

Superponiendo Conocimiento. Nuevas Formas De Jugar Con La Imagen

Sandra Paola García Giral

Línea De Profundización: Cultura Visual

Práctica Reflexiva

Facultad De Bellas Artes

Licenciatura En Artes Visuales

Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

Tutora: Gloria Stella Sáenz Gutiérrez

Fecha: 06/06/2024

De mí para ustedes.

En principio, pensé muchas maneras de iniciar con este apartado, haciendo un barrido de las personas que resultaron importantes para esta investigación, pero lo cierto es... que son demasiadas para contener en una página. Solo puedo quedarme con una profunda sensación de agradecimiento y un poco de nostalgia hacia todas las personas que hicieron posible que yo llegase hasta este punto.

Gracias a mi familia que me sostuvo aun cuando yo no podía, gracias a mi compañero de vida, quien le quitaba la pesadez a la cotidianidad y hacía más ligera mi carga, gracias a mi perro... Mi querido amigo paciente en esas noches de desvelo y gracias a mi tutora, sé que sin ella este proyecto no habría sido posible y sé que no habría llegado a tener los alcances que tuvo. Gracias por guiarme con paciencia y cariño, gracias por ser el prospecto de docente que espero algún día ser.

Gracias a esta institución que le dio un nuevo rumbo a mi vida y que me enseñó más de lo que proponía el pensum curricular y gracias a todos esos niños y niñas que me permitieron ver la vida desde otros lugares.

Infinitas gracias a todos de corazón por alumbrar mi camino, hacer más ligera la carga y dar cada paso a mi lado.

Gracias por creer en mí.

Tabla de contenido

1. INTRODUCCIÓN	6
2. ¡SILENCIO NIÑOS, QUEDENSE QUIETOS!	11
Las artes no son solo técnica	17
UNA PALABRA POLICIA	21
Superponiendo conocimiento.....	26
3. PROBLEMA U OBJETO DE INVESTIGACIÓN	34
Objetivo General	37
Objetivos Específicos	37
4. JUSTIFICACIÓN	38
5. METODOLOGÍA	42
Reconozco a otro ser y me reconozco a mí.....	68
A través de la T.V	69
A través de la imagen.....	71
Adivinando mi entorno.....	75
Creando mi entorno, desde la textura y el marco	77
6. UN DIA CON SINFONIA.....	80
Proceso creativo	81
Sinfonia.....	85
Circulación	92
7. CONCLUSIONES	99
8. BIBLIOGRAFÍA	104
9. ANEXOS	109

Esta investigación surge de mi práctica reflexiva, llevada a cabo con los niños y niñas del curso 201 del colegio Panamericano I. E. D; es una investigación artográfica, ya que, el mismo contexto lo exigía. Esto solo se hizo posible con herramientas como la etnografía educativa, un registro fotográfico, un diario de campo sonoro además de la semántica. Pues, la manera en la que los niños y niñas hablaban de sus dibujos me dio indicios de lo que se convertiría en mi problema de investigación. Conforme se veían sus dibujos icónicos, los niños no se encontraban participando activamente respecto a lo que dibujaban. Es decir, hay un corto entre su canal de representación visual y de representación verbal, por lo que, adopté la polisemia como eje central en la investigación para intentar remendar este corto. Como resultado, se creó un libro colectivo con imágenes polisémicas que invitan al lector a intervenirlas. Finalmente, este proceso se desglosa en la creación de una estrategia metodológica artística que responde a lo que los niños y niñas me ayudaron a construir, esta apunta a generar un impulso en la participación infantil, que desate en relato y la creación de imágenes desde la imaginación.

¿Recuerda usted cuál fue la última imagen que vio sin utilizar la vista?

PALABRAS CLAVE: Participación infantil, polisemia, libro, imaginación, superposición.

INTRODUCCIÓN

Este documento condensa mis cuestionamientos personales, hallazgos que fueron dándose en el quehacer docente, dudas e incertidumbres naturales en una práctica educativa y un poco del espíritu mismo que evocan los estudiantes del curso 201 quienes fueron los niños y niñas que hicieron posible esta investigación.

Este trabajo de grado surge desde una práctica educativa que llevé a cabo con los niños y niñas de segundo de primaria del colegio Panamericano I.E.D. Esta experiencia me permitió evidenciar que los estudiantes tienden a dibujar y a perpetuar un único modo de representación, que en este caso son los dibujos icónicos (casa cuadrada, techo triangular, etc.), pero evidencié que estos dibujos tienen todo un relato oculto que en algunas ocasiones no exteriorizan a no ser que surja desde preguntas guiadoras.

Los niños y niñas con quienes conviví en mi práctica son seres cariñosos, honestos y aman hablar, pero, como logré observar en el aula, muchas veces no representan a plenitud todo lo que su relato contiene, es como si hubiera un corto entre el canal de la representación verbal y el de la representación visual. Por ende, detecté este precedente como una problemática inicial. Por lo cual, busqué plantear por medio de la semiótica y con ayuda del concepto de la polisemia, unas actividades que les permita representar el mundo de un modo más expandido, desde la textura, la asociación de palabras o la yuxtaposición de imágenes.

Este proceso desató una serie de relatos evidenciados y leídos a través de un libro ilustrado inspirado a partir de la colectividad del aula, pero creado desde el proceso curatorial de mi rol como docente-artista. Para que esto haya sido posible se llevó a cabo

un posicionamiento a/r/tográfico que guió mis planeaciones y un trabajo etnográfico educativo el cual requirió de un diario de campo sonoro, registro fotográfico, además de ir de la mano con la semántica, encargada de comprender cómo los niños y niñas del 201 le otorgaron significados a una imagen. Es decir, creé una propuesta metodológica a partir de mi práctica reflexiva, que se nutrió y reconstruyó constantemente con la finalidad de propiciar en el estudiante relatos, para que asocien los signos a su cotidianidad y construir una nueva visión de su entorno desde el diálogo con otros, que, además, les permita imaginar diferentes mundos posibles y entablen estrategias creativas útiles para la vida misma.

Capítulo a capítulo se verá cómo se recibió esta propuesta metodológica en la institución educativa, junto a cuestionamientos sobre la educación artística del grupo de primaria 201 desde el trabajo etnográfico realizado. La implementación de la polisemia en las planeaciones, pertinencia, concordancia y posibles adaptaciones a distintos contextos educativos y cómo implementar la textura tuvo un papel protagónico. Además, de los hallazgos que fueron surgiendo en el aula a partir del conocimiento de los niños y niñas que se transformó en conocimiento colectivo, llegando a cuestionarme las dinámicas tradicionales que se manejan en el aula y cómo inconscientemente hice parte de ellas. A lo largo del documento se encontrará con citas directas de las voces de niñas y niños del curso 201 fáciles de diferenciar por forma y color. Estas citas se obtuvieron desde mi diario de campo sonoro. Se reconocerán:

Con esta caligrafía

Quisiera mencionar cómo surge este interés por mi trabajo de grado que, a modo personal, ha llegado a tocar mis fibras sensibles. Quise hoy volver en el tiempo y volver a conectar con el recuerdo de aquel día en el que hoy, en pleno proceso de investigación, me doy cuenta del cómo aprendí a leer y más importante aún cómo aprendí a leer mi realidad desde la experiencia que tengo con el mundo. Desde pequeña, mi madre siempre fue muy cuidadosa con mis estudios y el desarrollo óptimo de mis “habilidades” propias de mi edad. Iba con regularidad al pediatra. En casa mi mamá apartaba momentos para que repasara matemáticas, inglés y español. Aunque para mi pesar, soy terrible en estas áreas [...] Ahora, creo, que este cuidado tan gentil, cariñoso y minucioso se debe parcialmente a que mi madre fue analfabeta gran parte de su niñez, incluso hoy día aún le cuesta escribir y leer, con regularidad se frustra y se reclama a sí misma por no poder hacerlo “bien” [...] Me encuentro sentada frente a una hoja en blanco, intentando buscar en lo más profundo de mis recuerdos una actividad de mi niñez que era infravalorada para mí, pero, que recuerda con cariño mi madre y ahora de una forma un poco más consciente yo también.

No sé qué edad tenía, pero para ese entonces me encontraba en esa etapa en la que tu mamá te carga para todos lados: que si vas donde un familiar, te lleva; que si una cita médica, te lleva; que si una visita con las comadres, te lleva; que si hay una reunión cristiana... sí, te lleva. Por lo cual, pasaba bastante tiempo en el transporte público (y yo como buena niña y ahora adulta exijo mi puesto junto a la ventana), a veces con recorridos de hasta tres horas. Suelo marearme mucho en situaciones así, por lo que era todo un reto para mi madre mantenerme entretenida o con dulces para no arrojar un

arcoíris de color en pleno trayecto. De este modo, surge un juego creado por mi ma' especialmente para mí y el cual tengo presente en mi memoria una ocasión...

Junto a mi madre nos encontramos en un Transmilenio camino a Suba, donde viven mis tías maternas, partimos desde el sur de Bogotá, cruzamos de sur a norte la ciudad, y sí, estoy junto a la ventana. Me gustan los juegos donde puedo sentir que estoy siendo retada y mi niña interior se sentía entusiasmada cuando mi mamá decía las palabras mágicas “¿qué dice ahí?” [...] Aquí comenzaba el verdadero reto, yo debía correr a toda velocidad a leer el anuncio antes de que el Transmilenio lo dejara atrás, si alcanzaba a leerlo completo debía continuar haciéndolo con el siguiente y el siguiente mientras cada vez se iba aumentando la velocidad, hasta que llegara el punto en el que no alcanzaba a leerlo todo, de este modo establecía mis récords, competía conmigo misma y siempre ganaba que era lo mejor.

Ahora me doy cuenta de lo que esta experiencia significó, no solo porque rápidamente leía fluido, sino que me ayudaba a conocer el mundo de un modo diferente. Si había una palabra que no conocía le preguntaba a mi ma' para qué servía eso, qué se hacía ahí y poco a poco conocí mi entorno, lo grande de esta ciudad y todo a partir de la experiencia misma con las imágenes [...] Pensármelo hoy me permite valorar y acurrucar en mi corazón mucho más este recuerdo, es ver a mi madre, una mujer sola, cabeza de hogar, convertirse en una pedagoga autodidacta y crear todo un sistema que se hace significativo para su niña. Mi madre no es la precursora de este juego, pero para mí y para ella sí lo fue. Ahora nos encontramos con mamás que hacen lo mismo con sus hijos en el transporte y nos remite a un sentimiento de ternura, sonreímos y nos miramos en complicidad. Y así hice más grande mi mundo, desde la ventana de un Transmilenio...

La cultura visual que me rodea y mi interacción con esta creó un contexto expandido de cómo entiendo y asimilo el mundo, ubicando al Transmilenio no como un “medio de transporte público” sino como un lugar de juego, la ventana del articulado deja de ser ventana, para ser una pantalla en la que leo imágenes y creo nuevos significados fuera de lo icónico. Por ejemplo, los anuncios de las peluquerías dejan de ser establecimientos dedicados al cuidado y transformación del cabello para pasar a ser una “peliquería” porque se me dificultaba pronunciar la palabra y en búsqueda por entender que estaba diciendo mal y darme cuenta de que era la letra “i” ahora la peluquería era un lugar que vendía o proyectaba películas porque en mi mundo la palabra “peliquería” me sonaba a película.

Hacer estas asociaciones, hoy como docente me permite ver que aún hoy los niños y niñas de mi práctica operan de una manera similar, los dibujos dentro de lo icónico, dentro de lo meramente visible tienen todo un mundo de historias detrás que según he podido ver no exteriorizan a no ser que sea con el relato, con el chismecito que uno se echa en clase. De no ser por la verbalización de la palabra peluquería, la cual mi madre me corregía para que la pronunciara bien, yo no le habría dicho “que eso me sonaba a película”. Pensarme en cómo surgieron todas estas preguntas y hallar que hubo algo más allá en mi niñez, una madre autodidacta, una relación con mi entorno inconsciente, pero llena de conocimiento y ahora la evolución de ese conocimiento plasmado en estas hojas, hace evidente que no solo este trabajo de grado convocó mi postura docente, sino que también va acompañado por mi sensibilidad y mis afectos, yo, la niña que recibió una formación implícita, donde aprendía sin saber que lo estaba haciendo. Y que hoy la

convergencia de mis roles como niña, docente y artista surge desde la estrecha relación con mi madre.

En esta investigación continuó el trabajo de mi madre en mi labor docente...

¡SILENCIO NIÑOS, QUEDENSE QUIETOS!

Pero es cierto que los cuerpos ya no son (felizmente ya no podrán volver a ser) silencio, grito enmudecido desde los recónditos rincones de la carne (a menudo putrefacta), sino que ahora son voces que hablan y dan cuenta y razón de su estado. Son cuerpos que manifiestan (a través de las distintas formas de la palabra) lo que atraviesa sus vidas, lo que les acontece, sus «experiencias corporales». (Pinela, 2017, p.113)

A modo personal, me disgusta la idea de la relación entre niño-adulto, desde una jerarquía donde el adulto se encuentra en la punta de la pirámide, como ser superior poseedor del conocimiento y el niño es visto desde arriba como el ser incapaz de generar saber, un sujeto que solo es capaz de ser recipiente de conocimientos y saberes. Con lo anterior, rechazo el adultocentrismo donde el adulto es el centro de saber.

Esta noción es retomada en la tesis doctoral. La cual sostiene que el adultocentrismo es un sistema de dominio relacionado con el patriarcado y que es éste quien refuerza su reproducción, además, da un rastreo histórico de este concepto y las evoluciones que ha venido teniendo en la cultura (Quapper, 2015).

Para comenzar, el autor da un paneo de las distintas formas de dominio a lo largo del tiempo como lo es la dominación legal-racional, cuya dominación se hace legítima al ser leyes con estricta vigilancia para su cumplimiento. Continúa con la dominación tradicional, la cual se hace válida a través de la ritualización instaurada en la vida social, es decir, lo que encontramos como tradicional o como estilo de vida, apareciendo el concepto de lo mayor como fuente de sabiduría y respeto desprestigiando el saber del joven. Y finalmente, la dominación carismática, cuyo dominio es válido gracias al rol que ejerce en sociedad, es decir, docente o directivo escolar, padre o madre y otras figuras familiares consideradas mayores. También pueden ser líderes políticos, religiosos o sociales. Roles conferidos a adultos. Es un conocimiento experto que lo hace especial e irrefutable y en esto radica buena parte de su influencia social.

Sin embargo, tampoco quiero ser malentendida, sé que este concepto adulto céntrico en algunas ocasiones surge del deseo por velar por la infancia y cuidarla, pero si algo es cierto es que en este afán se cierran los canales de comunicación y se vuelve un canal que solo opera en una dirección, perdiendo la fuente significativa de saber que puede otorgar un niño. En el aula, se encuentra un docente (adulto) y un estudiante (infante) y la relación se sigue construyendo desde un canal unilateral, en el que el docente es fuente de saberes y conocimientos y el estudiante el recipiente de estos, muy propio de un modelo de educación tradicional y de dominación tradicional y carismática.

De hecho, en el siglo XVII surgió el concepto de salón de clases, aspecto muy importante ya que diseñó una cuadrícula en la que cada celda le correspondió a un cuerpo. Todos estaban vigilados por un adulto que, generalmente, ocupó el lugar del saber y de la autoridad. (2002, Scharagrodsky y Southwell, p. 5)

El aula de clases creo que es un espacio muy clásico de una institución educativa, considero cumple con su función la cual es dar orden en el espacio, pero creo que sí es necesario replantear el sentido con el que se está transitando y apropiando de este espacio el docente y los estudiantes, en esto radica la diferencia de si se sigue replicando los modelos tradicionales o comenzamos a preguntarnos por el modo en el que estamos llevando una clase. Yo busqué jugar con la disposición del espacio clase a clase, pero más adelante hablaremos de eso.

El sistema de dominación que pongo en entredicho en este documento es la ejercida directamente hacia el cuerpo de las niñas y niños, por parte de la institucionalización de la escuela. Algo con lo que concuerdo es que finalmente el dominio existe, que sus raíces son efectivamente patriarcales, pero, aún hoy es posible evidenciarlo.

El adultocentrismo es la categoría pre-moderna y moderna “que designa en nuestras sociedades una relación asimétrica y tensional de poder entre los adultos (+) y los jóvenes (-) ... Esta visión del mundo está montada sobre un universo simbólico y un orden de valores propio de la concepción patriarcal” (Arévalo, 1996, citado en Quapper, 2015, p.93)

La primera esfera en la que un niño o una niña ejerce poder es en la corpórea, es el lugar en el que tiene autoridad. Sin embargo, la escuela es el lugar en donde se ejerce regulación, control y vigilancia desde la edad temprana sobre el cuerpo, acallar el cuerpo. “Más bien el cuerpo es el primer efecto del poder. Especialmente si aceptamos el principio foucaultiano sobre el poder, el cual señala que:” nada es más material, más

físico, más corporal que el ejercicio del poder” (2002, Scharagrodsky y Southwell, p. 4). En mi práctica me encontré con niños y niñas que estaban ingresando a este entorno, a la quietud en el asiento, al silencio en el aula...

En esta práctica educativa, también fue necesario cuestionar y reflexionar sobre mi rol docente antes, durante y después de haber sido atravesada por esta experiencia. El principal de mis hallazgos es considerar que repliqué el modelo educativo tradicional con el que me formé, en el que mi familia se formó y aún hoy pervive en mi memoria e inclusive irrumpió en mi labor docente.

Cuando en busca por orden pedí que guardaran silencio y se quedaran quietos subiendo la voz, vi reflejado el prospecto de docente que no quiero ser y que tanto critiqué. En “Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación” Pinela (2017) menciona, que es común cometer el error de ver el cuerpo de los estudiantes infantiles, como una fiera fuera de control que hay que domesticar y poner en orden para que aprendan de una manera más eficaz, cuando, en realidad el estudiante lo que hace es hablar directamente con su cuerpo.

Me interesa esta autora porque hace hincapié en diferentes dimensiones emocionales y corporales dentro del proceso de enseñanza que usualmente pasarían desapercibidos, en el estigma que hay frente al cuerpo escolarizado y el que no se escolariza, los cuerpos que son “diferentes”, los cuerpos que sí son incluidos y los que no, además, lo menciona desde la perspectiva del docente, que busca adaptarse a las necesidades grupales e individuales de sus estudiantes.

Y comencé por cuestionarme cuál es la razón por la que yo debo de continuar con ese afán por aquietar el cuerpo de mis estudiantes, niños y niñas activos para participar en la clase, a contar anécdotas y ocurrencias, a aglomerarse junto a mí para participar en el tablero, a recibirme con un abrazo. Y lo cierto es que no hallé respuesta. El cuerpo habla todo el tiempo, desde el bostezo hasta la acción del niño y la niña por querer agarrar con la mano la plantilla con textura para poder seguir con la actividad (idea que se retomará más adelante). Y fue justo eso lo que me habló para ir repensando y configurando mis actividades posteriores, sesión a sesión, buscando responder a una necesidad que me presentan los mismos estudiantes, querer hablar y hablar entre ellos, agarrar los insumos de la actividad, tocar, ver y escucharse.

A raíz de esto, considero la pedagogía sensible como parte importante en mi práctica. Entendiendo que esta busca dar paso a la necesidad del cuerpo por proyectarse a partir de la misma experiencia con el mundo, desde su corporalidad, esta pedagogía “simboliza otra forma, ni antigua ni nueva, de llevar a cabo los procesos que hacen que el ser humano llegue a ser justamente eso.” (Pinela, 2017, p.120).

Sin embargo, ahora me pregunté por el papel de la cultura visual en el aula. Si bien, me preocupa el modo en que estoy llegando a mis estudiantes también me preocupa el contenido con el que me acerco, cómo ahora me posiciono desde la educación artística y la cultura visual. Principalmente, fue difícil pensar cómo le hablo de cultura visual a niños y niñas de primaria y por qué es pertinente hacerlo y me encontré con Freedman, K. (2006) Enseñar la cultura visual: currículum, estética y la vida social del arte. Esta autora da un amplio panorama de lo que es la cultura visual hoy y lo más importante es que cuestiona el uso que se le está dando, además de aceptar las dificultades metodológicas y

retos que son imposibles de controlar. En especial, acojo mucho la pertinencia con la que enuncia la importancia de la cultura visual dentro del currículum y la educación artística, desde el papel social como docente.

Si aceptamos la idea de que la educación artística de hecho forma parte de la construcción de la identidad, que se centra, al fin y al cabo, en formas culturales y personales de interpretación y representación que influyen en como los estudiantes se ven a sí mismos y al mundo, la responsabilidad de los educadores de arte se hace enorme. (Freedman, 2006 p. 153)

La autora hace un llamado al prospecto de docente que se debería aspirar a ser, pero en muchas ocasiones el mismo sistema educativo no lo permite, apunta a una educación que sea provechosa para la vida del estudiante a largo plazo, pero, que inicia con la formación a corto plazo, independientemente de si él o ella desee desempeñarse dentro de las artes o no. Así también menciona el papel de la educación artística “ninguna otra parte de la educación puede ayudar a los alumnos a comprender el poder de las artes visuales en la vida humana o explicar mejor la relación interactiva entre cognición y emoción, pensamiento y sentimiento” (Freedman, 2006, p.153).

Y en este interés por la educación artística se piensa ¿Qué se está enseñando en una clase de artes? Así surge el posicionamiento de la cultura visual en el aula sin desconocer que los conocimientos técnicos e historia del arte no sean importantes, sin embargo, la presencia de la cultura visual desde primera infancia hasta educación superior es algo con lo que me siento completamente de acuerdo y aquí la autora lo expone pensando en los beneficios que puede obtener el estudiante.

Enseñar cultura visual puede ser de más ayuda a los alumnos mediante la promoción de un compromiso enriquecedor en actividades que reflejan experiencias de la vida y provocan diversos niveles de pensamiento. Los alumnos pueden comenzar a comprender como se construye el conocimiento a través de experiencias socialmente interactivas, que se centran en que los alumnos creen significados además de productos. (Freedman, 2006, p. 156)

Así yo lo acogí en esta investigación, en realidad la cantidad de productos artísticos resultantes no fueron muchos, porque mi mayor interés estaba en las relaciones de significado que los niños y niñas fueron creando con la interacción de los elementos en el aula, los contenidos vistos y las conversaciones que entre ellos mismos entablaban, mi principal interés es la participación infantil.

El arte no es solo técnica

Quiero hablar respecto al papel protagónico que tomaron los diversos ejercicios que se llevaron a cabo en el aula en torno a las imágenes. Uno de los principales retos o barrera que se planteó durante la ejecución de estas prácticas fue “que lo que mi planeación ofrecía... no es algo que se enseñe en una clase de artes” o, dicho de otro modo, las actividades no tenían nada que ver con artes en primera infancia. La principal razón para suponer esto es que en primaria se debe fomentar muchísimo la motricidad fina definido por el diccionario de la Real Academia Española como “f. motricidad relativa a los movimientos musculares pequeños y precisos, como p. ej. los que se realizan al escribir o coser.” Por ende, se veía esto como una necesidad primaria, ya que para que los estudiantes ingresaran a tercer grado debían colorear suave, sin rayones y escribir de manera legible, por esta razón, todo el tiempo se debe estar creando o

generando productos artísticos. Al menos, así se le presentó a la docente titular de la institución como un requisito a solventar.

Sin embargo, concibo el acercamiento a las artes como una experiencia enriquecedora que no debe centrarse únicamente en el saber técnico que esta puede ofrecer. Si bien sé que es un aspecto fundamental, no puede ser el pilar de toda la educación artística y así pretendí llevar a cabo mis prácticas.

La creación de nuevos significados a partir de las experiencias que los niños y las niñas entablaron con las imágenes también son saberes propios de ser compartidos en una clase. Es conocimiento que se crea de manera colectiva y a lo que apunté llegar. Una clase de artes es el espacio perfecto para convocar a los niños a que hagan lo que mejor saben hacer, comunicar. “Las experiencias educativas sociales, como el aprendizaje cooperativo, llevan el conocimiento más allá de los niveles esperados precisamente porque no implican una secuencia sintética de información” (Freedman,2006, p.156).

Cabe aclarar que este tecnicismo que acompaña a la clase de artes es basado en la misma institución que exige resultados “visibles y palpables” del proceso que se está llevando con los estudiantes, lo llaman “evidencias” que deben ser presentadas para que se dé cuenta de que los alumnos están “haciendo algo”. Y si bien es algo que la institucionalidad fuerza a hacer no debemos desconocer las posibilidades que se abren fuera del papel, estando inmerso en el aula, en la experiencia misma. Es del docente la opción de redefinir su contenido y estar constantemente argumentándose o teorizándose de nuevo.

