

En el encuentro... experiencia y afecto, una exploración de sus cruces/comprendiones/relaciones en las prácticas artísticas visuales y plásticas de un grupo de estudiantes de la escuela rural San Lorenzo

Diana Alejandra Nova Alfonso

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Bellas artes
Maestría en Arte, Educación y Cultura
Asesor: Sebastián Galindo Calderón
Bogotá
2023

TABLA DE CONTENIDO

1. Dudas, Intuiciones, el constante cuestionar/ (a manera de planteamiento del problema)..	3
2. Pregunta de investigación	7
3. Objetivos.....	7
3.1 General.....	7
3.2 Específicos	7
4. Referentes teóricos	8
4.1 Antecedentes teóricos	8
4.2 Marco teórico	17
4.2.1 El ser humano en la experiencia	17
4.2.2 El afecto en la experiencia y el arte.....	24
4.2.3 Infancias y prácticas artísticas en la escuela.....	27
5. Marco Metodológico	34
5.1 Enfoque y tipo de investigación	34
5.2 Situando la investigación	36
5.3 Pasos recorridos	38
5.3.1 Primeros encuentros (Fase 1)	38
5.3.2 ¿Conociéndome, conociéndonos! (Fase 2)	39
5.4.3 Una pausa... re/pensándonos (Fase 3)	46
6. ¿Conociéndome, conociéndonos! (Descripción de los resultados)	47
7. Una reflexión de lo hecho (a manera de análisis de resultados)	82
7.1 El cuerpo en la experiencia y el movimiento hacia los afectos	82
7.2 La alteridad en la experiencia y la obstaculización de los afectos.....	88
8. Alteridad e infancias, por unas prácticas de los afectos y cuidado del otro (a manera de reflexiones finales)	93
9. Referencias	97
10. Apéndice	102

En el encuentro... experiencia y afecto, una exploración de sus cruces/comprendiones/relaciones en las prácticas artísticas visuales y plásticas de un grupo de estudiantes de la escuela rural San Lorenzo

Dudas, Intuiciones, el constante cuestionar (a manera de planteamiento del problema)

En este apartado pretendo compartir esas preguntas, intuiciones, dudas y deseos alrededor del interés investigativo y en un intento por dar sentido al mismo, me enuncio a ustedes desde mi historia, desde lo que he sido y estoy siendo, pues un acercamiento primario a mi subjetividad, permitirá una comprensión más sensible y honesta de esta investigación.

Tránsitos... movimiento... empacar... desempacar... cambios de paisaje..., la historia de mi familia y la mía pueden empezar con esas palabras (y seguramente la de muchos), múltiples han sido los lugares a los que he llamado hogar, diferentes olores y sonidos me han atravesado, mi infancia rodeada de tierra húmeda, pino, madera, maíz, madera vieja crujiendo al paso, el aleteo de las palomas al sonar las campanas de la basílica, voces distantes e ininteligibles que se filtran por la ventana; abanicos de colores me han vestido, en mi adolescencia casas de paredes blancas y tejas naranjas, pastos secos y amarillos un tiempo y luego verdes y largos, el blanco amarillento de los invernaderos irrumpiendo en el café rojizo de la montaña que imponente se presenta junto a patrones de diversos verdes que anuncian cosechas de cebolla. Mi vida la he contado a través de los espacios que he habitado, estos acompañantes silenciosos de mis alegrías, de mis sueños, frustraciones y llantos son parte de lo que fui y lo que estoy siendo y es desde uno de estos que comparto el inicio de este recorrido de indagaciones, dudas, preguntas e intuiciones.

La mayor parte de mi vida la he pasado en espacios educativos como estudiante, es la escuela uno de esos lugares que siempre he y me ha habitado, con los años ha cambiado de nombre, tamaño, lugar y apariencia, pero en su constante presencia esta ha sido testigo de mi crecimiento, de mis primeras veces, de mis intentos para hacer amigos, de mis fallas y victorias, de mis crisis y mis risas. Los adultos a mi alrededor, señalaban la escuela como ese lugar vital para asegurar un futuro, hablaban de un plan ya arreglado y pensado, con pasos simples, primero hay que ir al colegio, estudiar para sacar un alto puntaje en las pruebas saber 11, luego entrar a una buena universidad, graduarse, trabajar, ganar dinero y ser “exitoso” y listo, ya te ganaste la vida. Sin cuestionar o dudar nunca del plan, puse toda mi fe y energía en este, el tiempo pasaba y más que pasos a seguir se sentían como una carrera interminable, un correr infinito esperando llegar a esa meta, una que nunca comprendí bien, que anhelaba ver con claridad algún día, pero

solo se alejaba brumosa. Los últimos años de mi educación media y toda mi educación superior, se sentían cada vez más abrumadores, sentía que estaba en la mitad de una maratón, que con el tiempo aumentaba en velocidad y solo me encontraba esperando el momento en el que me estrellara, gradualmente ese espacio educativo dejo de ser el testigo a ser la causa de mis crisis, frustraciones y miedos.

Desde una intuición primaria, me sentía decepcionada de la escuela, pues en este lugar pasé años y fue después de esa maratón desgastante, que comprendí que muchas de mis frustraciones venían del desconocimiento de quien era y en muchos reclamos al viento, deseaba volver en el tiempo y quizá centrar mis esfuerzos y energías no solo en aprender de matemáticas, física o inglés, pero también en conocerme un poquito, a cuestionarme y que mi voz hubiera estado más presente en esos encuentros educativos, a vivirlo más como un proceso, un lugar de encuentro y exploración y no solo como el medio para un fin.

Como bien mencioné, esta es mi experiencia y no pretendo asumir que sea una universal. Pero autores como Sáenz (2003) en una crítica al sistema educativo, señala que el papel de la educación tanto pública como privada se ha centrado en formar individuos aptos para los mundos de producción económica, ignorando lo que él llama procesos de subjetivación, en los que priman la imaginación y los sentimientos, facultades que posibilitan la acción del individuo sobre sí mismo. Crítica que comparte Nussbaum (2011) denominándola la crisis mundial en materia de educación. Afirmando que las sociedades democráticas en su afán por crecimiento económico, dejan de lado en los planes de estudio aquello que no aporta a los mercados emergentes, como las artes y las humanidades. “Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos.” (p.17).

Al igual que los autores, coincido en que la escuela tiene una responsabilidad más allá de preparar individuos para la vida laboral y económica, es una responsabilidad con el estudiante mismo, la escuela puede ser ese lugar que permita diversas maneras de enunciación de la subjetividad de las personas que habitan en ella.

Al comprender la escuela como uno de esos lugares iniciales de socialización, en donde estamos constantemente expuestos a prácticas sociales establecidas generación tras generación, en el que más allá del aprendizaje de ciertos conocimientos establecidos, aprendemos a

relacionarnos con otros, adquirimos normas y patrones de comportamiento; y esto no es de sorprendernos, pues de antemano se reconoce a la escuela como una institución y en palabras de Berger y Luckmann (2003) toda institución controla el comportamiento humano, estableciendo y transmitiendo pautas definidas que traen consigo una historicidad y que quieren dirigir el comportamiento a una dirección determinada, al estar en esta institución el estudiante se enfrenta a una realidad ya dada, muy resistente a cambios; y paralelo a esta socialización, el individuo empieza a formarse una idea de mundo, empieza a cuestionarse por su identidad, sus valores, aspiraciones y deseos, se confronta como individuo frente al mundo.

Teniendo esto presente y dejando en claro que no se trata de demonizar la escuela, pero sí de repensarla, y cuestionarla. En este sentido, y en palabras de Sáenz (2003) cómo pensarnos una escuela que no relegue los sentimientos y los afectos, por priorizar contenidos considerados de tipo racional y lógico, una escuela que no dé cuenta de ese discurso dicotómico sobre el ser humano del ser sintiente y el ser que piensa. Pues al hacer esto se pierde un sentido, un sentir y el estudiante termina o adaptándose o haciendo resistencia desde sus dimensión sensibles, pero que al final, terminaran resintiendo a los espacios educativos, “el éxito de algunos estudiantes en este esfuerzo por preservar su integridad...y por lo tanto la derrota parcial de este dispositivo pedagógico racionalizador, puede atestigüarse por el número de ellos que llega a la educación superior concibiendo la academia y la ciencia como sus enemigos” (Sáenz, 2003, p253).

Por lo tanto, Sáenz (2003) propone que la pedagogía sea una de los sentimientos y la imaginación, que más allá de procesos de racionalización, priorice nociones de metáfora, de símbolo, pues la imaginación simbólica es la puerta para el conocimiento del sí mismo. Afirma que las asignaturas escolares se deben comprender como instrumentos para la realización de la subjetividad del estudiante. Esta pedagogía debe apropiarse de los lenguajes no racionales de la expresión artística, que permiten imaginarse e intuir otras “verdades” y otras formas expresivas de configurar su identidad y de autoconocerse.

Adicionalmente para Nussbaum (2011) el arte y las humanidades brindan la oportunidad de aprender y potenciar emociones como la empatía, la benevolencia, la compasión, básicas para la convivencia social, y asegura que la pérdida de estas podría quebrar las bases institucionales de la sociedad, sus valores y el sentido mismo de la vida digna.

Ahora bien, ¿qué dice la educación colombiana con respecto a una formación afectiva del estudiante?, en la ley general de educación:

La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes [...] que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad (Art 1, 1994).

y uno de sus fines es el pleno desarrollo de la personalidad dentro de un proceso de formación integral entre las que se encuentra la formación afectiva (Ley general de educación, art 5, 1994).

Si bien, hay un reconocimiento del valor en la formación afectiva, no hay un plan curricular, ni lineamientos directos para trabajarlas, dejando en manos de las instituciones y docentes la decisión de abordarlos o no y de qué manera hacerlo. Ahora bien, al poner la lupa sobre un área en específico, dentro de las orientaciones pedagógicas para la educación artística dadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2022) se comprende a “la educación artística y cultural como una articuladora de sentido sobre el lugar del sujeto en el mundo, creativamente situado en sus contextos socioculturales y en la perspectiva de favorecer una formación integral, en la cual, la originalidad, la tradición, el desarrollo socioemocional y el ejercicio de una ciudadanía activa están en su base” (2022, p.6), teniendo en cuenta esto, se podría decir que el MEN (2022) resalta cómo la educación artística y cultural permite dentro de sus lenguajes la formación afectiva y como esta favorece la interacción consigo mismo, con los demás y el entorno.

Pues el arte nos atraviesa, se cuele en nuestros modos de hacer, de relacionarnos, de entender al otro y a nosotros mismos, ya que estas ofrecen cualidades expresivas (Barría, 2015), que permiten trabajar con la realidad para transformarla y transformarse en el proceso, ofrecen un medio para expresar nuestras emociones, pensamientos, ideas, temores, a través de otros lenguajes e incluso crear uno propio. El arte potencializa la capacidad de simbolización en el ser humano. Como menciona Sánchez (2017):

La diversidad de los lenguajes artísticos permite la posibilidad de aumentar la variedad y profundidad de los significados que la gente extrae de su vida, en la medida que hay tantos mundos como maneras de describirlos, representarlos e interpretarlos...Las formas de representación implican sistemas simbólicos...se produce pensamiento a través de las formas de representación, más allá de la palabra y el número como formas dominantes, donde los seres humanos son hacedores de significado, y las formas que contiene el arte y

la cultura se inventaron para transmitir significados que no podían transmitirse de ningún otro modo (p.98).

El arte como la parte clave, en concreto la mirada que tienen Deleuze y Guattari (1993) de este, para el filósofo el arte actúa como resistencia a esos sistemas que buscan la homogenización, la desaparición de los sistemas de sentido, es decir las diversas formas de enunciación. Bajo esta premisa Farina (2005) construye su propuesta de la pedagogía de las afecciones, en la que la plantea como una de dos pedagogías diferentes pero no excluyentes, la primera la pedagogía institucional (“macro-política de Estado”) que se enfoca en la formación de una percepción, actitudes y comportamientos acordes al funcionamiento institucional y la pedagogía de las afecciones (“una micro-política de los afectos”) “que se ocuparía de favorecer la percepción y el saber cómo experimentación en el proceso de formación de los sujetos” (p. 397). Una pedagogía de las afecciones que se articula con una política de la percepción, pues busca problematizar, cuidar y experimentar los modos de relación entre sujetos, busca producir procesos de subjetivación favoreciendo encuentros, experiencias.

Por lo tanto, mi cuestionamiento se dirige a problematizar y comprender a la luz de la teoría de los afectos la relación de los mismos con la experiencia de los estudiantes en las prácticas artísticas. Cómo lucen unas prácticas de los afectos en un grupo de estudiantes de una escuela rural en el municipio de Sáchica, Boyacá.

Pregunta de investigación

¿Cómo la experiencia en las prácticas artísticas dialoga con los Afectos en un grupo de estudiantes de la escuela San Lorenzo?

Objetivo general

Comprender cómo la experiencia en las prácticas artísticas dialoga con los Afectos en un grupo de estudiantes de la escuela San Lorenzo

Objetivos específicos

- Observar las cotidianidades de los niños en las prácticas escolares en la escuela San Lorenzo de la Institución Educativa Nueva Generación, Sáchica, Boyacá
- Reconocer las experiencias de los niños que tienen lugar en el laboratorio de creación
- Establecer las formas de dialogo entre los Afectos y las prácticas artísticas

- Reflexionar sobre el espacio del laboratorio de creación en relación a los Afectos de los niños

Referentes teóricos

Antecedentes teóricos

Lo siguiente da cuenta de la búsqueda de investigaciones de posgrado entre el 30 de agosto y el 20 de septiembre del 2022, las palabras de búsqueda se realizaron en el idioma español y corresponden a “emoción y arte”, “prácticas artísticas y emociones”, “prácticas artísticas y procesos afectivos” y “educación artística y emociones”. La búsqueda se realizó en 11 repositorios de universidades colombianas, en los que 8 de estos, no se encontraron investigaciones cercanas al tema de búsqueda:

- En el repositorio de la Universidad de la costa-CUC, se buscó en la Maestría de educación, en la maestría en psicología, la maestría en psicología y desarrollo humano y en la maestría en psicología con énfasis en desarrollo humano, si bien algunas tesis mediaban las TIC para fortalecer habilidades socioafectivas, no se encontró investigaciones cercanas al tema de búsqueda.
- En el repositorio de la Corporación universitaria Minuto de Dios, se buscó en la maestría en Educación y lo más cercano que se encontró fue una propuesta didáctica para fortalecer la inteligencia emocional, no se encontró investigaciones más cercanas al tema.
- En el repositorio de la Fundación Universitaria Konrad Lorenz, se buscó en el doctorado en Psicología, en el que había 5 tesis, pero ninguna cercana al tema de interés.
- En el repositorio de la Pontificia Universidad Javeriana, se buscó en la maestría en educación y la maestría en Educación para la Innovación y las Ciudadanías, no se encontró investigaciones cercanas al tema de interés.
- En el repositorio de la Universidad Católica de Oriente, se buscó en la maestría en educación, la maestría en humanidades y en la maestría en Psicología y en ninguna se encontró investigaciones cercanas al tema buscado.
- En el repositorio de la Universidad Cooperativa de Colombia, se buscó en el área de educación y En el área de Psicología de la educación, y las investigaciones encontradas relacionaban la inteligencia emocional con el rendimiento académico o con la lecto-escritura, no encontré investigaciones con temas más cercanos.

- En el repositorio de Universidad de Antioquia, se buscó en el doctorado y la maestría en educación, donde no se encontró investigaciones cercanas.
- En el repositorio Universidad de La Sabana, se buco en el doctorado de educación y en la maestría en educación y no se encontraron investigaciones con temas relacionados al buscado.

Ahora bien, las cuatro tesis seleccionadas fueron publicadas entre el 2016 y 2020; tres de estas son publicaciones de Maestría que se desarrollan en el contexto bogotano y una se desarrolló en Manizales, Caldas, que corresponde a un proyecto de grado de especialización, sin embargo, las cuatro investigaciones pertenecen a universidades ubicadas en la ciudad de Bogotá, la corporación universitaria UNIMINUTO, la universidad de Los Andes y la universidad Pedagógica Nacional, respectivamente.

En el repositorio de la corporación universitaria UNIMINUTO, dentro de la maestría en innovaciones sociales en educación, se encontró la tesis de Mayorga (2019), titulada “**Diseño de escenarios de aprendizaje basados en las artes plásticas para el manejo de las emociones en primera infancia**”, en la que se plantea como pregunta de investigación ¿cómo aplicar las Artes Plásticas en el manejo de las emociones a los niños de Primera Infancia?, esta inquietud surge de la necesidad de brindar a los niños aprendizajes significativos, apuntando por una educación más integral que les permita avanzar en su proceso personal y de ofrecer a los docentes herramientas de trabajo didácticas para cumplir con ese propósito.

Teóricamente la investigación se para desde tres lugares, las artes plásticas, las artes plásticas en educación y las emociones; Se brindan algunos acercamientos a la definición de artes y artes plásticas en específico desde el origen etimológico de la palabra, pero finalmente contrasta la postura de Tolstoi (s.f.), desde la consigna de que las artes no son diversión, ni placer, sino un motor vital de la humanidad en donde los sentimientos priman y alejan a la humanidad de la violencia, con Elliot Eisner (s.f.), quien plantea que el arte es una forma de crear vida, expandir la conciencia, buscar significados y compartir cultura con los demás. Para el autor las artes plásticas en la educación sirven como estrategia didáctica y las define citando a la Universidad Estatal a Distancia como un conjunto de técnicas y actividades para propiciar aprendizajes significativos, procesos de autonomía y autorregulación; finalmente respecto al concepto de emociones describe 3 componentes de las emociones, fisiológico, conductual y

cognitivo, para luego hacer un recorrido neurológico de los sistemas cerebrales involucrados en los procesos emocionales, sin embargo, no se soporta en fuentes teóricas que lo respalden.

El autor propone el diseño de escenarios de aprendizaje basados en las artes plásticas para el manejo de las emociones en primera infancia desde una investigación cualitativa de investigación acción que buscaba describir las acciones desde las artes plásticas como estrategias de manejo de las emociones en el salón de clase. Para esto contó con la participación de 25 profesores de primera Infancia de instituciones públicas de Bogotá (un docente por localidad) y 28 niños y niñas de pre jardín. Como instrumentos de recolección de datos empleo la observación y la entrevista semiestructurada y creó un cuestionario para conocer el conocimiento de los docentes sobre las emociones y el manejo de estas, aplicó este último y realizó un análisis DOFA a partir del cual diseñó los escenarios. Con el análisis concluye que la mayoría de los docentes no tienen conocimientos sobre qué son las emociones, hay confusión entre estas y la expresión emocional y les cuesta identificar las emociones en los niños.

Para el diseño de escenarios realizó talleres para escuchar y observar a los niños y poder determinar sus intereses, con esto observó que los niños sienten temor ante lo desconocido, que sienten alegría con la música y las bromas, con esta información se crearon los siguientes escenarios: Circo (que contó con el manejo de colores, trajes y disfraces, “permitió llegar a los niños que sentían tristeza, trabajando de manera explícita la alegría” p.58), los monstruos de los colores, (“permitieron llegar a los temores de los niños y niñas y dar elementos de fuerza y tranquilidad ante lo desconocido” p.58), El Cerebro (que involucró el asombro, la literatura, los colores y la exploración del medio) y El Laberinto Hongo (que utiliza colores, sonidos, luces para relatar cuentos que transmitían tranquilidad). Mayorga (2019) concluye vagamente que las artes plásticas son una estrategia valiosa en el manejo de emociones en el salón de clase y que logró cumplir sus objetivos, pues el producto de su investigación fue una propuesta pedagógica.

En el repositorio de la universidad de Los Andes, dentro de la maestría en educación para la ciudadanía, la tesis de Ospina (2016), titulada “**Mirando . Mirándote . Mirar. Una travesía de indagación respecto al desarrollo de la empatía y el multiperspectivismo a través de la educación artística**”, parte de la reflexión sobre su papel docente y el impacto que en sus clases pueda tener sobre los valores, creencias, metas e intereses de sus estudiantes y se reafirma en que su labor está dirigida al bienestar de sus estudiantes, por lo que en su práctica se pregunta si genera espacios en los que ellos pueda ser libres y felices. De esta manera las preguntas que

guían su investigación son sobre el cómo vincular el fin en sí mismo del arte y de la educación artística con el desarrollo de habilidades que cuiden y fortalezcan los vínculos entre los estudiantes y sobre cómo desde la experiencia del arte se puede descubrir herramientas para narrar una vida habitable, libre y feliz. Por esta razón, decide orientar su investigación a desarrollar habilidades que mejoren y fortalezcan los vínculos de aquellos involucrados en el acto educativo, centrándose en la empatía y el multiperspectivismo.

La empatía la define desde Chaux (2004) y Rogers (en Maxwell, 2008) quienes la entienden no como una emoción sino como la capacidad de caer en la emoción del otro, esto implica que hay un ejercicio de conciencia por el otro, que lo lleva a comprender las necesidades, sentimientos y emociones del otro y también un proceso de reconocimiento de que sus propias sensaciones y emociones, se sincronizan con las de ese otro. El multiperspectivismo lo define desde Bermúdez (2015) como la habilidad para comprender la lógica del otro, lo que ve, lo que piensa, sus intenciones, para lograr reconstruir la situación desde el contexto del otro.

Ahora bien, la autora no hace explícito el tipo de investigación que realizó, hace mención que el medio por el que quiere lograr su objetivo es el arte; en la investigación participaron 17 estudiantes entre los 10 y 11 años de un colegio mixto privado de Bogotá. Inicialmente realiza una encuesta diagnóstica para indagar sobre los factores de empatía emocional, empatía cognitiva (preguntas de frecuencia) y perspectivas múltiples por medio de preguntas abiertas. Luego da paso a las actividades, en total realiza 4 actividades: “Paseo por el parque”, que consistió en la lectura de un cuento que permitía reflexionar sobre experiencias previas, con las que desarrollaron una tira cómica; “Recorrido por la galería”, tuvo como tema central la amistad, observaron 18 piezas de arte entre ilustraciones, experiencias sonoras, fotografía, escultura, pintura y performance. Cada estudiante recorría la galería, escogía una obra que llamara su atención y a partir de esta realizaban un boceto y la analizaban teniendo en cuenta lo que veían, lo que sentían, lo que pensaban y las preguntas que les generaba; “Pensando en los compañeros de viaje”, como complemento de la actividad anterior, se dividieron en grupos y respondían a la pregunta ¿Quién es un buen amigo? desde la perspectiva de: un adulto, un niño de su edad, un niño de preescolar y una mascota; “El estudio del artista”, en el que los estudiantes eran los que decidían sobre qué querían hablar y desde qué medio, esto para socializar las preguntas que las actividades habían suscitado o para mostrar al grupo lo que habían aprendido.

Finalmente se volvió a realizar la encuesta para evaluar el impacto de las actividades y asegura que tanto el grado de congruencia emocional con las emociones de otra persona como la capacidad de entender las emociones desde el punto de vista de otra persona aumentaron. Como conclusiones finales de la investigación comenta que el arte al ampliar la sensibilidad y plantear nuevas maneras de observar, de apreciar, experimentar, crear y reflexionar, les brinda a los estudiantes nuevas herramientas y la oportunidad de escoger como encontrarse con el otro, de igual forma identifica en la educación artística el espacio para reflexionar sobre las emociones de los estudiantes y sus maneras de interactuar, de sentir y percibir, que quizá ningún otro espacio curricular lo permita.

En el repositorio de la universidad Pedagógica Nacional, en la maestría en educación, se encontró la investigación de Cuarán (2020), titulada **“La experiencia artística y la alteridad en niños y niñas de 3 a 5 años. Estudio de caso, programa nidos - arte para la primera infancia de IDARTES”** que parte de la necesidad de visibilizar y reconocer las experiencias artísticas como intervenciones sociales enmarcadas dentro de un contexto educativo, que amplían sus formas de relacionarse, de comprensión, conocimiento y reconocimiento de sí, a partir de la interacción entre sí mismo, el otro y lo otro, en ese sentido se plantea como pregunta ¿cómo la experiencia artística fortalece o pone en evidencia las relaciones de alteridad y otredad en los niños y las niñas de 3 a 5 años de edad? pretendiendo dar a conocer los aspectos que inciden y promueven estos estados de significación en los niños y las niñas, por medio de las experiencias que crean y viven, a través de lenguajes artísticos. Para esto adopta tres conceptos teóricos centrales: la experiencia artística, primera infancia y alteridad.

En primer lugar, define lo que es la experiencia desde Larrosa (2006), como eso que pasa, eso ajeno que transforma e invita, ese algo que está fuera de mí, pero que genera familiaridad y curiosidad habitar. Eso que no es propio Larrosa lo define como el principio de alteridad dentro de la experiencia, pues no se puede hablar de experiencia sin un algo que permita la interacción con lo externo. De esta manera, la experiencia estética comprendida desde López (1991), como el medio de dialogo entre las diferentes dimensiones del sujeto y eso externo que lo cuestiona y lo transforma, esa transformación “le permite comprenderlas, habitarlas, significarlas, expresar lo que siente sobre lo que experimenta y aprecia, mediante el encuentro, donde interviene la emoción, la sensibilidad, la expresión, la apreciación y el intelecto como los medios que dialogan con la obra artística, sin dejar de lado lo que lo constituye como sujeto” p.36.

Ahora bien, como la experiencia artística a analizar es la que sucede en la primera infancia, esta se orienta bajo los criterios de cuerpo, espacio y materias (Atuesta, 2018), que posibilitan la creación y producción de sentidos de los niños y las niñas. Pues el cuerpo “siente, percibe, expresa, reconoce y problematiza su realidad, que lo particularizan y lo definen dentro del colectivo” p.40, las materias que posibilitan la interacción desde diferentes lugares de reconocimiento y el espacio, el lugar que ocupa el cuerpo con relación al otro, al objeto, el lugar donde tiene lugar lo simbólico, sensible, expresivo, donde el niño y la niña logran expresarse a través de sus sentidos. Y, por último, el concepto de Alteridad que según Theodosiádis (1996) no surge solo del hecho de reconocerse como diferente y único, sino es posibilidad de interacción con los otros, cuando se reconoce algo de si en el otro, pero a la vez se genera extrañeza o curiosidad por eso que no se conoce.

La investigación es de tipo cualitativo, desarrollada a través de un estudio de caso intrínseca, en el que la unidad de análisis son las experiencias artísticas ejecutadas en los años 2018-2019 en el marco del programa NIDOS - arte para la primera infancia del Instituto Distrital de las Artes (IDARTES) en la localidad de Kennedy. Se analizan 6 experiencias, 3 bajo la modalidad de laboratorio, en la que los elementos como la luz, las interacciones a partir del espacio, el movimiento, la indumentaria característica de la experiencia, dialogaban con los niños y las niñas, descubriendo y reconociendo su mismidad en relación con el otro. Otras 3 experiencias bajo la modalidad de encuentros grupales-intervenciones territoriales, en donde se generan transformaciones del espacio a través de la creación de ambientaciones, escenografías o ambientes sonoros. Contaron con la participación de un promedio de 260-300 niñas y niños entre los 3 y 5 años, acompañados de agentes educativos y los auxiliares pedagógicos. Los instrumentos y técnicas de recolección, fueron los informes de sistematización artísticas, que contienen el análisis, la organización y descripción de los acontecimientos significativos identificados durante la experiencia artística, diario de campo, observación participante y las matrices de análisis (donde triangulan los informes, los diarios de campo y las categorías de análisis y categorías emergentes).

