

Pensar la escuela desde las emociones. El “proceso artístico”: Una mirada a las socio-afectividades de los estudiantes de grado sexto en la I.E.D BOSANOVA. ¿De qué manera “el proceso artístico” posibilita conocer socio-afectividades en estudiantes de grado 6to?

Nadia Paloma Lemus Corredor
Universidad Pedagógica Nacional
Tesis de Maestría
Asesora de Tesis: Edna Patricia López
2021

Tabla de contenido

Objetivos	8
Lo que añoramos alcanzar...	8
Objetivo general:	8
Objetivos específicos:	8
Justificación	9
Motivos para recorrer este camino...	9
¿Qué llevó a pensar la dimensión socio- afectiva como posible centro de atención en la escuela?	9
Propuesta en el I.E.D Bosanova School.	12
Se orienta esta tesis al grado 6to.	13
¿Por qué y cómo desde el Arte?	15
Marco Teórico	16
Indagando los conceptos, preguntando a los autores.	16
Se soporta el camino...	16
	16
	16
	16
	16
	16
	16
Arte	16
La estética desde nuestra categoría de Arte.	19
Proceso artístico	23
Fundamentos conceptuales.	28
<i>Sujeto, subjetividad y subjetivaciones</i>	28
<i>La interacción.</i>	30
<i>Sentimientos y emociones</i>	32
Metodología general	36
Diseño metodológico del proceso artístico.	43

Momento de sensibilización. Experiencia de reconocimiento: Evocador.	44
Momento de creación. Experiencia vivencial: Provocador.	45
Momento de reflexión. Reflexión de la experiencia vivida y construida. Reflexivo.	45
Elemento plástico: El espejo.	47
Elemento plástico: Una caja.	48
<i>“Volver al primer momento”</i>	50
<i>“Soy y camino junto a los otros”</i>	52
Análisis de datos	54
Conclusiones	113
Lo que recogimos del recorrido: aportes y reflexiones	113
Referencias	119
Hilos de búsqueda...	119
Agradecimientos	121
Todo es posible en colectivo...	121

Introducción

Sobre cómo será este recorrido...

El presente proyecto de investigación plantea una “orilla” desde donde podemos vivenciar la escuela, de manera distinta a la mayoría de las apuestas que van en el sentido académico como propósito y finalidad de esta.

Una mirada, sin la intención de excluir el desarrollo académico, pero sí de enfatizar lo fundamental que es el desarrollo de lo humano. Un desarrollo que se construye desde diferentes ámbitos como la familia, el lugar de vivienda, etc. Pero también y con acento, en la *escuela* como lugar, espacio para la formación junto a otros y a otras, bajo la orientación de nosotros como maestros.

Esta propuesta se realiza desde el campo del arte en la escuela (educación artística), ya que este, es un lugar “académico” desde el cual, como maestra en este campo, y por ser el mismo, un espacio que toca directamente la sensibilidad, tiene lugar en la pregunta de investigación que atañe el problema planteado en el que la escuela no da lugar visible a las socio – afectividades de las y los estudiantes como dimensión fundamental de su existencia y formación.

El Arte como asignatura, inmerso en un currículo plantea procesos de aprendizaje de técnicas, que desde los últimos lineamientos curriculares orienta el conocimiento de la cultura y da algunos pinos en los aprendizajes procesuales en este campo, pero que su práctica formativa continúa enfatizando las técnicas, estando centrada esta “asignatura” en esto, es decir aprendizajes, que sin negar el desarrollo de sensibilidad implícita que de por sí lleva el arte, se enfoca en el desarrollo de habilidades para manejar técnicas y conceptos académicos de este campo.

Entonces se propone que, desde el quehacer como maestros en el ámbito de la educación artística, y como escuela, se acentúe la mirada en la dimensión socio – afectiva, la cual se considerará como esencial, antes que la formación académica.

Desde un enfoque de formación integral de las y los estudiantes, es decir que se reconozca el estudiante como ser multidimensional, no solo capaz de obtener aprendizajes desde la comprensión cognitiva, sino desde otras como la capacidad de conocer sus propias emociones, como expresarlas y en posibilidad de aprovecharlas, o tramitarlas en relación con sí mismo, y con los demás en los diferentes ámbitos y situaciones de la vida.

Entonces motivada desde esta “orilla” la presente investigación pone la mirada en la dimensión socio – afectiva de un grupo de estudiantes de grado 6to del colegio Bosanova, haciendo una apuesta desde el arte, a través de lo que denominó como “proceso artístico”. Estos tres conceptos están interrelacionados y se encontrarán desarrollados como categorías.

La categoría de Proceso Artístico se plantea desde la concepción estética Kantiana y procesual del arte. De esta manera esta categoría al interior de la escuela ha sido casi inexistente¹, una manera en la que la didáctica desde el arte se conecta directamente con la intención formativa, desprevenida de alcances técnicos como objetivo. Si no al contrario, permitiendo diversos desarrollos en la individualidad y colectividad de los estudiantes.

El Proceso Artístico es un espacio- método- escenario que se construye, versátilmente de acuerdo con el contexto de las y los estudiantes que participen allí. En esta apuesta se desarrollarán sus particularidades, y se explica cómo el carácter relacional que tiene, permite la *expresión*, *Visibiliza emociones*, y permite si se quiere *libertades, autonomía* Y adquisición de *seguridad en sí mismo*, lo cual en la configuración de un “aula regular”, con el currículo centrado en habilidades técnicas del arte, y no solo en la asignatura de Educación Artística, si no en la dinámica curricular centrada en lo cognitivo, generalmente no ocurre.

De esta manera esta categoría Proceso Artístico, se desarrolla teóricamente en este documento de tesis, dentro del Marco Teórico. Y en el Marco Metodológico se muestran dos experiencias de proceso artístico, realizadas con un grupo de 11 y 12 estudiantes de grado sexto, en las que metodológicamente se llevó a cabo una observación participativa. El diseño e intencionalidad de cada proceso artístico tiene directa relación con la caracterización del grupo y el contexto de grado 6to del I.E.D Bosanova.

Se exponen las herramientas metodológicas utilizadas para la observación (vídeo, fotografías, diario de campo) y para el análisis de los datos (transcripción de los vídeos).

¹ En el ámbito educativo no formal, en comunidades, barrios, eventos, han existido procesos educativos en los que la finalidad no es exclusivamente académica y se le da al proceso una importancia relevante y formativa por encima de los resultados. Ejemplo de ello pueden ser encuentros formativos sectoriales locales, en los que las temáticas que convocan están atravesadas por propósitos de convivencia que se logran durante el tiempo.

Luego se mostrará el análisis de estas experiencias con relación a la pregunta de investigación.

Se desarrolla entonces esta categoría de proceso artístico, junto a la de Arte y la de Socio – Afectividad. Encontraremos acá la categoría “Socio – Afectividad” que desde lo planteado anteriormente esta puesta central, alrededor y hacia la cual se sustenta esta investigación. Vista esta dimensión en la escuela antes que la formación académica, y en este sentido tendrá lugar su desarrollo conceptual. A partir de algunos autores como Cristóbal Martínez Gómez, de quien se ha hecho consulta sobre los conceptos de “Emoción” y “Expresión”; Lev S. Vygotski, respecto a las relaciones y el aprendizaje tomando sus aportes desde su teoría de la “zona de desarrollo próximo”; y algunos aspectos que, desde la neurociencia, Rodolfo R. Llinás plantea en relación con el pensamiento y comportamiento humanos.

También se encuentran referencias teóricas como la de Julián de Zubiria, que ponen las emociones como fundamentales en la formación de los seres humanos, y que tocan la escuela como corresponsable en el desarrollo y manejo de éstas, además de contribuir a una postura en la que la socio – afectividad pueda ser centro del trabajo escolar.

En esta relación del arte y la socio – afectividad, en que media entre estas el proceso artístico, se indaga sobre lo que sucede en la experiencia de los estudiantes como sujetos, entonces tiene mención en el texto la “percepción”, abordado un poco desde la neurociencia, el funcionamiento y relación que ocurre entre el sujeto al percibir estos elementos estéticos que se expresan como estímulos, pero que el cerebro además de captar interpreta emocionalmente y de manera cognitiva.

Ello ocurre en las y los estudiantes participantes del proceso artístico, en los que involucra su vida allí, en toda la significación de esta como sujetos. Y los canales de acción y expresión van a ser sus sentidos, su memoria, su corporalidad, etc.

También encontraremos el concepto de “interacción”, este transversal a las tres categorías conceptuales y fundamental en el desarrollo argumentativo de la pregunta que nos planteamos.

La expresión es otro de los conceptos que se aborda, desde dos significados: entendida como el campo y las posibilidades artísticas. Estas expresiones se llevan a cabo en confluencia, en interdisciplinariedad las unas con las otras. Así, el proceso artístico no se diseña desde una sola expresión o campo artístico, ya que la finalidad no es el aprendizaje

técnico de una disciplina. Y la expresión como cualidad humana que es el reflejo de las emociones y pensamientos, que cobra una manera estética de materializarse. Esta propuesta invita a pensar en lo pedagógico desde el sentido procesual, aprendizajes que no se dan al final, sino en “una constante de temporalidades”.

La metodología general que atraviesa el desarrollo de esta investigación está integrada por la fenomenología, desde donde se realiza la observación participante a los procesos artísticos. La hermenéutica por la interpretación que se hace en el análisis y relación de los datos. Metodológicamente la investigación ha tenido una disposición flexible, presta a nuevos sucesos que transformaron aspectos durante toda la búsqueda, y aportaron a nuestra pregunta:

¿De qué manera “el proceso artístico” posibilita conocer socio-afectividades en estudiantes de grado 6to?

Objetivos

Lo que añoramos alcanzar...

Objetivo general:

Visibilizar expresiones y comportamientos en estudiantes de grado 6to, a través del proceso artístico como vehículo de manifestaciones socio – afectivas.

Objetivos específicos:

1. Construir las categorías conceptuales a partir del problema y pregunta de investigación indagando las fuentes teóricas para su comprensión y desarrollo.
2. Diseñar dos procesos artísticos contextualizados para el grado 6to de la I.E.D Bosanova.
3. Visibilizar expresiones socio – afectivas (emociones, sentimientos y comportamientos) en estudiantes de grado 6to de la I.E.D. Bosanova, J.T. A través del proceso artístico, como un espacio que las posibilite y permita.
4. Comprender las características del proceso artístico, para que, en su construcción conceptual e implementación, se dé lugar a un diseño flexible y contextualizado que posibilite las expresiones socio – afectivas.
5. Generar una perspectiva procesual del arte en la escuela, mediante la práctica del proceso artístico que visibilice la dimensión socio – afectiva de las y los estudiantes.
6. Promover la mirada a la dimensión socio – afectiva en el ámbito educativo a través de la implementación de procesos artísticos, desde los cuales el concepto de la formación se contemple de una manera integral.

Justificación

Motivos para recorrer este camino...

Hoy la escuela pública nos pone como maestros en un lugar en el que la formación académica está orientada hacia el alcance de determinadas exigencias, medidas por indicadores de calidad de acuerdo con las políticas educativas. Sabemos que todo ello está compuesto en su estructura de funcionamiento por competencias, logros, desempeños, etc.

Las instituciones educativas en concordancia con esto diseñan sus currículos en relación a los lineamientos por áreas y DBA (Derechos básicos de Aprendizaje) establecidos por el MEN. Y todo este andamiaje que se intenta plasmar en los PEI, así estos crucen en muchísimas ocasiones por la *convivencia* como uno de sus objetivos, el peso lo tiene la intención en *la formación académica*.

Una formación académica que se comprende en el desarrollo de habilidades y competencias en lograr el aprendizaje de contenidos, desempeño de procedimientos y técnicas de acuerdo con las asignaturas. Y de ello en su conjunto y en el tiempo se espera un resultado, que sin entrar a cuestionar acá la verdadera calidad académica que se pueda construir, apunta a la aprobación de la institución en “estándares de calidad” por ende su continuidad e incluso inyección de presupuestos.

Esta breve caracterización general de la educación, me permito exponer de esta manera, en tanto implica el *enfoque* de la escuela pública actual, el cual sustentó como academicista y tecnicista, alejado de un concepto de que la formación del sujeto es *integral*, es decir se compone de varias dimensiones, no solo de la cognitiva, por lo cual se hace necesario hablar de la dimensión *socio - afectiva*, entendiendo que hay otras, pero que desde esta tesis se invita a centrar la mirada en esta como maestros, como indispensable en la comprensión y conocimiento de los sujetos – estudiantes para su desarrollo y formación.

¿Qué llevó a pensar la dimensión socio- afectiva como posible centro de atención en la escuela?

Partiendo de que la escuela pública, es un lugar institucional para la formación académica en las diferentes etapas de las niñas y los niños (Educación preescolar, primaria y secundaria), en la que con lo mencionado anteriormente se desarrollan los lineamientos pertenecientes a las políticas educativas, que junto a cada PEI particularizan y fortalecen aspectos. Y que esta cumple un papel en proyección para la vida futura de los estudiantes, se comprende su desarrollo académico.

Pero tomando una perspectiva en la que la escuela se desarrolla en un contexto geográfico, social, cultural, económico, y quienes como estudiantes llegan allí pertenecen a este y otros contextos muy diversos. Los procesos formativos entonces no pueden estar desligados de estos contextos.

En este sentido el sujeto está permeado constantemente por el contexto, que lo construye, lo forma y lo transforma en la relación con el entorno, y con los demás. Esta relación pasa por su historia familiar, por su sentir individual (como sujeto) frente al “mundo”, por las situaciones que vivencia y cómo las percibe, etc. Es decir que hay allí unos procesos afectivos, subjetivos y emocionales que también lo van constituyendo como en lo cognitivo, y que, desde una perspectiva de Escuela para la formación integral, no se puede desconocer esta dimensión como fundamental.

Un país como el nuestro, que aún está lejos de la guerra, un poco más cerca de comprender la vida, la paz, conformado por tan diversos territorios y culturas, es un macro espacio que refleja en cada lugar esta diversidad étnica y multicultural, matizada de diferentes situaciones y condiciones que nuestros niños y niñas han vivido, y con lo cual llegan al micro territorio del colegio.

Por supuesto estamos hablando acá de lo que constituye al estudiante como sujeto, del entorno con el que se ha relacionado desde que nace, y desde su historia anterior (familiar). Entonces ello entrará a reflejarse y a tener interacción en la Escuela. Pero además será determinante en la formación junto a otros a la par de la formación académica.

Determinante quiere decir que pueda considerarse como el primer aspecto o dimensión de los estudiantes a ser reconocido, y en formación, para luego, sin comparar su importancia, la formación académica también sea mejor consolidada.

Retomando nuestro contexto como país, es necesario reconocer que las situaciones de desplazamiento, guerra, violencias de género, desempleo, etc. Influyeron y han sido determinantes en gran parte del estudiantado que accede a la escuela pública.

De esta manera este lugar se ha convertido muchas veces en refugio, en el lugar de respiro, de posibilidad de expresión, de atención. Por ello, con énfasis y en miras de llevar a cabo una práctica pedagógica que en la formación reconozca que las y los estudiantes son multidimensionales como sujetos, desde la misma constitución como seres humanos, cuya proyección no es solamente desarrollar habilidades, técnicas, comprensión y formulación de contenidos y conocimientos; Si no que en muchos de los casos primero necesitan reconocer lo que son, que están con afectaciones como las mencionadas, las cuales les impiden atender a lo académico y reconocerse como sujetos, que necesitan en muchos casos comprender la realidad vivida y reconfigurar la vida.

Entonces considero que se justifica pensar la Escuela desde las emociones, claro, este lugar no es el único que cumpla este papel, pero sí, desde la pedagogía y desde el arte como “proceso artístico” dar lugar a la socio – afectividad, conociendo más en su humanidad a nuestros estudiantes y posibilitando así otras miradas en ellos mismos. Y en nuestros propósitos como educadores.

Es necesario pasar también a una comprensión de la educación pensada desde la formación individual, en la que no se contempla el contexto, el entorno y los otros. Para entenderla y hacer su práctica en el ámbito relacional y de interacción en el que por ello trabajamos a Vygotsky y donde precisamente en esta apuesta ubicamos a la Escuela como lugar para vivir la colectividad, y la convivencia principalmente.

Hoy se sabe a plenitud el valor de las competencias afectivas. Mientras millones de niños y jóvenes desde las siete de la mañana hasta bien entrada la tarde estudian el Cuadrivium occidental: matemáticas, ciencias naturales, idiomas y ciencias sociales; el férreo e incuestionado Cuadrivium. Nada estudian en absoluto de competencias sociales, fuente fundamental de felicidad, de disminución de la angustia y privilegio de salud. ¿Será un mero hecho casual? De Zubiría (como se citó en Castañeda, C.M, 2014)

Propuesta en el I.E.D Bosanova School.

El Colegio Bosanova School, cuyo PEI es “La escuela un espacio de reflexión, convivencia y comunicación bilingüe”, construido por la comunidad en el año 1982, siendo por muchos años educación en primaria. Hoy día constituido en dos sedes (A y B) Una de estas, y en la cual se hace este proyecto, conformada por los grados desde Jardín, Primaria y Secundaria. La sede B, organizada para primaria y atención con programa de “aceleración”. Las dos sedes funcionan en barrios diferentes de la localidad séptima de Bosa, en Bogotá D.C.

La sede A se ubica geográficamente en el barrio Bosanova, del cual toma su nombre. Un sector pequeño (Bosa está constituido por más de 370 barrios, los cuales varían en amplitud) en el que se le reconoce por estar dentro de un lugar denominado como “el tropezón”, que es un cruce de vías, que a su vez llevan a dos grandes ciudadelas: El Recreo (también conocida como Metrovivienda) y El Porvenir.

Además de dar un contexto geográfico menciono estas dos ciudadelas y el barrio San Bernardino, cercanos al colegio, porque sus características constitutivas, sociales y culturales son particulares y relevantes. Las y los estudiantes del colegio Bosanova viven en estos territorios.

En el caso de San Bernardino, queda ubicado allí el resguardo indígena de la comunidad Muisca. Fuera de este el sector un poco más urbano, pero en condiciones regulares en cuanto a servicios públicos, existe violencia. Es una zona de alto trabajo informal de recicladores. El Recreo son conjuntos de casas muy pequeñas, cuyos habitantes llegaron a principios del año 2.000 bajo la figura de adquisición de vivienda de interés social. Algunos trasladados de otras zonas altas de Bogotá, y otros que llegaron desplazados por la violencia del conflicto armado interno. Configuran unos pliegos por dignificar algunas condiciones de estas viviendas y de servicios como el alcantarillado, que les produjo una grave inundación en el 2011. Son casas con un aspecto “bonito y homogéneo”, propiedad horizontal, con población mayoritariamente juvenil. Algunos estudiantes expresan el privilegio de vivir allí frente a otros barrios de Bosa. Y Ciudadela el Porvenir, configurada por un gran número de población afrocolombiana.

La I.E.D. Bosanova hace aproximadamente 10 años entra a ser parte de los colegios con formación bilingüe (español- inglés) en Bogotá. Por lo cual el aprendizaje de este idioma es uno de sus propósitos bandera.

La intención de desarrollar este proyecto en el colegio con estudiantes del grado 6to (2019), surge en el reconocimiento como maestra de artes plásticas de la importancia que tiene la dimensión socio- afectiva de las y los estudiantes en general, por los aspectos mencionados de manera general al principio de este apartado (Justificación), el papel que he explicado y considero debe jugar la escuela y nosotros como maestros desde esta perspectiva, sobre lo cual sin quitar relevancia a la importante formación académica, tenemos al darle el lugar primario y fundamental a la dimensión socio- afectiva.

Se orienta esta tesis al grado 6to.

Dirigida a estudiantes de un grado como sexto, el cual es un momento donde las niñas y los niños están en edades de 10 a 12 años, y también algunos estudiantes que han estado a otro ritmo de 13 o hasta 14 años. Una edad de pre- adolescencia, de tránsito en todos los aspectos, y que en este tránsito estará siendo fundamental esta parte afectiva y social en la totalidad de la mirada.

Una etapa de cambios, reconocimiento, formación y consolidaciones nuevas. En lo académico la Escuela diferencia su estructura de primaria a bachillerato, las dinámicas se hacen de manera más “autónoma”. Y como maestros de secundaria ya vamos a unos ritmos, en los que tenemos la prevalencia de “formar lo académico”, en grupos de 40 estudiantes que “atendemos” sin duda con las mejores intenciones y esfuerzos, en jornadas de 2 o 3 grupos.

Entonces los estudiantes van desarrollando estas exigencias académicas, al tiempo que están viviendo otras apuestas, las *emocionales*. Además de su edad y lo que implica este tránsito, estas niñas y niños hacen parte de un contexto que tiene complejidades sociales y económicas, y de algunos casos específicos en los que sufren la violencia intrafamiliar, en muchos casos expresan y conocemos que su alimentación está deficiente, entre otras. Situaciones que son reflejadas a través de comportamientos como “el rechazo a otr@s” “rechazo hacia sí mismos” “atacar lo que no toleran diferente en otros pares” “llantos frecuentes” “cutting” “Bullying” por ejemplo. Y que también inciden en su

“rendimiento” académico como “dificultad para concentrarse” “poca motivación hacia los temas” “falta de responsabilidad hacia las actividades para complementar en casa”. Nosotros sabemos que ello está sucediendo, y la escuela tiene estamentos como departamento de orientación y coordinación de convivencia. Funcionando por remisiones principalmente.

Estos procesos son acompañamiento pertinente, y variarán según los casos sus “resultados” y “avances”. Pero dimensionando ampliamente la socio – afectividad, no solo vista desde la dificultad para atender, si no comprendida como fundamento del sujeto en formación permanente, consideré proponer la mirada desde el Arte de manera acentuada a la dimensión Socio – Afectiva de los estudiantes desde el planteamiento:

Pensar la escuela desde las emociones. El proceso artístico, una mirada a las socio - afectividades de los estudiantes de grado 6to. I.E.D. Bosanova. Ello desde la pregunta: **¿De qué manera “el proceso artístico” posibilita conocer socio-afectividades en estudiantes de grado 6to?**

Que va en búsqueda del propósito de reconocer a los estudiantes como sujetos en su integralidad, y en nuestro papel de maestros, y como escuela entender de una manera amplia, no solo académica, distinta, que pueda constituirse a partir del conocimiento de lo que son las niñas y niños que están aquí, de las potencialidades y posibilidades que tienen desde lo afectivo y social y a su vez ella y ellos, estudiantes también las reconozcan. Y sea esta experiencia desde el Arte, en la vivencia del “Proceso Artístico” una “herramienta viva” para esa etapa de tránsito. Y tal vez ante estos contextos sociales con factores tan difíciles puedan tener elementos de reconfiguración (resiliencias) desde lo individual, y en lo colectivo.

En un ejercicio consciente desde la escuela en que instalemos estas posibilidades como lo pueden ser desde los procesos artísticos hacia una nueva apuesta que se hace desde la asignatura de educación artística y en el enfoque de la educación misma.

¿Por qué y cómo desde el Arte?

Desde esta perspectiva que propone este proyecto, el arte permite por sus diversas posibilidades expresivas, brindar el espacio para trabajar esta dimensión socio – afectiva con las y los estudiantes. Y es hacerlo desde el concepto de lo procesual, en que la educación artística (la asignatura) haga su apuesta no apuntándole a la formación de técnicas artísticas como finalidad de aprendizaje, ni al alcance de una “perfección estética”; si no a que sea el mismo proceso expresivo que implica la acción estética, y las interrelaciones que se posibiliten allí, lo que sea fundamento y fin como propósito desde esta área. Para ello se elabora y desarrolla la categoría de *proceso artístico* con la que se propone trabajar de esta forma y enfoque.