En mi interés por el fomento a la comunicación de los niños y niñas la Política Pública de Primera Infancia, infancia y Adolescencia decreta que “Cada niño, niña y adolescente participa y expresa libremente sentimientos, ideas y opiniones y decide sobre todos los asuntos que le atañen” (Realizaciones en la Infancia y Adolescencia Política Nacional de Infancia y Adolescencia 2018-2030, 2018, p. 31).

La Política Pública de Primera Infancia, infancia y Adolescencia vigente de 2023-2033 define la capacidad de agencia de los niños, niñas y adolescentes así:

Mencionar que la noción de agencia abre una perspectiva que reconoce los saberes y capacidades de los sujetos para continuar o transformar sus realidades en cualquier contexto social. En este orden de ideas, la agencia implica que los sujetos tienen posibilidades de ejercer un poder real sobre sí mismos, sus entornos, sus relaciones e interacciones con otros y otras. (Política Pública de Primera Infancia, infancia y Adolescencia, 2023-2033, p.27)

Se evidencia que la agencia dota de poder al niño y la niña y este deja ser visto como un ser vulnerable que solo requiere de protección y cuidado, a ser un sujeto de acción que puede elegir y decidir sobre los aspectos y elementos que les atañe. Entendiendo que este poder, en este caso, es la posibilidad por alcanzar un logro que resulta valioso para el infante. Es por esta razón que se deben promover espacios en los que se respeten las decisiones respecto a lo que les compete y dan sentido a su realidad.

La agencia infantil pone especial énfasis en la participación y en sus diferentes dimensiones en las que puede ser entendida:

- Reflexiones.

- Decisiones.
- Expresiones de niñas, niños y adolescentes en sus entornos, en la vida cotidiana, en sus expresiones estéticas, en sus juegos, bailes.
- Acciones e interpelaciones con otros y otras. (Política Pública de Primera Infancia, infancia y Adolescencia vigente de 2023-2033).

Para que esto sea posible, es necesario permitir que los niños y niñas se expresen por sí mismos, sin embargo, esto no es sencillo. Requiere que haya una predisposición que concibe al infante como un ser consciente de lo que quiere y necesita, que sabe y que puede realizar propuestas. Son estos factores los que hacen posible generar un espacio de participación. En el momento que un niño o niña se siente en un espacio seguro y en confianza, es un niño autónomo y esto al final se evidencia en el relato y la participación activa.

Al ser esta política pública foco de mi interés y que además responde muy bien al contexto situado en el curso 201, la creación del libro colectivo da cuenta de las voces de los niños y niñas que me acompañaron en mi práctica educativa. Allí se plasma su voz, sus aportes y sus ideas, además, de invitar a quien interactúe con él a también alzar su voz y ¡participar! Es por esa razón que la participación, será un tema tocado en varias ocasiones a lo largo de este documento.

Un ejemplo de participación infantil se puede encontrar en el libro Arizpe y Styles (2023). *Lectura de imágenes*. En esta investigación las autoras se preocupan por cómo están leyendo los niños y niñas los libro-álbum, en un número de instituciones seleccionadas, crean entrevistas, buscan recursos didácticos y de la mano de un equipo de

docentes crean una planeación situada hacia la lectura de imágenes con la herramienta del libro-álbum.

Me identifico con este libro por el papel estelar que se le brinda al infante, se deconstruye esa idea de educación tradicional y pasa a ser una educación en la que el saber del estudiante es valioso, lo cual es una de las premisas en este trabajo. Arizpe y Styles (2023) reconocen el valor del infante como lector de imágenes especializado y la potencia que este tiene al ser un consumidor de estas, libre de ideas preconcebidas o prejuicios que condicionen cómo se acerca al mundo que le rodea. Es un libro muy potente en este trabajo de grado, ya que, si bien el niño y la niña son tomados en cuenta y crean conocimiento a partir del diálogo que se da en el aula, también, se habla del estudiante investigador de imágenes, la herramienta del libro-álbum posibilita que el estudiante realice relaciones conceptuales y se propicie una activación imaginativa a partir de lo que la imagen le brinda. Fue inclusive un acercamiento de cómo un niño lee y analiza imágenes que más adelante incorporé a la metodología.

Una Palabra Policia

La polisemia tuvo un papel protagónico en este trabajo de grado, fue la herramienta que me permitió intervenir la manera en la que los niños y niñas leen, analizan y apropian las imágenes. Es un término que se aplica usualmente al sector de la lingüística ya que, en sí, es la forma en la que se le denomina a las palabras con pluralidad de significados, por ejemplo, la palabra “muñeca” se puede entender como una muñeca de juguete o como la parte de la anatomía humana que une la mano al brazo, son

palabras que se escriben y pronuncian igual, pero, que su significado cambia dependiendo del contexto.

Así asumí yo la polisemia, pero ya no aplicada a las expresiones lingüísticas, sino a la imagen misma, es decir, entiendo que una misma imagen puede ser distintas cosas y no solo algo visible a la vista (o al órgano visual más concretamente) y, por ende, puede ser leída e interpretada de distintas maneras, esto depende mucho de la experiencia que tiene el “espectador” con “la imagen”.

En el trabajo de grado titulado “Polisemia. La imagen abierta a la interpretación” la autora De Medina se apoya en la polisemia aplicada a la imagen, haciendo hincapié en que una misma imagen tiene multiplicidad de maneras en las cuales puede ser comprendida. Ella lo lleva hacia el factor plástico desde su postura como artista y analiza la polisemia con distintas obras, en su mayoría de ilusión óptica y juega con el hecho de que estas muestran en su mayor esplendor la polisemia de la imagen, al ser leídas y entendidas de diferentes formas por el espectador en búsqueda por darle sentido. Por otro lado, también menciona el concepto de imagen poética, dando un valor primordial a la experiencia estética sobre la imagen en sí misma. Es decir, se da un papel protagónico a la experiencia del espectador con la imagen o lo que esta le suscite. Además, de hacer presente el papel que tiene el pensamiento simbólico dentro del arte.

Si bien converjo en cómo la autora acoge la polisemia como “La única condición posible de cualquier imagen” (De Medina, 2018-2019, p.47). Y cómo ella define a la polisemia dentro del arte, también, difiero de la supremacía de la mirada de la cual dota a su trabajo. Como ella se posiciona como artista, hace un análisis de varias obras plásticas

de otros artistas y los analiza a la luz de la polisemia. Sin embargo, no toma en cuenta la experiencia misma que se entabla con la imagen fuera del órgano visual. Cuestión que se hace fundamental en este trabajo, yo acojo la polisemia dentro de la imagen, reconociendo la pluralidad de maneras como puede ser entendida esta. Por lo que me centro en la experiencia interactiva que puede tener una imagen en el niño desde su imaginación y creatividad, pero sacando la imagen del componente bidimensional y llevándola a la materialización, ahora la imagen se puede imaginar, enunciar, tocar, oler y no existe la condición necesaria de que debe ser vista.

"Yo quiero un dinosaurio así
Que sea suavesito"

La textura fue una herramienta que utilicé en mi metodología precisamente para poder hablar de la imagen

polisémica ¿cómo se siente una imagen con las manos? Relacionar el aprendizaje a experiencias sensoriales, vividas y que impliquen el ejercicio de recordar hace el aprendizaje más cercano y placentero, un niño identificado es un niño interesado, la enseñanza de las artes no solo implica un conocimiento técnico sino enriquecedor para el infante. "Las personas somos capaces de recordar e integrar una amplia serie de imágenes y sus significados asociados. La producción artística de los alumnos es una ilustración visual de esta integración conceptual" (Freedman, 2006, p. 157).

En este afán por comprender cómo las niñas y niños se acercan a las imágenes, me vi comprometida por entender cómo funciona el proceso de la imaginación y la creación, considerando que yo busco que por medio de estas el estudiante se sienta involucrado en la clase. Como primera base, hay que reconocer que poco se habla de la imaginación, es un tema aún nuboso para la ciencia y lo que se puede dar por hecho es

poco, al menos, desde la clasificación de los libros que se encuentran en la institución la información que hay es mínima, la recopilación de los temas apunta hacia ciencias exactas (matemáticas, astronomía, biología, entre otros) pero nada sobre el cultivo de la imaginación, qué es o cómo se desarrolla; aunque no se tenga muy preciso qué es, si hay muchos artículos y libros que lo traen a colación como herramienta en el aula de clase. Ya sea desde una perspectiva crítica, recomendándola o suprimiéndola.

Según el diccionario de la Real Academia Española la imaginación es primeramente “facultad del alma que representa las imágenes de las cosas reales o ideales” en segundo lugar “aprensión falsa o juicio de algo que no hay en realidad o no tiene fundamento”, y finalmente “imagen formada por la fantasía”. A partir de aquí se pueden asegurar dos cosas, que la imaginación es un proceso mental, ya que, la creación de una imagen ya supone una activación neuronal. Y que para que haya imaginación, debe haber un conocimiento previo del mundo, desde la misma interacción que se haya tenido en él (visual, olfativa, táctil, etc.) donde el contenido del que se parte es la base, para poder imaginar y que esta imaginación tenga de alguna forma, sentido.

En el libro *Fantasía e Imaginación, su poder en la enseñanza primaria: una alternativa a la enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil y primaria* de Egan (1999), se menciona que el proceso de imaginación se compone por dos momentos. Uno, donde se parte de información concreta y real, entendiendo información como un posible objeto físico que dé señales visuales o táctiles. Y dos, donde esta información concreta es transformada en abstracción. Este nivel de abstracción varía según el nivel de información que una persona pueda comprender a lo largo de su vida, desde algo simple

como jugar a ser un superhéroe, a comprender qué es el valor o la lealtad. En ambos casos ya se está abstrayendo una idea, pero se llevan a magnitudes distintas.

En la escuela, la imaginación es una herramienta que posibilita a los estudiantes dar sentido al mundo que les rodea, es el paso más allá de la mera descripción para pasar a vivir y despertar otras sensibilidades. Es sentir muy propio y encarnado el conocimiento del mundo del que hacen parte. Y esto también convoca un proyectarse de adentro hacia afuera, desde su mundo muy suyo y personal, hacia la interacción con su entorno. Idea reafirmada por Egan (1999).

Siguiendo este orden de ideas al momento de preguntarme por el proceso de la creación o al menos sus bases, definida por la Real Academia Española (2024) en primera instancia como “Acción y efecto de crear” y “Obra relevante artística, literaria, arquitectónica, musical o científica” se puede decir, que es una cualidad inherente en el ser humano, pero, directamente para primera infancia, encuentro que está estrechamente relacionado con la imaginación, en Estrategia pedagógica para el libre desarrollo artístico en la primera infancia. Menciona que:

los procesos de creación en la primera infancia son detectados mediante la actividad que más les gusta: el juego, en donde empieza a asignar roles con los objetos de su entorno o juguetes de forma imaginaria, creando historias basadas en lo que observan de los adultos acomodándolas al mensaje que desean transmitir o la historia que pretenden crear. El arte se presenta mediante la interacción social y el lenguaje, abarcando la forma de ver el mundo de una manera muy íntima y extendida, teniendo en cuenta que esta se presenta en cada persona de acuerdo al

tipo de interacciones que tenga y el entorno en el que se encuentre. (Rodríguez y Ramírez, 2020, p. 373)

Es decir, que el proceso de creación es la materialización del proceso de imaginación y abstracción previamente hecho. Entender cómo funciona el proceso de creación e imaginación me proporcionó guías para llevar a cabo mis planeaciones, pero, además, la formulación del libro, producto de la práctica educativa.

Superponiendo conocimiento

Al mencionar la palabra “libro”, es usual que la primera imagen sea un conjunto de hojas de papel encuadernado, sin embargo, en esta investigación el libro funciona de manera diferente. Me refiero al Libro Arte/Libro de artista. “En los Libros-Arte / Libros de Artista han sido utilizados todos los materiales imaginables, desde ropa y metal hasta lana y páginas de vidrio, cortando o troquelando la página, jugando con las diferentes opacidades del material...” (Martín, 2012, p.15).

Es el libro más apropiado para esta investigación, está hecho con la intención de ser divulgado, puesto en voz y participación. Es un libro que invita a ser tocado y no contemplado, es un libro que porta voces y las materializa, donde su focalización es la experiencia misma de quien interactúe con él. Este libro de artista nace de mi práctica educativa en la que en una de las sesiones los niños y niñas llegaron a la estrategia de que, al unir las imágenes o más bien superponerlas, les ayudaba a darle sentido a estas (esta idea se retomará con más detalle en capítulos posteriores). La superposición de imágenes, entendiéndola como la acción de poner una sobre la otra y se apoyaban con

ayuda de la luz natural para lograr encontrar una imagen resultante de la superposición. Esto desencadenó en la idea de un libro cuya cualidad sea poder verlo superpuesto.

Es un libro que consta de páginas transparentes, en las que se cuenta una historia de “Un Día Con Sinfonía”, Sinfonía, así, sin tilde, el libro está configurado para leerse dos veces y las veces que sea necesario, siendo cada lectura una experiencia diferente, un primer vistazo con unas gafas rojas las cuales ocultan lo que haya de rojo en la historia. Y luego, se puede ver una segunda vez viendo la totalidad del libro, tanto lo que se oculta como lo que no. Además, la historia es ambientada en el colegio en el que se llevaron a cabo las prácticas, esto es muy relevante ya que el escenario permite que los niños y niñas del colegio Panamericano I. E.D se sientan identificados dentro de la historia al ser un escenario usual para ellos como lo es su colegio, su aula y su curso.

Sus páginas no van unidas abriendo el espacio a que pueda ser leído de una manera rizomática y que a quien interactúe con él tengan una lectura y experiencia diferente.

Los Libros-Arte se pueden explorar, leer y percibir de múltiples maneras.

Generalmente “solicitan” ser leídos de forma diferente al resto de libros. Permiten al lector explorar más allá de las convenciones lógicas del lenguaje y de la racionalidad de la página impresa en dos dimensiones (Martín, 2012, p.2)

Las posibilidades de narrativas múltiples o de narrativas que se mezclan y toman diferentes aspectos han hallado expresiones formales altamente complejas en los Libros-Arte. Como obra visual y gráfica la utilización del collage, páginas que se despliegan... y multitud de sus partes fragmentadas pueden ser difícilmente

reconocibles en un todo unitario. En este tratamiento de la secuencia no hay un camino lineal, no hay una única lectura, y los elementos juegan entre ellos en un montaje continuo produciendo un efecto “polisemiótico” o de múltiples significados. (Martín, 2012, p.5)

El personaje principal Sinfonia (quien está ilustrada desde el rojo) es quien representa al ruido en la institución, otra de las reflexiones surgidas en la práctica como mencione anteriormente, por esta razón se hace un juego con el sonido, Sinfonia se escribe y lee sin tilde, ya que, si bien una sinfonía según la RAE es: Conjunto de voces, de instrumentos, o de ambas cosas, que suenan acordes a la vez.

Pero en este escenario no es un sonido armónico, sino que representa al ruido de la institución, ruido volátil y desordenado, haciendo a su nombre una contraposición a su significado. Por ende, es el personaje que desaparece una vez se utilicen las gafas. El hecho de que desaparezca es que dentro de la historia solo se hace invisible para la profesora, pero no para sus compañeros. Es decir, es un intento por reflejar el ejercicio adulto-centrista que se da en el aula y que anteriormente traje a colación.

Esta idea en cuanto a factor técnico se dio gracias al libro “Mi pequeño hermano invisible” de Ana Páez:

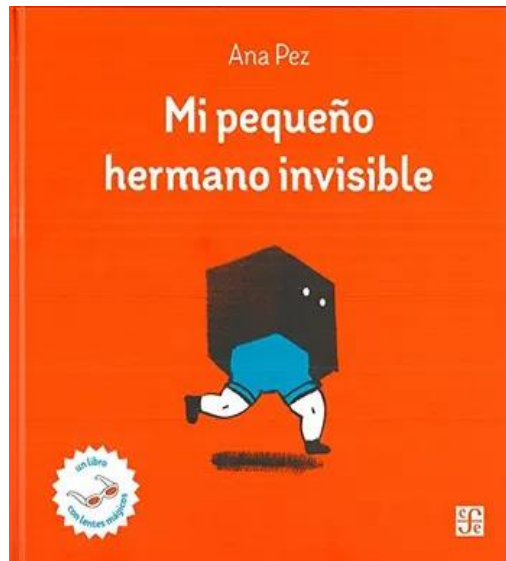


Figura 1. *Mi pequeño hermano invisible*. Ilustración

Nota. Adaptado de *Mi pequeño hermano invisible* (portada) por A. Páez, 2016.

Lo tomo de referencia en la creación de Sinfonia.

En este libro, con ayuda de unas gafas de acetato rojo, permite que al tenerlas puestas el protagonista “el hermano invisible” se haga efectivamente invisible y la historia se desarrolla desde los ojos del niño, pero sin las gafas la historia se da desde los ojos de su hermana. Esto mismo sucede con el libro “Un Día Con Sinfonia” Con ayuda de las gafas ves todo desde los ojos de la profesora, pero, sin ellas la historia se desarrolla desde los ojos de los niños.

Conforme avanza la historia, se invita a través de preguntas de una manera paralela pensarse en las ilustraciones del libro desde otro lugar fuera de lo visual, por lo que, por medio de tela que se puede pegar es posible agregarle textura o dibujar sobre esos objetos por los que se pregunta, haciendo el libro interactivo. Esto se hace posible ya que las páginas del libro van sujeta a una especie de caja que alberga estos materiales.

Los elementos de la materialidad física y visual participan en los efectos temporales de los Libros-Arte. Las cubiertas, el peso de papel, pliegues, todo contribuye en la experiencia de un libro. Sin embargo, está claro que hay libros que maximizan su potencial visual explotando las imágenes, colores, materiales fotográficos, secuencias, yuxtaposición o narratividad. (Martín, 2012, p.2)

La intencionalidad de que el libro sea sensorial e interactivo es que se busca que los hallazgos surgidos desde la práctica educativa se hagan visibles en la materialización del libro, pero, se busca que se siga creando y participando desde la imagen polisémica. En el momento que se comparte con otros el conocimiento adquirido se hace válido al adquirir visibilidad, algo similar sucede con lo que llegué a aprender desde mi práctica, materialicé lo que los niños y niñas me ayudaron a descubrir y como resultado surgió un libro capaz de invitar a otros a interactuar con dicho conocimiento y generar uno nuevo.

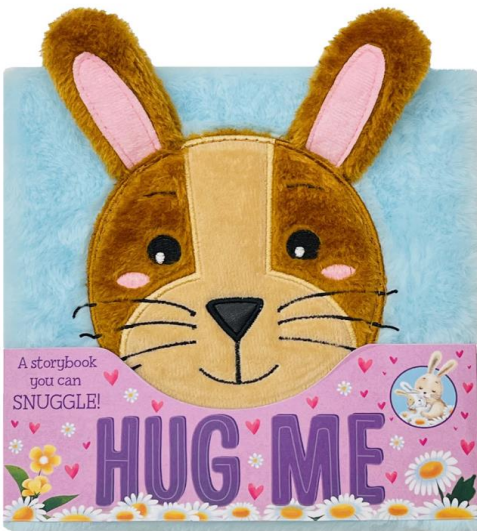


Figura 2. *Abrásame.* Ilustración

Nota. Adaptado de hug me (portada), por igloobooks, 2022.

Tomado de referente en la relación textura/imagen en la creación de significado.

En este libro “Hug Me” o “Abrázame” de Melanie Joyce, narra la historia de un conejito y su mamá a quien le pide lo abrace, para mí este libro se hace relevante por la relación de la materialidad del libro, ya que está recubierto de una tela muy suave que simula pelo, con el contenido de este puesto que, refiere mucho no solo a la textura que puede llegar a tener un conejo sino también a la sensación cálida y suave que puede dar un abrazo. (Figura 2).

La primera clasificación genérica de estas características viene dada por la relación que el Libro-Arte mantiene con la secuencia, el texto y la forma. A la vez, cada uno de estos conceptos puede ser abordado de múltiples y diferentes maneras. El tratamiento de estos tres elementos, gracias a la riqueza y maleabilidad que ofrecen, es lo que dota de individualidad y singularidad a los Libros-Arte de cada artista. La secuencia, el texto, la forma, las imágenes, la fotografía, la página, el todo. (Martín, 2012, p.2)

En el Coloquio sobre investigación/creación - Ilustración: investigación - Creación de Facultad De Artes-UN (2021, junio 10) se reúnen a tres ilustradores colombianos que se desempeñan dentro de la creación de libros infantiles para hablar de sus trayectos artísticos y trabajos realizados. Busco a estos artistas para darme un panorama de en qué va la literatura infantil en Colombia y comprender un poco más cómo funciona el proceso de creación de un libro infantil, en búsqueda de tips para la creación del libro producto del proceso de mi práctica educativa.

Y me percaté como docente-artista de que los trabajos de estos ilustradores son hechos por ellos, sin acudir a un profesional en pedagogía, o tener un equipo con ellos, al menos no mencionaron a alguien externo en el coloquio. Si bien uno de los ilustradores menciona que siempre en sus ilustraciones busca generar esa imagen oculta que no se puede ver a simple vista, para que el infante se dé a la tarea de indagar, no pasa de ahí. Considero que es una herramienta didáctica, que de manera pedagógica se pudiese explotar mucho más su potencial, por ejemplo, mientras me encontré en esta práctica con el curso 201 sesión a sesión se utilizó el juego (el factor didáctico) en el aula, pero, eran las preguntas guiadoras (el enfoque pedagógico) las que permitían hubiera una

comprensión más profunda o abrían la puerta a que el niño y la niña asimilaran la actividad desde una perspectiva expandida.

Y de este punto parto teniendo en mente la investigación que llevaron Arizpe y Styles con el libro álbum, donde el infante es un ser pensante capaz de escudriñar una imagen e imaginar el contexto en el que se desarrolla y a partir de este pensárselo en su cotidianidad. Ya no es el juego por el juego, sino un juego con un significado más cercano de lo que parece, es decir, el libro álbum junto a preguntas guiadoras posibilita que el niño y la niña se sientan identificados con lo que se narra y traerlo a su contexto próximo.

Dejando de lado el factor pedagógico que considero, debería tener una relevancia mayor. Por lo que vi en el coloquio, los libros se generan en pos de la apreciación estética y lo mercantil que pueda ser el libro según pedido. Lo cual también es un factor importante, sin embargo, no debería de limitarse a complacer, sino también dar evidencia de una postura u objetivo a través del libro.

Pero, al ser libros dirigidos a niños y niñas, es importante darle más prioridad a la experiencia que el niño va a tener con este libro, ¿qué sucede con la historia que narra?, ¿cómo un niño analiza una imagen?, ¿qué están consumiendo y qué promuevo yo que consuman? Creo, a modo general y partiendo desde este coloquio, que no se le está dando el papel estelar que debería tener el niño, la niña y su proceso de aprendizaje dentro de la creación de libros infantiles. Ya que, la perspectiva de los infantes podría generar toda una nueva retórica, en cómo los niños y niñas ven el mundo y lo analizan, a partir de los libros que fueron hechos para ellos.

Stephens habla sobre las intenciones socializadoras y educativas de los álbumes ilustrados y analiza la manera en que se logra que el lector adopte una u otra postura, de acuerdo con el estilo, perspectiva e interacción entre palabra e imagen, y señala que no podemos afirmar que los álbumes ilustrados existan “sin una orientación específica hacia la realidad que construye la sociedad que los produce. (Arizpe y Styles, 2023, pg.44)

Ya que mi principal objetivo es darle lugar a la participación infantil desde la pedagogía, encontré algunos docentes que ya han llevado a cabo esto desde diferentes áreas de la educación. Una de estas investigaciones fue *El afecto como motor de la participación infantil escolar: hacia el diseño de una estrategia pedagógica con niños y niñas de grado quinto de la Institución Educativa Distrital Tesoro de la Cumbre localidad diecinueve Ciudad Bolívar*. (Esguerra y Roa 2015). Hago relevante este trabajo, ya que, son otras formas de generar estrategias educativas en pos de la participación, es un trabajo de grado localizado en Bogotá y realizado con niños y niñas de primera infancia, pero la voz de los niños y niñas es especialmente escuchada, lo que incide en cómo se configuran y reestructuran las planeaciones llevadas a cabo. Es una investigación de índole cualitativo y promovió el reconocimiento de afectividad y alteridad como estrategia pedagógica para generar procesos participativos.

Un artículo de Cabeza Hernández (2018). *Arte-líer- estrategias lúdico-pedagógicas basadas en el arte, experiencias sensoriales y expresión para el aprendizaje en primera infancia*. Este artículo contiene el proceso investigativo del diseño e implementación de una serie de estrategias lúdico-pedagógicas, basadas en el arte con primera infancia.