A manera de conclusiones, los investigadores aseguran que la experiencia artística en las niñas y niños al conectarse con sus propios códigos de sentido, con sus emociones, percepciones e intereses que les permitieron un reconocimiento del yo, a partir, de las acciones encaminadas a la construcción colectiva que les determinaba una realidad artística. Adicionalmente,

identificaron que la Experiencia artística no fortalece las relaciones de alteridad u otredad, puesto que, al hablar de un fortalecimiento, es reforzar un concepto ya reconocido por los niños, caso contrario a la realidad, en la que los niños y las niñas no son conscientes de estos conceptos aún. Pero sí les permitió nuevas formas de reconocer al otro, pues la experiencia artística enriquece los procesos particulares de los niños y las niñas, a través del encuentro y un diálogo constante con el otro atravesado por el cuerpo, la materia y el espacio. Los imaginarios propios, que devienen de su historia de aprendizajes, de su contexto, adquieren sentido y significado en la experiencia particular. Finalmente concluyen que la experiencia artística es para la educación un escenario en donde entran en juego la sensibilidad, la libertad, la autonomía, la creatividad y la imaginación de los niños y las niñas, a través de recrear en la espacialidad, la vida con arte.

En el repositorio de la universidad Pedagógica Nacional, se encontró el trabajo de grado de especialización, de Tarquino (2019) titulado **“La creación plástica en la escuela como herramienta de expresión emocional y autoconocimiento en adolescentes de grado décimo del colegio Gimnasio Campestre la Consolata de Manizales, Caldas”**, en el que se plantea como pregunta de investigación ¿Puede la creación plástica en el entorno escolar constituirse en herramienta de expresión emocional y de autoconocimiento en adolescentes de grado décimo del Gimnasio Campestre La Consolata? Ya que en su rol como docente cree que el arte juega un papel fundamental en la expresión emocional, en el conocimiento y la experiencia individual.

En este sentido, se para desde Heller (1993) quien define las emociones como sentimientos netamente sociales, pues los considera vitales para la vida en sociedad, estos tienen un carácter cognoscitivo y situacional, es decir se necesita un reconocimiento propio y en contexto. Teniendo presente esto introduce el concepto del autoconocimiento desde Bennett (2008) quien afirma que para comprender mejor algo lo más efectivo es intentar expresarlo, y de la mano de este concepto el autoconcepto comprendido como el conocimiento que tiene el ser humano sobre sí mismo, incluyendo un sentido valorativo y reflexivo sobre sí. Ahora bien, en cuanto a la experiencia artística, el autor retoma a Dewey (1980) y Larrosa (2010) quienes proponen que la experiencia se hace en la relación, relación con el mundo, con otros, con uno mismo y con las propias formas de sentir, pensar, y ser, en este sentido, se comprende la práctica artística como una experiencia estética y como constructo de creencias y deseos. El autor, considera que estas experiencias en la escuela son de vital importancia pues permitir que el

estudiante haga visibles elementos de la realidad, conectando lo que vive con lo que piensa, siente y es.

La investigación se desarrolla a partir de una investigación pedagógica de carácter mixto, con la participación de 20 estudiantes de décimo. En primer lugar, diseñó y aplicó una entrevista para identificar la expresión emocional de los adolescentes y su conciencia al respecto, acompañado de un instrumento para la evaluación del autoconocimiento en relación con el autoconcepto emocional. Con base en la información recogida, propuso algunas experiencias artísticas relacionadas con cuatro emociones básicas, buscando visibilizar la expresión de emociones y el autoconocimiento a nivel emocional. Las intervenciones constaron de 4 talleres, los cuales tenían la misma estructura y dinámicas. Cada taller se enfoca en una emoción (tristeza, miedo, alegría y enojo) primero se les pedía identificar y reflexionar por una situación en la que hubieran experimentado esa emoción. Luego observaban y analizaban ciertas pinturas escogidas por el investigador, seguidas de la escucha de una pieza musical para resaltar y representar la emoción a tratar y finalmente se les pedía que compartieran esa experiencia, qué experimentaban y en qué circunstancias, para luego empezar a pintar. Finalmente volvió a aplicar el instrumento y se realizó la segunda parte de la entrevista sobre expresión emocional y autoconocimiento para evaluar el impacto de las intervenciones artísticas.

La investigación concluye que la expresión artística abre un espacio en el que los adolescentes pueden reconocer las emociones propias y ajenas, pues acostumbrados al silencio y la dificultad de verbalizar, las experiencias artísticas les permitió un lenguaje para “hablar” de ellas y crear. “La experiencia enmarca la construcción y reconstrucción de significados, en la que la relación que establece el adolescente con esta, la experiencia, lleva a evidenciarse la búsqueda de bienestar” p.65. De igual forma, la experiencia en grupo, hizo de la experiencia una más segura, pues el grupo se convirtió en un espacio para expresar y compartir libremente sin temor a juicios o presiones.

Ahora bien, teniendo en cuenta las cuatro investigaciones antes presentadas se puede decir, que el interés investigativo en el que las cuatro se encuentran gira alrededor de las prácticas artísticas, estas ven en el arte o en las experiencias artísticas un potencial para intervenir en procesos que involucran el desarrollo integral de infancias o adolescencias, ya sea, habilidades socioemocionales, calidad de vida, relaciones de otredad o autoconocimiento. En concordancia con esto los conceptos teóricos en los que coinciden son la experiencia artística o

la experiencia estética, que resaltan ese dialogo constante entre el ser y su entorno que le permite a este una transformación, por otro lado, si bien, no es explicito el concepto de emociones en las 4 investigaciones, en todas resaltan los procesos emocionales o afectivos como transversales a la hora de hablar ya sea de empatía o alteridad, por lo que se podría decir que el concepto de emoción también es un punto en común entre estas, sin embargo, las aproximaciones teóricas difieren o resultan superficiales e insuficientes.

Ahora bien, no todas las investigaciones son claras en cuanto al enfoque investigativo que asumen, se puede decir que en su mayoría son de tipo cualitativas con el uso de algunos instrumentos cuantitativos, como instrumentos diagnósticos y de evaluación de habilidades en inteligencia emocional o conocimiento alrededor de las emociones. En general, la metodología de las investigaciones inicia con una prueba diagnóstica ya mencionada (3 investigaciones), luego usan esta para construir los escenarios o laboratorios alrededor de la exploración emocional o de la alteridad (tres en contexto de educación formal y uno en el marco del programa NIDOS-IDARTES) y al final vuelven a aplicar el instrumento para evaluar el impacto de los laboratorios en los participantes; en los laboratorios se invita a las niñas, niños y/o adolescentes a diferentes experiencias, unas más sensoriales que involucraban escenografía, vestuarios, sonoridad, otras que invitaban a la reflexión o que involucraban los conceptos de la investigación (emociones, alteridad, empatía) a través de las imágenes, la literatura, la tira cómica, la música, los colores, las luces, etc., y otros que invitan a la creación plástica de los participantes, es de resaltar que la mayoría de estos espacios proponen un encuentro con los otros y con el entorno.

La implementación de los laboratorios, en algunas investigaciones iba acompañada de entrevistas semiestructuradas, observaciones y diarios de campo, sin embargo, en algunos casos la recopilación de las opiniones, experiencias, sentires de las niñas, niños y/o adolescentes en esos espacios resulta superficial, vaga o simplemente no se realiza, recurriendo solo al instrumento de evaluación de la actividad. Por lo que, al momento de leer las conclusiones, es difícil comprender como llegaron a estas. Todas las investigaciones comparten en sus conclusiones que el arte o las prácticas artísticas brindan un espacio que le permite al individuo expandir sus modos de enunciación, conectarse con sus emociones, percepciones e intereses, aprender o ampliar sus maneras de interacción con el entorno, con los demás y con ellos mismos, que brinda más herramientas, lenguajes, posibilidades para encontrarse con ellos y reconocer al

otro, a través del constante encuentro y dialogo atravesado por el cuerpo, la materia y el espacio, que quizá en otros espacios no lo posibiliten.

Marco teórico

En el siguiente apartado presentaré las categorías teóricas que guían esta investigación, siendo estas: la experiencia, los afectos y las prácticas artísticas en la escuela, así como, sus interrelaciones y cruces.

El ser humano en la experiencia.

Me gustaría iniciar este recorrido, primero enunciando mi mirada y comprensión del ser humano, no con el propósito de responder a cuestiones ontológicas en esta investigación, sino partir de comprender aquello que dio motor a esta indagación de la forma más primaria y es el humano en la experiencia. Pues bien, el ser, el sí mismo, *self*, el yo, tantos nombres como definiciones y aproximaciones filosóficas o psicológicas existen al acercarnos al estudio del ser humano. De nuevo mi intención no es hacer una descripción detallada de cada una, ni pretender rastrear cada definición que existe, solo enunciar que la mirada que adopta esta investigación es eso, una mirada entre muchas, pero es la mirada de ser humano que yo asumo en mi vida y práctica.

Esta se sitúa en la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987) si bien esta fue una propuesta para el estudio científico del desarrollo humano, la comprensión holística del mismo ha hecho que su uso se expanda fuera de la cuna científicista en la que nació. En primer lugar, dentro de esta teoría se considera al ser humano como un ser dinámico, activo, y creciente que reestructura constantemente el medio en el que vive y esa interacción entre ambiente y persona es clave y de carácter bidireccional, es decir, se parte de que la persona está en constante movimiento, que afecta y se ve afectada por las características del entorno que la rodean, que no es un ser pasivo, ni aislado o encerrado en su singularidad, al contrario, la presencia de un algo externo, un otro necesario para el ser humano es lo fundamental de esta teoría.

Ahora bien, el medio con el que se interactúa, Bronfenbrenner lo llama ambiente ecológico y una descripción grafica de este serían unas estructuras concéntricas en las que cada una está contenida en la otra, estas estructuras empezando desde la más interna a las más externa (que las contiene a todas), son el microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema, de esta manera el microsistema está contenido dentro del mesosistema y este dentro del exosistema y así sucesivamente, es decir, hay una relación, una interconexión entre estos entornos que se afectan

y se ven afectados entre sí, un sistema de relaciones en este ambiente ecológico de los que el ser humano por supuesto hace parte.

Para lo que compete, solo describiré el microsistema en más detalle, puesto que con este se presentan conceptos centrales en la comprensión del ser humano y su entorno, “el microsistema es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares” (Bronfenbrenner, 1987, p.41). En esta definición se destacan varios elementos importantes, el primero es entorno, comprendido como un espacio en el que las personas interactúan directamente con facilidad, son los espacios más cercanos y frecuentados si así se quiere, por ejemplo, para un niño la casa, o la escuela (si es el caso); los elementos clave en el microsistema son las características de las actividades que se realizan, de los roles que se tomen y de la interacción interpersonal que se dé.

Sin embargo, lo que subrayo en la definición es la palabra “**experimentan**” pues se refiere a cómo la persona percibe esas características del entorno, aquellos aspectos relevantes de la interacción están dados por el significado que tienen para la persona en determinada situación, Bronfenbrenner (1987) se refiere a esto como la mirada fenomenológica de la interacción, pues aquí entra en juego no solo las características físicas, palpables y sensoriales, sino también aquello que despierta en la persona, lo irreal, lo imaginado, la fantasía y lo soñado, pues “la importancia de lo irreal, lo imaginado; el enemigo que no se ha visto, la promesa de una comida caliente, y la perspectiva de sobrevivir al sueño o de yacer despierto otra noche más. ¿Qué podría ser más real que esto? “p.43

En cuanto a los entornos restantes del ambiente que propone el autor, le sigue el mesosistema, que consiste en la interrelación entre dos o más entornos en los que la persona participa, en pocas palabras, es un sistema de microsistemas, por lo tanto, las características ya explicadas de este último se amplían aquí, creando o expandiendo las dinámicas de interrelación y significados, por ejemplo, cuando el entorno del hogar entra en interacción con el entorno de la escuela y por lo tanto se afectan y comunican entre sí; el exosistema es la interrelación entre uno o más entornos en donde la persona no necesariamente es participe activo, pero en los cuales suceden hechos o acciones que afectan el entorno en donde se encuentra el individuo, por ejemplo, el lugar de trabajo de los padres o el ministerio de educación entra en relación con la cotidianidad de un niño y tiene cambios reales en esta; y por último el macrosistema, se refiere a

como la cultura, las ideologías, los sistemas de creencias y demás correspondencias de sentido que existan o puedan existir, contienen a los demás sistemas (micro, meso y exosistema), por ejemplo, es lo que hace que una escuela (microsistema) en Colombia, sea diferente a una escuela en Argentina, así sus funciones y propósitos sean similares pues varían las leyes nacionales, las prácticas culturales, hasta el clima y su geografía o que una escuela en Bogotá sea diferente para las familias en función de los recursos económicos que se tengan.

Esta descripción sucinta de esta mirada de ser humano, la creo necesaria para señalar que el sujeto está permeado y atravesado constantemente por dinámicas, roles, interacciones, sucesos que indican siempre un algo externo, que no es solo su individualidad y biología, que no se niega, pero no es reducido solo eso, que es mucho más complejo, dinámico, activo y propositivo en su entorno, que con esos encuentros y desencuentros se transforma constantemente en búsqueda de interacciones más activas y comunicativas.

Como bien decía Bajtín (2000) el ser humano existe realmente y se comprende a sí mismo en la mirada de los otros, pues es, desde el primer aliento que se toma, que aprendemos a nombrarnos desde los sonidos, las palabras y las ideas de los que nos rodean, nuestras nociones de los que somos se construyen sobre las nociones ajenas. A partir de esta línea de pensamiento, no podemos hablar de un ser enclaustrado en su individualidad, estaríamos hablando de una imposibilidad o de un ser humano, que, en palabras de Bajtín (2000) se ha perdido a sí mismo. Estamos tan atravesados por las miradas de otros y contruidos internamente desde estas, que, al mirar al mundo, en realidad me veo a mí mismo con los ojos del mundo, que, al mirarnos en un espejo, no hay una imagen propia “desde mis ojos están mirando los ojos del otro” (Bajtín, 2000, p.156).

Hay un intercambio, una comunicación con eso externo “*Ser quiere decir comunicarse*. La muerte absoluta (el no ser) es permanecer sin ser escuchado, sin ser reconocido...Ser significa ser para otro y a través del otro, para sí mismo” (Bajtín, 2000, p.163). Ese intercambio activo y sensible entre el mundo y la persona, es lo que Dewey, (1980), define como experiencia, para él la interacción con la naturaleza produce que la energía humana entre en movimiento, en conflicto, que se reúna, se libere, se frustre, es allí en donde hay “golpes rítmicos” de deseos y satisfacción, donde hay necesidades de acción e inacción. En donde surge un dialogo de sentidos, ajenos y propios que en el encuentro descubren sus alcances e intensidades (Bajtín, 2000). La experiencia para Dewey es vitalidad elevada, es la interpenetración del yo y los objetos,

acontecimientos y características del mundo. En ese encuentro no hay un encierro en los pensamientos y sensaciones privadas, pues es en la experiencia, que eso externo y la persona se vuelven algo indivisible e indistinguible.

En palabras de Larrosa (2003) la experiencia es *eso* que *me pasa*, en esta corta oración las claves para comprender la experiencia toman lugar, empezando por el *eso* de la experiencia, pues esta supone un acontecimiento, el acontecer de algo externo a mí, el *eso* de la experiencia constituye *exterioridad*, de nuevo, no hay experiencia sin la presencia de una algo externo a mí, extraño a mí, que sucede fuera de mí, en un lugar fuera del mío; la experiencia constituye *alteridad*, pues eso que pasa es un algo que no soy yo, un algo otro, otra cosa que no es lo que pienso, siento, hablo, digo, quiero, es un algo radicalmente otro; la experiencia constituye *alienación*, eso que paso es ajeno a mí, no me pertenece, no puede ser mío, no me es propio, la experiencia no puede reducir el acontecimiento a mis ideas, sentimientos, palabras, saberes ni voluntades, pues no pueden estar previamente apropiadas.

Si bien el acontecimiento es algo exterior a mí, este tiene lugar en mí, así que el *me* en “eso que *me* pasa” se refiere a que el lugar de la experiencia soy yo, pasa en mí, en mis ideas, mis pensamientos, mis sensaciones, mis voluntades; de esta manera, el *me* de la experiencia constituye *reflexividad*, pues ese acontecer es movimiento de ida y vuelta, de ida porque hay una salida de mí mismo para encontrarme con eso que pasa y de vuelta porque el acontecimiento me afecta a mí; la experiencia constituye *subjetividad*, en tanto siempre es experiencia de alguien, para cada quien la experiencia es propia, particular, singular, “cada uno hace o padece su propia experiencia” (Larrosa, 2003, p.4), la experiencia constituye *transformación*, pues la persona al estar dispuesta a que algo *le* pase, se dispone vulnerable, abierta, expuesta, sensible a su propia transformación, a la transformación de su palabras, pensamientos, sensaciones, sentimientos, deseos.

La experiencia pasa y pasa en mí, por lo tanto, ese *pasa* en la experiencia implica un recorrido, un desplazamiento, una travesía, un salir de un algo y pasar a otro, la experiencia constituye un principio de *pasaje*, ya que como todo recorrido y aventura implica peligro, incertidumbre, riesgo; Larrosa (2003) comprende al sujeto, a la persona en la experiencia, como esa superficie de sensibilidades sobre la que algo pasa, y naturalmente al pasar en mí deja huella, marca, rastro, porque la experiencia no se hace, sino se padece y a esto, él lo llamo el principio de *pasión* en la experiencia, pues esta no está sometida a mis intencionalidades, a mi voluntad, a

lo que yo quiera, sino que la experiencia es atención, escucha, apertura, vulnerabilidad, sensibilidad y supone una persona pasional y paciente.

Ahora bien, aunque Bronfenbrenner (1987), Dewey (1980) y Larrosa (2003) provienen de lugares teóricos diferentes, los encuentros y cruces en sus ideas, se soportan y apoyan en una comprensión de ser humano completamente interconectado con su entorno. Dentro de la teoría ecológica hay un concepto que roza con la ya mencionada experiencia y es la actividad molar, es aquella que tiene un significado para los participantes en el entorno, que se vuelve significativa en su desarrollo y se caracteriza por ser continuo en el tiempo, no es instantánea o momentánea, es algo más que un principio y un final, tiene un momento propio que se encuentra en tensión y se resiste a terminar, hasta que se completa la acción.

Esa resistencia es alimentada por un deseo de hacer, por una intención consciente o no, que hace necesario un cierre a la actividad. Esta característica, en Larrosa (2003) se describe como finitud, es decir, la experiencia constituye un tiempo y un espacio particular, limitado, contingente, finito; esa característica hace en palabras de Dewey (1980) que la experiencia ordinaria se distinga de una experiencia estética, esta última para el autor, hace referencia a esos acontecimientos que despiertan el interés, son la materia prima de la experiencia estética, aquello que atrae al ojo o que produce goce escuchar, y despierta ese primer deseo de acción e inacción, que desata ese movimiento hacia algo, es evidente, que la experiencia se da en tanto haya flujo, cambio. Pero la experiencia ordinaria o cotidiana ¿difiere acaso de la experiencia estética?, para Mandoki (2006) no hay diferencia, de hecho, para ella hablar de experiencia estética es una redundancia, pues toda experiencia es estética, experimentar es estesis

Para comprender esta afirmación, es necesario saber que entiende Mandoki (2006) por estética y estesis, la estética en su etimología griega se refiere a ese ese sujeto de sensibilidad y percepción, un sujeto que se relaciona con el mundo y conoce de él a través de sus sentidos, así la estética se podría decir que es la ciencia del conocimiento sensible, la autora añade que la estética es el estudio de la condición de estesis y esta es la condición de apertura, sensibilidad, y vulnerabilidad ante el mundo y aclara que es una condición de vida de todo ser vivo, no solo humana, en este sentido es que la experiencia estética resultaría redundante, pues hablaría de una “experiencia experiencial” o una experiencia desencadenada solamente por un resultado artístico y producto de una “contemplación estética”, la estesis es la aptitud para experimentar “la estesis es esa condición del ser vivo que consiste en estar abierto al mundo. No hay estesis sin vida, ni

vida sin estesis. Se trata, pues, de la condición fundamental de todo ser viviente” (Mandoki, 2006, p.51).

Según Mandoki (2006) la experiencia estética es un mito, que nace de la creencia que el arte es exclusivamente estético y que está desvinculado de interés social y se asocia a una función más contemplativa y aislada y a un artista genio dotado de sensibilidad, el mismo Dewey (1980) menciona que al hablar de obra de arte, comúnmente se entiende como un producto finalizado (pintura, escultura, dibujo, pieza musical, etc.) aislado del humano, incluso aislado de su propio artista creador, el autor cree que se ha separado completamente la obra de arte con la experiencia humana que la suscitó, que hizo posible su existencia en un principio.

En este punto aclaro, que la perspectiva que toma esta investigación es por la no separación de lo estético y lo cotidiano, no hablo de experiencia estética, sino de experiencia que es estética de base, están intrínsecamente integradas, y habla de un sujeto, una persona en su relación sensible, abierta, vulnerable y expuesta con el mundo, con su entorno. Pero esa separación que se cree haber entre las prácticas artísticas y la realidad, nos da pistas para entender el mundo en el que nos movemos, o unas lógicas de comportamiento que nos llevan sin darnos cuenta a vivir en piloto automático, a mirar el mundo sin verlo realmente, a escuchar sin oír, a tocar sin sentir y poco a poco nos evadimos de la realidad, nos abandonamos a un mundo que poco a poco pierde sentido.

Sin embargo, esto no siempre fue así, tales fragmentaciones antes no existían, la danza, la música, la poesía, las formas plásticas, los signos sobre el objeto, sobre el cuerpo o como Guattari (1996) llama, las conformaciones territorializadas de enunciación, estaban estrechamente relacionadas con las formas de vida, con las relaciones sociales, con los intercambios económicos, religiosos y rituales, en esas sociedades arcaicas el arte no estaba institucionalizado, ni si quiera había una palabra que la diferenciara de otras disciplinas como hoy día lo hacemos, así que la filosofía, la política, la teología, el arte, todo formaba parte de una interpenetración con el socius, con lo otro, con los otros, formando una subjetividad colectiva territorializada en los que “A través de diversos modos de semiotización, sistemas de representación y prácticas multirreferenciadas, estas conformaciones lograban hacer cristalizar segmentos complementarios de subjetividad.” (Guattari, 1996, p. 121).

Claramente, esta relación estrecha entre arte y vida (entiéndase vida en todas sus formas y expresiones), hoy día luce muy diferente, para Guattari (1996) las sociedades de hoy han

desterritorializado esas conformaciones colectivas de subjetividad, donde antes no había la necesidad de categorización o distinción, pues todo remitía al todo, ahora aparece la fragmentación, hay una disciplina para lo político, otra para lo filosófico, otra para el derecho, otra para la religión y otra para el arte, cada nicho reúne y sectoriza modos de valorización, es decir se habla de lo bueno o lo malo, lo legal o lo ilegal, lo verdadero o lo falso, lo bonito o lo feo, la polivocidad es decir, la multitud de voces y maneras de decir, que caracterizaba los modos de enunciación territorializados, ahora se reducen a una sola voz, una sola manera de contar, de narrar. Esa fragmentación se traslada de igual forma a las conformaciones de subjetivación, que ahora se encuentran aisladas de eso otro y de los múltiples significados, sentidos, representaciones que la construcción colectiva proveía, llevando a una individualización de la subjetividad estandarizada y homogénea.

Esta fragmentación y separación de la experiencia cotidiana con las formas plásticas y expresivas, ha llevado a un abandono del ser, a una evasión de nuestros mundos sensoriales en conexión con el entorno, es decir, en nuestra cotidianidad, oímos, vemos, tocamos, saboreamos, olfateamos, pero no sentimos, el contacto permanece superficial y no alcanzamos a experimentar la materialidad sensible que hay más allá, la conexión con el medio se ha vuelto rutinaria y dada por hecho, pero en realidad no hay conexión, no hay relación, no hay desencuentro, ni tensiones, la característica de reciprocidad de la interacción se desvanece.

Sin embargo, Guattari (1996) asegura que todavía hay una tercera conformación de subjetividades, una en la que el paradigma estético no está ignorado, sino vuelve a ser parte transversal de aquellos universos de valor sectorizados, pero explica que no es volver a una subjetividad territorializada, en las que las formas y modos de enunciación giran alrededor de una aura mágico o místico, sino que ahora esos territorios existenciales se heterogeneizan y se asumen como centro de enunciación de la existencia, de autoafirmación como máquinas autopoéticas, creadoras, que escapan de la identidad cerrada, en donde existen universos de potencias, de virtualidades y que su heterogeneidad hace de la alteridad su materia de expresión principal.

De igual forma, para Guattari (1996) se puede hacer resistencia a esa singularización y homogeneización, es decir, a la desaparición de los varios sistemas de sentido, de las varias maneras y forma de decir y enunciarse, y reside en los perceptos y afectos, estos dos conceptos

nos introducen la siguiente parada en este recorrido, a como la experiencia, a mi apertura y disposición sensible ante el mundo entra en juego con los procesos afectivos que nos conforman.

El afecto en la experiencia y el arte.

Desde el pensamiento de Deleuze el arte se comprende como una forma específica de producir conocimiento con el que se afecta el terreno subjetivo, en la que se reflexiona sobre los modos de vida, Farina (2005) al respecto menciona “para la estética deleuziana el terreno del arte funciona como un campo de prácticas con las fuerzas que pueblan la realidad, en la medida que el arte puede hacer variar la percepción de la realidad y alterar la comprensión de la experiencia... Puede llegar a afectar las formas de la experiencia” (p. 83), el arte es donde se problematiza la percepción del ser humano y de aquello que se percibe, en ese campo de prácticas se busca una experiencia de no reconocimiento del propio sentido, un fuera de sentido de lo que se conoce, de lo que se ve, y en este sentido para Deleuze el arte habla de un lugar de extrañamiento no solo de las diferentes formas de vida, sino de las propias, un extrañamiento de lo más íntimo del ser humano.

Para Deleuze y Guattari (1993) hay unas partículas que pertenecen al terreno de lo inmaterial, lo invisible e indistinguible y estas hacen parte de la realidad, el arte y la experiencia, y están son las sensaciones, los afectos y los perceptos. Estas partículas se escapan a la persona, se expanden a todo el entorno en el que viven y transitan, es decir, estas no competen solamente al humano, de hecho, no necesitan de este para existir, el afecto y el percepto están en el entorno, en la naturaleza, en los animales, en los objetos y acontecimientos, dan cuenta de los tránsitos y diálogos entre persona y ambiente, de una fusión de vitalidades. Deleuze (1972) habla del percepto como “nuevas maneras de ver y oír” y del afecto como “nuevas maneras de sentir” (p.232). El afecto conlleva percepto, pues es este el que hace visible los afectos, “¿No es ésa acaso la definición del percepto personificado: volver sensibles las fuerzas insensibles que pueblan el mundo, y que nos afectan, que nos hacen devenir?” (Deleuze & Guattari, 1993, p.184), pues es en ese devenir sensible, en el encuentro que algo o alguien se vuelve otro, sin dejar de ser lo que se es, aquí la alteridad se vuelve materia de expresión.

