ideas de estética fue San Agustín, quien recogió en gran medida las ideas de Platón, en consecuencia, planteó una serie de características que hacen a un objeto bello, dentro las cuales se encuentran, la unidad, el número, la proporción, el orden y la norma.



Peláez (2007) menciona que, Santo Tomás de Aquino reformula el concepto de belleza siguiendo la tradición aristotélica, en base a ello, propone que la belleza es una especie de conocimiento que se extrae de un objeto, la forma es la que define la belleza como aquello agradable a la vista, el propone tres condiciones que hacen de algo bello: la integridad o perfección, algo que esté roto nunca puede ser bello, la proporción o armonía, es decir que haya una relación entre las partes del objeto con el todo, la luminosidad y claridad.

Siguiendo a Peláez (2007) en el racionalismo Cartesiano, si bien, Descartes no escribió o propuso nada en torno a la estética o belleza, su método fue aplicado por otros en el desarrollo del término, la estética del siglo XVIII se centraba en la claridad conceptual, el rigor deductivo y la certeza intuitiva de los principios básicos. Para los cartesianos el arte era la imitación de la naturaleza.

A continuación, se hará alusión a dos ideas de estética que han sido clave en el desarrollo del término y que hasta el momento continúan siendo referentes en los debates actuales sobre esta, la de Baumgarten y la propuesta por Kant.

Abbagnano (1961) menciona que, el nombre de estética fue introducido por Baumgarten aproximadamente en el año 1750, el sostenía la idea que, el objeto del arte son representaciones confusas, claras, sensibles, pero perfectas.

Retomando a Mandoki (2006), desde Baumgarten se considera al ser humano como un sujeto capaz de tener un conocimiento especial, "el conocimiento sensible", que se vincula con los sentidos sin agotarse en ellos, sin embargo, lo trato de encerrar en categorías racionales al someter el cuerpo y lo sensible a la razón, terminando por darle fuerza a la idea de que las cosas son conocidas por una facultad superior "la lógica" mientras que son percibidas por una facultad inferior "la estética".

Abbagnano (1961) comenta que, Kant propone en crítica a la razón (1781) que, la estética es relativa a la sensibilidad, hace mención a "La estética trascendental" como ciencia de principios a priori de la sensibilidad, esta última separada del entendimiento y este separado de la intuición (de todo aquello que deviene de la sensación).





Es importante resaltar que según Mandoki, K (2008): "Por sensibilidad, Kant entiende "la capacidad (receptividad) de recibir representaciones según la manera como los objetos nos afectan" p. (48). En 1790 en "Crítica del juicio" plantea la idea de juicio estético, con el cual alude a un juicio del arte y de lo bello, en este, el término estética deja de tener relación con la propuesta de Baumgarten, pues lo designa a cualquier análisis, investigación o demás que tenga por objeto el arte o lo bello.

Según Buck-Morss (2005) el término "estética" sufrió una inversión de sentido en la era moderna, de tal manera que se aplicaba principalmente al arte y a formas culturales sin tener relación con la experiencia de los sentidos, el campo original de la estética no es el arte sino la realidad, la naturaleza corpórea y material.

Kant, citado por Mandoki, K (2006) formula que: "si en un juicio las representaciones son solamente referidas al sujeto (a su sentimiento), este juicio es entonces siempre estético" (p.49). Lo que hace Kant, aunque sin jerarquizar, es contraponer lo estético a lo lógico.

En palabras de Mandoki, K (2008) "Tanto en la acepción griega del término aisthetes, como en la concepción kantiana, es que estamos tratando en primera instancia con el sujeto y su relación con el mundo, su sensibilidad y apertura a la vida. Kant lo dijo, en una palabra: receptividad" (p. 49) Se hace una elección de la estética de la liberación de Enrique Dussel como los lentes para entender el concepto de una manera más amplia y profunda. Esta surge como una **respuesta crítica a teorías estéticas predominantes que se centraban en la contemplación y disfrute de la belleza en el arte.** Es una propuesta que tiene en cuenta tanto la estética como una apertura de la subjetividad corporal, es decir, como experiencia propia de cada ser, que está determinada y determinante de los campos económico, ético y político.

En la actualidad, la estética se ha convertido en una disciplina fundamental para comprender la experiencia humana, la creación artística y la valoración de la belleza. **Su estudio nos permite reflexionar sobre la naturaleza del arte, la percepción sensorial y el juicio estético.**

En suma, podemos decir que el concepto de estética ha recorrido un largo camino desde sus inicios en la antigua Grecia hasta la actualidad. A través de diferentes perspectivas filosóficas y corrientes de pensamiento, la





estética ha ido evolucionando y enriqueciendo nuestra comprensión de la belleza, el arte y la experiencia humana.

En este proceso evolutivo, la estética ha pasado de ser una simple reflexión sobre la belleza a convertirse en una disciplina con un amplio campo de estudio que abarca la percepción sensorial, la creación artística, la valoración de la belleza y la crítica del arte. El estudio de la estética nos permite desarrollar nuestra capacidad de apreciar la belleza en todas sus formas, comprender el significado del arte y reflexionar sobre la naturaleza de la experiencia humana.





LA ESTÉTICA DE LA LIBERACIÓN

Enrique Dussel, filósofo, historiador y teólogo argentino radicado en México, ofrece en su obra "Filosofía de la liberación" un panorama de los aportes latinoamericanos al proyecto de pensamiento propio, tanto en el ámbito filosófico como en el político, ético, cultural, pedagógico, económico y estético. Esta línea de pensamiento parte de considerar a los países de América Latina como independientes económica y culturalmente, por lo tanto, creadores de nuevos pensamientos y portadores de una sensibilidad diferente hacia los demás.

Dussel (2017) retoma la noción de esteticidio empleada por Boaventura de Sousa Santos para poner de manifiesto cómo históricamente el fetichismo de la totalidad estética desde Grecia hasta Europa, que data desde 1492, ha posibilitado la creación de la estética eurocéntrica.

Esta ha tenido como consecuencia la negación del valor de las otras estéticas; por consiguiente, los mundos culturales diferentes a Europa fueron señalados como primitivos, bárbaros y folklóricos, con una fealdad estética inocultable.

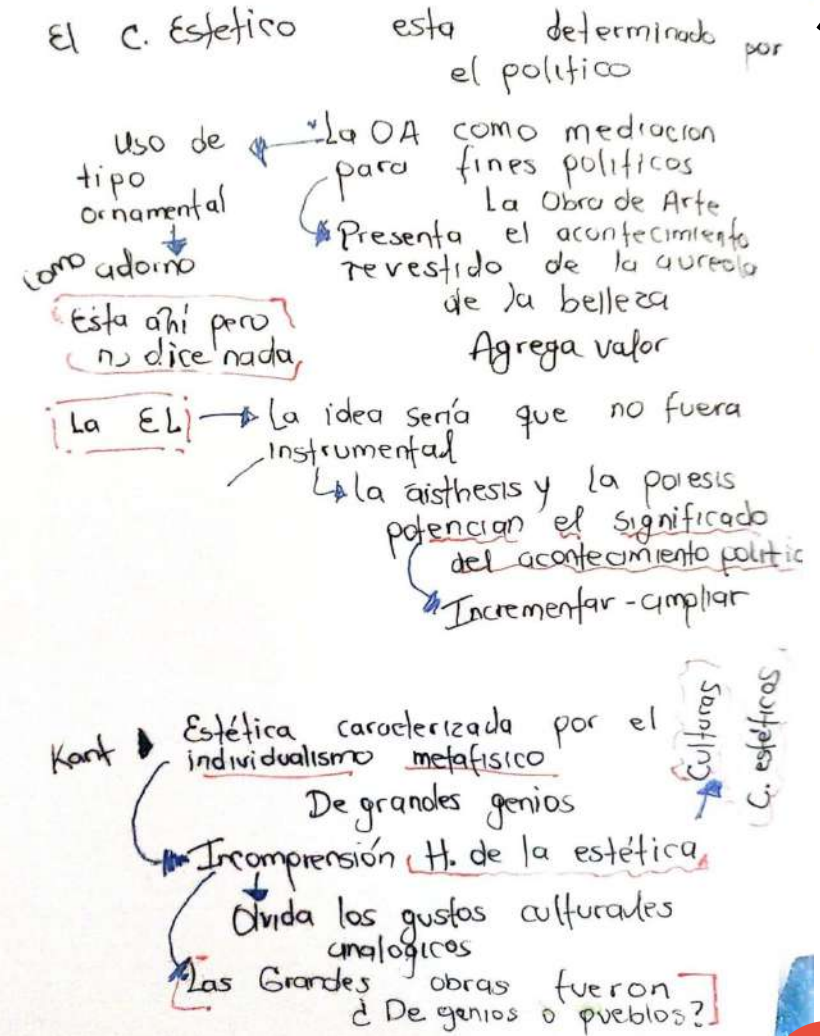
Estos juicios se sostienen a través de escalas clasificatorias de los tipos de humanidad que contemplan desde sus rasgos físicos (forma, color de piel, etc.) hasta las formas de ser y habitar (comida, vestido, arquitectura, etc.), generando así la superioridad estética occidental (Dussel, 2017, p. 53).

Es menester comprender que la estética, desde esta óptica, es una facultad del viviente. Por lo tanto, su historia es más amplia que la de la humanidad.

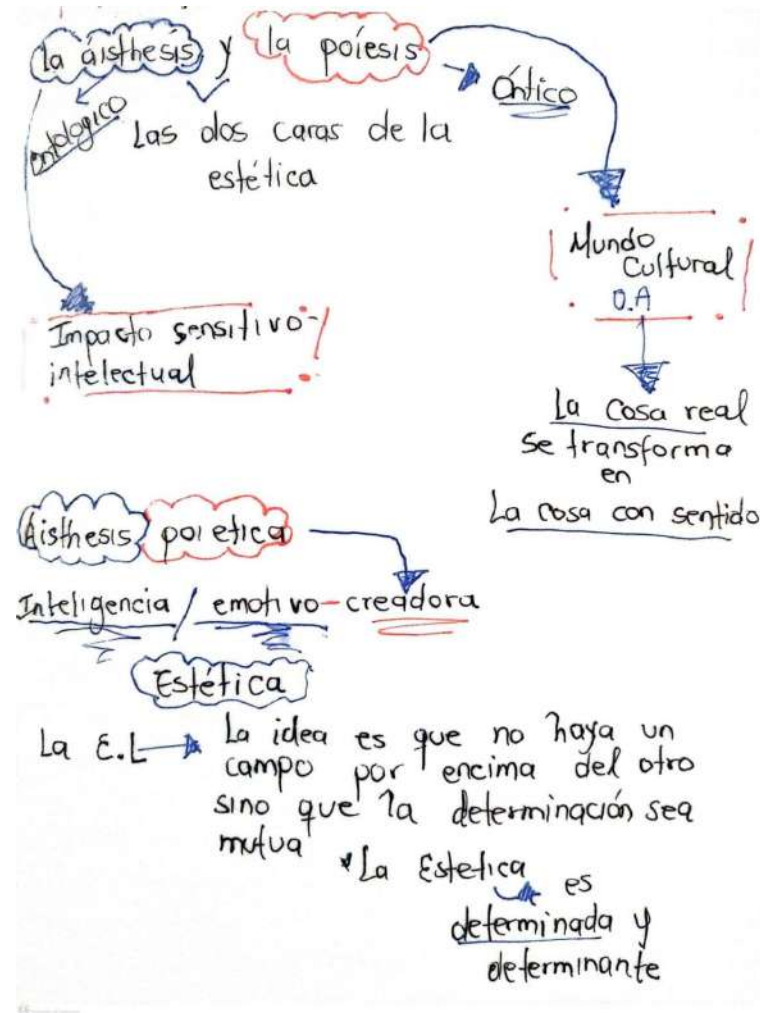
Dussel (2020) hace referencia a una estética primera a la que llama "Estética natural", que no es exclusiva del ser humano y representa un peldaño para el desarrollo de una "Estética cultural". Mandoki (2008) hace referencia a la estética empleando el término "estesis", con el cual, en concordancia con Dussel, se refiere a: "La condición del ser vivo que consiste en estar abierto al mundo. No hay estesis sin vida, ni vida sin estesis. Se trata, pues, de la condición fundamental de todo ser viviente" (p. 51).

Enrique Dussel propone una estética que se compone de dos momentos: un primer momento ontológico, "la áisthesis", y un segundo momento óntico, "la poiesis".





Mapa 3. Estética de la Liberación. Este mapa es muy importante para mí porque a partir de su elaboración comprendí lo importante de estudiar la estética, pues está posibilita la reproducción social o la transformación social. Todo depende



Mapa 4. Un acercamiento a las dos caras de la estética, el momento de la conmoción y el momento de la creación.



La Áisthesis

Para comprender la estética me remitiré a la ontología o terminología propuesta por Dussel (2017) según él, el campo estético está constituido principalmente por la áisthesis, palabra de la que se deriva en castellano estética, y la que define de la siguiente manera: "La áisthesis es la apertura al mundo descubierto como bello (no solo su interpretación, su querer volitivo, su presencia sensible, etc.), y de las cosas reales (o imaginarias) del mundo como manifestando su belleza. Es una facultad que comprende cognitivamente y desea como voluntad de vida, unidad emotivo-intelectual, es la apertura estética al mundo y a las cosas" (Dussel, 2017, p. 32).

Un ejemplo de esto, situado en el contexto escolar, sería cuando la rutina de los niños en Bauhaus de la Montaña se interrumpe al observar el paisaje que se extiende ante sus ojos o cuando hacen el descubrimiento de un ser vivo o un elemento de la naturaleza (planta, insecto, fósil)

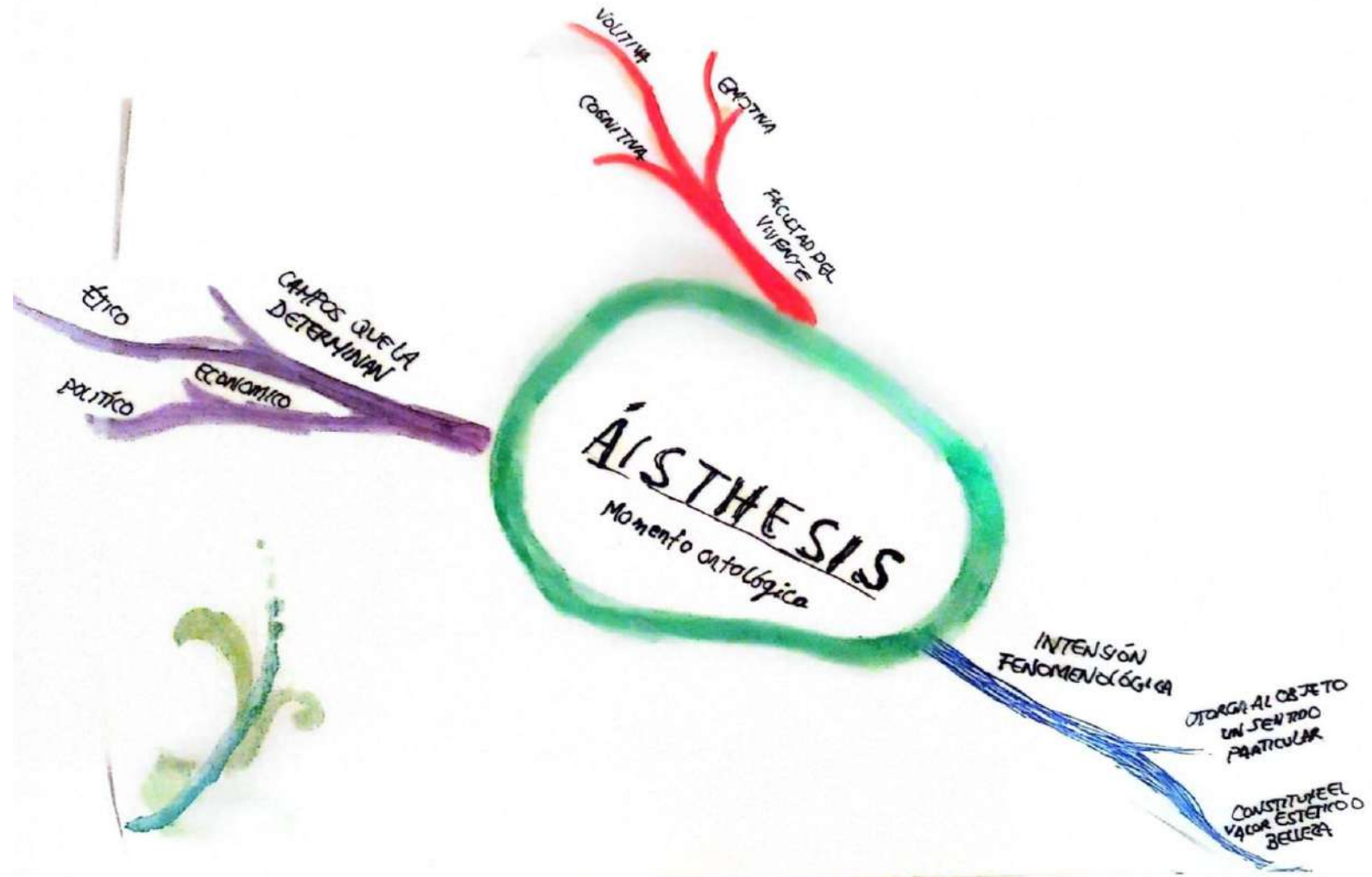
La áisthesis se manifiesta en su capacidad para percibir la belleza de la naturaleza que los rodea, los niños no solo experimentan una sensación de conmoción a través de sus sentidos, sino que también comprenden y aprecian la complejidad armoniosa de la creación natural.

Esta percepción estética hace que los niños activen su deseo por explorar y conectarse con el mundo de una manera más profunda y significativa, lo que demuestra la unidad emotivo-intelectual.

La Aisthesis, como una de las dimensiones de la estética, es entendida desde la Estética de la liberación como una posición de una subjetividad ante lo real, al respecto, (Dussel, E 2017) sostiene que, la subjetividad humana es corporal, ¿qué quiere decir esto? no hay un cuerpo y un alma, el ser humano es unitario, por ende, lo racional es imposible sin la emoción, el ser humano es un ser viviente corporal, en ese sentido, la Estética tiene que ver con un sentir la realidad, con una emoción ante la realidad desde esta perspectiva implica concebir al ser humano como totalidad compleja.

El autor sostiene que es fundamental diferenciar la facultad estética de otras facultades presentes en las teorías clásicas. No hacerlo dificulta la comprensión del fenómeno de la belleza, erróneamente considerada como un componente intrínseco de la realidad. En este sentido, se confundían las propiedades físicas de los objetos con la experiencia estética en sí misma, incluyendo aspectos como la teoría, la técnica, la praxis y la poíesis.





Mapa 5. Aisthesis. Recuerdo que me conectaba muchísimo con la estética de la liberación, entonces, para lograr escudriñar algunos conceptos muy abstractos como este, el primer momento de la estética empecé a diseñar estos mapas, concetando los elementos principales que lo definen.

Sistema sinestésico y sujeto sensible

Ser humano como totalidad.

Para iniciar se planteará la idea de condición humana con la que hace referencia a reconocer su unidualidad, tal reconocimiento es la base para comprender la estética natural y cultural.

Al aceptar nuestro doble arraigamiento en el cosmos físico y en la esfera viviente, al igual que nuestro desarraigamiento propiamente humano, según Morin (1999) "Estamos a la vez dentro y fuera de la naturaleza" p. 23, es decir, somos seres biológicos y culturales.

En ese sentido al hablar de ser humano se hace referencia a un **sujeto integrado por redes tanto biológicas como socioculturales** que posibilitan y dan sentido a su existencia "El hombre es pues un ser plenamente biológico, pero si no dispusiera plenamente de la cultura sería un primate del más bajo rango.

La cultura acumula en sí lo que se conserva, transmite, aprende; ella comporta normas y principios de adquisición" (p. 26).

El Primer vínculo al que hace mención es la condición cósmica, se ha abandonado la idea de un universo ordenado y perfecto se piensa en un universo que acontece del devenir, de la irradiación, de lo disperso, de lo caótico, habitamos en un cosmos en expansión, las partículas que forman parte de nuestro organismo en esa misma línea habrían aparecido desde los primeros segundos del cosmos.

El segundo es la condición física, en la que nos recuerda que la vida tiene sus orígenes en el sol, los elementos de los que estamos constituidos se formaron en él, en ese orden de ideas somos mínimas partes de sol. La tercera es la condición terrestre, si bien hacemos parte de un cosmos, estamos a su vez apartados de este, es decir, vivimos en la tierra que se auto produjo y se auto organizó, entonces somos seres cósmicos y terrestres; la cuarta es la humana condición, es importante reconocer el proceso que transformó de manera progresiva a los primates en humanos para así reconocer nuestro lado animal y humano.

A continuación, traigo a colación el relato del "Hombre sin cabeza" observado en el seminario Prácticas Artísticas y diálogos culturas del primer semestre de la Maestría que despertó mi interés por las reflexiones en torno al cuerpo:



Al inicio observe lo que parecía ser una ciudad desolada e industrializada pues había presencia de humo y los colores de esta eran oscuros entre tonalidades grises y negras. Luego de ello aparece en un edificio frente a una gran ventana observando la ciudad el hombre sin cabeza, la habitación en la que se encontraba representaba un espacio opuesto al de afuera su interior con un color más claro y cálido donde él podía ser el mismo moverse a su propio ritmo y lo más importante estar liberado de la mirada del otro.

La historia gira en torno a cumplir una cita, el hombre sin cabeza realiza una llamada y concreta el encuentro con una mujer, lanza por la ventana un pañuelo rojo símbolo del amor lanzarlo es una representación de las expectativas y luego recogerlo simboliza la aceptación de las consecuencias, por la necesidad de ser aceptado en el sombrío mundo de afuera, el hombre sin cabeza decide comprar una cabeza (la cabeza como accesorio) que puede ser elegida según el gusto y las necesidades del cliente, cuando observe esta dicotomía entre el hombre sin cabeza y los otros, la primera idea que se me vino a la "cabeza" fue una separación evidente entre pensamiento (situado en la cabeza) y los sentimientos (situados en el cuerpo) estar sin

cabeza era algo extraño juzgado por los demás, el hombre trata de hallarse a sí mismo de encontrarse en esos rostros que se prueba de sentirse, se mira con extrañeza frente a algo totalmente nuevo para él y finalmente se decide por una cabeza y la compra.

Llega el tan esperado día de la cita, entonces se prueba su cabeza una distinta a la que nos habían mostrado y se siente aparentemente emocionado con ella le gusta, se identifica con este rostro, sin embargo, al observar sus manos se da cuenta que esta no combina con el color de su cuerpo lo que es una gran decepción, entonces decide presentarse a la cita sin cabeza. allí fue aceptado por la otra persona sin problema sin haber sido necesario tener una cabeza.





Relaciona lo ocurrido en esta situación presentada por este fragmento cinematográfico con. una de las categorías abordadas en el texto *Cuerpo y escuela: miradas contemporáneas* "Racionalidades acerca del cuerpo", según Mallarino, C (2017):

"Hoy se puede usar el término racionalidad para referirse a regímenes de verdad saber/ poder cuya "decibilidad" implícita - modos de enunciación que se justifican, se sustentan a sí mismos y crea su propia posibilidad de ser dichos, ejercen poder-organizan una "repetibilidad" que naturaliza el objeto discursivo y le otorga su positividad empírica" (p. 13)

Ahora bien, en este corto cinematográfico es posible observar una dicotomía entre saberes sobre el cuerpo (racionalidades) y un saber del cuerpo, estos se ven expresados en dos ámbitos, el primero un saber generalizado desde el punto de vista ideológico y anatómico, "lo normal" es un cuerpo compuesto de dos partes el cuerpo y la cabeza estereotipo que tiene sus orígenes a partir de la idea fragmentación Cartesiana donde la cabeza en donde se sitúa el cerebro es considerada una representación de la inteligencia, de la razón y **el cuerpo por el contrario es reducido a un mero complemento donde se sitúan los deseos aquello que debe reprimirse.**

El segundo el conocimiento del hombre sobre su propio cuerpo, él era conocedor de sus posibilidades sabía que con poseía un cuerpo que baila, que se mueve, que explora, que experimenta, que comunica, que disfruta, que piensa, que siente, un saber ignorado y menospreciado que no tenía la misma importancia y que aún está época no lo tiene.

Es importante reconocer **el cuerpo cómo condición de la estética, en ese orden de ideas, el cuerpo es el lugar en el que se ubica el sentido estético, sin cuerpo, no hay estética**, según Dewey citado por Mandoki, K (2006): "el cuerpo está siempre en el origen de la estesis" (p. 64).

Comprender cognitivamente

La apertura de la subjetividad ante lo real ocurre en varios momentos, que corresponden a la *áisthesis*, el primero es la posición teoría, que consiste en captar lo real de manera cognitiva en el cerebro y construir una representación de la misma, Dussel (2017) explica que, no se produce la cosa en sí misma, sino que se está captando intelectualmente y construyendo gracias a las maneras como se subjetiva lo real en el cerebro. Es una representación que construimos en nuestro cerebro, lo que existe es una existencia neuronal de lo real.