Marco Teórico

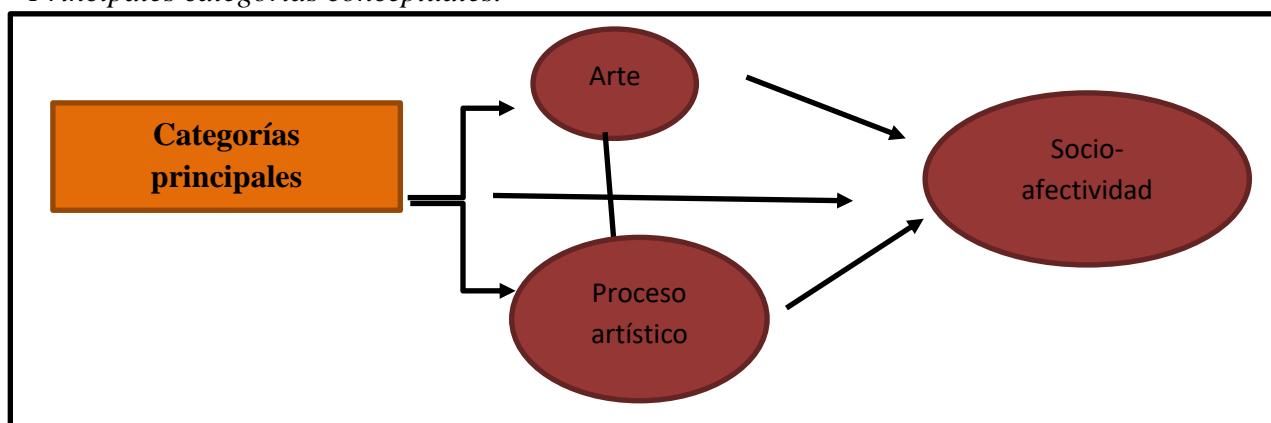
Indagando los conceptos, preguntando a los autores.

Se soporta el camino...

En este apartado se desarrollan las categorías conceptuales: *Arte*, *Proceso artístico* y *socio - afectividad*. Estas 3 categorías conceptuales están interrelacionadas de manera permanente.

Figura 1.

Principales categorías conceptuales.



Arte

La categoría *arte* la denominé como “envolvente”, ya que es el campo desde el cual propongo el desarrollo de toda la investigación, así las demás categorías, la de *proceso artístico*, se encuentra dentro de este campo, con características específicas por su enfoque estético conceptual y por la misma forma en que se lleva a cabo.

La *socio - afectividad* aquí con respecto al *arte*, es una categoría cuyos aspectos que la conforman (expresión de emociones, algunos comportamientos en las interrelaciones, etc.) Pueden emerger de las propuestas estéticas, y a su vez desde estos aspectos, está la posibilidad de que emerjan expresiones creativas, estéticas, artísticas.

Durand (1968) plantea en su libro *La imaginación simbólica* que el arte remite al mismo origen y evolución del ser humano, es decir, que evoluciona en el ser humano a medida que este lo hace como homo simbolicus. Primero y por muchos siglos se dio como forma

de expresión humana, en la cual nos encontramos con las múltiples y milenarias manifestaciones estéticas, desde la danza, las representaciones escénicas, la música y la pintura, atravesado ello por la necesidad de comunicarse y reflejando en estas expresiones necesidades como la caza, y en la realización de sus prácticas rituales.

Desde ese momento tenemos referentes que nos muestran el arte en la vida material y social- afectiva de la humanidad. Así el arte nos acompaña de manera esencial en nuestras maneras de sentir y percibir el mundo. Y posibilita conocerlo y encontrar otras formas de verlo y “descubrirnos” como seres humanos.

La concepción estética. El enfoque del Arte que permanece en la Escuela.

Al desarrollar la categoría de “Arte” es indisoluble hablar de la estética, es decir de la idea de “belleza” a que se refiere en cada caso. En esta investigación esta idea es puesta de una manera distinta mediante “el proceso artístico”, a la que se condensa en el currículo de “Educación Artística”, documento titulado: Serie lineamientos curriculares Educación Artística, contingencias de la presencia de las artes en la educación formal; publicado por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2014. El cual es documento de orientaciones básicas para que las y los maestros de este campo lo tomen como guía para el diseño de sus currículos. Estos se van actualizando, pero en sí el enfoque de este que se menciona se mantiene.

Los dos enfoques son diferentes, llevan propósitos diferentes. En la filosofía, la estética y sus representantes han planteado múltiples posturas al respecto. Y en lo que acá concierne, nuestra categoría de “Arte” está planteada en la estética Kantiana (Immanuel Kant).

De esta manera a continuación me permito desplegar un poco la postura estética que se trabaja desde la educación artística en la escuela pública, actualmente de acuerdo con los lineamientos curriculares para dicha asignatura. Ello para la comprensión de esta y para en seguida entender la mirada estética sobre la que se desarrolla esta tesis, la ya mencionada estética Kantiana.

A través de la historia, el arte refleja el pensamiento de la humanidad en cada momento específico, ello es fundamental para comprender las concepciones sobre las cuales existieron, se generaron y existe un estilo, una corriente artística, etc.

En este sentido, hoy en el contexto educativo funciona una concepción estética que en su práctica pedagógica plasma contenidos sobre aprendizaje de técnicas, con las cuales se busca un desarrollo de habilidades en estas. Y cuyos modelos de escuelas son las europeas, acentuando en cánones renacentistas y clásico (griego y romano). Ello en un ideal de belleza como lo llamaría Kant (2003), de “exhibición”, es decir de imitación, hacia la consecución de una belleza definida en lo agradable. Entonces a ello corresponde un currículo construido en esa dirección, en contenidos y temáticas cuyo alcance es que las y los estudiantes logren técnicas y conocimientos en concordancia a estas concepciones estéticas.

Este marco académico de la educación artística (educación básica y secundaria), el cual refleja el currículo mencionado, también expresa en estos lineamientos, orientación para trabajar desde nuestro contexto colombiano como país intercultural y multiétnico hacia algunos aspectos regionales, del folclor, etc.), invitando a fortalecer este campo desde lo que hay en las comunidades (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2014).

En este sentido el documento de lineamientos curriculares para educación artística referido propone el “hacer pedagógico” en contexto, sin embargo, ello en una mixtura con el propósito de alcances técnicos, lo cual como se expuso está dirigido así de manera muy acentuada.

Desde esta orientación curricular, este reconocimiento al contexto cultural se lleva a cabo plasmado en el aprendizaje de técnicas (en música, danza, teatro, artes plásticas), más que en la búsqueda de identidad cultural propia como enfoque pedagógico, es decir está trabajado de una manera puramente técnica. En lo que se podría considerar pertinente más allá de unas técnicas artísticas de aprendizaje, un enfoque pedagógico artístico y cultural, que lógicamente implica apropiaciones técnicas, pero que centrarse más bien en lo sensible, y en la consciencia de lo que significan nuestras manifestaciones estéticas como país, territorio, región, etc.

Entonces este entramado que se constituye entre la concepción que toma fuertes elementos del arte Europeo y clásico; y práctica de habilidades dirigidas desde nuestras estéticas culturales (entendidas a veces en el concepto de folclor) , están dadas hacia el

logro de finalidades , como lo hemos dicho bajo un concepto de: lo bello, fundado en “lo agradable al ojo”, el logro de la “perfección” por medio del dominio de una habilidad, mediante el aprendizaje de técnicas” , alcanzar la idea de “obra de arte”, buscar que el trabajo del estudiante guste y agrade. El foco está en la educación artística.

Lo anterior en miras de mostrar un poco la dinámica real que tenemos en educación artística y las intenciones curriculares contenidas en el documento de lineamientos. Claro, sin negar que el desarrollo de la sensibilidad y la expresión del sentimiento está allí implícito y que es reconocido por las y los maestros de artes y la escuela en general, pero no puesto en el centro, como sí lo es, en la intención que ponemos en nuestra investigación.

La estética desde nuestra categoría de Arte.

Tomamos la estética siendo esta la rama de la filosofía desde la cual se trabaja, la percepción y las concepciones de cómo desde los sentidos se conciben las cosas que están a nuestro alrededor, y a nosotros mismos como seres humanos. Estando de por medio la sensibilidad, los sentimientos (lo subjetivo). Ello dirigido a indagar sobre las cualidades de las “cosas” en una reflexión y criterios sobre la belleza. Estudia por ende los problemas del arte. Immanuel Kant (2003), en su ensayo *Lo bello y lo sublime* plantea la mirada estética, que él allí llama, como los diferentes objetos del sentimiento de lo sublime y lo bello, de la siguiente manera:

Las diferentes sensaciones de contento o disgusto descansan, no tanto sobre la condición de las cosas externas que las suscitan, como sobre la sensibilidad peculiar a cada hombre para ser grata e ingratamente impresionado por ellas. De ahí proviene que algunos sientan placer con lo que a otros produce asco; de ahí la enamorada pasión, que es a menudo para los demás un enigma, y la viva repugnancia sentida por éste hacia lo que para aquél deja por completo indiferente. (Kant,2003, p.1.)

En el sentido Kantiano sobre la estética, en la que la categoría de Arte que acá trabajamos entra en concordancia, se retoma de este mismo filósofo, algunos conceptos y distinciones las cuales sustentan nuestro enfoque para observar los procesos artísticos y comprender el arte en sintonía con esta mirada. En este sentido nuestra mirada se apartará de los criterios que consideran el alcance de lo bello en el arte, como un fin mismo (finalidad) en el “objeto artístico” creado. Compartiendo la concepción de belleza de Kant, e inclusive un “ideal de belleza” como él denomina a esa intención humana, creativa, sensible a lo que observa y define desde una satisfacción, la cual no puede estar vinculada a conceptos teóricos que definen el objeto cómo sí se hace a partir de un conocimiento derivado de un proceso científico. Si no que lo bello es producto de una subjetividad reflexiva del ser humano, que en la representación de las formas o en su contemplación se da desde el sentimiento, la imaginación, alejada del concepto de utilidad y de perfección, “para decidir si una cosa es bella o no lo es, no referimos la representación a un objeto por medio del entendimiento, si no al sujeto y al sentimiento de placer o de pena por medio de la imaginación (quizá medio de unión para el entendimiento)” (Kant,2003, p.27).

Kant (2003) considera dos esferas de lo bello: la belleza libre y la belleza adherente (obedece a una utilidad). El arte está dentro de la primera. En la belleza libre el juicio del gusto es puro, porque no supone el concepto de fin alguno, hay libertad de imaginación y goce en la contemplación de la figura. En este ámbito de la estética Kantiana se presenta este concepto de belleza como el más amplio y profundo que contiene una relación de representaciones que hacemos los sujetos desde el sentimiento, ello se produce ante el objeto, que en nuestro caso es la creación artística o los objetos que están en el entorno siendo intervenidos creativamente o contemplados.

Esta relación de representaciones internas, es decir subjetivas, suceden según Kant por la afectación del sujeto ante el objeto, y no por las características del objeto en sí. Esto significa que está presente lo sensorial, pero este aspecto al ser inmediato no determina el juicio de belleza, pero sí, las representaciones que se elaboran hacia el objeto en la medida en que este afecte nuestros sentimientos. De esta manera se da existencia a un juicio de lo bello a partir de un sentimiento de placer o de pena. “Es evidente, pues, que para decir que un objeto es bello y mostrar que tengo gusto, no me he de ocupar de la

relación que pueda hacer de la existencia del objeto para conmigo, si no de lo que pasa en mí, como sujeto de la representación que de él tengo” (Kant,2003, p.28).

Para que este juicio de lo bello sea universal, siendo que se da en la subjetividad misma de cada ser humano, Kant refiere a un acuerdo que se da colectivo al que llama “sentido común” para que haya una comprensión universal de lo bello. Esto parte de una “satisfacción” común a “muchos” de lo que se crea o contempla, generando así un “valor subjetivo universal” (Kant, 2003).

Hay todo un constructo conceptual de la estética kantiana, en la que lo bello, el gusto, la sensación, la satisfacción, la representación, la imaginación, la intuición, el atractivo, el placer, el goce, lo bueno, lo agradable, la dicha, están presentes en el sujeto en su relación con el entorno y el juicio del gusto y de belleza que concibe. Kant categoriza cada uno de estos conceptos, que a su vez presenta de manera interrelacionada, pero que diferencia detalladamente en el propósito de dar claridad a lo que significa cada uno para realizar verdaderos juicios del gusto y de lo bello.

Cada uno de estos conceptos tiene un alcance entre lo que son sentimientos inmediatos y sentimientos trascendentes. En este sentido retomando el enfoque de los lineamientos curriculares para la educación artística y su práctica pedagógica que obedece a estos, toma el propósito de alcanzar “lo bello” como ya se explicó ampliamente fundado en estos sentimientos inmediatos, por lo cual diferenciamos que en los “procesos artísticos” no es interés principal lograr “lo bello” como fin, pero la concepción de belleza, como sentimiento trascendente en la relación de representaciones internas dada la afectación que recibimos del objeto como sujetos, es sobre la cual comprendemos como la estética, en los procesos artísticos.

De acuerdo con Inmanuel Kant (2003), la sensación, el agrado, el goce, el placer, el atractivo y la dicha suceden y están allí en los sujetos durante el proceso artístico, pero no son el fin, ni tampoco los comprendemos como sinónimos de lo bello. El concepto del *gusto* también lleva a un estadio universal que parte de lo subjetivo, desde la experiencia y no desde un juicio que contiene conceptos de conocimiento. Kant lo ubica en la rama de la práctica, perteneciente a la razón. Él determina en la filosofía de manera dialéctica, pero también diferenciada dos partes: La teórica y la práctica. La primera obedece al

camino de conocimiento de la naturaleza a través de la construcción de conceptos, en lo que se llega a juicios. Y la segunda que está dentro de la filosofía moral, estando allí lo suprasensible (las cosas en sí), la libertad, lo subjetivo. Aquí en este plano de lo práctico se encuentra el arte, el gusto, el concepto de belleza, etc. Y pone este plano como el de la razón. El gusto en este sentido está en la facultad de juzgar, dentro de la concepción de lo bello, y así mismo no parte, ni busca conceptos determinados: “el gusto es la facultad de juzgar de un objeto o de una representación, por medio de una satisfacción desnuda de todo interés. El objeto de semejante satisfacción se denomina bello” (Kant, 2003, p.32).

El Arte en Kant está en esta rama de la razón práctica, y en esta, también la *voluntad* y la *libertad*, facultades que a su vez constituyen el concepto de arte. La voluntad se refiere al “querer” y esta facultad de querer está en la libertad. Cuando existe el deseo de conocer, hay un sentimiento, donde está el “querer”. El arte se encuentra en la “belleza libre”, donde el juicio del gusto es puro, porque no supone el concepto de fin alguno. Hay libertad de imaginación, en el sentimiento de un goce en la contemplación de la figura. Se da una satisfacción estética e intelectual, en la que en su “mezcla” dialéctica, logra una representación universal, que une lo bello con lo bueno (lo imperfecto con lo perfecto). Es un punto de convergencia entre lo universalmente subjetivo (legítimo) y el entendimiento objetivo (que pertenece a la rama de la naturaleza o de la lógica). Esta universalidad subjetiva deriva del “sentido común” que es una regla puramente ideal, pero como lo afirma el mismo Kant (2003), es legítima.

La *imaginación* está puesta en un sentido de libertad y de no reproductividad. Esta aparece en el momento en que el sujeto “se afecta” por el objeto como se mencionaba anteriormente, y se establecen representaciones sobre este.

El Arte en cuanto a la belleza o ideal de belleza que produce es análogo a la naturaleza, la cual en sus formas es bella, sin que a priori elaboremos conceptos sobre sus formas, sonidos, movimientos. En este sentido Kant (2003) afirma que las bellas artes deben hacer efecto de la naturaleza, sin dejar ver las reglas. Es preciso mencionar el aspecto de simetría y asimetría, en la que establece relación de esta última con el alcance de lo bello, y continúa así en similitud con las formas que se hallan en la naturaleza. Por el contrario, la simetría la relaciona con la utilidad, pero que a su vez cansa al ojo y agota la

contemplación. Esta última es más mecánica y pertenece a lo que él denomina belleza adherente.

En la creación artística están presentes el *poder*, *la facultad práctica*, *la fuerza* y *el espíritu libre*. “Cuando el arte, conformándose con el conocimiento de un objeto posible, se limita a hacer para realizarlo todo lo que es necesario, es mecánico (...) Pero si se tiene por fin inmediato el sentimiento del placer, es estético” (Kant, 2003, p.97).

“El arte estético comprende las artes agradables y las bellas artes, según que tiene por objeto el asociar el placer a las representaciones...” (Kant, 1876, p. 132). Cuando menciona “las artes agradables” no se refiere al gusto el cual, desde esta postura, en su juicio universal está como lo que agrada o desagradada. No nos concentramos acá en las bellas artes como campos específicos a tratar, siendo estos las artes plásticas, la música, la danza, el teatro, etc. Pero referimos desde Kant, el concepto que hace a este campo (de las bellas artes) en su dimensión estética, siendo estos esenciales en la comprensión y mirada a los procesos artísticos que nos atañen:

La propiedad que tiene un placer de ser universalmente participada supone que aquel no es un placer del goce, derivado de la pura sensación, sino de la reflexión; y así las artes estéticas, en tanto que bellas artes, tienen por regla el juicio reflexivo, y no la sensación. (Kant, 2003, p.97)

Entonces nuestra categoría de esta manera constituye la mirada del *arte*, y desde esta se observa el *proceso artístico* y se propone su construcción como categoría. Sin esta conceptualización estética puesta así, cambiaría fundamentalmente la intención y sentido del proceso artístico.

Proceso artístico

El Proceso Artístico como categoría implica en primer lugar mantenernos acá en la postura estética Kantiana en la que se enmarca la categoría de arte y que va a ser el enfoque para la mirada a la de proceso artístico.

Veremos acá el desarrollo teórico de dos partes en esta categoría: Su conceptualización teórica; y el diseño metodológico que en este caso se muestra para dos experiencias de

proceso artístico dirigidas al grupo de estudiantes de 6to grado del colegio I.E.D. Bosanova.

El *proceso artístico* es una categoría conceptual- metodológica, que se construye en esta tesis, y cuyo desarrollo teórico se soporta en la estética de Inmanuel Kant y de Gilles Deleuze; en el “arte procesual” que es naciente en la época del arte contemporáneo². Y también se fundamenta en algunas experiencias artísticas pedagógicas existentes e indagadas, lo cual nos brinda elementos constitutivos para comprender y elaborar la categoría de proceso artístico.

Captando elementos del “arte procesual”, también de experiencias artísticas pedagógicas existentes, de prácticas artísticas comunitarias, prácticas culturales, pedagogías/curatoriales, etc. Todo ello estando en el campo del arte (arte contemporáneo) las cuales han cuestionado el “lugar” del arte. Y se han relacionado con la pedagogía, pero principalmente en espacios comunitarios, en contextos alternativos a los museos, reconfigurando estos. Los tomamos como “insumo conceptual de su praxis” para llevarlo a la Escuela en esta propuesta, en la forma de proceso artístico.

Entonces, desde estas vertientes del campo del arte, tomamos como centro la escuela, reconfigurando así elementos mencionados de estas experiencias (del arte) llevados al lugar del espacio escolar. Para conceptualizar la categoría proceso artístico nos remitiremos a Gilles Deleuze, quien desde su acercamiento a teorizar sobre la estética

² El arte procesual nace hacia 1968, en Estados Unidos y Europa con varios representantes como Robert Morris, Eva Hesse y Richard Serra. Es una manera de pensar la estética dentro del proceso mismo en que se lleva un tiempo de obra artística, y no centrado en la finalidad de una obra de arte, de un objeto, es tiempo vívido, con elementos que a su vez corresponden a esta estética como materiales perecederos, orgánicos, improvisación e incertidumbre provocada. Espacios generados para reflexionar sobre la vivencia y las sensaciones que en la situación se perciben y construyen. Ello por su puesto tuvo una gran influencia en el arte a nivel mundial. En Colombia podemos referenciar medios como la performance, la video- instalación, y procesos estéticos en educación cuya finalidad es el proceso mismo. Pudiendo nombrar algunos artistas como María Teresa Hincapié, Doris Salcedo, José Alejandro Restrepo, Antonio Caro, Manuel Santana y Fernando Escobar, entre otros. En el arte dramático (teatro y danza) también se acerca la práctica de obras sustentadas en la improvisación, y utilización de medios como el video y materiales efímeros y sensoriales. Y muchísimos colectivos de arte que han seguido esta concepción estética, ubicada en un arte llamado contemporáneo. Ello cambia la forma narrativa en la que se cuenta el relato artístico, pero esta forma en sí misma también contiene su gran apuesta procesual, que pone también al que era un espectador como parte de la obra, que se cuestiona en ella misma, porque está en interacción permanente dentro de esta, con sus sentidos, con su corporeidad, “in situ”, en la circunstancia, haciendo parte de esta como proceso mismo.

pone en tensión frente a la estética tradicional, el sentido de *está*, introduciendo el concepto de “*acontecimiento*” (Ordoñez, 2011).

Este concepto que desarrolla Deleuze, según Ordoñez (2011) caracteriza el arte como lo que sucede de manera circunstancial en el tiempo, en un tiempo artístico. No hay obra artística terminada, sino que hay acciones móviles, transformación, siendo ello la estética misma. Entonces configuró el arte en un espacio intangible llamado proceso artístico, constituido por el concepto Deleuziano de *acontecimiento*. Ampliando más en esta categoría pensemos en el arte procesual, en el arte performativo para comprender el marco de acción que propongo dar en el escenario de la escuela, desde la educación artística centrando en la dimensión socio – afectiva de las y los estudiantes.

Lo que caracteriza a esta categoría es:

- Dar lugar a la exploración introspectiva y social en un espacio común con otros.
- La producción material tiende a ser efímera, en tanto lo que importa son las circunstancias, estas son las interacciones entre las y los estudiantes, con el maestro que oriente, y con el entorno. Así por ejemplo en la acción de pintar, se da una interacción evidenciada por las sensaciones que produce ese momento la acción pictórica, la relación con los materiales, y con las acciones simultáneas de otros estudiantes.
- Existe el caos y la incertidumbre como aspectos enriquecedores en la creación. contrario a seguir y reproducir estructuras que ya con anterioridad están organizadas y “normatizadas” en sus procedimientos como llegan a ser las tradicionales guías didácticas en la mayoría de los casos.
- Se da lo que llama Deleuze como “Bloque de sensación”, donde el artista, en este caso el estudiante, no explora el caos en busca de leyes, ni de conceptos; sino que su tarea consiste en recortar trozos del caos y articularlos (Ordoñez, 2012).

En este sentido el proceso artístico, considero se constituye en una categoría potente para trabajar la educación artística en el ámbito escolar, que da relevancia al plano social-afectivo de las y los estudiantes.

El proceso artístico contiene unas subcategorías que lo atraviesan de manera transversal, pero cada una a su vez tiene relevancia en algunos momentos de manera específica. Estas subcategorías también están relacionadas e inmersas en las categorías principales: Arte, Socio– Afectividad - Proceso artístico. Pero conceptualizadas de manera diferente en cada una de estas grandes categorías como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1.

Categorías conceptuales y subcategorías.

Categorías	Subcategorías
Proceso artístico	- Sensibilización. - Expresión.
Arte	- Expresión.
Socio-afectividad	- Sensibilización. - Expresión.

La **Sensibilización** tiene relación con la subjetivación³, en donde creado un contexto estético perceptual de inicio, de apertura al proceso artístico, se enfatiza lo sensible desde lo ontológico, motivando a que los sujetos se “pongan” en “situación desde su ser”. De manera espontánea, sin conceptos a priori de ninguna índole. Por ende, está en las tres categorías.

En ese primer momento tiene mayor acento (como etapa diseñada) pero la sensibilización se presenta a través de varios momentos y situaciones del proceso artístico. Acá se propicia la **expresión**, que es la manera en que los estudiantes reflejan a través de diferentes posibilidades y medios artísticos sus emociones, de acuerdo con lo experimentado en la sensibilización. Y esta misma subcategoría **expresión** está en el lugar de la socio – afectividad, de manera que los estudiantes, además de expresar por medio del arte, y de que las mismas posibilidades estéticas sean espacios de expresión. Se dan otras formas de exteriorizar sus emociones.

³ Esta categoría conceptual que trabaja y propone la maestra María Cristina Martínez Pineda, referencia la creación de ambientes que generan percepciones, sensaciones, etc.