De hecho, Spinoza (1980) hablaba de afectos (*affectus*) y afecciones (*affectio*), como el primer genero de conocimiento previa a la idea, el afecto la entiende como las afecciones de un cuerpo que favorecen o disminuyen la potencia de acción del propio cuerpo, mientras las afecciones son el estado de un cuerpo al sufrir la acción de otro, son la evidencia, la huella del

encuentro entre dos cuerpos, y el afecto es el resultado de esa interacción que pone en movimiento o no al cuerpo afectado, no hay afecto sin afecciones, no hay acciones sin movimiento, sin encuentros.

Y es que para Deleuze los afectos son devenires, “devenires no humanos del hombre”, es decir, es un desplazamiento, no es la transformación de un cuerpo en otro, del humano en árbol, ni la imitación, ni la semejanza, ni una identificación, el devenir es a partir de lo que se es y de lo que se posee, es una coexistencia en una zona de indeterminación, una relación en un espacio no localizable en el que ambas fuerzas distantes se desplazan a un punto en común en el que dejan de ser discernibles (Deleuze & Guattari, 2010).

“No es que, dice, uno se transforme en el otro, sino que algo pasa de uno a otro. Este algo sólo puede ser precisado como sensación. Es una zona de indeterminación, de indiscernibilidad, como si cosas, animales y personas...hubieran alcanzado en cada caso ese punto en el infinito que antecede inmediatamente a su diferenciación natural, Es lo que se llama un afecto” (Deleuze & Guattari, 1993, p.175).

De esta manera, el arte en palabras de Deleuze “trazan líneas de vida” que escapan al sentido y a los signos atribuidos a la realidad, trazan líneas hacia esa zona de indeterminación, donde no hay identificación o nominación, donde las ideas, representaciones e interpretaciones de la realidad son indiscernibles, inenunciables, invisibles, asignificantes, asubjetivas y con poco sentido, pues en esa zona la percepción no se reconoce con su sistema de reglas y normas. La creación transita allí, el arte compuesto por bloques de sensaciones, que a su vez están compuestos por perceptos y afectos (Guattari & Deleuze, 1993), actúan sobre nuestros modos de ver, oír y sentir y son nuestros modos de ver, oír, sentir y relacionarnos con la existencia. Por eso Deleuze y Guattari (2010) dicen que “el arte nunca es un fin, sólo es un instrumento para trazar líneas de vida (p.191).

Un artista crea bloques de perceptos y afectos, pinta, dibuja y esculpe con sensaciones y pinta, dibuja y esculpe sensaciones, lo uno no antecede lo otro, pues estas están, son el inicio, el proceso, el resultado, el material; lo pintado no remite a algo físico o concreto, no es una referencia a ese algo, el atardecer pintado no remite a la sensación, pues es la sensación misma, se hizo con esta, estaba presente en el pincel, en la pintura, en la intención, esta no solo vive en la persona, sino se expande a todo y es un todo en sí misma. Siendo está la característica que hace que el arte se conserve, perdure, lo que hace de la pintura en este caso algo perdurable no es el

material, tampoco es la sensación hecha materia, sino que ésta se traslada a esa sensación, haciendo de la materia algo expresivo y vivo (Guattari & Deleuze, 1993).

Por esta razón, cuando se habla de sensaciones, no se habla de sentimientos, ni el afecto es emoción, ni el percepto percepción, porque estos residen en una zona nominal, distinguible, hay discursos que los justifican y relacionan unos con otros, tienen motivos, causas, consecuencias, nombres, categorías, razonamientos, mientras que las sensaciones (afectos y perceptos) no.

Aquí un paréntesis, sobre qué es una emoción, Reyes y Tena (2016) que reúnen y sintetizan las principales premisas que diferentes teóricos han enunciado alrededor de las emociones y estas han servido al acercamiento y tratamiento de estos procesos en el ámbito clínico, sin embargo, para lo que nos compete, son una enunciación de aspectos claves para la comprensión de la emoción como constructo. En este sentido, estas se entienden como reacciones innatas que las personas tienen ante eventos relevantes, estas son breves (Ekman, 1992, citado en Reyes & Tena, 2016) y tienen diferentes componentes que hacen que una emoción se constituya como tal, en primer lugar se componen de un evento psicológico relevante o un antecedente, que puede ser interno (cambio en la frecuencia cardíaca) o externo (estar en un trancón); las emociones contienen un elemento cognitivo o interpretativo valorativo según su relevancia y relación con sus metas, valores, cultura, normas sociales, etc., el significado que tiene para la persona ese evento precipitante va a desencadenar una valoración ya sea positiva o negativa, no quiere decir que las emociones en sí mismas sean positiva o negativas, pero la valoración depende de la interpretación de la persona y que tanto ese evento es congruente o no con sus metas y valores (Lazarus y Folkman, 1986, citado en Reyes & Tena, 2016).

Adicionalmente, las emociones se componen de respuestas autónomas, es decir, que no pasan por un proceso de decisión consciente o voluntario, estas son las conductas autónomas como la dilatación ocular; las tendencias motivacionales o impulsos, es esa tendencia a la acción, como correr, golpear, saltar, etc.; las manifestaciones experienciales de la emoción, como sentimientos, pensamientos, sensaciones, impulsos y las respuestas fisiológicas (palpitaciones, sudoración, temblor en extremidades, etc.), las emociones son maleables, es decir, no tienen un curso inevitable una vez se inició y finalmente estas contienen características expresivas que comunican necesidades y que influyen en las interacciones sociales (Keltner & Kring, 1998; Levenson, 1994, citados en Reyes & Tena, 2016).

Desde la psicología, comentan Morris y Maisto (2005) se comprende a las sensaciones como datos puros de la experiencia que se obtienen a través de los órganos sensoriales, los cuales son bombardeos continua y simultáneamente por olores, sonidos, imágenes, texturas, dolor, sabores, que compiten por atención entre sí, que en un primer filtro poco sentido hacen en el sujeto. Ahora el proceso en que esos datos sueltos de información empiezan a organizarse, clasificarse, identificarse toma por nombre percepción, “La sensación y la percepción son la base de la conciencia; en conjunto, nos dicen lo que sucede dentro y fuera de nuestro cuerpo” (Morris & Maisto, p.93, 2005).

Ahora bien, aunque como ya lo mencioné no voy a centrarme en las emociones, de todo lo dicho anteriormente resalto que la presencia de las emociones, de las sensaciones, siempre implica interacción, un encuentro con el entorno, con un otro e incluso con uno mismo, es más, se podría decir que la emoción es ese indicativo de un afuera en contacto conmigo, de un algo distinto a mí; la emoción, aunque corta, es poderosa y al atravesar nuestro hacer, nuestros modos de vivir e interactuar, nos hablan de lo que somos, nos dirigen la atención hacia un algo que dialoga con nuestros valores, intereses, miedos y frustraciones y tienen una característica expresiva, una necesidad de movimiento, de respuesta o contemplación, tal necesidad la comparten con la experiencia.

Finalmente, es importante aclarar que si bien Deleuze habla de arte y no de prácticas artísticas, para lo que compete a esta indagación usaré lo dicho por el autor referente al desplazamiento a esas otras maneras de ver y sentir el mundo, de experienciarlo, y como el arte, que al fin terminan siendo prácticas sensibles, de lo sensible, pueden ser uno de esos múltiples caminos (pues ya establecimos que la capacidad estética, la capacidad de experienciar el mundo no es estrictamente artística) que permitan el desplazamiento, así que al referirme a prácticas artísticas, estoy haciendo referencia a esas prácticas que permiten un conocimiento sensible del mundo, que permiten el paso de los afectos y los perceptos, de las sensaciones.

Infancias y prácticas artísticas en la escuela

Ciertamente la infancia es y ha sido un tema recurrente en la pedagogía, psicología, medicina y otros campos del conocimiento, de hecho, es desde estos campos donde se empiezan a construir las nociones de infancia que tenemos hoy día, y es que la infancia es una construcción social, una representación colectiva que ilustra y es producto de las formas de interacción y relación entre grupos sociales (Alzate, 2003).

Claramente la figura de niño ha existido desde el inicio de la vida humana, pero no siempre se le vio a este como un niño, o la imagen que tenemos hoy día los niños, según Alzate (2003) a inicios de la Edad Media al niño se le veía como un adulto pequeño, como un ser humano incompleto en proceso de hacerse, en una época marcada por un ambiente hostil y de conflictos sangrientos, la debilidad y vulnerabilidad que representaba un bebe, un niño, no era agradable ni deseada, así que la infancia en ese momento estaba marcada por ese periodo de fragilidad máxima, en el que no podía valerse por sí misma, una vez adquirida cierta independencia física, se mezclaba con la vida de trabajos y juegos de los adultos, y poco a poco pasaban a ser ellos los adultos.

El niño no dejaba de ser un ser secundario y relegado “Si el niño moría entonces, como ocurría frecuentemente, había quien se afligía, pero por regla general no se daba mucha importancia al asunto: otro le reemplazaría enseguida, el niño no salía de una especie de anonimato.” (Alzate, p.33, 2003). Esto empieza a cambiar en los siglos XVI y XVII con un resurgimiento por la educación, interés que atrajo a algunos grupos eclesiásticos y legistas, que en palabras de Alzate (2003) “eran principalmente moralistas antes que humanistas” y su preocupación se dirigía a la formación del hombre, que se extendía toda la vida, y la formación exclusiva para el niño no era prioridad. A partir de allí el aspecto moral de la religión comienza a predominar poco a poco y órdenes religiosas fundadas en ese tiempo, se convierten en ordenes docentes, dirigidas ya no solo a la formación de adultos, sino especialmente a los niños y jóvenes. A partir de allí el niño se considera como un ser no preparado para la vida, que necesita el sometimiento de un régimen especial antes de ingresar a la vida adulta (Alzate, 2003).

Ahora bien, en un contexto más cercano como el Bogotano Muñoz y Pachón, (1991) citado en (Alzate, 2003) señalan cómo a comienzos del siglo XX la sociedad bogotana seguía principios ligados a la organización militar y religiosa, principios que se trasladaban a las instituciones, entre ellas las educativas, por lo tanto, la disciplina y el silencio eran los reglamentos que se seguían en la familia y la escuela, la autoridad distante y aislada de los padres y de los maestros hacia los niños. Siempre en esa dualidad se creía que tratar a los niños con ternura los hacía débiles, desobedientes e incluso homosexuales y que por el contrario si se les trataba con extrema dureza podrían convertirlos en rebeldes y carentes de cariño por sus padres. El niño era alguien a quien no se le reconocía necesidades propias o personalidad independiente de las de sus padres. Para la escuela, el niño era un ser moldeable, imperfecto, física, moral e intelectualmente, así como frágil

e irreflexivo, por lo que el papel que asumía la escuela era el de moldear y hacer de estos niños seres de bien, racionales, cristianos y funcionales para la sociedad (Alzate, 2003).

A mediados del siglo XX esta mirada cambia, ahora el niño era alguien con necesidades propias y merecedor de respeto, cuidado y atención, la idea de un niño entregado por Dios, se transforma a un niño engendrado responsablemente y es cuidado no por temor a dios, sino porque se considera un ser que necesita la atención adulta por un tiempo mayor, de igual forma, se le reconoce y validan al niño aspectos que antes se referían solo a los adultos como las emociones, la sexualidad, temores y ansiedades (Alzate, 2003). El trato del adulto hacia el niño dejó de ser uno autoritario y distante, a uno democrático, abierto y dulce; el niño antes debía adaptarse a las demandas de los adultos, ahora se pedía a estos que respetaran la expresión propia de los niños y permitieran espacios de exploración.

Y así, como se ha venido construyendo y transformando la concepción de infancias, en la historia de la educación artística varias tendencias y modelos de enseñanza se han presentado y transformado con el tiempo, transformaciones que han tenido un impacto en los procesos de aprendizaje artísticos de las infancias y de los estudiantes en general, para Aguirre (2006), dos de estos enfoques pueden considerarse los más representativos y que han configurado y aun lo hacen, muchos sistemas educativos, estos son el modelo logocentrista, que encierra las formas de enseñanzas academicista, es decir, centrada en la técnica, en el respeto por la norma y el procedimiento y en los principios del arte clásico, su objetivo es hacer del estudiante un conocedor y creador de los cánones estéticos del arte, dejando de lado sus intereses personales y contexto social, este modelo ya no es tan predominante en la escuela, pero algunas prácticas se mantienen en la enseñanza profesional de las artes.

El modelo de la libre expresión o de autoexpresión creativa, surgió a mediados del siglo XX, a diferencia del anterior, este está centrado en el sujeto y en el poder del arte como manifestación de la expresión del ser, su objetivo es utilizar el arte para encontrar la esencia propia, por lo tanto debe crear en libertad, sin la intervención curricular o docente, la figura de este último debe preocuparse por propiciar un ambiente para la creación, sin intervenir mucho en el proceso, Aguirre (2006) asegura que si bien este modelo se fundamenta en la materialización de postulados de Dewey relacionados a propender por experiencias estéticas significativas para favorecer el aprendizaje, la ausencia de fundaciones pedagógicas y estrategias didácticas, llevo al

modelo a una cierta espontaneidad e improvisación, prácticas comunes en la enseñanzas de arte en los primeros años de escolarización.

Sin embargo, estos enfoques empiezan a recibir críticas respecto a su apego a la tradición, dejando de lado los contextos próximos de quien aprende, reforzando currículos que no se ajustan a las situaciones o necesidades reales. Si bien, cada enfoque ha aportado a la construcción de la educación artística, el legado que prevalece ha fortalecido en palabras de Acaso (2009) la mirada que se tiene de la educación artística ligada a las manualidades, enfocado solo en la producción, en el resultado sin reflexión, reforzando el imaginario del deber de la belleza, de la función para decorar, por lo que la enseñanza artística va dirigida a las técnicas, y las actividades ya no son para el estudiante y terminan siendo para el colegio, para los murales, para hacer los ornamentos en las obras de teatro o para decorar el colegio en las celebraciones, etc.

Todo lo anterior, hace que nuevos enfoques surjan como alternativa, Acaso (2009) reúne tres como son la educación artística posmoderna, la educación artística crítica y la educación artística para la cultura visual, sin ahondar en cada uno de ellos, estos comparten ciertas características comunes, como la introducción del pequeño relato, es decir alejarse de tendencias universalizantes que priorizan una mirada occidental, estos enfoques tienen un interés por acercarse a esos relatos tradicionalmente invisibilizados y negados; también exponen y resaltan el vínculo de poder-saber a través del cual se validan ciertas formas de conocimientos y saberes, mientras se invalidan otras, se es consciente de que los discursos derivados de las obras de arte crean significados y valores que se enseñan como verdades y finalmente estos enfoques tienen un objetivo claro hacia la deconstrucción, hacia generar nuevos conocimientos emancipados para llegar una distribución simétrica del poder.

Dentro de estos enfoques me centro únicamente en el de la educación artística para la cultura visual, esta última definida por Freedman (2006) como todo aquello que las personas construyen y sienten a través de la visión y que da forma a la manera como vivimos, para Acaso (2009) se refiere al conjunto de objetos, experiencias y representaciones a partir de las que se crean significados a través del lenguaje visual y forman parte de la cotidianidad, esto incluye desde lo que llamamos comúnmente como obras de arte, hasta el arte popular, la publicidad, el cine, la televisión, los video juegos, las redes sociales y otras formas de producción y comunicación visual, que esté en constante contacto con nuestra vidas.

Ahora bien, la propuesta consiste en traer la cultura visual al contenido curricular de la educación artística, pues como lo menciona Hernández (2000) el arte también hace parte la cultura visual, por lo que participa como mediador de significados, de representaciones sociales, ligadas a la belleza, la religión, el cuerpo, el género, relaciones de poder, etc. El arte se entiende, no como un fenómeno aislado del contexto en el que se produjo, sino como hechos culturales en interrelación con otros hechos culturales (Aguirre, 2006). Por lo que acercarse a comprender la cultura visual, nos lleva a cuestionar estas imágenes y productos visuales de nuestra cotidianidad, con respecto a sus significados y a cómo afectan nuestra mirada de mundo y de nosotros mismos, pues como menciona Freedman (2006) la cultura visual, tiene un impacto directo sobre la identidad, las imágenes dan forma al concepto que la persona tiene de sí, apropian características de las representaciones visuales y las hacen propias.

Por lo que, la relevancia de la cultura visual reside en mediar ese proceso de cómo miramos y como nos miramos, y participar de esa construcción de realidades, al permitir experimentar a través de los objetos y fenómenos que construyen realidades a través de los objetos mediadores llamados artísticos, para Hernández (2000):

“la cultura visual... cumple con la función de manufacturar las experiencias de los seres humanos, mediante la producción de significados visuales, sonoros, estéticos... Estos significados... contribuyen a la construcción de la conciencia individual y social, mediante la incorporación de los indicios visuales con valor simbólico producidos por grupos diferentes (los artistas serios uno de ellos) en los procesos de intercambio social”. (p, 48)

Para Aguirre (2006) el propósito de la educación artística debe ser el ampliar el espectro de un "nosotros", al invitar al encuentro educativo esas creencias, anhelos y experiencias ajenas, que entrar en discusión con las propias; “al proponer proyectos identitarios, a través del enredo con proyectos ajenos, de enriquecer la experiencia vital propia y de impulsar la destreza en la identificación imaginativa de los otros” (p.20). Pues si se comprende que las artes establecen diversas formas de interpretar el mundo y de crear relatos alrededor de este, la educación artística debe actuar como la mediadora de estos conocimientos y como productora de estos múltiples significados, que, al mismo tiempo, conforman relatos del ser y de otro.

En las Orientaciones Curriculares para la Educación Artística y Cultural (2022) asumen la postura de la educación *por* el arte, es decir, el arte como medio de formación integral del sujeto,

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

La EAC orienta procesos de enseñanza del arte que incorporan y transforman no solo a los sujetos, sino también a sus contextos, ya que se parte de la premisa de que el sujeto se construye en las relaciones sociales, y que la cultura al ser la medidora de lo social otorga particularidades de estar y ser en lo social, de igual forma le permite al sujeto actuar sobre los procesos de configuración del medio, de lo social.

“La relación entre Educación Artística y Educación Cultural se observa especialmente en el rol que las artes asumen en la construcción de sujeto, la noción de sí y de los otros, en su papel en la reflexión sobre las identidades y el lugar de los sujetos en los colectivos... En este sentido, las propuestas educativas del arte y de la cultura se articulan según contextos y finalidades, puesto que no se trata solamente de la enseñanza y el aprendizaje de las bellas artes (artes canónicas) sino también de éstas en relación con la cultura y viceversa” (MEN, p,28, 2022)

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

Por ejemplo, desde la perspectiva cultural en la música se centra la atención en los significados construidos alrededor de prácticas culturales heterogéneas que brindan las prácticas musicales tradicionales y populares, que han sido históricamente invisibilizadas excluidas de la enseñanza academicista, pues la tradición principalmente eurocentrista al considerarlas irrelevantes cultural y cognitivamente, excluye de los sistemas educativos expresiones urbanas populares y tradicionales. En las artes escénicas con una perspectiva cultural se pone la atención en el cuerpo como eje de exploración y redescubrimiento, desde este se propone un dialogo entre

discursos hegemónicos del texto dramático y la danza clásica y otros mundos de significado que vienen desde distintas culturas, otras formas expresivas en donde el cuerpo se reinterpreta y se redescubre en relación con identidades personales y colectivas.

De igual forma desde las artes visuales con perspectiva cultural el interés es en la comprensión y análisis crítico de las imágenes, de los nuevos medios y la cultura popular para conocer y revelar los significados y prácticas de las culturales, esto ha hecho el currículo y la metodología busquen un intermedio entre la producción artística y la comprensión crítica, pues como menciona Aguirre (2005), (citado en MEN, 2022) la experiencia resultante de las artes visuales permite a las personas la comprensión de los mundos culturales y sociales en los que ellos viven y construyen sus relaciones. En este sentido el estudiante participa desde tres roles: espectador, creador/productor y expositor/promotor. En el primero se posibilita al desarrollo de la percepción, la valoración, la sensibilidad, la reflexión y comprensión crítica de manifestaciones artísticas y una comprensión de la misma desde su cultura. Como creador el estudiante apropia técnicas y conceptos para producir sus propias experiencias, acciones y objetos artísticos, da cuenta de su mirada de mundo, de su creatividad y las apropiaciones de la cultura. Finalmente, como promotor o mediador que reflexiona y pone en diálogo lo que produce en la escuela con su contexto, comunidad y realidad.

Ahora bien, el MEN (2022) brinda orientaciones para la educación artística y cultural (EAC) en contexto rural, comprendiendo las dificultades que estos contextos puedan presentar en cuanto a déficits en infraestructura y espacio, inaccesibilidad a materiales, así como violencia que algunos territorios puedan presentar, pobreza y trabajo infantil, representan riesgos para no solo para la EAC, sino para el acceso a la educación en general. De esta manera en las orientaciones curriculares se resalta la flexibilidad del currículo, para que bajo la responsabilidad del docente comprenda e interprete las particularidades del contexto, sus realidades culturales y artísticas, para planear, proponer y llevar a cabo experiencias que promuevan el desarrollo de las competencias del aprendizaje artístico.

De igual forma se resalta, la potencialidad que cada territorio pueda brindar, desde sus tradiciones artístico culturales, como sus cualidades del entorno, para ser incluidos en el plan curricular por los docentes a cargo de la EAC, el MEN (2022) sugiere tener presente actividades como “caminatas ecológicas, trabajos de laboratorios, talleres artísticos y culturales al aire libre,

recolección y uso de diversos tipos de materiales, maderas, hojas, flores y minerales para pigmentos, entre otros para el trabajo en las artes plásticas” (p49).

De esta manera, la EAC en contexto de ruralidad le otorga la responsabilidad al docente para que sea este quien decida e implemente las diferentes estrategias que le permitan a los estudiantes una educación artística y cultural rica, contextual y cercana a su realidad, que vaya acorde con los valores, saberes y conocimientos artístico-cultural del territorio y que reconozca en el entorno biodiverso, en los recursos físicos, materiales y naturales que estén presentes oportunidades de aprendizaje y exploración artística.

En este sentido, para lo que compete a esta indagación se tuvo presente para el diseño de las actividades propuestas a los estudiantes, lo propuesto tanto por la EAC en contexto de ruralidad y lo dicho desde la educación artística para la cultura visual, en tanto esta plantea el escenario de aprendizaje en y desde el mismo contexto habitado, es el reflexionar acerca lo que miramos y cómo miramos y cómo nos miramos, pues es desde estas miradas que la imagen de mundo se empieza a construir. Para esta indagación se comprende a la educación artística como mediadora y productora de esos múltiples significados y comprensiones del mundo, que, al mismo tiempo, conforman posibilidades de distintos relatos del ser y del otro.

Marco Metodológico

Enfoque y tipo de investigación

Esta será una investigación cualitativa, la cual de acuerdo con Denzin y Lincoln (1994) implica una observación del mundo in situ, desde el mismo contexto, está orientada hacia la comprensión e interpretación de los fenómenos desde los significados y representaciones que las mismas personas traen consigo, y en específico esta investigación quiere centrarse en los procesos singulares y colectivos que los niños desarrollarán a través de las prácticas artísticas, por esta razón, será una investigación que usa elementos de la investigación basada en las artes (IBAS) pues esta permite la exploración de formas alternativas de representación de la realidad, ya que encuentra en los lenguajes artísticos un potencial de expresión y creatividad para los sujetos que quizá en maneras tradicionales de investigación no se encontraría.

Para Barone y Eisner (2006) la investigación basada en las artes se caracteriza por la utilización de elementos artísticos, no lingüísticos de las artes visuales y performativas, pues están permiten otras maneras de mirar de representar la experiencia, no se busca una certeza, ni ofrecer explicaciones sólidas, sino otras maneras de ver los fenómenos y las experiencias, más

que ofrecer soluciones, se quiere desvelar aquello de lo que no se habla, en este caso más que brindar una certeza de los procesos afectivos, se quiere plantear la posibilidad de explorar estos desde y a través de las artes, ver en el arte una posibilidad de conocimiento del mundo y del sí mismo “es que el conocimiento puede derivar también de la experiencia. Y una forma genuina de experiencia es la artística” (Hernández, 2008, p.90).

Ahora bien, se plantea el espacio de un laboratorio de creación para la exploración de los procesos afectivos, Romero (2012) comprende los laboratorios de creación, como escenarios que potencian el encuentro con uno mismo y con los demás, un espacio de conexión de percepciones, de modos de hacer, de pensar, partiendo del cuestionamiento del uno mismo, del descentramiento de sí para comprender al otro. Estos espacios de intercambio son ideales para pensarse, reflexionar, y construir nuevas prácticas educativas, pues permiten redimensionar lo ya aprendido y cuestionarlo.

En ese intercambio surge el encuentro con un otro, un encuentro entre dos miradas de mundo diferentes, dos maneras de hacer y pensar que difieren, siempre en ese intercambio el otro me va a ver de formas en las que yo nunca podré verme, veré a ese otro y encontraré cosas que este no ve, el encuentro me brinda la oportunidad de pensarme y acercarme a mi ser desde otra perspectiva, Bajtín (2000) menciona que la percepción de nuestro ser siempre ha estado permeada por una mirada ajena, desde nuestra infancia las primeras definiciones del cuerpo vienen de las voces de nuestros cuidadores, aprendemos a nominarnos gracias a ellos. En palabras de Bourriaud (2008) la persona cuando cree que se está viendo objetivamente, en realidad está mirando el resultado de constantes intercambios de subjetividades con los demás. Me construyo con el otro. “*Ser* quiere decir *comunicarse*. La muerte absoluta (el no ser) es permanecer sin ser escuchado, sin ser reconocido...Ser significa ser para otro y a través del otro, para sí mismo” (Bajtín, 2000, p.163).

Al comprender los laboratorios como lugares de encuentro de uno mismo y de otro, es importante verlos también desde la experiencia, que, en palabras de Larrosa (2003) la experiencia supone dignificar y reivindicar:

la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida [...] se trata de mantener siempre en la experiencia ese principio de receptividad, de apertura, de disponibilidad, ese principio de pasión, que es el que hace que, en la experiencia, lo que se descubre es la propia fragilidad, la

propia vulnerabilidad, la propia ignorancia, la propia impotencia, lo que una y otra vez escapa a nuestro saber, a nuestro poder y a nuestra voluntad (p4).

La experiencia que se da en los laboratorios alrededor del encuentro con unos otros, explorando los afectos, es hacia donde el interés de esta investigación se dirige, la experiencia que en palabras de Pabello y Alcaraz (1987) es el momento en que quien atestigua “algo” se conmueve, el momento en el que comprende que no hay diferencia entre él y lo que observa, el momento en que se interactúa, se juega, se relacione con ese “algo” que lo haga cuestionarse, “la experiencia produce un saber de una identidad o conexión que hasta el momento en que se expresa no había sido vislumbrada [...] un saber que no requiere de ser ratificado socialmente para ser, un saber que sabe lo que es” (Pabello & Alcaraz, 1987, p38).