Una cosa es la totalidad de lo real (el cosmos) las galaxias, los vegetales, los animales y yo mismo como real, y otra cosa es captar esa realidad en mi mundo, el cual es una construcción que se da a partir de las experiencias y percepciones propias, es dar un sentido personal a los objetos y fenómenos. "Mundo" se entiende desde Heidegger, mencionado por Dussel (2017) como la totalidad de sentido, la totalidad de mis experiencias del cosmos. **Lo que yo conozco es lo que he podido entender en mi mundo.** El mundo cognitivo es la totalidad del cosmos incluido con sentido desde mi experiencia.

La percepción

La constitución neuronal o intencional de la realidad en la representación subjetiva involucra diferentes componentes que se sintetizan en el concepto de 'la cosa real', gracias a la percepción. La fenomenología de la percepción se presenta como un enfoque desde el cual **la percepción cumple un papel principal** en la forma en que los seres humanos establecen relaciones con el cuerpo, el espacio y de las demás personas.

Merleau Ponty (2008) la ciencia y los conocimientos científicos han sido históricamente reconocidos con un valor importante en comparación a la experiencia vivida del mundo la cual más bien ha terminado desvalorizada. **El saber que deviene de los sentidos** es visto como obstáculo que impide el acceso a la verdadera naturaleza de las cosas y únicamente el saber metódico proveniente del sabio puede considerarse válido.

El conocimiento que construimos a partir de nuestra propia experiencia en el mundo, es sometido a análisis científicos, el problema es, que **el hecho percibido, no se puede deducir por medio de leyes**, ya que estas son una expresión aproximada del acontecimiento físico, a propósito de esto, Merleau, Ponty (2008) menciona que: **"La objetividad absoluta y última es un sueño, mostrándonos que cada observación estrictamente ligada a la posición del observador, inseparable de su situación, y rechaza la idea de un observador absoluto"** (p. 14)

Para comprender la percepción desde esta postura fenomenológica, es importante diferenciarla de la mera noción de definir, mientras definir es señalar las propiedades físicas de un objeto, al percibir vamos un paso más allá.



En el acto de percepción, no solo nos interesamos en las propiedades físicas del objeto, como su tamaño, color o peso, sino que también nos enfocamos en la manera particular en la que desempeña su función, es decir, en aquello que lo hace único y singular.

En cuanto a la relación con los objetos, según lo menciona Merleau Ponty (2008) para la psicología clásica, las diferentes cualidades sensoriales son recogidas por nuestros sentidos y luego son reunidas a través de un proceso de síntesis intelectual para formar nuestra percepción de los objetos. No obstante, este enfoque resulta insuficiente, ya que no podemos observar directamente cómo se fusionan esas cualidades entre sí, en consecuencia, la unidad de la experiencia perceptiva continúa siendo un enigma sin resolver.

En contraste, la psicología moderna sostiene que, la percepción es un proceso mucho más complejo. Por ejemplo, Goethe planteaba la existencia de una significación afectiva que se vincula con las sensaciones de los otros sentidos. Esta propuesta amplía nuestra comprensión de la percepción al considerar aspectos emocionales y significativos en la formación de nuestra experiencia perceptual.

En la experiencia, existen cualidades extraordinarias y llamativas que carecen de sentido si no se relacionan con las reacciones que generan en nuestro cuerpo. Cada cualidad se entrelaza con las cualidades de los otros sentidos. Siguiendo esta lógica, **la verdadera "unidad" de las cosas no reside únicamente en cada una de sus cualidades individuales**, sino que se fortalece y se reafirma gracias a la interacción entre todas ellas.

La relación entre las cosas y las personas sugiere una forma de seducción, atracción y fascinación hacia el individuo que se enfrenta a ellas. Las cualidades de un objeto no se encuentran simplemente yuxtapuestas, sino que son idénticas en la medida en que todas ellas manifiestan una misma forma de ser

Las cosas no son meros objetos neutrales, sino que simbolizan conductas, evocan emociones y generan reacciones tanto placenteras como desagradables. Por lo tanto, **los objetos hablan de las personas, de sus gustos, su carácter y, en pocas palabras, de su actitud hacia el mundo.**

Los objetos nos comunican y están imbuidos de características humanas. **En el mundo percibido a través de nuestros sentidos, la forma y el contenido se entremezclan**, haciendo imposible distinguir entre las cosas y el espacio.





Mapa 6. Los esquemas como este, en el que hago comparaciones para diferenciar conceptos me permitieron entender. Comprender ¿qué es la percepción? no fue sencillo, antes de leer a Merleau Ponty, la equiparaba con la idea de definir, pero, son diferentes así como se compara en este esquema.



Mapa 7. Después de procesar, aquí residen las principales características de la percepción.



Las relaciones que establecen los seres humanos con su entorno no son las de un sujeto desencarnado, sino las de un habitante plenamente involucrado en él. **La percepción trasciende la actividad individual y aislada**, ya que posee una dimensión colectiva y social que desempeña un papel crucial en la construcción de la subjetividad. En este sentido, el sujeto no se encuentra separado del objeto, ya que la forma en que percibimos no es meramente un proceso mental, sino que está intrínsecamente relacionado con nuestra experiencia corporal en el mundo. La percepción **se convierte en nuestra vía de acceso al mundo y moldea nuestra comprensión del mismo**.

El mundo que percibimos no es la suma de objetos aislados, es un mundo que se hace significativo en el que los objetos o las cosas reales adquieren un sentido ligado al contexto y a las experiencias previas que tiene el ser humano. **La percepción no es un proceso pasivo** en el que se capta el mundo, es una actividad en el que **el sujeto participa activamente de la propia construcción de su mundo**. Para el caso de la Obra de arte está también es una totalidad carnal donde la significación no es libre, sino que está ligada a todos los detalles que la manifiestan.

La obra de arte se ve o se entiende y ninguna definición u análisis podría reemplazar la experiencia perceptiva y directa que hago de ella. En la creación de obras de arte, por ejemplo, en realidad lo que se hace no es una imitación del mundo crea, **sino que se recrea un mundo**, la forma y el fondo, en otras palabras, lo que se dice y la manera como se dice no pueden existir por separado. Merleau (2008).

El sensorium corporal según la autora es un aparato físico cognitivo con sensores activamente autónomos y no intercambiables. Cada uno de los sentidos cumple su función particular, el oído para escuchar, el olfato para oler, etcétera no es posible darles roles o tareas distintas a las que ya tienen,

Buck-Morss (2005) formula que **el sensorium** constituye el "frente externo" de la mente que se topa con el mundo pre lingüísticamente, es decir, **es previo a la lógica y también al significado**. Las terminales de todos los sentidos nariz, ojos, oídos, boca, algunas de las áreas más sensibles de la piel están localizadas en la superficie del cuerpo, la frontera que media entre lo interior y lo exterior.





La autora llama al sistema nervioso "sistema sinestésico" y lo define como: "un sistema estético de conciencia sensorial descentrado del sujeto clásico, en el cual las percepciones externas de los sentidos se reúnen con las imágenes internas de la memoria y la anticipación" (p. 183)

En este orden de ideas, el sistema nervioso no está contenido dentro de los límites del cuerpo, Buck-Morss, S (2005) menciona que: "El cerebro no es un cuerpo anatómico aislable, sino parte de un sistema que pasa a través de la persona y su ambiente, el mundo experiencial debe ser incluido si queremos completar el circuito sensorial. (p.182)

Desear con voluntad de vida

Si bien, en un primer momento el sujeto representa la cosa real como un objeto cerebralmente, en un segundo momento, ese mismo sujeto se ubica en el mundo admirado gracias a un sentimiento que constituye al objeto con un sentido particular, le otorga un valor estético que a su vez le da al objeto existencia.

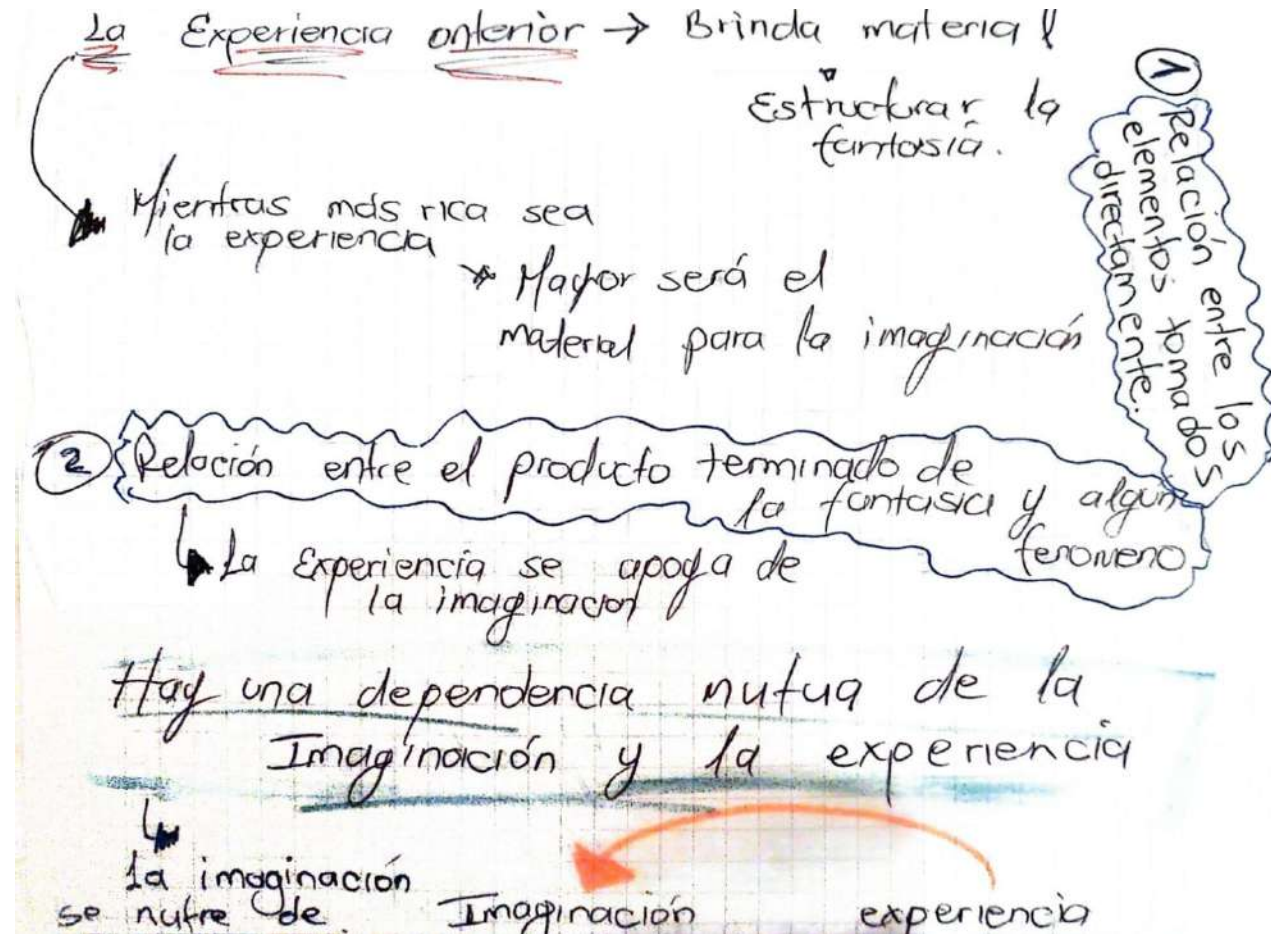
Mandoki, K (2006) se refiere a esté como "viveza emotiva", señala que es una especie de energía, es un término emparentado con la idea de fuerza (fuerza de trabajo en economía) de poder, libido, pulsión, voluntad, ímpetu y hasta fuerza ilocutiva, este concepto es imprescindible para el análisis del fenómeno estético pues donde no hay energía no hay estesis.

Volviendo al tema del valor estético, ¿Qué es el valor estético?, ¿es subjetivo u objetivo?, Dussel (2017) introduce la noción de voluntad de vida, para referirse a una función que en el ser humano no tiene una dimensión cognitiva, sino emotiva, ya que tenemos deseo y apetito por las cosas. El valor estético no es completamente subjetivo ni completamente objetivo, es la relación existente entre la necesidad del viviente (subjetividad) y la propiedad física del objeto (objetividad).

Las cosas tienen propiedades físicas que las hacen particulares, pero el valor estético se constituye por la necesidad que tiene el viviente; sin esa necesidad, no existiría tal valor.

Esto se puede equiparar con lo que sucede en economía política, donde se confunden las propiedades físicas con el valor de uso, esta última consecuencia de necesidad del sujeto.





Mapa 8. Relación entre imaginación y realidad. En las siguientes tres imágenes encontrará un mapa, en el que aparecen las 3 formas de relación entre imaginación y realidad, estas ideas de Vigotsky rompen con un importante imaginario sobre la imaginación para mí fue una gran sorpresa, pues siempre las había considerado opuestas.

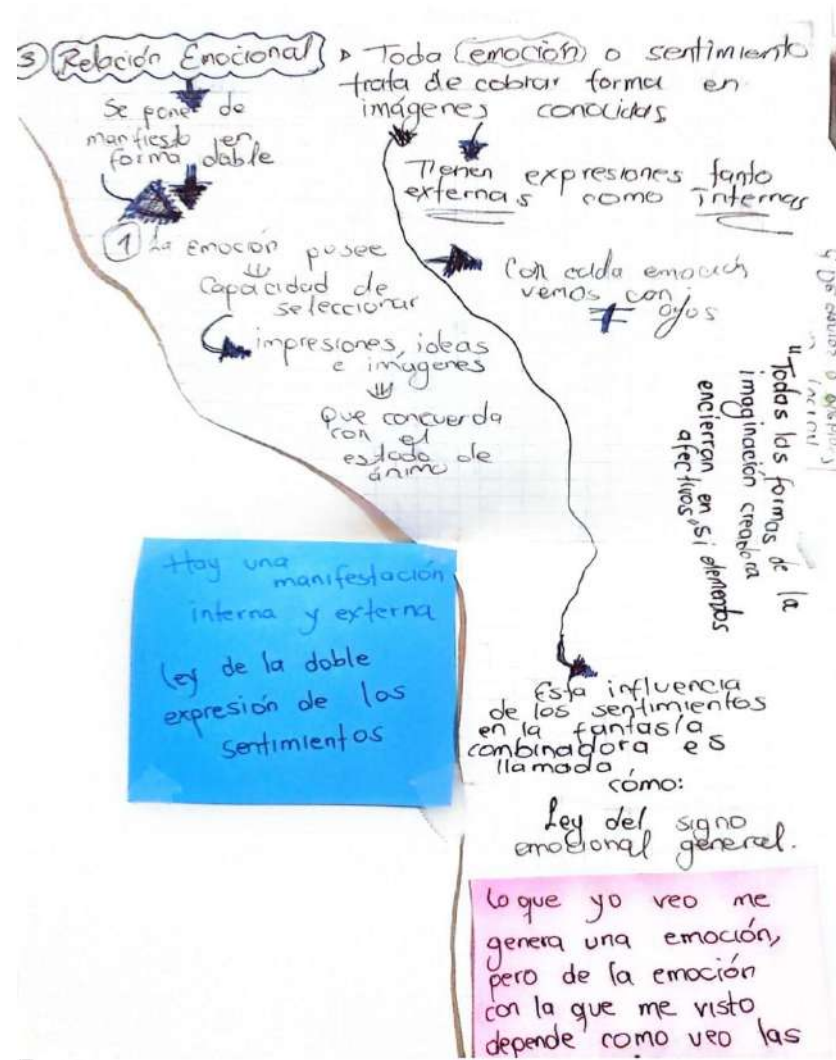
la experiencia
y viceversa.

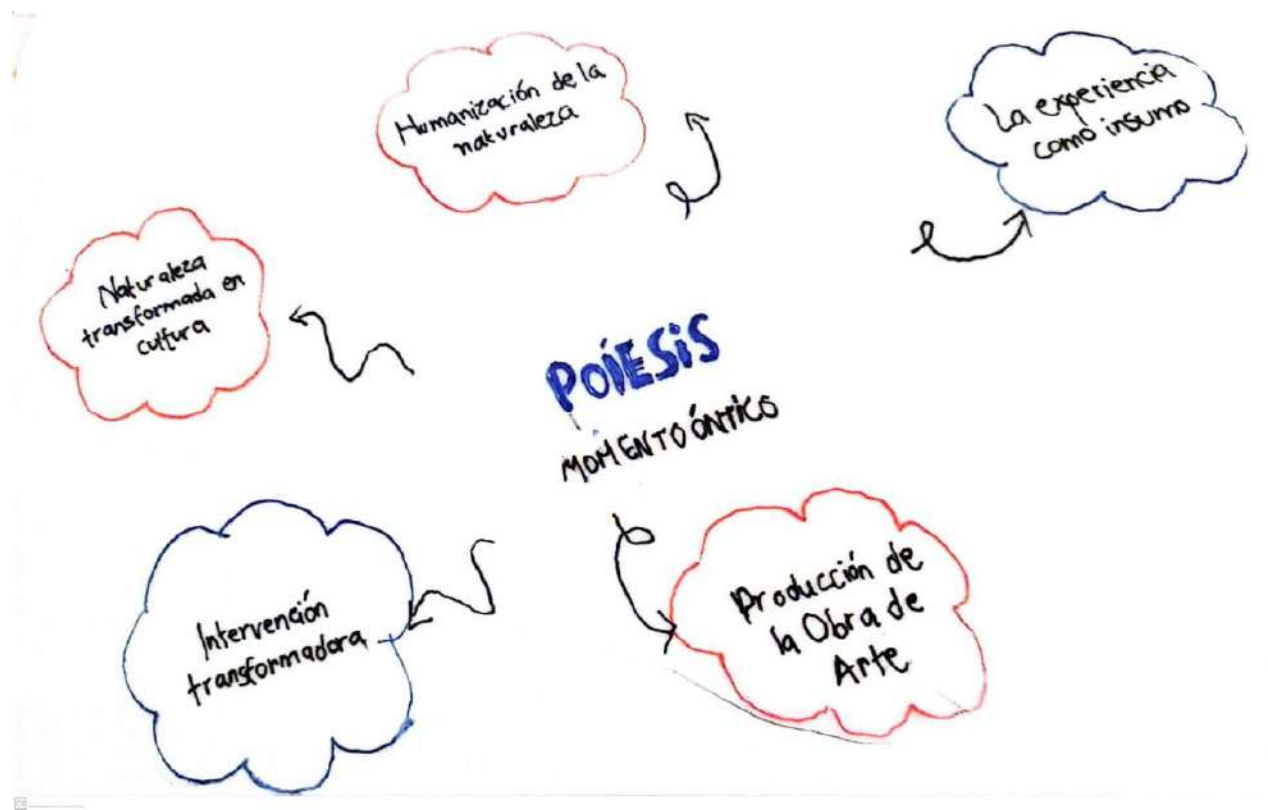
Esta forma de relación

↳ Es posible gracias a la
experiencia ajena o social

↳ Si nadie hubiese
visto o oído el
desierto no se podría
tener una representación
correcta.

El campo del circuito sensorial se
corresponde con el de la experiencia, por tal
razón, en la siguiente categoría
retomaremos los postulados de Vygotsky
quién se centra experiencia como el insumo
que hace posible la imaginación y
posteriormente para la creación.





Mapa 9: Poiesis. Realizado para lograr diferenciar la aisthesis y la poiesis, es el momento en el que se cristaliza lo imaginado, es la producción.

La poiesis

¿Cómo distinguir entre el momento emotivo (de la áisthesis) y el productivo (a la poiesis)?

Dussel (2017) postula que, la estética se bifurca, de la áisthesis (conmoción) se transita a la poiesis (creación), está última deviene de la palabra poética y poesía, significa trabajo, es la producción; es el sujeto que enfrenta a la naturaleza y la modifica, en resumen, la poiesis es el tránsito de la experiencia de la naturaleza, a la naturaleza transformada en cultura.

La belleza física o natural se convierte en la belleza propiamente humana ¿Cómo sucede esto? "los diversos aspectos de la estética física o natural (forma, color, sonido, olor, etc.) se desarrollan en los diferentes campos estéticos: la pintura, la música, la danza y la literatura, las propiedades físicas son subsumidas como bellas en el mundo, se despliega constituyendo un fenómeno humano donde la belleza alcanza nuevos modos de su manifestación" (Dussel, 2017, p. 41).

En este sentido, la idea de cultura adquiere un valor significativo, pues, Dussel (2017) la áisthesis es un ejercicio comunitario impuesto a los miembros de una cultura, en todas las culturas existe un campo estético con reglas, ritmos, estructuras y armonías propias.

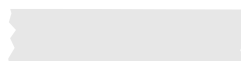
La obra de arte es el resultado cultural e histórico del crecimiento de la áisthesis, tanto en el productor de la música como en el oyente que participa en la obra conmovido.

Por consiguiente, se hace necesario comprender la dimensión ético-política de la estética, ya que a partir de ello se puede situar como potencial transformador. En palabras de Dussel (2017), el campo estético está determinado por el económico, en el capitalismo en el que estamos sumergidos, la belleza cumple un papel fundamental, tener el artículo de moda parece embellecer a los sujetos quienes empiezan a ser valorados como superiores debido a sus posesiones, esto genera el aumento en la venta de productos, la moda es una intervención económica estética, la mercancía alcanza un mayor valor si es bella. en tanto deslumbra a los posibles compradores, lo cual genera un "áisthesis deformada por la propaganda".

Por otro lado, también está determinada por la política; la obra de arte se ha empleado como mediación para fines políticos, los acontecimientos se han presentado revestidos por la aureola de la belleza, las artes han sido usadas de manera ornamental "como adorno" están ahí, pero no dicen nada...

se ha ignorado la estética como forma de potenciar y ampliar el significado de los sucesos, en cuanto a esto, la propuesta desde la estética de la liberación es que, no haya un campo por encima del otro, sino que la determinación sea mutua, la estética debería ser a su vez determinada y determinante. La estética de la liberación es una estética de los dominados y de los excluidos, una experiencia comunitaria que permite ampliar o transformar la estética del sistema vigente basada en la dominación y la contemplación individualista. Dussel (2017).

Como bien se mencionó en el apartado anterior, el despliegue de la estética propiamente humana ha sido posible debido al desarrollo de la estética natural en los distintos campos artísticos gracias a la habilidad creadora del ser humano.



SENTIDO ESTÉTICO EN LA INFANCIA

¿Qué es y por qué es importante el desarrollo del sentido estético en la infancia?

En cuanto a la palabra sentido, es posible rastrear varias acepciones. El sentido como la facultad de sentir, sufrir alteraciones a causa de objetos internos o externos, esta es una definición de Aristóteles y a la que recurre la tradición filosófica con frecuencia para definir esta noción. Esta primera acepción de sentido se refiere tanto a la capacidad de recibir las sensaciones como al saber que elabora de las mismas. (Abbagnano, 1961, p. 1039).

En la filosofía moderna se denomina sentido interno, sentido de reflexión, hasta sentido íntimo o conciencia; una segunda acepción tiene que ver con sentido como: sensación o el conjunto de sensaciones, una tercera acepción hace referencia al órgano del sentido, lo sensorial, el receptor..

Descartes por ejemplo definía este término como sinónimo de razón o la Facultad de juzgar bien y distinguir lo verdadero de lo falso.

Otros filósofos como Shaftesbury consideraban el sentido como una capacidad instintiva de valoración moral empleándola para referirse a sentido racional o sentido lógico. (Abbagnano, 1961, p. 1039).

Según Mandoki, K (2006):

“El sentido es, pues, en todos sus significados, la materia prima de la subjetividad y ocurre tanto en los órganos del cuerpo así llamados, como en el sentido mental o significado. El sentido de las cosas es su significado emotivo, vital, relacional, sensorial para el sujeto. Tiene que ver con el sentimiento y la sensatez, indispensables para la sobrevivencia” (p. 64)

Dussel (2020) propone una distinción esencial al aclarar que el **significado y el sentido no son lo mismo, ya que algo puede tener significado, pero carecer de sentido**, para ilustrar esta distinción, el autor presenta el siguiente ejemplo: imagina que el profesor en lugar de impartir su clase decide empezar a bailar. Yo puedo comprender que está bailando, por lo tanto, su acción tiene significado,

sin embargo, carece de sentido, ya que no se ajusta al propósito de la clase. De acuerdo con lo planteado previamente, **el sentido se refiere al lugar que ocupa una situación en mi experiencia, por lo que conlleva la coherencia y adecuación dentro de un contexto determinado.**

Teniendo en cuenta los diversos significados que existen en torno al concepto de "sentido", es factible sugerir que su significación está integrada por varias dimensiones que abarcan desde la percepción del mundo, el otorgamiento del valor estético, hasta llegar a la creación, en este apartado se pretende plantear una ampliación de la noción situándola específicamente en la infancia.

Cuando se trata del sentido estético en la infancia, es fundamental reconocer que **lo estético y la experiencia intelectual están intrínsecamente ligados**, ya que se complementan y enriquecen mutuamente. En este sentido, un pensamiento racional desprovisto de sensibilidad y empatía es equiparable a una imaginación carente de cognición y racionalidad, lo que conduce a una comprensión incompleta del conocimiento.