Me llama la atención, especialmente, porque la problemática correspondía al uso excesivo de los cuadernos y guías de aprendizaje, que a su vez limitaban la expresión infantil y hacían el proceso de aprendizaje un ejercicio tedioso y mecánico. Si bien menciona la participación infantil, también, hace énfasis en la mecanización de la escuela y cómo la creación de un proyecto pedagógico de aula que vincula al arte, permite dinamizar y enriquecer los contenidos.

PROBLEMA U OBJETO DE INVESTIGACIÓN

"Profe es que yo no sé dibujar"

En mi práctica educativa, la primera impresión que surgió fue percatarme cómo el ingreso de los niños y niñas a primaria supone una regularización de la mirada y en artes supone el ingreso a una visualidad y a una representación de la realidad de manera más estructurada como el colorear sin salirse de la línea, el trazo suave, el color, entender profundidad y disposición de elementos en el espacio, etc.

Profe ¿puedo echarle color?

Los niños y niñas tienen que enfrentarse a una realidad que se representa de una manera específica. Sin embargo, esto condiciona su creatividad, ya que tienden a dibujar y a perpetuar un único modo de representación (la casa cuadrada con techo triangular, la montaña triangular y siempre hay un árbol y río). En este curso, los estudiantes buscan constantemente aprobación por parte de las maestras, preguntan constantemente si lo hacen bien, cualquier modificación que hacen a su dibujo, por pequeña que sea, lo validan con la maestra buscando aprobación. Es por esta razón, que considero que los estudiantes desaprovechan el potencial que tienen para comunicar.

En una de mis sesiones... Me gusta mucho preguntar a los niños y niñas por sus trabajos plásticos... en una clase usual, dentro de mis primeros días de práctica, la profesora a cargo del curso les propone a los niños y niñas que dibujen sus casas y a quiénes habitan en ellas. Los estudiantes se pusieron manos a la obra y yo como siempre comencé a preguntar por lo que iban haciendo, algunos niños dibujaban el exterior de sus casas (al parecer todos vivían en la misma casa porque la mayoría tendían a dibujar lo mismo), otros dibujaban un lugar específico (al parecer quienes hacían esto dibujaban el lugar en el que más permanecen o se sienten más cómodos). Un dibujo en especial me llamó la atención y no por el dibujo en sí mismo, sino por el relato que lo acompaña, mientras curioseaba preguntando qué representa cada cosa llegué a un niño que me presenta su dibujo y en tono dudoso me pregunta ¿así está bien? -qué pregunta más problemática- decido ignorar el objetivo de la pregunta y respondo (recordando que debo hincarme y responderle estando al mismo nivel) "vas muy bien" le pregunto por un dibujo que es más pequeño que los demás a lo que me responde que es su perra (en lo personal me gusta conectar con los niños y niñas y en parte soy un poco chismosa) al momento que él dice esto se despierta mi curiosidad, ya que también tengo un perro, me siento a su lado y pregunto por su raza, tamaño, si es cariñosa y si la quería.

Preguntas que terminaron siendo detonantes para que me hablara respecto a un entorno mucho más expandido.

Él con voz entusiasta me cuenta que vive con sus abuelos (los dibuja a todos juntos afuera junto al perro y alguien más) pregunto por esa persona que está incluida en el dibujo y me responde que es una amiga, una vecina que juega en su casa y suelen jugar los tres con la perra. Me comenta que la quiere mucho y que es muy divertida, que es

pecosa y tiene trenzas, le pregunto ¿si tiene cabello? Porque todos son calvos. Señalando el dibujo, ya que todos estaban dibujados con bolitas y palitos, a lo que él se ríe y me dice “no, no estamos calvos” ... Pasado un rato vuelvo para ver cómo va y noto que ahora todos tienen cabello y ropa. Observó la casa y él la dibujó completa, pero en especie de rayos x (sin embargo, sigue siendo la casita cuadrada con techo triangular), es vista desde afuera, pero también se ve lo que hay adentro (dividió cada aparte de la casa) y lo que es interesante es que también se dibujaron adentro. Por lo que me cuenta donde está ubicado él y sus abuelos, el abuelo en el cuarto y la abuela en la cocina, y él se encuentran en la sala[...] ¿Por qué habrá querido dibujarse ahí? [...] le pregunto si le gusta pasar tiempo ahí y me dice que sí porque ahí se encuentra el televisor y comienzo a indagar por ese hecho, me cuenta: que suele ver mucha televisión gran parte del día, que sobre todo le gusta ver netflix, que en netflix ve muchas películas, qué ve de muñequitos y que le gustan mucho las de robots... Para pasar a contarme que ya se vio Mario Bros la película, que fue a cine, que la vio con sus abuelos, que eso fue el fin de semana, que le gustó mucho... Yo esperaba que el dibujo fuera una herramienta para exteriorizar lo que al relato en sí mismo le falta por decir, pero termino siendo todo lo contrario, el relato le daba sentido a una imagen que vista en perspectiva con los demás compañeros estaba siendo representada igual.

- "Niños, vamos a pasar colocando los sellos a quienes hayan terminado" dice la profe, y así concluye nuestra conversación...

Yo esperaba que el dibujo fuera una herramienta para exteriorizar lo que al relato en sí mismo le falta por decir, pero terminó siendo todo lo contrario, el relato le daba sentido a una imagen que vista en perspectiva con los demás compañeros estaba siendo

representada igual. No obstante, en este caso el dibujo fue una herramienta didácticamente detonante que con preguntas generan un relato rico tanto de forma semiótica, respecto a color, forma y la ubicación de cada objeto en el espacio. Como a una ubicación en el contexto, como se representa a sí mismo en su hogar, junto a su familia y que relaciones establece junto a los otros seres con los que convive.

Partiendo de esta experiencia formulo mi pregunta problema:

¿Cómo generar una estrategia pedagógica polisémica, bajo las relaciones entabladas en la clase de artes con los niños y niñas del colegio Panamericano I. E. D a través de la creación de un libro arte que permita propiciar espacios de participación infantil?

Objetivo General

Generar una estrategia pedagógica polisémica, bajo las relaciones entabladas en la clase de artes con los niños y niñas del colegio Panamericano I. E. D a través de la creación de un libro arte que permita propiciar espacios de participación infantil.

Objetivos Específicos

- Promover en los estudiantes la lectura del signo y su interpretación desde una perspectiva polisémica, por medio de las experiencias entabladas en el aula.
- Propiciar relatos por parte de los niños y niñas, donde se sientan escuchados desde un ambiente educativo seguro a través del proceso de creación colectiva del libro arte.

- Crear un libro arte inspirado en la práctica educativa, que dé cuenta del proceso llevado a cabo en el aula y que invite a seguir participando a través de la creación y la creatividad.

JUSTIFICACIÓN

"No profe, es que yo soy artista"

El punto de abordar la polisemia de la imagen o signo con primera infancia es que es un tema con menos investigaciones disponibles a comparación de la polisemia por sí sola o la polisemia aplicada a la imagen, aunque la cultura visual es un entorno en el que nos encontramos permeados desde los primeros años de vida, solo se hace relevante estudiarlo en grados de secundaria, como ya había mencionado anteriormente.

Pero esta es una herramienta muy potente en el aula de clases, aún más con primera infancia, aunque yo lo acogía desde las necesidades que fui identificando con los niños y niñas del curso 201, lo cierto es que es algo aplicable a cualquier contexto, abordar el estudio de la imagen desde primera infancia permite formar a estudiantes investigadores, un estudiante con ganas de aprender ahora se torna un tanto más difícil, pero, como la cultura visual se encuentra inherente en nosotros solo se necesita de habilitar un espacio seguro para que los niños y niñas puedan comenzar a entablar relaciones con los signos que le rodean y más importante aún hacerlos suyos por medio de experiencias significativas.

Profe ¿Puedo Pintar?

Profe ¿Puedo usar papel?

Profe ¿Puedo doblar la hoja?

Profe ¿Puedo echarle color?

Profe ¿Puedo romper la hoja?

Profe ¿Puedo usar marcador?

Aunque ya reiteré en varias ocasiones la importancia de la participación infantil que además hace parte relevante de la política pública de primera infancia, también es crucial integrarla a las planeaciones a futuro en las clases de artes. La imagen polisémica plantea asociar imágenes con otros significados como lo son el sonido o la textura, esto genera una tensión creativa en los niños y niñas y lo puedo decir por qué así lo evidenció.

Esta tensión creativa no solo insta a la generación de relato, sino también de imaginación para buscar una solución. Este es el primer paso para la creación de mundos posibles, imaginar que lo son. La creatividad posibilita buscar soluciones a problemas, un saber no solo útil para poderle responder a la profe ¿Cómo hago una imagen que se pueda tocar con las manos? La creatividad puede influir en el desarrollo de habilidades a lo largo de la vida.

<Mundos Posibles> como un elemento clave para la liberación, es decir que a partir de la imaginación yo pueda crear esas otras posibilidades y en este caso vivenciarlas a través del juego. Pasada esta experiencia le resulta más cercano al individuo pensar y crear en la realidad esas otras posibilidades y resoluciones. (Román, 2023, p. 8)

Tomando en cuenta lo que dicen Steinberg y Kincheloe (2000) “desarrollar una educación que trate la revolución cultural de la que somos testigos enseñando a los niños y niñas a dar sentido, tanto al mundo de las imágenes, como al desconcierto de información que existe en la realidad” (como se citó en Chacón y Morales, 2014, p.3).

Dentro de la licenciatura mucho se ha hablado de los estudios visuales, el análisis de la imagen y las diversas esferas desde las que se puede abordar la mirada. Pero, yo propongo una descentralización de la mirada. Sin embargo, no hablo de la mirada colonial, religiosa, política, social o cultural. Sino de una mirada desarraigada del aparato ocular orgánico. Es importante también abordar la imagen, entendiéndola como algo que se construye y reconstruye desde la experiencia e interacción que tiene la persona con el mundo.

No es nuevo esto, muchas veces distintos artistas, investigadores y docentes han escarbado mucho en el estudio de las imágenes y las diferentes formas que puede tener una imagen. Pero, esta investigación condensa un estudio con un grupo específico de niños, los cuales no opinaban, sus dibujos seguían un patrón y no se comunicaban abiertamente. Esta estrategia artística, pedagógica y polisémica le permite a la educación artística visual habilitar espacios de escucha mutua y construcción de conocimiento de forma colectiva y estos relatos se hacían posibles porque fueron tomados de su contexto cercano, su casa, su barrio, su familia, su colegio, haciendo más fluida la conversación, donde hasta los chistes daban conocimiento.

¿Han visto dónde trabaja homero?

-En una cantina

La visibilidad es un término fuerte porque mencionarlo ya da por sentado un dualismo, ya que supone que existe un algo que está siendo “invisibilizado” pero, el libro es la manera en la que no solo presento al exterior las voces de los niños y niñas, además, de mi experiencia compartida con ellos, sino que también invita a seguir pensándose el mundo, desde una imagen diferente.

Es un libro que el niño que interactúa con él lo interviene, y a su vez el próximo que lo haga se encontrará con algo ya intervenido que continuará generando conocimiento de una manera distinta cada vez. Este libro surge precisamente de ese ejercicio de escucha activa en clase, lo cual me permitió evidenciar que el ruido del aula se traduce en el afán de los estudiantes por sentirse escuchados, si bien el libro es construido en su totalidad desde los aportes de los niños y niñas, llega a hacerse importante como herramienta articuladora entre la imagen polisémica y la generación de relato infantil.

Esto da paso para también poner en tensión el papel del educador en el aula de clases y cómo se está aproximando a sus estudiantes desde unas dinámicas normalizadas, que, tenemos encarnadas desde nuestra propia experiencia en el sistema educativo como estudiantes. Aprender y desaprender es parte fundamental del proceso evaluativo a la hora de planear las clases. Apreciaciones como el valor del ruido en la escuela, las dinámicas heteronormativas desde la sumisión del niño y el poder ejercido por el docente. Son reflexiones a las que no habría podido llegar sin la polisemia, reflexiones y apreciaciones que se verán reflejados más adelante en el libro arte resultante de esta práctica reflexiva.

Esta no solo ofrece variedad en cómo acojo la imagen, sino, a la vida misma. Si no abro la oportunidad de cambiar... se hace imposible ser polisémico.

METODOLOGÍA

Busco acogerme al modelo educativo constructivista, en el cual el estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje y el docente se busca plantear retos y orienta, es el modelo más pertinente, ya que el trabajo colaborativo, los conocimientos previos o el contexto son nociones fundamentales para el proceso de creación colectiva al que quiero llegar. Al hacer parte estos factores en la creación, por un lado, se están validando los conocimientos que ya poseen los niños y las niñas, y, por otro lado, en el instante que se validan, se genera una suerte de emancipación. Es mediante la construcción del conocimiento colectivo que se genera saber, y es especialmente valioso el conocimiento que proveen aquellas voces poco escuchadas o subestimadas, porque son esas voces las que enriquecen la noción de mundo que tenemos (De Sousa, 2009). Este es el aspecto más importante para mí porque es el cual apliqué en este trabajo y en la propuesta de libro arte, sin embargo, comprendo que este modelo educativo comprende muchas más cosas desde la teoría base de Piaget en el que se establece que:

El modo como opera la mente en la aprehensión del conocimiento, mediante operaciones de asimilación y acomodación que realizan los niños para lograr un equilibrio cognitivo en la medida que incorporan nueva información a su aparato cognoscente, hasta alcanzar el pensamiento lógico formal. (2019, Ministerio de Educación Nacional, en adelante MEN, p.88)

Conforme el tiempo avanzó la teoría base de Piaget ha tenido muchas variaciones, con diversos autores como Vygotsky, Bruner, Ausubel, o Novak, entre otros. Que siguieron trabajando en la teoría constructivista y de este derivaron más variaciones.

Ahora bien, también me siento identificada con los modelos en educación artística como lo son el filolingüista y la libre expresión. El filolingüista:

Este modelo formalista tuvo lugar en el contexto del giro lingüístico característico del siglo XX, siendo su experiencia más significativa la Escuela de la Bauhaus, en Alemania, de repercusión en la enseñanza de las artes plásticas, el diseño y la arquitectura a nivel superior. (Aguirre, 2005, como se citó en MEN, 2019, p.32)

Reconozco este modelo como pertinente, ya que se enfoca en los aspectos comunicativos que conforman una imagen. Es decir, este modelo postula que la imagen no es asimilada únicamente como un elemento visual, sino un signo con la posibilidad de ser leído. Ahora cada elemento que compone la imagen es diciente de información que además si es analizada en un contexto específico, una imagen dependiendo de dónde pueda ser vista cambiará de sentido. Además, se busca que el espectador no se limite a observar, sino que se hace participante activo al momento en el que interviene con la imagen al cuestionarla, modificarla o resignificarla.

Como parte de mi trabajo de grado es hacer una asociación frente a la manera en cómo los niños y niñas leen y analizan los signos de su entorno y así mismo darles las herramientas para que puedan entender su entorno de una manera expandida, lo considero el más adecuado, ya que para que ellos puedan ingresar a la polisemia de la imagen es

necesario comenzar a comprender las nociones básicas del arte en sus múltiples formas, así como lo menciona el Ministerio De Educación:

El modelo dirige sus propósitos a entrenar al estudiante para el dominio de los lenguajes artísticos, su decodificación y los recursos para enfrentar la creación, en una suerte de alfabetización que promueve la experimentación y la combinación consciente de los elementos de la composición. (MEN, 2019, p.31)

El modelo filolingüístico usualmente se centra en la obra artística como producto, yo no adopto esta postura dentro de esta investigación, en este caso, el producto artístico no es la finalidad de las sesiones llevadas a cabo. Ya que, no se espera llegar a una creación plástica final en cada clase, por otro lado, es el proceso que hay detrás para comprender las diversas formas que puede llegar a tener una imagen desde el diálogo y el juego que se dieron en clase. Es decir, no pretendo crear un producto artístico como base de esta investigación sino, en su lugar, crear las memorias de este proceso, la memoria de las voces de las niñas y niños. Este modelo no suele ser aplicado a primera infancia sino, a grados superiores de bachillerato, por lo que acojo este modelo dirigido a primaria, pero sin ingresar a hablar del componente social que tiene la imagen, sino desde las diferentes formas en las cuales una imagen puede comunicar.

En ese orden de ideas también converjo con el modelo en educación artística de la libre expresión, este modelo apunta a la libertad expresiva del estudiante dándole mayor validez a la producción de conocimiento que este puede ofrecer desde las artes plásticas. Sin embargo, yo no adopto esa validez solo desde la plasticidad, sino desde la misma interacción que pueda haber con el estudiante dentro del aula.

Una de mis preocupaciones en mi práctica es que a los niños y niñas les cuesta representar en una imagen lo que su relato verbal contiene, por ello parte de este ejercicio es propiciar espacios para que el estudiante se sienta cómodo para expresarse con una mayor libertad. En este modelo es usual que no haya algún programa de formación definido, por lo que en esto no converjo, ya que yo delimité una planeación que permitiese abrir espacios para la exploración de la imagen desde otros lugares. Es por estas razones que acojo estas estrategias educativas, valorando más ciertas características y desechando otras según como considere más oportuno para esta investigación.

Ahora bien, ¿en qué modalidad será llevado a cabo este trabajo de grado y por qué? La modalidad que escojo es la práctica reflexiva, observándola desde mi papel como docente y la experiencia misma que he tenido como estudiante.

Desde que tengo memoria, mis estudios educativos han tenido gran influencia para mí, tanto en primaria, bachillerato y ahora la universidad. Si bien me he topado con profesores decepcionantes y sin vocación que le han quitado la emoción a aprender, que llegan a hacer tedioso estudiar y ahora en mi labor docente son el modelo de profesor al que espero no llegar. También he podido conocer excelentes profesores que me han llevado a donde estoy ahora, no solo por los saberes disciplinares que imparten, sino desde el carácter humano y sensibilizador que le dieron a cada clase. Como estudiante es sencillo identificar al docente que imparte su materia con amor, entusiasmo y emoción fuera de nuestros gustos personales, son clases que se hacen sencillas de comprender por qué existe un afán en que el estudiante realmente aprenda y es por esto que desde mi experiencia como estudiante también me preocupo por la experiencia misma que lleguen a tener mis futuros estudiantes.

En línea frente a mis preocupaciones frente al quehacer docente, adopto la práctica reflexiva asumiendo la responsabilidad que tengo dentro del aula, donde mis acciones personales y en cómo diseñé y llevé mi planeación ya implica una repercusión en el receptor de mi mensaje. El objetivo primario de la práctica reflexiva es: “lograr un conocimiento y una comprensión profunda que formará la base no sólo para considerar alternativas educativas, sino además para tomar acciones con el fin de mejorar continuamente la práctica a través de la carrera profesional que desarrolle el docente” (Villalobos et al.,2009, p.142)

Crear el hábito de reflexionar dentro de la práctica docente genera un proceso de aprendizaje en espiral, una vez se inicia, siempre se volverá a observar de forma crítica la práctica con la finalidad de ajustar, rediseñar y adaptar la planeación conforme los descubrimientos emergen en el aula. Es un proceso que solo se hace posible desde la experiencia misma, donde siempre se apunta al mejoramiento continuo y por lo mismo requiere de persistencia y autorreconocimiento desde una posición objetiva.

Profe no sé cómo hacer un perro,
Ayúdeme

Una parte fundamental dentro de este proceso de autoanálisis es a quién me estoy dirigiendo, este nace no solo por el perfeccionamiento de mi nivel profesional sino por la influencia que conscientemente sé que tengo con mis estudiantes y al ser un proceso que depende de la respuesta que vaya recibiendo clase a clase sentimientos como la frustración o la inseguridad hacen parte natural de la mejora. Es por esta razón que parte importante en mi planeación es abrir el espacio para dejarme sorprender por lo que pase en el aula, tener milimétricamente planeado cada segundo me condiciona a recibir cambios que los

estudiantes directamente van ofreciendo y que permite en el instante irme acoplando a lo que va surgiendo.

Una de mis principales premisas es que en esa manifestación de nuevos acontecimientos en el aula también se va a ir entablando conocimiento tanto para los niños y niñas como para mí. Parte de esto también se genera desde el deseo por fomentar el relato del infante y darle el espacio para que esto suceda, donde no se sienta presionado o incómodo de hablar.

Primeramente, quisiera dar una corta definición de lo que se entiende por método y metodología en esta investigación:

Método:

1. Forma de procedimiento o de hacer algo, especialmente una que sea sistémica o regular.
2. Ordenación del pensamiento, de la acción etc.
3. (a menudo en pl.) las técnicas de organización del trabajo para un tema o campo en concreto.

Metodología:

1. La rama de la filosofía que se preocupa de la ciencia del método.
2. El sistema de métodos y principios usado en una disciplina particular. (Gray y Malins, 2013, p. 2)

Sin embargo, es necesario entablar una ruta para aterrizar puntualmente el paso a paso de esta investigación, por consiguiente, mi metodología de investigación es la a/r/tográfica deriva del inglés A/r/tography: “art” remite a (artista), “researcher” a (investigador/a) y “teacher” a (profesor/a).

Como artista, me encanta dibujar con grafito y desde que conocí el mundo del color busco perfeccionarlo cuanto puedo, la artista que vio un resguardo en el arte del mundo hostil del que hace parte, pero que, a su vez, le permitió llenarse de empatía por ese otro. Como investigadora, desde el nacimiento, me considero una exploradora del conocimiento y no lo menciono solo desde la investigación de la academia, el cual es perfectamente válido, pero también acojo al saber que me puede proporcionar la investigación innata de la vida misma desde que nacemos y descubrimos poco a poco el mundo, quiero conocerlo desde lo que los otros me pueden ofrecer también. Y finalmente, como profesora, honestamente aún me encuentro buscando cómo definirme, supongo que es una faceta que se construye y deconstruye constantemente, pero si algo tengo claro es que como profe mi objetivo no es solo transmitir conocimientos, sino también animar a mis alumnos a explorar nuevas formas de ver el mundo y expresarse en él, al final, el arte tiene un poder transformador.

La a/r/tografía es una metodología que de manera armónica aborda estos tres conceptos y los hace converger, el arte, la investigación y la pedagogía. Está estrechamente relacionado con la investigación participativa y la investigación creación, pero se alimenta de estas dos para hacerse paso a un tipo de investigación alternativo que se encuentra estrechamente ligado a las artes y la educación (Irwin y Sierra, 2013).

Una de las premisas en esta metodología es asumir que la pregunta de investigación irá evolucionando conforme se vaya llevando a cabo la práctica investigativa, es esa una de las razones por las que asumo la a/r/tografía como la metodología más pertinente para este trabajo de grado, ya que, dejarse sorprender del proceso y acoplarse a lo que vaya surgiendo en mi práctica es parte importante de mi metodología.

Esta metodología converge con lo que mencionaba anteriormente respecto a la práctica reflexiva, puesto que, establece un tipo de reflexión a modo de espiral donde se está reconstruyendo y adaptando constantemente conforme las necesidades lo vayan dictando.

La a/r/tografía también reconoce que se debe explorar la percepción. Los artistas entienden el poder de la imagen, el sonido, la representación y la palabra, y no de manera separada unos de otros, sino de forma interconectada para crear significados adicionales. (Irwin y Sierra, 2013, p. 108)

En este trabajo de grado se tiene la premisa de que las imágenes son construidas no solo por la experiencia visual, sino cómo desde la experiencia misma con el mundo, estas imágenes ya son creadas y enlazadas a nuestra memoria creando significados. Por ende, se busca que los niños y niñas generen significados de la imagen fuera del carácter normal, fuera de lo bidimensional, fuera de la supremacía del órgano visual, por lo que se valora mucho la percepción que el niño pueda construir con el mundo y cómo desde el diálogo se va nutriendo esa percepción.

Además, la a/r/tografía rechaza conservar unos determinados procedimientos de investigación, por lo que es una metodología abierta a incorporar procedimientos de otras áreas de recolección de datos, por lo que la hace flexible ante el rumbo que pueda llegar a tomar la investigación. Así lo mencionan Irwin y Sierra en “La práctica de la a/r/tografía” (2013):

La a/r/tografía ocupa un espacio intelectual e imaginativo para la investigación. Con el advenimiento de la tecnología omnipresente y su énfasis en lo visual y sensorial, llega una oportunidad para que los educadores de arte acojan nuevas prácticas y compartan sus investigaciones con sus comunidades. De este modo, la a/r/tografía ayudará a llenar un vacío pedagógico en las comunidades locales y un vacío imaginativo en las escuelas o en otros ambientes de aprendizaje. Tratada como una intención académica, la a/r/tografía amplía el horizonte de posibilidades para los artistas y educadores interesados en la investigación de vida. (p. 112)

Una vez entendida la metodología que acojo, pasamos a delimitar el método que me servirá para nutrir este trabajo de grado. Este es el etnográfico, “la etnografía es el estudio descriptivo de la cultura de una comunidad” (Aguirre, 1995, como se citó en Moreno y Daza, 2015, p. 196) y este como método se entendería así:

Una etnografía es una sucesión de actividades de investigación que se desarrollan a lo largo de un período de tiempo relativamente prolongado. Pero se puede decir que uno ha realizado etnografía hasta que no haya escrito un texto. Hacer etnografía exige cubrir ambos significados del término, es decir, el proceso y el producto. (Pullido, 2003, como se citó en Moreno y Daza, 2015, p. 198)

Así pues, la etnografía se utiliza para comprender el contexto cultural y social de una comunidad por medio de la inmersión en esta, dentro de la investigación este mismo ejercicio requiere de un informe y unas técnicas de recolección de datos.