Dimensión socio - afectiva

Entendemos acá esta categoría, como el aspecto, la *dimensión* del ser humano, del sujeto, del estudiante sobre la cual nos interesamos, y observamos mediante los *procesos artísticos*". Como planteamos, la intención de esta investigación va en mira de proponer a la escuela, interesarse más en la formación socio - emocional de las y los estudiantes. Ser parte consciente del estudiante como sujeto integral, es decir que es una persona en formación, no solo académica y moral; si no, que es allí en el espacio y entorno escolar, junto a otros, donde la dimensión socio – afectiva se desarrolla a la par del entorno familiar.

En la Escuela compartimos con los demás, muy diferentes a “mi” y a “mi familia”. Se establecen lazos de interacción, de amistad y de posibilidades de divergencia. Es una “micro sociedad”. entonces sentir, expresar, las emociones, los afectos es parte fundamental en el desarrollo integral de su personalidad, en la gestión de emociones, en la relación con el entorno, en el conocimiento de sí mismos y reconocimientos de sus habilidades, intereses y talentos, lo cual a su vez propicia un ambiente de motivación para los aprendizajes académicos.

Nuestros estudiantes de grado 6to por su edad “preadolescente” (10-13 años), la transición en la dinámica escolar que viven de Primaria a Secundaria. Y otras situaciones socio – emocionales que existen de manera acentuada en su contexto familiar - social, tales como, ausencia de una figura familiar (Sus acudientes directos son abuelos, madres solteras; sus padres tienen extensas horas de trabajo). Son su fundamento vivencial, lo que a diario los construye como sujetos en interacción con otros. Ello en una dinámica ontológica y social, es decir en relación con su entorno y en su construcción propia como sujeto. Los dos aspectos se relacionan entre sí.

Los comportamientos que en este grado 6to del I.E.D. Bosanova en el año 2019 observamos, reflejaban sentimientos y emociones tales como, alegría, templanza, satisfacción, euforia, confianza, seguridad en sí mismo, etc. Y otros que si bien no de manera tan visible en el curso en general, sí en grupos de varios estudiantes de 601 y 602, siendo de tristeza, llanto frecuente, retracción, ira, miedo, frustración, etc. Estos últimos

comportamientos, sentimientos y emociones mencionadas llamaron la atención de manera importante para plantear la intencionalidad y el problema de investigación presente. Algunos de los sentimientos no eran notorios en el ámbito del aula regular y cotidiana, pero los estudiantes expresaron su sentir en diferentes oportunidades, casi siempre por situaciones de interrelación con sus pares, en las que se evidencio la falta de gestión de emociones, por ejemplo, la expresión de “ira” ante alguna discusión. Por otro lado, cabe anotar que el “rendimiento académico” era más acertado en los estudiantes cuya socio – afectividad se encontraba con mayor equilibrio y estabilidad.

Fundamentos conceptuales.

Sujeto, subjetividad y subjetivaciones

Retomando un poco a Inmanuel Kant, quien en su postura de lo estético centra en el sujeto y la subjetividad, vemos como éste es en cuanto siente, y es afectado internamente por las representaciones que hace y tiene de los objetos, de su entorno. En cuanto al concepto de *subjetividad* también lo traigo desde este filósofo ya que precisamente desarrolla en la estética los conceptos constitutivos de este, como lo son el sentimiento, la sensación, la satisfacción, el goce, la percepción, la emoción, el gusto, etc. Es el *sentimiento* este “elemento” que para Kant (2003) está en el sujeto entre el *conocer* y el *querer*, lo cual denomina capacidades o facultades del alma.

Lo subjetivo lo lleva a un plano distinto al del conocimiento, es decir que un sujeto antes de conocer siente, y allí se da un principio de lo puramente subjetivo. Inmerso en ello está el juicio del gusto. Entonces el ser humano, estudiante, lo instalamos en la denominación de sujeto por constituirse de sentimientos, emociones, canales sensoriales (percepción, la intuición, el goce, etc.), facultades que son diferentes al plano del conocimiento, de la lógica de los conceptos. Pertenecen a un espacio llamado subjetividad: “no puede haber regla objetiva del gusto que determine por medio de conceptos lo que es bello; porque todo juicio derivado de esta fuente es estético, es decir, que tiene un principio determinante en el sentimiento del sujeto, y no en el concepto de un objeto...” (Kant, 2003, p. 47).

Esta subjetividad propia de cada sujeto se *universaliza* al estar en función del juicio estético, es decir del concepto del gusto, de lo bello en el arte, en nuestra investigación. El concepto *sentido común* que desarrolla Kant es el que, a través de reglas puramente ideales, como las llama él, pero legítimas por su misma existencia en el ser, dan paso a que esta subjetividad estética sea colectiva, por ello universal.

Así el sentido común en el juicio del cual nuestro juicio del gusto sirve de ejemplo, y nos autoriza a atribuir a este un valor ejemplar, es una regla puramente ideal, bajo cuya suposición un juicio que conformará con ella, así como la satisfacción referida por este juicio a un objeto, podría muy bien servir de regla para cada uno; porque el principio de que aquí se trata, no siendo ciertamente más que subjetivo, pero siendo considerado como subjetivamente universal (como una idea necesaria para cada uno), podría exigir como un principio objetivo, el asentimiento universal de los juicios formados conforme a este principio, con tal de que únicamente estemos bien seguros de que se hallan exactamente contenidos en el mismo. (Kant, 2003, p. 47).

Estas reglas ideales, se conforman a partir de imaginarios colectivos localizados en los diferentes contextos, culturas, etc.

Buscar un principio del gusto que suministre en conceptos determinados el criterio universal de lo bello, es trabajo inútil, puesto que lo que se busca es imposible y contradictorio en sí. La propiedad que tiene la sensación (la satisfacción) de ser universalmente comunicada, y esto sin el auxilio de ningún concepto; el acuerdo tan perfecto como posible de todos los tiempos y de todos los pueblos sobre el sentimiento ligado a la representación de ciertos objetos, he aquí el criterio empírico, muy frágil sin duda, y apenas suficiente para fundar una conjetura, por medio del cual se puede referir un gusto de este modo probado con ejemplos, al principio común a todos los hombres, pero profundamente oculto, del acuerdo que debe existir entre ellos en la manera de juzgar las formas en que los objetos les son dadas. (Kant, 2003, p. 50).

En la configuración conceptual de sujeto en esta investigación además de la definición ontológica anterior sustentada en Kant, las y los estudiantes los consideramos sujetos por

su facultad misma de sentir, pero además de hacer consciente esto que sienten, de elaborar reflexiones sobre sí mismos y en su hacer creativo.

Son entonces capaces, siendo sujetos de reconocer y potenciar sus habilidades individualmente y junto a los demás. Ello también produciendo un sentido crítico, es decir activo, creativo y transformador en estos espacios de proceso artístico.

En consonancia con este enfoque de sujeto, Martínez & Cubides (2012) lo configuran desde las siguientes características:

- El sujeto es, en y desde sus interacciones.
- Ser sujeto implica un modo de ser y estar.
- Es considerado no como sujetado, dependiente, si no como estudiante potencialmente consciente y autónomo, transformador de sus propias subjetividades.

De acuerdo con todo este despliegue frente a estos dos conceptos *sujeto* y *subjetividad* vamos a comprender a los estudiantes participantes de los *procesos artísticos* y todo el marco de relaciones que establezcan allí consigo mismos y con el entorno. Este entorno de los procesos artísticos es un entorno estético, en el cuál su ambiente se diseña en la idea conceptual denominada subjetivación. Las *subjetivaciones* comprenden ese espacio, que se dará en el proceso artístico donde se generan condiciones para provocar sentimientos, emociones, deseos, necesidades, etc. Martínez & Cubides (2012) relacionan esta categoría con los escenarios que permiten que las subjetividades se afecten y transformen.

La interacción.

En nuestra puesta investigativa, el sujeto no está solo en medio de un entorno, como en otras posturas curriculares se le observa. Aquí, dentro de la conceptualización del mismo ya expuesta, se encuentra junto a otros de manera permanente: en relación e interacción.

Por tanto, las y los estudiantes como sujetos participantes de los procesos artísticos, son sujetos en construcción individual y social. Tanto sus propias cualidades intrínsecas, como estas, afectadas por el entorno lo constituyen de manera dialéctica y constante.

Ustedes y yo estamos aquí como resultado de una cierta historia de interacciones. Por lo tanto, si todo ser vivo existe en su ontogenia con conservación de organización y de adaptación, y está donde está siempre como resultado de una historia, su conducta en su dominio de existencia, es decir, lo que el observador ve en sus interacciones con el medio, con conservación de su identidad, será necesariamente siempre congruente con su nicho. (Maturana, 1999, p. 28).

“Los otros entes, seres vivos o no, con los cuales nos encontramos en interacciones, son parte del medio en el cual realizamos nuestro nicho. Las interacciones entre seres humanos, entre seres humanos y animales...no son triviales para ninguno de ellos.” (Maturana, 1999, p. 101).

“La convivencia en interacciones recurrentes es siempre una historia de conservación de adaptación recíproca.” (Maturana, 1999, p. 102)

En este sentido es preciso hablar de los Procesos de Socialización como subcategoría refiriendo el planteamiento de Sanchez (2001) respecto a Vygotski y cómo explica cómo el sujeto transforma su psiquis, desde factores biológicos, a procesos psicológicos superiores, dada la intervención de las condiciones culturales que afectan a este, y a su interacción social.

“No todas las relaciones humanas son relaciones del mismo tipo, y es la emoción bajo la cual se produce una relación particular la que define su carácter como un tipo particular de relación.” (Maturana, 1999, p. 46)

“En este proceso, los niños crecen como seres humanos entrelazando lenguaje y emocionalismo en su vida, en un flujo continuo de trenzamiento de dominios relacionales(emociones) y recurrentes coordinaciones consensuales de conducta (lenguaje)que denominamos conversaciones.” (Maturana, 1999, p. 46)

Sentimientos y emociones

En primer lugar, es preciso tener claridad de qué *sentimientos* y *emociones* son diferentes. Estas dos vivencias en el ser humano se encuentran en el plano de la subjetividad. Ello es lo que consideramos como categoría denominada *socio – afectividad*, la cual enmarcaremos en el espacio y a través del *proceso artístico*.

En este sentido comprenderemos a los sujetos en sus sentimientos y emociones a partir de las relaciones e interacciones que en este espacio de proceso artístico se producen, se reflejan y expresan. Entonces referiremos los conceptos de sentimiento y emociones en cuanto al arte (estético) y en cuanto a lo humano.

Para referir los sentimientos y emociones en esta investigación se consideró importante tener comprensión de lo sensorial, dado que tanto los sentimientos, como las emociones están en la subjetividad y como lo plantea Kant en este lugar supra sensible, y que desde allí los juicios del gusto y de lo bello, pese al *sentido común* (universalidad) son ideales, por la misma razón de que son subjetivos. Pero este mismo filósofo plantea que siendo intangibles su existencia en el ser humano es real.

Lo anterior, entonces nos puso una pregunta desde un principio de este proyecto, que retomo para profundizar un poco en la comprensión de esta categoría, siendo esta: ¿Qué sucede al ser humano al percibir, para que se produzcan esos sentimientos y emociones que siente y refleja? Entonces indagué un poco los estudios hechos por Rodolfo Llinás (2002), plasmados en su libro “*El cerebro y el mito del yo*”.

En este punto hacemos una convergencia si se quiere de la mirada al plano subjetivo y de la mirada a la fisiología humana frente a las emociones, sentimientos y comportamientos. En “el mito del yo” Llinás (2002) desarrolla toda una sustentación científica en la que pone la subjetividad en la estructura más simple del organismo humano: La célula. Se refiere a las neuronas y plantea que las células interiorizan los componentes fraccionados del mundo externo. Y en esta estructura simple y global se unen estos diversos componentes representando la realidad externa, representando así un pequeñísimo fragmento de esta. Así las neuronas que están organizadas como redes, en su conectividad y propiedades eléctricas representan universales e interactúan directamente con el mundo

exterior: “esos eventos eléctricos son lo suficientemente ricos para representar a nivel celular todo lo observable o imaginable. La mente y el yo son, en fin, interpretaciones propias de las redes neuronales.” (Llinás, 2002, p. 84)

Ello nos explica acá de manera general la existencia de todo un mecanismo complejo en cómo se da la percepción. Y a su vez como las células registran y contienen una identidad de las subjetividades, siendo estas las emociones, las imaginaciones y los sentimientos.

Nos centramos aquí a detalle en esos mecanismos complejos de registro de la actividad eléctrica neuronal. Lo cual se realiza a través de metodologías denominadas de registro electrofisiológicos por medio de osciloscopio. Pero llegamos a la comprensión de que la subjetividad no está apartada de lo biológico y por ende en el marco del arte y de los procesos artísticos entendemos desde una perspectiva estética y científica también las relaciones entre los sujetos y su entorno.

En términos de lo que sucede en el organismo, podríamos decir que cuando se distingue una emoción en un sistema viviente, connotamos en ella una dinámica corporal (sistema nervioso incluido) que especifica lo que puede y no puede hacer en cualquier momento en sus conductas relacionales. (Maturana, 1999, p. 45)

Esta relación está mediada por la *percepción*, a la cual Kant (2003) en el campo de la estética le da un lugar relacional entre sujeto y objeto, pero que es de sensación inmediata y no define el juicio del gusto o de lo bello. Solo funciona como un medio.

Al diseñar las *subjetivaciones* en los procesos artísticos, conociendo este entramado de elementos que van a estar en relación constante como lo son, el sujeto en sí mismo con las imágenes propiciadas allí, los materiales con sus características intrínsecas y exteriores. Se logran tener múltiples posibilidades en la construcción de este diseño, en cuanto se sabe todo el proceso de percepción teniendo en cuenta estos dos planos: el de la subjetividad y el fisiológico, que están en unidad.

Ponemos acá también los fundamentos teóricos en esta categoría del psicólogo cubano Cristóbal Martínez, quién en su texto “Consideraciones sobre inteligencia emocional” brinda elementos sobre la conceptualización de lo que son las emociones. Y centra en la socio – afectividad del adolescente, mencionando los comportamientos, lo social y las

características emocionales y desarrollos como la adquisición de la identidad y la seguridad en sí mismo (Martínez, 2012). Se amplían estos fundamentos de manera específica en el análisis de datos de esta investigación.

Para desarrollar la confianza en sí mismo debe estar seguro de su valor. Si no lo está, es decir, si no ha establecido su sentimiento de identidad se aleja de las relaciones personales; es incapaz de aceptar elogio o crítica, no puede hacer nada sin sentirse frustrado e inseguro, y como resultado se retira a su mundo interior, se siente incómodo y no puede acercarse a otros. (Martínez, 2012, P. 96)

Y junto a todas estas perspectivas teóricas que trabajan la dimensión – socioafectiva enmarcamos de manera esencial algunos aportes que han sido fundamentales en esta investigación, los aportes del maestro Humberto Maturana, biólogo y filósofo chileno en su texto *“Transformación en la convivencia”*.

Maturana (1999) desarrolla algunos conceptos que están interrelacionados, estos son “la adaptación”, “la relación con el medio”, “las interacciones”, “el lenguaje”, “las emociones”. Y “El amor” como la emoción naciente de la cual surge la socialización, con un fundamento biológico y social. Sus estudios y tesis alrededor de estos conceptos brindan luces que he considerado fundamentales en el marco de la presente investigación. También se refleja este soporte teórico en la parte del análisis de datos.

Nosotros los seres humanos, somos seres biológicamente amorosos como un rasgo de nuestra historia evolutiva. Esto significa dos cosas: la primera es que el amor ha sido la emoción central conservada en nuestra historia evolutiva...la segunda es que enfermamos cuando se nos priva de amor como emoción fundamental en la cual transcurre nuestra existencia relacional con otros y con nosotros mismos. (Maturana, 1999, p. 46)

“Todo sistema social humano se funda en el amor, en cualquiera de sus formas, que une a sus miembros y el amor es la apertura de un espacio de existencia para el otro como ser humano junto a uno. Si no hay amor no hay socialización genuina y los seres humanos se separan.” (Maturana, 1999, p. 34).

Esta tendencia a la espontánea recurrencia de interacciones que es el fundamento de lo social se da en la dimensión del amor (...) Nosotros entramos en interacciones recurrentes espontáneas con otros seres humanos o no, sólo y exclusivamente porque es agradable, porque nos gusta, porque nos movemos entre la simpatía que abre un pequeño espacio de existencia al otro, y el amor más extremo en que abre un espacio de existencia en todas las dimensiones de la convivencia. (Maturana, 1999, p. 107)

“El amor no es consecuencia de lo social, sino al revés. Si no hay amor, si no nos movemos en el amor en nuestros encuentros con otros, no hay fenómeno social, y la opción es la indiferencia que permite cualquier mecanismo de negación del otro, desde la competencia al odio.” (Maturana, 1999, p. 107).

Metodología general

En este aparte, se desarrolla como está dada la metodología general en la presente investigación, y también de manera particular se presenta el diseño de los dos procesos artísticos a realizar como método por el cual se propone posibilitar los objetivos de la investigación.

Ya anteriormente en el marco teórico se expuso *el proceso artístico* y sus fundamentos conceptuales, reiterándolo, así como otra de las categorías conceptuales, sus fundamentos en sí, sobre los cuales se pone a esta forma de espacio procesual con las características que se han referido, como un espacio que tiene unas particularidades que hacen que funcione en el lugar, en el propósito de permitir y visibilizar lo socio – afectivo en la escuela. Pero a su vez es una forma, un medio, un método que por lo mencionado implica ser diseñado bajo unos momentos y posibilidades que acá se propone y exponen.

El desarrollo y definición de la metodología en esta investigación, teniendo desde un principio un camino por los conceptos de “emociones”, “expresiones”, “interacciones”, “relaciones”, “procesos”, etc. Tuvo una construcción para el diseño e implementación, en que con el acompañamiento de la maestra Edna López , asesora de tesis y en conjunto con los demás compañeros del Seminario Proyecto de Investigación (S.P.I.) se hizo indagación sobre las metodologías de investigación que permitieran, en primer lugar, plantear la pregunta de investigación, de acuerdo a las intenciones, motivaciones y objetivos tenía como investigadora; Así luego también los objetivos, realización del marco teórico en cuanto a la búsqueda de autores, experiencias, y publicaciones que contribuyeran.

Inicialmente se trabajó alrededor del conocimiento y cuestionamiento de métodos como el Helicoide de la investigación, como un acercamiento a las posibilidades flexibles. Ello dado que se concebían las transformaciones que surgieran en el mismo proceso investigativo, como insumo que iba enriqueciendo y dando un carácter a la misma. Y por ser “procesual” como uno de los fundamentos de este trabajo, este tipo de metodologías flexibles las consideramos pertinentes. Esta característica del diseño flexible se conservó hasta el final de la investigación, aunque la de Helicoide como tal no se adoptó.

Se indagó luego la I.A.P. (Investigación Acción – Participación) dadas las características de la investigación en que las y los estudiantes que luego los denominamos categóricamente como sujetos son quienes “actúan” y sobre quienes se desarrolla la investigación desde la observación de sus acciones mismas y transformaciones constantes.

Se indagan e implementan los métodos desde un enfoque cualitativo por el carácter de la investigación. Pretender observar subjetividades y determinar en estas sus expresiones y así mismo poder hacer definiciones y categorizar implica un rigor, en el que no se busca una medición, comparar o determinar exactitudes en los datos que surjan para comprobar o corroborar.

En cambio, en este caso este proceso de investigación rigurosa centra en la observación y búsqueda alrededor de la dimensión humana que se puede expresar, ver, visibilizar, pero que no es medible en cantidades numéricas. En la dimensión socio – afectiva y muchos aspectos de la multiplicidad que vamos encontrando la compone. Es existente, es fundamental, pero no es cuantificable.

Una parte de interés que se ha trabajado acá es un poco cómo funciona la percepción, para lo cual consultamos la teoría de Rodolfo Llinás, que tiene convergencia en algunos puntos con Humberto Maturana. Ello desde una mirada científica, biológica, desde la neurociencia. En este sentido intentamos comprender en qué lugar fluyen las emociones, existentes, su química, y funcionamiento. Esta relación establecida entre lo objetivo y lo subjetivo, con relación al tema de la percepción y las emociones.

Pero todo ello apuntando a una comprensión, no a una determinación de resultados exactos. Entonces ubicamos nuestra presente investigación en un marco de lo social e individual, en el que claro, se espera que pueda llegar a producir en relación concreta con la pregunta de investigación y lo que puede emerger en otros hallazgos.

No es un objeto lo que se observa, sino sobre los sujetos las emociones, sentimientos, comportamientos, situaciones y circunstancias cambiantes. De esta manera podremos ver qué ocurre a la luz de la pregunta de investigación. El carácter de ser *móvil* y *procesual*

lo hace mucho menos medible y aun con un elemento que validamos como es el de la *incertidumbre* también.

Entonces se esperan reflexiones, tal vez más cuestionamientos para la posteridad y sin que el proceso artístico sea una fórmula, podamos saber si genera las posibilidades que se pretenden desde este como se propone. Las emociones, sentimientos y comportamientos no estarán dadas para ser medidas, si no para ser visibles e integradas dentro de una importancia “a gran escala” en la formación. Y sí en concordancia con la pregunta de investigación, se llegan a conocer por medio de la realización de los procesos artísticos (estás socio – afectividades), reconocerlas desde diferentes miradas para ver de manera más real e integral a cada uno de nuestros estudiantes, en sus relaciones sociales. En múltiples sentidos de la formación humana.

Teorías de análisis interpretativo para la definición metodológica se cuestionaron porque al ser una investigación que estaba mediada por el arte, los lenguajes diversos de las expresiones generaban imágenes directas e indirectas que implican la interpretación de sus sentidos. Y que de acuerdo con la esencia de ésta se concebía una lectura de la realidad que daba cuenta de esta, pero que anteponía también posibles interpretaciones.

Y llegándose a definir más en el método fenomenológico ya que hablar desde la socio-afectividad – la cual nos condujo a conceptualizar a los estudiantes participantes como sujetos, desde donde focalizamos la expresión de emociones, sentimientos y comportamientos planteando la pregunta de investigación: **¿De qué manera “el proceso artístico” posibilita conocer socio-afectividades en estudiantes de grado 6to?** Contenía las subjetividades, unos contextos sociales, colectivos e individuales que se ponen en cuestión desde el espacio de la escuela, es decir como fenómeno planteado.

A su vez en este método el contexto e historia de los participantes es fundamental, descubrir las experiencias de los participantes en relación con el fenómeno, categorizar e identificar unidades de análisis y extraer de los propios sujetos las vivencias, lo cual se hace a través de herramientas de observación e indagación a ellos, como entrevistas, videos, etc. Generándose de esta manera una narrativa común a partir del entrelazamiento de las experiencias individuales, expresando allí las categorías de análisis que surgieron.

Y la recolección y análisis de la información de manera continua y saturada, es decir desde la observación detallada y permanente hasta finalizar el trabajo investigativo. Se ubicó en esta caracterización del método fenomenológico una relación con la presente investigación para su desarrollo, los conceptos mencionados que hacen parte de la pregunta de investigación como fenómeno y la directa observación de la experiencia de los 13 estudiantes de grado 6to que participaron en los dos procesos artísticos. Ello teniendo en cuenta el contexto, lugar escolar y aspectos familiares como también sociales.

Y como herramienta de observación directa y detallada que captara la integral narrativa de expresiones posibles como lo es el vídeo del cual se hace la transcripción para establecer las categorías y el análisis de la información.

El método fenomenológico propone una observación participante, lo cual permitió bajo el concepto artístico performativo vincular “allí in situ” a la maestra investigadora, siendo la profesora que orientaba, pero también como sujeto dentro del espacio procesual, sujeto también subjetivadora. Además, propone validar la narrativa y aspectos emergentes del fenómeno con los participantes, lo que se intenta en el “momento reflexivo” y lo que se observa producto de las situaciones y expresiones que resulten. Al observar las socio – afectividades cada palabra, diálogo, gesto, movimiento imagen arrojó datos.

Ya de manera concreta para la realización del análisis de la información y la triangulación de los datos, y continuando en concordancia con el método fenomenológico se implementa el método de **clasificación abierta y axial**. Este y su implementación en la presente investigación lo detallamos a continuación.