Según Vechi, V (2013):

"La estética específicamente en la infancia, se puede entender como una actitud de cuidado y atención, hacia las cosas que se hacen, es un deseo de significado, es curiosidad y asombro, lo opuesto a la indiferencia y al descuido, a la ausencia de participación y de sensibilidad. (p.59)

La estética es un elemento que debería estar en el centro de los procesos de enseñanza aprendizaje, puede ser considerada como activadora del aprendizaje en la medida que promueve la sensibilidad y la capacidad de conectar cosas alejadas entre sí, y si el aprendizaje tiene lugar se establecen conexiones entre elementos. De aquí el pensar en la posibilidad de que uno de los efectos del sentido estético es la formación de una mirada crítica y compleja.

En el Lineamiento de educación artística (1998) lo definen como:

"lo que permite la búsqueda de integración armónica, no sólo para reconocer lo real, bello, agradable; también para reconocer lo feo, desagradable, o malo. Cuando descubrimos la inarmonía, el desequilibrio, encontramos el punto de partida para la toma de decisiones: es decir la

capacidad de discernir, punto en el cual la ética y la estética se funden, se integran en el ejercicio de la libertad" (p. 31)

Es posible plantear que el sentido estético está integrado por la mirada crítica, la empatía y el pensar complejo que permiten la construcción de gustos, intereses y puntos de vista propios, los niños analizan y generan preguntas en relación con su vivencia en la creación artística.





Mapa 10. No recuerdo bien cuando lo hice, pero sí recuerdo que después de leer varias cosas sobre la estética en mi cabeza empecé a atar cabos y a poner algunas ideas de todos los elementos que hacen parte del sentido estético y así es como yo lo entiendo.

Prácticas Artísticas Escolares

Para comprender lo que han sido las prácticas artísticas escolares en Colombia, es clave mencionar las tendencias y modelos que han tenido mayor presencia en los entornos educativos, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en las orientaciones curriculares para la educación artística y cultural del 2022, la educación artística no tiene como objetivo formar artistas, sino que representa un campo de conocimiento que se orienta hacia la enseñanza de las artes con el propósito de fomentar experiencias significativas que contribuyan al desarrollo de la dimensión estética, expresiva y valorativa de los estudiantes.

El objetivo de la educación artística es posicionarse como un campo del conocimiento que permita a los estudiantes participar en experiencias significativas que contribuyan a su desarrollo integral. En las orientaciones curriculares para la educación artística y cultural del 2022, se plantean varios modelos que han sido representativos en la enseñanza de las artes, estos se distinguen entre sí por la intencionalidad que tengan, es posible diferenciar la enseñanza de las artes en función de la producción de la obra de arte o de las prácticas artísticas.

El primero al que se hace referencia es el logo centrismo, un modelo en el que prima el valor de la obra de arte y la instrucción. Se centra en la enseñanza de técnicas del arte clásico y los propósitos formativos de este modelo son el aprendizaje de cánones con el fin de hacer del estudiante un conocedor. Sin embargo, este modelo deja de lado los intereses expresivos personales y la conexión con el contexto. Según el documento en mención, este modelo ha perdido vigencia en la escuela y se mantiene principalmente en escenarios de enseñanza de educación superior.

El segundo modelo mencionado es el expresionismo, el cual se fundamenta en tres pilares: la infancia como cultura, el carácter subjetivo de los hechos artísticos y las facultades innatas. Este modelo se propone emplear las artes con el fin de que los estudiantes encuentren una esencia propia, por lo cual, propende por la libertad expresiva donde el papel del docente es propiciar un ambiente para la creación. Sin embargo, este modelo carece de fundamentos pedagógicos y estrategias didácticas, por lo que ha perdido credibilidad al convertirse en una suerte de espontaneidad. Este modelo continúa vigente en la enseñanza en la escuela, principalmente en los primeros grados.



El tercer modelo es el filolingüista, el cual se centra de nuevo en la obra de arte como producto, especialmente en los aspectos comunicativos que pueden llegar a hacerla relevante, como el lenguaje y los elementos que constituyen su gramática.

El propósito de la enseñanza es entrenar a los estudiantes para que dominen los lenguajes artísticos, para que decodifique y tengan los recursos suficientes para enfrentarse a la creación. Lo que se promueve en este modelo es la experimentación consciente de los elementos de composición, metodológicamente hace uso de elementos formales para crear su interpretación, el modelo principalmente ha tenido presencia en la enseñanza de la música y de las Artes escénicas.

El enfoque cognitivista es significativo, ya que trajo consigo cambios en la forma de enseñar y concebir las artes en la escuela, sustenta que la enseñanza y el aprendizaje de estas es un ejercicio de pensamiento. Eisner (1998) es uno de sus representantes sostiene que, las artes hacen una contribución única al desarrollo del pensamiento, en tanto, contienen formas de simbolización de alta complejidad metafórica, el aprendizaje de las artes implica

potenciar el pensamiento, desde esta perspectiva el arte se posiciona como un saber que se enseña y se aprende, que no es exclusivo de los artistas, superando nociones la reducían actividad de esparcimiento y entretenimiento. Una cuestión fundamental de esta perspectiva es que el arte se plantea como un saber organizado, que requiere de la mediación activa del docente. Es por eso que se ha propuesto un enfoque más amplio e integrador en la enseñanza de las artes, que permita incluir diversas manifestaciones culturales y artísticas, así como el contexto social y cultural en el que se desarrollan. Este enfoque se conoce como enfoque interdisciplinar o transdisciplinar, que busca integrar diferentes disciplinas y saberes para la comprensión y producción de arte y cultura.

En este enfoque, se promueve la participación activa de los estudiantes en la creación y producción artística, así como la reflexión crítica sobre las prácticas culturales y artísticas. El papel del docente en este enfoque es el de facilitador y mediador del aprendizaje, que propicia el diálogo y el intercambio de ideas entre los estudiantes, y propicia la investigación y exploración de distintas manifestaciones culturales y artísticas.



Para cerrar, se puede decir que, la enseñanza de las artes ha evolucionado a lo largo del tiempo, desde modelos centrados en la obra de arte o en la libertad expresiva del estudiante, hasta enfoques más amplios e integradores que buscan incluir diversas manifestaciones culturales y artísticas, así como el contexto social y cultural en el que se desarrollan.

Las artes cómo experiencia

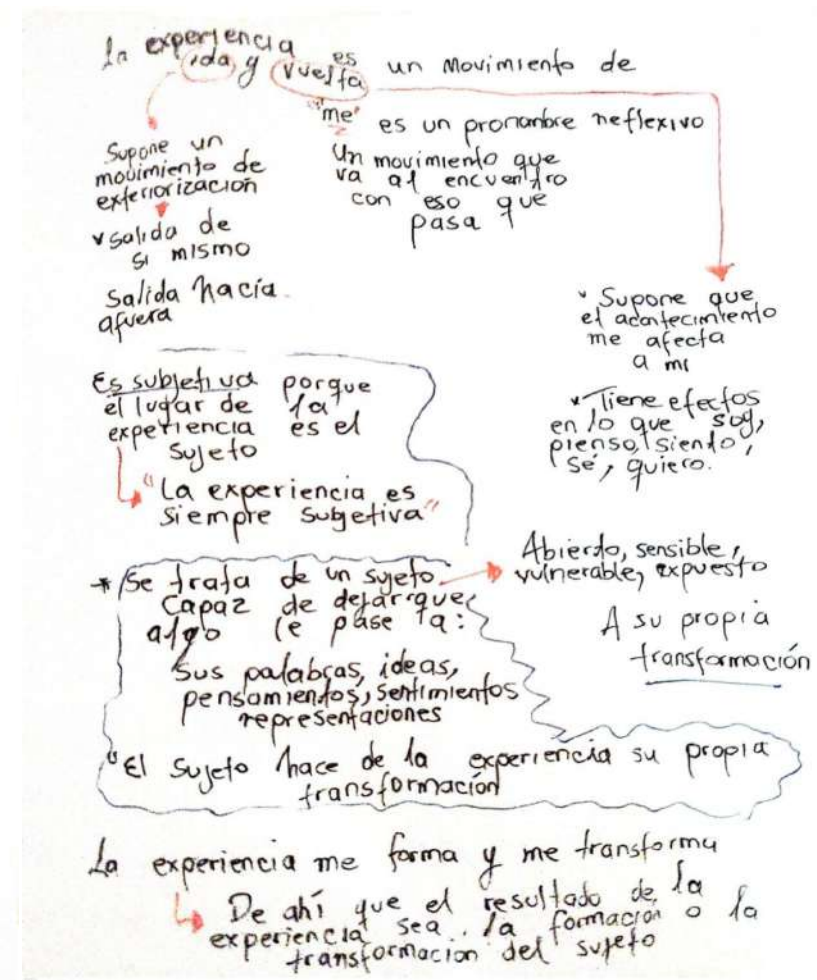
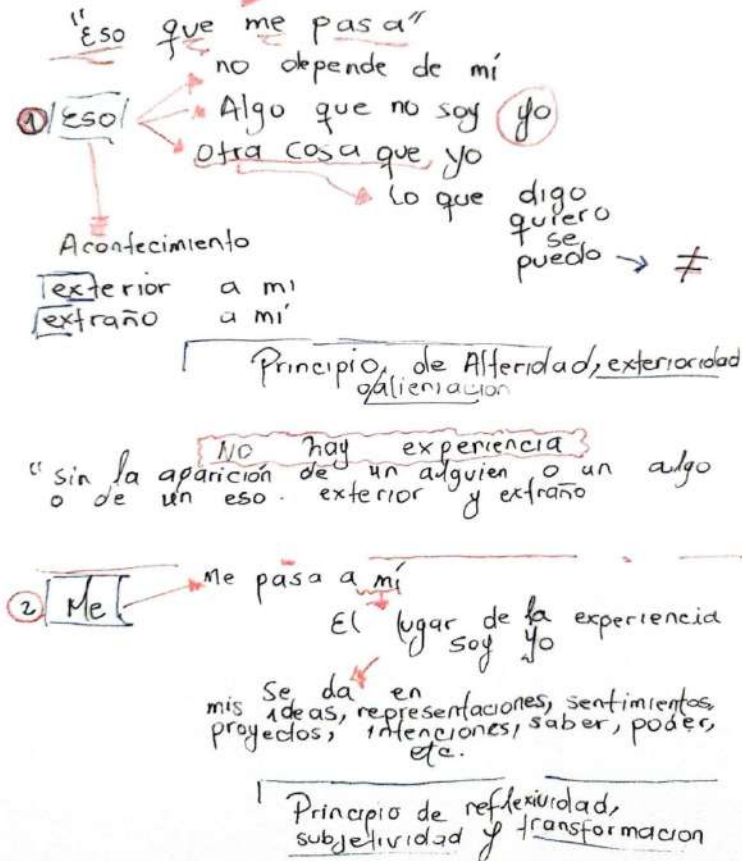
Por último, cabe mencionar la propuesta de Imanol Aguirre de la mano del concepto de experiencia propuesto por Jorge Larrosa, la cual plantea una nueva perspectiva sobre la presencia de las artes en la educación, en perfecta consonancia con la importancia de la experiencia como elemento fundamental en la configuración del sentido estético. En esta propuesta, se destacan algunos elementos que tienen como objetivo principal del enfoque educativo artístico el desarrollo de la sensibilidad.

Se sostiene que el arte debe enriquecer nuestros propios proyectos de vida, brindándonos la oportunidad de entrelazar nuestras propias experiencias con las de los artistas (autores), no solo desde el ámbito del conocimiento, sino también apostando por el crecimiento personal.

La misión de la educación artística desde esta perspectiva es ampliar las formas como se construye comunidad, no sólo develando los mecanismos de poder implícitos en las obras y liberando a los individuos, sino yendo más allá, al optar por el desarrollo de una cultura solidaria con las causas justas, en palabras del propio Aguirre, I (2006): “La educación artística es idónea, en ese sentido, para desarrollar una identidad liviana, contingente, porosa y abierta a aceptar al otro y eficaz para la transformación y a reconstrucción social” (p.17) Las artes proporcionan una diversificación y ampliación de las creencias personales, enriquecen la sensibilidad, lo que da lugar a la mejora de las relaciones sociales, al concebir el arte como experiencia y la obra como relato abierto se motiva al estudiante ya que se incluyen artefactos de la propia cultura.



Experiencia Larrosa Jorge,



Mapa. 11 Eso que me pasa...La experiencia. "Después de leer a Larrosa "sin fecha" en la electiva de infancias de la profe Rocío, pensé: "En la educación se necesita proponer experiencias", y este mapa mental me ayudó a desentrañar muy bien ¿qué es eso que me pasa?."

3) Pasa ✓ La experiencia es un paso, un
pasaje, un recorrido,
un viaje

✓ Supone que algo
pasa desde el
acontecimiento hacia
mí

Tiene algo de
incertidumbre,
riesgo, peligro

El sujeto de la experiencia
es: un territorio de
paso.



Mapa 11: Confluencia de estrategias en las prácticas artísticas escolares: Un mapa mental para la integración de conceptos



Los referentes que movilizan las prácticas artísticas en los Laboratorios de creación.

De los elementos que se tienen en cuenta en Bauhaus para la realización de los talleres de arte se retoman en este marco conceptual varios como:

La Filosofía Reggio Emilia, esta fue creada en el año 1945 después de la Segunda Guerra Mundial. Se formó una red de centros educativos impulsados por la iniciativa popular de un grupo de madres bajo la guía de Loris Malaguzzi, quien es el creador de los nidos y las escuelas. Esta perspectiva pedagógica busca cambiar la mirada de la educación, postula la idea de que cada niño es un mundo diferente con distintas teorías, pensamientos e hipótesis.

Así mismo, sucede en Bauhaus; cada niño es reconocido de manera singular. Por lo tanto, el acompañamiento se realiza teniendo en cuenta que tiene capacidades, intereses, gustos, maneras de ser y habitar únicas, que además están relacionadas con su contexto sociocultural.

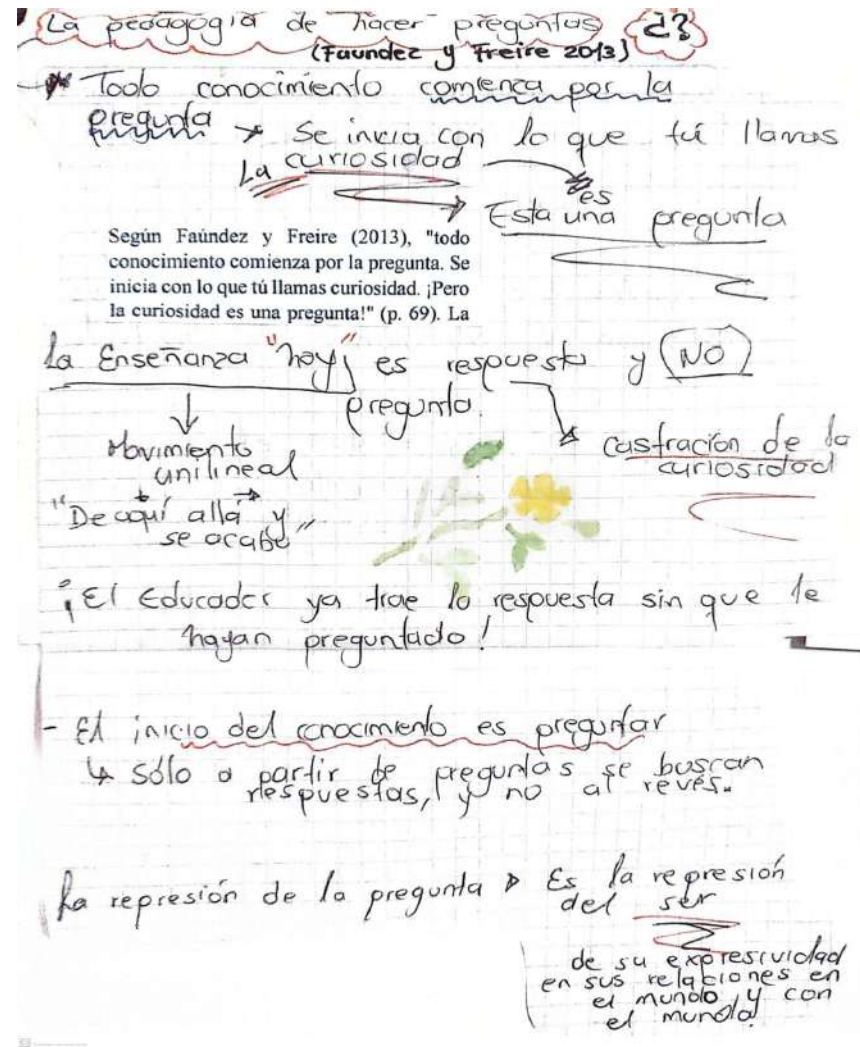
El atelier, atelierista, la provocación En Bauhaus, los niños participan en tres talleres de arte, cada uno se lleva a cabo en días distintos, una vez a la semana; estos son: plásticas, escénicas y música.

Uno de los momentos fundamentales en las secuencias de los talleres de arte en la Escuela Bosque es el momento de la provocación, el cual busca ser un detonador de la exploración. La provocación, según el diccionario de la RAE (2023): "Acción y efecto de provocar", se estructura desde múltiples caminos; me refiero a que no siempre se hace de la misma manera.

Algunas veces parte de la disposición de los materiales, se comparte con los niños una invitación a crear, otras veces se inicia con una caminata para la recolección de materiales, o con preguntas. Laura Estremera (cit. Por Magaña, 2020) define que una provocación es "Una invitación, una sugerencia, algo que despierta el interés por explorar, usar materiales y jugar.

Es una invitación para que el niño juegue y utilice materiales según su curiosidad, su deseo, su motivación o sus ganas de descubrir".

Una de las nociones de las que se habla en esta pedagogía son los lenguajes poéticos; en Reggio, retomando las ideas de Vecchi (2013), estos se comprenden cómo las distintas formas empleadas por los seres humanos para expresarse. Así que, los lenguajes poéticos son las distintas maneras que tienen los niños y niñas para representar, comunicar y expresar su pensamiento por diferentes medios y sistemas simbólicos que, además, son fuente de conocimiento.



Mapa 13. Pedagogía de la pregunta. Este lo realicé en Bauhaus en el marco de la preparación de un taller para el equipo de facilitadores con el fin de reflexionar sobre como podemos transformar las instrucciones en preguntas.



La pregunta como antídoto ante la castración de la curiosidad

En la pedagogía Reggio, se considera la estética como activadora del aprendizaje; sin embargo, para que se garantice esta expresión, no basta con la existencia del taller y del tallerista, sino que es necesario un diálogo permanente entre el tallerista y una pedagogía que sea sensible a los lenguajes poéticos; en el caso del desarrollo de los laboratorios de creación artística en el marco de esta investigación, es la pedagogía de la pregunta. ¿Cómo podría ser? ¿A qué podría estar haciendo referencia? ¿Cómo se podría hacer de una manera diferente? ¿Qué piensas sobre ello? ¿Qué sucederá en la historia? Son solo algunas de las preguntas que aparecen en las conversaciones de los niños con sus talleristas. En Bauhaus, no existen respuestas verdaderas o absolutas; hay posibilidades y niños activos que son quienes construyen sus conocimientos a partir del pensamiento divergente y la reflexión constante.

Según Faúndez y Freire (2013), "todo conocimiento comienza por la pregunta. Se inicia con lo que tú llamas curiosidad. ¡Pero la curiosidad es una pregunta!" (p. 69).

La pedagogía de la pregunta es central en la filosofía de Bauhaus, y es a partir de plantearlas de manera permanente que es posible mantener diálogos respetuosos y participativos, permitiéndoles construir su propio conocimiento a partir de sus propios intereses.

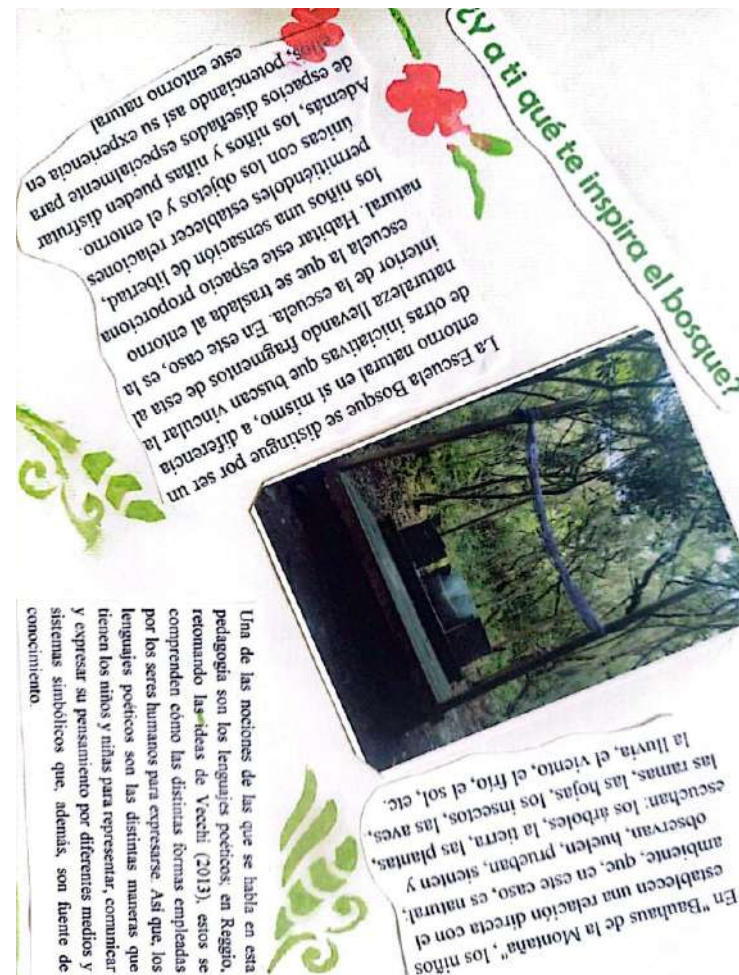
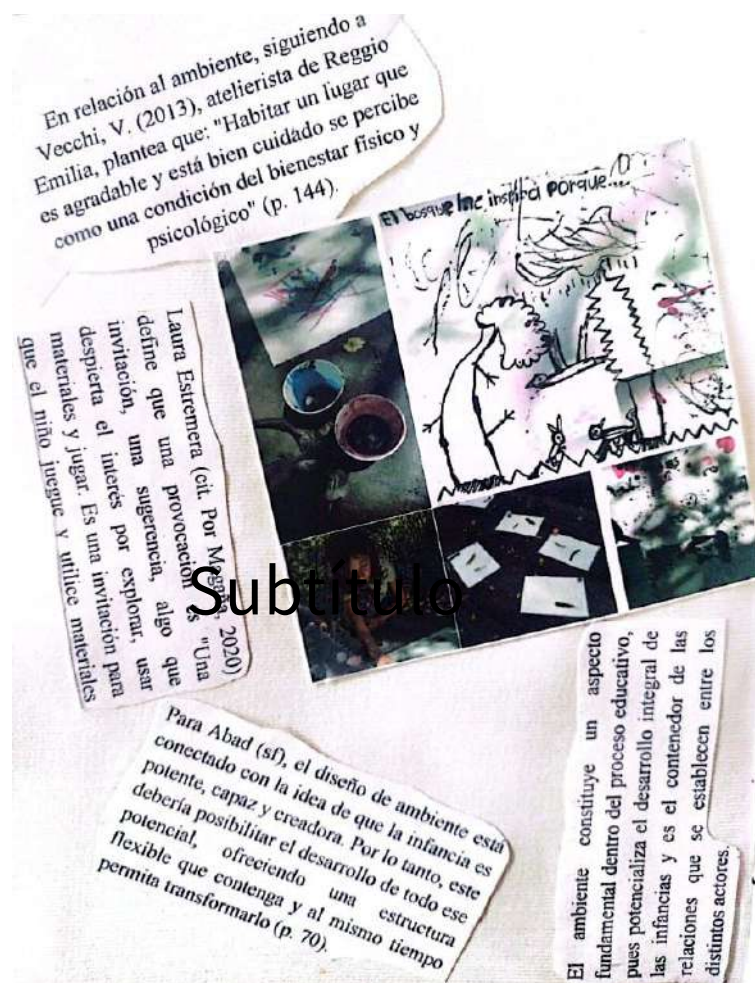
Son ellos mismos quienes dan respuestas a sus propias preguntas o a las preguntas de los otros, preguntas que los interpelan constantemente por las relaciones consigo mismos, con los otros, con los objetos y, por supuesto, con su medio natural.

La pregunta se propone en este trabajo de investigación como el antídoto a la "castración de la curiosidad". En los laboratorios de creación artística, la pregunta "¿cómo lo veremos más adelante?" tuvo un lugar fundamental como activadora de la imaginación creadora. Una pregunta o varias preguntas se plantean, y ellos les daban múltiples respuestas a partir de los lenguajes artísticos. Como docente investigadora, siempre mantuve con ellos conversaciones bilineales, en las que planteaba preguntas.

Al respecto, Faúndez y Freire (2013) mencionan que: "la castración de la curiosidad es un movimiento unilineal, va desde aquí hasta allá y se acabó, no tiene vuelta; y ni siquiera existe una demanda: ¡el educador, en general, ya trae la respuesta sin que le hayan preguntado nada!" (p. 69).



Mapa 14. ¿Cómo te pintas hoy? como parte de la creación de un collage a partir del cual me pence el lugar de la pregunta en el desarrollo de los laboratorios, en cuanto a la pregunta central fue la invitación inicial para que los niños crearan en un de los laboratorios.