Dentro de las bases de esta metodología, si bien está inmerso, se aconseja alejarse del grupo con quien se esté inmerso y ser objetivo todo el tiempo, algo muy propio de la etnografía holística, (Rodríguez et al., 2011). Es esta la principal razón por la que a la etnografía no la asumo como metodología sino como método investigativo. Además, cuando se conecta la etnografía a la educación (el cual es el enfoque desde que parto) se suele usar “en la identificación de problemas educativos y no como generación de alternativas y promoción de formas de participación social” (Moreno y Daza, 2015, p.198). Mientras que el principal objetivo dentro de esta investigación es la generación de una estrategia pedagógica polisémica. Así pues, la etnografía no puede ser acogida en esta investigación como una metodología sino un método.

Es una herramienta que dentro del quehacer docente posibilita la identificación de problemas, causas y posibles soluciones, todo en pro de tener una mejor comprensión del panorama educativo en el que se está inmerso, posibilita tener mayores herramientas para una práctica reflexiva más eficiente donde el investigador se sitúa como sujeto y objeto de investigación. En adición, la a/r/tografía acoge muy bien a las técnicas de recolección de datos que aporta la etnografía, una razón más por la que lo determino como un método pertinente y congruente. En esta investigación en un primer momento realicé una “lectura de realidad” del contexto en el que estaba situada, esto básicamente fue situarme desde la observación participante (uno de los procedimientos de la etnografía) acogiéndola desde:

La observación participante se caracteriza por acciones tales como tener una actitud abierta, libre de juicios, estar interesado en aprender más acerca de los otros, ser consciente de la propensión a sentir un choque cultural y cometer errores, la mayoría de los cuales pueden ser superados, ser un observador cuidadoso y un buen escucha, y ser abierto a las cosas inesperadas de lo que se está aprendiendo. (DeWALT y DeWALT, 1998, como se citó en Kawulich, 2005, p.3)

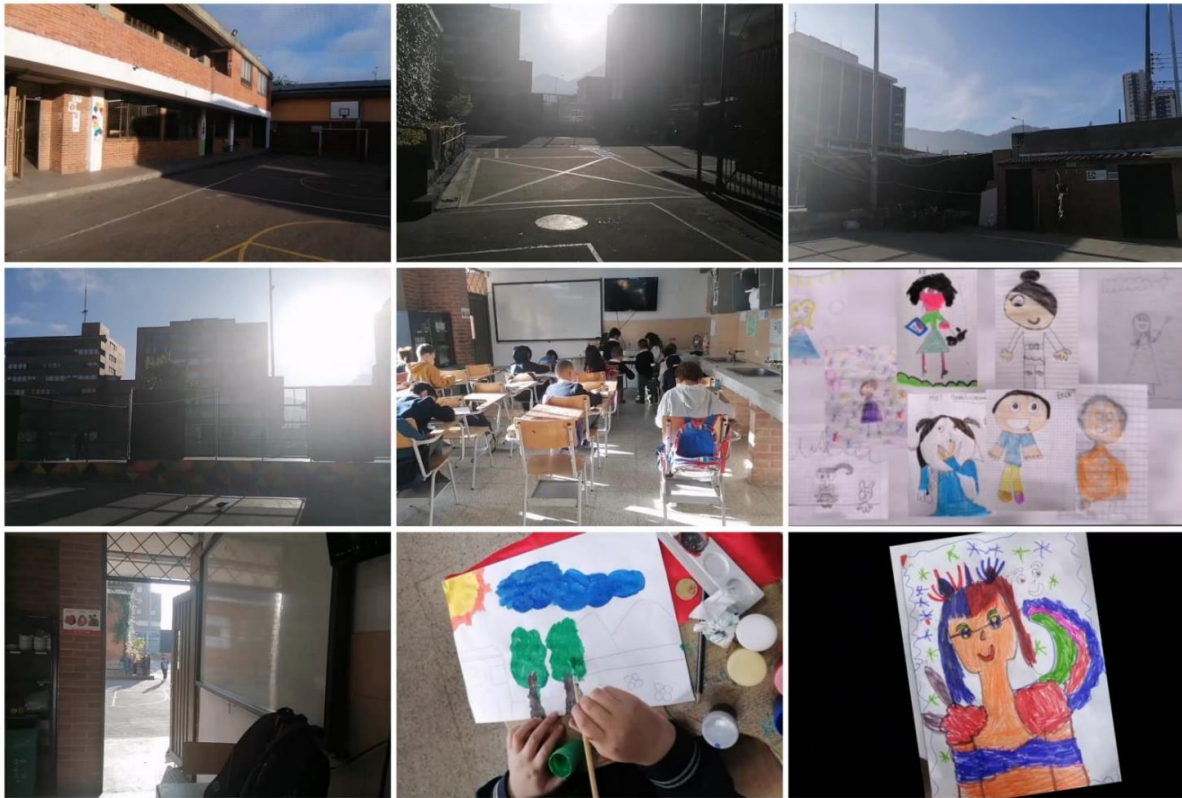


Figura 3. *Lectura de Realidad.* Video

Nota. Creación propia.

Lectura de realidad tomado de: [Lectura de Realidad - Sandra Paola García Giral.mp4](#)

Esta lectura de realidad se desarrolló durante un semestre y me permitió delimitar las complejidades y sutilezas que de otro modo pudieron haber pasado desapercibidas, tales como, mi problema de investigación, la narrativa de los niños y niñas frente a sus dibujos

o los límites y alcances que me permitía el espacio entre otros, que se verán a más a fondo en los capítulos siguientes, junto a un proceso de reflexividad que solo pudo ser posible por medio de la observación participante.

En este video, busqué hacer un recorrido desde mi perspectiva como profesora y que puedo recoger a lo largo del día en mi práctica docente, desde el momento en el que inicia el día hasta que termina, las voces que se escuchan a lo largo son directamente los niños y las niñas del curso 201 haciendo su aparición en el video. Mencionan sus primeras apreciaciones acerca de la clase de artes, lo que guiaría mi planeación sesiones posteriores, aparece su colegio, su salón, sus puestos, sus manos, sus producciones artísticas.

Como es de cuidar la aparición de los rostros de los estudiantes, intenté que hicieran presencia no solo desde su voz y su espacio, sino desde sus representaciones artísticas. Al final del video aparecen sus dibujos, cuyas imágenes son autorretratos de cada uno de ellos y finalmente un retrato mío hecho por uno de los estudiantes. Como una manera también de mostrarme no solo desde mis ojos, sino desde los ojos de los niños y las niñas.

Son niños que han crecido en entornos cercanos a la violencia, recordemos que el colegio se encuentra en la localidad de los mártires en Bogotá, una zona habitada usualmente por trabajadoras sexuales y habitantes de calle. Y es un contexto que ellos

"Profe mira, yo dibuje allá todos
los colores, porque no tengo
colores"

asimilan de manera muy natural. Algunos de ellos vienen de casas de familia y muchos otros son inmigrantes venezolanos. Es un salón muy diverso no solo hablando de capacidades como personas, sino diverso en contextos personales y familiares.

Muchos de los niños tienen parte de su familia en la Costa, Pasto, Chile, Venezuela y Estados Unidos. Lo sé porque durante mi práctica era usual que de la nada los niños y niñas dejaran de asistir porque se iban con sus familiares. También era común ver una distinción muy marcada entre niños y niñas, pues cuando inicié práctica me sorprendió ver que en el salón los estudiantes se ubicaban de forma dividida, en un costado niños y en el otro las niñas. Esto se fue transformando conforme transcurrió el año. Ya que fueron dispuestos en el aula en orden de lista lo que ayudó a que se integraran más. Igualmente, durante mis planeaciones busqué que las actividades se realizaran en equipos o grupos lo que considero yo, también contribuyó.

Son niños y niñas que ante todo son muy cariñosos, antes de cada clase reciben al docente con un abrazo, incluyéndome. Son muy aduladores, observadores y detallistas, me dicen qué de lo que llevo puesto les gusta, la manera de vestirme y maquillarme hacía parte de la experiencia en clase. Estuve en práctica el mes en el que se celebra “el día de brujas” o Halloween en el colegio y me gusta maquillarme en estas épocas, por lo que, semana a semana llevaba un delineado distinto y a los estudiantes nunca se les pasaba detallarlo. Me daban cumplidos y querían saber cómo se hacía y esto abrió paso a que me contarán cómo iban a celebrar este día, si se iban a disfrazar o no.

Muchas veces me daban notas de agradecimiento o si no era de cariño, incluso me hicieron un retrato (Figura 4). En realidad, es muy difícil encasillar y poder llevar a

palabras textuales la plenitud de quienes son esos fantásticos seres humanos y la calidez que me brindaron estas experiencias en mi práctica educativa. Valoré más a la niñez desde el cariño que el curso 201 del colegio Panamericano me brindaron.



Figura 4. *Memorias de la práctica.* Fotografía

Nota. Creación propia.

Esta fase de lectura de realidad duró un semestre, fue el momento en el que me di a la oportunidad de comprender las dinámicas en el aula y llegar a la pregunta problema que se establece en esta investigación. Me permití dejarme permear por las anécdotas e historias que iban surgiendo en el aula, darme a la oportunidad de conectar con mis estudiantes y fluir con las dinámicas que se manejan en el espacio fue un detonante para querer realizar esta investigación.

Uno de los principales inconvenientes por aquel entonces y al que la clase de artes debía responder era que los estudiantes pudieran escribir legible y leer fluido, por lo que en un inicio me preocupe por lograr encontrar un modo en el que este problema (el cual evoluciono después para llegar a ser lo que es hoy mi pregunta de investigación) se

articulara con la clase de artes, para ello quería saber cómo los niños y niñas se sentían al respecto, si se autoevaluaban, si dibujar y escribir son lo mismo o era algo diferente para ellos y como creían que estaba el nivel de estos factores en el aula en general, con la intención de identificar desde que punto podría partir para proponer una clase grata para ellos. Para este punto realicé un número de entrevistas semiestructuradas en paralelo a través del registro en audio (véase anexo 1), lo cual desencadenó en un condicionamiento de los aportes de los niños y niñas. Comprendiendo estas entrevistas semiestructuradas como:

La entrevista semi-estructurada de investigación es un instrumento capaz de adaptarse a las diversas personalidades de cada sujeto, en la cual se trabaja con las palabras del entrevistado y con sus formas de sentir, no siendo una técnica que conduce simplemente a recabar datos acerca de una persona, sino que intenta hacer hablar a ese sujeto, para entenderlo desde dentro (Corbetta, 2003 como se citó en De Toscano, 2009, p.50)

Y si hablamos desde el papel del investigador:

El investigador desarrolla sus habilidades de comprensión e interpretación, ofreciendo al entrevistado libertad de expresión, intentado mantenerlo interesado y sin perder su propia concentración; y si bien cuenta con un guión de los temas a tocar, el orden y el modo de formulación de los mismos, son decisiones que toma en su encuentro con el entrevistado (De Toscano,2009, p.64)

Aunque busqué hacerlo por separado para que las respuestas de unos no condicionaran lo que dijese, el otro, se limitaban a dar respuestas cortas. En parte, esto se

dio porque yo grabé su voz, se sentían bajo presión como si estuvieran en un examen y preguntaban buscando validación en lo que decían para asegurarse de que lo que estaba diciendo lo decían “bien”. Esta experiencia me brindó una idea de lo que se convertiría mi diario de campo (procedimiento propio de la etnografía). “El Diario de Campo es uno de los instrumentos que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas” (Martínez, 2007, pg.77).

Por consiguiente, mi diario de campo y la manera en cómo he venido recolectando la opinión de los niños y niñas ha sido mediante grabaciones de audio. Grabo mis relatos recién término las sesiones para mencionar mis impresiones cuando aún tengo fresco en mi memoria los sucesos, ya que si espero quizás olvide cosas importantes o caiga en el error de pasar por alto cosas que en mi mente son obvias, pero puede que no lo sean, me facilita escucharme tanto recién lo digo como semanas después para analizar cómo voy configurando mi planeación que ha funcionado muy bien y que definitivamente no.

"A mí no me gusta estudiar"

Ahora, en vista de que los niños y niñas se incomodan si se sienten grabados, pongo a grabar el celular en mi bolsillo mientras doy la clase, y voy recorriendo el salón para recoger las apreciaciones, preguntas, aportes o comentarios de los estudiantes de una manera más eficiente, así no dejo todo el trabajo a mi memoria, puedo seleccionar que de lo que escuche es más sustancial y además las niñas y niños son completamente honestos.

De esta manera puedo dejarme sorprender por los niños y niñas una vez más adelante escucho lo que grabé. Es volver a visitar un momento desde su paisaje sonoro y puedo establecer nuevas reflexiones y conclusiones.

"ES bonito, porque yo soy arquero,
Podemos jugar fútbol,
Podemos jugar baloncesto."

Clase a clase busqué configurar mis planeaciones no solo desde lo que decían mis estudiantes con su voz, sino también con su cuerpo, querer levantarse del puesto para agarrar una respuesta, caminar mucho por el salón, tener ese afán por tocar son elementos que me ayudaron a guiar mis actividades, en las cuales ahondaremos más adelante.

Aunque no acojo el método semiótico en esta investigación, pues no realicé un análisis a la luz de este método, si fue crucial para comprender ciertos aspectos de como los niños y niñas se estaban aproximado a la imagen. Para poder llegar a comprender los alcances y mutaciones que esta podría llegar a tener en las planeaciones futuras.

Una de las herramientas más importantes en esta investigación fue la semiótica, si bien con los niños y niñas busco ahondar en las diferentes maneras en cómo se puede entender una imagen. En primera instancia se debe entender que es un "signo". Los "signos" son unidades significativas que toman la forma de palabras, imágenes, sonidos, gestos u objetos y estos a su vez se convierten en signos cuando les ponemos significados.

El signo se utiliza para transmitir una información, para decir, o para indicar a alguien algo que otro conoce y quiere que lo conozcan los demás también. Ello se inserta en un proceso de comunicación de este tipo: fuente - emisor - canal - mensaje - destinatario. (Eco, 1994, p. 20)

En resumen, no es posible pensar sin signos (Vitale, 2020). La semiótica es la disciplina encargada de estudiar el sistema de signos y su relación con el mundo, es decir, aborda la interpretación y producción del sentido. Estudia fenómenos significantes, objetos de sentidos, sistemas de significación, lenguajes, discursos y los procesos a ellos asociados: la producción e interpretación.

La semiótica trata de los signos como materia principal, pero los examina en relación con códigos e integrados en unidades más vastas, tales como el enunciado, la figura retórica, la función narrativa, etc. La semiótica es la disciplina que estudia las relaciones entre el código y el mensaje, y entre el signo y el discurso. (Eco, 1994, pg. 18)

Ahora bien, en esta investigación es fundamental analizar cómo los niños y niñas asumen la imagen y las diferentes mutaciones que esta puede tener. Teniendo en cuenta que esta herramienta cuenta con algunos procedimientos que permiten ver un mismo signo desde diferentes perspectivas comunicativas, así lo menciona García y Cabezuelo (2016), donde aclara que desde la semiótica es posible analizar el signo desde el ángulo sintáctico, semántico y pragmático.

Por consiguiente, asumo como procedimiento investigativo la semántica, lo escojo, ya que busco que los infantes entablen una relación cercana con el signo al que se aproximan y que esa relación mute desde la misma experiencia que el niño o niña va a entablar en el aula. Recordemos que la semántica examina como los signos adquieren significado y cómo este se interpreta en un contexto cultural o social específico, en este caso con los estudiantes de segundo grado del colegio Panamericano ubicado en la localidad de los Mártires, es decir, investiga como los signos representan conceptos y a su vez estos son contruidos y compartidos desde la comunicación que entablan con el otro. “La imagen conforma los cimientos del mensaje [...] y su análisis profundo en términos semánticos nos lleva a conclusiones sobre la lógica organizativa del sentido”. (García López y Cabezuelo-Lorenzo, 2016, p. 97).

Los autores Chacón y Morales, dan un amplio panorama de cómo impacta la cultura visual a la infancia “debemos decir que la construcción de significados sociales a partir de las imágenes puede tomar formas que varían considerablemente de un entorno o realidad concreta a otra.” (2014) Algo que postulan, es que la cultura visual es generadora constante de significados y conceptos que adoptamos desde lo que vemos, aplicado específicamente a la infancia, postulan que impacta directamente a la niñez, ya que son receptores habituales.

Al momento en el que postulo que uno de las herramientas en esta investigación es la semiótica y apoyándome con un procedimiento como lo es la semántica, es porque reconozco que los niños y niñas con quienes conviví en esta práctica son estudiantes con un conocimiento y saber previo desde sus distintas experiencias en contacto con su

mundo, por ende, parto desde aquí para brindarles las herramientas necesarias desde la polisemia para que ese conocimiento y saber se expanda.

Por otra parte, también acojo la apreciación que hace Cuadros (2016):

Es posible traducir en principio cualquier narrativa a un texto audiovisual. En cambio, encuentra mucho más difícil traducir el comentario, debido a que su traducción implica siempre un trabajo de reescritura y replanteamiento de la estructura enunciativa que puede llevar a cuestionar los aspectos narrativos. El comentario tendería a desaparecer del texto audiovisual, pues en este se tiende a borrar al sujeto enunciador y, en consecuencia, su instancia comentativa aparecería propuesta como “dimensiones orgánicas del universo posible construido por su trabajo semántico, que es después el universo producido por la narración. (Bettetini, 1996, como se citó en Cuadros, 2016, p.149)

Si bien acá se menciona en torno al lenguaje audiovisual, sigue aplicando en este contexto específico en torno al comentario (apreciaciones, relatos, opiniones o ideas surgidas en el aula). Como mencioné anteriormente, mi diario de campo es netamente del paisaje sonoro del aula, entendiéndolo como:

Schafer, desde finales de los años 60's del siglo XX, acuña el término Paisaje Sonoro, refiriéndose a los sonidos producidos en un espacio determinado, con una lógica o sentido otorgado por el entorno social en el que se producen y que además indican la evolución de dicho entorno o sociedad (Schafer, 1977 como se citó en Cárdenas y Martínez, 2015, p.130)

La recolección de datos funciona desde el comentario del niño, estos datos son el insumo principal del libro arte al que quiero llegar, por lo que si bien como se enuncia el comentario del niño y la niña tendería a desaparecer para hacer parte de algo más grande. Así pues, desde el comentario buscaré incorporar una serie de relatos de los estudiantes que fueron sucediendo durante las clases, un ejemplo de esto, son la serie de oraciones a lo largo del documento provenientes de los estudiantes (desde la transcripción de audio), además, del análisis del ruido en el aula que aparecerá tanto en este documento como en el libro arte, en páginas posteriores.

Cabe mencionar que, si bien en la práctica pedagógica hay que planear un paso a paso a seguir, como intenté hacerlo desde un principio, también en cierto que en el camino fueron surgiendo nuevos caracteres, necesidades y descubrimientos. Por lo que se hace difícil establecer todo un plan de acción para llevar a cabo, por lo cual, el plan se va transformando conforme más me sumerjo en la práctica.

Mi Ruta Metodológica

Eje cronológico

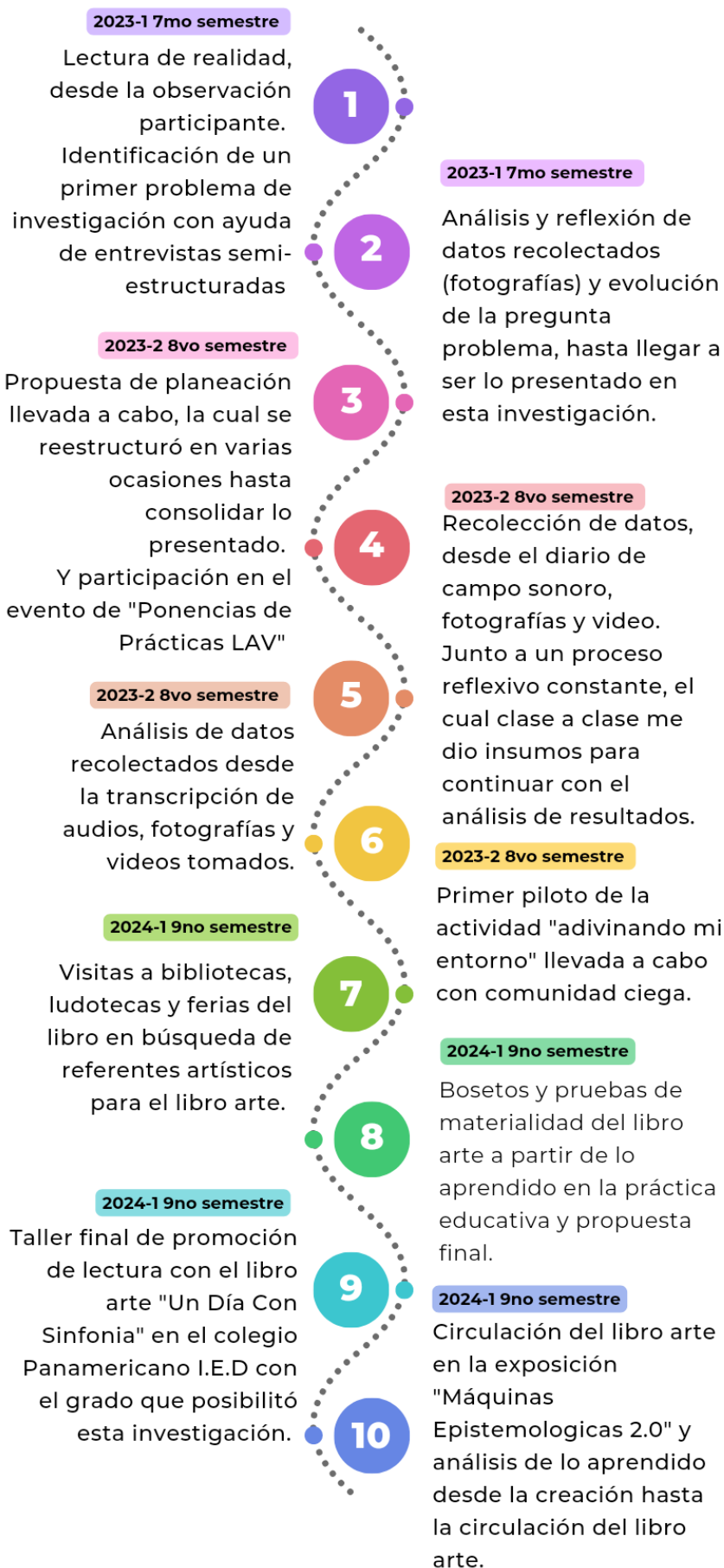


Figura 5. Ruta Metodológica. Línea temporal

Nota. Creación propia.

Línea temporal que simplifica cada uno de los momentos en esta investigación.

que iban surgiendo en mi práctica, sino también cuestiones personales, llegarme a preguntar respecto a mi historial académico y hallar un equilibrio entre la docente y la estudiante.

Todo se relacionaba con todo al mismo tiempo y con esto me refiero a que como en la teoría segmentada y ordenada, no era posible pensarse así la práctica, en esta se ven muchos elementos jugando al mismo tiempo en el mismo lugar, espacio y tiempo, que es el aula. Al final, es justo eso lo que me permitió articular todo.

El juego, si bien teóricamente el juego en la pedagogía, en primera infancia y en el aula, se ha abordado infinidad de veces, el juego operó para mí justamente cómo un conector entre ideas, teoría y el ejercicio docente en el aula que había venido llevando. Y sí, es tan obvio y repetitivo que parece irrelevante decirlo. Pero para mí, no lo era, verlo en el mapa fue la parte final de un proceso que los niños y niñas venían diciéndome de todas las formas posibles. Si el colegio no les gusta y la única parte que encuentran enriquecedora son los momentos de juego... la estrategia era clara. Clase a clase, cada actividad fue hecha como un juego, al cual se le añadían reglas o se le quitaban dependiendo del resultado en la actividad anterior.