Situando la investigación

Ahora bien, esta indagación toma lugar en la escuela San Lorenzo, en la vereda el Tintal del municipio de Sáchica, Boyacá, municipio que según cuenta el Plan de desarrollo del municipio 2012-2015 es de origen prehispánico, habitado originalmente por miembros de la comunidad muisca, de cacicazgo independiente; sus territorios son parte de los antiguos valles de Zaquizipá y Sorocotá. En el siglo XVI se estableció la doctrina de los Agustinos y Dominicos y a finales del siglo XVII este territorio era resguardo.

Según este documento etimológicamente Sáchica significa Fortaleza o mansión del Soberano Chibcha. “el cercado del cacique soberano”. La población indígena, fue castigada y diezmada entre los siglos XVI - XVIII aún en el centro del pueblo se halla una muestra histórica de la piedra donde se castigaba a los indígenas, e igualmente se conserva algunas reliquias de la época colonial tales como la iglesia y una cruz tallada en el año de 1684.

Actualmente el municipio limita al norte con Villa de Leyva, al Nor occidente con Sutamarchán y Tinjacá, al sur con Ráquira y Samacá y al oriente con Chíquiza y Cucaita. Se encuentra a 43 Km de Tunja la capital del departamento, tiene una extensión de 61 Km², y forma parte del desierto de la Candelaria (Alcaldía Municipal de Sáchica, 2015). El municipio está distribuido en seis veredas que ocupan un total de 4.489 Hectáreas. Las veredas con mayor extensión son: el Espinal, Arrayan, Tintal y Quebrada Arriba las cuales conforman el 81% del territorio municipal, el 19% restante corresponde a la vereda Centro y a Ritoque. La población de acuerdo al censo de 2018 es de 5452 habitantes de los cuales el 4.49% habitan en la vereda en Tintal (Figura 1, Gobernación de Boyacá).

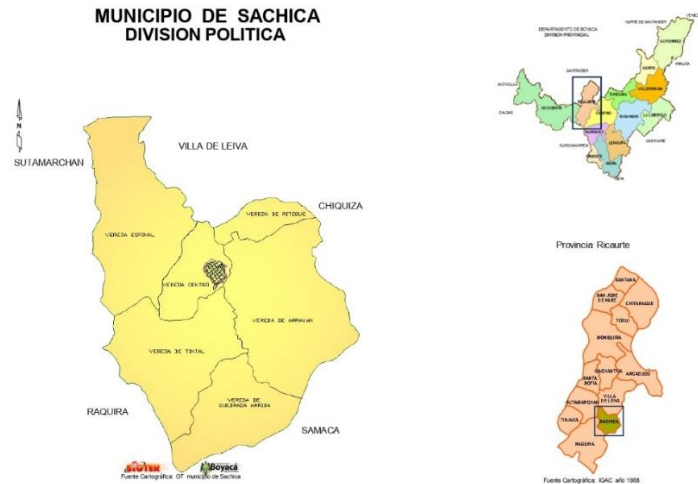


Figura 1. División política del municipio de Sáchica

Su tierra es seca, el terreno quebrado, montañoso, las partes bajas presentan una parte plana y su vegetación es muy escasa debido a la aridez y carencia de agua. Según el Plan de desarrollo (Alcaldía Municipal de Sáchica, 2015) la actividad agrícola ha venido disminuyendo debido a la inestabilidad del precio en el mercado y los altos costos de producción, sin embargo, los cultivos de cebolla en rotación con tomate y otras hortalizas son una de principales fuentes económicas del municipio. Los suelos en su mayor parte, profundos, de texturas medianas, con un nivel de erosión severa y viscosidad excesiva, es aprovechado por pequeñas manufacturas e industrias conformadas por grupos familiares para la fabricación de ladrillo, pisos y alfarería (Saavedra, Ríos & Nova, 2017).

Las actividades culturales se caracterizan especialmente por la celebración de la Semana Santa en vivo, representada con actores oriundos de Sáchica, la fiesta de la Virgen del Carmen en julio y el tradicional Reinado de la cebolla y el reinado de la danza de la chicha celebradas en el mes de octubre.

La Institución Educativa Nueva Generación, es la única de carácter Oficial del municipio de Sáchica. Tiene 50 años de labores y cuenta con una sede urbana en la que se encuentra la sede primaria y la sede secundaria, además cuenta con sedes de primaria en cada una de las veredas rurales con excepción de la vereda de Ritoque. Cuenta en su totalidad con un promedio de 700 estudiantes y en la sede de secundaria con un promedio de 300 estudiantes. En la sede rural en la escuela San Lorenzo, se cuenta con 20 estudiantes, un docente y la administradora del restaurante.

El principio curricular del PEI (Proyecto educativo institucional) dice “El estudiante es el centro del proceso de enseñanza aprendizaje, potenciando su conocimiento educativo en las áreas del conocimiento, socio afectiva y de valores” lo cual, quiere decir que todo el sistema educativo gira alrededor de los niños y jóvenes en donde además de lo cognitivo y de la disciplina, aparece un nuevo y gigantesco concepto en ese sistema como lo es el afectivo.

Ahora bien, la escuela San Lorenzo, específicamente trabaja bajo el modelo de Escuela Nueva, este fue iniciado en Colombia en los años setenta como solución a los problemas de la educación primaria rural, plantea un modelo en el que el niño es el centro del proceso enseñanza/aprendizaje y el maestro un guía y dinamizador de los intereses y necesidades de los estudiantes (Díaz & Gutiérrez, 2019). El modelo tiene tres componentes, el curricular, que consiste en guías didácticas y de autoaprendizaje introducidas desde el grado primero hasta el grado quinto, en las áreas de matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, lenguaje, y desde el 2013 las escuelas rurales reciben dotaciones para las áreas de tecnología e informática y ética y valores.

En este sentido, los participantes/exploradores del laboratorio propuesto son las y los estudiantes de la escuela San Lorenzo, conformada por 20 niñas y niños, desde el más pequeño de grado primero con 6 años, hasta la más grande con 12 años, (es importante aclarar que no todos participaron en todas las exploraciones siempre, en las ocasiones que algunos de ellos no querían participar se respetaba esa decisión), adicionalmente, se envió el consentimiento informado (Apéndice A) para que tanto los adultos a cargo y los estudiantes consintieran en la participación, teniendo esto presente, es necesario resaltar que la relación entre sujetos/investigadora que asumió esta indagación es por una que comprende al otro como creador de conocimiento tanto o más que la investigadora, de acuerdo Pérez (1994) esta relación es bidireccional y horizontal, en la que ambos se afectan y se ven afectados por el otro.

Pasos recorridos

Primeros encuentros (Fase 1).

Para iniciar el acercamiento a las personas, a sus contextos, sus miradas de mundo, sus cotidianidades, inicie con la observación al participante, pues esta nos aproxima al sujeto y a su realidad, nos da la oportunidad de construir vínculos y abre las puertas para conocer más allá de lo superficial las características de aquellas personas con las que vamos a iniciar esta ruta investigativa (Marín, Roldan & Pérez, 2014). En este caso, los escenarios para observar fueron

las clases, descansos, desplazamientos por el entorno escolar, las acciones de encuentro con otros.

Ahora bien, al ser esta una indagación que abraza las cualidades de las prácticas artísticas como ruta hacia el aprendizaje, se propuso a los estudiantes un ejercicio de foto-recorrido en y alrededor de la escuela, de esta manera, es desde la mirada de los mismos niños, quienes la habitan y caminan diariamente, que conocemos sus cotidianidades, sus maneras de interactuar con el espacio y los vínculos que haya con este. Pues es en la imagen y la mirada fotográfica que brinda nuevas maneras de describir, contextualizar y conocer a las personas, objetos, lugares, actitudes, comportamientos, rutinas, etc. aquello que sea de interés de ser observado y aquello que reclame ser observado (Marín, Roldan & Pérez, 2014).

Acompañando la práctica fotografía, la implementación de la bitácora, instrumento de registro vital, pues a través de este medio escritural las observaciones, vivencias, emociones, sentimientos y sesgos se hacen explícitos a lo largo de la indagación (Vasilachis, 2006); registros de audio y entrevistas abiertas, más cercanas a las entrevistas etnográficas, entendida más como una conversación amistosa, en la que prima el ejercicio de escucha hacia lo que el otro nos cuenta, sugiere, expresa en la conversación, en lugar de un dialogo dirigido hacia lo que el investigador quiera saber, pues esto puede en un inicio inducir o distorsionar las respuestas, (Vasilachis, 2006), de esta manera, nos acercamos a la escuela y sus estudiantes desde la multiplicidad de instrumentos.

¡Conociéndome, conociéndonos! (Fase 2).

Se propuso la implementación de un laboratorio de creación artística particularmente centrada en las prácticas plásticas y visuales, que busca a través de la exploración de los diferentes espacios que habitan diariamente los estudiantes y del encuentro entre estos mismos, conocer/comprender el lugar de los afectos en la escuela de San Lorenzo, sus maneras de aparecer o no, las formas de dialogo con el/los sujeto(s) y con las prácticas artísticas.

De igual forma, se ve en las prácticas artísticas como el dibujo, la pintura, la fotografía un potencial expresivo que permiten a través de la experimentación de los mismos otras maneras de explorar su entorno, su cotidianidad, sus relaciones y porque no ellos mismos. Se apuesta por potenciar otras maneras de decir, de enunciarse y de comprenderse a sí mismos y a los demás.

El laboratorio tuvo lugar en 5 sesiones de dos horas cada una (Tabla 1) en las que se pretende explorar diversas materialidades plásticas y visuales, que, a través de sus características

expresivas, simbólicas e imaginativas, permitan el descubrimiento, el diálogo y la reflexión sobre el entorno en el que se habita, las personas que nos rodean, y cómo este conjunto hace parte de “lo que estoy siendo.” Todo ello, a partir de estrategias que involucran el trabajo colaborativo entre pares, preguntas problematizadoras que inviten a la reflexión, así como los saberes previos de los participantes, sus inquietudes personales y un constante diálogo de saberes entre participante- participante y participantes-investigadora.

		ACTIVIDAD	Recursos	Tiempo aproximado.
Re/descubriendo mi entorno	<p>LANDART ¿QUÉ ES ESO? El propósito del ejercicio fue comenzar la exploración desde el re/conocimiento del espacio que se habita día a día, en este caso me apoye en el Land art para proponer esta exploración, pues en palabras de Maderuelo, (2006, citado en Gomez, p.3, 2009), “La naturaleza y el medio físico son contemplados como sujeto, como proceso o como destino del hecho artístico, estableciéndose así un nuevo nivel de relación entre arte y naturaleza distinto a los tradicionales que se plantearon con la mimesis o con el idealismo romántico” De esta manera, la relación que mantiene la naturaleza con el sujeto, ya no es una en la que la primera es entendida solo como proveedora del espacio, sino ahora es vista</p>	<p>Momento 1: Introducción</p> <ul style="list-style-type: none"> Nos reunimos en el salón, les muestro imágenes de ejercicios de Landart realizados por los artistas Richard Shilling y Julia Brooklyn, algunas de estas imágenes muestran figuras como círculos o cuadrados, realizados con piedras, ramas, hojas de árboles de diferentes colores y tamaños, todas ubicados en ambientes naturales. Les pido que se tomen un momento para observar las imágenes y empiezo a hacerles preguntas como: ¿Qué observaron? ¿De qué está hecho? ¿Cómo son esos elementos, son iguales? Después organizan grupos de a 5 cada uno y en conjunto trabajan en su propuesta de Landart con los elementos que encuentren en la escuela y alrededores. 	<p>-Los espacios físicos del colegio -Hojas, ramas, barro, flores, piedras, etc. -Cualquier otro elemento que consideren los niños.</p>	30 min
		<p>Momento 2: Desplazamiento y experimentación</p> <ul style="list-style-type: none"> Cada grupo se dispersa por la escuela y alrededores, buscando, escogiendo, recolectando elementos, ramas, piedras, flores, etc. Escogen un lugar en la escuela donde ir ubicando sus materiales y se distribuyen tareas, unos empiezan a experimentar mientras otros siguen recolectando más elementos 		1 hora
		<p>Momento 3: Socialización de experiencias y sensaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> Una vez finalizado se compartirán experiencias, sensaciones, opiniones, ideas y sugerencias Es de aclarar que yo como una participante más del espacio, estaré realizando la actividad junto a ellos 		30 min

	como co/ creadora.	y acompañando cualquier duda que pueda surgir.		
	<p>Dibuj/ando con el entorno El propósito del ejercicio, fue acercarnos al entorno está vez desde la práctica del dibujo, este entendido desde la mancha, la huella, la marca sobre una superficie.</p>	<p>Momento 1: Indagación de experiencias previas sobre el dibujo e introducción a conceptos claves para la actividad (la marca/huella y la repetición) que enriquezcan el desarrollo de la actividad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se parte de una pregunta inicial que indague sobre las experiencias previas de los participantes con el dibujo y las características que consideren tiene éste. • Se presentan o recuerdan algunos conceptos propios del dibujo: el concepto de marca/huella, la repetición, con la ayuda de algunos referentes. Se invita a preguntar y se aclaran conceptos. <p>Momento 2: Acercamiento práctico a los conceptos recién vistos, a través de tres ejercicios cortos de dibujo</p> <ul style="list-style-type: none"> • En esta actividad pueden trabajar en parejas si así lo deciden • Se realiza un primer ejercicio de dibujo, donde se fortalezcan y pongan en práctica los conceptos, para lo cual se proponen unos ejercicios de repetición y uno de mancha, teniendo presente la impresión de marcas/huellas. • Yo acompaño y realizo la actividad con ellos, estando atenta a resolver cualquier inquietud que surja. • Es importante aclarar que la actividad se había planeado, con una parte extra en la que la exploración de manchas involucrará elementos disponibles en la escuela, sin embargo, por discusiones dentro del grupo de estudiantes, el tiempo se vio limitado. <p>Momento 3: Socialización de las propuestas y experiencias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los participantes comparten con sus compañeros el resultado final 	<p>-Imágenes impresas de estos referentes -Papeles -Vinilos o Tintas -Carboncillo -Telas recicladas -Espumas -Monedas -Agua -Ejercicios de los estudiantes</p>	<p>30 min</p> <p>1 hora</p> <p>30 min</p>

		<p>de su exploración comentando sobre la experiencia y sentires alrededor de esta.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se invita a los compañeros a participar con preguntas, opiniones o sugerencias. • Se realiza un cierre del encuentro, recogiendo comentarios y críticas sobre la experiencia, y así mismo, compartiendo reflexiones. 		
Re/conociendo al otro!	Manchas y desorden	<p>Momento 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esta vez nos reunimos en el centro de la cancha en un círculo, realizamos un ejercicio rompehielos • Retomamos el ejercicio anterior sobre las manchas y las huellas y les propongo seguir explorando, pero ahora involucrando el color, las marcas que el entorno pueda ofrecer y por supuesto a los compañeros, al ser este dibujo colaborativo. 	<p>-Vinilos o Tintas -Carboncillo -Papeles -Tintas -Agua -Tizas -Colores -Cualquier elemento que el estudiante -Ejercicios de los estudiantes</p>	30 min
		<p>Momento 2: Con las manos en la...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se organizan en 4 grupos, cada uno en una esquina de la cancha con papel, en el centro de la cancha se encuentran los matariles, vinilos, brochas, rodillos, agua. • Cada grupo empieza a recoger los materiales que necesitan, y poco a poco los papeles empiezan a mancharse. 		40 min
		<p>Momento 3: Socialización de experiencias y sensaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una vez finalizado se compartirán experiencias, sensaciones, opiniones, ideas y sugerencias • Es importante aclarar, que esta parte de la actividad es de gran importancia, sin embargo, ese día, debido a programación institucional de la que no tenía conocimiento, la actividad se vio corta de tiempo y toco omitir esta parte. 		0 min
	Exploración sensorial	<p>Momento 1: Organización de los participantes en grupos y desarrollo de la actividad</p>	<p>-Pinturas -Arcilla -Agua -Pinceles</p>	1 hora y 30 min

		<ul style="list-style-type: none"> • Esta vez nos dividimos en 3 grupos, cada grupo tenía una instrucción similar pero la ejecución o la manera en que cada grupo comprendía el ejercicio variaba según el sentido (vista, escucha, tacto) que les correspondiera. • Una vez conformados los grupos me reunía con ellos de uno en uno, a cada grupo le decía que sentido le correspondía y le entregaba un papel con unas preguntas guía/disparadoras de la actividad. La instrucción en general para los grupos era explorar su escuela y alrededores a través del sentido que se les asignaba. • Al grupo de la vista se les realizo preguntas cómo ¿Qué colores nos rodean? ¿Qué figuras puedo encontrar? ¿Qué es lo más grande, qué es lo más pequeño? ¿Qué es lo más lejano, que es lo más cercano? Este grupo se dividió en dos a su vez, unos decidieron trabajar con la cámara, explorando a través de la fotografía y el otro decidido hacerlo a través de la pintura. • Al grupo de la escucha ¿Qué sonidos nos rodean? ¿Qué sonidos podemos encontrar? ¿A que suena nuestro cuerpo? A este grupo le presto mi celular, para el uso de la grabadora. • Al grupo del tacto ¿Qué texturas nos rodean? ¿Qué texturas hay en un árbol? ¿Cuántas texturas diferentes podremos sentir? Este grupo trabajo con los elementos que tienen a su alrededor, que van colocando sobre un papel piedras y luego fijaran con colbón y silicona. • Con estas preguntas cada grupo comenzaba su exploración. 	<ul style="list-style-type: none"> -Trapos -Tizas -Carboncillo -Ramas -Tierra -Pasto -Piedras -Creaciones colectivas de cada grupo 	
--	--	---	--	--

		<p>Momento 2: Socialización de la experiencia y presentación de sus creaciones colectivas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para finalizar, cada grupo presentará su creación colectiva y compartirá con sus compañeros su experiencia, lo que les gustó y no les gustó de esta. • Se invita a la participación a través de algunas preguntas guía para detonar la reflexión: <p>- ¿Qué fue lo que más les gustó de la experiencia? ¿Qué significó compartir con tus compañeros este espacio? - ¿Qué aprendiste?</p>		30 min
Re/conocién dome	Echando memoria... qué hemos hecho	<p>Momento 1: Exploración personal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esta vez los grupos se dividen por interés, cada estudiante piensa en las actividades pasadas (Fotografía, Landart, Ejercicios sensoriales, Pintura/dibujo) y selecciona aquella que quieren volver a explorar o intentar algo diferente, la actividad está vez estará guiada por los interés y propuestas de los estudiantes <p>De esta manera se reúnen 3 estudiantes para un ejercicio fotográfico mediada por exploraciones sensoriales, es decir centradas en las texturas, los colores, las formas; 9 estudiantes decidieron pintar, algunos de ellos repetir la experiencia diciendo que era lo que más les había gustado, otros querían volver a intentarlo porque la primera vez no creían haberlo hecho “bien” y el resto de estudiantes aun indecisos deciden observar antes de tomar una decisión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Hojas y lápiz -Vinilos o Tintas -Carboncillo -Papeles -Tintas -Agua -Tizas -Colores -Elementos del entorno -Cualquier elemento que el estudiante -Creaciones de los estudiantes 	1 hora
		<p>Momento 2: Socialización de la experiencia y presentación de sus creaciones.</p> <p>Se socializan las creaciones, se recogen comentarios, sensaciones, experiencias, preguntas y sugerencias.</p>		30 min
Socialización al colegio		En la celebración del día del colegio, el profesor de artística de básica y media nos brindó un espacio en su salón para		

		<p>exponer algunos trabajos de los estudiantes de San Lorenzo, le comenté la idea a los estudiantes y les pregunté si querían exponer sus exploraciones, a lo que respondieron que sí, la elección de quienes iban a exponer era de cada estudiante, si este no quería mostrar sus trabajos la decisión se respetaba, de igual manera fueron ellos mismos, quienes seleccionaron los trabajos para exponer y quienes los nombraron.</p> <p>La celebración duró dos días y estaban invitados padres de familia de toda la institución (rurales y urbana), junto con estudiantes desde primero a 11 y docentes de todas las sedes. En una pared distribuimos los trabajos seleccionados, y durante el primer día entran al salón estudiantes, docentes y familias a observar.</p>	
--	--	---	--

Una pausa... re/pensándonos (Fase 3)

El propósito de este encuentro fue detenernos en el hacer y reflexionar sobre lo que hicimos, aprendimos o no, descubrimos, exploramos, así que me reuní con todos los niños fuera del salón, les comenté la idea de la actividad, y como sabía que no todos se sentían cómodos hablando, mucho menos frente a los demás, les entregué hojas en blanco para que respondieran o anotaran ideas o palabras de lo que se habló en el encuentro.

Se realizaron preguntas guía ¿Qué hemos hecho? ¿Cuál fue su actividad favorita, la que más disfrutaron? ¿Aprendieron algo nuevo? ¿Qué les gustaría seguir explorando?

Se reúnen comentarios, preguntas y reflexiones y se da cierre al laboratorio de exploración.



¡Conociéndome,



conociéndonos!

Primeros encuentros

Lo que sigue corresponde a los primeros pasos de la indagación, la observación a los participantes en su contexto, que, si bien fue constante durante toda la indagación, este apartado se centra en esos primeros días, me apoyo en los registros, las narraciones extraídos de la bitácora, transcripciones de audio y elementos visuales resultantes de ejercicios que nacieron durante el encuentro.

24/04/2023

Primer día en la escuela, el propósito de esta primera visita es conocer a los estudiantes y que estos me conozcan, observo su cotidianidad en la escuela, sus rutinas, las interacciones con las personas que hacen parte de la escuela y su interacción con el espacio.

En carro es un viaje corto, quizá 10 minutos o menos. Subimos por un camino estrecho, húmedo y lodoso por la lluvia de la madrugada, a lado y lado del camino se abren al paso cactus, muelles, sauces, algunas casas antiguas de esas hechas con adobe, unas aun en pie y otras en ruinas, seguimos subiendo y el paisaje en frente es uno lleno de cultivos de cebolla e invernaderos con tomate dentro, esos mismos invernaderos que desde el pueblo se observan en la montaña lejanos, el suelo normalmente seco ahora se pinta un poco de color, ese que en días de lluvias la tierra obtiene, marrones oscuros en la tierra, y los verdes un poco más claros ahora con gotas de lluvia en lugar de polvo encima. Después de un camino serpenteado, en la cima de una pequeña loma en la montaña, se ve la escuela, la punta de la cancha de baloncesto es lo primero que se ve, a la entrada esperan un grupo de niños en uniforme, camisa blanca y jean. Bajamos del carro y curiosos observan a la cara extraña que sale de este, saludo y algunos devuelven una tímida respuesta.

Cuatro casas blancas, dos son salones, una es el restaurante y en la otra están los baños, y la sala de copias/cafetería/enfermería/oficina del profesor. En la entrada de la escuela se sostiene un pequeño parque de madera rodeado de varios árboles y arbustos, que sirve también de lugar descanso de tres gallinas, un gallo y un perro; pasando las casas esta la cancha de baloncesto y micro, una jardinera y unas mini canchas de tejo amarillas en desuso.

Su día empieza con una pequeña formación, el profesor anuncia los ganadores del concurso de ortografía, rezan el padre nuestro, terminan con dos canciones la formación y entran corriendo al salón, los grados se distribuyen por mesas, cada niño saca su libro de la maleta y continua los ejercicios donde habían quedado el día anterior, trabajan metódicos, en silencio, me inclino a creer que esto último se debe a mi presencia, trato de no llamar su atención, de no distraerlos, tarea imposible cuando en un salón es mi cara la única extraña en su cotidianidad, desvían la mirada cuando se cruza con la mía o sonrían incomodos, noto sus miradas cuando no los estoy mirando, escucho los susurros y risas, me siento observada y es que, la observación va en dos vías.

Poco a poco paso de ser espectadora a acompañante, me incluyen en sus actividades, piden ayuda con sus ejercicios mientras me cuentan quienes

son sus mejores amigos y quienes no les caen tan bien, me cuentan con complicidad lo que no se puede hacer en el salón, y me hacen muchas preguntas “¿Cuántos años tiene? ¿Dónde vive? ¿Tiene hermanas o hermanos? ¿En qué grado está? ¿Cuál es su materia favorita? ¿Sabe escribir en letra cursiva? ¿En la universidad la ponen hacer dictados también?”

Estamos en el salón, es hora de matemáticas, cada grupo trabaja a en sus mesas, unos trabajan silenciosos en sus ejercicios, otros tratan de solucionar los ejercicios juntos y otros esperan a que el compañero acabe para copiarle, me siento en la mesa con las dos niñas y el niño de segundo, el profesor acaba de revisar las tareas que dejó el día anterior, luego continúan con los ejercicios del libro:

“1,2,3,4,5,6,7,8 ... ahh era 9, era 8, oyó era 8... ESTUPIDO y acá 1,2,3,4,5,6,7,8, ay si ese si quedo bien, pero está mal porque no es... agh si es bien brutico el chinito, CUENTE PAPITO, CUENTE” exclama la niña a mi izquierda, “ay donde el profe lo haiga mirado, sabe que, hágalo usted” le tira el lápiz al niño a mi derecha “lo regaña más bien” responde la otra niña.

Continuamos con otros ejercicios, la niña a mi izquierda, es la que más molesta parece frente a la equivocación, regaña y grita constantemente a sus compañeros, “no te gusta ayudarles” pregunto “pues sí, pero me toca escribir a mí no me gusta, es que a mí me toca es escribirles” “y si intentas enseñarles cómo lo haces tú” “es que el profe dice que les escriba, tocará hacer el mandado porque o sino, nos empieza a golpear así (con su puño cerrado golpea en mi espalda)” “¿quién?” “el profe... listo ya acabé este”.

La rutina se repite aquí salen a almorzar, mismas dinámicas en el restaurantes, misma pelea por ver quien levanta el plato del profesor y esta vez el mío más rápido, agradecen a la encargada del restaurante “gracias Liliana (seudónimo), muy rico” y salen corriendo a descanso, ahora es la 1 de la tarde, juegan micro, baloncesto, en el parque, a las 2 vuelen al salón hacen sus tareas y a las 2:30 empiezan a alistarse para salir, mientras los encargados de hacer aseo ese día, barren, recogen las sillas y trapecan, el profesor imprime las tareas que les va a dejar a cada grado, al finalizar, tres niños se suben al carro del profesor quien los lleva de nuevo al pueblo, mientras que el resto de los niños camina a sus casas, unos más lejos que otros, algunos caminan hacia un punto en específico para que le bus escolar los lleve, pues este no tiene ruta hacia la escuela san lorenzo, así finaliza un día en la escuela.

Durante todo este tiempo he llevado una cámara conmigo, como apoyo al ejercicio de observación, sin embargo, esta empieza a llamar la atención de los niños, así que el siguiente día decidí hacer una pequeña actividad con los niños de cuarto y quinto, uno a uno los saque del salón, les di la cámara y les pedí que pensaran un momento en su escuela, en los espacios que les gustan, en los que no, en las actividades que hacen normalmente, etc. y tomaran fotografías de aquello con lo que se identificaban, así uno en uno caminaba por la escuela y sus alrededores, yo los seguía y escuchaba mientras me contaban lo que más les gusta de ir a la escuela, de sus mejores amigos, de los juegos, y sus materias favoritas, de sus lugares favoritos en la vereda, en su casa, etc.