60



Mapa 15. ¿Y a tí que te inspira el bosque? El ambiente como eje central en el contexto de Bauhaus y el bosque, en relación con los postulados de diversos autores. La pregunta como invitación a una experiencia artística que los niños vivieron en un aula rodeada completamente por árboles, en la que el ambiente fue contenedor y fuente de inspiración para la creación. Esta experiencia artística fue uno de los momentos que iluminó el camino a seguir a la hora de formular los momentos que tendrían los laboratorios.





El Ambiente contenedor

En "Bauhaus de la Montaña", los niños establecen una relación directa con el ambiente, que, en este caso, es natural; observan, huelen, prueban, sienten y escuchan: los árboles, la tierra, las plantas, las ramas, las hojas, los insectos, las aves, la lluvia, el viento, el frío, el sol, etc.

En relación al ambiente, siguiendo a Vecchi, V. (2013), atelierista de Reggio Emilia, plantea que: "Habitar un lugar que es agradable y está bien cuidado se percibe como una condición del bienestar físico y psicológico" (p. 144). La Escuela Bosque se distingue por ser un entorno natural en sí mismo, a diferencia de otras iniciativas que buscan vincular la naturaleza llevando fragmentos de esta al interior de la escuela. En este caso, es la escuela la que se traslada al entorno natural.

Habitar este espacio proporciona a los niños una sensación de libertad, permitiéndoles establecer relaciones únicas con los objetos y el entorno. Además, los niños y niñas pueden disfrutar de espacios diseñados especialmente para ellos, potenciando así su experiencia en este entorno natural.

Los niños reciben educación al aire libre en los prados, en los senderos y en las aulas; al ser abiertos y con suficiente espacio, les permite moverse y desenvolverse espontáneamente.

En la escuela, hay varias aulas techadas que sirven para resguardarse en temporada de lluvias, como el comedor, un espacio en el que además de compartir en el alimento se transforma en un lugar para la realización de actividades, el mirador, que tiene como inspiración una hermosa vista, el aula de artes que, aunque su nombre sugiere que es donde se llevan a cabo las experiencias artísticas, en realidad no es exclusivamente para ello y la salita cabaña.

Algunos espacios están diseñados especialmente con el fin de que se desarrollen las experiencias; en estos hay mesas y sillas dispuestas, los niños eligen los lugares en los que quieren ubicarse para estar más cómodos. Además de las propuestas pedagógicas de los facilitadores y talleristas, tienen toda la posibilidad de explorar y crear.

Si bien se prioriza el uso de materiales del Bosque en la realización de las distintas experiencias, también se vincula material de tipo reciclable o material convencional.

TERCER RELATO

**TRAZANDO EL
RUMBO: LA
ACCIÓN EN UN
CAMINO QUE
SE PIENSA**





En este relato se da cuenta de la ruta elegida para el viaje investigativo. En medio de tantas posibilidades, se elige un camino, no como una receta a seguir, sino, por el contrario, como un horizonte amplio que puede variar dependiendo de lo que vaya sucediendo en el curso de la investigación. Esta ruta proporcionó una organización que me permitió tener una guía para el accionar investigativo.

Enfoque metodológico: Cualitativo-IBA-Artografía

La presente investigación es de corte cualitativo, al respecto cabe señalar que, esta perspectiva hace parte del paradigma de investigación de las ciencias sociales y se caracteriza porque, en primer lugar, concibe la realidad como dependiente de un sujeto cognoscente, el cual está influido por su contexto, en ese orden de ideas, la cultura en la que está inmerso y las relaciones sociales que establece particulares, por lo que la realidad epistémica depende para su definición, comprensión y análisis del conocimiento de las formas de percibir, pensar, sentir y actuar, propias de esos sujetos cognoscentes.

En segundo lugar, en cuanto a la relación entre el investigador y el conocimiento, este último se concibe como una creación compartida que se genera por la interacción entre el investigador y lo investigado y en tercer lugar, el modo de construir conocimiento es guiado por un diseño emergente, es decir, no hay un diseño previo, por el contrario, la investigación se va realizando en la marcha, a partir de los sucesivos hallazgos que se van realizando. (Sandoval, 1996, p.30)

Como maestra investigadora me situé para conocer y comprender las prácticas artísticas escolares y la configuración del sentido estético de las infancias de ciclo III de La Escuela bosque Bauhaus de la Montaña a partir del paradigma hermenéutico. Según Sandoval, C (2002) "La hermenéutica es una propuesta metodológica en la cual la comprensión de la realidad social se asume bajo la metáfora de un texto, el cual es susceptible de ser interpretado mediante el empleo de caminos metodológicos con particularidades muy propias que la hacen distinta a otras alternativas de investigación" (p.67).

Este proyecto busca instaurar un conocimiento acerca de las maneras como los niños y niñas de Ciclo III desarrollan su sentido estético a partir de su participación en los laboratorios de creación artística, desde una mirada comprensiva, que abra paso a la reflexión y posibilite la transformación de las prácticas artísticas escolares.

Lo que caracteriza el paradigma hermenéutico es su interés investigativo, el cual siguiendo a Habermas citado por Vasco (1990) es un interés práctico, a diferencia de otros trasciende el interés de predecir y controlar, su objetivo es ubicar las prácticas sociales y comprenderlas y generar reflexiones.



En la investigación cualitativa, la ampliación de objetos de estudio permite explorar nuevos fenómenos, perspectivas y contextos antes no considerados. Esto implica la posibilidad de abordar temáticas emergentes, incluir voces y experiencias diversas, y enriquecer la comprensión de realidades complejas desde múltiples ángulos. Al ampliar los objetos de estudio, se promueve la apertura a la inclusión de diferentes enfoques teóricos y metodológicos, lo que contribuye a la construcción de conocimiento desde una mirada más holística y diversa.

Se adopta la A/r/tografía esta es una perspectiva que forma parte de la Investigación Basada en las Artes (IBA). Siguiendo los postulados de Barone y Eisner (2006), se define como un tipo de investigación cualitativa en la que se emplean procedimientos artísticos, bien sean literarios, visuales o performativos, para dar cuenta de prácticas de experiencia (p. 92). El propósito fundamental de esta metodología es abrirse a otras formas de mirar y representar la experiencia, así como visibilizar el potencial de la educación artística en el entorno escolar.

En el rastreo realizado por Viadel y Roldan (2019), se determinó que el término "artografía" fue acuñado por primera vez por Rita Irwin. La palabra "a/r/tografía", de origen inglés, combina las palabras arte (art), investigación (researcher) y enseñanza (teacher), representadas por las tres primeras letras del término

Un proyecto o acción a/r/tográfica tiene que involucrar necesaria y equilibradamente tres componentes: la creación artística contemporánea, la investigación científica tal y como se practica actualmente en ciencias humanas y sociales, y la educación o la enseñanza en cualquier contexto, ya sea escolar o social (Irwin y de Cosson, 2004).

Una de las grandes innovaciones de la metodología a/r/tográfica es afirmar que crear, investigar y educar no son tres actuaciones profesionales absolutamente y radicalmente diferenciadas entre sí, sino que pueden entrelazarse armónicamente.

En la actualidad las ciencias humanas y sociales disfrutan de una pluralidad de juegos metodológicos. Elliot Eisner (2002) vislumbró la posibilidad de vincular la investigación educativa con la creación artística, y por su parte el mundo artístico se ha abierto a tendencias, tales como el "Arte Comunitario", el "Arte participativo", o el "Artivismo", haciendo coincidir la creación artística con las reivindicaciones y transformaciones sociales que responden a las necesidades de comunidades y grupos humanos.

Una de las consecuencias más notorias de la "Investigación Basada en Artes" y por lo tanto también de los enfoques a/r/tográficos es que se acogen a este paradigma metodológico, ha sido el reconocimiento académico de una pluralidad de lenguajes y modos de representación de los datos, los procesos y las conclusiones de una indagación educativa. El resultado de un proyecto a/r/tográfico se publica tanto a través de textos escritos (incluidos los textos poéticos o los diálogos teatrales) como a través de imágenes visuales: fotografías, foto-ensayos, performances y vídeos (Marín Viadel y Roldán, 2017)



Indagación a través del proceso artístico:

La A/r/toografía implica explorar el mundo a través del acto creativo, a continuación, se presentan los conceptos metodológicos que se destacaron durante este viaje de investigativo:

- Contigüidad: La interconexión entre el artista, el investigador y el docente es esencial. Se destaca de esta investigación la potencia en los desencajes y desencuentros que vivencie.
- Indagación vital: La exploración profunda y significativa de la vida y la experiencia.
- Aperturas: La disposición a nuevas perspectivas y posibilidades.
- Metáfora/Metonimia: El uso de la metáfora y la metonimia como herramientas expresivas, comprensivas e interpretativas, tuvo presencia principalmente en el diseño del espacio para el accionar creativo en los Laboratorios.
- Reverberaciones: La resonancia y el eco de las experiencias, se espera llegué a otros educadores, docentes e infancias.

- Excesos: La exploración fue más allá de los límites establecidos generando incluso diálogos con otras apuestas teóricas que no se establecieron en el entramado conceptual. Se exploraron diversas maneras para entender el desarrollo del sentido estético desde lo fotográfico, narrativo, imaginativo, desde el juego y desde la creación.





Como se mencionó en el primer relato, los detonantes de este trabajo de investigación son preguntas que se suscitan en el contexto, las cuales surgen de la observación de los modos cómo se relacionan los niños y niñas con sí mismos y el mundo a partir de su participación en los talleres de arte en la Escuela Bosque.

Es una indagación vital que está viva, en constante movimiento, generando nuevas preguntas, nuevas comprensiones y provocaciones, hace parte de mi vida como investigadora, me ha llevado no sólo a preguntarme por lo que sucede con el sentido estético de los niños y niñas, sino también por mi propio sentido estético al realizar un ejercicio investigativo desde otras metodologías distintas a las convencionales.



Algunos de los matices característicos de la A/r/tografía que se priorizaron a lo largo del desarrollo de esta investigación fueron en primer lugar la exégesis, no se pretendieron hacer afirmaciones sobre lo sucedido en los laboratorios de creación artística sino por el contrario se presentan interpretaciones que están abiertas a ser comprendidas y sobretodo cuestionadas de las producciones artísticas, de las imágenes, los diálogos poéticos y demás interacciones que tuvieron lugar en los laboratorios.

Se priorizo el desarrollo narrativo (diégesis) pues los laboratorios siempre estuvieron abiertos a la creación de personajes y mundos fantásticos ficcionales, hubo acompañamiento constante para detonar la imaginación creadora, superando el ejercicio de mimesis.

Mas allá del resultado, una investigación de corte a/r/tográfico, tiene como propósito instaurar un conocimiento, según lo mencionan Viadel & Roldan (2019): "no se trata de delimitar los hechos u acontecimientos denotados sino de recorrer y ampliar el panorama de connotaciones, por lo que trata de una búsqueda de sentido en lugar de determinar el significado" (p. 88)



Bueno, **¿Cómo empieza esta aventura investigativa y cómo me toca a mí?**

Todo comenzó con una serie de decisiones. La primera fue mi paso de ser maestra de educación inicial a facilitadora-atelierista en Bauhaus de la Montaña. Decidí cambiar mi escenario de acción y tener nuevas experiencias y retos para mí quehacer docente. Lo anterior de la mano de la decisión de cursar la Maestría en Arte, Educación y Cultura y la realización de mi trabajo de grado también influyeron. Al principio, quería enfocarme en la ecología política, pensando que la Escuela Bosque era un escenario ideal para ello. Sin embargo, una serie de "emergencias" (como las llame) hicieron que la investigación tomará un rumbo completamente diferente.

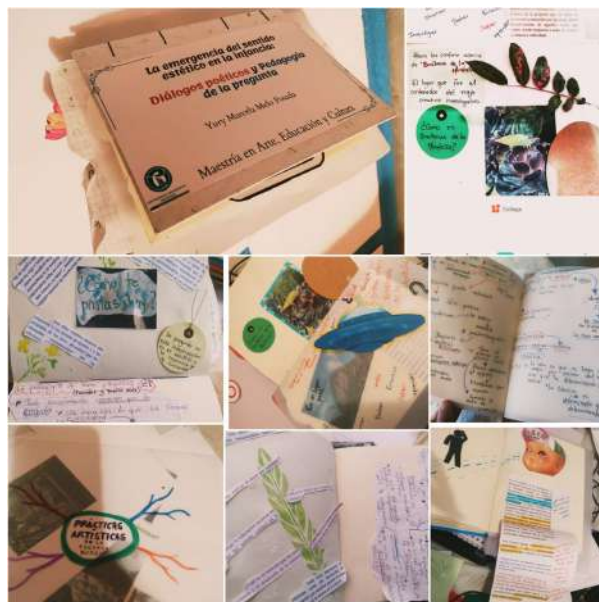
Cuando llegué a la Escuela Bosque, me desempeñé como facilitadora central del ciclo 3, que comprende a los niños de 7 y 8 años. Mi rol era similar al de una directora de grupo en la educación convencional, y consistía en diseñar e implementar talleres en diferentes áreas del conocimiento.

Posteriormente, como equipo pedagógico (directivos y docentes), tomamos la decisión de implementar los atelierismos cruzados. ¿En qué consiste esto? En que yo propongo un taller, pero no solo lo trabajo con mi grupo a cargo, sino con los demás grupos. De esta manera, cada facilitador elige temática y nombre para su taller según sus áreas fuertes. Por ejemplo, la licenciada en biología escoge un taller de ciencias, la de inglés, el taller de inglés. Entonces, yo, como educadora infantil formada en distintas áreas, me pregunté: ¿y yo qué hago?

En el transcurso de la maestría, me di cuenta de que me interesaba mucho el tema de la estética. Y pensé: "Me gustaría trabajar aquí con los niños y niñas en pensamiento crítico y estética". Así que así llamé a mi taller. Con los chicos grandes, mi método de trabajo se basaba en debates. Veíamos videos, películas, les planteaba preguntas, analizábamos imágenes... Hacíamos un mundo de cosas. Sin embargo, con los más pequeños, me dije: "Si hago lo mismo con ellos, ya conociéndolos y sabiendo que están inmersos en las dinámicas del juego, que les gusta moverse y asumir roles, no me va a funcionar. Ellos no se van a conectar".

Entonces, empecé a buscar otras posibilidades. "Bueno", pensé, "miremos cómo puedo meterle personajes a esto o algo que a los niños les llame más la atención". Así que creé mi primer personaje para el taller de pensamiento crítico: Ronny, un ratón. Ronny tenía algunos dilemas en su vida. El primero fue que se encontró un queso gigante en tiempos de desabastecimiento. No sabía si quedárselo para él solo o si compartirlo con los demás ratones. Preocupado, les envió una carta a los niños pidiéndoles su consejo. Los niños le respondieron y, cuando hablamos sobre qué le habían aconsejado, se generó una gran discusión, un intercambio de ideas. Los niños se confrontaban con las ideas que le habían dado a Ronny, hablaban de las implicaciones y las consecuencias. "Wow", pensé, "esto me funciona muy bien con estos grupos. Creo que por ahí va la cosa". Y después me inventé a la abuela de Ronny, que también tenía otros dilemas.

En cuanto al informe de investigación se presenta inspirado este libro lleno de evocaciones, resonancias y reverberaciones entre la teoría, la práctica y la poética, finalizando con un relato en el que se presentan comprensiones y provocaciones que no pretenden formularse como verdades absolutas, por el contrario son una forma de acercarse a una realidad para comprenderla, por lo que estas quedan abiertas al cuestionamiento constante.

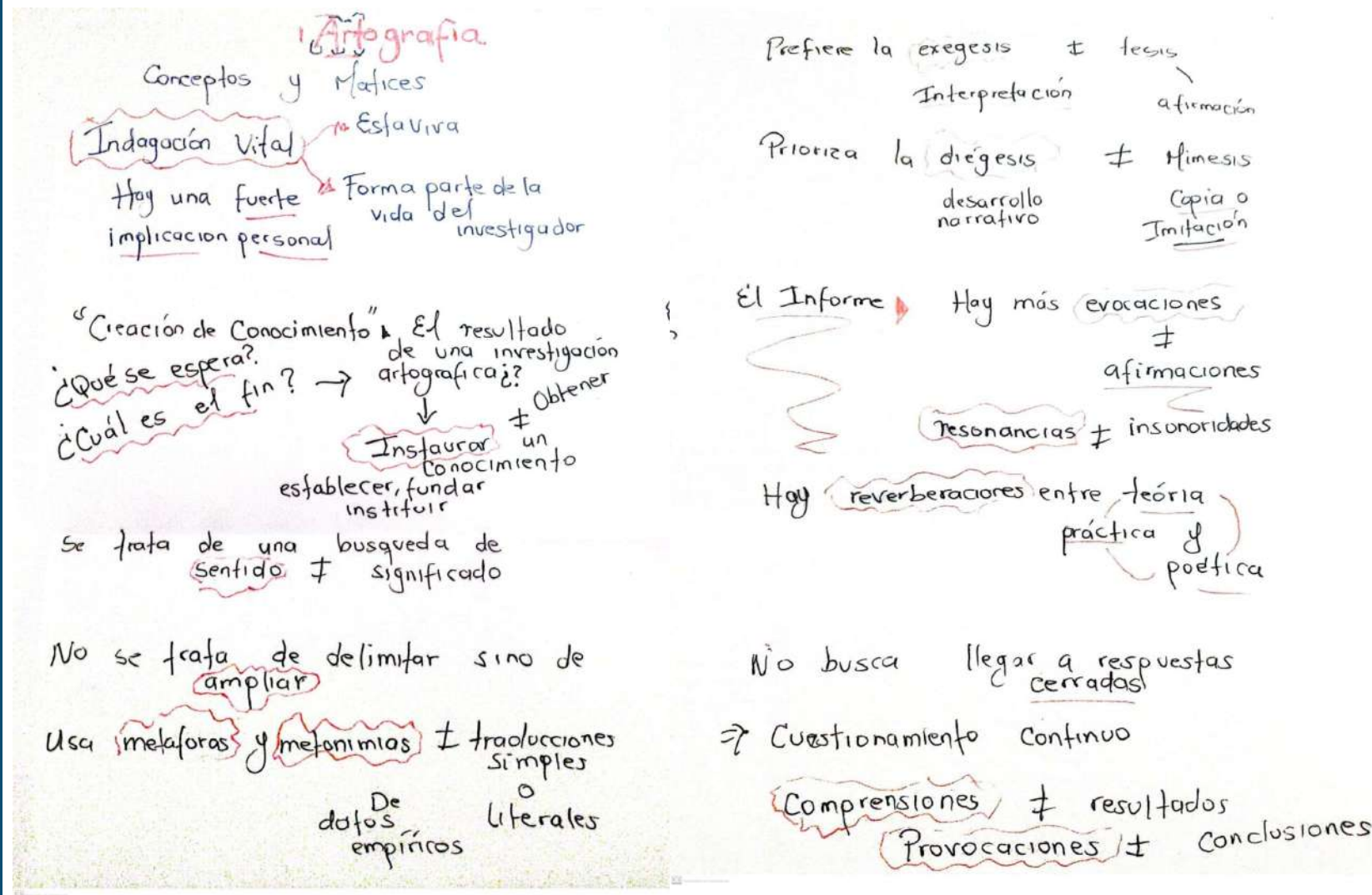


Collage 1. Libro collage en físico

El método de análisis

La técnica de análisis empleada para hacer las interpretaciones estuvo basada en el Análisis de contenido de tipo Categorical Semántico, este se basa en la lectura (textual o visual) como instrumento de recogida de información, que a diferencia de la lectura común debe realizarse siguiendo el método científico, es decir, debe ser, sistemática, objetiva, replicable, y válida. No obstante, lo que lo caracteriza es que se trata de una técnica que combina intrínsecamente, y de ahí su complejidad, la observación y producción de los datos, y la interpretación o análisis de los datos (Andréu, 2001).

En esta misma línea metodológica se ubica la definición, más reciente, de Klaus Krippendorff : "El análisis de contenido es una técnica de investigación [que utiliza un conjunto de procedimientos] para hacer inferencias reproducibles y válidas a partir de un texto (de los datos al contexto de los mismos)". En esta metodología de análisis interesa fundamentalmente el estudio de las ideas comprendidas en los conceptos y no de las palabras o técnicas con que se expresan.



Mapa 16. Realizado el 14 de Marzo del 2023. Desentrañando los conceptos y matices de la a/r/tography estableciendo diferencias con otros conceptos correspondientes a otras formas de investigar.

Se realizó un análisis categorial semántico, el cual consiste en clasificar los signos según su significado. En este caso, se clasificaron palabras clave y expresiones en familias teniendo en cuenta categorías predefinidas.

Dichas categorías se definieron a partir del entramado conceptual integrador del proyecto. El análisis permitió identificar patrones y relaciones, lo que condujo a una comprensión completa de la educación artística en la infancia, el sentido estético y el contexto de la investigación Bauhaus de la Montaña.

Se emplearon los lenguajes artísticos (pintura, dibujo, fotografía, escritura creativa, etc.) como estrategia de recopilación de información. Además de la observación de las producciones (creaciones) y de las fotografías (acciones), se ahondó en los sentidos que los niños otorgaban a través de diálogos poéticos mediados por la pedagogía de la pregunta.

También se empleo la entrevista y la revisión documental para recopilar información del espacio educativo y del equipo pedagógico.

Los datos: Tal como lo indica Aigeneren, M. (sf) : "constituyen la materia prima del análisis de contenido" (p. 8). Para la presente investigación, se definieron los siguientes tipos de datos: Los elementos en los que se centró el análisis, los cuales se definen como unidades de análisis fueron:

Unidades de muestreo

- Fotografías de las acciones artísticas
- Producciones artísticas

En relación a las unidades de muestreo, Aigeneren, M (sf) menciona que: "Son las diversas partes de la realidad sometida a observación que el investigador considera como separadas e independientes entre sí; por ello son aspectos de la comunicación que pueden formar parte de una muestra de elementos para a continuación ser objeto de análisis" (p.24) para esta investigación se propusieron las siguientes:



- Registros de producciones y acciones artísticas: Se analizaron las creaciones y acciones de los niños en el contexto la implementación de los laboratorios.
- Documentos institucionales: Se revisaron documentos oficiales del proyecto para obtener información relevante.
- Entrevistas: Se llevaron a cabo entrevistas al equipo pedagógico (facilitadores - docentes, tallerista, directivos)

- Corpus documental: -Documentos Institucionales: programas curriculares-institucionales Los documentos analizados de los que se llevó a cabo la lectura y posterior análisis fue el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de Bauhaus, este es un documento que se haya en plena construcción
- Entrevistas semiestructuradas estudiantes y docentes Se realizaron una serie de entrevistas al equipo pedagógico, facilitadores (docentes directores de grupo y talleristas de artes), las cuales fueron registradas a través de grabaciones de audio para ser posteriormente transcritas. Para el caso de los niños y niñas se realizaron espacios para el diálogo en torno a las fotografías y producciones artísticas. Al finalizar cada uno de los laboratorios artísticos.
- Registro de acciones artísticas y producciones artísticas El registro de las acciones artísticas se realizó a partir medios audiovisuales (vídeos, fotografías, notas de campo) El registro de las producciones artísticas se hizo por medio de fotografías, grabaciones de video y audio, foto scanner)

Definiciones

- Acciones artísticas: Se entiende por acciones artísticas las interacciones que tuvieron lugar durante los laboratorios artísticos. Estas interacciones pueden incluir acciones físicas (gestos, movimientos), diálogos, pensamientos y cualquier otra forma de expresión.
- Producciones artísticas: Se refiere a las creaciones artísticas realizadas por los niños durante el proyecto. Estas creaciones pueden ser dibujos, pinturas, escritos, esculturas, instalaciones o cualquier otra forma de expresión artística..
- Documentos Institucionales: programas curriculares-institucionales Los documentos analizados de los que se llevó a cabo la lectura y posterior análisis fue el Proyecto Educativo Institucional (PEI) este es un documento que se haya en plena construcción

- Entrevistas semiestructuradas estudiantes y docentes Se realizaron una serie de entrevistas al equipo pedagógico, facilitadores (docentes directores de grupo y talleristas de artes), las cuales fueron registradas a través de grabaciones de audio para ser posteriormente transcritas. Para el caso de los niños y niñas se realizaron espacios para el diálogo en torno a las fotografías y producciones artísticas. Al finalizar cada uno de los laboratorios artísticos.

Sistema de convenciones empleado:

(LC) Laboratorio de creación

(PA) Producción artística

(F) Fotografía

(D) Directivo

(F) Facilitador - docente

(A) Atelierista

Procesamiento de la información

Para el proceso de codificación de las voces de los niños se emplearon las iniciales del primer nombre y primer apellido.

Unidad de registro

Las unidades de registro o palabras clave, que se tuvieron en cuenta para lograr las comprensiones finales en relación a la información recopilada de las entrevistas al fueron las palabras clave que se presentan a continuación ya que eran las de mayor recurrencia en sus discursos.

Sentido, materiales, espacios, tiempos conocimiento, lenguaje, expresión sensibilización, organización.