Antes del análisis se clasificó la información de acuerdo a las categorías de la siguiente manera:

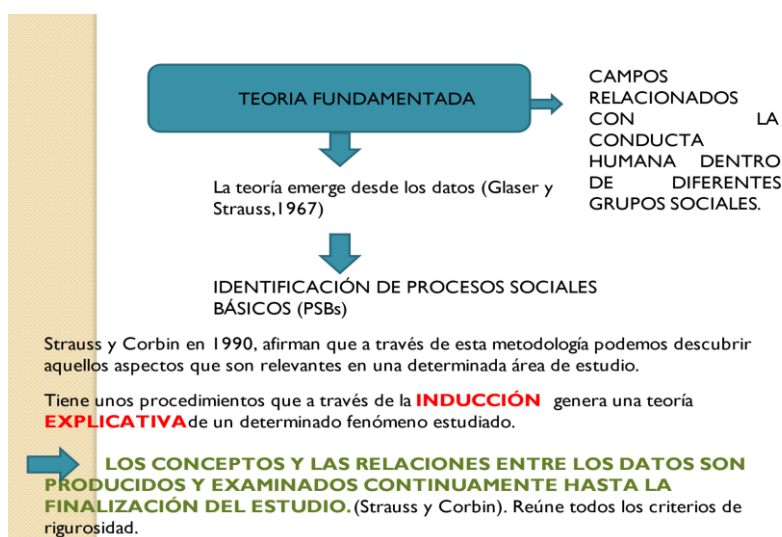
Para la observación de los dos procesos artísticos, se tiene como herramienta el vídeo. De esta manera luego se realiza su transcripción. Después de realizar transcripción de los dos vídeos de los procesos artísticos, ello de manera descriptiva a detalle. Se pasa a realizar la clasificación de la información utilizando colores que permiten distinguir, clasificar y asociar la información con relación a las categorías de análisis.

Análisis de los datos a partir de la clasificación abierta y axial

Este método propuesto por Strauss y Corbin en 1990, perteneciente a la teoría fundamentada, se centra en la investigación de campos relacionados con la conducta humana dentro de diferentes grupos sociales. De esta manera se puede ver en la figura 1.

Figura 1

La teoría fundamentada.

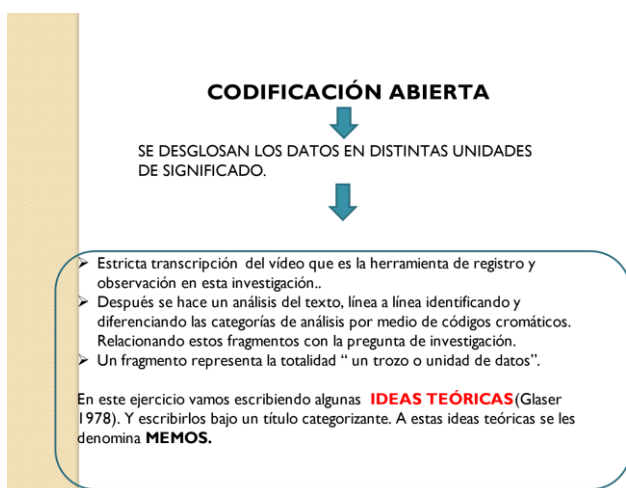


Tiene un desarrollo que parte de un fenómeno relacionado con la categoría principal. En esta investigación nos referimos a la categoría de socio - afectividad. Y de ésta, se toman elementos causales, intervinientes, de contexto y de contraste.

De acuerdo con este, se realiza una constante revisión de los datos, extrayendo *ideas teóricas* o *memos* a la vez que se realiza la transcripción. Ello es clasificación abierta. Esta forma de extracción de ideas, como la transcripción y categorización se muestran en la Figura 2 para su comprensión.

Figura 2.

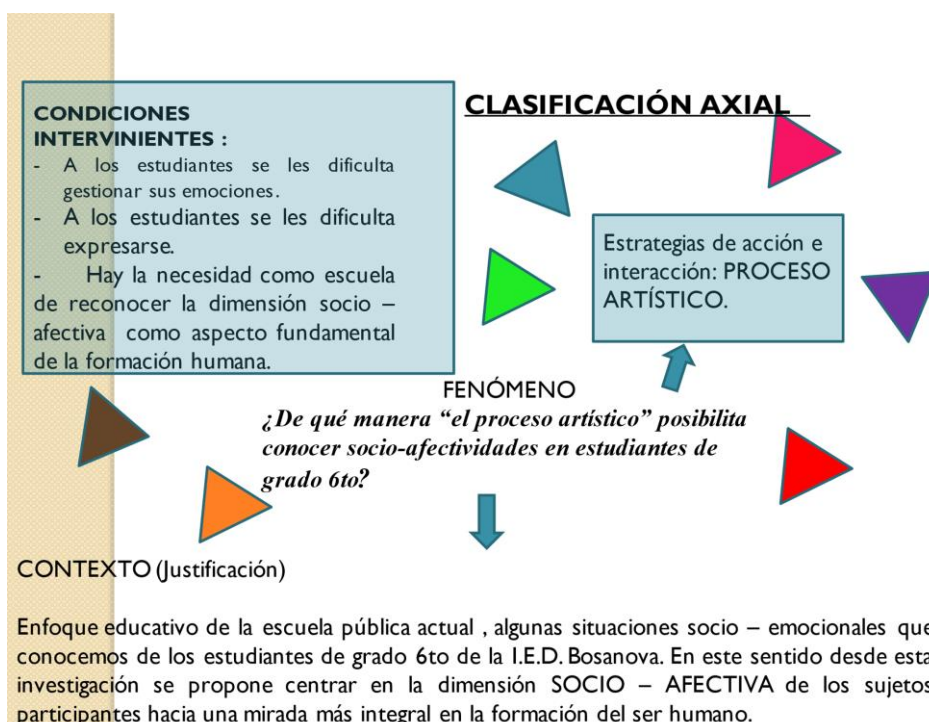
La codificación abierta.



En la Figura 3, por su parte, se ejemplifica la comprensión del método de clasificación axial aplicado a esta investigación.

Figura 3.

Método de clasificación axial



Esta metodología se lleva a cabo en observación continua hasta el final de la investigación. Se extraen estas ideas denominadas “memos” las cuales aportan también además de lo transcrito al análisis.

Se establecen las categorías de análisis, y dentro del análisis de cada una se contextualizan sus características y lo que llevó a obtenerlas. El contexto en el cual se incrustan. Y se construye el texto en que estás dan cuenta de las situaciones a analizar, ya de manera específica realizando la triangulación de la información.

En la Figura 4. se muestra el mecanismo en que se inició la sistematización de los “memos”. Y en la segunda, el proceso de categorización para el análisis de los datos, implementando los códigos de color, de acuerdo con la transcripción.

Figura 4.








Sistematización de los memos.

- MEMOS:**
- El entorno siempre los esta influenciando, hay respuestas hacia este, que son más exaltadas por parte de algunos. Ejemplo: Ronaldo con los sonidos.
 - - En las interacciones, se dan unas por aversión y otras por acogida (pensar si se diferencian en la rejilla).
 - - Hay una actividad enfática en la acción de compartir, les cuesta.
 - -Se dan diferentes tipos de interacción con el entorno.
 - - De acuerdo a los momentos puede haber más interacción con el entorno, elementos u otros compañer@s.
 - - Interacciones intencionadas y otras espontáneas motivadas por las circunstancias que implican a los participantes.
 - - Hay un ambiente tácito donde todos están pendientes de todos.
 - - En la expresión corporal también significar la quietud.
 - - Siempre la subjetividad esta en juego por ello utilice códigos de color y no subrayado.

La figura 5 muestra las categorías de análisis y sus códigos cromáticos de identificación:

Figura 5.

Categorías de análisis y códigos cromáticos

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	CLASIFICACIÓN
INTERACCIONES	CÓDIGO - COLOR
Interacción entre pares	
Interacción entre sujetos y entorno	
EXPRESIONES	CÓDIGO - COLOR
Expresiones Verbales	
Expresiones Corporales	
Expresión de Emociones	
Expresiones Creativas	
EXPRESIONES Y COMPORTAMIENTOS CULTURALES.	CÓDIGO - COLOR
	

Nota: La categoría de expresiones y comportamientos culturales emergió durante la clasificación de la información transcrita.

Diseño metodológico del proceso artístico.

Teniendo en cuenta toda la conceptualización de esta categoría, ahora se plantea en este aparte la propuesta conceptual llevada a la práctica. En este sentido la categoría cobra sentido como metodología. El diseño metodológico del *proceso artístico* tiene unos fundamentos conceptuales que lo caracterizan como categoría. Es decir que está constituido por unos principios conceptuales, ya mencionados.

Figura 6.

Una aproximación al proceso artístico: “sentir con los ojos vendados”



Fotografía de mi autoría. I.E.D.Bosanova 2017.

El diseño específico de los procesos artísticos no está dado sobre patrones o estructuras metodológicas estáticas con referentes repetitivas, al contrario, su creación es flexible de acuerdo con el contexto. Metodológicamente en su generalidad se establecen unas pautas esenciales, estructuradas como momentos, los cuales se fundamentan y desarrollan de la siguiente manera:

Momento de sensibilización. Experiencia de reconocimiento: Evocador.

Este momento en el proceso artístico se propone como una primera capa, como una membrana que se caracteriza por ser muy sensorial.

Al construir el proceso artístico pensamos en momentos que, conteniendo todas las características del arte procesual, posibiliten la experiencia desde lo sensorial, la expresión, la creatividad, la vivencia y la reflexión.

En este sentido de ritmo sensorial, el momento de sensibilización es *evocador*, al que llamaremos *Experiencia de reconocimiento* esto quiere decir que la intencionalidad siendo dar inicio, hacer apertura desde el “propio ser” del sujeto, pasa por tener elementos

perceptuales (visuales, sonoros, táctiles, etc.) en una puesta abstracta y a la vez simbólica relacionada con vivencias y emociones comunes en todos los seres humanos. El ritmo tiende a ser suave, aunque se utilicen armonías o contrastes.

Momento de creación. Experiencia vivencial: Provocador.

Seguido a ello, en la secuencia del proceso artístico está el momento *provocador*, al que llamaremos *Experiencia vivencial*, comprendida la experiencia como la percepción que se experimenta, y la vivencia, como la interpretación que cada sujeto da, de acuerdo con las relaciones que establece con la experiencia.

El ritmo sensorial de este momento del proceso artístico tiende a ser más “fuerte” y se permite contener variaciones, armonías, contrastes, disonancias, etc. Siendo el momento de *pleno desarrollo* en la narrativa del proceso artístico.

Este desarrollo se fundamenta en la acción de los sujetos, en este caso del grupo de estudiantes de grado 6to, una acción que tiene varios elementos, tales como la acción creativa, la observación por parte de ellos, la interacción, y las circunstancias emergentes que surjan de estas relaciones entre las y los estudiantes, y la relación con toda la estética del entorno.

Esta estética dispuesta con las características de proceso artístico, es decir con elementos que serán utilizados desde una concepción de lo efímero, más que de lo que permanezca; objetos fragmentados o desprovistos de significación, para que los sujetos construyan los sentidos sin predisposición, reconfigurando significados desde su vivencia allí. El cuerpo mismo, lo corporal y lo corpóreo están como parte de los “elementos” dispuestos en la creación estética del proceso artístico.

Momento de reflexión. Reflexión de la experiencia vivida y construida. Reflexivo.

Un tercer momento en el proceso artístico, el cual es *reflexivo*, al que llamaremos *reflexión de la experiencia vivida y construida*.

Este momento del proceso artístico se da en un ritmo que va hacia lo suave, tomando un poco de distancia de lo vivencial, de lo experiencial para generar conciencia, cognición e interpretación de lo sentido a través de alguna expresión.

La forma en que se plasma provendrá de la propuesta expresiva que hagan las y los estudiantes. Puede ser mediante dibujo, sonora, escrita, corporal, etc. Compartiendo en un “círculo de socialización” en el que la reflexión se haga de manera individual como colectiva.

Este tercer momento de reflexión se propone desde el preguntar, por tanto y en torno a nuestra pregunta de investigación:

¿El “proceso artístico” posibilita conocer las socio-afectividades en estudiantes de grado 6to?

Las siguientes preguntas orientadoras se desarrollan en tercer momento sobre el criterio de obtener la mayor información perteneciente a la dimensión socio – afectiva de los estudiantes, pasada toda la vivencia de principio a fin en el proceso artístico. Se busca que los estudiantes, como sujetos pongan la mirada en ellos mismos, en relación con toda la vivencia. Ello es con las experiencias, lo observado, las interacciones con los demás y la relación con el mismo entorno. Entonces desde las preguntas se trata de orientar esta mirada, las cuales ya específicamente se producen desde la mención de posibles emociones que ellas y ellos reconozcan, y faciliten la ruta de la reflexión. Y así mismo sean expresadas.

Estás se abordan desde tres espectros: ***lo individual***, que es la mirada hacia sí mismo como sujeto, suscitando una reflexión introspectiva; ***la relacional***, que refiere a las relaciones del sujeto con el entorno del proceso artístico; y ***la intersubjetiva***, que es la reflexión sobre las relaciones con los otros, las interacciones y el aspecto que toca el ámbito familiar. De esta manera las preguntas se presentan organizadas por cada espectro, y a su vez la manera cómo será desarrollada la reflexión por parte de las y los estudiantes, utilizando un “elemento plástico” donde estas reflexiones queden plasmadas a partir de estas preguntas orientadoras.

De acuerdo con esto, se proponen así:

Reflexión Introspectiva:

- ¿En algún momento del proceso artístico, descubriste algo sobre ti mism@ que antes no conocías?
- ¿Experimentaste algún recuerdo, a partir de alguna sensación durante el proceso artístico? ¿Cuál?
- ¿Alguno de los momentos que viviste en el proceso artístico produjo en ti emociones de ira, tristeza, miedo, descontento, u otra parecida? ¿por qué crees que te sentiste así?
- ¿Alguno de los momentos que viviste en el proceso artístico produjo en ti emociones de mucha satisfacción, felicidad, protección, amor, ternura, u otra parecida? ¿por qué crees que te sentiste así?
- Pensar en tus propias emociones, en lo que ha sido tu vida, a través del arte, podría ser como estar frente a un espejo. ¿cómo te ves?

Elemento plástico: El espejo.

El significado del reflejo de uno mismo en el espejo lleva a la imagen exterior, pero también suscita lo que somos por dentro y como estamos y queremos estar. Es un elemento de la cotidianidad, y en la edad de los adolescentes además del reconocimiento, la autoafirmación, la identidad está la vanidad.

Por medio de esta idea del espejo, se entregará a los estudiantes una lámina de aluminio que permita ser grabable, de manera que sobre esta que además de reflejar funcionando como espejo, será soporte de escritura de estas reflexiones. Estas láminas se recogerán

como fuente escrita para analizar y tener información relacionada con el propósito de la investigación.

Reflexión Relacional con los elementos estéticos del Proceso artístico:

- Un color, una textura, una imagen, un sonido, un movimiento de tu cuerpo ¿cobraron significado para ti en esta experiencia? ¿por qué?
- ¿Puedes relacionar un elemento, un material, un color, un sonido, un movimiento, una imagen visual del proceso artístico con una emoción?
- ¿Con qué expresión artística te sientes mejor para comunicar tus sentimientos y pensamientos?, ¿Con cuál te sientes con mayor dificultad para expresarte? ¿por qué?

Elemento plástico: Una caja.

La caja significando guardar, tiene una parte interna y externa. A partir de ello se propone que las y los estudiantes configuren con diferentes materiales como papeles de colores, imágenes pintadas, dibujadas, escritas, disposición de elementos con diversas texturas, formas, etc. En la que plasmen estas relaciones y reflexiones que se suscitan en estas preguntas.

A través de la socialización expondrán sus “cajas” en forma de conversatorio. Se recogerá información relacionada con el propósito de la investigación en la observación de estas creaciones tridimensionales (cajas) y de la explicación y comentarios que se den en la socialización de estas.

Reflexión Intersubjetiva:

- ¿En esta experiencia recordaste alguna persona importante en tu vida? ¿En qué momento? ¿Hubo algún color, textura, sonido que te evocará a esta persona?
- ¿Hubo algún momento del proceso artístico en el que la expresión de otro compañero, su participación junto a ti, u otro comportamiento de él o ella te despertaron alguna emoción? ¿Cuál?
- Quienes te rodean y compartieron esta experiencia junto a ti. ¿Qué te mostraron de ellos? ¿hubo algo de tus compañeros que se asemeje a ti? ¿y qué de ellos es diferente a ti?

Elemento plástico: dibujo.

Dibujando las y los estudiantes plasmarán lo que sienten y piensan a partir de estas reflexiones.

En la observación de los dibujos se recogerá observación pertinente al propósito de la investigación.

Al finalizar los tres momentos del proceso artístico, se han recogido datos e información la cual está consignada en un diario de campo, y en el registro audiovisual y fotográfico.

Figura 7.

Registro visual 2do proceso artístico, inicio.



Fotografía tomada por Miguel Ángel Gómez Ormaza. 2019.

Procesos artísticos para implementar con grado 6to. I.E.D. Bosanova School***“Volver al primer momento”*****Objetivo:**

Propiciar una mirada de “quien soy” con relación a la vida, y al sentido que tengo de esta para hacerme consciente como sujeto, y reconocer mis emociones.

Sensibilización:***Experiencia de reconocimiento (Momento evocador).***

En un espacio amplio, se orientarán diferentes formas de desplazamiento corporal. Intencionando los ritmos a diferentes tempos, ello con sonidos producidos por materiales percutivos. De esta manera paulatinamente pasaremos a una posición corporal más “estática”, en la que el sonido ahora será más armónico para evocar “el momento en el que estuviste en el vientre”. Y sonidos similares a latidos del corazón. En este momento los estudiantes quedarán envueltos, cubiertos o sobre una membrana (Entretela) que estará extendida en el piso. 20 min.

Momento central:***Experiencia vivencial (Momento provocador).***

Allí en el lugar en el que quedamos en “quietud”, dispondremos la tela como soporte para dibujar, pintar, pegar, etc. De esta manera se indicará que cada uno escoja los materiales que desee, y exprese sobre la tela a través de figuras, líneas, colores, lo que “significa para ti tu nacimiento” y que significa para ti “la vida”.

Habrà un fondo de música instrumental. El tiempo de desarrollo de este momento es de 45 minutos.

Momento de cierre:***Reflexión de la experiencia vivida y construida. (Momento reflexivo).***

De manera colectiva uniremos las telas, construyendo una “casa – tela”. Dentro de esta “casa” observaremos los detalles de las composiciones elaboradas sobre éstas. Se propiciará la conversación. 20 min. En este mismo momento, seguido a ello se desarrolla la parte que corresponde a la reflexión a partir de las preguntas orientadoras, y su respectiva reflexión a través de los elementos “espejo” – “caja” – dibujo. 45 min.

“Soy y camino junto a los otros”

Objetivo:

Generar en l@s estudiantes un reconocimiento de sí mismo, a través de la exploración de diversos elementos, estableciendo su relación con estos desde sus gustos, intereses, y su percepción corporal.

Sensibilización:

Experiencia de reconocimiento (Momento evocador).

Al ingresar al lugar habrá un camino (de arena u hojas secas) que conduce a un espacio circular, allí se pondrán en vivencia varios sentidos, de esta manera las y los estudiantes serán acompañados desde que ingresan con los ojos vendados, hasta el círculo. Ello se propiciará hacer con los pies descalzos.

Allí reunidos todas y todos experimentarán rondas en las que palparán objetos con diferentes texturas, olores, y sabores.

También se les acompañará a que recorran el espacio, cuyo piso estará dispuesto entre varias sensaciones, (hojas secas, algodón, tierra, etc.) caminarán a ritmo lento.

En este momento es posible caminar solos o tomarse de las manos en algún momento. 30 min.

Momento central:

Experiencia vivencial (Momento provocador).

Iremos guiando por grupos a los estudiantes, a diferentes lugares del espacio del salón.

Ya quitando las vendas de sus ojos, cada grupo verá en este lugar una serie de materiales, muy orgánicos, tales como tierras, aserrín, anilinas vegetales, arcilla, hojas secas, papeles de diferentes colores, semillas, polvo de gelatina, trozos de frutas, etc.

Habrà un soporte (cartón paja) sobre el cual se indicara hacer un trazado de sus siluetas con el material que escojan, y luego cada uno iniciará disponiendo en este otros elementos

pensando en un significado que les dé a estos, con relación a lo que piensa y siente sobre sí mismo.

Quedará una composición a la que luego los demás compañeros del grupo podrán agregar otros elementos con relación a lo que sienten y piensan sobre quien puso allí su silueta. 45 min.

Momento de cierre:

Reflexión de la experiencia vivida y construida. (Momento reflexivo).

Todos los participantes realizarán un recorrido observando las siluetas elaboradas en los diferentes grupos y allí se intercambiarán comentarios por medio de la conversación a partir de éstas.

En seguida invitaremos a desarrollar la parte que corresponde a la reflexión a partir de las preguntas orientadoras, y su respectiva reflexión a través de los elementos “espejo” – “caja” – dibujo. 45 min.

Análisis de datos

Pensamos que la tarea de la educación es crear un espacio relacional en el que nuestros niños puedan crecer para vivir en el presente, en cualquier presente, conscientes del futuro posible o deseado, pero no alienados en ninguna descripción de él; un espacio relacional en el que nuestros niños puedan crecer como seres humanos en quienes se puede confiar porque se respetan a sí mismos, seres humanos capaces de reflexionar sobre cualquier cosa, y de hacer cualquier cosa que hagan como un acto consciente socialmente responsable. Nuestra intención en esta proposición es contribuir a crear tal espacio relacional. (Maturana, 1999, p.59).

Partiendo de la pregunta de esta investigación: *¿De qué manera el “proceso artístico” posibilita conocer las socio-afectividades en estudiantes de grado 6to?*, con relación al marco teórico, la conceptualización de las categorías de análisis y la observación a los dos procesos artísticos que se realizaron se presenta el siguiente análisis de la inf. producto de la triangulación de los datos. El cual refiere a la comprensión de cómo puede ocurrir la expresión de socio – afectividades en el marco del proceso artístico propuesto como medio que propicia y en el que se permiten visibilizar éstas.

Para ello se recopilaron las diferentes expresiones identificándolas y diferenciándolas en las categorías de análisis, que a partir de la vivencia de las y los estudiantes registrada en vídeo para su observación permiten evidenciar la realidad de su dimensión socio- afectiva, en sí mismos, en la interacción con otros, en interacción con el entorno y en la relación con las subjetivaciones propias del proceso artístico.

Análisis desde la categoría: interacciones entre pares

Esta categoría la hemos identificado desde el código de color azul celeste.



La interacción entre pares está dada en las relaciones que se visibilizan en el proceso artístico. Estas, en las que la expresión verbal, la expresión corporal en toda la dimensión

de esta categoría, es decir las posturas, gestos y movimientos implican y tiene como intención la comunicación entre las y los estudiantes.

Los seres humanos somos seres sociales: vivimos nuestro ser cotidiano en continua imbricación con el ser de otros. Esto, en general, lo admitimos sin reservas. Al mismo tiempo los seres humanos somos individuos: vivimos nuestro ser cotidiano como un continuo devenir de experiencias individuales intransferibles. (Maturana, 1999, p. 21).

De esta manera los estudiantes de grado 6to de la I.E.D. Bosanova (sede A. J.T.) vivenciaron estas interacciones en que, desde la observación se visibilizaron a través de los diferentes momentos del proceso artístico (sensibilización – vivencial – reflexivo). Dentro de lo que se concibió como *interacciones por acogida*. Cuando los estudiantes (sujetos) entran en esta comunicación unos con otr@s, a través de las diferentes expresiones: verbales, corporales, creativas de una manera vinculante, es decir que se genera una empatía en la relación, la observo como una interacción “por acogida”.

Exponemos acá algunos fragmentos extraídos de la transcripción – observación del vídeo que nos dan cuenta de este tipo de interacción:

- Yeshua y Nikoll empiezan a entrar en un juego.
- Comparten entre todos la “gelatina de pata”.
- Yeshua la sigue con la mirada y la señala con picardía.