Fig. 2. Fotorecorrido - Fotografías tomadas por los estudiantes de cuarto y quinto de la escuela San Lorenzo



“Falta el parque y la cancha,
toca la cancha” (Juan, 10
años)

“Ese perro es de una niña de
acá, viene todos los días al
colegio con ella” (Lucia, 8
años)

“Aquí en la piedra...es mi lugar favorito, aquí
venimos con mi mejor amiga” (Dora, 10 años)

“Toca una en la que se vea el pueblo” (Camilo, 9
años)

“A mi me gusta la naturaleza, mi abuela dice
que es importante cuidarla, mi mamá no le hace
caso, pero a mi también me gusta la naturaleza”
(Paula, 10 años)



“Mi mamá trabaja por allá
(señala un lugar en la
montaña), por allá queda el
invernadero” (Sofia, 8
años)



Fig. 3. Fotorecorrido - Fotografias tomadas por los estudiantes de cuarto y quinto de la escuela San Lorenzo

Estamos almorzando, en frente está el profesor y a mi derecha Moisés (Seudónimo) de unos 6 o 7 años- ¿Cuánto le valieron sus marcadores profe?

- Mucha plata - responde el profe

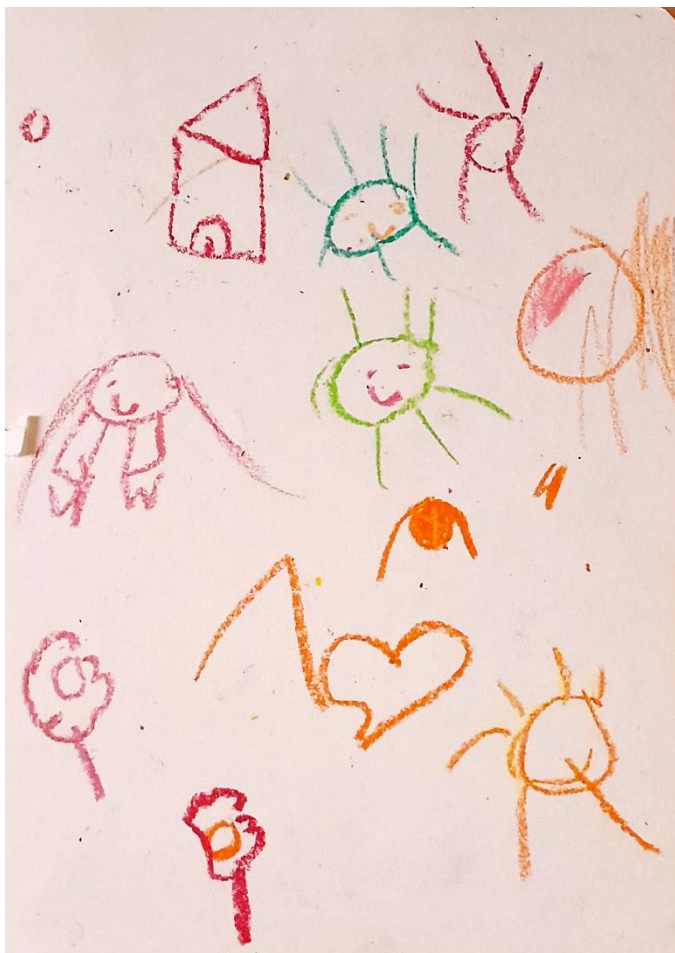
Moisés sonriendo con la cuchara en la boca y sacudiendo la cabeza dice

- No le creo profesor usted es muy pillito

Reímos en la mesa ante la acusación, Moisés tras otro



Fig. 4. *Llovía*, dibujo realizado por Lucho 7 años (seudónimo) durante el encuentro dibujo y palabras



Estamos en el salón, es hora de matemáticas, me siento en la mesa con las dos niñas y el niño de segundo, el profesor está revisando las tareas que dejó el día anterior, a una de las niñas le marca con un punto una suma, indicando que está mal y tiene que volver a hacerla, ella confundida y un poco fastidiada toma el cuaderno y mira la suma tratando de resolverla, después de un rato, me mira más confundida que antes y me pasa el cuaderno pidiendo mi ayuda, miro la suma y no veo errores, ella me dice que no cambio nada, le digo que el profe debió equivocarse, ahora un poco más molesta toma el cuaderno - Ganas de hacerme gastar el lápiz ese profesor, ya le voy a decir... - me dice indignada.

Fig. 5. *Mi casa*, dibujo realizado por Angie 6 años (seudónimo) durante el encuentro dibujo y palabras

Palabra y dibujo

La intención de este encuentro era conocerlos un poco más esta vez desde el dibujo libre, así que mientras dibujaban la conversación empezó a surgir, les pregunté por su cotidianidad en la escuela, sus actividades favoritas, sus clases, quería indagar por sus clases de artística, sin embargo, comentando sus dibujos la conversación empezó a tomar otro rumbo hacia las dinámicas con sus familias, con los adultos a su alrededor y su ser niños. Aquí fragmentos del encuentro en palabras y dibujos.



Fig. 6. “Estaba columpiándome y cayó un aguacero y me lavé todita y corrí a la casa” Katie 7 años (seudónimo)



Fig. 7. “Mi papá tiene un camión... me gustan los camiones” Daniel 5 años (seudónimo)



Fig. 8. “Más camiones” Daniel 5 años (seudónimo)

Me miran como si hubiera preguntado una obviedad o algo sin sentido, y es que, qué pregunta tan rara debe ser ¿Qué es ser una niña o un niño? Como poner en palabras lo que se siente, lo que se es, lo que se vive, sigo haciendo preguntas de adulta, esperando respuestas de adulto. Algunos me miran y prefieren seguir dibujando y coloreando, otros responden aun dudando de la pregunta.



Fig. 9. Ser niña, consolidación de respuestas dadas.

Empezamos a hablar no hago más preguntas raras o eso intento, me cuentan de sus dibujos, de sus familias y de los adultos a su alrededor, y como hablamos de qué es ser un niño, pregunto por esos adultos ¿Cómo son sus papas? ¿Qué es ser un adulto? “No sé, no soy adulta, no puedo saberlo” – me responde una niña, rio y le concedo la razón, otros lo intentan, palabras tímidas de nuevo me responden



Fig. 10. *Ser grande,* consolidación de respuestas dadas.

Estamos en una esquina del salón, Mateo (Seudónimo) me está mostrando un juego en la Tablet que les presta el profesor, el juego consiste en organizar figuras geométricas para formar otras figuras, se ve difícil, lo veo jugar con destreza, ninguno de los dos dice nada, hasta que Mateo rompe el silencio

-Mi abuelo está muerto – dice sin levantar la cabeza de la pantalla

Me sorprende por el comentario y por un momento no digo nada

- ¿Hace cuánto murió? – pregunto

-Hace mucho, yo no había nacido

Respondo con un sonido indicando que escucho

- Lo mataron, el que lo mato vive ahí – hace un movimiento con sus manos señalando algún lugar de la montaña- cerca, yo sé dónde vive

Si antes no estaba preparada, ahora lo estoy menos,

- ¿Por qué lo mataron? – preguntó en voz baja, ajustándome a su tono de voz

-No pago una plata, se metió con la gente que no debía.

Nos quedamos en silencio hasta que finaliza el juego y se despide.



Fig. 11. Dibujos realizados durante el encuentro Palabra y dibujo

LAND ART ¿QUÉ ES ESO?

En total son 20 estudiantes, decido trabajar primero con 10 estudiantes, creyendo que el número reducido va a facilitar la comprensión de la actividad, puesto que he notado que cuando están todos reunidos, resulta muy difícil capturar su atención, así que empiezo la actividad con 10 primero y al día siguiente con los 10 restantes. Los 10 están distribuidos desde primero a quinto, los divido en dos grupos y les muestro imágenes de ejercicios de Landart realizados por los artistas Richard Shilling and Julia Brooklyn, algunas de estas imágenes muestran figuras como círculos o cuadrados, realizados con piedras, ramas, hojas de árboles de diferentes colores y tamaños, todas ubicados en ambientes naturales.

Les pido que se tomen un tiempo y observen las imágenes, luego les pregunto acerca de lo que vieron, “son formas” “parece un animal” “es como un espiral” ¿de qué está hecho? Todos al tiempo empiezan a nombrar diferentes elementos “piedras” “hojas” “palos” “ramas” ¿Qué se hace con esos elementos? “formas” “círculos” “figuras” ¿Cómo son esos elementos, son iguales? “Diferentes tamaños” “muchos colores” uno a uno fue respondiendo, hasta que todos dieron la definición de lo que es Landart. Después de observar más imágenes similares, se les pido que en grupo piensen e hicieron su propia propuesta de Landart, con los elementos que el ambiente les ofreciera, con esa indicación salieron corriendo del salón.

Se desplazaron fuera de la escuela, unos entre matorrales, otros recogiendo piedras, otros con

ramas, después de un tiempo, van entrando a la escuela de nuevo, los dos grupos deciden trabajar en el área del parque, donde hay jardineras, tierra, árboles y sombra, uno de los grupos decide trabajar junto al árbol más grande, mientras que el otro grupo se ubica debajo de la estructura que sostiene el tanque con agua, cada grupo deja en el suelo los elementos que han recogido, mientras salen en búsqueda de más. El grupo que se ubica debajo del tanque (grupo 1) recolecto en su mayoría muchas piedras, ramas, pasto y ha empezado a llevar tierra en baldes, el segundo grupo a pesar de recomendar al inicio de la actividad no arrancar ramas de los árboles, sino buscar por aquellas en el suelo, ha recolectado varias flores, hojas de varios árboles y tierra. Cuando veo que han terminado la búsqueda y ya han ubicado los materiales me acerco y pregunto si tiene ideas de lo que van a hacer, los dos grupos no saben, al parecer van a iniciar y ver que surge en el camino.

A mitad de la actividad empieza a ser más claro para los grupos lo que quieren hacer, el grupo 1 quiere hacer una pequeña ciudad, con ayuda de la tierra han señalado caminos y las piedras las ubicado unas encima de otras “son esculturas en la ciudad”, todos lucen animados por lo que están haciendo, concentrados cada uno en su tarea, uno encargado de los caminos, otros de las esculturas, otros de mezclar agua y tierra para hacer pequeñas casas, y otros tratando de ver lo que hacen los demás y replicando, al inicio la charla es sobre lo que están haciendo, preguntando a los demás por sus opiniones, la elección de las piedras era

importante, pues cumplían un rol específico, así que la selección era por tamaño y forma, debían ser planas, grandes, que permitían poner una encima de la otra. Al principio me confundí, pues la indicación iba destinada a pensar en colores, tamaño, formas, nada figurativo, pensando en que para empezar podía resultar menos abrumador para ellos, sin embargo, empezaron la construcción de una ciudad en miniatura, cada acción sobre la ciudad tenía que tener un sentido, esa piedra debía ser una casa o una escultura, las calles debían estar bien pensadas, y cuando alguien quiso hacer un río, las discusiones empezaron, por lo que al final el resultado se distancia un poco de las imágenes usadas como ejemplo, pero presentando un pequeño pueblo inspirado en los pueblos cercanos.

Mientras el otro grupo ha decidido mezclar también agua y tierra para pegar las flores que recolectaron al árbol, haciendo círculos de flores amarillas y pegando también ramas alrededor, en el suelo han hecho ya una especie de camino con flores y lodo, jugaron con el color, eligieron las flores menos maltratadas, menos sucias, creando círculos sobre los árboles, con otras flores rojas dentro, si bien no había una idea de ciudad aquí, si surgió la idea de camino señalado por flores y ramas, amarillo y verdes, un camino que guiaba hacia al árbol. Los compañeros que se fueron colando en la actividad, empezaron a imitar, a dibujar con la tierra, a crear caminos con un azadón y una de las más pequeñas con ayuda de una llanta formó un círculo, de hojas verdes, flores amarillas y piedras naranjas y grises, ella sola se encargó de

recolectar y seleccionar las piedras que le servían. Luego de un rato, el primer grupo ha entrado en una discusión porque un compañero quiere hacer algo que al otro no le parece, “él hace todo y no nos deja decir ni hacer nada” “si él quiere que haga lo suyo aparte” “yo estaba haciendo esta torre y dijo que estaba fea” “yo no le dije nada a él, él siempre es así y ahora está por allá chillando” y el hecho de que sus compañeros están fuera del salón, (al parecer ya no hay clase), hace que de nuevo compañeros curiosos pasen, observen y comenten, a veces cosas no tan amables hacia la propuesta de los compañeros o de los compañeros en su defecto “uy eso tan feo, el de nosotras va quedar más bonito” “y eso qué se supone que es... umm (gesto de burla y desagrado)” la discusión en este grupo termina con la separación del grupo, uno de los compañeros ya no quiere hacer nada y el otro decide empezar su propia propuesta solo. En el grupo 2 la historia es similar.

Así que, el entusiasmo con la que empezaron terminó en discusiones, unos en llanto y frustrados y otros cansados y estresados, y con las propuestas terminadas más de las dos que en un inicio esperaba, nos reunimos nuevamente en el salón para dar cierre a la actividad, trato de preguntar por su experiencia, al principio hay silencio, unos tímidos responde “me pareció chévere porque, pudimos jugar con la naturaleza y correr” “Bonita porque salimos a buscar entre la naturaleza, y construimos cosas” sin embargo, puedo ver que el ambiente está tenso, las peleas

surgidas durante la actividad no se han resuelto y los compañeros involucrados no quieren hablar, tratado de indagar por cómo se sintieron durante la actividad, de nuevo unos pocos contestan, esta vez más cortos de palabras “bien” “chévere” “bonito” “me gusto”, mientras los compañeros molestos “a mí no me gusto que Carlos (seudónimo) no me escuchara, él solo quería hacer la actividad como él quisiera y solo mandaba y me gustaría decir que para la próxima o trabajamos solos o yo no trabajo con él o él que escuche y trabaje en grupo” a lo que el compañero respondió “él fue el que se puso bravo, uno no le puede decir nada porque ya empieza a chillar, y él fue el que empezó a trabar solo y pues si quiere trabajar

solo que trabaje solo”. Los demás poco decían y solo asentían o se mostraban indiferentes y cansados.

Al finalizar, la actividad me deja sentimientos encontrados, sin duda no espere que surgieran tantas discusiones de un momento para otro, puesto que, al principio, noté en todos una energía contenida que fue tomando forma en las propuestas y vi en todos una necesidad de querer hacer la actividad bien, una necesidad de quedar satisfechos con lo que estaban haciendo, no por mi sino por ellos. Pero por lo poco que he visto de las dinámicas en el salón, siempre trabajan solos, hay pocos trabajos que los lleve a trabajar en grupo, así que las discusiones cobran un poco más de sentido.



Fig. 12. Registro fotográfico del encuentro - Landart día 1

El mismo ejercicio se repitió con los 10 estudiantes faltantes, las mismas imágenes se mostraron, las mismas preguntas se hicieron, recibiendo respuestas muy similares, y la misma indicación se dio, esta vez tres grupos se formaron, porque dos estudiantes se reusaron a trabajar con alguien más, los tres grupos salieron del salón, en busca de elementos para su propuesta. De nuevo salen de la escuela para buscar por los alrededores de esta, escogen el parque de nuevo para ubicar lo que van recolectando. Los dos grupos se dirigen a una poceta que por el momento está secándose, dejando greda para trabajar y recolectar, todos buscan canecas y botellas para llevar la greda, adicionalmente llevan piedras, ramas, ladrillo, tierra y cerámica rota.

Al igual que los grupos anteriores inician con una energía focalizada en buscar, recoger, llevar y correr, al inicio no hay una idea de que buscar o recoger, por lo que llevan de todo, a medida que avanzan, sucede algo parecido al grupo anterior y es querer reproducir o una ciudad o un puente o casas; uno de los grupos me llama frustrados pues no saben qué hacer, recogieron tanto que no saben qué hacer con eso, les recuerdo las imágenes, les propongo observen que colores encuentran, que formas pueden formar.

Mientras los grupos corrían y recolectaban, algunos niños que ya habían participado se me acercaron y en complicidad me contaron que el profesor les había hecho levantar y limpiar sus trabajos, “Diana el profe nos hizo quitar nuestro trabajo...” “sí, nos dijo que levantáramos todo que

eso estaba feo y se veía sucio” me cuentan con un tono triste y resignado.

Mientras tanto los demás empiezan a ubicarse, uno de ellos escoge el parque, otro debajo del tanque y el otro grupo se ubica a la salida de la escuela. De nuevo el barro es protagonista, ahora los grupos se reúnen y discuten lo que quieren hacer, uno de ellos usa el barro y con ayuda de materas desocupadas empiezan a crear módulos, ubicándolos uno al lado del otro formando un círculo, la emoción y energía inquieta del inicio ahora es una calmada y concentrada. El grupo que decide trabajar afuera se ha ubicado en una pequeña zanja que tiene el suelo, todos coinciden en que les recuerda a un río y por eso van trabajan sobre este haciendo un puente,

“Me encuentro con el otro grupo que viene de la poceta con greda

-Niño 1: Vamos a hacer una fogata y con el barro casas así alrededor y piedritas

-Niño 2: porqué queremos ganar

-Diana: ¿Ganar qué?

-Niño 2: no sé él dijo que íbamos a ganar

-Diana: ah, pero no es una competencia, no hay premios, ni nada

-Niño 2: si ve yo le dije... (se van corriendo)”

Si bien esta vez hubo menos conflicto, una pareja abandono la actividad, aunque iniciaron con energía corrieron, buscaron, seguían a los otros grupos recogiendo lo que ellos recogían, no sé en qué momento surgió la idea de que era una competencia, pensaban que iba a haber un premio, un ganador, por lo que comentarios como “la de

nosotras va quedar mejor” “con esta ganamos” se intercambiaban, así que al mencionarles que no, luego de indecisión y desinterés, abandonaron la actividad y se reusaron a internarlo.

Al finalizar, esta vez sin separaciones y peleas cada grupo se reúne y ve el trabajo de sus compañeros, mientras les cuentan lo que hicieron, presentan tímidos y con pocas palabras su propuesta, claramente esa pequeña exposición los hace sentir incómodos, fuera de lugar. Otros se lo toman con gracia, asumiendo el papel y tono de un experto explicando algo, los demás se ríen, *“hola, a todos esto es nuestro arte...”*

Niño 1: Nosotros no encontrábamos cosas que hacer, no sabíamos que buscar, hasta que nos pusimos a buscar por abajo y conseguimos esto (nos muestra piedras pequeñas blancas y azules)

esta no era una competencia y yo no tenía ningún premio escondido, perdieron interés rápidamente, y

Niña 2: Tampoco fue difícil encontrar los pedazos de ladrillos y pues fuimos... a buscar... uy no que pena (se tapa la cara) fuimos a buscar...en las aguas de la poceta, pero Tomas (seudónimo) dijo que no, entonces tomamos la decisión de traer barro y con eso fue que hice esto, pero no nos sirvió porque se deslizo.

Diana: ¿Cómo les pareció la actividad? ¿les gusto?

Niño 1: Si, a mí me gusta construir con barro bastante y pudimos cómo armar, construir con la naturaleza...

Niña 2: A hacer cosas imaginarias, o sea cosas que una piensa y pensar cómo hacerlas de verdad, con el barro y lo que buscamos por ahí”



Fig. 13.
Registro fotográfico del encuentro - Landart día 2

Manchas y desorden

2 de agosto

Esta vez estamos todos en círculo en la mitad de la cancha, después de un pequeño ejercicio rompehielos y retomamos el ejercicio anterior sobre las manchas y las huellas y les propongo seguir explorando, pero ahora involucrando el color, las marcas que el entorno pueda ofrecer y por supuesto a los compañeros, al ser este un dibujo/pintura colaborativa. Después se organizan en 4 grupos (he empezado a notar que trabajar en grupos es realmente difícil para ellos, la sola idea, los irrita y fastidia, y comentarios no tan amables hacia otros compañeros empiezan a escucharse) después de una larga e inesperada discusión acerca de cómo van a estar organizados los grupos, cada uno recogió los materiales con los quiso trabajar, a su disposición tenían un pliego de papel, pinturas, carboncillos, brochas, pinceles, rodillos, y tazas para mezclar.

A partir de allí, no hubo más discusiones y las que habían se olvidaron, cada grupo sin mediar casi palabras entre ellos empezaron a escoger pinturas, brochas, pinceles y a manchar el papel sin dubitación, manchan y mezclan colores con afán, con una energía que apenas pueden contener, empiezan con brochas, pinceles, poco a poco, prefieren las manos, salpican y esparcen, se emocionan cuando hacen un color diferente, “miren este verde tan bonito, donde lo hecho... salpíquelos ahí encima de los otros, responde otro niño”

En medio del ejercicio varias voces se escuchan, se cruzan, no necesariamente hablando entre ellas, ni siguen una conversación lógica, es el

encuentro de voces, pensamientos, que surgen en el hacer, aquí las que se alcanzan a comprender.

Niña 1: Voy traigo amarillo

Niña 2: Digo yo que estoy haciéndolo lo más rápido que pueda

Niña 1: Yo estoy haciendo lo más feo que pueda

Niña 2: Yo haciendo un cuadro

Niño 3: MI AZUL (grita)

Voces ininteligibles, susurros, murmullos

Niña 1: necesito azul para...

Niña 2: yo primero voy a hacer un cuadro aquí con pintura y luego...

Mas murmullos, voces tarareando melodías inventadas, se paran alrededor del papel y con sus manos llenas de pintura que escurre sobre el papel, sacuden sus manos desde arriba, abren y cierran sus dedos, para proceder a acurrucarse y expandir la pintura en el papel

Niña 1: uy ya mancharon esta...

Niña 2: formé varios colores, en una sola hojita

Niño 4: LILA (seudónimo) LILA MIRE SU COLOR FAVORITO, VENGA (grita)

Niña 2: Yo estoy haciendo más machas que...

Muchas voces al tiempo, murmullos, tarareos

Niño 4: eche aquí el color blanco

Niño 5: Necesito verde.... Aggh que hicieron el amarillo (risas)

Se escucha una niña cantando en voz baja los nombres de los colores que está usando, un niño más pequeño hablando para sí mismo, inquieto, no se entiende lo que dice

Niña 1: Um, voy a hacer lo que veo por Tiktok

Niña 2: Ah Olondra (seudónimo) le mancharon una pierna... y la cara

Niño 5: (alrededor del papel con sus otros compañeros) vamos a hacer un color, un color... un color bonito (risas)

Niña 2: Olondra, Olondra JA el mío se me quedo bien manchado (refiriéndose al papel)

El viento alcanza correr el papel, el viento no permite escuchar bien, los niños gritan y ríen

Niña 2: Lo que necesitábamos (refiriéndose al viento) ... estos me mancharon toda

Niño 6: (lleva un rato murmurando para si colores) Yo estoy formando rosa, estoy formando eh morado ... el azul con el rosa

Niña 7: La verdad yo no sé qué estoy haciendo

Niña 1: Hice un color candela

Unos no mencionan palabra, pero no hace falta su cuerpo esta sobre la acción, sobre el papel, arrodillados, corriendo alrededor de este, poco a poco el papel no es suficiente, y el piso de la cancha empieza a pintarse también, hay pintura en sus rostros, ropa y pelo, el viento no ayuda, y la fuerza de este logra romper el papel, pero no los detiene, hay

una necesidad en ese momento, una energía contenida y destinada a machar y ensuciar y mezclar. Unos se quedan sin papel y con mucha pintura y empiezan disimuladamente, a pintar la pared, y los ladrillos de las jardineras, acción que tienen prohibida por su profesor y que algunos compañeros les recuerdan, pero silenciosamente manchan y pintan la pared.

No sabía que tenían a las 2 entrenamiento de baloncesto, así que el tiempo que tenía destinado a escuchar las experiencias y que se la contaran a sus compañeros, toca suprimirla, pues el profesor no estaba contento con el estado de la cancha y faltaba poco para que llegara la profesora. Así que, rápidamente terminan y empiezan a recoger los materiales para lavarlos, la cancha quedo manchada en varias partes y el profesor al verla, les pidió a los estudiantes que la limpiaran, y ahí el baño empezó, canecadas de agua eran lanzadas de aquí y allá, hasta que ya no solo pintura había sobre sus ropas. No toda la pintura se pudo quitar de la cancha, manchas de pintura y agua sobre la cancha y paredes, fue la evidencia que quedó de la euforia colectiva.

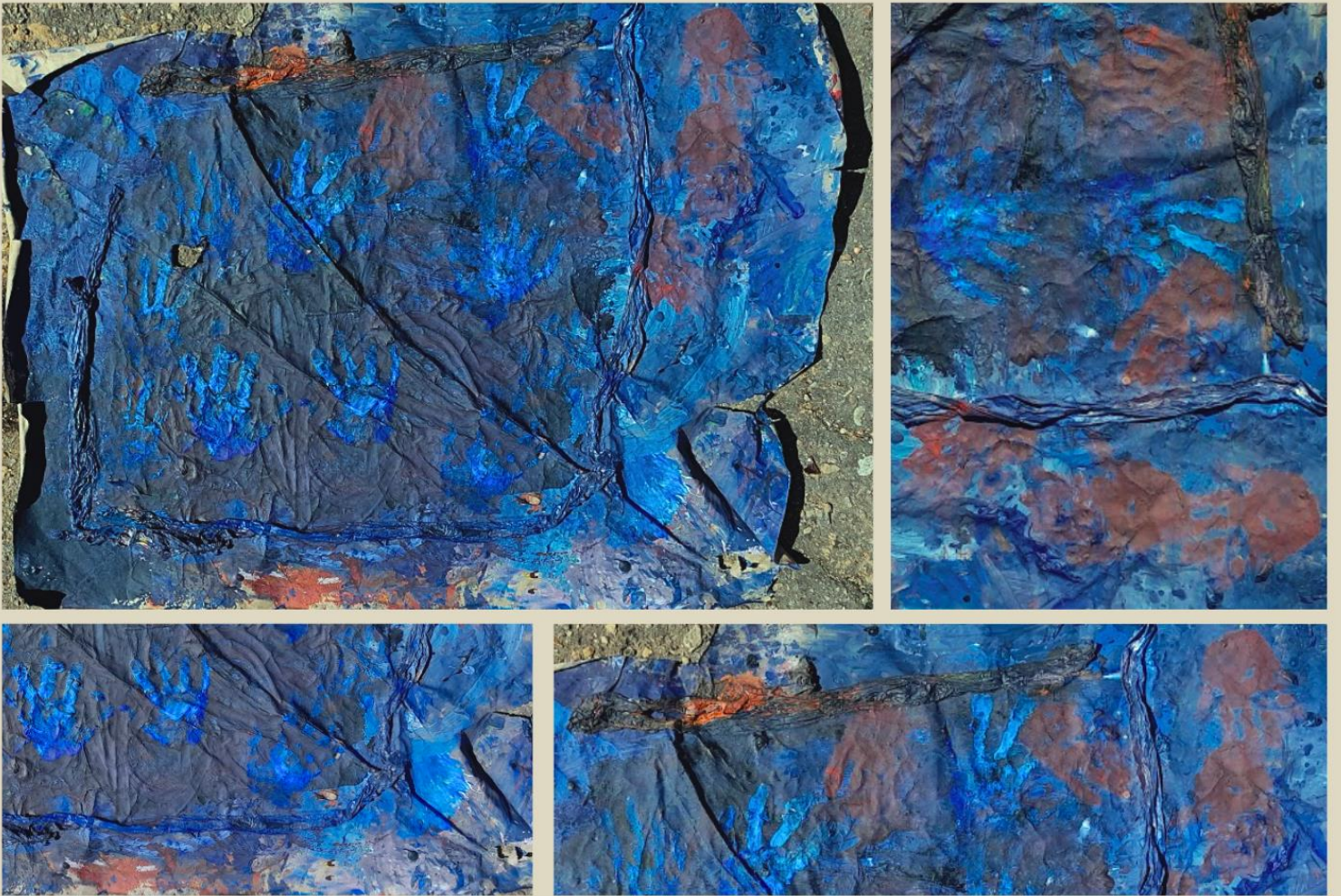


Fig. 14. *Azul*, Resultados pictóricos del encuentro Manchas.