Siguiendo a Aigeneren, M (sf) "aparte de la unidad de muestreo que pueda ser considerada como analizable separadamente porque aparece en ella una de las referencias en las que el investigador está interesado" (p.25)



Las unidades de registro para las producciones y acciones artísticas fueron las palabras clave de mayor recurrencia en las narrativas de los niños y niñas al responder las preguntas planteadas en medio de los diálogos poéticos y relacionadas con la categoría "Sentido Estético" y las subcategorías:

- Apertura estética: palabras clave (relacionadas con la emoción) bien, chévere, feliz, sorprendido, incertidumbre, aprender. •
- Gusto estético (Palabras clave relacionadas con la apreciación): lindo, bonito, gustó, chévere, bien
- Producción estética (relacionadas con la acción): decidí, poder, hice, representar, pensé, imaginé, complicado, difícil, mejorar.



La unidad de contexto fue fundamental dentro del análisis de contenido puesto que tomar solamente las unidades de registro es decir las palabras claves no permitían captar las ideas completas expresadas con los niños era necesario complementarlas con toda la frase Las unidades de contexto para el caso de los documentos y las entrevistas fueron los párrafos completos de las narrativas ya que permitían captar la totalidad de los mensajes de los docentes. Para el caso de las narrativas de los niños y niñas fueron las frases completas.

según el mismo autor: "es la porción de la unidad de muestreo que tiene que ser examinada para poder caracterizar una unidad de registro" (p. 25) La unidad de contexto fue fundamental dentro del análisis de contenido puesto que, tomar solamente las unidades de registro, es decir, las palabras claves no permitían captar las ideas completas expresadas por los niños.

Aspectos del mensaje o comunicación:

Según Aigeneren, M. (sf), un análisis de contenido permite estudiar los siguientes aspectos del mensaje o comunicación:





1. Emisor: En este caso, el análisis de contenido permitió conocer mejor a los niños y niñas, e identificar sus características en relación con el interés investigativo: comprender cómo configuran su sentido estético.

2. Mensaje: Se estudiaron las características de los mensajes en las narrativas para definir los temas centrales y empezar a identificar recurrencias.

3. Mensaje manifiesto y latente: Además de analizar y observar las creaciones y acciones artísticas, se indagó por su mensaje implícito de dos maneras:



4. El Cómo: permite estudiar los medios por los cuales un mensaje trata de producir o produce una impresión. Se estudiaron los medios por los cuales las obras de los niños transmiten un mensaje

El procedimiento de tales análisis se registraron a partir de un esquema que está organizado en tres secciones: la primera donde se recopila una narrativa de los niños en la que describen sus producciones, en la segunda donde está la fotografía de la producción artística y la tercera columna se presenta una aproximación de sentido, en otras palabras, es una primera inferencia de interpretación en la que se ponen en diálogo lo observado en las imágenes, la narrativa de los niños y lo observado por mí en las interacciones.

Esquema para el análisis de producciones artísticas

DIMENSIÓN NARRATIVA	DIMENSIÓN GRÁFICA	DIMENSIÓN INTERPRETATIVA
ES: "Aquí había un dragón porque la persona que creó el mundo de la imaginación autorizó a los dragones para estar ahí" "los guardias principales, los que están en la hoja verde son cuadros con guardias pero ellos pueden salir" "*, los guardianes son un conejo de fuego y un lobo tienen poderes de fuego tienen auras para percibir los poderes. "acuartija", es una lagartija de agua. "Suspira... bueno... porque para mí fue importante que uno supiera cuál era el mundo, que uno hiciera la entrada como bienvenida, ¿qué pasaría si en un mundo no hubiera una entrada? Pregunta de Yury marcela me lo posada, para poder identificar que no haya intrusos en el caso del mundo de la imaginación"	 PA1LCC3P2	En la producción artística de Emilio el representó la entrada a su mundo. Las representaciones de las criaturas míticas como los dragones tienen formas características de animales. La imaginación en él se alimenta de sus experiencias previas, Emilio es un niño a quien le gusta leer textos literarios fantásticos, llenos de criaturas mágicas y quien ha realizado proyectos de investigación relacionados con los animales. Hace combinaciones entre los distintos elementos de la realidad que ha incluido con sentido en su propia experiencia (esto tiene que ver con la apertura estética posición teórica ante la realidad, las creaciones de él reflejan lo que ha apropiado con sentido desde su experiencia, es decir, lo que lee, observa, etc)

Ver (Anexo 1)





- Análisis de las características gráficas: Se analizaron los colores, formas, género de los personajes, tamaño, etc.
- Diálogos poéticos: Se plantearon preguntas a los niños sobre sus producciones y acciones para ahondar en los significados y sentidos que les otorgaban. Esto permitió superar la mirada distante del maestro.



Para recopilar las narrativas de los niños registradas en el esquema anterior se llevaron a cabo una serie de diálogos individuales y otros en colectivo acerca de los registros fotográficos, en estas los niños contaban los momentos más significativos de sus experiencias y en ocasiones también se les formularon algunas preguntas para interpelar y profundizar sus descripciones. Espacios que recibieron el nombre de diálogos poéticos.

Para el rastreo de las categorías en las narrativas y la escritura de las comprensiones, se emplearon las siguientes convenciones de color: para la categoría **apertura estética** el color azul, para la categoría del **gusto estético** se emplea el color rojo y para la categoría **producción estética** se emplea el color fucsia



Luego de recopilar la información en los esquemas, se relacionaron los términos recurrentes que guardaban relación con las categorías y se clasificaron, posterior a ello, se utilizaron descriptores o frases cortas que mejor las ilustran para formar las familias de términos y generar las comprensiones, los datos se procesaron siguiendo las etapas propuestas por Fernando Vásquez Rodríguez (2013) en su libro "El Quehacer docente". A continuación, se presentan las primeras comprensiones acerca del sentido estético a la luz de las categorías y subcategorías propuestas.

Ver (Anexo 2 Tabla. 2)





Técnicas y herramientas para la recolección de información

Ver (Anexo 2 Tabla. 4)



Tareas y procedimientos para el análisis de la información

Ver (Anexo 2 Tabla. 3)

Proceso de análisis de la información

Ver (Anexo 2. Tabla 1)



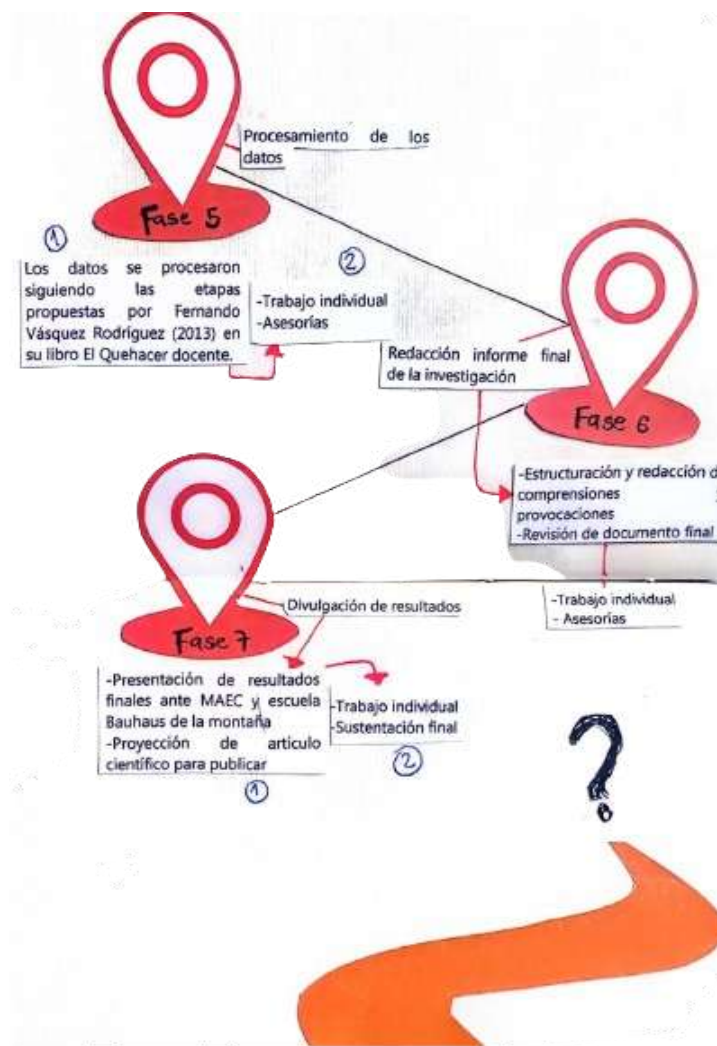


Fases de la investigación

Ver (Anexo 2. Tabla. 5)



75



Los laboratorios de creación

Se llevaron a cabo una serie de laboratorios de creación artística en total fueron 12. Los primeros laboratorios devinieron del taller de pensamiento crítico en el que juego y creación se fusionaron dando lugar a otras formas de establecer relaciones con si mismos, con los otros, el entorno, los objetos, el medio, etc.

Los laboratorios se realizaron teniendo una secuencia didáctica que permitiera recoger las voces de los niños, escuchar sus conversaciones e identificar sus intereses. Inicialmente se pensó que se desarrollarían por medio del diseño instalaciones en las que los niños interactúen libremente con las materias y materiales, sin embargo, las propuestas se adaptan a los intereses y el movimiento característico del grupo de niños.

Las herramientas pedagógicas establecidas previo a la implementación de los laboratorios fueron: la provocación como activadora de la imaginación creadora y la pregunta como antídoto a la castración de la curiosidad y como herramienta para la reflexión sobre lo creado. Como estrategias emergentes surgen en medio del viaje: el juego de roles como potencializador de la provocación y los diálogos poéticos dinamizadores de las conversaciones.

La implementación de los laboratorios se caracterizó por tener algunos momentos en su secuencia de desarrollo como: “el diseño del ambiente”, este hace referencia a un tiempo previo de preparación del espacio e instalación de la provocación que implica al maestro tener un conocimiento profundo de los niños y niñas que participan. Esto solo se logra a través de la observación y la escucha sensible, no sólo para conocer, lo que les gusta o interesa, sino también de lo que les desestabiliza y les aporta nuevos aprendizajes para sus vidas.

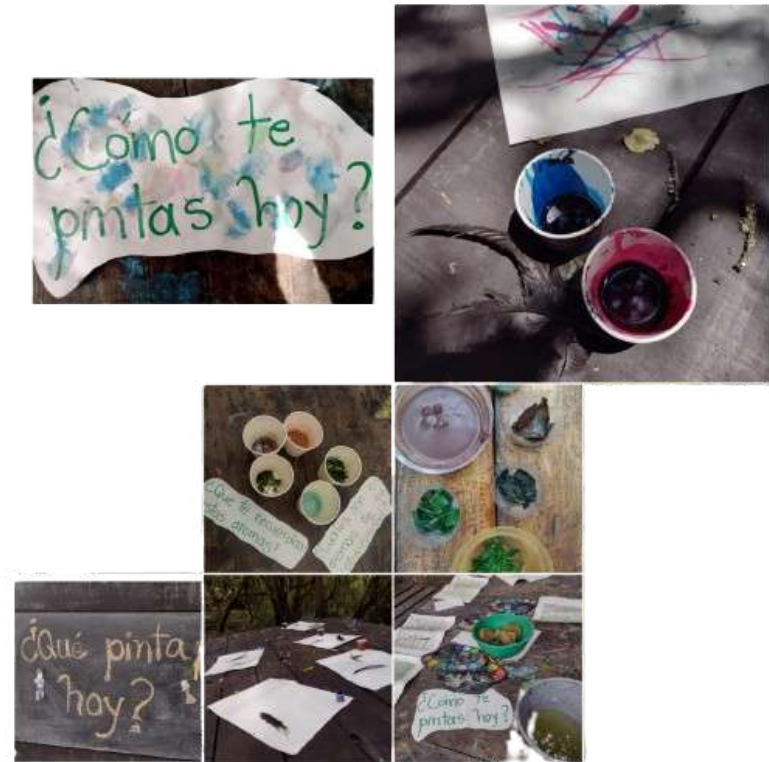
Un segundo momento se llamó “activación de la imaginación creadora”, no bastó con disponer del espacio y de los materiales, la lectura de las narrativas de historias, cuentos, sino de casos misteriosos y dilemas, que despertaron el deseo por imaginar y crear, impulsado por el juego, la actividad que los caracteriza.

Como cierre teníamos el espacio de socialización, que en ocasiones se tituló compartir y reflexionar, en él tuvo lugar dinámicas distintas como juegos de preguntas, revelación de personajes secretos, socialización de creaciones, conversaciones etc.



En los laboratorios confluyeron varios lenguajes artísticos principalmente la escritura y las artes visuales; cuando me refiero a la escritura en esta investigación, es importante comentar que no todos los niños están inmersos por completo en el ejercicio de escritura convencional, razón por la cual este término se empleó en un sentido amplio. En ese orden de ideas, será posible hallar plasmadas sus propias hipótesis de escritura y muchas otras formas de plasmar sus experiencias que fueron emergiendo como: dibujos de símbolos, formas, figuras, códigos, etc.

Ver (Anexo 2. Tablas 6 y 7)



Collage 2: Captura de provocaciones y diseño de ambientes para el desarrollo de los laboratorios (Elaboración propia)





Del orden al caos, una captura del espacio transformado a partir de la acción creadora.



78



¿A qué no adivinan quién recogió el caos?



CUARTO RELATO

**El camino y el
Puerto
(Evocaciones,
comprensiones
y
provocaciones)**



Comprensiones en torno a la educación artística en Bauhaus de la Montaña (Escuela Bosque)

Bauhaus, que en alemán significa "Casa de Construcción", nació en el año 2010 como un proyecto de educación alternativa. Su historia comenzó con la creación de los Jardines Infantiles Bauhaus en Bogotá, a los que posteriormente se sumó Bauhaus de la Montaña en el año 2018. Si bien ambos proyectos comparten una filosofía educativa basada en el arte como herramienta para la construcción del conocimiento, existen algunas diferencias entre ellos. Los Jardines Infantiles se enfocan en la atención a niños de 2 a 5 años, mientras que Bauhaus de la Montaña atiende a niños desde los 3 hasta los 17 años.

Comprensiones a partir de la lectura de los documentos y entrevistas a los directivos

El análisis de los documentos fundacionales de Bauhaus, como el PEI de los Jardines Infantiles y el PEI de Bauhaus de la Montaña, revela una clara convicción sobre la importancia del arte en la educación y su potencial para el desarrollo integral de los niños.

Las citas extraídas de estos documentos evidencian que el arte se concibe como: Un camino para construir conocimiento.

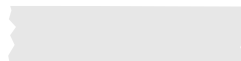
"El arte como herramienta para construir conocimiento. Esto permite armonizar el pensamiento, la acción y la emoción." (PEI Jardín Infantil Bauhaus)

"Nuestro nombre es tomado Bauhaus, de la escuela Alemana de artesanía, diseño, arte y arquitectura fundada en 1919, ya que nuestra propuesta educativa elige el arte como camino para construir el conocimiento y sabiendo la importancia que tuvo la BAUHAUS en la historia del arte, no solo como escuela artística sino como canal de difusión de arte extensivo a todas las clases sociales, tanto para el espectador como para el estudiante, constituyéndose así como la primera escuela de arte con un fin social." (PEI Bauhaus de la Montaña)

La cita anterior de los documentos fundacionales de Bauhaus revela una clara convicción sobre la importancia del arte en la educación y su potencial para el desarrollo integral de los niños. Se destaca la concepción del arte como un camino para construir conocimiento, armonizando el pensamiento, la acción y la emoción.

Sin embargo, esta concepción abre algunas preguntas que invitan a la problematización, si bien no se van a responder en esta investigación, son necesarias para comprender otros devenires de lo estético y las prácticas artísticas escolares en esta experiencia de la escuela Bosque:

- ¿Qué tipo de conocimiento se construye a través del arte? ¿Se limita al conocimiento factual o abarca también el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, creatividad, resolución de problemas y comunicación?
- ¿Cómo se concreta esta construcción de conocimiento en la práctica pedagógica? ¿Qué estrategias y metodologías se utilizan para que el arte sea un verdadero vehículo de aprendizaje? ¿
- Qué papel juega el docente en este proceso? ¿Es un facilitador que guía a los niños en su exploración artística o un transmisor de conocimiento experto?
- ¿Cómo se evalúa el aprendizaje logrado a través del arte? ¿Existen herramientas que permitan medir el impacto del arte en el desarrollo integral de los niños?



Además, es importante considerar las siguientes tensiones:

- Equilibrio entre la formación artística y otras áreas del conocimiento: ¿Cómo se asegura que el desarrollo del sentido estético no se dé a expensas de otras áreas del aprendizaje?
- Diversidad de intereses y necesidades: ¿Cómo se atienden las diferentes necesidades e intereses de los niños en el ámbito artístico?
- Recursos y formación docente: ¿Se cuenta con los recursos y la formación docente necesarios para implementar una pedagogía del arte efectiva?

Respecto a los hallazgos, es crucial destacar que el proyecto pedagógico de la escuela bosque aún se encuentra en construcción. Esta situación limita la comprensión precisa de las motivaciones y objetivos específicos relacionados con la implementación de los talleres de arte, la escasez de información al respecto fue la que motivó la consulta el PEI de los jardines Bauhaus el cual ha orientado las prácticas pedagógicas en Bauhaus de la Montaña.

En cuanto al proyecto pedagógico de los Jardines Bauhaus, este sirve de inspiración para el de la Escuela La Montaña. En él, el arte se define como el camino principal para la construcción del conocimiento. En este sentido, se observa una diferencia significativa con la implementación en la Escuela Bosque, donde el lugar del arte no está claramente definido. Las observaciones de los talleres, la lectura del PEI y el tiempo dedicado a las actividades artísticas en la montaña revelan que la educación artística no tiene el mismo rol protagonista que en los Jardines Bauhaus, Si bien el arte se reconoce como fundamental en el desarrollo de las infancias, su lugar dentro del proyecto pedagógico no está claramente definido.

Las observaciones de los talleres, la lectura del PEI y el tiempo dedicado a las actividades artísticas en la montaña revelan que la educación artística no tiene el mismo rol protagonista que en los Jardines Bauhaus, Si bien el arte se reconoce como fundamental en el desarrollo de las infancias, su lugar dentro del proyecto pedagógico no está claramente definido. Las entrevistas realizadas a los directivos y al equipo pedagógico (facilitadores, docentes y talleristas) revelan una clara convicción sobre el papel fundamental del arte en el desarrollo integral de los niños y niñas.

Las entrevistas revelan que, si bien se reconoce la importancia del arte en el desarrollo integral de los niños y se le concibe como un lenguaje para conocer el mundo, expresar emociones y desarrollar la creatividad, no existe una definición clara del lugar específico del arte dentro del proyecto pedagógico.

Se observa una diferencia en el enfoque del arte entre los Jardines Bauhaus y Bauhaus de la Montaña, con un mayor énfasis en este último en la ciencia y los proyectos. Se destaca la importancia de las expresiones artísticas libres y sin sesgos, pero se requiere una mayor articulación entre la teoría y la práctica en la enseñanza del arte.

Las preguntas formuladas a los integrantes del Equipo pedagógico tuvieron como propósitos Indagar sobre sus concepciones en torno a:

- Importancia del arte en la educación.
- Aportes de la educación artística en la infancia.
- La educación artística en la Escuela Bauhaus.
- Las actividades artísticas propuestas.
- Potencialización de la educación artística en la Escuela Bauhaus

El Arte para construir el mundo

Citas de las Entrevistas:

"No, no considero que sea igual en el jardín, evidentemente por la edad de los niños el arte tiene un lugar muy, muy principal, pero en la montaña hemos buscado que sea la ciencia, el arte y los proyectos, la ciencia, sobre todo que esté, que esté, digamos, presente."
(D2)

"Pero claro que también vemos el arte como algo importante y determinante para conocer el Mundo, lo que te decía un lenguaje para conocer el Mundo, pero en ese sentido. ¿Cómo privilegiaríamos un lenguaje sin sesgar a los niños desde nuestro propio pensamiento? Entonces, justamente yo creo que eso debe ser abierto en la montaña para cada niño, el que quiera ver el arte como algo primordial en su en su proyecto de vida, pues lo tendrá" (D2)

"Es definitiva, sí. Pero no solo no, no como no como actividades artísticas, sino como expresiones artísticas, yo creo que a veces nosotros, nosotros como Papás buscamos que nuestros hijos tengan una vena artística y los escribimos a escuelas de arte...Y tenemos como un afán para que los niños desarrollen una vena artística hoy en día, hoy en día los papás..."

... Pero realmente lo que los niños necesitan son expresiones artísticas que desde su lugar, desde su subjetividad y desde sus intereses, puedan hacer los diferentes tipos de expresiones artísticas que nosotros también podamos provocar, pero que ellos puedan realizar acorde a su interés. Sin juzgamiento." (D1)

Las respuestas de los directivos sobre el lugar del arte en la educación en Bauhaus revelan diferentes perspectivas y tensiones. En el jardín, el arte parece tener una mayor centralidad, mientras que en la montaña se busca un equilibrio con la ciencia y los proyectos. Sin embargo, ambos niveles coinciden en la importancia del arte como herramienta para conocer el mundo y como forma de expresión personal. Se destaca la necesidad de evitar sesgar a los niños con la propia visión del arte del docente y de dar espacio a la libre expresión artística de los niños, sin presionarlos para que desarrollen una "vena artística". En este contexto, surgen preguntas sobre cómo se implementan estas diferentes perspectivas en la práctica, qué estrategias se utilizan para fomentar la creatividad y la expresión artística en los niños, cómo se evalúa el aprendizaje en el área de artes y qué papel juegan los padres en la educación artística de sus hijos.

Estas preguntas podrían ayudar a comprender mejor las diferentes perspectivas sobre el arte en la educación y a desarrollar estrategias más efectivas para la enseñanza del arte en las diferentes etapas educativas.

Comprensiones a partir de las concepciones de arte del equipo docente

El arte como medio de expresión:

Los docentes entrevistados coinciden en que el arte es un lenguaje importante que debe hacer presencia en la educación de los niños y niñas, ya que les permite expresar sus sentimientos e ideas, comunicarse con los demás, descubrirse a sí mismos y sus habilidades, desarrollar su creatividad. Lo cual va de la mano con los propósitos educativos de Bauhaus que buscan el desarrollo de procesos de autorreflexión, autonomía y autogestión

Esto da lugar a nuevas preguntas que se deben tener presentes relacionadas con el rol docente y que permitan pensarnos la educación artística y el rol del docente en esta.

¿Cómo puede el docente crear un ambiente en el aula que fomente la creatividad y la autoexpresión? ¿Qué estrategias puede utilizar el docente para promover la autorreflexión y la autonomía en los estudiantes?

¿Cómo puede el docente integrar el arte con otras áreas del currículo?

¿Qué formación necesita el docente para ser un mediador efectivo en el proceso de aprendizaje artístico?

Citas de las entrevistas:

"Yo creo que el arte es una estrategia, es una rama del conocimiento que te puede brindar muchas herramientas sobre todo a los niños para expresarse de diferentes maneras, expresar su sentir y también de dar un mensaje y de relación con los demás" (F2).

"El arte es un lenguaje más, hace parte de una manera de expresar no solamente de manera concreta, sino que también hay ocasiones en las que el cuerpo actúa como pincel y es el cuerpo, quien transmite, quien expresa no solamente de manera verbal sino a través de...los movimientos" (F1).

"El arte es una vía que permite a los estudiantes y como tal a cualquier persona en un contexto educativo expresarse entonces el arte permite que las personas logren ser, mostrar quienes son, logren descubrirse, logren identificar habilidades que tienen, eh... comunicarse, comunicar sentimientos, experiencias mmm... entonces siento que el arte es importante en tanto es un medio que permite de diferentes maneras la que a ti te quede más fácil sea pintura, canto, eh artes, la que tú quieras, artes plásticas, comunicar y expresar" (F3).

El arte como medio de sensibilización:

Además que el arte sea fundamental para el desarrollo individual, algunos de los docentes rescatan que tiene una dimensión orientada a la transformación social en tanto permite que se generen reflexiones orientadas a la mejora de las relaciones con los otros y con el medio ambiente, Aumentar el conocimiento y la sensibilidad hacia el mundo, promover valores como la sostenibilidad y el cuidado del medio ambiente y crear un futuro mejor para las personas es posible a partir de la educación artística.

Esto deja algunas preguntas que interpelan al rol docente:

¿Cómo promueven espacios para la sensibilización desde las artes?

¿Cuál es el lugar del entorno (Bosque de Juajica) en el que se sitúa la escuela en los talleres que se proponen?

Citas de las entrevistas:

"Como para aumentar el conocimiento y la sensibilidad de las personas, ¿Sí? eso es lo que más me interesa a mí, como que esa sensibilidad que yo tengo hacia el arte, como que las personas también tengan sensibilidad (...) sensibilizar es fundamental para para ehh digamos hacer que las cosas sean sostenibles ¿Por qué? Porque. si pensamos en el futuro ehh nuestro primer pensamiento debe ser ehh un lugar mejor, un momento mejor, todo mejor digamos que eso es como lo primero " A2

Comprensiones acerca de las oportunidades de potencialización de la educación artística en Bauhaus

Educación artística con sentido y organización:

Los facilitadores, y talleristas coinciden en que la educación artística en la escuela bosque requiere una mejor organización a nivel de: espacios, materiales y tiempo. Es importante destinar espacios específicos (aulas) y adecuados para las actividades artísticas de modo que los niños puedan desarrollar las experiencias de manera cómoda. Si bien, la naturaleza proporciona a los niños una serie de materiales que pueden ser de gran potencial a la hora de crear, los niños están interesados en explorar materiales convencionales por lo que los docentes a nivel de materiales señalan que es fundamental brindar una amplia variedad de materiales de calidad para la exploración y creación artística.