Para poder diseñar estas actividades de tal modo que fueran acertadas y adecuadas para infantes me base en algunas lecturas como *Enseñar El Juego Y Jugar La Enseñanza* (2006), *Trabajar Por Ambientes En Educación Infantil Como Estrategia De Innovación* (2011) y *Arquitecturas De Juego* (2007), las cuales me ayudaron a posicionarme frente la ciencia que hay tras el juego y como utilizarlo como una herramienta dentro del aula, además, de posibilitar ambientes de aprendizaje apropiados para los niños y las niñas los

cuales en mi planeación fueron fundamentales no solo para el diseño de las actividades, sino también para la metodología que podría manejar en las mismas y comprender un poco más como en la labor docente se dirige una clase propiamente a niños y niñas.

Por otro lado, he buscado lecturas que propicien insumos en actividades para la práctica y bases metodológicas de mi trabajo de grado, con temas como ambientes de aprendizaje, el lugar del niño frente a la lectura de imágenes, el lugar del juego en el aula, y la narrativa en la práctica reflexiva.

He hecho visitas para situar cómo está funcionando la circulación de los libros infantiles y en búsqueda de ideas en la Biblioteca Gabriel García Márquez, donde en el 2.º piso se sitúa la literatura infantil junto a comics y el área de ilustraciones, en la sección infantil fui con el objetivo de encontrar libros “fuera del patrón habitual”. La mayoría de la literatura eran los típicos libros, nada fuera de lo usual y unos cuantos más hechos de pasta en la que la portada y páginas eran de cartón duro con el fin de que se preserven los libros, ya que son usados por niñas y niños. Para mi sorpresa solo encontré un libro fuera de lo común, es de braille hecho para enseñar a los niños y niñas a leer braille (pero viéndolo bien puede ser usado por quien quiera aprender sin límite de edad) es didáctico y tiene el relieve del braille, sus páginas están seccionadas en tres por lo que en realidad no funciona como los libros convencionales puedo pasar de hoja cuando quiera e ir descubriendo algo nuevo con cada parte que paso.

Tiene una parte en la que al pasar la totalidad de las 3 páginas se descubre un dibujo, sí, con ¡braille! No sé si en realidad así funcionan las ilustraciones con braille, pero, fue una grata sorpresa ver una ilustración con textura. Tiene puntos de braille en el

contorno de la imagen, en sus manos, en los rasgos del rostro (cejas, ojos, nariz y boca) y delimita la marca de la camisa y cabello.

Al final del libro hay un sobre que se puede abrir y cerrar y tiene un ojo justo en medio cerrado y al abrir el sobre, aparece de nuevo pero abierto. El sobre contiene el abecedario braille y abajo una frase para practicar junto a algunas hojas en blanco para ensayar también escribir.

Dice: “Mira el mundo con tus otros sentidos, no solo los ojos ven la vida”

Al ser la sección de primera infancia, suele tener juegos interactivos y para mi suerte ese mes tenían un juego sensorial (ya que yo quiero trabajar texturas) jugaban con el color, textura y forma. Lo cual, me sirve de insumo para la realización de actividades y la creación del libro.

Finalicé mi recorrido ingresando directamente a la ludoteca, un lugar completamente adaptado para el juego, la lectura y el aprendizaje de niños y niñas, en el lugar cuentan con libros de tela, suaves y acolchados para la lectura y que además son interactivos, algunos contaban con cascabeles, partes que se pueden pegar y despegar, algunos muy creativos tenían sonido, me sirvieron mucho como guías para el libro que quiero hacer y además fue trasladarme a esa época en la que me sorprende de lo que encuentro, fue un momento en el que olvide que soy una “adulta” artista, docente e investigadora y solo me dejé sorprender por lo que veía y encontraba, los sonidos, la textura, lo interactivo... fueron insumos que me hacían la experiencia mucho más enriquecedora, finalmente, junto a la ludoteca hay una biblioteca hecha ya completamente en su totalidad para niños y niñas.

Allí encontré en su mayoría cuentos, juegos y álbumes ilustrados, los cuales asocié en inmediatez con el libro de *Lectura De Imágenes: Los Niños Interpretan Textos Visuales* de Arizpe y Styles. Donde en toda su investigación transita desde el álbum ilustrado, fue una buena oportunidad para comprender lo que el libro me menciona respecto a la imagen en relación con el texto y la ciencia que hay detrás de la relación de ilustraciones para niños y niñas.

En mi práctica, como primera actividad, luego de haber estado en acompañamiento con los niños y niñas realizando lectura de realidad y recopilando información, desencadenó en la propuesta de actividades que llevé a cabo y verán a continuación (Véase anexo 2).

Reconozco a otro ser y me reconozco a mí

En primer lugar, desarrollé una actividad para reconocer visualmente al otro y a sí mismo por medio del retrato, con la intención de hacer notar que no hay una única forma de ser. Se buscó generar una amplificación del signo visual, diferenciar distintos colores, texturas y formas a través de la observación y el dibujo. En este punto, la polisemia se inscribe directamente en los cuerpos de los niños y las niñas, ya que, la variedad de formas y colores habla de las distintas formas de ser desde lo más cercano que a ellos les concierne, su cuerpo.

"BUSCO EL COLOR CARNE"

¿Cuál es ese color?

(Me muestra el color durazno y él es de tez oscura)

¡ESTE!

En este punto los pupitres fueron puestos uno frente al otro con la intención de que la experiencia fuera más cooperativa, además, de que el cambio de los puestos fue hecho antes de los niños y niñas ingresaran al aula, lo que los tomó por sorpresa y de una vez los predispuso a estar expectantes a lo que sucedería a continuación.

Profe, no se cómo hacer los ojos
¿Me ayuda?

Consideré más oportuno iniciar desde la observación del otro, ya que esto implica ser conscientes de otro cuerpo y por ende de mi cuerpo. Como resultado, los estudiantes generaron un trabajo cooperativo y hacían apreciaciones estéticas de lo que iban haciendo, se hacían conscientes de que existe una mimesis en ese ejercicio de observación activa y asumían el papel de críticos de su obra. Esto fue un gran paso ya que se encontraban acostumbrados a dibujar para sí mismos de manera individual, pero, al dibujar a otro sentían una responsabilidad con ese otro por “hacerlo bien”. Esto fue un tanto problemático para mí porque, por una parte, estaban tomando una actitud cooperativa por otra tenían miedo al rechazo o a ser juzgados por equivocarse.

"Profe no sé cómo hacer la boca"

A través de la T.V

Comencé por formular juegos que incorporan la idea de polisemia según el diccionario, como “palabras con múltiples significados” por ejemplo, se realizaron juegos por asociación y memoria, es decir, de encontrar las parejas o el popular juego del ahorcado. Para luego, poco a poco, introducir la idea de la polisemia desde las palabras,

pero con juegos de palabras como un abre bocas a que el niño comience a imaginar y a despertar la creatividad que llevan dentro.



Figura 7. Palomitas polisémicas. Ilustración

Nota. Adaptado de Ingesman [Ilustración] por Ingesman (<https://pin.it/5HIQ5jJvQ>)

Figura 8. Montaña polisémica. Ilustración

Nota. Adaptado de Ingesman [Ilustración] por Ingesman (<https://pin.it/20YpQDpLm>)

La montaña rusa es una atracción que
va muy rápido.
Da miedo y puede hacerlo vomitar a
uno.

Qué sucede cuando “las palomitas de maíz” dejan de ser un alimento que usualmente se come cuando se ve una película y pasa a ser un sujeto con forma de mazorca que se llama maíz y tiene mascotas, las cuales son palomas, las palomitas de maíz, se comienzan a imaginar diferente, o si una “montaña rusa” deja de ser la atracción mecánica para pasar a ser la montaña con nieve que forma parte de la naturaleza solo que con un sombrero ruso porque resulta que la montaña es de Rusia y por eso tiene nieve.

Este juego se planteó para dar espacio a lo cooperativo, pero buscando que ya no sientan la presión de sentirse juzgados, sino que errar está bien. La única manera de lograr ganar el juego es fallar. Es fallar tantas veces que ya aprendes dónde encuentras las parejas que sí son y como este juego estaba visible para todos, era necesario que entre ellos se ayudaran. Estos juegos fueron presentados en el televisor del aula, recurso muy detonante para ellos posiblemente porque es algo muy cercano a su cotidianidad. Tanto así, que la participación comenzó a ser muy desordenada, todos querían opinar, todos querían acercarse a mostrarme la respuesta que creían correcta. Esto fue clave para el desarrollo de las siguientes planeaciones.

A través de la imagen

En mi segunda actividad, abarqué la polisemia, pero desde la visualidad, planeé buscar que los niños y niñas dieran sentido a unas imágenes, las cuales eran representaciones de pinturas ilusorias de Rob Gonsalves. Material que se esperaba resultará como un detonante de relato y a partir de este los estudiantes crearán una historia. Es decir, le darán sentido a algo que no lo tiene, como resultado, los niños y niñas crearon sus propias estrategias para dar sentido. Algunos superpusieron imágenes, ya que eran dos y las veían a contraluz para generar una sola, otros jugaron en que viajaban en el tiempo y una imagen era el pasado y la otra el futuro. Poco a poco, de manera conjunta fueron inventando historias y formando su propio laboratorio en el que los investigadores eran ellos y el objeto que investigar son unas extrañas imágenes.

¡Son árboles profe! Porque tienen
colores, este es verde, también gris...
El agua no se qué color es.



Figura 9. *El fenómeno de flotar.* Pintura

Nota. Adaptado de Panda Curioso [Pintura] por Rob Gonsalves.

(https://www.boredpanda.es/ilusiones-opticas-surrealistas-pinturas-rob-gonsalves-2/?media_id=539556)

¿El agua tiene color?

-¡Sí! Agua verde, agua azul,
agua negra



Figura 10. *Aviación a la hora de dormir.* Pintura

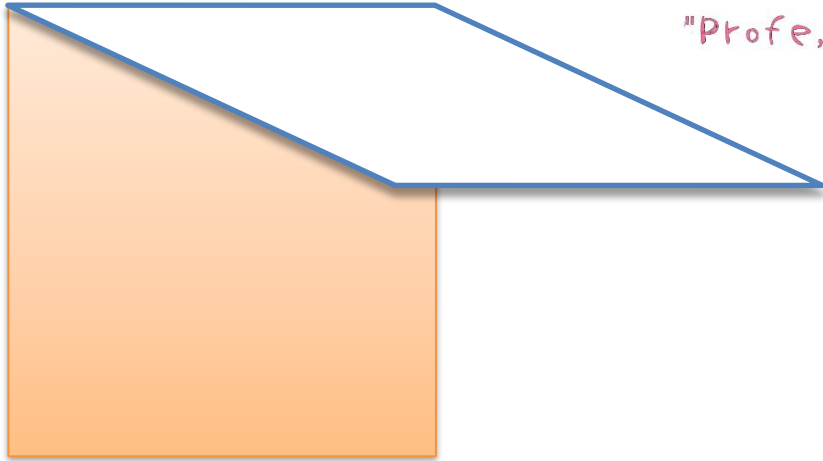
Nota. Adaptado de Panda Curioso [Pintura] por Rob Gonsalves.

(https://www.boredpanda.es/ilusiones-opticas-surrealistas-pinturas-rob-gonsalves-2/?media_id=539563)

Ella esta tratando de volar, los de atras
tambien. Ah no, yo ya sé.
Esto es una cama y ellos estan saltando, vea
profe ahi esta el techo.

Y el avión es juguete y esto que se ve no es
lago.

¡ES el piso! Y esto son camas.



"Profe, venga, mire, mire ahora si hay un techo"

(utiliza la imagen ... Para colocarla sobre esta lámina como si fuera el techo de la habitación)



Figura 11. Superposición. Fotografía

Si profe mire, ellos quieren volar como él
Y ellos para volar como este, querían saltar
Aquel quería dormir y este también quería saltar.

"Mire profe, el cielo se refleja"

Profe, yo digo que este

planeta se está acercando
a este otro planeta.

¿Cómo un meteorito?

- Sí, algo así

Y esa mujer ¿Es diosito o que?

-no, no profe, es la mamá de diosito.

En esta sesión se dispusieron en 4 grupos cada grupo con dos imágenes que finalmente pasarían a fusionarse para quedar dos grupos con 4 imágenes. ¿Por qué en grupos? La actividad anterior me pedía a gritos (en sentido literal). Había niños dispuestos a hablar y ser escuchados, por lo que busqué que la actividad fuera en grupos para precisamente poder escucharlos de una mejor manera y que no se perdieran sus aportes en el eco de las demás voces.

Esta actividad fue muy provechosa porque fue a partir de esta y el laboratorio que surgió en clase, que los niños y niñas crearon **la superposición de imágenes** en esta investigación y la cual trasladé al libro de artista. La transparencia, no solo es un elemento puesto porque sí o por estética. Es el resultado de un proceso investigativo propuesto y llevado a cabo por los mismos estudiantes.



Figura 12. *Superposición.* Pintura

Nota. Tomado de artmajeur [Pintura] por Pipo Jost Nicolas, 2009,
(<https://www.artmajeur.com/pipojostnicolas/es/obras-de-arte/5923180/superposicion>)

Adivinando mi entorno

Pasamos a encontrar la manera de leer imágenes con las manos, el propósito es ingresar a la imagen desde la polisemia, pero con ayuda de las texturas. Durante la actividad, los niños y niñas se vendaron los ojos y con ayuda de unas tarjetas que yo hice con relieve ellos fueron leyendo las imágenes.



Figura 13. *Memorias de la práctica.* Fotografía

Nota. Creación propia.



Figura 14. *Memorias de la práctica.* Fotografía

Nota. Creación propia.



Figura 15. *Memorias de la práctica.* Fotografía

Nota. Creación propia.



Figura 16. *Memorias de la práctica.* Fotografía

Nota. Creación propia.

El elemento morado y viscoso es SLIME, es de uno de los estudiantes como parte de uno de sus objetos de juego, el cual a propósito de la actividad con la textura invité a que lo incorporaran a la clase como un nuevo elemento táctil de materialidad diferente.

Profe, no sé cómo hacer un fantasma.

Es ampliar la concepción de los alcances de su órgano visual para pasar a leer imágenes desde su cuerpo, específicamente, el tacto. Y finalmente hacer una actividad plástica en la que ellos crearon sus propias imágenes con textura, consolidando la experiencia que acabaron de tener.

Una de las reflexiones que además agregó a esta actividad es repensarse cómo estamos abordando el sistema de braille, al momento en el que nombramos algo como “inclusión” automáticamente nombramos a un otro con “exclusión”. Fue una actividad que le permitió a los niños y niñas ingresar a este sistema de lenguaje como algo natural que no debe ser visto como la cosa rara, hecho para el ciego. Ya que, en ningún momento se les mencionó que de manera similar leen las personas ciegas, sino que simplemente es otro sistema de lectura como cualquier otro y lo asimilaron como tal, algo natural en su cultura. Si lo repensamos, son las personas ciegas quienes tienen que acoplarse al sistema de signos que nos rigen, mientras que con esta actividad propongo que sean los niños y las niñas quienes se acerquen a este sistema, sin que tenga que ser forzoso.

Cabe recalcar que en esta institución hay estudiantes con neurodiversidad, en el curso 201 no hay, pero, sí hay compañeros en otros cursos. Posibilitar este tipo de ejercicios también propicia que haya una mayor integración entre los estudiantes y un refuerzo a la cultura del cuidado que entre los estudiantes de primaria que ya existe.

Entendiendo las trayectorias de aprendizaje como:

Se reconoce que las trayectorias educativas son dinámicas, complejas, heterogéneas, que varían de manera significativa dependiendo de sus entornos, más en un país que cuenta con tan alta diversidad cultural, étnica y geográfica en los diferentes territorios. De ahí la importancia de contar con la flexibilidad de otorgar alternativas acordes con las necesidades que tiene cada niño, niña, adolescente y joven en su contexto familiar, educativo, social y territorial. De esta forma, no solo se logran garantizar las mejores condiciones de acceso, permanencia, bienestar, calidad y continuidad en el entorno educativo, sino que además se brindan las condiciones para potenciar sus capacidades, habilidades, talentos y competencias. (MEN, 2022, p. 26)

Creando mi entorno, desde la textura y el marco



Figura 17. *Memorias de la práctica.* Fotografía

Nota. Creación propia.



Figura 18. *Memorias de la práctica.* Fotografía

Nota. Creación propia.



Figura 19. *Memorias de la práctica.* Fotografía

Nota. Creación propia.

Continuando con el ingreso a la textura de la actividad anterior, en la siguiente actividad se buscó reforzar que los estudiantes lleguen por sí mismos a la concepción de que para crear no hay una única manera, para esto se dispusieron un número de texturas en el aula, las cuales las niñas y los niños a medida de su experiencia con el tacto lo relacionarán a su contexto cercano. Texturas como arena, pasta de tornillo, semillas (girasol, ajonjolí, alpiste, cacahuates), algodón, hojas secas, perlas de icopor, frutas de árbol de sauco, alginato sólido, malla de costal e icopor troceado, texturas que los niños escogieron especialmente y guardaron como un tesoro en sus cofres, cofres que habían sido personalizados con antelación.

Además, de forma paralela se llevaba a cabo un segundo momento en los que los niños y niñas por medio de un marco que ellos mismos hicieron, observaban su entorno y dialogaban sobre lo que se veía, ¿qué les gustaba más?, ¿por qué?, ¿en dónde han visto antes un marco?

-El marco se usa para pintar y
poner fotos

No sé si en sus casas ¿tienen fotos?

Sí, mi primo tiene una foto en un
porta-retrato, para recordar cuando
fue payaso.

Las últimas dos sesiones, las cuales fueron centradas en la textura son traídas desde la primera sesión que tuve con ellos. Si recordamos, los niños estaban tan motivados a participar que se levantan de los asientos señalaban el tablero iban hasta el televisor para mostrarme la respuesta correcta. El hecho de querer agarrar y tocar fue lo que desencadenó en abordar así la imagen, desde la textura. Además, en este ejercicio de modo paralelo se llevó una segunda actividad, en el exterior. Salir del aula a observar y comentar respecto a lo que ven también hace suyo el espacio, desde la palabra.

Acá donde estamos

-A las plantas, a las aves, a nuestros dibujos, a
el, a las flores, a las palomas, pero a las palomas
no se puede porque se mueven muy rápido.
-no, algunas sí se quedan quietas

¿A qué le tomarían una foto?

Y ¿Qué dibujarón?

-la basura.

Y ¿por qué la basura?

ES lo que uno recolecta en la calle, la
basura sirve pa recogerla.
Uno ahí encuentra tesoros profe.

Estas actividades buscaban inducir una ampliación de sus signos conocidos a partir de la vista y el tacto. Y que a partir de estos los estudiantes los adapten a su cotidianidad. Se busca reincidir en la idea de la polisemia, pero desde la plasticidad y la manualidad, ya no como un concepto distante y cerrado, sino tangible traído a su contexto, es llegar a la materialización de una imagen.

¿En qué lugares es chévere estar?

-En la cancha, en el parque.

En la cancha ¿Dónde?

-Donde jugamos.

Un día con Sinfonía

Por Sandra García



Proceso creativo

Antes de que este libro llegase a ser lo que fue, me parece importante mencionar cómo fue el proceso de la concepción de la idea. Desde un principio fue claro que, si mi interés era la visibilidad de los niños y niñas, era necesario que hubiese un producto artístico que diera cuenta de ello para lograr ponerlo en circulación... Habiendo dejado esto claro, quiero mencionar que esto iba en pos de mi “problema de investigación” de ese entonces, el cual desde mi lectura de realidad era cómo iba yo a lograr articular las artes con la lingüística para darle herramientas a los niños y niñas en su proceso lectoescritor. Ya que este era el principal enfoque de la institución en ese momento, por lo que era recurrente dentro de las planeaciones de la clase de artes. Y como era un área distinta a las artes me preguntaba por cómo lograr articular estas dos áreas. Así surgió la idea de un libro hecho por niños para niños sobre cómo aprender a leer más fluido.

Posterior a eso, conforme el tiempo transcurrió y comencé a compartir más con los estudiantes, comencé a notar la replicación en los modos de representar el mundo lo cual me comenzó a preocupar y a generar ruido. Los niños eran muy expresivos verbalmente, pero, mucho de eso no lo estaba viendo reflejado en sus representaciones, por lo que busqué generar una estrategia pedagógica que me ayudara con ello. Así, después de mucho tiempo, indagación (llegando al término de la polisemia), prueba y error con los niños y niñas, y nuevos rumbos polisémicos, poco a poco llegué a la construcción de lo que se está viendo hoy. En este punto de la investigación compartí mi experiencia de la práctica en la Socialización de Experiencias Pedagógicas, en el marco de la práctica LAV (2023)

Es importante que las experiencias pedagógicas que como docentes vamos construyendo sean divulgadas no solo porque es significativo exponer la validez del conocimiento que se teje, sino porque es enriquecedor conocer lo que compañeros de la licenciatura han venido desarrollando como un modo de conocimiento colectivo. Enterarme de lo que hacen los otros, me brinda ideas y preguntas que permiten nutrir el proceso autorreflexivo que estamos poniendo entredicho con la práctica. Personalmente me sirvió conocer qué hacen los demás, como un motivo de inspiración, se podría decir, ver los alcances que los demás han tenido funciona como un impulso para querer intentarlo también.

Con este nuevo rumbo que tomó esta investigación fue necesario replantearme el libro y esto desde la concepción de libro en sí mismo que ya tenía. Mi intención era hacer válidos los procesos creativos de los niños y niñas pero para esto debía ser una condición implícita que el libro fuese sí o sí polisémico. Lo cual por sí solo ya me era difícil de hacer converger. Para esto fue necesario buscar muchos referentes de literatura infantil y comenzar a pensar un poco fuera de la caja. Fue necesario pensarme qué elementos se incluirían en el libro y cuáles no, desde un ejercicio curatorial propio y que fue atravesado constantemente por las experiencias que fui viviendo en el aula y una vez delimitado eso, tuve que pensarme el libro en cuanto a forma y acción cómo iba a ser leído, ilustrado y espacialmente organizado página a página.

Al contener tantos elementos convergiendo a la vez en un mismo objeto fue necesario pensarme minuciosamente su funcionamiento. Fue necesario realizar bocetos del cómo quedaría cada página para detenerme a pensar en su ejercicio de lectura y cómo quedaría la propuesta final.

No se ve muy estético ni limpio pero así es como a mí personalmente se me facilita organizar todo en mi cabeza y hacerme una idea. (Figura 20)

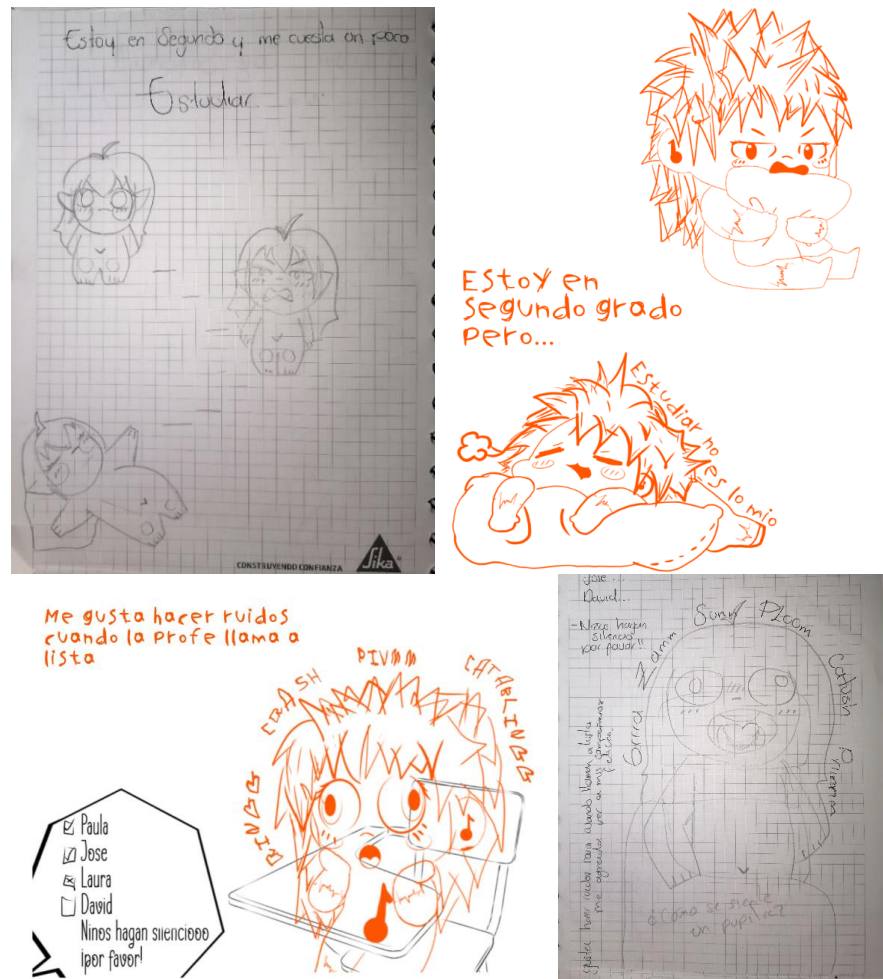


Figura 20. Proceso creativo primeras nociones. Fotografía/Ilustración

Nota. Creación propia.