Fig. 15. *Sin título*, Resultados pictóricos del encuentro Manchas.

Fig. 16.
*Los 3
amigos,*
Resultados
pictóricos
del
encuentro
Manchas.

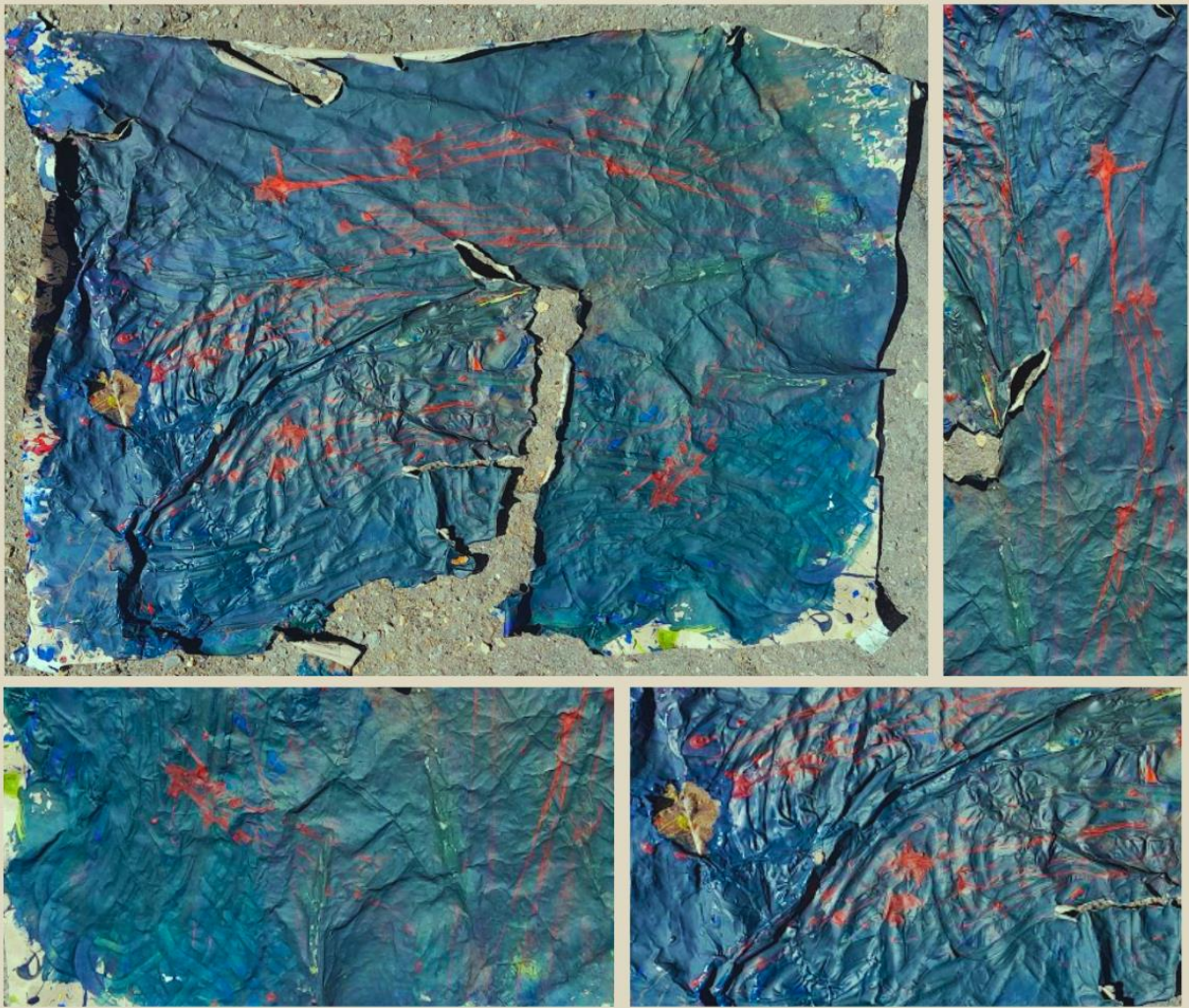


Fig. 17.
Manchar,
Resultados
pictóricos
del
encuentro
Manchas.

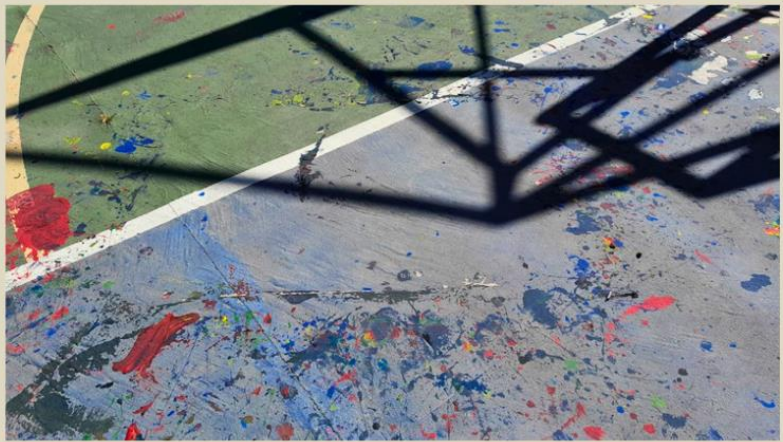
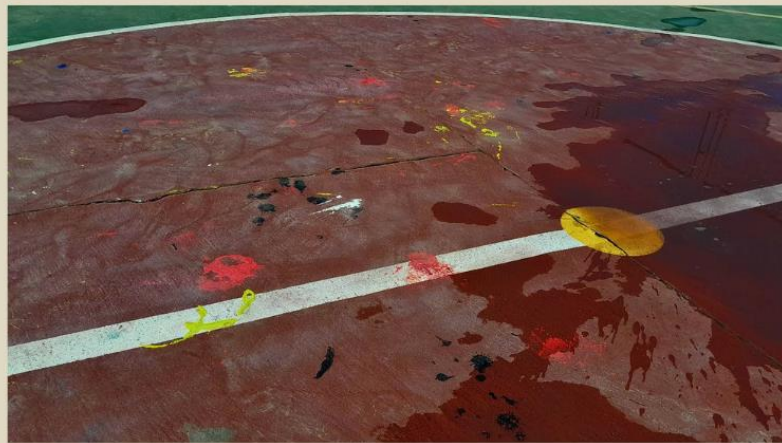


Fig. 17. *El después*, Registro pictórico del encuentro Manchas.

Exploración sensorial

Esta vez nos dividimos en 3 grupos, cada grupo tenía una instrucción similar pero la ejecución o la manera en que cada grupo comprendía el ejercicio variaba según el sentido escogido (vista, escucha, tacto). Una vez conformados me reuní con cada grupo por separado, a cada grupo le entregaba un papel con unas preguntas guía/disparadoras de la actividad, las leímos juntos y resolví dudas. La instrucción en general para los grupos era explorar su escuela y alrededores a través del sentido que se les asignaba, al grupo de la vista, los guiaban preguntas como ¿Qué colores nos rodean? ¿Qué figuras puedo encontrar? ¿Qué es lo más grande, qué es lo más pequeño? ¿Qué es lo más lejano, que es lo más cercano?; al grupo de la escucha ¿Qué sonidos nos rodean? ¿Qué sonidos podemos encontrar? ¿A que suena nuestro cuerpo?; al grupo del tacto ¿Qué texturas nos rodean? ¿Qué texturas hay en un árbol? ¿Cuántas texturas diferentes podremos sentir? Con estas preguntas cada grupo comenzaba su exploración.

Algunos salieron corriendo sin más explicación o dudas, otros querían saber si tocaba responder las preguntas, les dije que en parte sí, pero que trataran de responderlas no con palabras sino con el sentido que les correspondiera y con los materiales que tenían a su disposición, pinturas, carboncillos, tizas, un celular, una cámara. Aun dudando de mi respuesta se fueron a discutir en grupo.

El grupo de la vista empezó con fuerte energía, poco escuchaban a la instrucción inicial, inquietas por salir y hacer algo, les recomendé tomarse unos momentos para caminar y observar a su alrededor que pensarán un poco en las preguntas y luego si empezar, pero con su atención en otro lugar asintieron sin escucharme realmente y se fueron corriendo hacia las pinturas y los papeles, decidí no acercarme aun, dándoles tiempo para que iniciaran.

Mientras tanto el grupo de la escucha con celular en mano salieron disparados fuera de la escuela a una loma cercana, donde estaban todos alrededor del celular haciendo sonidos con lo que encontraran, piedras, ramas, agua, sus cuerpos, se escuchaban risas de vez en cuando, piedras chocando unas con otras, palos golpeando cualquier superficie, piedras lanzadas a pozos, palmas sobre otra palma, corriendo y alejándose cada vez más de la escuela iba el grupo. Y el grupo del tacto al principio un poco nervios e inseguros de la tarea, después de dar aclaraciones fueron disparados a buscar por diferentes texturas dentro y fuera de la escuela, con ayuda de la interprete logré que Lorena (seudónimo) quien tiene una discapacidad auditiva se involucrara en la actividad y junto con sus compañeros en la búsqueda corrió.

En cada grupo la experiencia fue diferente, el grupo de la vista decidió ir con la pintura, sin embargo, cada integrante iba a realizar su pintura por separado, no hubo diálogo respecto a cómo entendieron el ejercicio, y por lo tanto a mitad de la actividad se frustraron y se desanimaron, “no sé qué

pintar” “no me gusto esto que hice (dice mientras rompe el papel)” ante las dudas ofrecí mis sugerencias, a las que escucharon sin mucha convicción, trato de hacerlas pensar en las preguntas guía, de hacerlas caminar por la escuela, pero el sol y el desinterés es mayor, me dicen que si sin prestarme mucha atención.

El grupo de la escucha tuvo una pequeña discusión por la monopolización del celular, dejando a 4 de sus participantes fuera, ante esto decidí entregarles la cámara y darles una tarea similar, esta vez en lugar de cazar sonidos, cazar colores y texturas, entusiastas tomaron turnos, mientras emprendían otro viaje a los alrededores de la escuela.

El grupo del tacto fue el que más me sorprendió pues resulto ser el grupo al que llegaron los estudiantes con los que nadie quería trabajar, y de los que más dudosos se veían de la actividad, sin embargo una vez empezaron llenos de energía uno a uno empezó a traer texturas diferentes, tierra, piedras, ramas, hojas, flores, y sobre un papel cartón empezaron a ubicarlas, ahí comenzaron las discusiones, pues todos querían pegar y nadie escuchaba a nadie, sugerí que antes de empezar a pegar sobre el papel, separaran cada textura, para saber que tenían, o si les hacía falta algo, y luego con las texturas organizadas pegarla iba a ser más fácil, decidí dejarlos trabajar, e ir a buscar a otro grupo.

Algunos salieron corriendo sin más explicación o dudas, otros querían saber si tocaba responder las preguntas, les dije que en parte sí,

pero que trataran de responderlas no con palabras sino con el sentido que les correspondiera y con los materiales que tenían a su disposición, pinturas, carboncillos, tizas, un celular, una cámara. Aun dudando de mi respuesta se fueron a discutir en grupo.

Una media hora después, escuché a alguien gritando mi nombre, volví al grupo de la textura y todos salieron corriendo felices a contarme que ya habían terminado “ya terminamos nos quedó muy bonito, vamos, vamos rápido” cada uno hablaba emocionado, se interrumpían, pero no parecía importantes nunca los había visto tan felices y orgullosos por mostrarme algo que habían hecho, Felipe (seudónimo) quien lucía el más feliz e inquieto empezó a relatarme como habían realizado el ejercicio:

“Diana lo hicimos terminamos y no nos peliamos, fue como, como... no se estábamos todos concentrados y pensando que íbamos a hacer otra cosa, no íbamos a hacer esto, esto fue, fue... ay no sé fue raro, porque todos estábamos concentrados pensando y empezamos a trabajar y fue como que se nos olvidó que estábamos pensando y solo lo hicimos, pero no peliamos, todos sin decir nada solo... lo hicimos, y terminamos haciendo que no pensábamos al inicio, terminamos haciendo como un bosque, pero no íbamos a hacer eso, pero fue lo que salió sin pensar...”

Todo esto fue dicho de un solo golpe, sin respirar, se enredaba en su discurso, pero mientras más lo hacía más feliz estaba de mostrarme, los

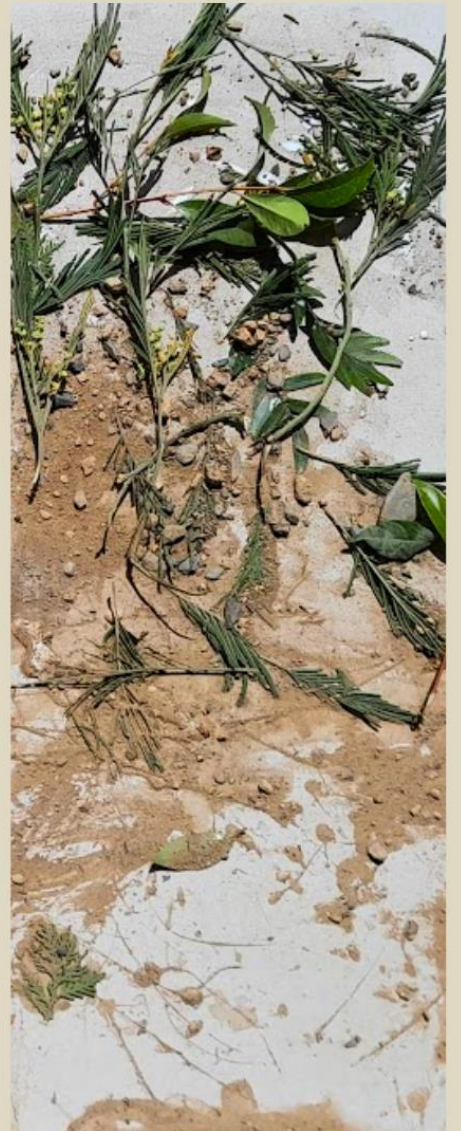
demás asentían fuerte con sus cabezas mostrando aprobación por lo que Felipe decía.

Los demás grupos no finalizaron con tanto entusiasmo, el grupo de la vista que trabajo individual, termino frustrado y e insatisfecho con el ejercicio comentarios como “es que yo no sé pintar” “no pude hacerlo como quería” “yo no sé hacer eso” sin embargo, no hacía falta cometarios, pues su frustración se refleja en sus caras. Y el grupo de la escucha, se encontraba en medio de estas dos reacciones, si bien no se encontraban frustrados, ni abrumados, terminaron la actividad, sin mayores comentarios “si fuimos a la loma donde a veces volamos cometa y allá hicimos sonidos, también en el agua, caminamos por ahí...” al preguntarles por sus sensaciones con la actividad “estuvo chévere, jugamos, escuchamos la naturaleza...”

Me he dado cuenta que al tratar de preguntar directamente por sus experiencias, normalmente las respuestas o suelen ser monosilábicas y los pone nerviosos como si en ese instante el ambiente cambiara por uno en el que ahora se sienten evaluados y las respuestas que dan son automáticas o tratando de responder lo que ellos creen que yo quiero escuchar como “me gusto porque respetamos la naturaleza” “me pareció bien porque hicimos amigos y nos respetamos” “me gusto porque aprendimos algo nuevo” y no es que no les crea o que piense que me estén mintiendo, pero sí creo que es la respuesta que piensan se espera en un contexto académico, la respuesta que el profe quiere escuchar.

Fig. 18. Abajo, *Laberinto de ramas*, Resultado del encuentro exploración sensorial - grupo tacto

Fig. 19. Abajo, Resultados fotográficos del encuentro exploración sensorial – grupo visión





Propuesta libre/ reunión por interés/recapitulando

Esta vez los grupos se dividen por interés, cada estudiante pensó en las actividades pasadas (Fotografía, Landart, Ejercicios sensoriales, Pintura/dibujo) y selecciono aquella que quisiera volver a explorar o intentar algo diferente, la actividad esta vez estará guiada por los interés y propuestas de los estudiantes, de esta manera se reunieron 3 estudiantes para un ejercicio fotográfico mediada por exploraciones sensoriales, es decir centradas en las texturas, los colores, las formas; 9 estudiantes decidieron pintar, algunos de ellos para repetir la experiencia diciendo que era lo que más les había gustado, otros querían volver a intentarlo porque la primera vez no creían haberlo hecho “bien” y el resto de estudiantes aun indecisos deciden observar antes de tomar una decisión.

Para los que escogieron pintura, les presentó 4 imágenes de ejemplos de pinturas de géneros como el paisaje, abstracto, al igual que con el ejercicio de Land Art les pregunto por lo que observan en las imágenes, “creo que es un animal” “paisajes, manchas” “pinturas” ¿qué tienen en común? “son manchas de colores” “algunas no tienen forma, no se entiende que es” “pintan lo que ven?” “muchos colores” ¿saben cómo hacer esos colores? Hago la pregunto porque a pesar de que ya había explicado antes los colores primarios y secundarios, sé puede que no todos lo recuerden. Unos responden “si se mezclan con los otros, amarillo, azul y rojo, el de la bandera” otros responden que “no, ya viene en los tarros hecho”

hago una demostración rápida con las pinturas y pego el papel a la pared para que puedan volver a este y usarlo de guía por este si es necesario. Con esta última indicación sale con sus materiales y se ubican donde quieran.

Durante el ejercicio, se forman tres grupos 2 niñas se van al área del parque a pintar, otras dos niñas, se hacen en la parte de atrás de los salones también con sus materiales y 5 se ubican en las escaleras de la cancha con sus materiales; empiezo a caminar alrededor del colegio visitando los diferentes grupos, visito primero a las niñas del parque, una de ellas me saluda sonriendo y me señala la hoja con emoción, veo que ya ha empezado y como siempre sin muchas palabras continua, la otra niña sentada su lado, no luce tan feliz, más bien nerviosa y triste, me dice que no sabe qué hacer, le recuerdo las imágenes que vimos, me dice que eran manchas, diferentes colores, le sugiero iniciar probando con diferentes mezclas de colores y le recuerdo el papel con el círculo cromático en el salón, asiente poco convencida.

Paso a la otra pareja, siguiendo el mismo patrón una de ellas luce más confiada de lo que va a hacer en contraste con actividades pasadas, mientras su compañera duda por dónde empezar, hago las mismas sugerencias. Y el grupo grande en la cancha es el más alegre y emocionado en su tarea, si bien cada uno está trabajando en su hoja, están hablando constantemente, “mira el color que hice, ¿te gusta?” “profe mira lo que Laura está haciendo muy bonito” “préstame ese color” “que les parece esto o será que mejor hago otra cosa” “a mi gusta, cierto profe” si

hay alguno que tiene dudas los demás lo apoyan, le sugieren cosas, le dan ideas, todas están sonriendo, hay una seguridad y tranquilidad mientras trabajan, toman las sugerencias sin dudar, veo que se atreven más a tomar riesgos, si consideran que cometieron “errores” no se castigan tanto y vuelven e intentan, mezclan colores sin temor, curiosos por que otros pueden mezclar, lucen más orgullosos de su trabajo y de lo que hacen, a diferencia de los ejercicios iniciales.

El grupo indeciso se me acerca y dice que quiere intentar el ejercicio con la naturaleza, les digo si y les pregunto si ya tiene ideas, me dicen que no y al igual que la primera vez, salen corriendo sin más comentarios. Mientras tanto el grupo de la fotografía ha recorrido el colegio, afuera de este, me acerco camino con ellos un poco, veo que no son

tan tímidos en como ubican el cuerpo se agachan, se acuestan el suelo, giran la cámara, el cuerpo, según lo que quieran fotografiar, es un grupo callado mientras trabajan, algunas palabras se intercambian “este tronco tiene varios colores” “allá más adelante vi algo” “en la poceta encontramos más texturas” “me pase esa piedra?” pero en general el recorrido en silencio, murmullos y susurros con la intención de ser escuchados solo por quien los emite, el clic de la cámara y los pequeños sonidos de satisfacción y emoción, que en sus caras se refleja, al igual que el grupo de la cancha, lucen más seguros para intentar nuevas cosas y las sugerencias son recibidas con más apertura, pero sin duda, la alegría y orgullo de su trabajo y sus propuestas es indudable.

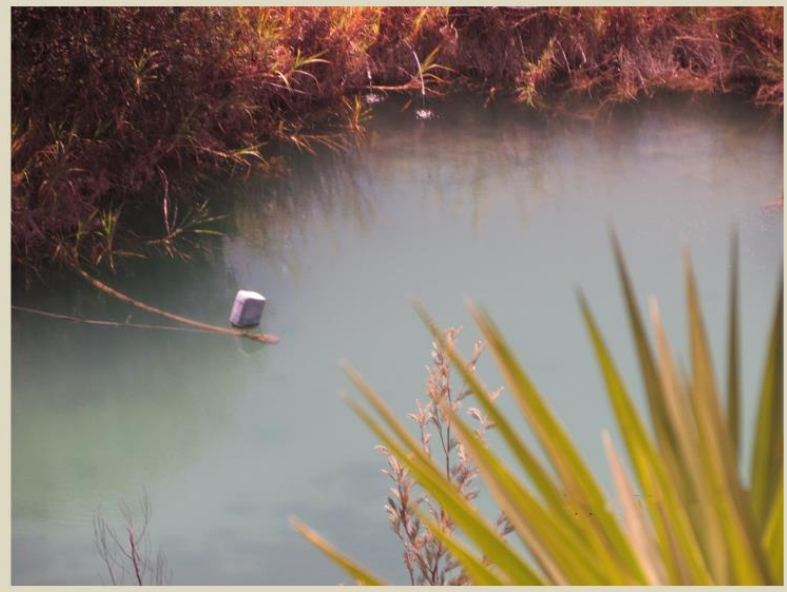
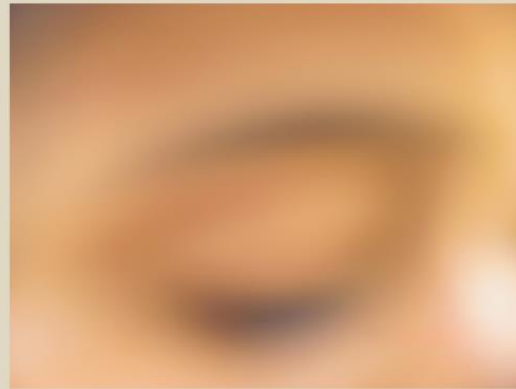
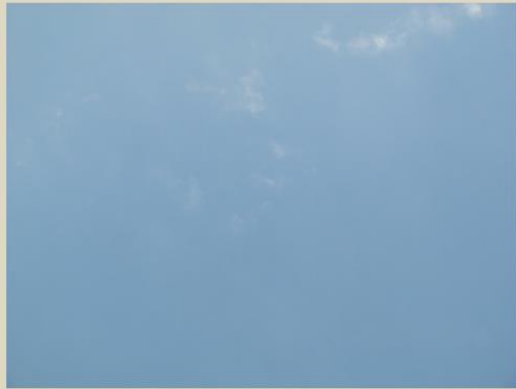
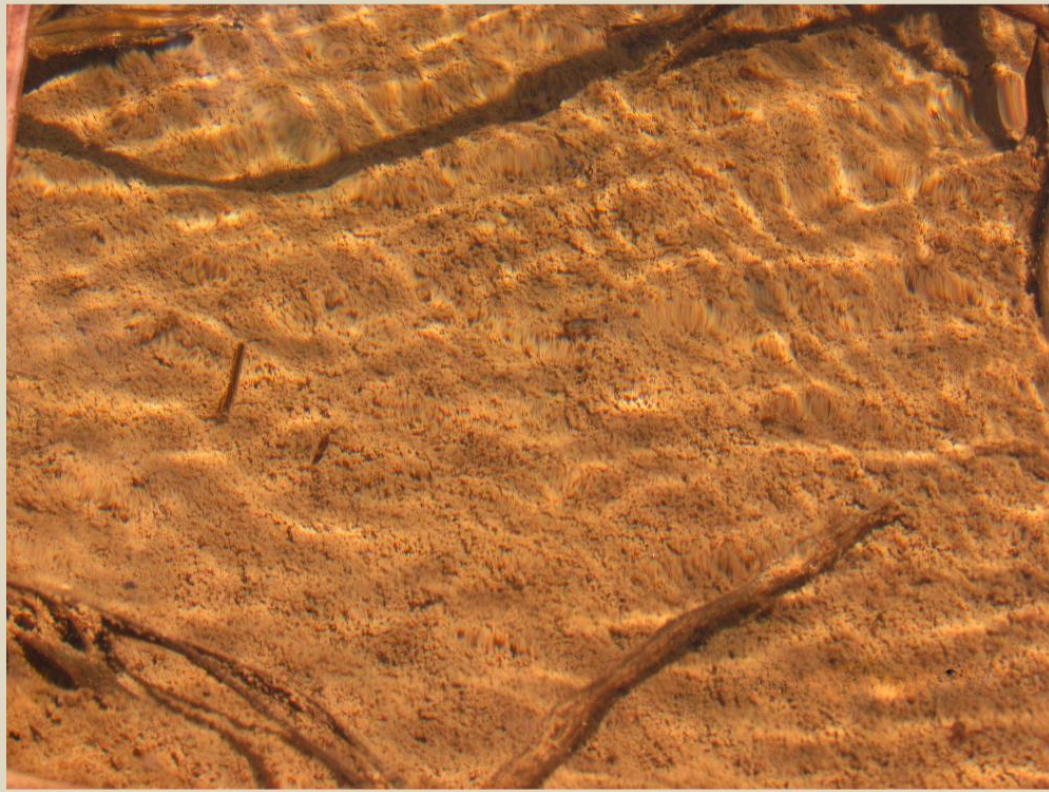


Fig. 20. Arriba, Resultado fotográfico del encuentro exploraciones personales

Fig. 21. Abajo, Resultados pictóricos del encuentro exploraciones personales



Fig. 22. Abajo, Resultado fotográfico del encuentro exploraciones personales



Qué hemos hecho

El propósito de este encuentro es detenernos un poco en el hacer y reflexionar si se quiere, sobre lo que hemos hecho, así que me reúno con todos fuera del salón, en las escaleras al lado de la cancha y les comento la idea de la actividad, como sé que no todos se sienten cómodos hablando, mucho menos frente a los demás, a cada uno le entrego una hoja, para que vayan respondiendo o poniendo ideas palabras de lo que se hable.