Asignar más tiempo a los talleres de arte, a los que se les dedique el tiempo necesario para su desarrollo y no sean solo principales cuando se llega el momento de la muestra de fin de año o en semana de campamento.

En cuanto al diseño e implementación de los talleres se destaca la necesidad de una educación artística con sentido, es decir, si bien no existe un plan de estudios si se deben establecer unos propósitos claros que respondan a las necesidades e intereses de los estudiantes, que además tengan profundidad, sin limitarse a actividades superficiales o de ocio, sino que fomente la reflexión y el análisis de modo que tengan resonancia, que generen un impacto significativo en la vida de los estudiantes.

Citas de las entrevistas:

"Sería tener mucho más tiempo, o sea realmente preocuparse no por sacar un producto, sino por realmente realizar uno mediado por las artes" (A1).

"Definitivamente más independencia de espacios, más independencia de material (...) Creo que se debe hacer una gestión de. espacios para el desarrollo de tareas artísticas" (F2)

“Definitivamente tratar con respeto al arte, es decir, asignarle un espacio, asignarle un tiempo, asignarle materiales igual de valiosos o importantes como para la investigación para un proyecto de matemáticas”
(F1)

“Yo potencializaría el arte con logística, o sea con instrumentos, con ...con ese tipo de cosas” (A2)

"Además que estén mucho más organizados y que tengan un sentido mucho más claro... arte porque es chévere, arte porque es diferente, arte porque es importante, listo estoy de acuerdo, tres cosas: es chévere, es importante para los niños pero, eh... se le tiene que dar un sentido y siento que eh... se debería acompañar digamos las actividades de arte que se realizan ... de un contexto mucho más claro, mucho más organizado, mucho más orientado a lograr a cumplir ciertos objetivos con cada uno de los ciclos"
(F2).

"Plantear unas actividades con relación a eso que tengan mayor... y que logren un desarrollo social, un desarrollo interpersonal, un desarrollo artístico entonces creería yo que el punto de partida es conocer a los estudiantes para saber cuál es el caso particular de ellos...

... y con base en esto proponer unas actividades con acompañamiento y que tengan un sentido mmm entonces por ejemplo; yo evidencio que en mis estudiantes hay una falta de empatía por el otro. entonces ¿cómo el arte me ayuda a ser un movilizador o me ayuda a potenciar habilidades sociales?" (F3).

Formación docente:

Los docentes que participaron son de distintas áreas del conocimiento evidencian en sus respuestas la necesidad de fortalecer su formación en torno a estrategias metodológicas que les permitan la implementación de experiencias artísticas creativas y significativas, pues poseer conocimientos más profundos sobre el arte les permitiría comprender su potencial en el desarrollo integral de los niños y dar mayor aprovechamiento a los talleres en sintonía con las necesidades de los niños y niñas.

Citas de las Entrevistas:

"Yo creo que el docente debe estar mucho más empapado de arte, de diferentes técnicas, de diferentes posibilidades que ofrece el arte... no solamente tener una formación en pedagogía sino también en arte" (F2).



"Proponer espacios que no solamente sean diferentes... que le permitan al niño mostrar realmente que considera o siente frente al arte ¿Sí? Eh conocimiento acerca del arte definitivamente conocer cuál es el potencial que ejerce el arte en la formación o en el desarrollo del ser" (F1).

Las entrevistas y revisión documental dejan a la vista una serie de tensiones que permitirán generar nuevas discusiones en torno a las prácticas artísticas escolares y la docencia social de las artes, Si bien se reconoce la importancia del arte en la educación de los niños, no se define con claridad su lugar específico dentro del proyecto pedagógico de la escuela. Esta falta de claridad se observa en las respuestas de los facilitadores, docentes y talleristas, quienes, si bien valoran el arte, no poseen una comprensión precisa de su propósito y objetivos, lo cual además tendrá resonancia directamente en el desarrollo del sentido estético y del desarrollo integral. (Ver anexo 3)



Por lo anterior se presentan las siguientes preguntas a modo de provocaciones las cuales nos interpelan sobre la concepción, el papel del arte, las metodologías, los materiales, la formación docente no sólo en el contexto de la investigación, sino en general en la educación artística que estamos brindando a las infancias.

El espacio y el proyecto educativo: ¿Cómo el espacio en Bauhaus da cuenta o manifiesta la idea del arte como el camino elegido para la construcción de conocimientos? recordemos que, según Abad, J "El espacio no es neutro (...) el espacio debe reflejar, ante todo, una cultura un proyecto educativo" (p.266)

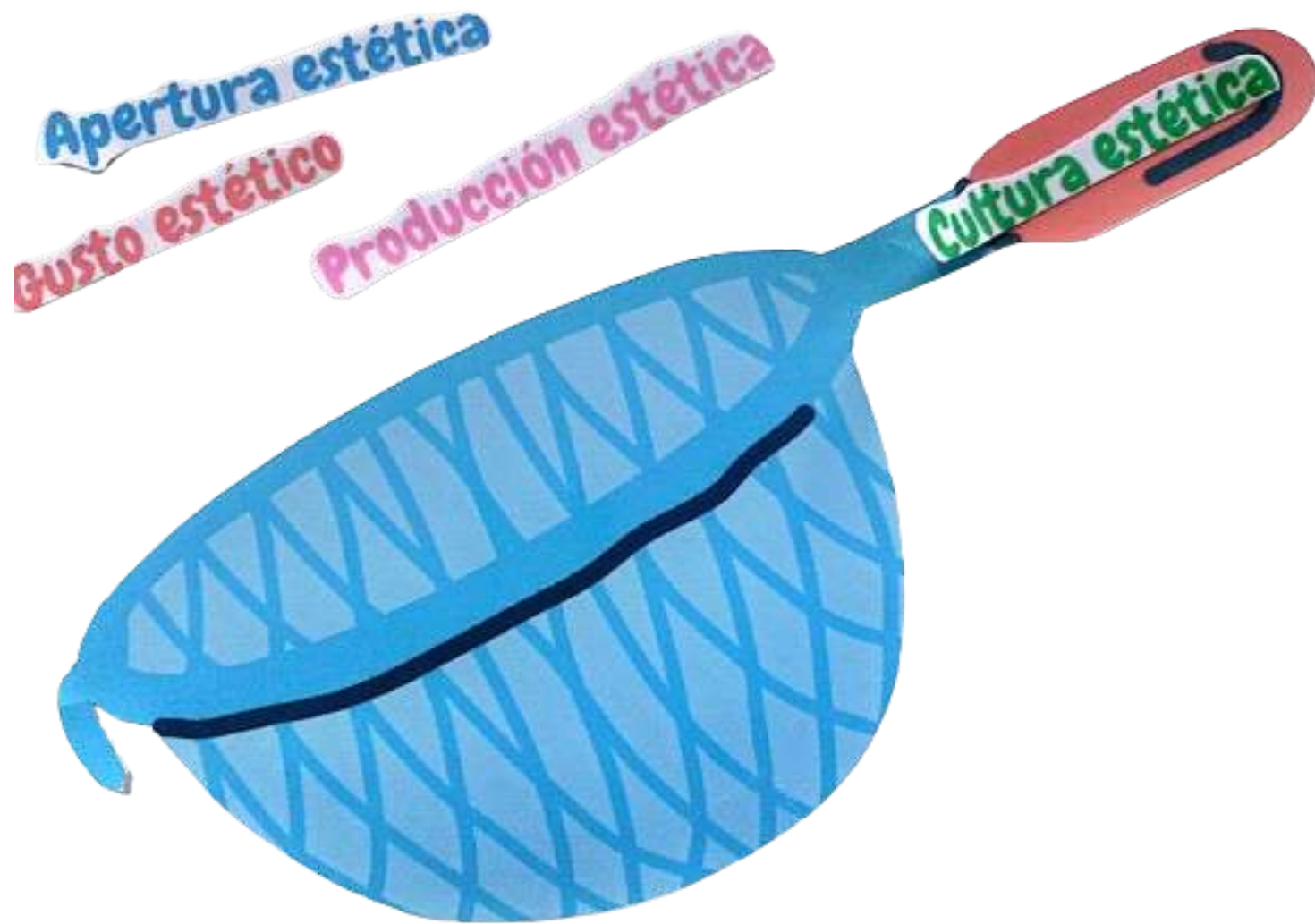
Discursos y prácticas: ¿De qué manera los espacios y materiales destinados para el desarrollo de los talleres de arte están en concordancia con la noción de niños/as como seres únicos, con capacidades, intereses y ritmos de aprendizaje propios expuesta en los documentos institucionales? ¿Cómo se fortalecen los conocimientos de los docentes en torno a la educación artística para que estén en sintonía con los propósitos de enseñanza en Bauhaus?

Arte y desarrollo del ser ¿Cómo se aporta desde los talleres de arte al desarrollo integral de los niños y niñas sin tener previamente propósitos establecidos? ¿Cómo el tiempo que se dedica al arte en Bauhaus se conecta con la idea de no sesgar a los niños por un área del conocimiento y cómo aporta a la construcción de conocimientos?





90



"Comprensiones y provocaciones en torno al sentido estético en la infancia: "Los Laboratorios como encuentros de áisthesis y poiesis"

En este relato, comparto las comprensiones que se han tejido y permanecen en apertura, sirviendo como provocaciones para continuar ahondando en las estéticas de las infancias. Estas reflexiones fueron posibles gracias a la participación activa de un grupo de niños y niñas en los laboratorios de creación artística. Dichos laboratorios fueron concebidos como espacios llenos de oportunidades para la exploración, experimentación, juego, imaginación, asombro y creación, lo que permitió ampliar nuestro entendimiento sobre las formas en que los niños y niñas dan forma a su sentido estético. **Ver (Anexo 6)**



En este proceso, se prioriza el trabajo exegético, es decir, interpretativo, con el propósito de comprender para luego reflexionar y así contribuir a la transformación de las prácticas artísticas escolares. Este enfoque no se limita únicamente a Bauhaus, sino que busca impactar positivamente en otros espacios educativos.

De acuerdo con Barone y Elliot Eisner, citados por Irwin, R (2013) "la investigación educativa basada en las artes (arts based educational research —ABER—) es un tipo de indagación que mejora nuestra comprensión de las actividades humanas a través de medios artísticos" (p.107)

A partir de lo anterior, el análisis de las formas de representación de arte, utilizadas aquí para comprender la construcción del sentido estético de los niñas y niños a través de lenguajes artísticos en los que los estudiantes manifiestan sus maneras de apropiarlos, se hizo desde la recurrencia del discurso y la expresión oral y audiovisual de sus obras o productos derivados de los laboratorios artísticos implementados.

Debido a que, las formas lingüísticas de repetición constituyen un aproximado a un significado concreto para conectar semánticamente conceptos, ideas o situaciones que para el docente oyente/lector/espectador, pueden ofrecer una "mejora en la perspectiva" (Barone y Eisner, 2012) que contribuye a la comprensión del sentido de lo estético dado por los estudiantes en su formación artística. Enunciaciones que necesitan ser mencionadas y reavivadas en su significado global que permitan la construcción de mejores sinergias entre el

docente de artes y los educandos en la práctica de la educación artística.

De igual manera, el uso de este método permitió identificar las marcas discursivas predominantes, las coherencias en lo teórico y práctico y las formas como se reproduce el discurso docente en términos del arte.

En esa medida, se funden como elementos de coherencia y conexión de las personas para dar sentido y valor a las palabras, más aún en los discursos estéticos que se fomentan en el aula. Dichas recurrencias de imágenes, palabras y sonidos fueron obtenidas de forma intencionada en los laboratorios artísticos y documentos institucionales por la investigadora en congruencia con las categorías que determinan la pregunta problema.

Aproximaciones a la construcción del sentido estético en los y las niñas de Bauhaus de la Montaña.

Apertura Estética (Conmoción):

Entendida en esta investigación como la capacidad para percibir las cualidades sensoriales de la actividad u objeto, dejándose afectar cognitiva, emocional y sensorialmente y además otorgarle un valor estético juzgarlo como bonito o bello. Implica en sus desarrollos más maduros la capacidad para justificar nuestro juicio estético.

“Lo poético como forma de estar en el mundo, como forma de conocimiento. Que sería un estar abiertos, el ampliar las propias disponibilidades hacia los aspectos artísticos que la realidad nos brinda y hacia el arte en general, con menos prejuicios y encasillamientos.”

Laura Devetach (2008)

Esta fotografía captura un momento de conmoción, todos los niños estaban emocionados por haber encontrado un trebol de cuatro hojas, hallaron belleza en la naturaleza



La apertura teniendo en cuenta la cita anterior también significa “estar en poesía”, es decir, percibir y habitar el mundo con los lentes de la creación, es permitirnos crearlo y recrearlo hallando en este la emoción y dando nuevos nombres a la incertidumbre, lo cual permitirá generar un mundo en el que la diversidad sea condición para la vida.

A continuación, se presentan, se las siguientes comprensiones sobre la primera categoría:

“El bienestar cómo condición para la apertura”

Para los niños, es fundamental habitar un espacio donde se sientan seguros, escuchados y reconocidos como seres con ideas, experiencias e intereses propios. Este espacio de seguridad y reconocimiento se traduce en emancipación, y los espacios de creación artística lo proporcionan de forma natural.

Cuando los niños perciben que un espacio les ofrece estas posibilidades, se abren a la experiencia estética y participan activamente en la actividad “El cuidado hace que surja un ser humano complejo, sensible, solidario, amable y conectado con todo y con todos en el universo” (Boff, 2002, pp. 156-157)

En el marco de la discusión sobre el bienestar infantil, resulta fundamental destacar la noción de la infancia como sujetos de derechos. Esta perspectiva reconoce a los niños y niñas como seres humanos con necesidades y derechos específicos, capaces de participar activamente en la sociedad desde las primeras etapas de su vida. Bajo este enfoque, los niños no son simplemente receptores pasivos de cuidados o el futuro distante de la sociedad. Por el contrario, se les reconoce como agentes activos en su propio desarrollo, con autonomía progresiva y voz propia.

Generar un ambiente de bienestar no fue sólo mi responsabilidad como docente, era una responsabilidad colectiva razón por la cual uno de los acuerdos fundamentales que se estableció antes de iniciar las experiencias artísticas fue el cuidado del otro y de sí mismo, sintetizado en la frase “Cuido de ti, cuido de mí”. Este acuerdo implicaba a los participantes como promotores de los espacios de bienestar. Cuidar del otro empezaba por la escucha activa de sus ideas, por permitirles dar a conocer sus opiniones en las actividades grupales, compartir los materiales y llegar a acuerdos respetando las diferencias.





Narrativas de los diálogos poéticos en las que los niños respondieron a las preguntas ¿Cómo los hace sentir participar en los laboratorios? y ¿por qué se sienten de esas maneras?

“Yo me sentí chévere porque pudimos expresar la creatividad con cada uno de los pergaminos que nos salían” ES

“Me sentí bien porque me gusta crear mucho y hacer”

TM “Es chévere hacer los laboratorios porque podemos crear” GM

Los niños del ciclo 3 mostraron un gran interés por los laboratorios de creación artística, los cuales son espacios de bienestar, siempre estaban motivados para participar, preguntaban con frecuencia cuándo se realizarían y se involucraban activamente en las actividades. A través de los diálogos poéticos, pudimos comprender mejor sus emociones y motivaciones. Los niños expresaron que se sienten a gusto en espacios donde pueden expresarse libremente y manifestar sus personalidades únicas. Las actividades de creación son significativas para los niños porque les permiten: Decidir qué y cómo crear, poner en manifiesto sus ideas, opiniones, intereses y gustos, explorar su creatividad y potencial.



Estos espacios son pertinentes porque están acordes con su momento de desarrollo y respetan sus ritmos de aprendizaje, algunas preguntas para evocar la reflexión en los contextos educativos:

¿Cómo podemos crear un ambiente de bienestar en el que las infancias se sientan seguras?

¿Cómo podemos acompañar a las infancias con experiencias pertinentes y significativas que les permitan desarrollar su creatividad?

“La apertura cómo activación del aprendizaje”

Uno de los aspectos que favoreció el desarrollo de una apertura estética ante las experiencias nuevas y diferentes a las ya conocidas fue la posibilidad de tener metacognición, es decir, la reflexión sobre sus acciones y producciones. Los niños, al darse cuenta de los aprendizajes que iban construyendo, aumentaban su apertura en términos de disposición y motivación.

Esta metacognición se evidenció en la diversidad de aprendizajes que manifestaron los niños.





Collage 3. Acciones artísticas Laboratorio de creación "Capturando la belleza"

Algunos de ellos describen aprendizajes técnicos, como aprender a dibujar con diferentes técnicas, manejar diversos materiales. Estos aprendizajes son valorados por los niños en la medida en que se relacionan con sus aspiraciones futuras de ser artistas, pintores o dibujantes.

Más allá de las habilidades técnicas, los niños también experimentan un crecimiento significativo a nivel socioafectivo. Este desarrollo se manifiesta en la ampliación de sus perspectivas, la capacidad de aprender de los errores y la fortaleza para afrontar momentos difíciles.

Los niños pudieron reconocer las emociones que les generaban las diferentes experiencias, tanto positivas como negativas, al reflexionar sobre sus acciones, los niños pudieron comprender cómo aprendían y qué estrategias les funcionaban mejor, la reflexión les permitió a los niños valorar sus logros y reconocer sus propias capacidades.

La posibilidad de reflexionar sobre las experiencias les brindó a los niños la oportunidad de desarrollar una actitud crítica y de cuestionar sus propios conocimientos.

"Me sentí chévere // porque a mí me gusta mucho pintar y dibujar"

"me sentí bien dándole forma a las cosas, porque no sabía que se puede volver algo abstracto a algo con forma" TM



En estas narraciones, los niños de los primeros laboratorios describían cómo se sentían felices al realizar actividades que les gustaban mucho, como pintar y dibujar. También mencionaban pequeños descubrimientos que hacían, como transformar ideas abstractas en dibujos concretos. Es fundamental explorar nuevas formas de hacer las cosas, como lo ilustra la frase del Principito: "'Caminando en línea recta no puede uno llegar muy lejos'".

Esto es precisamente lo que sucede con los niños cuando se les permite tener experiencias diferentes: amplían sus conocimientos y construyen nuevos saberes. Esta frase representa el deseo de explorar para llegar más lejos, una actitud fundamental para el aprendizaje y el desarrollo personal.



Collage 4. Acciones artísticas " Laboratorio de creación Collage de
Objetos encontrados"

A continuación, se presenta narrativa del diálogo establecido con los niños sobre el momento capturado en una fotografía en el que todos parecen estar concentrados:

"Conversemos acerca de este laboratorio" YM

"Los demás estaban concentrados" SN

¿Por qué estaban concentrados? YM

"nos concentramos porque nos parece interesante" MR
¿Qué pasa cuando algo no es interesante? YM

"no nos concentramos, nos distraemos" MR "

no nos enfocamos tanto porque no nos interesa, nos parece aburrido" LA

"nos desconcentramos, nos perdemos de vista, como si perdiéramos la cabeza (es una expresión, como que nos volvemos locos" GF

¿Se puede hacer algo para que no se vuelvan locos? YM

"como que nos distraemos como para que no estemos con ese aburrimiento" AR

"algunas veces en las que no tengo mucha idea, yo me las ingenio, o sea yo busco otro material" LA

"yo siempre pienso en el material y el personaje y después revisar si hay el material que pensé o si no pienso en otra opción" "si, se puede buscar una solución" EL:

En el marco de esta investigación la pregunta sobre ¿cómo captar y mantener la atención de los niños en las experiencias propuestas?, es de gran relevancia, pues es uno de detonantes de esta investigación.

A través del diálogo poético, se indagó sobre las razones que los mantenían concentrados durante el desarrollo de la actividad. Algunos de los participantes, expresaron que la concentración dependía de encontrar algo interesante en la experiencia, ya que cuando la actividad no era atractiva, se aburrían y perdían el foco.

Lo interesante de la conversación radica en que muchos niños coincidieron, pero también mencionaron que existen estrategias para buscar otras opciones y soluciones cuando la concentración decae.

En este sentido, brindar más opciones a los niños en las experiencias puede ser una clave para mantener su interés y participación. Esta apertura a diferentes posibilidades permite que los niños se integren activamente en las actividades, ya que se toman en cuenta sus intereses y se les ofrece un reto acorde a sus capacidades.

Es importante destacar que cada niño es diferente, por lo que requiere opciones que respondan a sus características individuales. Brindarles diversas posibilidades de acción y aprendizaje contribuye a fomentar la motivación.

En los laboratorios de creación, se llevó a cabo una observación constante **de las relaciones estéticas**, es decir, de las formas como los niños se relacionan consigo mismos, con los demás, con el entorno y con los objetos. Se destaca que se evidenciaron transformaciones y momentos característicos en el desarrollo del sentido estético de los niños y niñas participantes.

En particular, se resalta el surgimiento de una mirada crítica y los primeros pasos hacia la empatía.

A continuación, se presenta narrativa del diálogo establecido con los niños sobre el momento capturado en esta fotografía, en un laboratorio en el que el reto era crear con los ojos cerrados:

"Ahí era cuando teníamos los ojos cerrados y estábamos haciendo movimientos con las manos con las crayones y tizas. de la música" LA

"fue como de inseguridad porque no sabíamos cómo iba a quedar" MR

"teníamos miedo de rayar el dibujo de los demás porque no se podía ver" MR





Collage 5. Acciones artísticas Laboratorio de creación "Experiencia musical Sinestesica"

"Porque no se los queríamos dañar MR

"y también pasaba con los demás qué tenía miedo de rayar el dibujo del otro y también de que iba quedar" ES

En relación al anterior diálogo, cuando observé a los niños, pude percibir el miedo al que ellos hacen referencia en las narrativas, inicialmente pensé que se debía al temor de que sus dibujos no quedaran bonitos o que no fueran satisfactorios, tanto para ellos como para quienes los vieran, no obstante, esta no era la única razón, pues, descubrí un trasfondo inesperado cuando conversé con ellos.

Había una preocupación por los sentimientos de sus pares, no querían dañar el trabajo de sus compañeros ni intervenir de alguna manera. Esto es una muestra de empatía, de ponerse en los zapatos del otro y preguntarse:

¿cómo me sentiría yo si le sucediera algo a mis propias creaciones?

Una experiencia importante que se vivió en uno de los primeros laboratorios, y que quizá pudo ser vista como algo que no debió suceder, fue el detonante de esta actitud empática.

Después de crear una serie de retratos a partir de un laboratorio de exploración de peinados y dejarlos instalados a modo de galería en una de las aulas al aire libre, un grupo de niños de otro ciclo desarrolló una actividad en este mismo espacio y dañó la galería antes mencionada.

A continuación, se presenta narrativa del diálogo establecido con los niños sobre aquel momento capturado en una fotografía:

"Ahí me estaba probando pelos, ahí había preguntas del pelo" LA

"recuerdo cuando nos quitaron eso, yo me sentí muy mal porque era nuestro y no lo dañaron" MR





Collage 6. Acciones artísticas y producciones artísticas. Laboratorio de Creación "Cambios de imagen"

Aunque inicialmente estas reflexiones no ocurrían de manera genuina, sino que requerían de mi constante cuestionamiento y el establecimiento de acuerdos de manera permanente, casi como un ritual ineludible antes de comenzar cada laboratorio, preguntas como: "¿Cómo podemos emplear el material?", "¿Qué acciones creen que podemos llevar a cabo con el material y cuáles no?", y "¿Por qué?" fueron fundamentales para generar procesos de reflexión, pues estas preguntas no se limitaban a establecer la forma correcta de utilizar un espacio o un material, sino que buscaban una comprensión profunda de las razones detrás de cada elección.

Se observaron grandes avances, de modo que posteriormente fueron los propios niños quienes regularon sus propias interacciones.

Además, los niños y niñas empezaron a comprender cómo lo que les rodea contribuye a sus vidas, cómo pueden cuidarse a sí mismos y a los demás. Las ideas fantásticas de los niños no solo impactaron su realidad exterior al permitirles transformar materiales para crear personajes e historias tangibles, sino que también influyeron en su realidad interior, es decir, la creación tuvo un impacto en sus ideas, conceptos y sentimientos, así como en sus formas de apropiarse del mundo y las relaciones que establecen con él.

"algunas cosas no son de frustración sino de aprender, entonces algunas veces tienes que intentar" T M "

Yo me sentí excelente, nunca había visto una actividad como esta" EL

"Estaba pensando qué podría salir mientras dibujaba, me sentía cómo con una emoción de ansiedad de cómo podría salir el dibujo" SN

"yo aprendí a convivir con los ojos cerrados y a dibujar, aprendí a arriesgarme y salió algo bonito" EL

"Yo también sentí como que me volví más atrevida" MR

En las narrativas se observa una apertura por parte de los niños, donde los laboratorios artísticos se convierten en experiencia. En otras palabras, y recordando la noción de experiencia propuesta por Larrosa (2006) como "Eso que me pasa" los niños permitieron que un acontecimiento extraño y externo a ellos, a sus propios intereses y gustos afectarán sus ideas, representaciones, sentimientos, etc. experiencias que los formaron y transformaron a pesar que los llevaron a pisar terrenos de incertidumbre.