Las instrucciones de su uso, fue un punto con el cual me detuve mucho y todo el tiempo hubo una preocupación acerca del cómo iba a ser leído por sí solo. Sin embargo, el modo en el que sea leído una vez se encuentre en circulación es precisamente el plus del libro, estuve preguntándome como hacer que la persona leyera “correctamente” el libro pero eso ya implicaría que estoy delimitando el proceso creativo que busco generar desde la polisemia.

Por lo que las múltiples mutaciones que pueda llegar a pasar el libro conforme vaya siendo leído son válidas y son parte natural de la experiencia con su lectura.

Finalmente, lo que ven aquí fue el resultado de un trabajo curatorial exhaustivo por mi parte al prestar cuidadosa atención a cualquier detalle o cosa que pudiese ir surgiendo durante la práctica y que me sirviera de insumo en la creación del libro.

Sinfonia

En este apartado especificaré puntualmente lo que en párrafos anteriores he mencionado acerca de Sinfonia y su papel en esta investigación... Es complejo explicar la plenitud de caracteres que convergen al mismo tiempo en un mismo objeto, pero buscaré ser lo más explícita y clara posible. En primer lugar, quiero que se entienda la elaboración de este libro como la materialización de mi estrategia pedagógica artística que construí con los niños y niñas del curso 201. Con respecto a la materialidad del libro, cuya portada e historia están ambientadas en el colegio Panamericano I. E. D.

Es un libro donde sus páginas son en acetato transparente, lo que permite se dé este ejercicio de superposición como el que surgió en clase, esta estrategia autónoma de los niños y niñas en busca de la generación de imágenes polisémicas desencadenó en esta propuesta. El libro cuenta con una serie de instrucciones que permiten hacer una lectura guiada del libro o al menos como espero sea leído... Algo a rescatar es que en las mismas instrucciones doy el paso y la libertad de que este libro tome los múltiples caminos narrativos que se pueden desglosar desde la lectura rizomática de sus páginas. Esto con la finalidad que desde el rizoma se puedan generar múltiples formas de entender la historia y eso a su vez genere una participación variada y diferente con cada interacción.

BIENVENID@ A ESTA EXPERIENCIA

Aquí te dejo algunas instrucciones que te pueden ayudar:

* Ponte las gafas antes de comenzar a leer

* Cada página es un bolsillo: puedes usar los objetos de la caja como ayuda para contestar a las preguntas que encuentres en el camino.

* La historia tiene un orden, pero tu puedes decidir por donde comenzar a leer

¡Qué lo disfrutes!

Figura 21. Instrucciones. Ilustración

Nota. Creación propia.

literalidad el hecho de que la profesora no la está viendo en clase dándole la oportunidad al espectador de que también comprenda este ejercicio de hacer invisible a un otro.

La profe nunca me ve por mas que me mueva

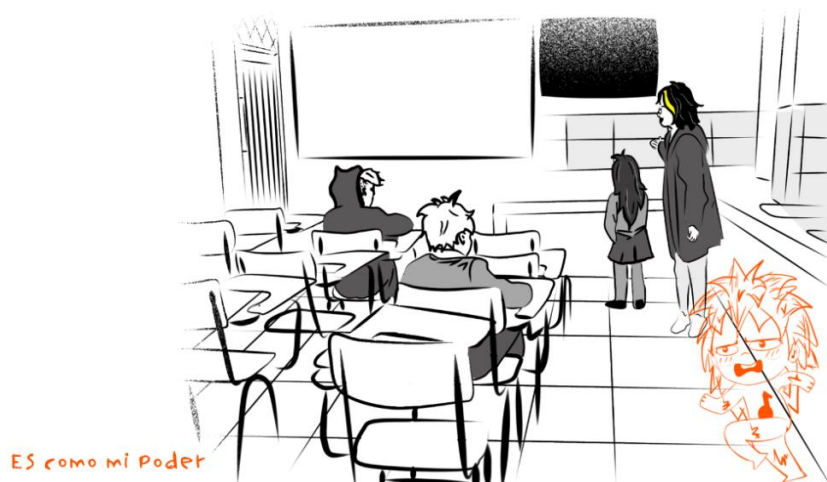


Figura 22. Libro Sinfonia. Ilustración

Nota. Creación propia.

Dentro de la interacción con este libro se hace uso de un detonante interactivo como lo son las gafas, estas gafas cumplen el papel de darle a su espectador "los ojos de la profe" ¿Cómo así los ojos de la profe? Pues una característica dentro de la historia es que su protagonista Sinfonia y su voz es graficada desde el rojo, ya que al leer la historia con las gafas puestas esta desaparece o se llega a camuflar a simple vista. Lo que sucede en el desarrollo de la historia es que ella no es vista por la profesora, pero si por sus compañeros, es decir, traigo a la

¿Por qué es importante que desaparezca? Sinfonia representa el ruido, en este caso el ruido del curso 201. Por esta razón, Sinfonia se llama así, pero... El hecho de que no lleve tilde es crucial, Sinfonia es una palabra polisémica, es decir con un doble sentido.



Figura 23. Libro *Sinfonia*.

Nota. Creación propia.

Por un lado, se puede entender una sinfonía como el conjunto de sonidos que lo hacen armónico, pero al momento en el que se lee sin la tilde, se convierte en todo lo contrario, un ruido volátil del cual no se disfruta y se busca acallar. Es por esta razón que Sinfonia es ilustrada con una nota musical en su torso y sus extremidades se componen de la frecuencia del sonido, siendo cada uno diferente y en cada página diferente, además, su cabello es desordenado y de alguna forma “ruidoso”. Pero, la construcción de la personalidad de Sinfonia viene desde la alegría, el carisma y lo juguetón, son características que el grupo del colegio Panamericano me dejó y quise transmitir con Sinfonia.

Una vez se tenga la oportunidad de interactuar con el libro físicamente notará, que si bien el rojo se "camufla" este no desaparece completamente. Se requiere de un esfuerzo en concentración de la imagen para notar que efectivamente Sinfonia ahí está. Pero este es un ejercicio consiente, esto es muy importante también. Cuando estoy haciendo invisible a otro estoy ejerciendo poder y dominación sobre este, pero esto no quiere decir

que ese otro ser deje de existir y no esté constantemente dándome vestigios o rastros de que ahí está, soy yo quien decide ignorarlo.

Exactamente así sucede con el libro, si no me doy el tiempo de observar detenida y activamente cada página no podré ver a Sinfonia. Con esto quiero hacer presente que Sinfonia y las gafas no existen porque sí, sino que dan razón y cuenta de manera literal acerca de las dinámicas adulto-céntricas que suceden en el aula y las cuales yo evidencié y critiqué a lo largo de esta investigación. ¿Y qué tiene que ver el ruido en esta investigación?



Figura 24. Libro *Sinfonia*. Ilustración

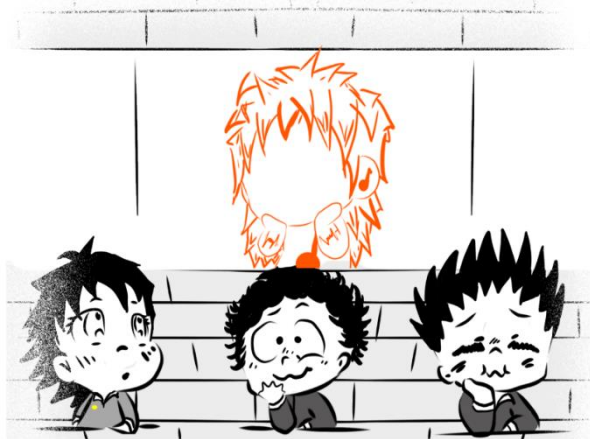
Nota. Creación propia.

Como mencioné anteriormente, mi diario de campo fue sonoro, por lo que en mí estaba transcribir esas horas y horas de sonido.

Lo que sucedió cuando llegó ese momento fue darme cuenta de que la mayoría del tiempo el ruido del aula estuvo presente y la necesidad por acallar ese ruido también fue algo recurrente. Y desde ahí comencé a preguntarme por este ¿cuál es el papel del ruido del aula? Un sonido tan naturalizado y molesto que busco acallar o hacerlo invisible para poder sentirme cómoda ¿qué valoraría yo del ruido? Que es el corazón del colegio, no es posible pensarse un colegio, una primaria, un segundo sin ruido. Es éste quien se encarga de hacer presente a los niños y a las niñas y es el signo que de forma literal me pedía a gritos que escuchara lo que estudiantes tenían por contar. ¿Por qué la necesidad por acallar? Y lo que me respondí fue que así es la única manera en la que puedo conseguir orden para hacer que un mensaje sea escuchado exitosamente ¿es la única manera? ¿Debo callar para ser escuchada? La respuesta es que no, soy yo siendo atravesada todo el tiempo por los modos en los cuales me educaron y me enseñaron a ser, que ven estas acciones como lo normal o lo natural. Estoy anestesiando mi postura frente a las dinámicas de la escuela, ya que, yo así fui formada.

Es por esto tan importante el ruido de la escuela en esta investigación, es el elemento que me permite autoanalizarme como docente a partir de mis experiencias como estudiante. A lo largo de la historia hay pequeños momentos en los que la profesora interviene en el aula pidiendo orden, se identifica porque es claramente visible aún con las gafas puestas y su caligrafía es más recta, perfeccionada y seria. Dando cuenta de lo que yo llegué a hacer y naturalizar.

Me gusta animarlos cuando los veo
A-B-U-R-R-I-D-O-SSSS



¡Silencio niños!

Figura 25. Libro Sinfonia. Ilustración

Nota. Creación propia.

Es importante comprender que a partir de la actividad “**Creando mi entorno, desde la textura y el marco**” se incorporó la textura a la creación del libro, ya que, esta surge como detonante interactivo en la creación de imágenes polisémicas. Texturas tales como:

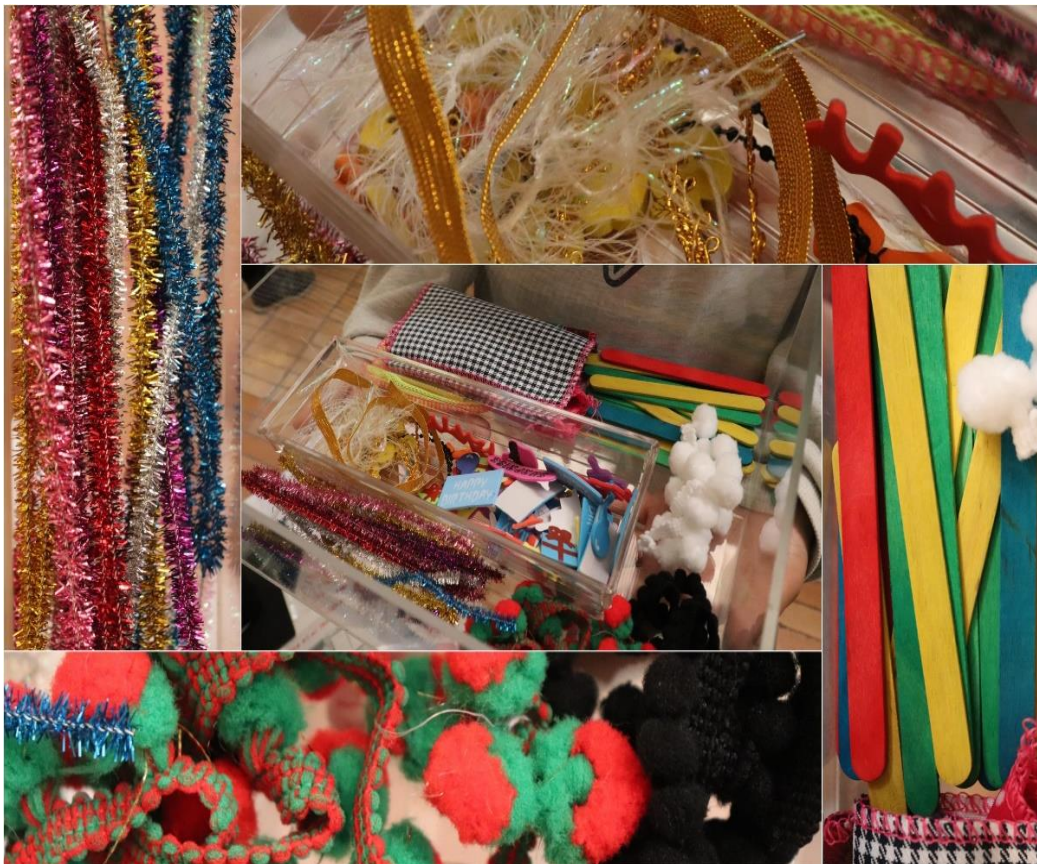


Figura 26. Texturas. Fotografía

Nota. Creación propia.

Hasta aquí va el proceso de creación y crisis que tuve en la elaboración del libro y digo crisis porque fue ahí donde logré poner en tensión lo que soy. Pero ¿qué objetivo tiene este libro? Recordemos que este libro es creado desde la colectividad del aula así que en primera instancia, por medio de este libro hago material la intervención de otros en él, en este caso los niños y niñas del colegio Panamericano. Sus aportes se hacen presentes en cómo se pensó este libro y la materialización de este es gracias a ellos. Así que buscó darles su lugar en esta investigación y producto artístico.

Por otra parte, este libro se espera que sea intervenido de manera constante ¿Cómo? Paralelo a la historia de "Un Día Con Sinfonia" página a página se deja una pregunta que va conectada a lo que la historia este narrando, que se espera sea respondida con los elementos que se disponen al fondo de la caja (cosa que se especifica en las instrucciones) pues, cada página funciona como un bolsillo en el que se podrá depositar diferentes objetos con el fin de dar respuesta a la pregunta. El objetivo de esto es que quien interactúe con el libro se abra a la posibilidad de jugar con la imagen desde otros ángulos. Es decir, es un libro que se proyecta hacia la generación de imágenes polisémicas y que es abierto a ser entendido y resuelto de forma diferente por cada uno.

Recordemos que en las clases se esperaba que esto funcionara como un medio para despertar la creatividad y la imaginación en los estudiantes. De igual manera, estas preguntas detonantes, se espera, funcionen como hilo conductor entre la imaginación y la creación.



Figura 27. *Libro Sinfonia.* Fotografía
Nota. Creación propia.



Figura 28. *Libro Sinfonia.* Fotografía
Nota. Creación propia.

Circulación

Desde un principio siempre tuve muy presente que una vez resuelto este ejercicio curatorial y creativo, este regresaría a los niños y niñas que lo propiciaron y así fue. Se llevó a cabo un taller para presentarles el libro fruto de sus ideas al curso 201 que al momento en el que estoy escribiendo esto ya son el curso 301.

Fue grato volver a ver tantas caras conocidas, fue casi que emocionante y expectante entregarles el libro, algo tan suyo a sus coautores. Me sentía ansiosa y un poco temerosa y esto llego a poner en duda la emoción que se sentía de entregarles el libro, llegue a dudar de si me sentía contenta o miedosa de la respuesta que ellos pudieran tener frente al libro, me sentía en la responsabilidad de entregar algo digno a aquellos niños y niñas que me dieron tanto.



Figura 29. Memorias del taller. Fotografía

Nota. Creación propia.

La actividad fue planeada para hacerlo como una sesión de promoción de lectura, se dividiría al curso en un total de 13 grupos, ubicados en forma circular, en el que cada grupo tendría una página del libro. Esto con la intención de que una vez leyeron la página y contestaran la pregunta todos los grupos rotarían de página por su derecha, así, conforme pasará el tiempo cada niño y niña, es decir, cada grupo, habría hecho una parte de la lectura de manera distinta. Sería un acercamiento rizomático, ya que, puede que haya niños que iniciaran la lectura desde su inicio, otros desde su nudo o incluso otros desde su desenlace. Pero esto no se cumplió así.

Para comenzar, el tiempo con el que se contaba para el desarrollo de la actividad fue reducido. Pero esto ya lo había contemplado dentro de las posibilidades, en principio quise que los niños y niñas comprendieran de dónde surge este libro y por qué ellos son tan importantes en él y no desde lo que implica hacer este trabajo de grado sino desde el papel estelar que ellos tuvieron clase a clase, en el desarrollo de esta investigación. Empecé el taller por preguntarles si recordaban nuestra sesión del año anterior con textura o el laboratorio que ellos mismos crearon con las pinturas ilusorias.

A lo cual, para mi gusto ellos recordaron a la perfección. De esta manera, les conté que ellos y ellas fueron la fuente de inspiración en la creación de este libro “Un Dia Con Sinfonia”, en donde sale su colegio y su salón, un libro que se quedará a su disposición cuando lo quieran o necesiten y que estará disponible para futuros compañeros que lo quieran conocer. Fue grato observar cómo a los estudiantes les animaba tener algo que nació y los representa a ellos y ellas, pero que además es un libro que les pertenece. Inicié como lo esperé, le entregué a cada grupo su página y muy emocionados cada grupo tomó lo que creía conveniente para responder a su pregunta. Pero, la actividad comenzó a tener otro rumbo.

Les pregunté cómo desearían resolver la pregunta que acompañaba cada página, ya que cómo contestaran a ella sería desde un proceso autónomo, les expliqué que las posibilidades de lectura eran infinitas y esto se lo tomaron muy personal. Yo esperaba que en 10 minutos cada grupo tomara cada textura y fuera acomodándola dentro del bolsillo de acetato, pero ellos pensaban algo distinto. Cada grupo tardó con cada página alrededor de 40 min. ¿Por qué? Bueno se tomaron la molestia de dejar con mucho cuidado, perfecta cada página, buscando que representaran lo que querían decir.

Trataron cada textura con mucha delicadeza y antes de ponerlas en el acetato, planificaban qué iban a hacer con cada una.



Figura 30. Memorias del taller. Fotografía

Nota. Creación propia.

Surgieron ideas autónomas, algunos escribieron, otros no tuvieron miedo y le echaron tijera, otros doblaron, tiraron o despedazaron cada textura para que quedara exactamente como ellos querían.

Yo les hice confeti

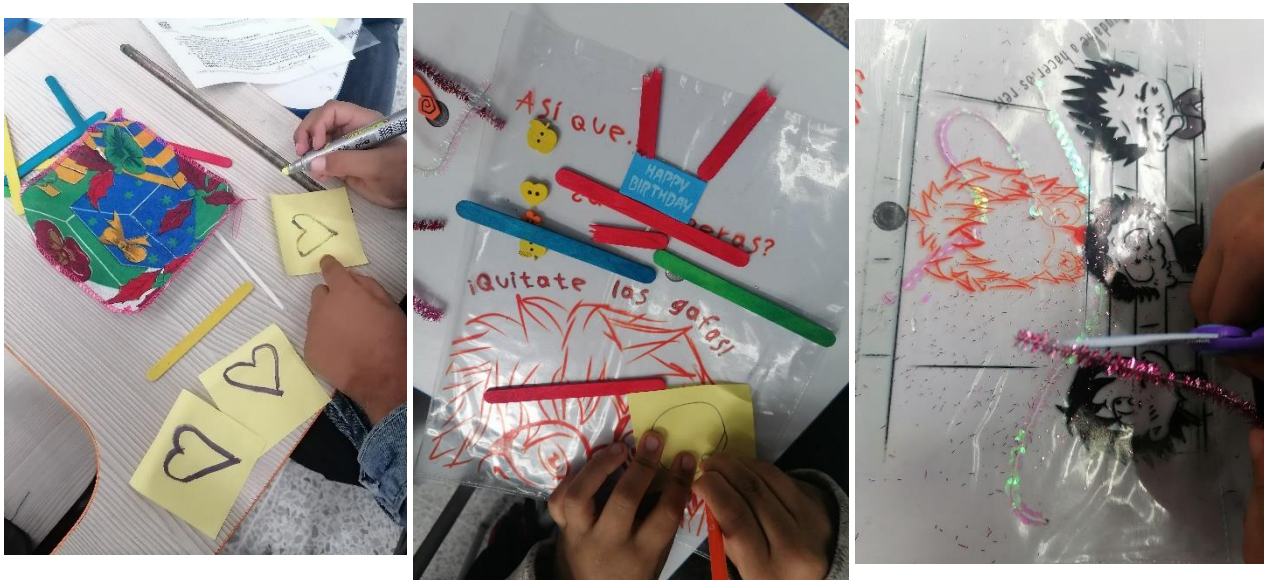


Figura 31. Memorias del taller. Fotografía

Nota. Creación propia.

Otros pegaron las texturas de tal modo que quedasen justo como lo pensaban, les dieron mecanismos de activación, dibujaron o rayaron.



Figura 32 Memorias del taller. Fotografía

Nota. Creación propia.

vea profe esta es una ventanita y
este el telón

Incluso algunos le otorgaron un escenario a lo que sucedía en la página que tenían o le atribuían significados muy específicos, algunos quisieron hacer la bandera de Colombia.

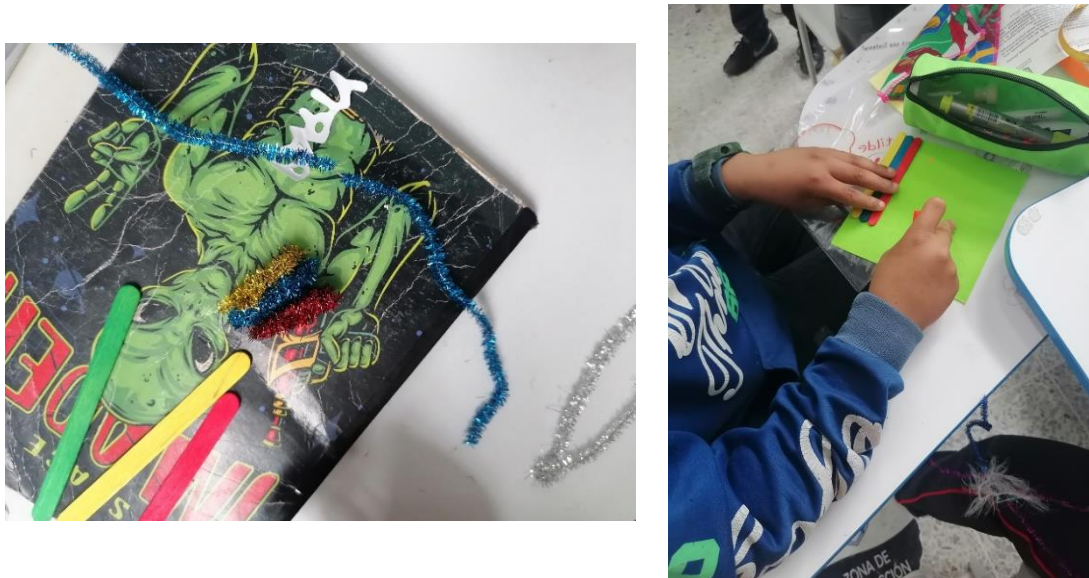


Figura 33. Memorias del taller. Fotografía

Nota. Creación propia.

Fueron muy activos e incluso algunos me pidieron si les podía traer texturas que estaban en otro grupo.

¿Profe me puede conseguir uno de estos pero verde?

Profe necesito una tela

Finalmente, por cuestiones de tiempo la actividad quedó ahí en ese punto álgido de creación, pero como último insumo les mencioné lo importante que pueden llegar a ser las gafas dentro de la historia, como una manera de dejar a la expectativa el posterior desarrollo del libro.

Al final me alegró que hayan surgido así las cosas, abrir la puerta a dejarse sorprender fue un criterio fundamental a lo largo de esta investigación y así como clase a clase construí las planeaciones a partir de lo que los niños y niñas me iban diciendo, me alegra que ellos hayan sido quienes hayan tomado las riendas de cómo se desarrollaría la actividad que al final solo fue posible por ellos. Y me alegra que hasta la última clase se preservó ese ejercicio dialógico entre los niños y niñas y la profe Paola.

Finalmente, surgió un libro lleno de color, textura y vida...