Los anteriores fragmentos extraídos de los dos procesos artísticos se dieron en diferentes momentos y se ubican en diferentes categorías, ya que como se observa, las expresiones son de varias formas acá dadas para este tipo de interacción. Este tipo de interacción contrastada con la que llamamos *interacciones por aversión*, podemos decir que son transversales en todo momento, están presentes de principio a fin. Es decir que la interacción es una condición permanente.

Se visibilizó también el tipo de relación en la que se reflejan las expresiones verbales, corporales y creativas, pero donde en la interacción se da una ruptura en la comunicación. En esta no hay un “diálogo”, sino una “tensión” o independencia del grupo o de otro par. Sucede en los momentos en que l@s estudiantes salieron de un círculo, se apartaron de la

actividad, concentraron su atención fuera del vínculo social para ir hacia otra subjetivación que llamara más su atención.

Exponemos acá algunos fragmentos extraídos de la transcripción – observación del vídeo que nos dan cuenta de este tipo de interacción:

- Andrés dice: “sáquelo, sáquelo”.
- Adriana se encuentra buscando el juego a Ronaldo. Ello la dispersa de la atención a la observación (en el momento reflexivo).
- Andrés Ayala evade su turno para hacer los movimientos.
- Yeshua se sale del círculo, y se pone a jugar, haciendo montoncitos de semilla de arroz.

Cuando los sujetos se desvincularon de una actividad, o se generó en un momento alguna tensión, cambió la emoción relacional, saliendo como individuo de alguna interacción. “En general, los componentes de un sistema social pueden participar en otras interacciones, además de aquellas en que necesariamente debe participar al integrarlo; es decir, pueden participar en interacciones fuera del sistema social que constituyen” (Maturana, 1999, p. 28)

Todo lo anterior permite evidenciar que, en esta constante imbricación, como seres sociales, en palabras de Maturana (1999), sea por acogida o aversión como encontramos en la investigación, se hallan las relaciones que producen expresiones socio afectivas. Es decir que sin el detonante de la interacción, de permitirle de propiciarla que es lo que realizamos desde el proceso artístico, esta dimensión de la socio – afectividad queda casi invisible, y me atrevo a decir, que queda sometida a otro tipo y modo de interactuar que son la de docente – estudiante y entre estudiantes pero cruzada por una concepción de moral, desde el concepto Kantiano (refiere la moral al concepto de lo que se cree que está bien o mal) porque se da ejerciendo el control para que las reglas y juicios del lado del docente primen sobre todos los posibles comportamientos. Entonces la expresión de emociones se reduce al máximo: “...que es la emoción que sustenta a una relación la que le da su carácter, y pienso que la emoción que constituye y sustenta las relaciones sociales es el amor.” (Maturana, 1999, p. 9)

En este sentido desde los procesos artísticos, dando la mirada a la dimensión socio – afectiva se está proponiendo un ambiente educativo que sí permite la interacción entre pares de manera en que allí se expresen sus emociones, es decir mucho menos controlada, bajo otro sistema moral en que las reglas surjan de ganar la misma autorregulación, voluntad y control de las emociones, su gestión, condición que se desarrolla en la consciencia de los mismos sujetos ante sus propias emociones siendo expresadas en interacción con las de los otros.

Siendo orientadas las situaciones por l@s maestros quienes dirigimos esos diálogos del interactuar, permitiendo que las emociones afloren, sean expresadas, desde esta propuesta investigativa, a través de las subjetivaciones que se diseñan o que surgen y se aprovechan, propias del proceso artístico. Estaremos ante un escenario de aprendizaje, que recogiendo la teoría del profesor Humberto Maturana, es un escenario, un lugar “amoroso”. Y por ende se tejerá más la socialización y se potenciarán capacidades individuales.

En los procesos artísticos existe una dinámica móvil, es decir transformable a razón de que, en las experiencias individuales y colectivas de los sujetos participantes, se entrelazan estas experiencias generando el movimiento y cambio de las circunstancias y así de sus comportamientos también.

“En los sistemas en continuo cambio estructural, como los seres vivos, el cambio estructural se da tanto como resultado de su dinámica interna, como gatillado por sus interacciones en un medio que también está en continuo cambio” (Maturana, 1999, p. 21).

En este sentido desde toda la concepción que construimos de proceso artístico, la categoría de *interacción entre pares* arroja en esta investigación un acercamiento al aporte realizado por Vygotski (2009= para el aprendizaje, desde su teoría de “zona de desarrollo próximo”. Pues es en la interacción donde se desarrollan aprendizajes, hablamos no sólo en la dimensión cognitiva, sino integralmente, ahí en la social – afectiva, psicológica. Estos aprendizajes se interpretan en la capacidad lograda de expresar las emociones en un entorno colectivo, en el logro de construir y expresar criterios sobre el propio trabajo y el de los demás estéticamente, creativamente, proponer en expresiones como la corporal, desde la experimentación de los sentidos, como en lo sonoro, con el sabor, posibilidades para sí mismos y desde sus historias de vida y gustos propios hacia el

entorno y sus pares. Lev S. Vygotski en el capítulo “*los procesos psicológicos superiores*” del texto *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, refiriéndose al desarrollo del lenguaje en el niño, cita a J. Piaget y refieren estos dos pedagogos el desarrollo de esta dimensión, enfatizando como se da en grupo, y la importancia del grupo en el aprendizaje. La importancia de la interacción, como ésta se da en primera instancia y genera luego en consecuencia unas capacidades individuales (Vygotski, 2009).

Tales observaciones llevaron a Piaget a la conclusión de que la comunicación provoca la necesidad de examinar y confirmar los propios pensamientos...dichas interacciones proporcionan la fuente de desarrollo de la conducta voluntaria del niño...Las primeras investigaciones al respecto establecieron que el niño adquiere primero la capacidad de subordinar su conducta a las reglas de juego en equipo, y sólo más tarde es capaz de autorregular voluntariamente su comportamiento; es decir, convierte dicho autocontrol en una función interna. (Vygotski, 2009, p. 126)

A continuación, algunos fragmentos extraídos de la transcripción – observación del vídeo, que nos dan cuenta de interacciones en las que además de la expresión de emociones, se visibilizan que se produce la de criterios dados por los estudiantes mismos sobre sus comportamientos y creaciones. También la cooperación como un valor que esté contenido en la relación socio – afectiva dada en la interacción. La reafirmación y diferenciación de criterios a partir de la exploración y descubrimiento colectivo.

- Debaten con Andrés sobre la reutilización de un material cuando están recogiendo.
- Nikoll toma el “palo de agua” y es llamada al “orden” al círculo por Shelsy.
- Algunos compañeritos dicen a Shelsy que se copia en la respuesta (en el momento reflexivo). Y ella responde muy segura que: “pienso eso”.
- Karoll Z. Y Andrés Ayala están ayudándole a construir la composición a Karoll G. Con pétalos de flores.
- Karoll Z: “Esa gelatina de pata sabe inmundado”, Andrés: “Oiga sí, sabe raro”. Yeshua pone un gesto de desagrado.
- (Hernán)Toma el “palo santo” lo lleva a Leidy Gaviria para que ella lo huela.
- Karoll Zamora, junto con Karoll Giraldo, exploran una concha de caracol, ubicándola en sus orejas.

- Nikoll plasma la figura de una niña que la representa (dibujo en su cartón), de la cual sale una viñeta en la que dice: “No me quiten las flores por favor”. Y gesto de tristeza y enojo en el mismo dibujo.
- Nikoll organiza los grandes formatos (cartón paja) en los que trabajaron.
- Karoll G.: “¡ya, madure!”. Cuando Yeshua lanza semilla de arroz a Nikoll.
- Karoll pinta una figura que le indica Leidy. Le pregunta varias veces cómo hacerlo.
- Andrés hace referencia al trabajo de Leidy y Karoll: “ole, y es hasta 3D”
- Adriana, Leidy y Karoll conversan y discuten acerca de las figuras que están pintando, preguntándose: ¿cuál es la mujer y cuál es el hombre?
- Shelsy sobre la reflexión dice: “rabia”. (La pregunta estaba dada alrededor de qué si la expresión de otr@ compañero, o alguna circunstancia con los otr@s les había despertado alguna emoción.
- Ronaldo continúa jugando con el espesor de la pintura amarilla entre sus manos. Adriana se acerca, esto le llama la atención.
- Karoll G. Observa a Leidy iniciar su composición.
- Ronaldo: “con ustedes”. Al mostrar a los demás su trabajo. Andrés Ayala: “¡Ay le quedó lo más de lindo!”.
- Karoll Z.: “Ole, ole” indicándole a Kevin que aprecie su trabajo.
- Karoll Giraldo muestra su trabajo a Andrés y le pregunta: qué si “¿así?”
- Karoll y Leidy observan a Andrés pintar.
- Ronaldo y Kevin van al grupo de Leidy, y junto con Hernán observan como ellas pintan.
- Yeshua va al lugar de Nikoll, se sienta en el piso y la observa pintar.
- Adriana: “Yo quiero”, y ayuda a Karoll a rellenar la figura también.
- Adriana levanta su cartón, para mostrarle sus “resultados” a Leidy.
- Kevin ve el trabajo de Karoll G. Y dice: “amor y paz”
- Adriana llega a donde está Kevin y conversan sobre cómo les están quedando pegados los bordes de la caja.
- Cada uno entre la tela, sintiendo la textura...Hemerson dice: “estatura” y los demás repiten “tura tura”.
- Ronaldo va y plasma su mano en el soporte de Hemerson.
- Shelsy se acerca mostrando “su puerta” y hace gesto de pensativa.

- Kevin aún no ha montado su tela, y dice: “¿y nosotros qué?”, Nikoll: “pues no hacemos nada”. Kevin: “pues sí” ...Se descuelgan las telas y Nikoll grita: “¡chino!”.
- Andrés Ayala interviene cuando los ánimos se suben: “ya ya ta ta ta”.
- Hemerson exclama: “Aaay” con tono de admiración, pero romántico. Nikoll: “el amooooor”.
- Hemerson y todos le dicen: “No Ronaldo, no”
- Shelsy: “el de la flauta”. (Al preguntar qué sonidos escuchamos hoy)

Los aprendizajes desde la socio – afectividad están implícitos, podemos ver ello en los fragmentos anteriores, son aprendizajes que se dan en nuevos comportamientos, distintos, que antes no habíamos visto en ellos. La cooperación, la crítica constructiva, la contemplación estética. Al tiempo que las expresiones creativas, aprendizajes emocionales, desde la posibilidad de interacción continua. Y los aprendizajes expresados en lo cognitivo están en relación y reciprocidad con el espacio socio – emocional, pudiendo evidenciarse que el ambiente afectivo producido por las relaciones entre los estudiantes de 6to grado participantes posibilitó también la expresión, la aparición de estos aprendizajes (cognitivos).

Con lo anterior deducir que ya lo cognitivo y lo socio – afectivo no son dos entes o dimensiones independientes la una de la otra, si no que se interrelacionan y producen en la medida de la dinámica móvil de los sujetos en el proceso artístico. Se logra la expresión de emociones, que en la medida en que avanzaron los dos procesos artísticos fluyeron más. Las y los estudiantes participantes apropiaron este espacio y adquirieron confianza, dado que la expresividad continua se fue “normalizando” como una característica intrínseca del espacio que los envolvía. Se pudieron entonces observar socio – afectividades en la interacción, siendo la socio afectividad una condición individual que se activa en lo colectivo, y que en la socialización cobra su expresión.

Análisis desde la categoría: interacciones entre sujetos y entorno

Esta categoría la hemos identificado desde el código de color fucsia.



La escuela pública ha instaurado por décadas formas de control mediante sus estrategias académicas y convivenciales. Ello desde la infraestructura hasta el currículo, en miras a responder a concepciones morales de formación ciudadana, también respondiendo a los contextos de conflicto social que constituyen la vida de las y los estudiantes en diferentes ámbitos principalmente el socio – afectivo. Y la materialización de políticas educativas donde por ejemplo se parametriza un aula para cuarenta estudiantes. Estos factores, que tan solo son algunos y que aquí no concierne detallar o profundizar han llevado a métodos de control del comportamiento.

Las y los estudiantes han tenido que asimilar esta dinámica de control y condicionamientos, por lo cual, al experimentar un espacio diferente, que les permite expresar, explorar, ser, que les indica elegir, tomar decisiones, crear; pero en “la escucha”, respeto, autocontrol, gestión de la emoción. De primer momento hay contradicción desde el comportamiento que por la libertad y autodeterminación del espacio sobrepase el orden, sentido y respeto allí. Puede quedar el cuestionamiento de si con el tiempo y procesos artísticos instituidos en la escuela estas dinámicas cambien tal vez.

La propuesta de proceso artístico que se hace en esta investigación propone otra dinámica a la escuela, donde se reconozca el lugar en la formación de las y los niños y jóvenes en el ámbito escolar, como es el centro de este trabajo, de la dimensión socio – afectiva. Y con el proceso artístico también se reconfigura el espacio - lugar – habitar de la misma dado sus características (las del proceso artístico). Ello con relación a la dinámica mencionada que se lleva generalmente en la escuela pública.

En el proceso artístico el entorno está diseñado bajo el concepto de “subjetivaciones”, las cuales están intencionadas para producir diversas sensaciones. Cada elemento que va a componerlo es subjetivación. Generar también las posibilidades circunstanciales, como puede ser el rincón de aromas, sonidos, palabras dirigidas a la evocación, es el entorno.

Y ante ello las situaciones que llegan a suceder se dan a partir de estas relaciones humanas desde la subjetividad, en que la sensación se activa desde la percepción y entra a darse lo estético que allí son las relaciones internas que se producen en el sujeto.

Quien a partir de su sentir elabora representaciones (este proceso es individual) que después son reconfiguradas creativamente en expresiones y también juicios de orden conceptual. En este proceso que llega al juicio, Kant (2003) refiere el criterio de lo bello, y del gusto.

La comunicación y sentido colectivo de éstas crea el encuentro entre varios sujetos frente a las subjetivaciones, surgiendo lo común, y así como lo llama Kant(2003) el sentido común que establece las ideas colectivas (juicios, conceptos) respecto a las subjetivaciones vivenciadas.

Emergió la reconfiguración de comportamientos.

El proceso artístico es una estructura que se elabora y pone en dinámica a los sujetos allí como lugar y en sus interacciones, y siendo estructura en concepto del profesor Maturana:“El modo particular cómo se realiza la organización de un sistema particular (clase de componentes y las relaciones concretas que se dan entre ellos) es su estructura” (Maturana, 1999, p. 24).

De esta manera se puede hacer esta representación desde este concepto, del proceso artístico con estas características mencionadas, como un sistema particular, como una estructura, ya que, al ser como una raíz, allí se reconfiguran relaciones y comportamientos en la socio – afectividad. “En los sistemas en continuo cambio estructural, como los seres vivos, el cambio estructural se da tanto como resultado de su dinámica interna, como gatillado por sus interacciones en un medio que también está en continuo cambio” (Maturana, 1999, p. 21).

En este sentido de lo estructural y los sujetos, antes de referir el análisis de la interacción entre sujeto y entorno, pero teniendo muy en cuenta la incidencia de este en los estudiantes de 6to grado que participaron y las reconfiguraciones en sus comportamientos, considero pertinente especificar algunos fragmentos de los procesos artísticos producto de la transcripción que nos visibilizan esto, tal como aparecen en la Tabla 2:

Tabla 2.*Reconfiguración de comportamientos.*

Comportamiento habitual	Fragmento reconfiguración del comportamiento habitual
<ul style="list-style-type: none"> - Yeshua continúa de pie, en un gesto de mucha quietud. - Yeshua no busca apoyo, se amarra el pañuelo solo... 	<ul style="list-style-type: none"> - Yeshua se sale del círculo, y se pone a jugar, haciendo montoncitos de semilla de arroz. - Yeshua dibuja y colorea en la tela que elabora Hernán. - Yeshua le pide ayuda para armar su caja. (a Nikoll).
<ul style="list-style-type: none"> - Intentan tomar otro vinilo que tiene Nikoll, pero ella replica con fuerza que “no”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hemerson recalca que para la próxima vez deben coger rápido las pinturas. Nikoll dice: “sí, antes de que yo llegue primero”. - Nikoll les dice: “lo siento el azul ya se acabó”, perdonen...Ella pinto con azul un fondo amplio.

<ul style="list-style-type: none"> - Shelsy y Hernán entran en tensión por un momento forcejeando un color. - Nikoll va recogiendo todas las flores, las reúne y elabora un ramo que luego no quiere soltar. 	<ul style="list-style-type: none"> - “¿Me lo presta después de que acabe? (Hernán le pregunta a Andrés). Andrés: “Todo bien”. - Ronaldo se sienta con el ramo de flores, después de lograr que Nikoll se lo permita; dice: “yo no tengo espejo” y contempla y acaricia las flores.
<ul style="list-style-type: none"> - Andrés Ayala y Ronaldo lanzan material con agresividad al formato de Karoll Z. 	<ul style="list-style-type: none"> - Luego este mismo material, tierra y semilla de arroz por montón, lo vierten al trabajo de Karoll Zamora, con autorización de ell@.
<ul style="list-style-type: none"> - Ronaldo (a Shelsy) le responde fuerte: “cuál música, deje de ser chismosa” (Ella ha preguntado que paso con la música que se iba a poner para ambientar). - Leidy a Ronaldo: “cálleseee”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Andrés Ayala interviene cuando los ánimos se suben: “ya ya ta ta ta”. - ...y Hemerson le dice:(a Adriana) “cambia esa cara ya, no ataque a la humanidad”.

Y otros comportamientos reconfigurados que se muestran acá de manera general:

- Karoll Giraldo, Adriana y Leidy se están rotando plastilina mientras se mueven por el espacio.
- Shelsy da indicaciones a los demás para que recojan sus materiales.
- Nikoll y Shelsy discuten sobre cómo acomodar la tela.

- Hernán apoya a otros (ayuda a poner cinta en todas las telas)
- Andrés Ayala pide una ayuda a Hemerson, quien recorta y arma con esmero algo que necesita su compañero.
- Ronaldo y Kevin molestan a Shelsy, no le permiten algún material...Pero luego allí se da en tono de juego y broma en este conflicto.
- Shelsy se toca el corazón. (al finalizar el proceso artístico, cuando cerramos en círculo).

En el transcurso de la observación se puede evidenciar como las subjetivaciones activan la interacción. En el primer momento de sensibilización podemos ver como en la medida en que se propicia el explorar las subjetivaciones, como el llevar los ritmos, la utilización de la tela en el primer proceso artístico; y en el segundo, como los aromas, las texturas, los sabores llevaron a la interacción a partir de estas.

Los cambios o reconfiguraciones en comportamientos acá evidenciados, como vemos, están atravesados principalmente por relaciones socio – emocionales, donde es este entorno, el proceso artístico mismo, el ambiente y concepto que permite a partir de las empatías y los conflictos en las diferentes formas relacionales que se dan, la expresión de las emociones en primera instancia, y en las situaciones y necesidades mismas del grupo, el aprendizaje de comportamientos diferentes que impulsados también por las emociones se empezaron a vivenciar un poco de otras maneras, a las que se reflejaron de manera inicial y a las que ya se conocían en la misma dinámica del colegio Bosanova para este grado.

Expresión de emociones y socio – afectividades a partir de la interacción entre sujetos y entorno.

Fue una constante esta relación sujetos – entorno, es decir que en un principio se trató de delimitar, pero se expandió siendo transversal por el mismo concepto de que las subjetivaciones que componen el entorno del proceso artístico van desde los mismos movimientos o quietudes, las circunstancias emergentes, los objetos dispuestos y las

sensaciones que allí se presenten. Entonces esta relación atraviesa todas las categorías de esta investigación.

El sujeto, ser humano en sí mismo desde la mirada estética que propone esta tesis, es elemento móvil, porque se transforma constantemente poniendo su vida misma, las acciones, su socio – afectividad como “elemento artístico”.

La vida misma en este espacio procesual es y está en un conjunto al lado de los demás elementos (materiales, objetos sensoriales, etc.). Siendo sujetos estéticos, desde una concepción performativa en el arte.

En todo ambiente siempre habrá una relación de los sujetos con el entorno, así en los diferentes modelos escolares. Sin embargo, las emociones son algo que en la escuela pública no se enfatiza, se deja en un segundo o tercer plano de los seres humanos en formación. Y al contrario se instauran las estrategias de control para estas. Estrategias que ya hemos mencionado como lo son la disposición de las aulas, la posición indicada a los estudiantes durante su permanencia en clase y los manuales de convivencia entre otras.

Pedimos a nuestros niños que controlen sus emociones, con lo cual las negamos, pues las emociones no se pueden controlar, ya que son el fundamento del fluir del vivir. Pero si podemos miraras, y al hacerlo, abrir camino al cambio que permite recuperar la libertad reflexiva y de acción responsable que cualquier apego emocional niega (...) vivimos una cultura que niega las emociones y, desde ese negarlas, genera sufrimiento. (Maturana, 1999, p. 17)

Permitir a los estudiantes participantes de grado 6to la expresión de sus emociones que de allí surgieron, visibilizó en las expresiones e interacciones gran parte de sus subjetividades. También dio paso a la reflexión de estas. (Ello principalmente en el momento reflexivo).

A continuación, algunos fragmentos de la transcripción (observación del vídeo) que para este análisis tomamos como muestra, en los que se evidencian la expresión de emociones y relaciones socio- afectivas a partir de las subjetivaciones:

Relaciones socio - afectivas expresadas en emociones en situación de tensión:

- Karoll G. Le dice a Nikoll: “No sea abusiva, ¿entonces a qué viene?” ...Nikoll queda aburrída (es su expresión gestual). Esto dado que hay un conflicto entre ellas por las flores.
- Karoll G. Dice: “¿Quién necesita flores?”. Después de quitarle a Nikoll. Varios afirman necesitar, Nikoll también. Shelsy la mira con enojo.
- Karoll Zamora insiste tirarle semillas a Nikoll.
- De repente canta un tema (Ronaldo) y Shelsy sonrío comentando a tod@s: “a mí me encanta ese”. Las demás chicas no le prestan atención y continúan “en sus telas”.
- Hemerson dice a Nikoll: “Hernán sí ha compartido, usted no”.

Nikoll estuvo en permanente relación con las flores, creativamente armo un ramo, que contemplo, observo y tomo su aroma, sin querer soltarlo, siéndole arrebatado por otros de sus pares allí participantes, lo cual produjo tensiones entre ellos, así como diversas expresiones gestuales y verbales al respecto. Ella en un principio comentó que “se las iba a regalar a su mamá”.

Aquí cabe hablar de las naturales tensiones entre seres humanos y por ende la necesidad de concertar, tomar decisiones, compartir y definir en un espacio grupal, como es el de proceso artístico, pero en todo lugar, también en todos los espacios que constituyen la escuela.

También en la interacción des vinculante o de rechazo hay un lazo que primero a partido del llamado a compartir, en lo cual aparecen criterios, sentimientos y decisiones. “Por esto, nuestra individualidad como seres humanos involucra la conservación de nuestra vida en la conservación de tantas identidades como sociedades a las que pertenecemos” (Maturana, 1999, p. 32).

Relaciones socio - afectivas expresadas en relaciones vinculantes

- Yeshua pone texturas y semilla de arroz sobre la cabeza de Nikoll. Ella lanza esto mismo a Yeshua.

- Comparten entre todos la “gelatina de pata”
- Karoll Z. Y Andrés Ayala están ayudándole a construir la composición a Karoll G. Con pétalos de flores.
- Y Hernán le dice a Miguel, quien está filmando, que huela.
- ...Mónica (hermana de Nikoll), la llama nuevamente: ¿Nikoll quiere? también le brinda, y Nikoll dice: “¡Ayyy que rico!”
- Este rincón de los sabores les produce conversaciones acerca del sabor. También les produce risas.
- Ronaldo... Encuentra una bola de papel aluminio e invita a jugar con ésta: grita: “¡Eyyy Guerra!”
- Mientras plasman en su “espejo” conversan.
- Shelsy Quiñonez sonrío, al ver como Ronaldo sigue el ritmo del "tambor" con onomatopeya.