En el Laboratorio de cambios de imagen, al finalizar conversamos acerca de cómo se habían sentido con otros tipos, formas y colores de cabello, lo que nos condujo a reflexionar un poco acerca de los imaginarios del cabello. Al final lo más importante fue posicionar el cabello como parte fundamental del cuerpo, que en realidad tiene una función muy importante más allá de cómo luzca, ellos mencionaron que llevar un corte distinto no impide que te desempeñes en distintos roles, tampoco te hace una mala persona o te define como niño o niña sino más bien, tiene que ver con el gusto de cada persona quién debería ser libre de escoger cómo quiere lucir su cabello.

(Este laboratorio tuvo la intencionalidad de generar reflexiones, pues los niños que llevaban larga cabellera eran molestados por otros)



“El desequilibrio como apertura”

En un principio, las producciones artísticas se caracterizaban por una búsqueda de la perfección y el realismo. Los niños buscaban reproducir con minuciosidad el mundo que los rodeaba, mostrando una fascinación por el orden y la estructura. Sus obras eran esencialmente copias de la realidad, sin espacio para la creatividad o la imaginación. Sin embargo, con el paso del tiempo, esta tendencia comenzó a transformarse.

Los niños se permitieron salir de la zona de confort y explorar nuevas formas de expresión. Se sorprendieron con lo desconocido, lo amorfo y lo diferente, abriendo las puertas a un pensamiento divergente que enriqueció su arte. En esta nueva etapa, los dibujos se convirtieron en ventanas a mundos imaginarios, donde no existían límites ni reglas. Los niños recrearon lugares inexistentes con características insólitas, reflejando no solo su forma de percibir el mundo real, sino también su capacidad para crear nuevas realidades a través de su imaginación.

Sin embargo, con el paso del tiempo, esta tendencia comenzó a transformarse. Los niños se permitieron salir de la zona de confort y explorar nuevas formas de expresión.

Se sorprendieron con lo desconocido, lo amorfo y lo diferente, abriendo las puertas a un pensamiento divergente que enriqueció su arte. En esta nueva etapa, los dibujos se convirtieron en ventanas a mundos imaginarios, donde no existían límites ni reglas. Los niños recrearon lugares inexistentes con características insólitas, reflejando no solo su forma de percibir el mundo real, sino también su capacidad para crear nuevas realidades a través de su imaginación.

En su obra, Cynthia F. (2006) explora la profunda conexión entre el desequilibrio y la experiencia estética. Afirma que esta experiencia no se limita a la contemplación pasiva de la belleza, sino que implica una dinámica compleja que involucra tanto la desestabilización de nuestras percepciones habituales como la búsqueda activa de un nuevo equilibrio. F. ilustra esta idea a través del análisis de dos experiencias artísticas: Contact Improvisation y Blush. En Contact Improvisation, los bailarines se mueven en constante contacto físico, perdiendo intencionalmente el equilibrio y explorando nuevas formas de interacción corporal. Esta experiencia genera una sensación de desorientación y vulnerabilidad, que obliga a los participantes a reformular sus percepciones del espacio, el tiempo y el propio cuerpo.

Por otro lado, Blush presenta una coreografía cuidadosamente elaborada que, sin embargo, permite cierta improvisación por parte de los bailarines. Esta combinación de estructura y libertad crea una tensión que impulsa la creatividad y la búsqueda de nuevas formas de expresión.

A partir de estos ejemplos, ella propone que la experiencia estética se caracteriza por dos dimensiones inseparables:

La desestabilización: El desequilibrio generado por la obra de arte nos saca de nuestra zona de confort, alterando nuestra sensibilidad y desafiando nuestras percepciones preestablecidas

La reformulación: Ante este desequilibrio, surge la necesidad de reorganizar nuestras estructuras mentales y emocionales para encontrar un nuevo equilibrio. Este proceso implica reformular nuestro punto de vista, actuar y tomar distancia de nuestras propias acciones.

En otras palabras, la experiencia estética no se limita a la contemplación pasiva de la belleza, sino que es un proceso activo de relación que nos obliga a salir de nuestro estado habitual y reconfigurarnos a partir de lo que la obra nos presenta.

El desequilibrio, por lo tanto, se convierte en un elemento fundamental de esta experiencia, ya que nos impulsa a explorar nuevas formas de sentir, pensar y actuar. A través de este proceso, nos transformamos y ampliamos nuestra comprensión del mundo y de nosotros mismos.

En el ámbito del aprendizaje, el desequilibrio se refiere a un estado de tensión cognitiva que surge cuando la nueva información no se integra fácilmente con los conocimientos previos del individuo. Este estado puede generar frustración e incertidumbre, pero también despierta la curiosidad y motiva la búsqueda de nuevas respuestas. La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (1982) ofrece dos conceptos clave para comprender el papel del desequilibrio en el aprendizaje:

Asimilación: Proceso por el cual los seres humanos integran la nueva información a sus esquemas mentales preexistentes.

Acomodación: Proceso por el cual los seres humanos modifican sus esquemas mentales para adaptarlos a la nueva información.



El desequilibrio se produce cuando la nueva información no encaja fácilmente en nuestros esquemas actuales. Esto nos obliga a revisar nuestras ideas preconcebidas, buscar nuevas perspectivas y construir nuevas conexiones mentales.

Es en este estado de desequilibrio donde se produce el verdadero aprendizaje. Al confrontarnos con lo desconocido, nos vemos obligados a ser más críticos, reflexivos y creativos. El desequilibrio, por lo tanto, no debe verse como un obstáculo para el aprendizaje, sino como una oportunidad para el crecimiento cognitivo. Es a través de este proceso de desestabilización y reformulación que construimos un conocimiento más sólido y flexible.

En definitiva, el desequilibrio es un elemento esencial del aprendizaje. Es a través de este proceso de desestabilización y reformulación que construimos un conocimiento más profundo y significativo, al mismo tiempo que desarrollamos nuestras habilidades de pensamiento crítico, creatividad y resolución de problemas. La siguiente fotografía captura un momento de apertura ante un desequilibrio, un momento del Laboratorio de Sinestesia Musical, donde los niños se expresaron gráficamente en una creación colectiva con los ojos cerrados.

YM ¿Qué puedes contarme de este momento? "

"me sentí que, si me iba a quedar bien o si no y no sé, no quería cerrar los ojos, era difícil porque no quería que me quedara feo" AR

¿Al final cómo te quedó? YM

"Me quedó bien, no me quedo tan feo. Me parece que no quedaron los rayones ahí, me quedó la forma de lo que quería dibujar" AR

Cuando conversaba con las niñas que aparecían en las fotografías sobre el momento capturado. Ellas recordaban que era una actividad en la que debían tener los ojos cerrados. Sus comentarios revelaban una sensación de miedo e incertidumbre por el resultado final. Tener los ojos cerrados era una experiencia difícil para ellas, y no querían que esto afectará negativamente su creación. En medio del diálogo, les pregunté qué había sucedido al final. Me respondieron que, si bien el resultado no era el esperado, no fue tan grave como pensaban.



Este relato demuestra un momento retador. Las niñas tuvieron que enfrentarse a una situación de dificultad y a emociones de miedo e incertidumbre relacionadas con un resultado esperado. Aquí se reflejan aperturas estéticas, disposiciones a explorar y experimentar. A pesar de los prejuicios, se dieron cuenta de que las cosas no siempre son como se piensan y que pueden llegar a ser de maneras diferentes.

Los niños en los laboratorios experimentaron diversos momentos de desequilibrio que los llevaron a emprender acciones en búsqueda de un nuevo equilibrio.

Cuando los niños no encontraban el material necesario, se veían obligados a buscar alternativas. Esto les permitió explorar nuevos materiales y descubrir nuevas posibilidades.

Cuando el material se agotaba, los niños tenían que encontrar nuevas formas de continuar con su actividad. Esto les llevó a ser más creativos y a utilizar los recursos disponibles de forma más eficiente.

Cuando los resultados de las actividades no eran los esperados, los niños se veían obligados a replantearse su enfoque. Esto les llevó a aprender de sus errores y a mejorar sus habilidades.

Los accidentes, como las manchas o roturas en las hojas, también podían generar desequilibrio. Estos eventos inesperados obligaban a los niños a adaptarse a la nueva situación y a encontrar soluciones. Cuando los niños se enfrentan a situaciones desafiantes, se ven obligados a pensar de forma crítica y creativa. Esto les ayuda a desarrollar nuevas habilidades y a ampliar su conocimiento del mundo.

El caos como desestructuración.

Cuando los niños se enfrentaron a situaciones caóticas en medio de los laboratorios de creación, en las que no podían controlar lo que sucedía y el proceso tomaba un camino totalmente nuevo al pensado por ellos al inicio, les generaba sentimientos de frustración o molestia, que se iban disipando cuando ellos se abrían a la experiencia y se permitían fluir. Los niños hacen referencia a una vivencia emocional que hace que ellos se conectan con situaciones propias de su vida real, varios de los niños relatan haber tenido situaciones de caos en medio de algunos de los laboratorios que en un principio les dieron una sensación de desagrado, pero, a medida que las fueron transitando queda un momento de aprendizaje. En ese orden de ideas, la apertura estética en los niños y niñas también requiere del caos.

En esta investigación, el caos se entiende desde el paradigma de la complejidad como: "inherente a la vida", no es algo externo o ajeno a ella, sino que forma parte de su tejido mismo. Es una condición necesaria para la construcción de nuevos conocimientos, que nos permite adaptarnos a las necesidades de nuestro entorno, según Abad, J (2007) "En definitiva, el caos y el orden se necesitan y complementan. Uno no anula al otro, sino que forman un bucle continuo" (p. 265) El mundo no se rige por un patrón fijo y previsible, sino que se comporta de manera caótica. Sus procesos y comportamientos dependen en gran medida de circunstancias inciertas.

En el caso del aprendizaje, el caos se presenta como un momento de posibilidad, retomando a Abad, J (2007):

"Ciertamente es que los niños y niñas necesitan el orden en sus rutinas, necesitan elementos estables y perdurables como referencias en el tiempo y espacio. Pero ¿necesitan también el caos? Podemos llegar a la conclusión: si el orden proporciona seguridad, el caos proporciona diversidad y plasticidad" (p.266)

Lo impredecible, lo inesperado, lo que rompe con las estructuras rígidas abre la puerta a otras maneras de crear y recrear el mundo.

"Pero se trata de mantener siempre en la experiencia ese principio de receptividad, de apertura, de disponibilidad, ese principio de pasión, que es el que hace que, en la experiencia, lo que se descubre es la propia fragilidad, la propia vulnerabilidad, la propia ignorancia, la propia impotencia, lo que una y otra vez escapa a nuestro saber, a nuestro poder y a nuestra voluntad."

Jorge Larrosa (sf)

La aceptación de esta incertidumbre no se presentó de forma inmediata en todos los niños. Fue un proceso gradual en el que, poco a poco, fueron accediendo a transitar situaciones no conocidas, en las que experimentaron emociones de sorpresa e incluso frustración. Aprendieron a esperar un resultado distinto o a usar materiales diferentes, valga la redundancia.

Su motivación y activación para participar en los laboratorios se intensificaba cuando se enfrentaban a situaciones impredecibles. Es por ello que esta categoría se ha titulado "El caos como posibilidad para la apertura".



Collage. Producciones artísticas Laboratorio de creación "Captura la belleza"

"me sentí chévere porque pudimos echar a volar la imaginación, fue un poco difícil de entender, pero gracias eso se pudieron hacer diferentes creaciones, pero si hubiésemos entendido todos lo mismo, pero como no, nos salió un poco diferente" GM

"Yo me sentí feliz porque los pergaminos eran pequeños y fue un poco difícil escribir en esos pergaminos, pero después quedó bien" GF

"Es chévere hacer los laboratorios porque podemos crear, aprendemos muchas cosas como hacer técnicas, aprendí muchas cosas, para hacer este tipo de cosas no hay que estresarse porque a veces puede ser muy difícil entender los pergaminos, me gustó mucho el resultado de lo que hicimos" GM

"Me sentí como ¡Oh no!, no tengo lo que necesitaba, pero use lo que tenía y salió esto' ES

Los niños se dieron cuenta que, la creación en sí misma es un gran desafío, que la saca de su zona segura y los enfrenta a situaciones en las que no saben exactamente cómo actuar, pero, que al aventurarse y arriesgarse pueden hacer nuevos descubrimientos y a su vez construir nuevos aprendizajes.



"¿Cómo puedo hacer algo diferente?, ¿Cómo transitar situaciones que me generan frustración o insatisfacción? Algunos de ellos destacaron lo fascinante que era observar resultados diferentes.

Una de las palabras que los niños usaban con frecuencia para describir su experiencia en los laboratorios y sus producciones artísticas era "chévere". Para comprender mejor el significado que esta palabra tenía para ellos, se llevó a cabo un diálogo poético en el que los niños la relacionaron con diferentes emociones y sensaciones. Para los niños, "chévere" significaba sentirse feliz, contento y animado.

Esta sensación no se limitaba a un estado mental, sino que también involucraba al cuerpo. Era una experiencia sensorial profunda que se asociaba con una apertura estética, es decir, con una disposición a explorar nuevas formas de expresión y a apreciar la belleza en diferentes manifestaciones. A través del diálogo poético, se pudo apreciar la riqueza del lenguaje infantil y la importancia de escuchar atentamente a los niños para comprender sus experiencias y emociones.



Collage 7. Acciones artísticas "Laboratorio pegaminos mágicos de creación"

"Chévere" no solo era una palabra para ellos, sino una forma de expresar una vivencia profunda y significativa. Así se presenta en la siguiente narrativa:

¿Qué significa sentirse chévere? YM

"sentirse chévere es como cuando uno está feliz jugando con los demás" EL:

"para mí es sentirse bien, es sentirse animado, sentirse feliz, a veces se siente un escalofrío de felicidad" GF

"para mí es estar feliz, emocionado" MR

"Pues sientes que tu corazón late muy fuerte" TM

Creación de un espacio estético propio.

Uno de los modos de apropiarse de la realidad característico de los niños y niñas que surgió en los laboratorios de creación y se mantuvo en todos es "el mundo de la imaginación" y el libro de los laboratorios.

¿Qué es el mundo de la imaginación? En cuanto al mundo de la imaginación, este es la puerta de entrada a la apertura estética, para poder ingresar a este era necesario recitar las palabras mágicas: ¿Cómo conciben los niños el mundo de la imaginación?

Es un momento de juego simbólico que, se convirtió en un ritual infaltable al respecto, menciona Vygotsky, L (1999) "El juego del niño no es el simple recuerdo de lo vivido, sino la transformación creadora de las impresiones vividas, combinación y organización de estas impresiones para la formación de una nueva realidad que responda a las exigencias e inclinaciones del propio niño" (p.7) Muchas veces me pregunté: ¿por qué los niños siempre pedían recitar las palabras mágicas e ingresar a este mundo? cuando lo observé detenidamente y recopilé las narrativas de los niños, me di cuenta que, entrar al mundo de la imaginación era muy importante para ellos porque es el momento en que se activaban y disponían para la creación, es un lugar propio en el que ellos son quienes deciden ¿qué? y ¿cómo? quieren crear.

El libro de los laboratorios, un diálogo poético completamente abierto

El libro de los laboratorios es una pequeña agenda donde llevé a cabo anotaciones de lo que sucedía en los laboratorios, la cual en algún momento empezó a convertirse en un espacio para el diálogo. Los niños empezaron a interesarse por este, así que aproveché ese interés para empezar a dejarles algunas preguntas.

El libro de los laboratorios lo portaban los niños semana a semana; uno de ellos lo tenía en sus manos, lo cuidaba y lo compartía con quienes querían escribir. Incluso el nombre de este lo propusieron ellos.

No todos los niños escribieron en el libro de los laboratorios, o todos estaban interesados en él, algunos más que otros. De este libro surge la idea del collage, como técnica artística pero también como lenguaje que permite componer de manera visual mediante la combinación de elementos, en este caso gráficos y escriturales.



El libro de los laboratorios, un diálogo poético completamente abierto

El libro de los laboratorios es una pequeña agenda donde llevé a cabo anotaciones de lo que sucedía en los laboratorios, la cual en algún momento empezó a convertirse en un espacio para el diálogo. Los niños empezaron a interesarse por este, así que aproveché ese interés para empezar a dejarles algunas preguntas, si bien, en un principio era yo quien les dejaba preguntas para iniciar intercambios, luego, ellos se apropiaron de la pregunta generando sus propios diálogos poéticos en torno a sus gustos, sentires, preguntas y demás situaciones.

El libro de los laboratorios lo portaba un niño distinto cada semana; quien tenía la responsabilidad de cuidarlo y compartirlo con quienes querían escribir. Incluso el nombre de este lo propusieron ellos. No todos los niños escribieron en el libro de los laboratorios, o todos estaban interesados en él, algunos más que otros.

De este libro surge la idea del collage como manera de presentar la investigación, potente desde técnica artística pero también como lenguaje que permite componer de manera visual mediante la combinación de elementos, en este caso gráficos y escriturales.

Es desestructurado y brinda posibilidades y oportunidades, por lo que es muy cercano al mundo de los niños y las niñas." Qué es diverso como lo son ellos tanto en sus personalidades experiencias como en sus formas de pensar, permite explorar y combinar materiales para descubrir formas y significados como lo hicimos en el medio de los laboratorios artísticos También en este he podido incluir con sentido elementos significativos para mí. Mis propias formas de comprender todo aquello que he escuchado, observado, leído y analizado. De todo este proceso de ensamblar, he logrado darme cuenta de que el pensamiento siempre está en movimiento. No hay un camino rígido que seguir a modo de receta, sino que, por el contrario, el camino se va trazando en el mismo andar.

“Si se juega se juega a fondo. Para jugar bien hay que apasionarse. Para apasionarse hay que salir del mundo de lo concreto. Salir del mundo de lo concreto es introducirse en el mundo de la locura. Del mundo de la locura hay que aprender a "entrar" y "salir". Sin introducirse en la locura no hay creatividad. Sin creatividad uno se burocratiza, se torna hombre concreto, repite palabras del OTRO.”

Eduardo Pavlovsky (1999)

Producción estética: (poética)

Hace referencia a la capacidad para crear imaginaria y psicomotrizmente de acuerdo a determinado lenguaje artístico con el propósito de disfrutar y hacer disfrutar cognitiva, emocional y sensorialmente: diseño estético, expresión estética, ejecución estética.

Todos los elementos en la creación tienen una razón de ser

Todos los elementos que los niños emplean es sus creaciones son previamente conocidos por ellos de experiencias anteriores, según Vygotsky (1999), toda invención grande o pequeña, antes de realizarse en la práctica y consolidarse, estuvo unida en la imaginación, una estructura erigida a la mente mediante nuevas combinaciones y correlaciones.

La acumulación de material, de percepciones interiores y exteriores que los niños poseen gracias a sus experiencias previas, son los puntos de apoyo de la imaginación, lo que les permite llevar a cabo procesos de disociación y asociación, elegir qué conservar y que no, para así transformar desde la creación. "Una cosa es la totalidad de lo real (el cosmos, las galaxias, el mundo, los vegetales, los animales y yo mismo como real); una cosa es el cosmos real, pero otra cosa es captar esa realidad en mi mundo" - Dussel (2020).

El mundo de cada niño es único y particular. Para entender el proceso de pensamiento, es fundamental mencionar esta frase, para comprender que el momento de captar la realidad cognitivamente es un proceso consciente, en el que ellos no reproducen las cosas intelectualmente, sino que las construyen de una manera particular. Les dan un significado singular que depende de las experiencias que han tenido con ellas.

Lo que los niños conocen es que, de la totalidad del cosmos, han podido incluir con sentido desde su propia experiencia”. Entonces, las propuestas creativas dependen completamente de todo a lo que los niños están expuestos, porque es a partir de estas que ellos construyen sus mundos.

Pero sí son limitadas y llenas de estereotipos, así también serán sus mundos. El docente puede contribuir a ampliar sus experiencias, lo que significa ampliar su mundo y sus conocimientos.

La siguiente propuesta es un collage elaborado por mí, la investigadora, en el que reuní a los personajes creados por los niños y niñas en nuestro primer laboratorio complementario, es decir, el laboratorio inicial de la segunda tanda de laboratorios. La propuesta fue la creación de un personaje, para ello se les proporcionó a los niños una serie de carátulas de películas de todo tipo y se les suministraron materiales como rotuladores de colores, tijeras, hojas de papel de diferentes colores y pegamento. Lo interesante de este collage es que posiblemente ustedes, como lectores, puedan comprenderlo de manera superficial, pero como yo estuve con esos protagonistas y los conozco, es muy significativo. Uno de los personajes es un completo reflejo de los niños y niñas a nivel físico, pero también a nivel de personalidad. Cuando observaba a cada uno de los personajes, veía los gustos de los niños y niñas, sus características físicas como el color del cabello, el peinado, sus expresiones. Algunos se muestran tímidos, otros son más sociables, algunos les gustan mucho los gatos y, particularmente,

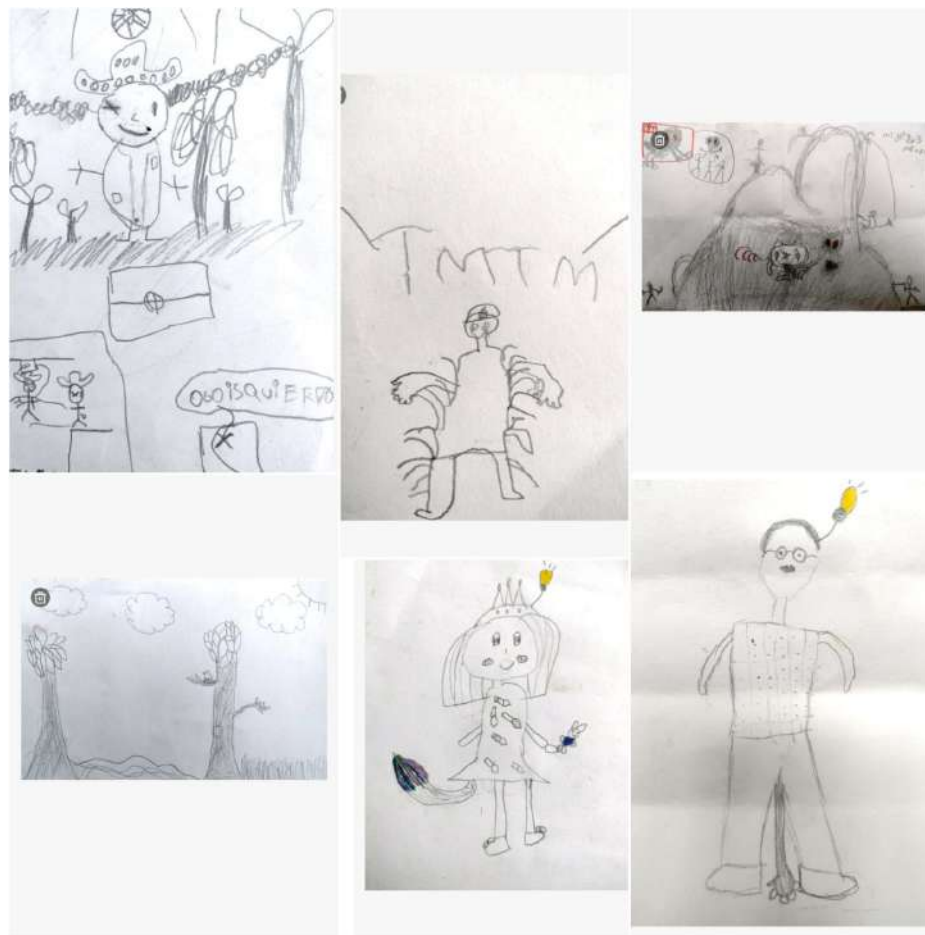
está el caso de uno de los niños que creó su propio espacio estético.

No encontró el gusto estético en los materiales, así que decidió hacer un dibujo. El punto es que se reflejan dos cosas importantes. Primero, los niños al crear un personaje están influenciados por la cultura y crean personajes principalmente con rasgos y características humanas.

Los animales que están presentes son mascotas de los personajes. Segundo, en la creación de los personajes, los niños se representan a sí mismos, se hacen presentes en la creación.

También podemos observar un estereotipo de género en el que las niñas hicieron todos los personajes femeninos y los niños, personajes masculinos. Además, en este collage se refleja que todos los elementos son detalles que significan algo; nada está puesto al azar. Cada cosa está colocada con una intencionalidad comunicativa para mostrar algo.





Collage 8. Producciones artísticas "Laboratorio de Creación Retratos Misteriosos"



Collage 9. Producciones artísticas "Laboratorio de Creación de personajes" (Elaboración propia)

Pensar sobre lo creado

Hay un momento de autocrítica en el que los niños reconocen como una decisión los llevó a obtener unos resultados a pesar que, no eran los que ellos esperaban, los niños reconocen su propia responsabilidad y autonomía, pues ellos son quienes toman las decisiones y saben que estas tienen consecuencias en sus propias creaciones. Este pensar sobre lo creado que empieza a brotar, abre la puerta a la estética como forma de cuestionar y transformar el estado de las cosas, Cuando la creación artística, se queda en el expresionismo con ausencia del momento reflexivo, la estética refuerza y hasta vuelve natural las ideas, pensamientos y representaciones.