“¿Qué hemos hecho?” inicio preguntando, “piensen en las actividades que hemos hecho, hagan memoria” casi que todos al mismo tiempo empiezan a gritar “pintar” “correr” “jugar con la naturaleza” “escuchar” “tocar, el tacto” “recoger piedras y hojas” “hablar con nuestros compañeros” “fotos a los colores” “buscar cosas, tierra” “hacer cosas con la naturaleza” “expresar los pensamientos de otras formas”

Los que prefirieron escribir:

*“Dibujar” “Pintar” “Jugar” “Escuchar”
“compartir” “correr” “trotar” “tomar fotos”
“trompo” “ruidos” “cantar” “ver” “oído” “vista”
“respiración”*

Cuál fue su actividad favorita, la que más disfrutaron de nuevo “Tomar fotos” “Construir con la naturaleza” “pintar con la naturaleza” “el de tacto, porque pudimos sentir” “escuchar”

*“tacto” “tomar fotos fue mi actividad favorita y trabajar con la naturaleza” “diferenciar los colores y armar cosas” “hacer cosas con la naturaleza y compartir con mis amigos y amigas”
“pasear por las montañas”*

Incluso algunos pusieron lo que menos les gusto:

“la del barro” “no me gusto pintar en la cancha” “cuando trabajamos con el barro”

¿Qué han aprendido?

Está vez se quedaron más callados, algunos muy pacito dice *“pintar y dibujar” “trabajar con los demás” “escuchar”* uno de ellos más fuerte dijo *“que se puede hacer dibujos con otros... con otras cosas no solo con un lápiz” a lo que otros se le unieron “si como con la tierra” “con las hojas de colores se pinta” “a trabajar con la naturaleza”*

Socialización al colegio

En la celebración del día del colegio, el profesor de artística de básica y media nos brindó un espacio en su salón para exponer algunos trabajos de los estudiantes de San Lorenzo, le comenté la idea a los estudiantes y les pregunté si querían exponer sus exploraciones, a lo que respondieron que sí, la elección de quienes iban a exponer era de cada estudiante, si este no quería mostrar sus trabajos la decisión se respetaba, de igual manera fueron ellos mismos quienes seleccionaron los trabajos para exponer y quienes los nombraron.

La celebración duró dos días y estaban invitados padres de familia de toda la institución (rurales y urbana), junto con estudiantes desde primero a 11 y docentes de todas las sedes. En una pared distribuimos los trabajos seleccionados, el primer día entran al salón estudiantes, docentes y familias a observar, algunos estudiantes de San Lorenzo paralelamente tienen una presentación de naturales en otro salón, quienes no están presentando pasan y observan sus trabajos, señalan a sus compañeros y les indican cual es la de ellos, sonríen, y ríen tímidos cuando otras personas se acercan a ver. Les pregunto por sus papás, pues en días anteriores les había mencionado que invitaran a sus papas a ver su exposición, y la mayoría responde que no están y que ellos vienen el segundo día de la celebración, es decir el día siguiente.

Los niños que se encuentran en la exposición de naturales no han visitado la exposición en el salón de artística, salgo a buscarlos y pido permiso a sus profesor para dejarlo salir, expando la invitación al

docente y dice que más tarde pasa, las reacciones son similares, unos sonríen tímidos pero orgullosos, otros señalan y les cuentan a los demás cómo lo hicieron o lo que pasaba mientras lo hacían; el día pasa de la misma forma, más docentes y estudiantes entran se acercan, unos pasan rápido, sin detenerse, otros toman fotografías y otros hacen pequeños comentarios y salen.

Al día siguiente espero a los padres de familia y al docente que aún no ha ido, pero nadie va, a pesar de ver alrededor del colegio a los estudiantes y en varias ocasiones me acerco a invitarlos, todos me responden que más tarde van, pero al final del día ninguno se acerca al salón.

Mi expectativa desde un inicio era poder contarles y mostrar un poco de lo que sucedió en el espacio de laboratorios a los padres de familia y adultos a cargo, de darle así un cierre a ese espacio que me permitieron crear con los niños, me encontraba nerviosa, inquieta, feliz por los niños, pero al transcurrir el día y comprender que no iban a ir, la alegría dio paso a la frustración y a la tristeza y con una sensación de incomodidad, por no haber podido darle a los niños un cierre cómo lo esperaba, de darles el agradecimiento y reconocimiento a su esfuerzo en frente de sus padres y cuidadores. Pero, por otro lado, el colegio pudo llevarse un poquito de sus experiencias y ellos pudieron irse con el conocimiento de que la institución, docentes, estudiantes y familias pudieron ver en sus trabajos a seres creadores.



Fig. 23.
Registros
fotográficos
de la
socialización

Una reflexión de lo hecho (a manera de análisis de resultados)

El cuerpo en la experiencia y el movimiento hacia los afectos

Algunas de las preguntas que guiarán la reflexión alrededor del espacio de exploración son por su puesto ¿Qué paso en la experiencia de los niñxs de San Lorenzo? ¿Qué pasó con los afectos? ¿Qué paso con esas nuevas formas de ver, oír, sentir?, ¿sucedieron, se asomaron, tuvieron lugar? Y sino ¿que lo impidió?

Retomando la definición de la experiencia brindada por Larrosa (2003) como *eso que me pasa*, el *ESO* que implica alteridad, alienación, el *ME* que es subjetividad, transformación y reflexividad y lo que *PASA* que es pasaje y pasión. La experiencia para Dewey (1980) es ese encuentro donde no hay un encierro en los pensamientos y sensaciones privadas, pues es en la experiencia, que eso externo y la persona se vuelven algo indivisible e indistinguible.

Así que la primera parada, será un acercamiento a ese espacio que se propuso, reflexionar sobre cómo los niñxs dialogaron con aquello que les es conocido, familiar, y con aquello ajeno y extraño, sin embargo, me parece importante resaltar el aspecto *me dé* la experiencia, lo subjetivo de esta y por supuesto como los únicos que puedan dar cuenta de está son los niñxs de San Lorenzo, es por esa razón que me apoyaré en lo que ellos me permitieron observar durante los encuentros, en su lenguaje corporal, en su poco lenguaje verbal, en su hacer, en sus conversaciones conmigo o con sus compañeros, sin dejar de lado mi propia subjetividad en la experiencia.

De esta manera una de las características inherentes de la experiencia es la de pasaje, recorrido, aventura, está siempre va a suponer riesgos, no sabemos a qué nos vamos a enfrentar, implica asumir la incertidumbre y caminar vulnerables a lo que pueda pasar, y fue aquí, en esa decisión hacia lo incierto, que les supuso un gran reto a la mayoría de los niñxs de San Lorenzo.

“es que yo no sé de eso” “mejor no, porque eso me queda mal”

“yo no sé pintar” “no sé qué pintar” “no pude hacerlo como quería” “no me gusto esto que hice”

(dice mientras rompe el papel con rabia) *Transcripciones de audio durante los laboratorios de*

Mancha y exploración sensorial

“La idea de salir y correr y buscar elementos y ensuciarse las manos, les emociona...

pero al momento de enfrentarse a proponer algo, de experimentar, se sienten más

frustrados, confusos, incapaces y la energía de un inicio se transforma en

inconformidad y tristeza” *Fragmento de la bitácora del laboratorio de Landart*

Comentarios similares a estos, cuerpos rígidos, cerrados, de esos que quieren ocupar poco espacio y acercamientos pensativos y dubitativos. Después de una inicial curiosidad, el temor a hacer algo mal, a que no quedara “bonito”, para algunos suponía no acercarse o negarse a participar del todo, para otros fue un caminar más lento, sin embargo, poco a poco esa precaución inicial fue diluyéndose permitiéndose tomar el riesgo del hacer, permitiéndose ser vulnerables a lo que pudiera pasar o fue por tomar ese riesgo que los miedos iniciales perdieron fuerza.

“sin mediar palabra manchan el papel sin dubitación, mezclan colores con afán, con una energía que apenas pueden contener, empiezan con brochas, pinceles, poco a poco, prefieren las manos, salpican y esparcen... voces tarareando melodías inventadas, se paran alrededor del papel y escurren sus manos llenas de pintura sobre este, las sacuden desde arriba, abren y cierran sus dedos...” *Fragmento de bitácora del laboratorio de manchas*

Allí en ese instante los niños sin necesidad de palabras, se involucran activamente en la acción. El acto de manchar el papel sin dudar y mezclar con entusiasmo, sugiere una apertura y disposición a experimentar sin restricciones. El uso de las manos en lugar de herramientas más formales, junto con la energía desbordante del grupo, resaltan la experiencia sensorial y corporal del momento. Aquella característica de finitud de la experiencia que menciona Larrosa (2003) ese espacio y tiempo limitado, finito, en tensión, que se sostiene en el deseo de hacer, que se expresa como una necesidad de acción, de experimentar, de explorar, que reclama un tiempo propio y una conclusión, esa necesidad se hace cada vez más presente.

“su cuerpo está en la acción, sobre el papel, arrodillados, corriendo alrededor de este, poco a poco el papel no es suficiente, y el piso empieza a pintarse también, hay pintura en sus rostros, ropa y pelo, el viento no ayuda, y la fuerza de este logra romper el papel, pero no los detiene, hay una necesidad en ese momento... Unos se quedan sin papel y con mucha pintura y empiezan disimuladamente, a pintar la pared, y los ladrillos de las jardineras, ignorando las objeciones de algunos compañeros” *Fragmento de bitácora del laboratorio de manchas*

Sus cuerpos se mueven con más seguridad, se adaptan a aquello que necesiten en ese momento, si necesitan acostarse, alejarse, si necesitan ser precisos o rápidos, se dan la libertad de caminar en este nuevo espacio en que se sienten creadores; las relaciones con el espacio tienen pequeños cambios, que se ven reflejados en el juego, en pocas ocasiones veo que algunos pasan

sus descansos recolectando hojas, piedras y ramas, pensando en colores, formas y texturas, otros me cuentan lo que hicieron los días que no los visité; lo que sí es más evidente es que lucen más seguros para intentar nuevas cosas y las sugerencias son recibidas con más apertura, sin embargo, ahora hay una alegría y orgullo por lo que hacen, por lo que descubren que pueden hacer.

“veo que se atreven a tomar más riesgos, si consideran que cometieron “errores” no se castigan tanto y vuelven y retoman, mezclan sin temor colores, curiosos por qué otros pueden mezclar, lucen más orgullosos de su trabajo y de lo que hacen, a diferencia de los ejercicios iniciales” *Fragmentos de la bitácora del laboratorio de exploración sensorial*

En un par de ocasiones ya he mencionado la disposición del cuerpo de los niños frente a las diferentes propuestas, pues fueron sus cuerpos los primeros que hablaban durante su hacer, en sus descansos eran poseedores de una energía inacabable, se desplazaban e interactuaban con el espacio con familiaridad, comodidad, en el salón de clase y restaurante estos se adaptaban a las normas establecidas, ocupan el espacio que les era otorgado, y su desplazamiento más controlado y planeado, al inicio de los laboratorios sus movimientos tímidos, lentos, contenidos, temerosos al error e inquietos ante la mirada extraña, más adelante, un inquietud y seguridad esta vez guiada más por la curiosidad y el asombro. Pues es sobre el cuerpo que recae la experiencia, las prácticas recaen sobre lo corporal y es el cuerpo abierto al mundo que despliega las relaciones que lo hacen vulnerable a toda trascendencia, al cambio, al movimiento (Duch & Mèlich, 2005) o en palabras de Mandoki (2006) es la condición estética del ser vivo, aquella de entablar relaciones abiertas y sensibles con el mundo.

Según Duch y Mèlich (2005) en el pensamiento antropológico alemán marcadas por la fenomenología de pensadores como Helmuth Plessner, se hace una distinción entre Cuerpo (Körper) y cuerpo (Leib), dos formas en las que se puede interpretar al ser humano por la presencia que su cuerpo hace en el mundo, cuerpo – Körper, se refiere al cuerpo físico, objeto entre otros muchos que ocupa un espacio cualquiera en el continuum espacio temporal, mientras cuerpo – Leib “ejerce la función de «lugar de intercambio» (*Umschlagstelle*) entre el espíritu y la naturaleza, entre la cultura y la naturaleza, entre los hechos y su recepción, entre el sentido y la causalidad” (Duch, & Mèlich, p.155, 2005), dos formas de existencia física de «ser-cuerpo» (*Körper*) y de «tener-cuerpo» (*Leib*).

Según este pensamiento, el cuerpo es al mismo tiempo una condición y un objeto, que participa de la naturaleza y la cultura, pero no hace parte completamente de ninguna de las dos, o es, a la luz de la teoría ecológica de Bronfenbrenner, mencionada al inicio de esta ruta indagatoria, un ser biopsicosocial, es en tanto la interrelación entre su cultura, sus entornos próximos y su biología. En ese sentido desde ese pensamiento fenomenológico alemán, esa duplicidad de la presencia del cuerpo, ese adentro y fuera, es la *excentricidad* que le permite tomar distancia de sí mismo, esa condición corporal le permite auto distanciarse, pensarse, reflexionarse, en el cuerpo comienza el extrañamiento hacia sí mismo, por la acción propia, por lo que es o no capaz el cuerpo. “Es la que le permite percibir al mismo tiempo el mundo como determinante abierto, como familiar y extraño, como significativo y absurdo” (Plessner, *s.f*, citado en Duch, & Mèlich p.156, 2005). Y es en el cuerpo que las sensaciones, es decir, los afecto y los perceptos toman lugar.

Farina (2005) menciona que un cuerpo es alcanzado por una sensación (bloque de afectos y perceptos) cuando éste en la experiencia pierde sus referencias, sus normas, sus lugares de reconocimiento e identidad, “Un cuerpo es alcanzado por una sensación cuando le cuesta nombrar lo que le pasa, cuando lo que le pasa desestabiliza los discursos que tiene preparados para explicarse” (p. 88). Y fue en medio de un laboratorio cuando la voz de uno de ellos enunció:

“Diana lo hicimos terminamos y no nos peliamos, fue como, como... no se estábamos todos concentrado y pensando que íbamos a hacer otra cosa, no íbamos a hacer esto, esto fue, fue... ay no sé fue raro, porque todos estábamos concentrados pensando y empezamos a trabajar y fue como que se nos olvidó que estábamos pensando y solo lo hicimos, pero no peliamos, todos sin decir nada solo... lo hicimos, y terminamos haciendo eso que no pensamos al inicio, terminamos haciendo como un bosque, pero no íbamos a hacer eso, pero fue lo que salió sin pensar ” *Transcripción de audio del laboratorio de exploración sensorial*

Aquí en este instante, este grupo de niñxs fue atravesado por un afecto, por una sensación, sabían que algo importante había pasado entre ellos, en ellos, pero la comprensión de lo que era escapaba sus palabras, a su sistema de signos establecidos, esa indeterminación del algo que paso, dio cuenta del desplazamiento a esa zona indeterminada, pues recordemos que tanto el arte, las prácticas artísticas, como los afectos y los perceptos, residen en esa zona de indeterminación, donde no hay nominación, donde los sistemas de códigos que usamos para dar

sentido al mundo no se reconocen, allí habita lo innombrable, lo indiscernible. Por lo que esas nuevas formas de experimentar, de sentir (afecto) y esas nuevas formas de ver y oír (percepto) no se pueden reducir a mis ideas, mis palabras, saberes, ni voluntades, pues como Larrosa (2006) dice la experiencia es alienación, no me pertenece, no me es propia, por lo tanto, no pudo estar previamente apropiada.

“ya no son tan tímidos en como ubican el cuerpo se agachan, se acuestan en el suelo, giran la cámara, el cuerpo, según lo que quieran fotografiar”

El sujeto en la experiencia habla de una persona en relación sensible, abierta, vulnerable y expuesta con el mundo, con su entorno, que se deja afectar por este (Mandoki, 2006). A esto Farina (2005) le llama cuerpo de sentido, un cuerpo que nace de la experiencia, de lo sensorial, de lo que atraviesa el cuerpo, de lo “que me pasa” y “traza líneas” hacia una nueva percepción en el cuerpo, a nuevas maneras de sentir.

Y al respecto de esos modos de interactuar con el mundo y de cómo el mundo interactúa conmigo, de esta manera llegamos a la segunda parada, al ESO de la experiencia, Larrosa (2003) menciona que la experiencia es alteridad, es un algo que no soy yo, otra cosa que no es lo que pienso, siento, hablo, digo, quiero, es un algo radicalmente otro. ¿Qué “otros” se encontraron en la experiencia?, un otro matérico, un otro pintura, carboncillo, tierra, hojas, barro, piedras, un otro pincel, manos, esponjas, papel, suelo, un otro escuela, parque, salón, poceta, cancha.

“empezó a crear caminos con un azadón, una de las más pequeñas con ayuda de una llanta forma un círculo, que empieza a llenar con hojas verdes, flores amarillas y piedras naranjas y grises” *Fragmento de la bitácora del laboratorio de Landart*

Unos otros con los que se empiezan a explorar otras maneras de relacionarse, de aproximarse...

“estaban todos alrededor del celular haciendo sonidos con lo que encontraran, piedras, ramas, agua, sus cuerpos, se escuchaban risas de vez en cuando, piedras chocando unas con otras, palos golpeando cualquier superficie, piedras lanzadas a pozos, palmas sobre otra palma, palmas sobre piedras, ramas y ladrillos” *Fragmento de la bitácora del laboratorio de exploración sensorial*

Pero sin duda, hubo un encuentro con un otro niño, amigo, estudiante, compañero, conocido, unos otros con los que ya existían unos modos de relación establecidos

“1,2,3,4,5,6,7,8 ... ahh era 8, oyó era 8... ESTUPIDO y acá 1,2,3,4,5,6,7,8, ay si ese si quedo bien, pero está mal porque no es... agh si es bien brutico el chinito, CUENTE PAPITO, CUENTE... nuevamente leemos el ejercicio todos “5,6,7,8,9... 9, si era 9 caray, CARAY, si era 9, si soy ESTUPIDA” *Transcripción audio- hora de matemáticas mesa de segundo.*

Desde el primer día en la escuela los modos de relación entre los niñxs llamaron mi atención, sus dinámicas estaban interrelacionadas todo el tiempo, actuaban como un solo grupo y no como pequeños grupos separados por grados, el niño de primero almorzaba con el de tercero y quinto, la de segundo le prestaba sus colores a la de cuarto, hacen el aseo juntos, juegan y pelean juntos. Ahora si algo llamo mi atención particularmente eran sus modos de relacionarse:

“el intercambio entre todos los niños dentro del salón desde el más pequeño de primero, hasta la más grande de quinto, en un momento pasaba de ser amable y colaborativo a hostil y agresivo, claramente al inicio evitan tratarse mal enfrente mío, pero a medida que pasan los días, mi presencia ya no les impide gritarse, insultarse y golpearse” *Fragmento de la bitácora de los encuentros iniciales*

La constante burla entre compañeros, los empujones y la poca amabilidad entre ciertos grupos que sugerían que no se han llevado bien un buen tiempo, al principio me hacían pensar en un grupo “de niños siendo niños” en “pues normal, todos los niños pelean” sin embargo, al pasar más tiempo con ellos sus interacciones empiezan a incomodarme por la normalización en la escuela al respecto, y claramente esto se trasladaba a los espacios de exploración, a las actividades propuestas donde los desacuerdos, insultos y llantos, eran los protagonistas y lo que más tiempo consumía. Ese otro se convertía en una inconveniencia, en una incomodidad, en un rival.

“uy eso tan feo, el de nosotras va quedar más bonito” “y eso qué se supone que es... umm (señalando el trabajo con burla y desagrado)” “el mío va a quedar mejor, más bonito” “el suyo está feo” burlas, risas, comentarios ofensivos al trabajo y al compañero, nunca faltan” *Transcripción de audio durante los laboratorios de Landart y manchas*

Si bien, esto no cambio del todo, si pude notar algunos cambios pequeños en la manera que se daban las interacciones entre ellos, las peleas que un inicio terminaban en separación, ahora logran llegar a una resolución y acuerdos, los ejercicios ya no tienen un tono competitivo,

por el contrario, sugerencias se intercambian, “que les parece esto o será que mejor hago otra cosa” “a mi gusta, cierto profe” palabras de apoyo se escuchan, , ¿“mira el color que hice, te gusta?” “profe mira lo que Juana (seudónimo) está haciendo muy bonito” la misma emoción y orgullo por sus ejercicios, se comparte por el ejercicio de los demás.

Ese otro de la experiencia dejó de ser un rival a ser un compañero, los niños durante la experiencia exploraron no solamente con ese otro matérico y plástico, ya no solo ampliaron el conocimiento de su cuerpo en relación consigo mismo, sino exploraron otras maneras de entablar relaciones con esos otros pares, exploraron y crearon nuevas relaciones estéticas, estéticas no porque estén involucradas las prácticas artísticas, pues ya se ha dicho que lo estético no remite a lo artístico únicamente, sino a la condición viva de hacer conectar, de hacer encuentros, de transformar y dejarse transformar, de ofrecerse vulnerables y tomar el riesgo al cambio, esos pequeños cambios en sus interacciones dan cuenta de que se presentaron abiertos a la experiencia, no solo frente a los retos que la pintura, el dibujo, la fotografía pudiera presentar, sino se presentaron vulnerables a sus compañeros, permitieron que vieran sus dudas, sus miedos, sus frustraciones, lagrimas, así como sus victorias, risas, festejos, aceptaron sus opiniones, sugerencias. Allí cuando las sensaciones los atravesaron, cuando afectaron y se vieron afectados por sus compañeros, su percepción e interacción paso de una con un rival, una molestia o irritación a una con un amigo, compañero, un acompañante en el caminar.

La alteridad en la experiencia y la obstaculización de los afectos

En este apartado surge una pregunta por aquellos niños cuyo camino y recorrido no fue tan fluido, aquellos en los que la frustración prevaleció, en los que el caminar en punta de pies hacia aquello incierto nunca cambio, y porqué creo que los modos de relación establecidos con sus pares, con su espacio escolar, con su contexto próximo y por supuesto, con la escuela como institución juegan un papel en la obstaculización hacia esas prácticas de los afectos.

El inicio de mi caminar en la escuela San Lorenzo empezó desde la observación de sus rutinas en sus descansos, en el restaurante, en el parque, y por su puesto en el salón de clases, puede observar cómo se manejaban en su espacio, las conversaciones con sus compañeros, sus diferentes maneras de empezar el día escolar y sus dinámicas con su profesor. Me fui familiarizando con las rutinas del día, y en como un solo profesor lograba trabajar simultáneamente con 20 estudiantes, cinco grados diferentes, el compromiso de los estudiantes con su propio avance en las guías y libros establecidos, las rondas por mesa y mesa que hace el

profesor tratando de resolver cada duda, la concentración de la mañana, que se va diluyendo a medida que el día avanza, mientras su deseo de estar afuera aumenta.

Las conversaciones murmuradas entre estudiantes sobre la tarea que no hicieron, el ejercicio mal hecho o sobre como el profe los va a regañar o les va a apretar el hombro, o les va a dar golpes en la espalda, golpes que cuando el profesor no está viendo, los niños imitan con sus compañeros, acompañado de reproches y regaños muy similares a los que usa el docente, interacciones como la siguiente empezaron a ser más explícitas en el día a día:

“el profesor se ubica en el centro de la mesa mientras los niños se acercan a su lado, una mano sobre el libro indicando el número que deben leer y la otra sobre el hombro del niño, cuando este se equivoca o se queda callado, el profesor aprieta la mano sobre el hombro “se le olvido, es brutico el chinito, ah brutico” “otra vez hasta que se le grabe” “hoy están bruticos” *Fragmento de la bitácora de primeros encuentros*

Finalizada la etapa de observación, inició el desarrollo de los laboratorios, aunque la invitación a participar de estos se le hizo al docente, este no participó, se negaba diciendo que él no sabía de arte, que iba estorbar y que mejor adelantaba trabajo, así que, lo poco que puedo anotar de las interacciones entre docente y estudiantes son con base en esa primera semana de observación y unas horas al finalizar la jornada después de acabar el espacio de laboratorio, por el resto de horas, días, semanas en las que yo no estaba, y el resto de su vida profesional como docente, claramente no puedo hablar, ni hacer juicios sobre su práctica como un todo.

Pero si me parece importante señalar esos pequeños fragmentos de interacciones que logré ver entre docente y estudiantes y ponerlos en relación con el hacer de los niños en el laboratorio, en su dudar como creadores, como seres capaces de aprender, en su negación a atreverse a hacer algo nuevo, porque la primera vez no resulto tan fácil como se anticipaba o en los juicios y palabras poco amables que usaban para emplear hacia su trabajo, hacia sus compañeros y hacia sí mismos.

Es para resaltar porque es la acción de un docente en contexto escolar, es el actuar de la institución educativa sobre los estudiantes. Según Berger y Luckmann (2003) el origen de las instituciones viene de la habituación de una actividad humana, que al repetirla constantemente va tomando estructura, forma. Todo proceso de habituación antecede a toda institucionalización, pues esta última surge cada vez que se da una norma o un patrón de acción para una acción habituada.

Los mismos autores añaden, toda institución conlleva una historicidad, es decir la construcción de las pautas y normas de esas acciones, se da en un curso de una historia compartida, que conlleva tiempo, no se crean de un día y para otro; ahora, la institución tiene como característica inherente la de controlar el comportamiento humano, estableciendo y transmitiendo pautas definidas que quieren dirigir el comportamiento a una dirección determinada, al estar en esta institución el estudiante se enfrenta a una realidad ya dada, muy resistente a cambios, pues para este, esta realidad construida por el hombre, está completamente normalizada y naturalizada, así que se acepta como tal.

En palabras de Kaminsky (1993) la institución no hace referencia solamente al grupo de funciones, metas, finalidades específicas, sino que son un conjunto de relaciones sociales diversas, complejas y heterogéneas que confluyen en un solo espacio, concretamente se refiere a las instituciones como dispositivos de las relaciones sociales y como espacio producido-productor de múltiples modalidades de violencia, que no son su excepción, sino la regla. Este autor le otorga una inmanencia imaginaria a los dispositivos institucionales, es decir, no reduce los problemas institucionales a sus características formales y funcionales, sino cuestiona esas formas de circulación, distribución y producción, como los gestos, las actitudes, los deseos e ilusiones y es en este lugar imaginario al cual los actores de las instituciones, doctores, policías, jueces, o en este caso docentes, desde donde dirigen, “conducen o desean conducir sus fuerzas y energías” (Kaminsky, p,18, 1993), para la distribución y producción de la norma.

Esta cualidad de lo imaginario, no es una representación de lo institucional oculta, lo imaginario es una dimensión inmanente de las instituciones y "tan constitutivo como las celdas para las cárceles (...) es, precisamente, en el terreno de lo imaginario institucional donde se ponen en juego las violencias y contraviolencias discursivas" (Kaminsky, p,21, 1993). En palabras de Huergo y Morawicki (*s.f*) la institucionalidad en su dimensión simbólica (como ellos la llaman) se encarga de ligar, relacionar, anudar determinados símbolos con determinados significados y hacerlos valer como tales, es decir, las ordenes, representaciones, gestos, incitaciones a hacer o a no hacer, “donde hay “indeterminación” se impone “lo determinado”(lo indeterminado es racionalizado por la determinación)”(p.5), otorgando y ordenando sentidos y significación a las expectativas, experiencias y sensaciones particulares.

Cardaci (2013) en una reflexión sobre el texto de Kaminsky en dialogo con Spinoza sobre como son los cuerpos quienes han sido institucionalizados, pues han adoptado los gestos, las

reglas formales e informales de la institución, como se ve en los cuerpos cuando la institución ha pasado por ellos y realiza la pregunta “¿son los cuerpos los que tienen la regla institucional o es la regla institucional la que tiene a los cuerpos?” (p.195, 2013). Con esto último volvemos a la pregunta sobre de lo ¿qué es capaz un cuerpo? O más bien qué aprendizajes sobre el propio cuerpo y de sobre lo que este es capaz se logran desde un espacio institucionalizado en donde el castigo verbal y físico son los acompañantes de quien enseña.