Que, como redes de conversaciones (el entrelazamiento del hacer y el emocionar), definen cotidianamente lo deseable y lo no deseable, lo legítimo y lo ilegítimo, lo hermoso y lo feo, lo honesto y lo deshonesto, lo aceptable y lo no aceptable...en el convivir de la comunidad a que niños y niñas se incorporan. (Maturana, 1999, p. 23)

En este compartir e interactuar con las y los otros y las subjetivaciones, se da inevitablemente un “emocionar” que genera escenarios propicios para el desarrollo del reconocimiento propio y la capacidad de actuar y enfrentar desde lo que se es como sujeto, mostrándose “seguro de sí mismo”.

Un entorno de interacciones humanas, además del papel de la familia hace que estos afectos aporten a la elaboración de la confianza sobre sí mismos porque reconocen su propio valor como sujetos en una etapa (preadolescente) en la que se inicia a forjar su independencia emocional y su identidad. Y las relaciones personales con otr@s son reflejo de que ello se está dando.

Para desarrollar la confianza en sí mismo debe estar seguro de su valor. Si no lo está, es decir, si no ha establecido su sentimiento de identidad se aleja de las relaciones personales; es incapaz de aceptar elogio o crítica, no puede hacer nada sin sentirse frustrado e inseguro, y como resultado se retira a su mundo interior, se siente incómodo y no puede acercarse a otros. (Martínez, 2012, Pág. 96)

Expresiones de sentimientos y emociones propias, en relación con las subjetivaciones vivenciadas.

- Andrés Ayala: “Soledad”. Ante la pregunta de qué significó la venda en los ojos.
- Hernán muestra su sonrisa al tomar el atado de “palo santo”.
- “Esto huele re- rico” dice Yeshua.
- Al palpar el trozo “espinoso”, Adriana lo suelta y grita.
- Hernán se retira un segundo del círculo, toma el “palo santo” para olerlo.
- Karoll está recogiendo, encuentra el “palo santo”, y antes de tirarlo toma su aroma.
- Nikoll “escarba” (entre la semilla de arroz). Le llama la atención una carterita de fique, la cual pregunta a la profesora: “¿me la puede regalar?”
- Al llegar la cámara a enfocar el trabajo de Karoll, ella dice: “No, a eso no, que asco”.

De esta manera hay momentos de encuentro, desencuentro, congregación, vinculación y desvinculación en todos los estudiantes respecto a la realización de una actividad colectiva, como por ejemplo recorrer el espacio expresando movimientos con su cuerpo junto a los demás al ritmo de sonidos, alguno eligió observar a un lado en quietud. Al momento de pintar se orientó hacerlo de manera individual, pero resultó siendo una exploración mucho más colectiva sobre un mismo formato de trabajo. También cuando hubo el espacio de percepción de sabores, Hernán Carpio eligió continuar más tiempo en

los aromas y Nikoll Herrera en su relación contemplativa y emotiva con las flores. Tanto Hernán como Nikoll no se congregaron en interacción junto a sus pares al momento principal con los sabores, sin embargo, comprendieron el tiempo de exploración de los sentidos que vivían. Aquí cabe mencionar el “despertar de gustos y disgustos” en relación con los alimentos dispuestos, en lo cual tanto la aprobación como el rechazo están dadas como interacción con el entorno y generan interacciones entre ellos.

Es decir, la interacción entre pares a veces se “corta”, pero la relación con el propósito y los demás permanece, así haya desvinculación o rechazo a la participación en alguna de las exploraciones colectivas. De manera subjetiva influye el hecho de no estar sólo como sujeto allí, si no en compañía de la otredad: “...el otro u otra surge como legítimo otro en la convivencia” (Maturana, 1999, p. 16)

En el espacio de proceso artístico, por su disposición la cual está organizada físicamente de acuerdo con el diseño específico del mismo. Las “subjetivaciones” permiten y estimulan desplazamientos de encuentro grupal, pero también esta disposición espacial invita a intercambios con los unos y otros porque corporalmente hay la movilidad por el espacio abierto y rincones del salón.

Entonces este espacio físico así, convocó a que los estudiantes no sólo se relacionarán con quien estaba a su lado, o con sus amig@s más cercanos, si no con otros pares con quienes comúnmente casi no se habían tratado.

Y es en este compartir “detonado” por las subjetivaciones compartidas que se da “ese vivir social” que denomina Maturana, y que precisa como la biología del amor:

Que lo que hace nuestro vivir social es la biología del amor. Que esto es así, se ve en que todo lo que llamamos valores, en el ámbito de la convivencia social, tales como honestidad, solidaridad, respeto mutuo, colaboración, equidad, por ejemplo, son de hecho abstracciones del convivir en la biología del amor. Dicho de otra manera, los valores son aspectos relacionales espontáneos del convivir social que, en tanto se viven no se ven. (Maturana, 1999, p. 10)

Se permite que todos los sujetos allí participantes, estén incluidos, es decir vinculados a la interacción con otr@s, y que ello se convierta en la dinámica, lo cual “hala de aislamiento e individualidad” hacia la relación permanente o casi permanente con los demás.

Los estudiantes participantes de estos procesos artísticos no sólo compartieron, socializaron e interactuaron en momentos “de trabajo” orientado para realizar de manera grupal. Si no que el sentir a partir de la exploración de subjetivaciones produjo el que entre ellas y ellos se invitaran a percibir, por ejemplo, los aromas, los sabores, la sensación de tener densidades de pintura sobre la piel. Esta circunstancia ocurrió para todos, pero es aún más significativo que en algunos, que conocemos prefieren estar de manera más individual en los espacios como por ejemplo Hernán, Yeshua, Adriana, establecieron relaciones e interacciones a partir de la exploración sensorial.

Así como los sabores, los aromas, los colores, las formas logran imaginar, evocar, pero también recordar lo cual pone estas subjetivaciones como un conector de la memoria entre varios tiempos de la vida. El nombrar lo que se explora deja ver que ello ya se conoce, pero a la vez narrar a partir de ello, de un sabor, un color crea un espacio de diálogo donde se comparten emociones propias, vivencias propias con las de los demás. Entonces hubo algunas imágenes que trajo la memoria en algunos estudiantes, las cuales mencionaron. Por ejemplo, la del “pesebre”, e inmediatamente hubo un canto por otra parte de un villancico. En particular en esta evocación tenían allí objetos pequeños, que fueron disponiendo sobre el gran formato de tela.

Los estudiantes que han conformado grupos con antelación y coincidieron en estos procesos artísticos, mantuvieron su “grupalidad” en este momento.

Es importante mencionar que el grupo de estudiantes que participaron de estas dos experiencias de proceso artístico, traían dificultad en la “escucha a las orientaciones dadas”, pero lograron converger en una dinámica colectiva entre acuerdos y desacuerdos, y sin las estrategias de control que hemos ya mencionado, como el “observador del alumno”, las notas, etc. Claro, bajo la “voz en off” frecuente de la maestra investigadora que orientó.

De esta manera y sin romper la relación de “jerarquía”, si se denota una confianza, materializada en “poder” relacionarse con el profesor por medio de otras expresiones diferentes a las verbales, y que además implican también emociones.

Entonces durante estos dos procesos artísticos, cada estudiante elaboró sus representaciones internas frente a cada subjetivación. Y “respondiendo” a estas fueron sus expresiones. Unas más tenues o exaltadas desde la mirada externa.

En esta elaboración de las representaciones para llegar en algunos casos al significado común o sentido común Kantiano, inicialmente se da una relación sujeto- entorno, en la cual, dentro del proceso de elaboración representativa, primero se da identidad al objeto de manera individual. Así la identificación y nominación inicial que los estudiantes participantes le dan a objetos, materiales, etc.

Estas expresiones de “exaltación” son emociones reflejadas en la expresión de sonidos como onomatopeyas, expresiones corporales amplias espacialmente, agitadas, gestuales y notorias. Las emociones proviniendo de sensaciones, recuerdos son comportamientos de exaltación temporal.

Todos los estudiantes tuvieron un momento de exaltación, de emoción a partir de subjetivaciones. Todos los seres humanos nos emocionamos, y el emocionarse deja una significación, marca de alguna manera situaciones, puntos, acontecimientos importantes para cada sujeto, algunos que son de rememoración y otros nuevos.

En estas dos experiencias de proceso artístico cada uno de los estudiantes se relacionó e interactuó de manera particular con los materiales, objetos, sensaciones.

Por ejemplo, acá en el caso en el que Andrés prueba esta fruta (mango) ya trae un conocimiento previo y sensorial de esta. Y además se dispone a explorar posiblemente una nueva experiencia de placer o rechazo.

Al finalizar el primer proceso artístico el estudiante Hernán sugirió que para la siguiente oportunidad hubiese más posibilidad de expresión con el cuerpo.

Cada estudiante tuvo un interés y socio – afectividad con este entorno, así como ocurre en todos los entornos con que se encuentre, sólo y junto a otros. Y en ese cruce de lo

individual con lo colectivo se dan aprendizajes, que desde este espacio de proceso artístico se visibiliza reconocer en los estudiantes, como seres humanos individuales y sociales, “aprendizajes para la vida que caben en la escuela”.

Ello permite ver al sujeto, a los estudiantes de una manera integral, y de ahí pensarnos como maestros en la posibilidad de tener una perspectiva integral para la formación. En relación con el entorno que percibimos y pretendemos en el ámbito escolar ver desde el aprendizaje, hacia el conocimiento, los estudiantes, sujetos están conformados desde lo que han vivido, su contexto y ello ha construido gran parte de su forma de ser, de la conformación de sus capacidades, o más bien de lo que él, ella misma puede reconocerse en sí mismo de lo que es “capaz”, como se percibe, también a los demás y su relación con los otros y con el entorno.

Avanzado el proceso artístico tienen confianza en tanto comprenden que la dinámica es permitir guiarse por la profesora, pero que en gran parte ellas y ellos, y en gran medida, son quienes crearán lo que suceda. Están allí para explorar y crear. Ello sin que se les mencionen estos conceptos, pero lo fueron asumiendo tácitamente. Así por ejemplo sin timidez Kevin, Leidy, cogieron plastilina espontáneamente y la fueron amasando mientras se desplazaban por el espacio al ritmo de los sonidos.

Fueron reconociendo en la misma vivencia sus sentidos, y de alguna manera “despertándolos” en función de percibir, compartir, crear, expresar, aprender, etc. Aparece aquí además del juego, el humor. La jocosidad que genera un objeto o sensación. Es además una característica cultural reír con “doble sentido” y en esta edad de los estudiantes de sexto. Luego los aromas y sabores en este mismo momento de sensibilización. La relación con los aromas no fue muy larga para ellos, algunos pocos se mantuvieron percibiendo allí. Hernán y Yeshua permanecieron y regresaban continuamente. El aroma a “palo santo” mantuvo en esta sensación a Hernán, quien convocó a otros a percibirlo.

Yeshua cada vez que la profesora interpretó la flauta, imitó los movimientos de interpretación de este instrumento de manera gestual.

En el “rincón” de los sabores hubo expresiones verbales y gestuales muy acentuadas, de gusto y rechazo. Compartieron enfáticamente estos para observar la “percepción del otro”.

Como sujeto, el volver a la subjetivación de manera constante, visibilizó una significación allí, particular para él o la estudiante. La sensación, es importante, puede ser nueva o evocadora, y por ello atrae. A partir de esta se vio también la necesidad de compartir con “el otro” cada experiencia individual. Es decir, estamos ante una “herramienta sensorial” que, desde el orden subjetivo, íntimo, individual desprendió la posibilidad de entablar la relación entre pares. De manera permanente, el proceso artístico teje lo individual con lo colectivo: “Sin esta pegajosidad biológica, sin el placer de la compañía, sin amor, no hay socialización humana, y toda sociedad en la que se pierde el amor se desintegra.” (Maturana, 1999, p. 20).

En la creación (momento vivencial) más allá de si es un dibujo mínimo (realizado con pocos trazos en planimetría) o con tendencia al realismo, los elementos con los que los construyeron revelan esencias de su dimensión socio – afectiva en estas representaciones. En el momento de reflexión Shelsy comenta que dispuso los colores, pétalos y piedras blancas alrededor de la figura humana porque le trajeron el recuerdo de su tierra, del mar... En el caso de Leidy Gaviria se observa una relación con las flores, la figura muy femenina y con sentimiento romántico (también en la elaboración que creo en el primer proceso artístico). Y Ronaldo Rodríguez hace una figura muy sencilla que lo representa, pero da relevancia al título que es como lo llaman sus amigos: “Bebe”.

Análisis desde la categoría: expresiones corporales

Esta categoría la hemos identificado desde el código de color violeta.



La forma en que está instalada la configuración del espacio en la escuela, es reflejo de su enfoque curricular, de sus modelos pedagógicos. El cuerpo desde la mirada del proceso artístico, de este proyecto de tesis, es el medio por el cual los sujetos aprendemos, conocemos y nos expresamos de manera integral. Nuestro propio medio “envolvente”.

El cuerpo y sus expresiones corporales cobran relevancia de manera tácita para los estudiantes que participaron en estas dos experiencias. Cotidianamente en la escuela pública que tenemos, prima el “desarrollo de la dimensión cognitiva” en medio del desarrollo de “habilidades y competencias”. Entonces fue nuevo y diferente que el espacio no estuviera dispuesto de manera cuadrículada, con pupitres, acondicionado para una postura del “cuerpo sentado” en quietud. Si no que el aula que experimentaron en cada uno de los procesos artísticos se transformó en escenario de diversas posibilidades de exploración, desde materiales, y elementos sensoriales (subjetivaciones). En el que el cuerpo en movimiento o quietud exploró y se expresó.

En esta investigación el movimiento gestual o de todo el cuerpo, lo identificamos dentro de la expresión corporal, pero al referirnos al cuerpo como “propia envoltura de subjetivación” como significante, es decir como un “elemento” que habla, que expresa, significara en movimiento o en quietud. De esta manera en dos formas:

En la expresión de un sentimiento o emoción. Y como expresión creativa. De la primera forma comprendemos ese reflejo corporal en sí mismo que nos indica, nos comunica la emoción o sentimiento del sujeto. Y la segunda, el cuerpo como expresión creativa, como el de representación, creación de imágenes a partir de este.

El cuerpo en el espacio.

Lo corporal se reflejó propiamente en la manera como los estudiantes recorrieron el lugar, de forma orientada como en el momento en que tuvieron vendados sus ojos, al propiciar el recorrer el espacio al ritmo de sonidos de percusión y viento, también el trabajar sobre un soporte a gran formato como la tela y el pliego de cartón paja. Plasmar sobre soportes de diferente tamaño al de la hoja carta o de cuaderno, implica corporalidad al pintar y componer allí. Desplazarse por un material que necesitaron, ir del rincón de los aromas al de los sabores. La natural interacción entre pares, estando el espacio disponible libremente para ello.

La postura y la gestualidad.

Al observar cada postura, se visibilizaron allí en las y los estudiantes emociones y sentimientos como por ejemplo la timidez, en la que el cuerpo toma una postura hacia sí

mismo. De acuerdo con ello precisamente, el gesto y la postura en lo corporal nos permitieron ver, leer las socio – afectividades de las y los estudiantes participantes allí.

Esta lectura de la expresión corporal va ligada a un contexto, a una interpretación del observador (profesora, investigadora), que, con algunos apoyos de comprensión común, de códigos culturales se obtuvo la cercanía a la particularidad de la emoción o sentimiento, para determinar allí su existencia y nombrarlo. Acá se llega como observadora a dar un juicio lógico, porque se cataloga, se nombra una emoción o sentimiento que no fue expresado verbalmente por el sujeto, pero que es posible hacerlo en tanto haya la contextualización de las subjetividades dentro del ambiente cultural de los estudiantes participantes, ello refiere a un conocimiento del ámbito cultural, aspectos sociales, de la edad, etc.

Entonces el gesto y la postura, así como las expresiones corporales creativas, se describieron desde la imagen que transmitieron. Y se interpretó en esta imagen las subjetividades, las socio – afectividades.

Kant (2003) hace referencia de lo subjetivo, como ese campo el cual es difícil definir, conceptualizar, y que es de carácter individual, porque la percepción y la interpretación pertenecen a cada quien, pero puede llegar a tener definición (lo que denomina juicio) en tanto se recurra al “sentido común”, es decir a elementos que nos son comunes como seres humanos dentro de un contexto, que él ubica cultural. Un salto, verter la semilla de arroz con fuerza sobre el formato de creación, lanzar con fuerza semilla de arroz sobre el cuerpo de otr@s; un estar en quietud con la mirada al horizonte, un esperar de pie a que los demás pares terminen de llevar movimientos corporales a partir de la percusión, danzar a diferentes tempos en juego con la tela, contienen en sí: euforia, serenidad, “apartarse”, “transportarse mentalmente a otro lugar”, timidez, sensación de libertad, etc.

El cuerpo devela mucho de lo que somos, de esta manera los estudiantes que participaron de estas dos experiencias reflejaron socio – afectividades al ponerse como sujetos en relación con las subjetivaciones, y en interacción

Abriéndose así “una ventana” a partir de las expresiones corporales que permiten ver las relaciones de las y los estudiantes entre ellos y con el entorno, visibilizando particularidades de la socio afectividad individual y colectiva.

Exponemos acá algunos fragmentos extraídos de la transcripción – observación del vídeo que evidencian expresiones corporales con las características y formas que se han mencionado, distinguido y analizado:

Posturas de quietud

- Yeshua aún se mantiene allí observando. (En el momento reflexivo cuando se les convoca a reunarnos).
- De alguna manera participa de este juego con ellos, pero ella permanece en su puesto (Shelsy).
- Yeshua y Shelsy permanecen sentados sin inquietarse...No miran hacia los lugares en que se está explorando el sabor y el aroma.

En el análisis hecho en la categoría *interacciones entre pares* se planteó un tipo de vínculo por aversión. De alguna manera las “posturas de quietud” pertenecen a este tipo de vínculo con los demás y el entorno, dado que los sujetos participantes no dejaron de relacionarse, pero sí cambiaron el tipo de relación, su quietud fue el reflejo de otras maneras muy válidas también de interactuar, conocer, querer estar o no en alguna de las actividades; así como de tener contenida alguna preocupación o pensamiento interno o evocación.

Expresiones gestuales

- Hemerson al ser enfocado por la cámara dice “holiii”, moviendo su mano con un estilo “manierista”.
- Hemerson expresa como un suspiro al escuchar a Ronaldo referirse a la flauta.
- Shelsy se toca el corazón. (al finalizar el proceso artístico, cuando cerramos en círculo).
- Yeshua la sigue con la mirada y la señala con picardía
- Yeshua hace señas a Miguel.
- Karoll hace gesto de gratitud con su dedo frente a la cámara.

En las expresiones gestuales se evidencian diferentes situaciones que las producen, unas son más de señalización, de comunicación como en el caso de la gratitud con el dedo, o del saludo “holiii”; Y otras de representación que son gestos emotivos como cuando Shelsy toca su corazón. De evocación o expresión de sueños e ilusiones que se tienen, como la imitación que hace Yeshua con la mímica de tocar la flauta.

La expresión gestual se da de forma natural y espontánea, además sintetiza la emoción. Nace de una necesidad, no está programado el gesto.

El gesto contiene un disfrute, una realización propia, un goce en concepto Kantiano, siendo de momento, algo que en el proceso artístico no está dentro de un campo teatral, pero que sí representa una subjetividad y unas relaciones socio-afectivas, a pesar de que en sí mismo, pueda que, el gesto no se denote trascendente.

En la escuela el gesto poco se percibe, porque consideramos desde esta investigación que no se da la apertura para que esta forma de expresión se desarrolle más. Y como se ha mencionado con anterioridad también se llega a macartizar.

Interacciones entre los estudiantes participantes, a través de la expresión corporal

- Kevin y Karoll “recochan” sonrían y generan movimientos corporales de “ataque – defensa” entre ell@s
- Se despide de Kevin, Andrés y Hemerson (Ronaldo), chocando sus manos, sale deseando bendiciones.
- Karoll Zamora entra agachada “a la escondida”.
- Karoll Zamora, Ronaldo y Andrés rodean a Kevin y lo abrazan. Esto sucede en el último momento en el que tod@s nos tomamos de la mano en círculo, ellos salen de este para abrazarlo.
- Nikoll trata de quitarle con fuerza el ramo de flores a Ronaldo.

Cada una de las interacciones a través de la expresión corporal nos permite evidenciar un comportamiento, una emoción, un sentimiento o un afecto. Ello en el encuentro o desencuentro relacional.

La corporalidad hace claro el reflejo del sentimiento, por ejemplo, sin el abrazo no se podría ver una situación, ni este sentimiento de amistad, de respaldo. Sin el “halar con fuerza el ramo” entre Nikoll y Ronaldo no se lograría observar que existe un conflicto y que esta subjetivación tiene un significado afectivo y de interés que les implica a los dos estudiantes “disputarlo”.

Estas situaciones expresadas mediante lo corporal evidencian además como son las formas en que se relacionan los estudiantes, cómo resuelven o no una tensión.

Creaciones y estéticas a partir de la expresión corporal

- Leidy y Adriana bailan a ritmo reggaetón, al tiempo que juegan descubriéndose y cubriéndose con las telas.
- Hemerson se envuelve por completo y cae al piso. Shelsy lo observa y se ríe.
- “Profe no veo”

Toco la flauta (profesora) siempre que lo hago, Yeshua hace la mímica de tocarla

El haber permitido y orientado la expresividad mediante el cuerpo, generó el fluir de la creatividad de las y los estudiantes participantes. Se evidencia la seguridad en sí mismos por sus expresiones, las representaciones con su propio cuerpo en movimiento, y en interacción con las subjetivaciones.

Aunque no tratamos a profundidad el tema o campo del juego, es preciso mencionarlo porque emergió con gran relevancia en esta categoría. El arte y el juego están muy relacionados porque además del suceso lúdico en sí, en los dos existe la representación. Y en estos dos procesos artísticos está la creación estética a partir de la expresión corporal y el juego.

Cuando hablamos del cuerpo, lo es en general, pero también considerando de manera integral los sentidos (tacto, gusto, oído, olfato, vista). Por ende encontramos las relaciones socio – afectivas y diferentes expresiones a través de su exploración permanente.

Y como vemos en estos fragmentos que se muestran de las creaciones y estéticas de la expresión corporal en todo este tipo de relaciones entre pares y con el entorno de manera creativa y lúdica, visibilizamos emociones como la risa, el querer provocar en el “otro” una emoción de manera intencionada; la expectativa, la sorpresa, el miedo y la evocación.

Otros hallazgos acá encontrados.

Se presentaron otras situaciones como hallazgos que no son expresiones corporales pero que tienen que ver directamente con el cuerpo, y que acá se enfatizan extraídas de la observación de los dos procesos dado que por medio de estas se producen otras percepciones de los estudiantes hacia sí mismos y en relación con los demás.

A continuación, algunos fragmentos de estos hallazgos:

- Permanecen descalzos Hernán y Shelsy. Y Karoll Giraldo con medias.
- Cuando les llamó la atención, pido que me miren a los ojos (a la profesora investigadora), pues “agachan la mirada”.
- Kevin refuerza imitando con su cuerpo una postura (al momento en que Hemerson le hace el comentario a Adriana diciendo “conejita playboy”).

Cada uno de los anteriores fragmentos son de diferente índole, el primero que se menciona nos permite ver los pies percibiendo, expresando, creando. En el espacio del aula, donde esta parte del cuerpo muy rara vez es destapada, mostrada y de este modo no se piensa en su desarrollo.

Nos pone a reflexionar en ese mostrarnos desde una parte del cuerpo que siempre se oculta. Que tiene su forma según cada persona. Y los sujetos participantes tuvieron diferentes decisiones al mostrar o no sus pies. Pero el espacio de subjetivaciones además de invitarlos a la expresión con estos, los “movilizo, los perturbó” de alguna manera por las texturas allí dispuestas.

Entonces mostrar sus pies fue reconocerse, fue confiar en los demás. Fue estar o no seguros de sí en ese sentido de destaparlos.

El segundo fragmento que se señala de “agachar la mirada” ante el llamado a la atención a la orientación visibiliza una jerarquización hacia él o la maestra, a una postura que ya se ha interiorizado como costumbre, mediada por el temor, con una significación de “regañó”. Dejo la pregunta: ¿Habrá falta de confianza del estudiante hacia él o la maestra con esta postura? La idea desde el respeto por el profesor debería estar mediada por una confianza que permita mirar a los ojos.