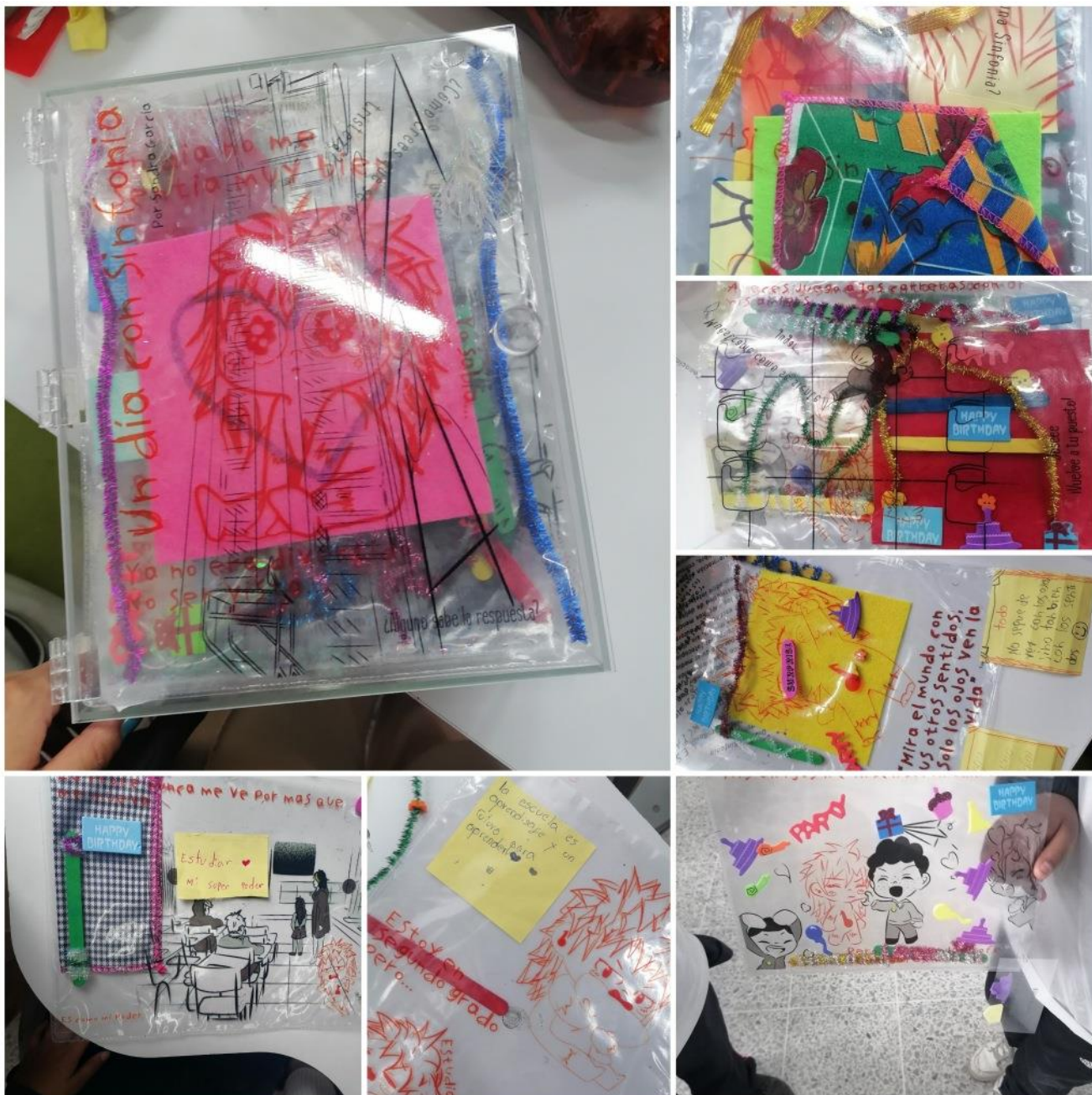


Figura 34. Memorias del taller. Fotografía

Nota. Creación propia.

Cabe recalcar que a lo largo de este proceso he apuntado por la participación infantil y la validación de sus voces, por lo que la divulgación de esta investigación y experiencia fuera del colegio Panamericano I. E. D es muy importante.

Participé en la exposición coordinada por los profesores Edward Guerrero y Gloria Sáenz en el Fondo De Cultura Económica llamada “Máquinas Epistemológicas 1.0” con el libro “Un Día Con Sinfonia” una experiencia que me permitió evidenciar las fronteras en las cuales este proyecto se puede continuar desarrollando. Me permití, permearme de compañeros que al igual que yo, también apuntan al conocimiento colectivo desde distintos lugares.

Un punto de convergencia en esta exposición es que mis compañeros al igual que yo, buscamos hacer visible algo que posiblemente en distintas circunstancias es invisible o tan normalizado que pasa desapercibido y fue interesante ver cómo acogemos la invisibilidad y las distintas formas creativas para hacerlo visible. Desde la literalidad de la voz o la omisión de la vista.

CONCLUSIONES

En este trabajo de grado, se ha dado cuenta a lo largo del documento cómo sucedió la creación de una estrategia polisémica que desembocara en la propuesta de un libro de artista que propicie espacios de participación infantil. Explorando cómo las múltiples interpretaciones sobre una misma imagen pueden enriquecer la experiencia de los niños y niñas del curso 201 del colegio Panamericano a la hora de aproximarse a la representación de una imagen y agregar capas de significado a su narrativa visual.

Conforme esta investigación se fue desarrollando clase a clase, se identificaron varias maneras en que se puede generar y presentar una imagen polisémica. Se demostró que el uso de elementos ambiguos como las ilusiones ópticas o el juego de palabras estimulan la participación en el aula. Además, la incorporación de texturas activa la

capacidad creativa de los niños y niñas, permitiéndoles descubrir nuevas y diferentes formas de entablar significados y conexiones con las imágenes a las que se aproximan. Este ejercicio no se quedará solo en el aula, sino que abre sus puertas a que los lectores de “Un Dia Con Sinfonia” también se permeen de los procesos y descubrimientos que se dieron en el aula del curso 201.

El libro es la articulación entre cómo aproximarse y generar una imagen polisémica, con ayuda de las texturas, la narrativa y la manera en la que se construyó el libro, bajo las posibilidades rizomáticas que ofrece desde su lectura o la resolución de las preguntas en cada página. Proceso que los niños y niñas decidieron adoptar en clase. Es decir, todo el tiempo se pone en tensión la manera en cómo estamos entendiendo al mundo, pero a su vez también se espera que el ejercicio dé cuenta de sus coautores.

La experiencia en la creación de una estrategia polisémica que se trasladó a la materialidad de un libro fue profundamente enriquecedora y desafiante. Fue necesario ingresar a un ejercicio de agudeza de la percepción de cómo estoy concibiendo mi mundo y ponerme en el papel de entender mis aproximaciones con este desde un punto más dinámico y maleable. Tuve que agudizar mis sentidos y encontrar esos elementos que potencien la comunicación desde múltiples significados. Esto puso en crisis mi lado artístico y creativo, pero al final me dotó de elementos claves para comprender mi presente en esta práctica y esos primeros años en los que transcurrió mi vida con mi madre desde la ventana de un Transmilenio (como mencione en la introducción). Fue un ejercicio investigativo exhaustivo, pero fue precisamente en este dónde se dio la oportunidad de haber sido interpelada desde mi postura como docente. Tengo una percepción del infante mucho más rica de cuando ingresé a esta práctica y ahora valoro

más cada comentario que un niño o niña me puede hacer. Ser consciente de esos otros saberes me permitió abrirme a la posibilidad de querer aprender y entender que yo también como profe puedo estar en constante diálogo con mis estudiantes, en el que doy, pero también tomo desde lo que me quieran obsequiar.

El proceso de reflexión constante como docente según lo que aprendí en mi práctica, no se da de la noche a la mañana, ser objetivo consigo mismo y el modo en cómo se da la clase es un proceso que se tiene que hacer de manera constante, aunque lo hice clase a clase cada vez que esta concluía y tiempo después volvía a retomar la información recolectada, sé que dentro de mi quehacer docente a futuro, aun me hace falta más autoanálisis y que al final este es un proceso que se pule con ayuda del tiempo y la constancia para llegar a afinar cada vez más cómo me estoy aproximando a mi práctica docente.

Esta investigación es un primer acercamiento hacia la creación de imágenes polisémicas en el aula, ofrece herramientas y a su vez tensiona las dinámicas del lugar. El estudio respecto a la ambigüedad de cómo se concibe una imagen no solo desafía las convenciones tradicionales de nuestra aproximación con el mundo, sino que también promueve un espacio dialógico más participativo e interactivo. Algo a agregar es que parte de la propuesta metodológica que se desarrolló en esta investigación fue puesta en articulación con la actividad de “Creación de su entorno, desde la textura y el marco” con tres colegas docentes Diana Bernal (estudiante LAV) Lina Acero (estudiante maestría FBA) y Andrés Domínguez Jiménez en el Centro De Rehabilitación Para Adultos Ciegos Sede Principal, efectivamente la actividad fue llevada a cabo con las personas con discapacidad visual. Pues mi propuesta metodológica se conectó con la investigación

“TODO QUE VER: ESTÉTICAS PLURALES DE LA CEGUERA” de Lina Acero, pues ambas acogemos la propuesta de una sociedad que se aproxime al sistema de signos de la comunidad ciega y no al contrario. La convocatoria a esta actividad surgió bajo la premisa de explorar y poner en diálogo cómo cada una de las docentes aborda el tema de discapacidad e imagen, los intereses por el cuerpo y la textura, bajo fuentes de enunciación como el lighthpainting y el teatro, repensando la ceguera en su historia que determinó aspectos socioculturales que deben estar en constante reflexión. Una experiencia completamente enriquecedora y lo menciono reiterando la importancia de cómo las personas con discapacidad abordan nuestro sistema de signos y nosotros como personas videntes también podemos aproximarnos a su sistema de signos.

La principal premisa al utilizar la textura es que esta permite acoger la imagen desde otro lugar fuera del órgano visual y crea una relación diferente entre espectador e imagen, una relación más vivida y sensible, la población con quien se llevó a cabo esta actividad fueron en algún punto de su vida personas videntes, por lo que la actividad convocó recuerdos más allá de pensar ¿qué estoy tocando? Ellos y ellas se preguntaron por ¿en qué momento de mi vida toqué algo parecido? Se acogió la textura no desde la simpleza de su forma, sino desde la complejidad de hacer suya la textura y traerla a su contexto próximo. Algo muy similar sucedió con esta actividad al momento en el que se llevó a cabo con los niños y niñas.

Durante la elaboración de las planeaciones quedaron actividades inconclusas que por temas de tiempo no se pudieron llevar a cabo, pero que abrió la posibilidad de seguir indagando la imagen desde otros lugares de percepción como el aroma, la sombra o el movimiento del cuerpo. En futuros proyectos o investigaciones, espero seguir indagando

sobre cómo trasladar la imagen hacia otras materialidades y lograr ampliar el alcance que puede llegar a aportar las imágenes polisémicas tanto en el campo artístico, pedagógico e investigativo.

En síntesis, esta investigación sugirió que la incorporación de imágenes polisémicas a las planeaciones de clase que derivó en “Un Día Con Sinfonia” enriquece significativamente la experiencia del niño, niña o lector del libro de artista, con la imagen como tal. Así como se evidenció en la construcción del libro y su puesta en escena en el taller con los niños y niñas en la entrega de su libro. Ofrece distintos niveles de interpretación de mundo y fomenta la participación e interacción, con la tranquilidad de que este será escuchado tanto en el aula como con su intervención en el libro. La agencia que el libro incentiva en los lectores desde las preguntas y las texturas, además, de la posibilidad de observar las acciones llevadas a cabo antes, de quien lo lee. Permite dar cuenta de esas voces anteriores y también abre el camino a que esas huellas o vestigios que quedan en cada página de su lector anterior, posibilite una generación de conocimiento distinta cada vez, como una suerte de conocimiento en colectivo, dinámicas que surgen desde la visibilidad de los niños y niñas que generaron esta estrategia polisémica. Los objetivos planteados en un inicio se han cumplido, proporcionando una base sólida a futuras investigaciones.

BIBLIOGRAFÍA

Abad, J., & de Velasco, A. R. (2007). Arquitecturas de juego

Arizpe, E. Styles, M (2023). *Lectura de imágenes*. Fondo de cultura económica.

Cabeza Hernández, M. A. (2018). Arte-lier- estrategias lúdico pedagógicas basadas en el arte, experiencias sensoriales y expresión para el aprendizaje en primera infancia. *Revista Boletín Redipe*, 7(12), 106–114. Recuperado a partir de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/650>

Cárdenas-Soler, R. N., & Martínez-Chaparro, D. (2015). El paisaje sonoro, una aproximación teórica desde la semiótica. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 5(2), 129–140. <https://doi.org/10.19053/20278306.3717>

Chacón, P. y Morales, X.: “Infancia y medios de comunicación: El uso del método semiótico cultural como acercamiento a la cultura visual infantil”, en ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, N° 29- 2, 2014.

Cuadros, R. (2016). Los otros de la ciencia ficción: transposiciones de la literatura al cine. *Editorial Aula de Humanidades en coedición con la Universidad de San Buenaventura*.

De Medina Cánovas, C. R. 2018-2019. Polisemia. La imagen abierta a la interpretación. Universidad de Sevilla.

De Sousa Santos, B. (2009). Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. Siglo xxi.

De Toscano, G. T. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. Graciela Tonon (comp.), 46, 45-73.

Duarte Quapper, C. (2015). El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio. Análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

Eco, U. (1994). Signo, trad. de Francisco Serra Cantarell, segunda edición. Barcelona: Editorial Labor.

Egan, K. (1999). Fantasía e imaginación, su poder en la enseñanza primaria: una alternativa a la enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil y primaria (Vol. 30). Ediciones Morata.

Esguerra, É. E. & Roa, D. P. (2015). El afecto como motor de la participación infantil escolar: hacia el diseño de una estrategia pedagógica con niños y niñas de grado quinto de la Institución Educativa Distrital Tesoro de la Cumbre localidad diecinueve Ciudad Bolívar. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/770>.

Facultad De Artes-UN (2021, junio 10) Coloquio sobre investigación/creación - Ilustración: investigación - Creación – Profesión [video].

https://www.youtube.com/live/URcs1Bqu-UU?si=vyZsbLJf1_S-trga.

Freedman, K. (2006). Enseñar la cultura visual: currículum, estética y la vida social del arte. Octaedro.

García (2023) Lectura de Realidad [video] [Lectura de Realidad - Sandra Paola García Giral.mp4](#)

García-López, J. y F. Cabezuelo-Lorenzo. (2016). El enfoque semiótico como método de análisis formal de la comunicación persuasiva y publicitaria. En *Dialoga*, 10, pp. 71-103. Recuperado el 28 de septiembre de 2018
https://www.researchgate.net/publication/315714013_El_enfoque_semiotico_como_meto_do_de_analisis_formal_de_la_comunicacion_persuasiva_y_publicitaria

Gray, C., & Malins, J. (2013). Procedimientos/ Metodología de investigación para artistas y diseñadores. *The Centre for Research in Art & Design. Gray's School of Art, Faculty of Design. The Robert Gordon University, Aberdeen, Scotland.*

<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2715>.

Irwin, R. L., & Sierra, D. G. (2013). La práctica de la a/r/tografía. *Revista educación y pedagogía*, 25(65-66), 106-113.

Kawulich, B.B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Social Research*, 6(2). Recuperado de:

<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2715>

Martín, B. C. (2012, February). El libro-arte/libro de artista: tipologías secuenciales, narrativas y estructuras. In *Anales de documentación* (Vol. 15, No. 1). Facultad de Comunicación y Documentación y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista perfiles libertadores*, 4(80), 73-80.

Mas, C. R. (2011). TRABAJAR POR AMBIENTES EN EDUCACIÓN INFANTIL COMO ESTRATEGIA DE INOVACIÓN

Ministerio De Educación (2022). TRAYECTORIAS EDUCATIVAS COMPLETAS, CONTINUAS Y DE CALIDAD. CONCEPTUALIZACIÓN Y AVANCES ESTRATÉGICOS. Nota técnica Bogotá, D.C. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_35.pdf

Ministerio De Educación Nacional. (2019). ORIENTACIONES CURRICULARES PARA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA

Moreno, G. A. M., & Daza, C. G. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Educación y desarrollo social*, 9(2), 192-205.

Planella, J. (2017). Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación. Edicions Universitat Barcelona.

Política Nacional de Infancia y Adolescencia 2023-2033

Real Academia Española. (2024). Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es/>

Rodríguez Cortes, G. P., & Ramírez Rincón, A. S. (2020). Estrategia pedagógica para el libre desarrollo artístico en la primera infancia. *Sinergias Educativas*, 5(2), 361–375. <https://doi.org/10.37954/se.v5i2.132>

Roman, D. M. (2023). “ATAS” la maleta viajera-didáctica de los Mundos Posibles una creación Taumatúrgica para las Infancias.. Recuperado de:
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/18867>.

Sarlé, P. M. (2006). Enseñar el juego y jugar la enseñanza.

Scharagrodsky, P; Southwell, M., coordinación autoral (2007). El cuerpo en la escuela. Buenos Aires : Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (Explora, las ciencias en el mundo contemporáneo. Pedagogía). En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.869/pm.869.pdf>

Villalobos, José y Cabrera de, Carmen M. Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica... Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-junio. N° 14 (2009):139-166.

Vitale, M. A. (2020). *El estudio de los signos. Peirce y Saussure*. Eudeba

ANEXOS

Anexo 1.

Entrevista 1 (transcripción del audio).

Hola, mira que tengo que hacer una entrevista, ¿sabes lo que es?

—Sí.

Pues, aunque soy la profe tengo una tarea porque aún voy a la universidad y es hacer una entrevista, ¿listo?

—Sí.

¿Cuál es tu nombre?

-@(:=_&\$#

¿Y cuántos años tienes?

— 9

¿En qué curso vas?

— 2.º de 201

¿Qué me puedes decir de la clase de artes? ¿Te gusta?

—Sí.

¿Por qué?

—Porque es muy creativa.

¿Qué entiendes por arte?

— Pintar.

¿Y crees que las artes sirvan para algo?

— Para entretenerse.

¿Ves televisión?

— Sí, Netflix. Veo muñequitos.

¿Y crees que las imágenes comunican?

—No...

¿Esa imagen que ves ahí te dice algo? (señaló la imagen en la pared de dos niños con uniforme escolar)

- ¿Pues un niño y una niña?

Y ¿por qué sabes que es un niño y una niña?

—Porque ella lleva pelo largo y vestido.

Ah, ¿notas entonces que ya te están diciendo algo esas imágenes? ¿Cómo sientes que está tu proceso con la lectura y la escritura?

— Bien.

¿Y tus compañeros?

— Más o menos.

¿Si las imágenes nos dicen cosas así como las palabras, crees que las artes nos pueden ayudar a leer mejor?

— Porque uno puede coger más el lápiz y uno pinta, entonces uno puede escribir.

¿Te gusta el colegio? ¿Por qué?

—Porque lo hacen a uno aprender.

¿Te consideras alguien creativo?

— Más o menos.

¿Qué crees que debe tener una persona creativa?

— No sé, alguien que hace las cosas bonitas.

Entrevista 2 (transcripción del audio).

Hola, te haré una entrevista porque me lo dejaron de tarea ¿Sabes que es una entrevista?

—Qué tú haces preguntas y yo contesto.

¿Así es, me quieres ayudar?

—Sí.

¿Cómo te llamas?

— % @=(/(/)

¿Cuántos años tienes?

— 9

¿En qué grado vas?

— Segundo del curso 201.

¿Te gusta la clase de artes?

— ¡Me gusta!

¿Por qué?

— Porque dibujo.

Y ¿te gusta dibujar algo en específico?

— De cualquier tipo de dibujo de Discovery a veces.

¿Ves mucho ese canal?

— A veces me aburro y lo cambio.

Y ¿qué entiendes por arte?

— ¿Qué entiendo? De dibuja' y pinta'

¿Crees que las artes sirvan para algo?

— Sí, para dibujar y después venderla'

¿Crees que con el arte se gana dinero?

— Sí, como las obras de los museos, eso es caro.

¿Cómo estás leyendo?

— No sé leer.

¿Y cómo crees que están tus compañeros?

— Algunos no y otros sí.

¿Y crees que las artes te puedan ayudar?

— Porque puedo aprender a escribir tu nombre...

¿Te consideras alguien creativo?

— no.

Entrevista 3 (transcripción del audio).

Hola, yo soy la profe pero voy a la universidad y tengo de tarea hacer entrevistas

¿Sabes lo que es?

— No.

Bueno, básicamente es hablar, te preguntaré algunas cosas y tu me respondes y vamos creando conversación. ¿Me quieres ayudar?

— Bueno.

¿Cómo te llamas?

— (+(\$ /&+&

¿Cuántos años tienes?

— 6

¿En qué curso vas?

— 2.º

¿Te gusta la clase de artes?

— Sí.

¿Por qué?

— Porque dibujamos, pintamos y escribimos.

¿Para ti qué son las artes?

— Dibujar.

¿Dónde haya dibujo hay arte?

— Sí.

¿Te gusta el colegio?

— Lo que me gusta es la cafetería y el auditorio.

¿Por qué el auditorio?

— A veces ponen música o videos.

¿Ves mucha televisión?

— Sí, películas.

¿Qué película ves?

— Rápidos y furiosos.

¿Te gusta mucho?

— Sí.

¿Cómo va tu proceso de lectura y escritura?

— Yo voy bien.

¿Y tus compañeros?

— ¿Algunos sí, otros no?

¿Crees que las imágenes tengan un lenguaje oculto?

— Sí.

¿Por qué lo crees?

— No sé... Pero sí.

Anexo 2.

Mi Formato de Planeación

En un principio quiero precisar a modo de introducción cómo surge mi planeación y qué busco responder, me encuentro haciendo práctica en el colegio I.E.D. Panamericano con el grado segundo de primaria. Con estudiantes entre las edades de 6 a 8 años, en este curso es evidente que los niños buscan constantemente aprobación por parte de las maestras, desde un principio preguntan constantemente si lo están haciendo bien, además, así le hagan una pequeña modificación a su dibujo muestran lo que hicieron buscando aprobación. En parte el sistema educativo es el causante de esto, el ingreso de los niños a primaria supone una regularización del cuerpo y en artes supone el ingreso a una visualidad y a una representación de la realidad de manera más estructurada como el colorear sin salirse de la línea, el trazo suave, el color, entender profundidad y disposición de elementos en el espacio. Tienen que enfrentarse a una realidad, una realidad que se representa de una manera específica. Sin embargo, esto condiciona la creatividad de los niños, ya que tienden a dibujar y a perpetuar un único modo de representación de la realidad (la casa cuadrada con techo triangular, la montaña triangular y siempre hay un árbol y río), los dibujos dentro de lo icónico, dentro de lo meramente visible tienen todo un relato detrás que según he podido ver no exteriorizan los chicos a no ser que sea con el relato. Los niños aman hablar, pero muchas veces no representan a plenitud todo lo que su relato contiene, es como si hubiera un corto entre el canal de la representación verbal y el de la representación visual. Por ende, he detectado esto como una problemática inicial a la cual busco adaptar mi planeación para dar una posible respuesta, no a modo de solución definitiva, sino con la intención de articular las artes como un

área interdisciplinaria capaz de nutrir otras áreas de conocimiento y reforzarlas. Ahondando un poco más en la problemática los niños no leen a plenitud su entorno.

Es decir, logran clasificar los signos, pero no darle una apropiación, por tanto, busco plantear por medio de la semiótica y con ayuda del concepto de la polisemia un número de actividades que les permita representar el mundo de un modo más expandido, asociar los signos a su cotidianidad y construir una nueva visión de su entorno desde el diálogo con otros. La Semiótica y la Educación son campos de investigación con intereses mutuos y superposiciones. El estudio de los procesos de signos y símbolos, códigos, íconos, ayuda a comprender cómo el acto de enseñanza significa comunicarse y cómo aprender significa interpretar este sistema y crecer en la capacidad de apropiarlo. “como dicen Steinberg y Kincheloe (2000), desarrollar una educación que trate la revolución cultural de la que somos testigos enseñando a los niños y niñas a dar sentido, tanto al mundo de las imágenes, como al desconcierto de información que existe en la realidad”.