Otro aspecto que hace parte fundamental en este momento es el proceso de experimentación, en el cual los niños reconocen que, en medio de la ejecución creativa hicieron nuevos descubrimientos, ensayaron caminos, probaron maneras de hacer las cosas, descubrieron lo que sucede con las materias, al combinarlas con otras sustancias, encontraron características y propiedades. Cuando conversaba con los niños acerca de sus producciones creativas y en relación a esta misma categoría ellos hacían

referencia a tres aspectos principalmente, la dificultad o complejidad que podían tener en el momento de la producción estética, al no encontrar los materiales que necesitaban o al darse cuenta que no eran atractivos para ellos.

Se destaca un proceso de reflexión y elección de los niños sobre cómo o cuál es el mejor camino para realizar la creación, una búsqueda de soluciones de posibilidades para poder responder a una pregunta.



Gusto estético

Se entiende como la capacidad para optar preferentemente por la belleza y hacer de ella un elemento de placer y goce; esto implica que los valores estéticos ocupan un alto lugar en nuestra escala de valores, emociones estéticas, clarificación de valores estéticos, preferencias estéticas.

Necesidad de reorganizar el espacio estético propuesto

Se pudo observar cómo los niños buscan otras salidas hasta encontrar aquello que realmente necesitan, aquello de lo que gustan. Las razones por las que ellos buscan salidas es porque no se sienten identificados con aquello que se propone, es como si

su voz no se rescatará dentro de lo propuesto, es aquí, dónde se retoma la voluntad de vida, uno de los momentos importantes de la estética

"para mi quedo linda porque yo la hice y pues me gusta" AR

"me quedo bien porque es mío, porque es mi dibujo, yo lo quiero y lo hago como yo quiera" TM



Gusto a sus propias producciones

Los niños tiene una carga importante afectiva de los niños hacia sus producciones qué tiene que ver con que ellos mismos la hayan hecho, es bonita porque es de ellos. (lo volitivo hace presencia, les gusta por la voluntad de vida),

"La voluntad de vida es la energía vital que nos impulsa a seguir viviendo y a luchar por nuestra existencia. Es la fuerza que nos hace desear vivir más, que nos lleva a buscar la felicidad y a realizar nuestros sueños."
(Schopenhauer, 2001, p. 172)



Collage 8 Producciones artísticas "Laboratorio Collage de Objetos perdidos"



Collage 10. "Acciones artísticas "Laboratorio de creación Retratos misteriosos"

Construcción de una cultura estética:

Hace referencia a la capacidad para apropiarse de los diversos lenguajes y metalenguajes estéticos y construir conceptos y valores que permiten una experiencia más diversa, crítica y compleja de las artes: conceptos (lenguaje) estéticos, análisis contextual, filosofía de la estética. Es la totalidad de este relato, es el viaje en general.

Los niños se permitieron transitar emociones de gusto o disgusto hacia las cosas del mundo. Es fundamental resaltar que cada uno de ellos gusta de cosas distintas, de sensaciones distintas, que surgen de las relaciones estéticas que establecen con su entorno. Sin embargo, también hay una construcción evidente de cultura estética dentro de este colectivo de niños y niñas. Ellos tienen en común conocimientos o representaciones de la realidad que dan cuenta de experiencias compartidas vinculadas a su contexto.

Al respecto, y retomando las ideas de Vygotsky (1999), este es un mundo fantástico que tiene elementos tomados directamente de la realidad; es un mundo en el que la imaginación y la realidad fueron insumos que se apartaron de manera recíproca una de la otra.

En el proceso de creación artística, también es fundamental reconocer cómo los imaginarios culturales influyen en el gusto que ellos tienen sobre las cosas o situaciones. Los niños justifican sus elecciones en términos de colores y formas características principalmente a la hora de crear personajes basados en proyecciones de sí mismos, cómo ellos quisieran ser o crecer, o cómo quisieran verse. Cabe mencionar que, en cuanto al aprendizaje que asumen en el arte, la mayoría de los niños hablan principalmente del aprendizaje de la técnica o el mejoramiento de la técnica, es decir, expresan que les ha servido para dibujar mejor. Pero esto se corresponde con imaginarios culturales de cómo a través de las artes se puede mejorar la técnica en alguno de los lenguajes artísticos. Pocas veces se menciona el aporte que tiene el arte al desarrollo de la sensibilidad y el pensamiento."



Collage 11. Producciones artísticas Laboratorio de creación "Dibujando una canción"

"Tejiendo Conexiones: encuentros entre Categorías"

En cuanto a la vinculación entre la categoría de gusto estético y producción estética, se evidencia que a los niños les gusta lo que hacen cuando encuentran formas convencionales. Se sienten a gusto cuando pueden convertir formas abstractas en algo que ellos pueden significar, es decir, responder a la pregunta '¿qué es?'.

En relación a la categoría de apertura estética, es posible decir que, aunque al principio frente a las nuevas experiencias los niños se sienten incómodos e incluso experimentan emociones como la frustración, se permiten explorar y experimentar para descubrir otras formas de hacer creaciones.

En cuanto a la subcategoría diseño estético, los materiales tienen un lugar muy importante, pues estos funcionaron en laboratorios como provocadores de la creación. En varios casos, cuando los niños hablan del laboratorio que más les gustó o recuerdan, señalan también la importancia del material propuesto, ya sea porque es distinto a materiales previamente conocidos o por la diversidad hallada en los mismos.

El gusto estético también tiene que ver con los materiales dispuestos; los niños encuentran gusto en aquello que está disponible, mientras que otros no, por lo que exploran opciones propias que les permitan sentirse a gusto. Existe una estrecha relación entre las categorías de gusto estético y apertura estética; una depende de la otra.

En algunos casos se observó esta relación, además de ser mencionada por los niños en sus narrativas, tanto en las fotografías como en sus producciones artísticas, donde describen cómo vivenciaron momentos de incomodidad cuando el gusto no está presente. Sin embargo, al permitirse la apertura a nuevas experiencias, formas distintas de crear o al usar materiales diferentes, comienza a generarse el gusto.

En varias ocasiones, los niños también empleaban expresiones como 'no había tantos colores', 'no había materiales' o 'no me alcanzó el tiempo' para justificar o argumentar por qué utilizaron cierto color o por qué realizaron su creación artística de cierta manera. En ese sentido, es posible mencionar una primera relación entre la apertura estética y la producción estética, la cual también depende de los objetos culturales o naturales que se dispongan para activar la creación de los niños, determinando así el diseño, la expresión y el producto que ellos realicen.

Algunos niños se conforman con los materiales disponibles, mientras que otros amplían las posibilidades al salirse de las estructuras establecidas.

Otra relación entre la categoría de gusto y apertura estética tiene que ver con que a los niños muchas veces les gusta participar en los laboratorios porque les permite hacer algo distinto o están en una apertura estética para hacer algo diferente, y les gustan las experiencias porque les permiten esto, es decir, son experiencias. Existe una relación importante entre la categoría de apertura estética y producción estética, pues los niños consideran que pueden aprender de situaciones que se salen de sus manos, pero ese aprendizaje tiene mucho que ver con mejorar la ejecución estética.

Es decir, ellos argumentan que podrían haber realizado ciertas acciones para que las cosas se hubiesen dado de otro modo o de la forma que esperaban. A pesar de que ven esta situación de manera positiva y les gustan los resultados de sus producciones artísticas o lo que iba sucediendo, siguen considerando que hubo un error que se puede mejorar y que se podría prevenir. Aún no consideran el caos completamente como una posibilidad de creación, aunque lo aceptan y se abren

estéticamente, no lo aceptan al 100% como algo bueno o como una nueva creación, aunque esto no es aplicable a todos los casos.

También hay otro encuentro entre estas dos categorías que se hace latente en las narrativas de los niños en el momento en que justifican o argumentan el producto final de cada laboratorio, al dar cuenta de las razones por las que hicieron la creación de una u otra forma, aunque quisieran hacerla de otra manera, mencionando que su apertura estética al material propuesto es la razón por la que sus obras salieron de una manera u otra. Por eso, algunos de ellos expresan frases como: "me salió esto", "no había más materiales", "usé lo que tenía".

Se podría decir que hay un Confort, que a su vez es apertura estética a eso nuevo que está allí y que no me esperaba, que me confronta y qué no sé qué hacer porque es algo completamente desconocido por lo que necesito sumergirme en la exploración, los niños tienen la capacidad de adaptarse las nuevas exigencias de su medio y en este caso a la provocación propuesta.

Provocaciones

Transformar la educación artística: De actividades a experiencias significativas.

El arte en la educación tradicional se ha relegado a un rol secundario, visto como una actividad recreativa o decorativa, sin reconocer su potencial para el desarrollo integral de los niños. Esta visión limitada impide que el arte cumpla su verdadero propósito: convertirse en una experiencia transformadora que impulse el pensamiento crítico, la empatía, la participación y la capacidad de transformar la realidad.

Para trascender esta visión limitada, es necesario ir más allá de las actividades desconectadas y sin sentido que suelen caracterizar la educación artística actual. En palabras de Vigotsky (1987), "la actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la diversidad de la experiencia acumulada" (p. 87). Es decir, la calidad y variedad de las experiencias artísticas que se ofrecen a los niños son fundamentales para su desarrollo estético y creativo.

Las propuestas artísticas deben ser diferentes a lo que los niños ya conocen, desafiándolos a explorar nuevos territorios creativos y reflexivos. La relación con la propuesta artística debe ser subjetiva y transformadora, invitando a los niños a indagar en su propio ser y a descubrir nuevas perspectivas.

La experiencia artística implica un intercambio constante entre el niño y la obra, generando efectos recíprocos que los transforman a ambos. La observación, como herramienta fundamental del docente, debe ir más allá de la simple evaluación y convertirse en un instrumento para el diseño de experiencias artísticas significativas. El docente debe actuar como mediador y facilitador, creando espacios seguros y estimulantes que permitan a los niños explorar, crear y reflexionar libremente.

Es crucial fomentar la reflexión crítica en los niños a través de preguntas como: ¿por qué? y ¿para qué? Existe cada creación. Al animarlos a darle un significado o resignificar las obras, se les invita a comunicar sus inquietudes y pensamientos, elevando el arte de una simple manualidad a una expresión profunda de su ser.

El arte no solo enriquece el desarrollo personal, sino que también posee un potencial transformador que puede contribuir a mejorar la sociedad. Los espacios de educación artística deben ir más allá del entretenimiento y convertirse en plataformas para la reflexión crítica, la construcción de ciudadanía y la búsqueda de soluciones a los problemas sociales. Convertir el arte en la escuela en una experiencia transformadora requiere un cambio de paradigma en la forma de concebir y abordar la educación artística.

Es necesario abandonar las prácticas tradicionales y adoptar un enfoque centrado en la experiencia, el cuestionamiento crítico y la resignificación de las obras. Solo así podremos aprovechar el potencial transformador del arte para formar niños y niñas críticos, empáticos, participativos y capaces de construir un futuro mejor.

La Voluntad de vida en la educación artística infantil: El sentido estético como experiencia vital

El sentido estético se inclina por la voluntad de vida, es una facultad que en la infancia permite a los niños desarrollar una mirada crítica, decidirse por establecer relaciones estéticas de cuidado, empatía e igualdad consigo mismos, con los demás, con las cosas y con el medio ambiente, como forma de conservar su vida, cuestionar y transformar el estado actual de las cosas para construir una sociedad más justa y equitativa.

El desarrollo del sentido estético es favorecido por una educación artística que propenda por la reflexión de la praxis, de aquello que conmueve y de lo que se crea, debe propiciar diálogos, intercambios de puntos de vista, confrontación de opiniones y trabajar de la mano con pedagogías susceptibles a los lenguajes poéticos.

En Bauhaus no hay un currículum, tampoco un proyecto educativo definido o un plan de trabajo, la propuesta para el desarrollo del taller de arte depende del tallerista y el equipo de facilitadores que hagan parte del equipo pedagógico en ese momento, depende de sus visiones y experiencias, es por ello, que las voces de ellos son fundamentales para entender las prácticas artísticas en este espacio, sus potencialidades y oportunidades de fortalecimiento.

Las actividades propuestas con los estudiantes en definitiva están trazadas por la amalgama del pensamiento y sentimiento de ellos mismos como creadores, pero siempre con un factor externo que es propuesto o provocado por el docente dentro del espacio educativo mediado por las artes en general.

Así pues, el contexto de la actividad a realizar, las premisas que pueden o no existir y el ingenio del estudiante frente a una propuesta de creación son los elementos que intervienen a la hora de tener en cuenta un momento artístico y si bien se puede construir de supuestos personales, todo el tiempo se está en contacto con referentes que pueden aparecer de momento o gustos, pasiones y obsesiones personales que vienen desde los contextos personales de cada estudiante.

Si bien, al estudiante se le permite y fomenta la creación desde sus referentes, gustos y pasiones, que pueden llegar a ser repetitivos y estereotipados

Es entonces cuando la figura del docente cobra valor, pues él es quien tiene la posibilidad de proporcionar espacios de creación y liberación de las estéticas de los estudiantes, el docente es un investigador permanente, quien, en tanto se descubre que existe una zona de confort ligada a una estética dominante, descubre también la posibilidad de cuestionar y transformar.

Al fomentar el diálogo e intercambio, con el objetivo de fomentar la crítica, recibirla y argumentar el trabajo propio teniendo en cuenta el del otro, se puede llegar a un espacio interesante, donde no sólo existe mi posición como docente o la del estudiante, sino que abro mis propias perspectivas al entrar en diálogo con otros compañeros, docente, con los materiales, los objetos y el medio mismo, construyendo nuevos imaginarios y posibles vías nuevas de creación.

El juego como potencia del arte y el arte como potencia del juego: El misterioso caso del Rabipelado.

Uno de los primeros laboratorios y de los más emocionantes para los niños y niñas fue uno titulado "El misterioso caso del Rabipelado". Este espacio de juego surgió de mi observación constante de sus intereses en este ciclo vital: el misterio, el terror y la resolución de casos. Para crear el ambiente, utilicé la historia del "Rabipelado Burlado" un cuento adaptado por Kurusa y Veronica Uribe con ilustraciones de Vicky Sempere como base.

A partir de las ilustraciones del libro, creé un caso misterioso sobre una mesa, acompañado de preguntas detonadoras que los niños debían resolver. Las ilustraciones mostraban pistas importantes para resolver el caso.

Luego, los invité a trabajar en grupo y asumir el rol de detectives. La idea era que reconstruyeran el caso, una actividad centrada en la escritura creativa que también dio lugar la exploración con dibujos. Los niños se entusiasmaron con la idea de ser detectives y se pusieron



a trabajar de inmediato. Los niños se sumergieron en la historia con entusiasmo, utilizando su imaginación y creatividad para resolver el misterio, así como lo mencionan Abad y Ruiz de Velasco (2011) "Es una fuente de placer y medio de expresión, experimentación y creatividad" (p.31) Algunos grupos incluso inventaron sus propias teorías sobre lo que había sucedido.

Este laboratorio fue uno de los principales antecedentes que demostró el poder del juego en el aprendizaje, Por esta razón, el juego siempre estuvo presente en el diseño de todos los laboratorios posteriores.

Ver (Anexo 4)





Retos y desafíos

La realización de esta investigación no estuvo exenta de desafíos. Uno de los más significativos fue la transición de mi rol de facilitador a coordinador pedagógico. Al dejar de estar presente de manera permanente en el aula, tuve que adaptar mi metodología para aprovechar al máximo los pocos tiempos libres que tenían los niños y yo misma para reunirnos. Esto implicó paciencia y flexibilidad, estableciendo diálogos poéticos en encuentros de diversa duración. Otro obstáculo importante fue la organización de la información, “Dominando el caos”: Con el desarrollo de los laboratorios y la recopilación de las narrativas, me enfrenté al reto de unificar distintos documentos trabajados simultáneamente. Esta tarea requirió dedicación y un enfoque sistemático para dar coherencia a la investigación.

A pesar de los avances, experimenté momentos de bloqueo, especialmente en lo referente a la presentación de la investigación. Un primer intento en forma de collage físico, aunque conceptualmente atractivo, resultó poco práctico para la lectura y comprensión. Esto me llevó a considerar la opción de un documento convencional, pero sentí que no reflejaba la esencia del trabajo realizado. La gran cantidad de material recopilado me motivó a buscar una forma de presentación diferente. Me encontraba en medio de la oscuridad, con ideas fragmentadas que no lograban tomar forma.

Fue en este contexto de búsqueda que surgió la idea del dispositivo final. Esta propuesta, inspirada en el collage inicial, combinaba elementos físicos y digitales, permitiendo una experiencia interactiva y atractiva para el lector. El dispositivo no solo facilitaba la comprensión de la investigación, sino que también representaba un homenaje a la creatividad y expresividad de los niños.

Horizontes investigativos:

El campo educativo se encuentra en constante evolución, y la búsqueda de nuevas perspectivas y enfoques innovadores es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes. En este contexto, surge la necesidad de profundizar en el sentido estético como elemento esencial en la formación de los niños y las niñas.

La mirada introspectiva: Reflexionando sobre el rol del docente

Antes de embarcarnos en la transformación externa, es imperativo realizar una reflexión introspectiva sobre el rol del docente como guía y acompañante en el proceso de aprendizaje. Es necesario que los maestros y maestras sean conscientes de la profunda influencia que su labor tiene en la formación de seres humanos, trascendiendo la mera transmisión de conocimientos.



La estética como eje transformador

La estética emerge como un campo de estudio y acción con un alto potencial transformador. Su estrecha relación con el desarrollo del pensamiento crítico, la comprensión del otro y la mirada crítica y compleja la convierte en un pilar fundamental en la educación infantil.

Es preocupante la ausencia de la estética en el discurso educativo, tanto a nivel teórico como práctico. Esta situación limita las posibilidades de desarrollo integral de los niños y las niñas, privándolos de una experiencia educativa enriquecedora y significativa. En vista de lo expuesto, se hace evidente la necesidad de intensificar la investigación en el ámbito de la estética y su aplicación en la educación infantil. Explorar el potencial transformador de la estética en la formación de seres humanos íntegros y sensibles debe ser una prioridad en la agenda investigativa.

El juego y los diálogos poéticos:

Espacios de encuentro como el juego y los diálogos poéticos se presentan como estrategias valiosas para fomentar el acercamiento humano con los niños y las niñas. Estos espacios permiten la expresión libre, la creatividad y el desarrollo de la sensibilidad estética.

Es fundamental establecer diálogos abiertos y profundos con los niños y las niñas, valorando sus opiniones, ideas y experiencias. Como el libro de laboratorios y las conversaciones profundas sobre sus acciones y producciones artísticas son herramientas que facilitan este intercambio.

Se abre un panorama prometedor para futuras investigaciones en torno a la creación de elementos que facilitan el diálogo con los niños y las niñas. Explorar herramientas y estrategias para potenciar este intercambio es crucial para fortalecer la relación pedagógica.





Reverberaciones: A continuación se presentan tres dimensiones de desarrollo y en las cuales se sitúa el aporte de este ejercicio investigativo:

1. Dimensión Pedagógica: Esta dimensión se centra en el rol del docente como investigador y acompañante en el proceso de desarrollo integral de las infancias.

Invitando a ser maestros investigadores permanentes: Involucrarse activamente en la investigación y reflexión sobre la práctica docente, buscando constantemente nuevas estrategias y metodologías para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Convertirse en lectores permanentes de las infancias: Observar, escuchar y comprender a los niños y niñas desde su propia perspectiva, reconociendo sus características, intereses y necesidades individuales.

Acercarse a los niños y niñas: Establecer relaciones significativas con los estudiantes, creando un ambiente de confianza y respeto que propicie la exploración artística y el aprendizaje significativo.

Comprender a las infancias: Reconocer a los niños y niñas como seres humanos en desarrollo, con sus propias formas de pensar, sentir y expresarse.

Generar cambios significativos: Implementar estrategias de enseñanza que promuevan el desarrollo integral de los estudiantes, no solo a nivel de aprendizajes académicos, sino también a nivel personal, social y emocional.

Vincular la educación artística con la docencia social de las artes: Asumir el rol de agente de transformación social a través de la educación artística, utilizando el arte como herramienta para promover valores, fomentar la ciudadanía y generar un impacto positivo en la comunidad.



2. Dimensión Investigativa: Esta dimensión se refiere a la metodología y los aportes de la investigación en el campo de la educación artística.

Destaca la importancia de salir de las burbujas metodológicas: Desafiar los enfoques tradicionales y explorar nuevas metodologías de investigación que permitan comprender de manera más profunda y compleja los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito artístico.

Trabajar con escrituras expandidas: Utilizar una variedad de lenguajes y medios de expresión para presentar los hallazgos de la investigación, creando experiencias multisensoriales y atractivas para el público.

Implementar otras formas de hacer la documentación pedagógica: Recopilar y sistematizar información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, utilizando herramientas como: libros bitacoras, fotografías, producciones artísticas, grabaciones de audio. y los diálogos poéticos.

Promover la mejora continua de la práctica docente: Reflexionar sobre la propia práctica docente a partir de los datos recopilados en la investigación, identificando áreas de mejora y buscando estrategias para optimizar la enseñanza.

3. Dimensión Social: Esta dimensión se centra en el impacto social de la educación artística y el rol del docente como agente de cambio.

Enfatiza en la importancia de: Comprender las posibilidades de la educación artística: Reconocer el potencial de la educación artística para contribuir al desarrollo integral de los estudiantes, fomentando así el desarrollo de la creatividad auténtica, la sensibilidad, la empatía, la mirada crítica y compleja.

Transformar la vida de los estudiantes: Aprovechar y comprender la educación artística como estrategia para empoderar a los estudiantes, ayudándoles a desarrollar habilidades para la vida, resolver problemas y participar activamente en la sociedad.

Reflexionar sobre el quehacer docente: Asumir una postura crítica y reflexiva sobre la propia práctica docente, reconociendo el rol que se juega en la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con la transformación social. Explorar las posibilidades de la educación artística: Buscar nuevas formas de utilizar la educación artística para abordar problemas sociales y la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Referencias Bibliográficas

Libros:

Devetach, L. (2008). Estar en poesía. En La construcción del camino lector (pp. 1-10). Comunicarte.

Dussel, I. (2009). Políticas y pedagogías de la imagen. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Montes, G. (1999). La frontera indómita. México: FCE.

Larrosa, J. (2003). Sobre la lección. En La experiencia de la lectura (pp. 1-17). Fondo de Cultura Económica. México.

Merleau-Ponty, M. (2012). El mundo de la percepción. Barcelona: Paidós

Morin, Ciurana & Mottta (2002). Educar en la era planetaria: El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana. UNESCO. Universidad de Valladolid.

Schopenhauer, A. (2001). El mundo como voluntad y representación. Madrid, España: Tecnos.

Vea Vecchi. (2013). Arte y creatividad en Reggio Emilia: El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil. Ediciones Morata, S.L

Artículos de revista:

Duran, J., & Martín, E. (2016). El espacio como lenguaje y constructor de aprendizajes en la educación infantil. Revista Infancia y Aprendizaje, 19(2), 67-89.

Dussel, E. (1998). Siete hipótesis para una estética de la liberación. Revista de Crítica Cultural, 17, 9-23.

Faúndez, J., & Freire, P. (2013). Hacia una pedagogía de la pregunta. Ediciones La Cifra.

Magaña, M. (2020). La provocación como detonante de la creatividad en la educación infantil. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 25(1), 1-17.

Skliar, C. (2009). De la crisis de la convivencia y el estar juntos en educación. Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 3 (2):1-12. Recursos en línea:

Recursos en línea:

Larrosa, J. (s.f.). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/ELoo1417.pdf>



Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1998).
Lineamiento Curricular de Educación Artística.
Recuperado el 7 de mayo de 2023, de
https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411706_recurso_2.pdf

Sitios web:

Abad, J. (s.f.). El ambiente como tercer educador.
[Documento en línea]. Recuperado de
<https://www.scribd.com/document/450666453/LECTURA-El-ambiente-como-tercer-educador>

Rinaldi, C. (2009). Las historias, las cosas y los niños.
Fundación Reggio Children.

Anexos

<https://drive.google.com/drive/u/o/folders/12WzQyzS3k36gcSUQMUBKiMwe5iKVukoG>

Versión digital





Este trabajo está dedicado a los niños y niñas de ciclo III del año 2023 de Bauhaus de la Montaña. A ellos, quienes me inspiraron a adentrarme en el mundo de la imaginación, la exploración y la creación, les expreso mi más profunda gratitud por las experiencias compartidas y el aprendizaje mutuo.

Agradezco...

A la comunidad educativa Bauhaus de la Montaña por abrirme las puertas de su proyecto educativo para llevar a cabo esta investigación.

A mi director de tesis, el profe Arlenson Roncancio, por cuestionarme y acompañarme permanentemente en este camino investigativo.

A mi familia y en especial a mi mamá por siempre creer en mí...

A K, su apoyo fue fundamental para ayudarme a mantenerme centrado/a en este proceso.

A mi amiga Magda quien me acompañó en los momentos de frustración y me apoyó en la búsqueda de un dispositivo que recogiera esta investigación.