El tercer fragmento que se menciona acá no solo muestra una representación corporal, no solo es una interacción entre pares a partir de este tema. Llama la atención que hacer énfasis gestual y corporal es significativo para Kevin. Esto nos permite además reconocer que “conejita playboy” connota no sólo verbalmente, sino corporalmente. Ello lo tienen identificado de manera tácita, cultural algunos estudiantes participantes como Kevin.

Análisis desde la categoría: expresión de emociones

Esta categoría la hemos identificado desde el código de color rojo.



Esta categoría de análisis es transversal a todas las demás, ello se encontró haciendo la extracción de los datos, luego de la transcripción escrita del vídeo. Esto quiere decir que la expresión de emociones estuvo presente de principio a fin de cada proceso artístico.

En la etapa de categorización se ubicaron estas categorías de manera independiente, pero también se realizó una observación combinada de estas, porque unas se entrelazan entre otras en varias circunstancias. La expresión de emociones está directa e implícita en muchos más momentos, casi que, en todos, lo cual además de la transversalidad mencionada, da lugar a evidenciar que las subjetividades, la socio – afectividad se vivencia “en todo momento”. Todo está permeado, mediado por la emoción, por el afecto.

Siendo la categoría conceptual principal la de *la socio- afectividad* en esta investigación, esta categoría (expresión de emociones) nos genera evidencias en relación directa con esta categoría conceptual que centra la pregunta de esta investigación.

Esta observación de expresión de emociones es permanente e híper – activa por decirlo de alguna manera, ya que realizar la lectura de subjetividades en el entorno del proceso artístico, el cual las propicia, las exagera a través de las subjetivaciones, logra evidenciar expresiones de un tipo u otro en todo momento, siendo la observación individual y grupal.

A continuación, se muestra el análisis de esta categoría de manera específica de acuerdo con momentos y a partir de algunos memos que surgieron en el proceso metodológico.

En el imaginar y evocar.

El proceso artístico está conformado de subjetivaciones, y estas activas sensorialmente por la relación permanente que tienen los sujetos frente a estas. Ello produce evocaciones, aspiraciones, que son expresiones relacionadas con sentimientos, estos de diferente índole, no solo sentimientos placenteros, si no también pueden ser dolorosos. Pero estas expresiones de la subjetividad, así como las emociones tienen un vínculo con aspectos importantes, conscientes e inconscientes de la vida propia.

Cuando Yeshua Herrera, uno de los estudiantes participantes de estos procesos artísticos, quien es poco expresivo verbalmente, se muestra solitario casi todo el tiempo y a veces su mirada se ausenta del lugar. Imita “tocar la flauta” de manera gestual y corporal detalladamente cada vez que la profesora que está guiando lo hace. Está expresando, está aspirando “la interpretación de esa flauta”, tal vez “soñando ser músico” o de pronto solo se deja llevar por el disfrute, por medio de esta evocación. Su cuerpo, su oído, su “ser” está emocionado. Allí ocurrió en esos momentos algo nuevo que no conocíamos en él. Y que él pueda que descubrió, reconoció o se permitió.

De esta manera, cada uno de los estudiantes vivenció la evocación, la aspiración, la ensoñación por medio de su imaginación en relación con las subjetivaciones dadas.

La capacidad de imaginar permite que “despertemos” como seres humanos la socio – afectividad y los elementos subjetivos que la componen. Crea un puente entre el entorno

que vivenciamos en el presente con algún acontecimiento de la propia vida. Y se da para compartirla con los otros.

El proceso artístico es entonces un “espacio de imaginación”. Capacidad o cualidad humana, que en el ámbito escolar puede ser valiosos si desde el proceso artístico se activa, se estimula, para el desarrollo humano, creativo, socio – afectivo de las y los estudiantes.

En la escritura del nombre y el autorretrato

Al propiciar la realización creativa de “autorretrato”, desde reflexiones como ¿Quién soy? Se orientó a hacerlo en el “momento vivencial” del segundo proceso artístico. Hacerlo de manera simbólica o figurativa, entonces la mayoría de las imágenes creadas por los estudiantes participantes de 6to grado, tienen como parte de éstas la escritura de “su nombre”.

El nombre propio fundamenta gran parte del reconocimiento de su identidad como sujetos. Y también los “sobrenombres” como el de “Bebe” que para el estudiante Ronaldo tuvo una significación que lo llevó a plasmarlo allí.

Otros aspectos que puede contener el nombre tienen relación con el género, lo cual se reflejó también en esta experiencia. Pese a que el o la estudiante bordeaba los 14 años, lo cual le permitía autonomía legal en sus decisiones de identidad de género, en la escuela, a pesar de que la decisión de que “lo llamaran” como quería y se sentía, pasaba ignorado. Y en este espacio de proceso artístico quedó plasmado el “real nombre” el que refleja su sentir, su identidad.

A partir de este dato que analizamos sobre lo que significa la expresión del “nombre propio” de manera escrita, la escritura además de dimensionarnos como la forma de lenguaje más directa y en la escuela pública, la más utilizada. Escribir el nombre propio es plasmarlo como escuchamos que no lo mencionan y como lo mencionamos de manera oral para identificarnos. Sería tal vez diferente y es viable interpretar el nombre propio a través de la música o en la abstracción pictórica, pero señaló que la escritura de este, esa mención directa es una expresión que se hace necesaria en su forma y contenido. Es decir, nuestro nombre y el de las y los estudiantes tiene una identidad escritural y por supuesto

sonora (fonética) que en sí mismo está y se ha ido constituyendo con el tiempo a través de la vida, por muchas relaciones socio - afectivas propias de los sujetos.

Por ello puede ser que en la imagen de autorretrato su nombre se halla de forma escritural, integrado o acompañando el dibujo, la pintura, el ensamblaje, etc.

La autonomía y voluntad

En la medida en que transcurrió el proceso artístico, los estudiantes fueron conociendo este espacio y su “accionar” allí. Tomaron confianza y apropiación del lugar y su dinámica, de ellos mismos como sujetos activos.

Además de apropiarse los elementos en el lugar de proceso artístico como sujetos activos, yendo de manera autónoma y con la voluntad, ese querer estético al que refiere Kant. Este “ofrendar” que en el caso mencionado de Karoll Zamora hacia Nikoll, quien generalmente está alejada de sus compañeros en el “aula común” es un acto de afectividad significativo.

Todo sistema social humano se funda en el amor, en cualquiera de sus formas, que une a sus miembros y el amor es la apertura de un espacio de existencia para el otro como ser humano junto a uno. Si no hay amor no hay socialización genuina y los seres humanos se separan. (Maturana, 1999, p. 34)

En este sentido fueron poco a poco y en aumento expresando criterios, no sólo como expresión verbal frente a las vivencias sensoriales, gustos y desagradados; si no desde juicios estéticos y cognitivos dirigidos a sus propias creaciones y la de sus pares.

Por ejemplo, cuando están trabajando Kevin y Adriana sobre el gran formato de tela (momento vivencial del primer proceso artístico) y él expresa: “¿Esto va a quedar lindo no?”, o también en expresiones verbales propias de ellos, en el momento en que Ronaldo y Kevin como resultado de salpicar pintura y esparcirla sobre la tela, al ver lo que produce, Ronaldo dice: “Uy! Quedó severo arte”.

En estas expresiones han elaborado un juicio de valor estético, claro en algunos dentro de los cánones que tienen formados desde el enfoque del currículo que busca la perfección técnica y asimila estilos allí. Pero más allá de esto, por medio de su juicio están valorando

o desvalorando su propia elaboración a partir de unos conceptos estéticos previos, pero y fundamentalmente desde la capacidad de construir y relacionar la vivencia del momento, los elementos y materiales, las cualidades de estos y el cómo con todo ello crearon composiciones propias de las que se puede hacer una apreciación artística.

Esa voluntad, ese querer hacer y la construcción y expresión de criterios se funda en una confianza, en lazos socio – afectivos que se logran tejer para tener esta voluntad, esta motivación. Por ello mencionamos el “amor” que sustenta Maturana y la “voluntad” desde el concepto de Kant. Y entrecruzando estos dos conceptos vemos cómo a partir del amor, los estudiantes fueron socializando y apropiando esta voluntad que está en el plano supra sensorial de acuerdo con lo que plantea Kant. Es decir, todo un proceso socio-afectivo que se fue dando y que generó otras acciones en las y los estudiantes participantes.

La observación y expresión reflexiva

El “momento reflexivo” de cada proceso artístico se centra en expresar sobre lo observado, desde la experiencia emocional y estética propia hacia el entorno colectivo, en un encuentro con el “otr@”. Después de la utilización de diversos lenguajes y expresiones estéticas, se realizó una socialización verbal: “la reflexión en el lenguaje ocurre cada vez que nuestras interacciones nos llevan a describir nuestras circunstancias al gatillar en nosotros un cambio de dominio que define una perspectiva de observación” (Maturana, 1999, p. 31).

El amor en cualquiera de sus formas involucra las fuentes mismas de la socialización humana y, por lo tanto, al fundamento de lo humano. Lo significativo de la reflexión en el lenguaje es que nos lleva a contemplar nuestro mundo y el mundo de otro y a hacer de la descripción de nuestras circunstancias y la del otro parte del medio en que conservamos identidad y adaptación. La reflexión en el lenguaje nos lleva a ver el mundo en que vivimos y a aceptarlo o rechazarlo conscientemente. (Maturana, 1999, p. 32).

Mientras se realizan las reflexiones, ocurren circunstancias y expresiones emotivas entre los sujetos.

En este sentido se reflejó en sus apreciaciones frente a su propio trabajo la *autoestima*, estas fueron expresadas de manera verbal, pero también de otras formas. Gestual y corporalmente. Por ejemplo, cuando finalizó el “momento vivencial” del segundo proceso artístico y el estudiante Yeshua dobla el formato de cartón en el que había creado sobre “sí mismo” (autorretrato). Acá puede haber un asunto de concepción estética, inseguridad en lo que él mismo realiza; o de negación a mostrar la imagen creada.

Los estudiantes elaboraron y expresaron “juicios” sobre su propio trabajo, reflejando subjetividades, al tiempo que ellos mismos reconocieron y descubrieron éstas (emociones) en su vida. Pero al hacerlo a partir de los trabajos de “otros”.

Por ejemplo, en un momento dado Ronaldo muestra a los demás lo que ha logrado en su trabajo, dice: “Con ustedes...” y Andrés responde: “Ay, le quedó lo más de lindo”. Se da la apreciación al logro de los otros pares, se rompe la competitividad, se tejen nuevos lazos de afecto, de amistad, se reafirman. Se ha propiciado compartir, valorar lo propio, individual y reconocer al “otro”, la “otredad” por medio de lo que realizan, de sus creaciones artísticas, de sus expresiones por lo que perciben y el respeto y reconocimiento a cada quien.

Llegando a vivenciar y percibir diferente a como lo hacían antes, lo cual posibilitó otros comportamientos y la elaboración de estos juicios de manera constructiva. No necesariamente se hablan de “juicios” en los que haya aprobación o gusto. Ni de adulación, si no de reconocimiento. Esto último es un valor fundamental que refleja la vivencia del proceso artístico con relación a la cotidianidad de la escuela, donde vemos más expresiones de competitividad y en menor medida se dan apreciaciones de reconocimiento del “otro”, él que no necesariamente es “mi parcerero” dentro del aula.

Este “pasar” de ambientes “competitivos” a de “reconocimiento colectivo” se visibiliza en la práctica de estos procesos artísticos. Y que paulatinamente se vio en un “aumento estructural”, es decir la colaboración, el reconocimiento de la otredad se empezó a sentir como un valor permanente.

Se da el “permitirse” mostrar “lo que hago”, se ha logrado seguridad y confianza. Y ello va más allá del logro técnico, es más como desde una creación, con el sello que tenga se congregan emociones y sentimientos que son expresados en forma de juicios o conceptos

estéticos. Y no solo es cuestión de un instante, de una palabra apreciativa al trabajo, sino de todo un cúmulo de vivencias y emociones conjuntas previas a la realización de un dibujo, pintura, ensamble, escultura, etc. Por ende, se corrobora el sentido de los diferentes momentos en el proceso artístico (sensibilización, vivencial y reflexivo) porque no es solo el hacer en un momento creativo, de elaboración y ya.

Expresiones directas e indirectas

La palabra y el gesto presentan y reflejan la expresión de emociones e incluso sentimientos. Estas también son expresadas de manera simbólica, pero se dan de manera directa cuando los estudiantes mencionan su sentimiento o emoción. O gestualmente cuando hay risa o llanto, por ejemplo.

“En suma, existimos como seres humanos sólo en un mundo social que, definido por nuestro ser en el lenguaje, es el medio en que nos realizamos como seres vivos y en el cual conservamos nuestra organización y adaptación.” (Maturana, 1999, p. 31)

En la observación a las subjetividades pertenecientes a la dimensión socio – afectiva, se hizo una lectura directa y otra interpretativa. De las dos maneras estas expresiones significan por el contexto en que se dan. Así la risa, emoción expresada en varios momentos por parte de las y los estudiantes significó alegría, satisfacción o nervios.

El disgusto tuvo expresiones verbales como cuando ante las bromas de sus compañeras Adriana dice: “¡ay ya!” o algo parecido, pero menos emocional como es la inconformidad cuando Nikoll responde a la profesora que le hace un llamado para ubicarse mejor en un momento indicado, ella dice: “¡ya escuché!” Y se sienta con firmeza. Ello es una expresión clara para quien observa y hace la lectura, se da clara la socio – afectividad que refleja.

Las expresiones que mencionamos como indirectas pueden ser metafóricas desde lo verbal o escrito. O ser expresiones que exigen una interpretación porque están dadas desde un lenguaje corporal, pictórico, etc. Con multiplicidad de sentidos y posibles lecturas, pero que sin embargo están mediados por códigos que permiten el sentido común

y así la imagen que deducimos con relación a que emociones o sentimientos se están reflejando o comunicando allí.

Por ejemplo, cuando el estudiante Yeshua voltea sus ojos (mirada) hacia otro lado al verse enfocado por la cámara. Ello devela “rechazo a ser observado” timidez, y él no está mencionando nada de manera verbal. La expresión de ello es gestual. También se dan combinadas (combinación de categorías), siendo entre expresiones corporales, sonoras, plásticas, etc. En este sentido, por ejemplo, cuando en un momento dado los estudiantes Kevin y Ronaldo ondean la tela suavemente. Y sonríen. Acá está marcada esta circunstancia por una combinación de categorías en las que por la visible sonrisa está, la de expresión de emociones. Pero va combinada con las expresiones creativas, interacción entre pares e interacción con el entorno. Esta sonrisa deriva de toda esta combinación de circunstancias categorizadas. Logro estético de crear una imagen armónica por los movimientos a la tela. Posibilidad de llevar este movimiento de la tela a diferentes ritmos, juego, sostenibilidad de este elemento a riesgo de soltar. Ello en conjunto de su par. Aquí habría una emoción de goce (el goce lo menciona Kant como una emoción de satisfacción muy momentánea, temporal).

A continuación, se muestran algunos fragmentos extraídos de la transcripción, de expresiones directas, indirectas y combinadas:

Expresiones directas de emociones

- Ronaldo expresa “... ¡y esto se me convierte en un arte!”
- Mónica: “Vaina tan fea la mía”
- Nikoll se acerca al rincón de los sabores, Karoll Zamora, le brinda en la boca “gelatina de pata”.
- Ronaldo: “¡Ahhh! Grita y cae porque Karoll además lo ha golpeado
- Está cubriendo sus ojos recostado en el hombro de Ronaldo.
- Kevin entonces hace un llanto fingido. Los demás participantes ríen.
- Yeshua en este juego de lanzarse la semilla de arroz con Nikoll se muestra sonriente, ella también refleja una actitud plácida.
- Ella (Nikoll) se dirige a otro lugar en silencio, pero tapando su ojo adolorido y llorosa.

- Hemerson se dirige a Leidy a darle un abrazo, y ella lo evade, desde antes expresa en su postura y rostro mal genio. Hemerson baja los brazos y sonríe.
- Ella dice (Leidy): “Ronaldo está hablando solo, qué miedo”.
- Shelsy: “ Qu  fastidiosos esos niños no?”

Expresiones indirectas de emociones

- Hernán pide que le “regalen” pintura negra al grupo de Karoll. Ellas le brindan, cae una gota y sonríen.
- Karoll Z. está mencionando que va a escribir “Juan Camilo”.
- Yeshua enrolla su cartón ( ste es cartón paja, por lo cual lo quiebra). Se nota en el gesto su inconformismo.
- Mónica (voz en off): “Parezco una niña chiquita haciendo dibujos”
- Ronaldo: “ Me hice matar!”. Grita con humor. (Esto cuando se hacen los cuestionamientos en el momento reflexivo)
- Está cubriendo sus ojos recostado en el hombro de Ronaldo.
- Kevin...Se mantiene “cabizbajo”.

Casi todas las expresiones que se han señalado están combinadas en ese entrecruzamiento de las categorías de análisis.

Combinación de categorías en expresión de emociones

- Karoll Zamora recibe la hoja, mira la cámara con cierta actitud de prepotencia y dice: “ que pereza!



La anterior situación que contiene una emoción tiene por parte de la estudiante una expresión verbal a la vez que esta está directamente relacionada con una subjetivación, con el entorno. Los dos colores refieren cada uno a la categoría expresión verbal e interacción sujeto – entorno.


- Nikoll se acerca al rincón de los sabores, Karoll Zamora, le brinda en la boca “gelatina de pata”.



La anterior situación muestra la interacción entre pares, codificada con color azul y la de interacción sujeto – entorno por la relación mediada por la subjetivación que en este caso es la “gelatina de pata”.

Con lo anterior hemos encontrado y deducido en esta investigación que esta combinación o entrecruzamiento que se da entre las categorías de análisis plasmadas en las situaciones y expresiones evidencia lo que, en el primer análisis, en la categoría de interacción entre pares mencionamos, y es que la relación entre sujetos y con el entorno es permanente, media todo hecho, por tanto, no hacemos una lectura de categorías independientes, si no combinadas, en un estado relacional.

Análisis desde la categoría: expresiones creativas

Esta categoría la hemos identificado desde el código de color anaranjado. 

Acá observamos cómo se teje *el arte*, esta categoría conceptual con la *socio - afectividad*, en el acto creativo de las y los estudiantes de grado 6to que participaron en estos dos procesos artísticos.

Estos actos creativos nos permiten visibilizar ahora varios aspectos: como esta relación de los sujetos con el entorno, motivó la capacidad de imaginar, y todo lo que media este proceso desde la percepción, el imaginar y la creación que concebimos de manera muy cercana al planteamiento que indagamos en Kant. Las subjetivaciones son percibidas y se da una interpretación de estas para luego generar ideas individuales y juicios a partir del sentido común.

En todas estas relaciones que va implicando la acción creativa, no solo la que se orienta a partir del diseño del proceso artístico, sino de lo que ocurre “in situ” a partir de la relación sujeto – entorno se generan lazos y expresiones socio – afectivas. Y además factores en el desarrollo emocional, como en la autoestima, el aprecio por el otro, el valor de estar y elaborar en colectivo, que se denotó en la capacidad de hacer juicios estéticos y críticas; y en la contemplación de lo que se fue realizando.

En la dinámica escolar sabemos las maestras y maestros que a partir de lo planeado curricularmente surgen muchas más cosas o también se dan cambios drásticos en una

clase, que nos provisionan de capacidad reflexiva para mantener el propósito cambiando el proceder. En el proceso artístico ello se releva conceptualmente para dejarnos cuestionamientos en el hacer pedagógico, en este espacio se exagera la incertidumbre y la sorpresa constante validándola en tanto se centra en significar sobre las subjetividades y las socio – afectividades más allá de lo que comúnmente se hace. Por esto se permite totalmente la espontaneidad, pero como se menciona a partir de un espacio intencionado.

Como se ha explicado, se ha trabajado en esta investigación lejos de centrar en un campo artístico específico y en cambio partir de la cualidad de “expresión” que tienen los diferentes campos del arte, de manera independiente de ahondar a profundidad en una técnica dentro de alguno de estos.

En este sentido esta experiencia en estos dos procesos artísticos nos muestra cómo esta categoría de expresiones creativas está dada desde varios campos, y más que campos, hablamos acá de posibilidades creativas, siendo éstas la corporal, escritural, verbal, sonora o musical, pictórica, etc.

Al clasificar los fragmentos producto de la transcripción de los vídeos de los dos procesos artísticos, resultan combinaciones entre esta categoría y las demás. Ello dado que la creación es producto o expresión que las y los estudiantes hicieron desde alguna de estas posibilidades expresivas (verbal, sonora, pictórica, corporal, etc.). Entonces por ejemplo al transcribir y clasificar, se señaló también este código cromático anaranjado acompañado del fucsia, o del violeta, significando la expresión creativa en relación con un sabor, a un dibujo. O la expresión creativa desde lo corporal.

Lo que produjo la creación, bajo las características del proceso artístico...

En estos dos procesos artísticos se tuvo la intención en el primero, de propiciar subjetivaciones que funcionaran hacia el “reconocimiento de sí mismos” se le denominó: “volver al primer momento”. La tela, una entretela semitransparente y térmica de dos metros para cada estudiante, fue dispuesta en el momento de sensibilización a la par que se generaron sonidos de percusión simulando también los latidos del corazón. Luego sobre este mismo material pintaron, y compusieron con diversos materiales. Shelsy Quiñones asoció la tela con la elaboración del vestuario para un baile que tenían por esos días en un evento del colegio. Entonces improvisó una falda e incluso preguntó a la

profesora si este material podía disponerse para ello. Su concentración estuvo en este sentido.

Se orientaba a palpar la textura, envolverse, acompañar los movimientos corporales con está. Algunos estudiantes como Andrés, Kevin y Ronaldo buscaron un rincón y envolvieron su cuerpo en esta, pero no tuvieron mucha introspección (lo cual se había pensado en el diseño). Otros estudiantes como Adriana y Hernán la sujetaron en su mano esperando el siguiente momento. La tela motivo el juego, improvisaron vestuarios, como caperuzas, capas, bailaron bajo ella en conjunto y en la creatividad de Nikoll se convirtió en capa de toreo. Rieron mucho.

Lo anterior refleja un fragmento de lo que sucedió continuamente, la reescritura de lo espontáneo sobre lo bosquejado para reconfigurar la narrativa del proceso artístico y de esta manera se hizo vivo, performativo.

Surgen otras subjetividades distintas a las que se pudieron intencionar en el diseño del proceso artístico, e inclusive se vivieron circunstancias en las que se propiciaron relaciones y lo que se dio fue la quietud, o expresiones de oposición a la realización de la actividad u otras situaciones impensadas que emergieron, en las que primaron razonamientos, distracción de la narrativa propuesta, pero donde al observar se hallan socio – afectividades.

Las subjetivaciones sensoriales como los sabores, aromas, luces, temperaturas, etc. Concentraron mucho la atención y exploración a nivel individual en estas dos experiencias de proceso artístico. Pero también genero la necesidad en estos estudiantes de compartir esta experiencia, lo que sentían en relación con los elementos a sus demás compañeros.

De esta manera por ejemplo Hernán explora el aroma del “palo santo” y de inmediato busca a alguien que experimente esta sensación, este olor. Yeshua estaba ahí y lo hizo.

Otro momento referido a interacciones generadas desde la exploración sensorial de algún elemento sucedió en el rincón de los sabores, las y los estudiantes se llamaban unos a otros a “probar”. Ya apropiado un ambiente colectivo, de confianza, el llamar a compartir las diferentes experiencias entre los estudiantes participantes es una característica que

desde lo espontáneo se vuelve común en este espacio. Considero que la sorpresa es aquí una capacidad humana que emerge en estos momentos, compartir la posibilidad de experimentar, de percibir la sensación del sabor, del olor, del sonido, esperando también como lo recibe la “otredad” cómo reacciona y que expresa.

En esa edad de sus vidas, la aprobación, lo similar, el ser aceptado genera confianza, además en una sociedad tan poco tolerante con la diferencia, es nuevo que se vean y acepten en sus diferencias y particularidades como sujetos en este espacio, esto se dio a partir de las subjetivaciones más sensoriales como las mencionadas. Las y los estudiantes participantes reflejaron concentración y tranquilidad, principalmente al expresarse sobre un soporte bidimensional (dibujando, pintando, etc.).