Continuando con la idea anterior y en articulación con las lecturas planteadas durante mi práctica, quiero hablar de semiótica con los niños, la lectura de signos y la amplificación de signos conocidos, la comunicación de estos signos con su entorno, además, de hacer hincapié en el poder de la imagen y cómo nosotros las consumimos y entendemos. Todos estos objetivos tienen que ver con la decodificación, el lenguaje de las imágenes y la creación de nuevos signos. Más que enfocarme en el simple resultado, quiero enfocarme en el proceso de ejecución por parte de los niños, se espera al final, este proceso pueda ser evidenciado y leído a través de un libro inspirado a partir de la colectividad del aula, pero creado desde el proceso curatorial mío como la docente

ESTUDIANTE PRACTICANTE:	Sandra Paola García Giral Practicante: 7mo semestre	GRADO:	Segundo de primaria Curso:201
MES:	Mayo 15	NOMBRE MAESTRA TITULAR:	Gloria Sáenz (UPN) Viviana (I.E.D. Panamericano)
COMPETENCIA:	Apreciación estética y sensibilidad	SESION #1	Reconozco a otro ser y me reconozco a mi

OBJETIVOS
Reconocer visualmente al otro o a sí mismo, con la intención de hacer notar que no hay una única forma de ser, una amplificación del signo visual, diferenciar distintos colores, texturas y formas a través de la observación y el dibujo.
RECURSOS
Aula, hojas en blanco, lápiz, borrador, tajalápiz, colores y marcadores.
METODOLOGÍA
<p>Con el curso 201 la maestra antes de iniciar la clase ubicará los asientos por pares uno frente al otro, con la intención de que los estudiantes queden viéndose directamente, se dejará una hoja en blanco por cada puesto. Cuando los estudiantes ingresen al aula se irán ubicando según prefieran y se les indicará que alisten solo colores y marcadores, una vez hayan ingresado se dará inicio con la actividad.</p> <p>Apertura: surgirá desde la pregunta ¿Qué es un retrato? Si lo han escuchado oír antes o de que puede tratar, conforme vayan dialogando y acercándose a la respuesta se pasara al siguiente momento de la sesión.</p> <p>Desarrollo: Se les explicará que la actividad consta de retratar al compañero que tienen en frente utilizando los materiales que prefieran (colores, esferos, marcadores)</p> <p>Cierre: Finalizaremos con una serie de comentarios a modo de reflexión de los retratos obtenidos ¿se parece? ¿Sí, no y por qué? ¿Tiene el mismo color de piel que el color durazno, es igual a mi tono de piel?</p>
REFLEXIÓN PEDAGOGICA Y ANEXOS
<p>Una vez hecha la actividad se pudo dar cuenta de que el objetivo se consiguió, lo que el maestro planeó como reflexión personal termino siendo grupal con el curso 201 ya que entre ellos se corregían “errores” el tamaño de la nariz, el peinado que llevaba, si usaba o no gafas, todo muy reciproco y dialógico, en ocasiones entre los estudiantes se ayudaron para que quedara “parecido”.</p> <p>Les gusto bastante trabajar en grupos de dos si bien fue difícil mantener a los niños centrados en la actividad, los niños se reían y se abría la oportunidad a que ellos también exploraran las formas algunos dibujaban a su compañero fuera de lo usual y lo disfrutaban porque eran conscientes de que lo que dibujaban no era igual a su compañero. Una parte del curso se dieron el lujo de imaginar</p>

y ser creativos al momento de dibujar a otro le agregaban cosas que no estaban antes o los dibujaban con un color de ropa distinto.

ESTUDIANTE PRACTICANTE:	Sandra Paola García Giral Practicante: 8vo semestre	GRADO:	Segundo de primaria Curso: 201
MES:	21 agosto	NOMBRE MAESTRA TITULAR:	Gloria Sáenz (UPN) Viviana (I.E.D. Panamericano)
COMPETENCIA:	Apreciación estética y comunicación	SESION #2	A través de la T.V

OBJETIVOS

Introducción del estudiante al concepto de la polisemia, en esta ocasión será aplicado desde las palabras polisémicas. El principal objetivo es que el niño se contextualice de la existencia de las palabras polisémicas y que estas están presentes en su contexto, además, se espera lograr llegar a una ampliación de lo que se entiende por la palabra polisemia indicando que no solo se encuentra en las palabras, sino que también se hace presente en las imágenes.

RECURSOS

Aula, televisor, portátil, tablero y marcadores.

METODOLOGÍA

Apertura: Con antelación el maestro alistar los juegos y recursos necesarios en el portátil y televisor, una vez lleguen los niños se proyectará desde el televisor música junto a videos (música clásica de películas y series animadas) con la intención de ir convocando a los niños para que se adapten en el nuevo espacio, ya que vienen de un fin de semana y es la primera hora de clase, se les pedirá a los niños se vayan acomodando en sus respectivos puestos. Una vez ingresen todos al aula se dará inicio con la clase, en principio el maestro mediante preguntas guiadoras hará una introducción sobre el tema de la clase, las palabras polisémicas ¿saben cuáles es? ¿lo han escuchado antes? ¿a qué les suena? ¿si tuvieran que adivinar que sería? Una vez se haya buscado resolver que es el maestro dará ejemplos con las imágenes que tiene cerca y por medio de los comentarios de los niños ir develando de que tratan las palabras polisémicas.

Desarrollo: Los niños jugarán con las imágenes que les va arrojando el televisor, consta de tres juegos:

1. Selección múltiple: Este juego consta de arrojar una palabra y se debe buscar cuál de las 4 opciones que nos da el juego es la más pertinente que va con el concepto. Ej. La palabra es Ratón y las opciones de respuesta son: el animal, el accesorio del computador y otras 2 opciones. Lo ideal es que por asociación los niños vayan comprendiendo que de una misma palabra pueden obtener múltiples significados.

2. Juego de memoria: Es un juego de encontrar los pares, en este caso las parejas no serán imágenes o palabras idénticas, sino dos imágenes diferentes que remitan a una misma palabra. Ej. La imagen de una planta (vegetal) y una planta (del pie) lo que busca es que ya no sea necesario que haya una palabra escrita visualmente, sino que el niño ya haga la asociación de manera automática.

3. Juego del ahorcado: El juego arrojara 2 imágenes y respecto a estas se debe adivinar que palabra es jugando al ahorcado. En este punto es volver a retomar la imagen y asociarlo con la palabra, pero no solo para ser vista sino con la intención de pensarla escrituralmente.

Cierre: Para finalizar se presentará una idea de la palabra polisémica expandida desde los juegos de palabras junto con la imagen, esto se hará mediante diapositivas creadas a modo de juego. Desde la pregunta ¿Qué es?, aparecerá una palabra y los niños la describirán para finalmente develar la imagen y ver si adivinaron o no. Ej. La palabra “montaña rusa” y develar una imagen de una montaña con un pico de nieve y un sombrero ruso... El objetivo con este cierre es buscar expandir la idea de la palabra polisémica más allá de solo “una palabra con varios significados” y comenzar con el quiebre en cómo están representado el mundo.

Al final comentarán que les pareció el ejercicio, puntos positivos y negativos, que se puede mejorar o que definitivamente no tuvo lógica para ellos.

REFLEXIÓN PEDAGOGICA Y ANEXOS

Al final hubo varios hallazgos con respecto a cada momento de la clase:

Inicio: Los niños asumieron muy bien la música y el uso de videos y propiamente el televisor, lo más probable porque es un medio digital común para ellos que asocian con el ocio o el descanso, por lo que los convoco mucho, ingresaban y automáticamente se quedaban en silencio a prestar

atención a la pantalla, es un recurso muy bien recibido más si hay musicalidad y color. Es una herramienta a la que se le podría sacar más provecho con una intencionalidad más clara

Desarrollo: Metodológicamente fue un desacierto esperar que los niños participaran uno a uno y se escucharan entre ellos, el televisor y los juegos los emocionó mucho y tendían a participar todos a la vez, todos buscaban dar la respuesta “correcta”.

En cuanto a los juegos hubo varios giros que se adaptaron a las circunstancias ya que no salió como lo esperado. En principio, el primer juego fue bien recibido y el objetivo se cumplió, hubo participación calmada pero entusiasta. En la participación del segundo juego les costó un poco más llegar al objetivo por lo que nos detuvimos un poco más en desglosar cada par y cuidar del tiempo, una vez los niños adquirieron el ritmo al juego la participación se fue saliendo de las manos. Cuando llegamos al tercer juego los niños ya actuaban de forma más entusiasta y para no sentir que los niños estaban allá en sus puestos y yo acá detrás del portátil quise hacerlos sentir más participes por lo que dos niños manejaron el juego del ahorcado desde el tablero y comenzaron a jugar entre ellos, los niños dirigían el juego y yo actuaba como mediadora entre los niños del tablero y sus compañeros. En caso así noté que el uso del tablero también es muy llamativo y los hace sentir empoderados, posiblemente por la noción que entablan entre el tablero y el maestro como una herramienta de uso exclusivo que al ellos acceder los emociona.

Cierre: los tiempos dieron demasiado exactos por lo que no hubo tiempo de realizar un cierre como tal, con las preguntas y reflexiones esperadas (por lo que es un proceso que la docente tuvo que realizar a modo personal) fuera de eso respecto a la actividad fue muy bien recibida algunos niños dijeron que este juego ya lo habían jugado (a pesar de que eran diapositivas preparadas por la profesora) al comienzo no comprendían muy bien el juego ya que sus respuestas a las palabras que aparecían eran muy hacia lo literal, me explicaban la montaña rusa como un juego de atracción que va a alta velocidad, donde la persona se marea. No fue hasta casi finalizando la clase que comenzaron a entender las palabras fuera de su significado.



ESTUDIANTE	Sandra Paola García Giral	GRADO:	Segundo de primaria
PRACTICANTE:	Practicante: 8vo semestre		Curso. 201
MES:	25 septiembre	NOMBRE MAESTRA TITULAR:	Gloria Sáenz (UPN) Viviana (I.E.D. Panamericano)

COMPETENCIA:	Apreciación estética y comunicación	SESION #3	A través de la imagen
--------------	-------------------------------------	-----------	-----------------------

OBJETIVOS
Permitir que los estudiantes comiencen a relacionar la imagen con el relato en relación con la expansión de sus signos de representación desde la verbalidad. Se espera incentivar la creatividad en los estudiantes y que estos se permitan crear relato a partir de la imaginación y se continúe con la ruptura del pensamiento lineal, literal y mimético, además, que por medio del dialogo se fomente la escucha, la atención y el respeto por la opinión ajena.
RECURSOS
Impresiones, aula, sillas y mesas.
METODOLOGÍA
<p>Apertura: Se dividirá la totalidad de los estudiantes en cuatro grupos aproximadamente cada grupo quedará de 7 personas pidiéndoles se ubiquen en una parte del salón junto a sus puestos, a continuación, la profesora les dará por grupo dos impresiones, cada impresión contiene una imagen de la pintura ilusión óptica de Rob Gonsalves. El objetivo de dividirlos en grupo es para sacar más provecho a sus aportes y que logren ser escuchados de una forma más eficaz.</p> <p>Desarrollo: Cada grupo de niños buscará darle sentido a las imágenes que tienen desde la pregunta ¿Qué ven? Tomarán cada imagen por separado e irán descifrándola en grupo, tomando en cuenta todos sus elementos (color, formas, objetos, tamaños) la actividad se centra en la búsqueda de sentido a algo que no lo tiene al ser una ilusión óptica pondrá a prueba la racionalidad y serán forzados a pensar fuera de la caja.</p> <p>Cierre: Finalmente cada grupo creará una historia, cuento, chisme que termine uniendo lo que pasa en ambas imágenes. Es decir, se busca que el niño o la niña asocie los significados que dio por separado a cada imagen para que confluyan en un mismo relato.</p> <p>Por último, se les dará unas impresiones los cuales son unas plantillas que forman un cofre para que cada uno lo personalice, este cofre será usado en la siguiente sesión (serán recogidos por la profesora y ella los traerá la próxima sesión)</p> <p>Tarea: traer 1/8 de cartón paja, marcadores y 2 acetatos para la próxima clase.</p>
REFLEXIÓN PEDAGOGICA Y ANEXOS



Los niños se mostraron bastante activos a pesar de que en el aula faltaron 10 niños, trabajaron en grupos recogiendo un poco a modo metodológico reflexiones de la sesión anterior y efectivamente se vio el cambio de dinámica en el aula. La clase terminó confluyendo de una manera distinta a la que estaba planteado en el programa, los niños estuvieron muy participativos por lo que ya no se hizo solo un relato sino 3 cada vez incorporando más imágenes de otros grupos a la actividad.

Los niños asumieron un papel como el estudiante que estudia, que investiga y que indaga con las imágenes que se les suministro. Comenzaron entre ellos mismos a crear su propio “laboratorio”. Una de las estrategias que crearon los niños para dar sentido fue superponer imágenes y verlas a contraluz para convertirla en una imagen nueva y darle sentido y relato solo a esta nueva imagen. Además, antes de llegar a esta idea lo niños comenzaron jugando con la posición de las imágenes, cogían las hojas y las iban acomodando y acoplado una sobre la otra, una imagen horizontal y

otra vertical, en otros casos le fueron dando tridimensionalidad haciendo casas con las imágenes para que tuvieran sentido.

Algunos niños comenzaron a crear relato desde la imaginación. Mencionaban: “es que se están robando las estrellas para hacer lámparas” “no es que ella se está bañando mientras ve que va a chocar otro planeta con el suyo” “no profe no es una montaña es una habitación con paredes que se hacen cielo”.

ESTUDIANTE	Sandra Paola García Giral	GRADO:	Segundo de primaria
PRACTICANTE:	Practicante: 8vo semestre		Curso 201
MES:	23 octubre	NOMBRE MAESTRA TITULAR:	Gloria Sáenz (UPN) Viviana (I.E.D. Panamericano)
COMPETENCIA:	Comunicación y sensibilidad	SESION #4	Creación de su entorno a través del marco

OBJETIVOS
<p>Permitir que los estudiantes lleguen por sí mismos a la concepción de que para crear no hay una única manera, inducir una ampliación de sus signos conocidos a partir de la vista y el tacto. Y que a partir de estos los niños los adapten a su cotidianidad. Se busca reincidir en la idea de la polisemia, pero desde la plasticidad y la manualidad ya no como un concepto distante y cerrado sino tangible traído a su contexto.</p> <p>Se espera incentivar la creatividad en los estudiantes y que estos se permitan crear fuera de lo convencionalmente establecido, que se cuestionen por esas convenciones y que por medio del dialogo se fomente la escucha, la atención y el respeto por la opinión ajena.</p>
RECURSOS
Aula, cartón paja, acetato, marcadores.
METODOLOGÍA
<p>Apertura: en un principio todos en el aula iniciaremos con la realización del marco en cartón paja con el acetato con ayuda de las tres profesoras a continuación se indicará a los niños que iniciaremos una actividad fuera del aula, se dividirá al grupo en dos partes, un grupo saldrá con la</p>

profesora Paola fuera del salón mientras el otro continúa en el aula con la profesora Viviana y la profesora Gloria Sáenz y luego cambiarán de lugar.

Desarrollo: El grupo que saldrá con la profesora Paola hará un recorrido en el colegio. El objetivo es a través de preguntas guías observar su entorno a través del marco detenidamente y lo identifiquen ¿Qué ven? ¿Es igual esto a aquello, en que se diferencia? ¿Qué color tiene, su textura es suave o dura? Etc. Además de hacer hincapié de cómo se reconoce una pintura desde el marco. Una vez identificados los elementos desde el tacto el color y la forma se pasará a entender como habitan el espacio ¿Qué les gusta de ese lugar o que no? ¿Cómo ven que los demás niños habitan ese espacio? Por último utilizando el marco ellos harán un mapa del lugar, cada uno se posicionará en un lugar diferente y con un marcador contornearán lo que ven a través de él. En total resultará un mapa fragmentado de un mismo lugar.

El segundo grupo que se quede en el aula con la profesora Vivian y Gloria harán una actividad distinta, se charlará sobre cuál es el espacio en el que se sientan más cómodos o transitan más dentro de la escuela. ¿Por qué? ¿Cómo los hace sentir estar ahí? ¿en qué momento del día es mejor estar ahí? Una vez nos hayamos posicionado en uno o varios lugares de la escuela (dependiendo de las respuestas de los niños) se pasará a hacer uso del cofre que hicieron la clase pasada buscando ahondar en la idea de que el cofre guarda un tesoro. Con materiales que se dispondrán en el suelo en medio del salón sobre una bolsa de plástico los niños recrearán el espacio que hayan mencionado más les gusta del colegio. El detalle es que no van a dibujar o pintar, sino que lo harán desde la textura, deben tocar los materiales y elegir cuáles se acercan más a cómo ellos sienten, recuerdan o habitan el espacio en cuestión y desde su selección lo irán guardando en el cofre que hicieron.

Al finalizar cada uno en sus respectivos grupos mostrará los resultados y hablará respecto al ejercicio. El objetivo de dividir los grupos y alternar las actividades es que dependiendo de por qué actividad inicien esto afectará la experiencia misma de habitar la escuela, dando resultados diferentes y variados.

Cierre: Al final se exhibirá frente a los demás todos los trabajos, dando el tiempo de que entre ellos hablen de lo que hicieron y opinen respecto a sus compañeros, reflexionando respecto a las ideas expuestas.

La actividad funciono muy bien, los niños se mostraron abiertos al diálogo respecto a lo que las texturas les suscitan y como habitan su colegio. Cómo el grupo se dividió en dos si hubo una clara diferencia con respecto a actitud con ambos grupos. Inicialmente el hecho de salir del aula (al ser algo poco común o relegado solo al espacio de descanso) Sí fue un poco complejo buscar concentración por parte de los niños. Sin embargo, se dieron el tiempo de mencionar que les gusta del colegio y que no, además, en ambos grupos resultaron relaciones de ellos con sus familias o recuerdos evocados.

ESTUDIANTE	Sandra Paola García Giral	GRADO:	Segundo de primaria
PRACTICANTE:	Practicante: 8vo semestre		Curso 201
MES:	02 octubre	NOMBRE MAESTRA TITULAR:	Gloria Sáenz (UPN) Viviana (I.E.D. Panamericano)
COMPETENCIA:	Sensibilidad	SESION #5	Adivinando mi entorno

OBJETIVOS

desarrollo de los sentidos y desconectar con la mirada, además de promover un ejercicio creativo que estará ligado a como el niño lo interioriza y analiza. Se busca reincidir en la idea de la polisemia, pero específicamente solo desde lo táctil sin condicionamiento de la visualidad. Se espera los niños incorporen estas nuevas sensaciones a su cotidianidad, después de todo los signos no se componen de una única forma, los reconozcan y sean capaces de imaginar nuevas formas posibles. A partir de lo conocido.

RECURSOS

Aula, imágenes con diferentes texturas.

METODOLOGÍA

Apertura: Se seguirá en la idea de la polisemia recordando lo que se hizo en la actividad anterior y se les pedirá a los chicos les expliquen a los compañeros que faltaron la actividad. A continuación, se les pedirá a los niños hacer equipos de 2 personas y a continuación la profesora explicará el juego.

Consta de un juego de adivinanzas, pero solo con el tacto.

Desarrollo: Uno de los niños del equipo se vendará los ojos mientras el otro le dará una tarjeta la cual tendrá una imagen texturizada estilo braille, se continuará con la idea del descubrimiento y la superposición por lo que existe la posibilidad de revelar la imagen que esta debajo retirando una hoja, el niño vendado deberá ir adivinando qué es sin quitarse la venda mientras el compañero le va indicando si esta frio, tibio o caliente. También el papel del compañero es cuidar que quien está vendado no haga trampa. Se irán alternando turnos con tarjetas diferentes.

Cierre: Finalmente se hará un ejercicio plástico en el que los niños harán sus propias imágenes con relieve, pero sin delimitar materiales o instrucciones para su realización. Luego se hablará de si fue difícil leer una imagen solo con el tacto y si alguna vez en el pasado lo habían hecho.

REFLEXIÓN PEDAGOGICA Y ANEXOS

Los niños estuvieron participativos y el hecho de configurar el espacio en el aula y que tuvieran que vendarse los ojos para actuar cooperativamente los convoco mucho a la participación ya que sentían que estaban era jugado.

Algunos ya tenían presente lo que se hizo con el ejercicio de las imágenes polisémicas y sin retirar las hojas ya lo veían a contraluz. Se emocionaron con las tarjetas y pedían cada vez más para sentir que jugaron con todo el material que pudieron.

Al momento de pasar al ejercicio creativo les costó un poco llegar a crear una imagen con textura por lo que yo no brinde muchas indicaciones de cómo hacerlo, pero finalmente después de algunos ejemplos los niños lo consiguieron. Algunos siguieron utilizando las imágenes de las tarjetas que yo les suministre y las usaban de guía al momento de dibujar o no se repensaron en una figura nueva para usar, sino que el material les permitió ya tener la figura y concentrarse en como generarle textura.

En esas, algunos niños optaron por solo dibujar sin textura, una niña de ese grupo en especial me llamo la atención. Le pregunte por qué había dibujado un dinosaurio y le pregunte que en donde se encontraba la textura a lo que respondió que quería que su dinosaurio fuera suave por lo que opto por dejarlo con la textura que ya tenía la hoja. Unas niñas que habían llevado de juegue a la escuela slime lo utilizaron en el ejercicio.



Las siguientes dos actividades estaban programadas a desarrollo pero por cuestión de tiempo no se lograron llevar a cabo.

ESTUDIANTE	Sandra Paola García Giral	GRADO:	Segundo de primaria
PRACTICANTE:	Practicante: 8vo semestre		Curso: 201
MES:	30 octubre	NOMBRE MAESTRA TITULAR:	Gloria Sáenz (UPN) Viviana (I.E.D. Panamericano)

COMPETENCIA:	Sensibilización y comunicación	y SESION #6	Oliendo el sol
--------------	--------------------------------	-------------	----------------

OBJETIVOS

La corporeización de las formas, creación de nuevas formas, conceptos e imágenes a partir del cuerpo.

Se espera los niños sean capaces de proyectar con su cuerpo y dialogar con el sin usar la voz, además de que durante el ejercicio aprendan a usar el cuerpo en proyección con la luz, como se comporta la luz y cómo usarla a su favor, como disponer el cuerpo en el espacio y cómo lograrlo en equipo y fomentar el compañerismo, al final se espera lo que proyecten sean composiciones o creaciones, pero hechas con el cuerpo.

RECURSOS

Aula y frascos con aromas.

METODOLOGÍA

Apertura: Se les pedirá a los niños hacer 5 grupos junto a sus pupitres. Se dará un primer momento respecto a cómo el aroma evoca memoria, de si tenemos aromas favoritos y por qué o si hay algún aroma en específico nos recuerda a algo. Y pasaremos a abordar algunos conceptos desde la imaginación ¿a qué olería.....? Y a continuación se les explicará la actividad.

~~**falta delimitar los conceptos**~~

Desarrollo: se dispondrán un numero de frascos con esencias por cada grupo junto a un número palabras (pueden ser conceptos, acciones u objetos) y la idea es que los niños vayan oliendo y ubicando cada aroma frente al concepto con el que lo asocien.

En cada estación habrá aromas distintos por lo que a lo largo de la clase irán rotando de lugar para seguir oliendo y reubicando.

Cierre: ~~**falta cierre**~~

REFLEXIÓN PEDAGOGICA Y ANEXOS

ESTUDIANTE	Sandra Paola García	GRADO:	Segundo de primaria
PRACTICANTE:	Giral		Curso: 201

	Practicante: 8vo semestre		
MES:	---Actividad adicional en dado caso se abra un nuevo espacio	NOMBRE MAESTRA TITULAR:	Gloria Sáenz (UPN) Viviana (I.E.D. Panamericano)

OBJETIVOS
<p>La corporeización de las formas, creación de nuevas formas, conceptos e imágenes a partir del cuerpo.</p> <p>Se espera los niños sean capaces de proyectar con su cuerpo y dialogar con él sin usar la voz, además de que durante el ejercicio aprendan a usar el cuerpo en proyección con la luz, como se comporta la luz y cómo usarla a su favor, como disponer el cuerpo en el espacio y cómo lograrlo en equipo y fomentar el compañerismo, al final se espera lo que proyecten sean composiciones o creaciones, pero hechas con el cuerpo.</p>
RECURSOS
Aula, linternas, bolsas de basura, telón negro.
METODOLOGÍA
<p>Apertura: Se les pedirá a los niños ubicar los asientos en mesa redonda y hacer equipos de 5 personas. Se explicará la actividad a realizar cuando las ventanas del salón estén cubiertas en su totalidad (cosa que será hecha con anterioridad por el maestro) y la luz del aula será apagada.</p> <p>Desarrollo: Los niños en equipos tendrán que representar una emoción o un concepto, animal, cosa, etc. Con su cuerpo y proyectar una sombra, los demás deberán adivinar que es en un límite de tiempo.</p> <p>Cierre: Al finalizar se hablará con los niños respecto al ejercicio que les pareció. Qué les gustó, lo que vieron ¿si se parecía a lo que debían proyectar? Y entablar una reflexión de cómo sintieron el cuerpo durante el ejercicio.</p> <p>Debe haber una tarea anterior que solicite una bolsa de basura</p>
REFLEXIÓN PEDAGOGICA Y ANEXOS