Ya he descrito el temor inicial de algunos estudiantes ante las actividades propuestas, frases como “yo no sé de eso” “me queda siempre mal y feo” “mejor no hago nada” o acciones como romper el papel y botarlo a la basura en frustración y rabia; ya he descrito las interacciones entre los estudiantes, sus peleas y sus muestras de afecto, sus palabras cortantes y las cordiales, aquí va un fragmento de lo que pasaba cuando yo no estaba, los días en que no iba a la escuela descrito por algunos estudiantes:

“algunos niños se me acercan y en complicidad me cuentan que el profesor les había hecho levantar sus trabajos, “Diana el profe nos hizo quitar nuestro trabajo... nos dijo que levantáramos todo que eso estaba feo y sucio y nos hizo limpiar” me dicen en un tono triste y resignado” *Fragmento de la bitácora del laboratorio de Landart*).

Esto me lo cuentan rápido, en susurros, cuidadosos de que el profesor no los escuche, otros niños añaden que han intentado repetir los ejercicios por su cuenta, en sus descansos, sin que se dé cuenta el profesor. Esas palabras “limpio” “bonito” “ordenado” las escucho en medio de los laboratorios, trabajando con barro, pintura, piedras, carboncillo, lo que podría resultar una tarea imposible o contraproducente. Ahora, no fue hasta después del ejercicio de manchas, ese que resulto particularmente caótico en donde había más pintura en la cancha y uniformes, que sobre el papel, en que me di cuenta que no había visto aun una clase de educación artística, por un comentario de una niña después de que el profesor la regañara “por eso el profesor no nos pone a pintar más en artística... porque nos manchamos y hacemos reguero y mi mamá me va a regañar otra vez” le pregunto qué hacen en las clases de artística “coloreamos, el profe nos presta colores y nos da un dibujo para colorear o hojas blancas, a veces dibujamos”

“dibujamos lo que el profe nos diga” “a veces pintamos, pero casi no, porque nos ensuciamos, entonces el profe nos da poca pintura” “hacemos cositas bonitas, con papeles... como cositas bonitas para regalar” *Fragmento de conversación en dibujo y palabra*

Las clases de artística usualmente son las dos últimas horas de la jornada, los días que yo iba esas dos últimas horas me las brindaban, sin embargo, ya estando más familiarizada con la escuela, me di cuenta que esas dos últimas horas eran más flexibles en el cumplimiento del horario, en una ocasión se usaron para hacer aseo general a la escuela porque al día siguiente era reunión de padres, y de hecho esa fue la única vez que vi que el profesor les dio pintura a algunos estudiantes para pintar las materas, en otra ocasión se usaron las dos horas para repasar contenido, pues tenían las pruebas saber la semana siguiente, y en otras ocasiones simplemente se terminaba la jornada más temprano.

“Hoy puede estar presente en la clase de artística, estaban trabajando luz y sombra, el profe pego unas hojas en el tablero que mostraban diferentes ejemplos de cómo se podría ver un dibujo usando la luz y la sombra, y cada uno tenía una hoja blanca, lápices y la tarea de hacer un dibujo de luz y sombra, la mayoría copiaba los dibujos que tenían sobre el tablero, otros trataban de hacer uno propio y otros estaban dibujando lo que querían” *Fragmento de bitácora*

En este punto es pertinente retomar los enfoques tradicionales de enseñanza de la educación artística, o más bien el legado que estos pudieron haber dejado aun hoy en los salones de clase en la enseñanza de la misma, una asignatura entendida como sinónimo de manualidad, de currículos alejados del estudiante, de sus intereses y realidades, de producción sin reflexión, del hacer por el hacer, siempre y cuando este sea bello, decorativo, regalable, “limpio” (Acaso, 2009). Y por supuesto el camino que aún le queda a la EAC (educación artística cultural) en contexto rural, por lograr unos aprendizajes desde las prácticas artísticas para el sujeto, cercanos a su realidad, contruidos desde la comunidad.

Todo esto no para emitir un juicio sobre los como y modos de la educación artística en la escuela, pues reitero estas observaciones comprenden un espacio de tiempo limitado y no lineal que no abarca la complejidad de las dinámicas escolares en una escuela rural. Lo enuncio para tener una comprensión más amplia de los saberes previos de los niños, de sus acercamientos con las prácticas artísticas escolares y entablar relación con su hacer en los laboratorios, con su inicial cautela, sus expectativas (bonito/feo), sus motivaciones (competencia), sus preocupaciones y reclamos para consigo mismos (no sé pintar, no se dibujar, no soy bueno, no puedo), su relación con la frustración (insultarse, evitar eso que frustra), sus nuevos descubrimientos con lo matérico, con el entorno, con ese espacio tan caminado que en la

cotidianidad se deja de ver y escuchar, y lo que aprenden de sí mismos en el hacer, lo que aprenden de lo que su cuerpo es capaz.

Alteridad e infancias, por unas prácticas de los afectos y cuidado del otro (a manera de reflexiones finales)

En este apartado pretendo brindar unas reflexiones finales de lo hecho y de las relaciones con esos sujetos que fueron el centro de la indagación, de reflexionar sobre los modos de relación con esos niños en contextos de escuela que favorezcan el desplazamiento a esas prácticas de los afectos. En este sentido, para pensar en cómo son nuestras maneras de entablar relaciones con los niños, es prudente pensar en cómo la noción de infancia ha sido construida a lo largo del tiempo y quizá dar sentido al presente.

La infancia entonces está siempre bajo la mirada adulta, una que se acerca a esta como objeto de estudio, con afanes de producción teórica, desde la pediatría y psicología toma sentido en explicaciones científicas, éticas, que predice y controla su comportamiento de acuerdo a unos cánones. Para la pedagogía en palabras de Narodowski (1994) la infancia es el punto de partida y de llegada, el niño es necesario para la construcción teórica del estudiante, es la base y supuesto universal bajo el que se construye la educación escolar. Las infancias son constante objeto de definiciones, proyecciones, premisas, deseos, exigencias, expectativas...la infancia siempre es esto y esto y lo otro también.

Desde que recuerdo he escuchado los adultos a mi alrededor decir e incluso yo misma en algunas ocasiones he dicho “los niños son inquietos” “los niños son ingenuos” “son curiosos” “son difíciles” “los niños se deben tratar con mano dura” “los niños no saben” o “a mí me incomodan los niños” “los niños dan miedo” Tenemos muchas cosas que decir sobre los niños y pienso siempre en Larrosa cuando dice “Nada más arrogante que querer ponerse en el lugar de un niño. Nada más arrogante que tratar de comprenderlo desde su interior. Nada más arrogante que intentar decir, con nuestras palabras de adulto, lo que es un niño.” (p.120, 2006).

Y aquí estoy yo tratando de escribir sobre niños, otra adulta más con algo que decir sobre infancias, la cosa es que no sé bien que quiero decir, ¿quiero contar mi experiencia relacionándome con las niñas y niños de San Lorenzo? ¿quiero enunciar mi desacuerdo en cómo algunos adultos se relacionan desde un lugar de arrogancia y condescendencia con ellos? ¿quiero enunciar la actualidad de la infancia, su validez en su presente y no en lo que se van a convertir en el futuro? Tonucci (2006) en su artículo ¿por qué necesitamos de los niños para salvar las ciudades? Advierte

que cuando la ciudad, cuando el mundo adulto olvida a los niños, se olvida a sí misma; solo hay que reconstruir la relación con los niños, “si les da tiempo y espacio para jugar, si les concede la palabra, les escucha y tiene en cuenta sus ideas, tal vez pueda salvarse” (p.67).

Si hay algo que yo pueda decir sobre los niños después de esta pequeña experiencia en San Lorenzo, es que se van a escapar a nuestro tiempo, a nuestras expectativas y estándares, aun ellos habitan esa zona de indeterminación de la que hablaba Deleuze, hacen con el solo propósito de hacer y dicen muchas cosas, pero en su propio tiempo. Si hay algo que puedo decir de los niños, es que nos desplazan de nuestro lugar de “certezas”, nos empujan a un espacio que alguna vez habitamos y ya no recordamos, sin invitación explícita nos empujan a una mirada de un mundo diferente, esto solo si nos dejamos empujar, si nos dejamos afectar, de lo contrario no veremos, no escucharemos, no nos acercaremos a su mirada, ni escucharemos lo que tienen por decir. Lo que sí puedo decir de los niños es que van a enseñar, pero sin preguntarte si estás listo o si quieres aprender, la decisión reside en uno, en si nos atrevemos a desplazarnos a ese lugar desconocido y nos ofrecemos vulnerables, pues no hay “Nada más difícil que mirar a un niño. Nada más difícil que mirar con ojos de niño. Nada más difícil que sostener la mirada de un niño. Nada más difícil que estar a la altura de esa mirada. Nada más difícil que encarar esa mirada” (Larrosa, p.120, 2006).

El inicio de esta ruta inicio con la reflexión de un sujeto, un sujeto interconectado con su entorno, con unos otros, un sujeto con la capacidad de afectar a su entorno, pero que también se ve afectado por este (Bronfenbrenner, 1987), un sujeto que se hace en tanto otros, mencionaba a Bajtín (2000) pues el sujeto existe y se comprende a sí mismo en la mirada de los otros, aprende a nombrarse desde los sonidos, las palabras y las ideas de los que le rodean, nuestras nociones de los que somos se construyen sobre las nociones ajenas. Así que, entender el acto educativo como un encuentro con otros, requiere hacer la pregunta ética por cómo se están dando esos encuentros, por cómo se ve a esos otros a esas infancias, en verdad, las vemos como seres merecedores de respeto y amor con espacio para la exploración o seguimos comprendiéndolas como seres moldeables, imperfectos, que necesitan mano dura para ser guiados.

Skliar (2002) retoma las dimensiones de encuentro de Lévinas y las pone en dialogo en la pedagogía, este autor expone 3 dimensiones del encuentro, la mismidad, la otredad y la alteridad, Skliar (2002) menciona la mismidad es la pedagogía del otro que debe ser borrado, donde ese otro nunca existió como otro de su alteridad, sino como un otro de lo mismo, una repetición de la mismidad. La manera de relacionarnos con el otro desde esta dimensión se da centrada en uno

mismo. Skliar (2002) expone, por ejemplo, la manera en que se señala a otros pueblos desde la mismidad del género humano, pero desde una fase de subdesarrollo y los ha catalogado como “retrasados” “salvajes” en necesidad de ser “corregidos”, es la manera del encuentro que prevalece en las dinámicas de la colonización.

La segunda dimensión es la otredad, “es la ambición del texto de la mismidad que intenta alcanzar al otro, capturar al otro, domesticar al otro, darle voz para que diga siempre lo mismo, exigirle su inclusión, negar la propia producción de su exclusión y su expulsión, nombrarlo, confeccionarlo” (Skliar, 2002, p.118). Aunque miramos a ese otro no hay acercamiento, sino distancia. Menciona el autor que este es el encuentro que las instituciones educativas mantienen con esos otros “estudiantes”, es una pedagogía que reúne al mismo tiempo, la hospitalidad y la hostilidad hacia el otro, que anuncia su generosidad y esconde su violencia de orden.

Ahora bien, la tercera dimensión del encuentro la alteridad, en el que hay una responsabilidad compartida por el otro, en el que se brinda hospitalidad y acogida, y que empieza cuando en el encuentro se busca y quiere proximidad, acercamiento. Para Skliar (2002) esta es una pedagogía necesaria en este tiempo, pero definitivamente no es del presente, no nos habita aún, pero puede darse en el acto educativo:

Sólo cuando el educador se hace responsable del otro, responde a éste en su situación, se preocupa y ocupa de él desde la responsabilidad, entonces y sólo entonces, se está en condiciones de educar. Por eso la educación no se entiende ni se da al margen de la ética, sin una relación responsable con el educando. Por ello, cuando postulamos otro modelo de educación, estamos demandando otros presupuestos éticos y antropológicos como punto de partida de la acción educativa, aquellos presupuestos que explican al hombre no como un ser en sí y para sí, sino como una realidad abierta al otro y para el otro, cuya realización como ser moral no está en su autonomía, sino en la dependencia y “obediencia” al otro, es decir, en la más radical heteronomía. (Lévinas, 1991, p. 78).

Hablar de afectos, es hablar de nuevas formas de experimentar, nuevas formas de relacionarnos con lo que nos rodea, hablar de afectos en un contexto educativo implica buscar que nuestros encuentros se den desde la alteridad, es hablar de prácticas de cuidado por ese otro. Por el contrario, los encuentros con el otro desde la otredad, desde la verticalidad en un contexto escolar obstaculizan el movimiento de los afectos y la posibilidad de atreverse a tomar el riesgo, a ser vulnerables ante lo que pueda pasar en el mundo, es negar la posibilidad a que el cuerpo

sepa de lo que es capaz, es dejar que las prácticas queden relegadas a la nominación y el juicio “feo” “sucio” “peor” “bonito” “menos” “mal” “estúpido”.

Pues es en el cuerpo donde residen esos juicios, hablar de afectos es pensar en la noción de cuerpo de sentido que propone Farina (2005), este cuerpo que se activa en diferentes espacios de relación como una sensibilidad para las cosas y para como enunciarlas. “La importancia de no obviar la potencia del cuerpo como productor de conocimiento, percepción y política, de tratar los sentidos más allá de la experiencia de reconocimiento, organizativo y jerarquizado, de tomar en serio y con delicadeza el reflexionar sobre “lo que puede un cuerpo” que señalaba Deleuze, tiene que ver con un experimentar ético y político de lo que puede el saber respecto a los modos de vida” (p. 349). La escuela necesita repensar las formas en que se dan sus encuentros, para que los afectos, los perceptos, las sensaciones tengan lugar, unos encuentros lejos de lo jerárquico, de lo punitivo, unos encuentros que abracen lo vulnerable del aprender, del errar, del atreverse, que permitan desplazarse por aquello difícil de categorizar, de poner nombre, de juzgar, por permitir a los cuerpos aprender de lo que son capaces y de lo que no, para dar lugar a unos modos de relación con esos otros más éticos, que den cuenta de unas prácticas por el cuidado genuino del otro.

Referencias

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Catarata.
- Aguirre, I. (2006). *Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación*. Foro de Formación Artística, Bogotá, Colombia.
- Alcaldía Municipal de Sáchica. (2015). Plan de Desarrollo Sáchica Boyacá 2012 – 2015. Sáchica, Boyacá, Colombia; Alcaldía de Sáchica.
- Alzate, M. (2003). *La infancia: Concepciones y Perspectivas*. Editorial Papiro
- Atuesta, P. (2018). *Perspectiva Artístico-Pedagógica del Proyecto Nidos -Experiencias Artísticas para el trabajo de las artes con la Primera Infancia*. Bogotá, Colombia.
Recuperado de
http://comunicarte.idartes.gov.co/sites/default/files/Doc_SIG/perspectiva_artistico_pedagogica_atuesta.pdf
- Bajtín, M. (2000). *Yo también soy (Fragmentos sobre otro)*. México: Aguilar, Altea.
- Barría, S. (2015). Intersecciones entre el Arte y el Campo de la Salud Mental. *Revista de Psicología GEPU*, 6(1), 188-198. Recuperado de <https://bit.ly/2XW14wk>
- Barone, T. y Eisner, E. (2006) Arts-Based Educational Research. En J. Green, C. Grego y P. Belmore (eds.). *Handbook of Complementary Methods in Educacional Research*. (pp.95-109). Mahwah, New Jersey: AERA
- Bennett, M. (2008). *Autoconocimiento*. Valencia, España: Ediciones I.
- Berger, P & Luckmann, T. (2003) La construcción social de la realidad. Amorrortu Editorial.
Recuperado de <https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2020/07/La-Construcci%C3%B3n-Social-de-la-Realidad-Berger-y-Luckmann.pdf>
- Bermúdez, Á. (2015). Four Tools for Critical Inquiry in History, Social Studies, and Civic Education. *Estudios Sociales*, 35 (52), 102-118. doi:10.7440/res52.2015.07
- Bourriaud, N. (2008). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Ediciones Paidós.

- Cardaci, G. (2013). *Lo grupal* no son los grupos ni los dispositivos. Notas sobre la publicación *lo grupal* en la Argentina (1983-1993), Anuario de investigaciones, 20 (2). Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuin/v20n2/v20n2a24.pdf>
- Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula, una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Congreso de la república de Colombia. (8 de Febrero de 1994). Ley 115 por la cual se expide la ley general de educación.
- Cuarán, J. (2020). *La experiencia artística y la alteridad en niños y niñas de 3 a 5 años. Estudio de caso, programa nidos - arte para la primera infancia de IDARTES*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá, Colombia.
- Deleuze, G. (1972). *Conversaciones*. Editorial Minuit.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1993). *¿Qué es la filosofía?* Editorial Anagrama.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2010). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos.
- Denzin, N & Lincoln, Y. (1994) *Introduction: Entering the Field of Qualitative Research*. Handbook of Qualitative Research. California: Sage
- Dewey, J. (1980). *El arte como experiencia*. Paidós Estética 45.
- Díaz, A & Gutiérrez, N. (2019). Historia y evolución de la Escuela Nueva como modelo educativo en Colombia. Universidad Católica de Oriente. Rionegro, Colombia.
- Duch, L., & Mèlich, J. (2005) *Escenarios de la corporeidad. Antropología de la vida cotidiana*. Editorial Trotta.
- Farina, C. (2005). *Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y pedagogía de las afecciones*. (Tesis Doctoral). Universitat de Barcelona. Recuperado de <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/43042>
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual. Curriculum, estética y la vida social del arte*. Octaedro.

- Gobernación de Boyacá. (s.f.) Mapas municipales. *Planeación de Boyacá*. Recuperado de <https://planeacion.boyaca.gov.co/mapas-boyaca/>
- Guattari, F. (1996). *Caosmosis*. Manantial.
- Heller, A. (1993). *Teoría de los sentimientos*. México D.F., México: Fontamara.
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Octaedro
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.
- Huergo, J & Morawicki, K. (s.f) Re-leer la escuela para re-escribirla (I) La escuela como espacio social. Recuperado de <https://educacion.sanjuan.edu.ar/LinkClick.aspx?fileticket=ggCbOSGFxK4%3D&tabid=646>
- Kaminsky, G. (1993). *Dispositivos institucionales*. Lugar Editorial
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia y sus lenguajes*. Conferencia publicada en la serie Encuentros y seminarios. Recuperado de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pd
- Larrosa, J. (2006) Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología, Ciències de l'educació i de l'esport*, 19, 87-112. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367>
- Larrosa, J. (2010). Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia. En Contreras, J. y Pérez, N. (Ed.) *Investigar la experiencia educativa* (87-116). España: Morata. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3361771>
- Lévinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Madrid: La balsa de la Medusa.
- López, A. (1991). *Para comprender la experiencia estética y su poder formativo*. Estella, Navarra: Editorial Verbo Divino.
- Mandoki, (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura: Prosaica I*. México: Siglo veintiuno editores.
- Marín, R., Roldán, J. & Pérez, F. (eds.). (2014). *Estrategias, técnicas e instrumentos en Investigación basada en Artes e Investigación Artística* [Strategies, techniques and

- instruments in Arts based Research and Artistic Research]. Granada: Universidad de Granada.
- Mayorga, J. (2019). *Diseño de escenarios de aprendizaje basados en las artes plásticas para el manejo de las emociones en primera infancia*. (Tesis de Maestría). Corporación Universitaria UNIMINUTO: Bogotá, Colombia.
- Maxwell, B. (2008). *Professional ethics education: Studies in compassionate empathy*. New York: Springer.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media*.
- Morris, C & Maisto, A. (2005). *Introducción a la psicología*. México: Pearson Educación
- Muñoz, C & Pachón, X (1991) *La niñez en el siglo XX. Comienzos de siglo*. Santafé de Bogotá: Editorial Planeta.
- Narodowski, M (1994) *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Nussbaum, M. (2011). La crisis silenciosa. *Signo y pensamiento*, 30(58), 16-22.
- Ospina, C. (2016). *Mirando . Mirándote . Mirar. Una travesía de indagación respecto al desarrollo de la empatía y el multiperspectivismo a través de la educación artística*. (Tesis de maestría) Universidad de los Andes: Bogotá, Colombia.
- Pabello, G., & Romero, V. (1987). Arte y experiencia estética como forma de conocer. *Revista Casa del tiempo*, 7, 31-38. Recuperado de: http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/87_abr_2006/casa_del_tiempo_num87_31_38.pdf
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Método*. Editorial La Muralla, S.A.
- Reyes, A., & Tena, E. (2016). *Regulación emocional en la práctica clínica. Una guía para terapeutas*. Editorial el Manual Moderno.
- Romero, M. (2012). Habitar los laboratorios de investigación-creación. Apuntes desde la experiencia. *Praxis & Saber*, 3(6), 89-103. <https://doi.org/10.19053/22160159.2004>
- Sáenz, J. (2003). Hacia una pedagogía de la subjetivación. En Cooperativa Editorial Magisterio, Grupo historia de la práctica pedagógica (Eds.), *Pedagogía y Epistemología* (243-269).

- Sánchez, Z. (2017). Investigación en educación artística. Mas allá de los riesgos, la búsqueda por las posibilidades. *Pensamiento palabra y obra*, 18, 87-100. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-804X2017000200087
- Saavedra, C., Ríos, P., & Nova, J. (2017). *La interacción en el aula para transformar la cultura de la intolerancia en ambientes de convivencia*. (Tesis de maestría) Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia: Tunja, Colombia.
- Skliar, C. (2002) ¿Y si el otro no estuviera allí? Notas para una pedagogía (improbable de la deferencia). Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/es/a/nSSvPncvv73gysQxbf97Sgj/?format=pdf&lang=es>
- Spinoza, B. (1980). *Ética, demostrada según el orden geométrico*. Ediciones Orbis, S. A.
- Tarquino, L. (2019). *La creación plástica en la escuela como herramienta de expresión emocional y autoconocimiento en adolescentes de grado décimo del colegio Gimnasio Campestre la Consolata de Manizales, Caldas*. (Trabajo de grado de especialización) Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá, Colombia.
- Theodosiádis, F. (1996). *Alteridad ¿La (des)construcción del otro?* Bogotá: Editorial Magisterio.
- Tonucci, F. (2006). La ciudad de los niños: ¿Por qué necesitamos de los niños para salvar las ciudades? *Ingeniería y territorio*, (75), 60-67.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.

Apéndice A

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA MENORES DE EDAD

Apreciados acudientes,

Mi nombre es Diana Alejandra Nova Alfonso con este documento autoriza la participación de su hija (o) en las actividades que se realizarán como parte de un ejercicio investigativo de la Maestría en Arte, Educación y Cultura de la Universidad Pedagógica Nacional. Antes de autorizar su consentimiento, es importante que entienda los objetivos y las implicaciones del proyecto. Por favor, tómese el tiempo de leer la siguiente información. Siéntase libre de realizar preguntas que le surjan o aclaraciones que requiera.

¿De qué se trata la investigación?

Mi interés gira alrededor de la educación, de las prácticas artísticas (visuales y plásticas) y como estas dos entran en diálogo alrededor de aquellos quienes las experimentan, los estudiantes, los niños. Por lo que la investigación tiene como objetivo indagar y ampliar las comprensiones sobre la relación entre los procesos afectivos de los niños y las experiencias alrededor de prácticas artísticas en la escuela (visuales y plásticas).

¿Quiénes realizan la investigación?

La investigación está liderada por Diana Alejandra Nova Alfonso, estudiante de la Maestría en Arte, educación y cultura de la Universidad Pedagógica Nacional y del programa de pregrado de Artes plásticas y visuales de la Universidad Nacional de Colombia. Para información o aclaraciones, puede contactarse por medio del correo danovaa@upn.edu.co

¿Qué se realizará y que implicaciones tiene la participación?

La propuesta consiste en la construcción de un laboratorio de creación artística, en la que se explorará desde diferentes materialidades plásticas las relaciones con el entorno y con las personas que nos acompañan diariamente en el espacio educativo, la participación de su hija(o) implica una apertura a experimentar, a explorar, a compartir con sus compañeros sus experiencias y aprendizajes alrededor de los laboratorios de creación. De igual forma en la participación de entrevistas individuales y colectivas. Adicionalmente, se tomarán fotografías, videos y grabaciones de audio de las actividades con el fin de mantener el registro de la investigación y en algunas ocasiones serán los niños quienes las tomen como medio plástico y parte del laboratorio. Esta participación es voluntaria y usted puede retirarse en cualquier momento sin ninguna penalidad.

¿Cuánto tiempo tomará la investigación?

El proceso inicia a mediados de abril de 2023 y tomara lugar en la sede de la escuela San Lorenzo, las actividades se realizarán dentro del tiempo académico y se estima una duración de un mes, sin embargo, la investigación está abierta a lo que pueda suceder en los espacios de creación, por lo que la duración puede cambiar o alargarse. Es importante aclarar que los materiales que se usaran en las actividades las proveo yo como investigadora, no se requiere ninguna inversión económica por parte de los participantes, solo su participación.

Confidencialidad

Tanto las entrevistas y algunas actividades realizadas durante el laboratorio serán grabados en audio y video y transcritos. Sin embargo, los nombres de todos los participantes se cambiarán.

Con la firma de este documento, usted declara estar de acuerdo con la participación de su hija(o) en el ejercicio de investigación previamente referido y autoriza el uso derivado de este ejercicio con fines exclusivamente académicos.

Cualquier pregunta que pueda surgir sobre la práctica será atendida por mí de forma presencial o a través de los siguientes medios de contacto: 3046531453 / danovaa@upn.edu.co .

Su participación es completamente voluntaria y usted podrá decidir no hacer parte de esta o retirarse en cualquier momento si lo considera necesario. Si está de acuerdo con la información, firme el consentimiento informado. Puede quedarse con la hoja de información si desea

Consentimiento Informado para menores de edad

Investigadora:

Diana Alejandra Nova Alfonso

Para ser completado por el acudiente

Por favor responda con SÍ o NO las siguientes afirmaciones:

He leído y comprendo el objetivo de la investigación para participar en la misma.	SÍ	NO
Entiendo que la participación de mi hija(o) es voluntaria y que puedo retirarme en cualquier momento sin dar razón.	SÍ	NO
Estoy dispuesta/o a autorizar la participación de mi hija(o) en esta investigación.	SÍ	NO
Entiendo que las entrevistas y demás información recolectada en audio y/o video será grabada.	SÍ	NO
Autorizo la toma de fotografías y videos durante las sesiones.	SÍ	NO
Autorizo a la investigadora para usar citas anónimas en presentaciones y publicaciones.	SÍ	NO
Autorizo a la investigadora a archivar los datos anónimos para hacer seguimiento y futuras investigaciones.	SÍ	NO

Firma acudiente: _____ Firma estudiante _____

CC. _____ Identificación: _____

Tenga en cuenta que al firmar el documento usted estará accediendo a las anteriores afirmaciones, salvo que usted manifiesta en el cuerpo del correo de devolución que no está de acuerdo con alguna de ellas.

Si desea una copia del reporte al final de la investigación, por favor indique su correo electrónico o dirección de residencia en la parte de abajo