La creación conlleva varios factores, la sensibilidad producida por la relación que se tiene con los materiales, y las cualidades de estos. Los estudiantes escogieron los materiales, se les brindo una base como fue la tela en el primer proceso y en el segundo el cartón paja a gran formato. Pero los demás recursos ellas y ellos los escogen para componer. Esta selección de pinturas, colores, semilla de arroz, tierra negra, gravilla de colores, pétalos, pasa por alguna subjetividad de cada sujeto, es decir que cada elemento, cada subjetivación para ser elegida, es porque interesa al estudiante, le genera curiosidad, evocación, recuerdo o algo que le atrae a su gusto o desagrado.

Cuando Ronaldo toma los cubitos, la pintura en un sentir exploratorio en el que nombra la denominación “pepperoni” que les da a estas relaciones (composición) no cruza tanto por un estado de tranquilidad visible, pero sí de evocación y de relación íntima con los materiales.

Pensar en “que se quiere” para ser llevado a la expresión, toma un ritmo, se hace difícil o espontáneo según cada uno. Pero es un momento importante, un “pre” que suscita emoción, como la preocupación, la ansiedad, el anhelo, la tensión entre lo que se siente y quiere. Y poder configurar y plasmar ello.

Se genera una interacción afectiva con lo que se crea, con lo que se produce. Su hacer artístico cobra real importancia e interés. El arte logra este estado de tranquilidad, pero

también de tensión de los estudiantes por alcanzar la expresión de lo que quieren plasmar allí. Se da una apropiación de los sujetos ante su propia creación, descubren facultades en ellos mismos, lo cual es válido preguntarse, que, sin que haya una contraprestación o calificación se logre.

Generalmente los estudiantes se concentran en lograr su trabajo, lo contemplan y valoran al hacerlo con voluntad e interés. La disposición de los espacios en las aulas está individualizada, por lo cual la realización que hacen los “otros” no es muy visible entre ellos. En los espacios académicos en los que las y los estudiantes realizan exposiciones hay intercambio y socialización. También al propiciar la mesa redonda, debates, asambleas, etc. Pero prevalece en el trabajo individual.

En el lugar del proceso artístico, siendo un espacio colectivo, de relaciones e interacciones permanentes, de manera espontánea los estudiantes participantes se observaron en el momento de creación.

La contemplación de sus creaciones

En varios momentos en que están pintando, unos observan contemplativamente a los demás. Este acto es una interacción estética que contiene unas expresiones de afectividad como es “el mirar”, porque a quien observan está siendo centrado por la atención de sus pares, está siendo tenido en cuenta, y al tiempo valorado, apreciado su trabajo.

Uno de los momentos que refleja esta contemplación estética colectiva fue cuando en el primer proceso artístico, en el momento de reflexión Andrés Ayala hace referencia al trabajo de Leidy y Karoll expresando verbalmente: “ole y es hasta 3D”.

En la interacción entre pares llamada por la contemplación (por las expresiones creativas) también se reflejó en exploraciones más espontáneas, que ameritaron la mirada observadora (estética) de los unos a los otros, donde por ejemplo en el momento en que Ronaldo jugaba con el espesor de pintura amarilla entre sus manos (pintura casi solidificada) Adriana se acercó muy atenta y sorprendida porque ello llamó su atención.

Y dada la contemplación se despierta la motivación del hacer creativo, se genera una sensibilidad con la imagen producida por otros, habiendo acá una interacción, un acto creativo y afectivo. En el plano pedagógico evocaríamos a Vygotsky desde este acto

sensible estético para referir el aprendizaje por aproximación. Este “Yo quiero” está lleno de producción de “amor” desde la concepción de Humberto Maturana porque en la contemplación del hacer ajeno, se recibe una invitación a hacer parte “de” y permite entrar a contribuir con la pintura del otro generándose así una interacción afectiva a partir de lo creativo, de lo estético.

Esta apreciación que hace Karoll Giraldo sobre su “saber dibujar” la ubico en esta parte que refiere a la contemplación estética porque es una concepción más social de lo que se piensa de manera colectiva es el gusto, ósea lo que se quiere lograr, bello, contemplativo desde el dibujo u otra expresión artística. Entonces muestra el arraigo de esta idea en la escuela, mediante la expresión de la estudiante participante. Apreciación que en esta investigación tiene otra mirada.

El cuerpo en la exploración sensorial y creativa

“Nada de lo que hacemos en lenguaje, consciente o inconscientemente, es irrelevante, porque nos transformamos en nuestros cuerpos según lo que hacemos en lenguaje, y hacemos en nuestro lenguaje según lo que se transforma en nuestros cuerpos” (Maturana, 1999, p.44). El cuerpo es el propio territorio, pero nuestra cultura no permite mucho su exploración, intervienen creencias, religiosidad, moral, etc. En la etapa de preescolar es común referir los términos “exploración”, “movimiento”, luego se van perdiendo porque además los marcamos como de esa época concreta. También desde la escolaridad en primera infancia se van encaminando unos comportamientos acerca de los usos de las cosas, en que se interviene la exploración cada vez más dirigiendo al deber ser, a las normas. Entonces el explorar como símil de la libertad, de la voluntad va pasando a un segundo o tercer plano. Ahora prevalecen orientaciones escolares regidas por concepciones que reposan en los manuales, cartillas y reglamentos. No se quiere decir que la norma impida ser libre, o que no está bien la utilización de una normatividad, lógicamente es necesario como dinámica de los acuerdos por estar en un ambiente social. Pero la exploración ha quedado desdibujada en la medida en que crecemos.

En el ser humano el arte ha estado desde diversas concepciones, y hablar de que en estas experiencias de proceso artístico los estudiantes se interesaron por pintar sobre la piel de su cuerpo, nos remite a este concepto de la exploración, al ser humano desde sus orígenes,

a que estas expresiones han trascendido tiempos, sus sentidos han obedecido a contextos, pero desde las diferentes miradas, culturas y épocas hay un componente simbólico en todo esto. Y lo simbólico contiene la dimensión subjetiva, de las socio – afectividades.

En estos dos procesos podemos mencionar ese interés prolongado por parte de Ronaldo, que atrajo a Kevin y Adriana de pintar totalmente sus manos con el vinilo y además jugar con la densidad de la pintura. El explorar la percepción de texturas sobre su piel, sobre su cuerpo como cuando Andrés se cubre con la tela, improvisando disfraces, o cuando este material fue envoltura en un momento de sensibilización para la mayoría de participantes.

El acto creativo se da con la intervención de todos los sentidos. Generalmente pensamos en el lápiz o pincel sobre papel y lienzo, el cuerpo en el espacio, la interpretación de un instrumento. Y sí, allí existe la posibilidad creativa, pero también al explorar desde otros sentidos como el gusto, el tacto o el olfato aparece en la percepción una escala de combinaciones posibles. Las y los estudiantes participantes en el segundo proceso artístico mezclaron percepciones principalmente con los sabores.

La “gelatina de pata” por ejemplo fue base para que simultáneamente combinarán su sabor con azúcar, sal o limón. Este juego creativo con los sabores les causó mucho interés, además produjo varias expresiones gestuales e interacciones a partir de expresiones verbales y compartieron su experiencia unos a otros ofreciendo entre ellos diferentes alimentos que estaban dispuestos allí.

En este espacio, ante las subjetivaciones del sabor, se reflejó la relatividad del gusto, la diversidad, la otredad ya que el sabor es un factor que en su percepción pasa por todo un proceso donde intervienen diferentes órganos físicamente, así como en el caso del color, el tacto y los demás sentidos. Pero la dimensión subjetiva de esto tiene que ver con sus vivencias, sus afectividades, su gusto o desagrado. Y en cada sujeto es diferente, tiene un sentido particular.

La risa fue una expresión muy común en ese momento, la curiosidad y sorpresa por saber cómo recibía el “otro” la experiencia del sabor de uno u otro alimento era inquietante para ellos. Lo que iba a expresarse de allí gestual y verbalmente y las narrativas que surgieron, es decir algunas anécdotas que a partir del sabor compartieron.

En un momento Karoll Zamora comenta: “esta gelatina de pata sabe inmundito”. Andrés dice: “oiga sí, sabe raro”. Yeshua hace gesto de desagrado. Leidy prueba la gelatina con gesto de agrado, mientras camina llevando en su mano un ramo de flores que armo.

Emergió el juego

Por copresencia física se entiende más bien la relación de cosujetos. Los espectadores son considerados parte activa en la creación de la realización escénica por su participación en el juego, es decir, por su presencia física, por su percepción y por sus reacciones. (Fischer-Lichte, 2004, p.65)

Lo estético lo entendemos acá como “el todo” lo que sucede y construye “in situ” el proceso artístico. La corporalidad estética como la creación desde el cuerpo en la que se construye una narrativa, un sentido, un mensaje, una expresión. El juego sucedido hace parte de esta estética, pero en cuanto al concepto de creación, el juego lo consideramos más cotidiano en ellos como estudiantes. Acá el acto de crear estaba intencionado, mientras que “jugar o no” en estas dos experiencias de proceso artístico no estuvo en la planeación. Ello no significa que se negara la aparición del juego, pero no fue tan pensado como en realidad ocurrió.

El juego cobró relevancia en los procesos. Y se permitió, entendiendo que en algunos momentos hubo que establecer control porque empezaba a pasar por encima del proceso orientado, de la escucha mutua, y en comportamientos ya no de exploración, si no de excesos sin pensar en los demás, lo cual llegaba a lastimar de alguna manera al “otro”. Ello visibilizó también sus comportamientos, y socio – afectividades.

En este sentido por ejemplo lanzar semilla de arroz sobre los demás, inicia jugando, pero al pasarse generaba una molestia en los demás, una interacción muy contenida de emoción. Lanzar objetos con gran impulso hacia otros o por parte de un estudiante en particular que llevó un encendedor prendiendo las cerillas quemadas que se llevaron como parte de las subjetivaciones para la creación bidimensional.

A estas edades de la preadolescencia ir “contra lo establecido” aporta a reafirmar identidad, criterios, demostrar formas de ser, fortaleza, ello se percibió en algunos estudiantes, quienes pusieron en acción este tipo de juego que cayó en exceso y que hubo que limitar.

Otros juegos como el de perseguirse entre pares para lanzarse un poco de semilla de arroz, visibilizó interacción y emociones expresadas en risas, gritos, histerias entre estudiantes que generalmente se les conoce introvertidos y de poca socialización.

Y los juegos que surgieron de las subjetivaciones, que tienen que ver más con el arte, es decir el tipo de juego escénico. Este se relaciona más con la creación espontánea, con la improvisación, con el aflorar de la imaginación. Se pudo observar a Nikoll en el momento de sensibilización del primer proceso artístico como convirtió la tela en un capote de toreo al tiempo que llamaba a una de sus compañeras: “Karoll venga, venga torito, venga”.

Entonces el juego aparece como un elemento transversal que se refleja de varias formas y es constante. El juego va de la mano del acto de crear, porque está en los dos la activación de la imaginación. Son recíprocos y en esta lógica salieron a la vista habilidades de los estudiantes participantes que no se conocían, que en la cotidianidad del aula no se visibilizaban y por tanto al aparecer se amplían las cualidades del sujeto – estudiante que vemos como maestros.

Crear desde la palabra

La palabra como subjetivación, como elemento artístico que fueron descubriendo en la expresión propia las y los estudiantes participantes. Fue desde la observación un acto espontáneo, el cual no es consciente en ellas y ellos, pero que aparece como necesidad no solo de comunicación, si no de expresión y que llega a obtener un valor creativo, estético.

En Hemerson, un estudiante que se caracterizaba por ser impaciente en su puesto, por lo cual interrumpía con frecuencia las clases. Un estudiante que confronta mucho con sus pares, pero a la vez se le facilita socializar. Un joven que es participativo, pero también tenía dificultad al cumplir con sus tareas. A quien se le llamaba la atención, de un “difícil” manejo en el aula regular, de un grupo de cuarenta estudiantes. En los procesos artísticos se destacó por su creatividad expresada verbalmente con gran talento en la narrativa.

De esta manera, en un momento dado la profesora expresa la palabra textura y Hemerson pronuncia “estatura” y los demás pares dicen en coro “tura tura tura”. En otro momento al ritmo de los sonidos percutivos compone una retahíla lúdica: “Pato pato pato, ganso”. Todo ello de manera espontánea y rápida. Más adelante crea otra narración a partir del entorno que se va dando.

Para Hemerson y sus compañeros pares en estas experiencias de proceso artístico sus expresiones son reconocidas entre ellos mismos y ante la profesora, lo cual los ubica desde otra mirada como sujetos, distinta a la que traemos en mención desde la otra dinámica del aula regular.

Juicios estético y socio – afectividad, reflexionando lo creado

Durante estas dos experiencias de proceso artístico la observación y expresión estética que las y los estudiantes realizaron de su propias creaciones y experiencias perceptuales, y la de los demás fue más espontánea a través de los diferentes momentos, con relación a los momentos de reflexión (tercer momento en los procesos) los cuales se caracterizan por orientar la reflexión de los estudiantes participantes sobre lo vivenciado en el proceso y aspectos socio afectivos propios de su vida y de la interacción con sus pares. Todo ello teniendo tejido con las subjetivaciones exploradas (aromas, colores, materiales, etc.).

Entonces este momento reflexivo mostró un ambiente de concentración en el primer proceso, en el segundo se dio disperso. Suscitar las reflexiones produjo algunas expresiones verbales, y dificultades al momento de plasmar allí en los elementos: espejo, caja, puerta, hoja de papel. Escribieron, dibujaron poco y reflejaron mucha reserva con su propio trabajo y no expresaron mucho respecto al del “otro”.

Expresaron de manera común elegir en varios casos “guardar” para sí mismos su reflexión y no plasmarla en estos soportes.

La observación guiada, consciente en un momento propio como el reflexivo, donde se pone el pensamiento sobre lo vivido y sentido, cuya intención en el diseño del proceso era poder llegar a una socialización, fue más íntima y poco expresiva. Lo que en conjunto con los estudiantes se comprendió, no como una falta de tener la reflexión, si no como un

permitirse dejarla adentro como sujeto sin exteriorizarla, ello también como un acto consciente.

Esta situación es interesante en cuanto la acción de expresar fluye más estando inmersa en un ambiente libre, autónomo “no vigilado” para ellas y ellos como estudiantes participantes del proceso artístico, que en estas edades (12, 13 años) es más difícil exteriorizar directamente de una manera formal, consciente sus sentimientos y pensamientos. En este sentido sus apreciaciones y juicios estéticos propios en donde tácitamente existe una posibilidad reflexiva para ellos fue más visible en su proceso autónomo como sujetos dentro del proceso artístico, que en los momentos en los que se orientó de manera directa a reflexionar, expresar verbalmente sus “juicios estéticos”.

Ello nos puede dejar un interrogante como maestros, haciendo un paralelo de esta circunstancia con otros espacios de la escuela, y es ¿Qué tanto al forzar la realización de una actividad de participación, de expresión, puede resultar interesante y fructífera para el estudiante y lo que se espera, o sí diferente a ello, se propician ambientes donde esté inmersa la autonomía y surjan de allí las participaciones y expresiones por parte de las y los estudiantes?

En este sentido conocemos más a nuestros estudiantes, lo cual fue reflejado en estas dos experiencias. Por ejemplo, Hernán Carpio es un estudiante introvertido, no es muy expresivo verbalmente y en los procesos artísticos se le observó explorando varias sensaciones como los aromas, lo cual produjo emociones en él reflejadas en sonrisas principalmente. Cabe anotar que este mismo estudiante al finalizar los procesos sugirió implicar más lo corporal para próximas oportunidades.

El trabajo desde los diferentes sentidos que tenemos los seres humanos da la posibilidad de que se reflejen y también se desarrollen de manera múltiple e integrada estos. Es decir que no solo se visibilizará en las y los estudiantes unas capacidades o habilidades cognitivas, académicas, sino diferentes aspectos que los constituyen, y así las subjetividades, afectividades “salen a la luz” para sí mismos y reflejados hacia el entorno, que como escuela se convoca desde este proyecto a reconocer y trabajar, teniendo en cuenta que la formación está dirigida a seres humanos integrales.

Como a Hernán, los demás estudiantes nos permitieron conocer más de ellas y ellos como sujetos, mediante el proceso artístico. En primer lugar, al expresar sus subjetividades, en las que están sus sentimientos, emociones, y también sus pensamientos. Pero además intereses y habilidades que “pasamos por alto” o simplemente no se observan en la escuela, de la forma como esta actúa y está diseñada.

Al convertir en el aspecto esencial de su definición tanto la co-presencia física de actores y espectadores, que conjuntamente hacen que la realización escénica acontezca, como las acciones corporales realizadas por ambos grupos, y al centrar con ello su atención en un proceso dinámico, imprevisible tanto en su transcurso como en su resultado. Margina la expresión y la transmisión de significados previamente dados. Los significados que surgen en este proceso sólo pueden producirse en él y por él. (Fischer-Lichte, 2011, p.72)

En el sentido de la cita anterior establecemos la analogía de lo que se menciona ahí como los actores y los espectadores, con los sujetos participantes que son las y los estudiantes y los espectadores que somos la profesora investigadora que observa, junto con el camarógrafo Miguel Gómez O.

Cuando se disponen las subjetivaciones, en el momento en que se diseña el proceso artístico, hay algunas con carácter simbólico colectivo más que otros elementos los cuales culturalmente no han sido muy “usados” pero que pueden captar el interés los sujetos.

Las flores, por ejemplo, los aromas, algunos sonidos pueden producir evocaciones comunes, también recuerdos particulares. En este sentido, contienen una potencia de sensaciones para los sujetos participantes. Y entonces al aflorar en las y los estudiantes estas evocaciones, se pudo ver que en momentos pusieron de lado intereses que en ellos conocíamos a cambio de vivencia y explorar estos elementos y materiales sensoriales.

La estudiante Nikoll generalmente tiende a poner su atención en alimentos, por lo que llamó la atención que no estuvo mucho tiempo en el “rincón de los sabores” y en cambio estuvo en ese mismo instante de exploración, en el disfrute, contemplación y goce de las flores.

Estos intereses y elecciones por disfrutar de las subjetivaciones, que en cada estudiante fueron diferenciadas, ósea, así como Hernán estuvo atraído por los aromas, Nikoll por las flores. Cada uno tuvo con alguna subjetivación una vivencia particular, como individuo, que se nos mostró nueva ante los “ojos observadores”. Y ello tiene de trasfondo la existencia de un sentimiento.

Esa potencia que adquieren los elementos subjetivadores nace de lo que es el sujeto, su vida, sus recuerdos, sueños, etc. Y por ende se entabla una relación, que parte de un aspecto de ese elemento que toca sentimental o emocionalmente al sujeto. Así sucedió con los estudiantes participantes de estos procesos artísticos.

En el momento reflexivo, pese a que en su mayoría no fueron específicos, los estudiantes afirmaron haber vivenciado recuerdos, momentos y sensaciones significativas con alguno de los elementos, sensaciones o materiales en particular.

Emocionalidades en la creación

Entonces los procesos artísticos reflejaron formas y expresiones en la interacción entre los estudiantes participantes, en momentos de tensión y contradicción, las cuales a la luz de las posibilidades artísticas, perceptuales y creativas observamos como fuertes y violentas si se nos permite el término.

Por ejemplo, en el segundo proceso artístico en un momento en el que Nikoll continúa recolectando las flores, Shelsy le pega con una tela, la golpea varias veces, Nikoll se retira de allí en silencio tapando su ojo adolorido y está llorosa.

Andrés y Ronaldo en el momento vivencial del segundo proceso artístico lanzan material (semilla de arroz, gravilla, tierra) con agresividad al formato de Karoll Zamora, quien responde a ello verbalmente: “Sea serio, que pirobo”.

En el primer proceso artístico al iniciar el momento vivencial se indicó escoger un espacio en el que cada uno extendía su tela para intervenir creativamente. Hemerson le dice a Ronaldo “le voy a meter un puño” porque él ya había escogido este espacio para trabajar.

En otra oportunidad por obtener los materiales, Hemerson expresa a otro de sus compañeros: “hágale y nos damos cuchillo”. Shelsy discute también por los materiales con Andrés, quien le dice: “ladrón roba a ladrón”, ella responde: “¡No!”.

En un momento dado solicitan unos a otros, pintura color negro. Karoll Giraldo dice: “Shelsy que, si se presta”, Leidy ríe. Y en otro momento al referir los colores también hacen mención del color negro, junto a Shelsy y ríen. Ella hace un gesto de molestia y “desánimo”.

Algunas de las expresiones verbales que se presentan aquí y los comportamientos de ira, conflicto e incluso de discriminación son reflejo de un contexto social, local que los va construyendo y se visibiliza en la escuela. En el ambiente del proceso artístico aflora por el estímulo a las interacciones, relaciones y subjetividades que constituyen a cada uno de las y los estudiantes. Tal como afirma Maturana: “La conducta social está fundada en la cooperación, no en la competencia. La competencia es constitutivamente antisocial, porque como fenómeno consiste en la negación del otro... pues el que compite no vive en lo que hace, se enajena en la negación del otro” (Maturana, 1999, p. 64).

Otras emociones en la creación

Las emociones se reflejan en comportamientos. En esta investigación se ha podido observar cómo los comportamientos producto de las emociones son diversos y particulares de acuerdo con cada sujeto, por lo cual estas emociones siendo determinadas dentro de un “sentido común”, en una definición conceptual comprensible para todos, es diferente su motivación, su origen, su contexto.

Una expresión de Alegría, por ejemplo, en el espacio, momento y lugar en que se expresa tiene motivaciones comunes o diferentes, pero este sentimiento o emoción depende del “contexto de la subjetividad” del sujeto.

De esta manera para Yeshua la emoción que le produjo explorar los instrumentos como la flauta, o las esferas chinas, en que podemos interpretar satisfacción, goce, y puede que haya plenitud o alegría. Son emociones similares si observamos a Nikoll en la contemplación y goce con las flores, pero su “contexto subjetivo” es diferente. También otras maneras un poco distintas de expresar estas emociones, como las de Yeshua y Nikoll

acá en mención, pero expresadas de otras formas son las de Adriana por estar en este espacio de proceso artístico rodeada de sus amigos más cercanos, la de Mónica por encontrar un espacio diferente (llegó acompañando a su hermana Nikoll); Shelsy al encontrar la “piedra blanca” como un material que la acercó totalmente a su región de origen. O Karoll Zamora al poder expresarse libremente en varios aspectos de su vida allí junto a sus demás pares por medio del juego, etc.

Y así podemos pasar por diversas emociones, diferenciando y especificando. En la escuela, generalmente se identifican las emociones, pero no se diferencian, no se indaga en la esencia del estudiante, este como sujeto. Al no haber una mirada consciente, un espacio en la escuela, dirigido a la dimensión social – afectiva se hegemoniza la concepción de las emociones y se relaciona y enfatiza en los comportamientos que éstas generan, enmarcándolos en modos, conductas que van acordes o no de acuerdo con los manuales de convivencia instaurados.

Se hacen las remisiones cuando los comportamientos generan dificultades visibles para sí mismos y en la interacción con los demás. Y más allá de hasta donde funcionan estos procesos, lo cual no atañe en la presente investigación, los objetivos están dados en conservar unos comportamientos que permitan la sana convivencia. Ya se menciona, dentro de unos preceptos morales establecidos.

Esta dimensión socio – afectiva está puesta en un segundo plano, después de lo académico, que es lo principal, olvidando al estudiante como sujeto.

Varias de las expresiones y emociones que observamos en estas dos experiencias de proceso artístico no se permiten, se invisibilizan o se les pone límite en la cotidianidad del aula, homogeneizando las dinámicas de comportamiento dentro de los marcos del manual de convivencia, pero también acorde a una realidad que requiere un control por el alto número de estudiantes (parámetro) al cual hay que dirigir la actividad académica.

- a) a la estabilidad por la conciencia social, al ampliar las instancias reflexivas que permiten a cada miembro una conducta social que involucra como legítima la presencia del otro como un igual, o:
- b) a la estabilidad en la rigidez conductual, por una parte, mediante la restricción de las circunstancias reflexivas, al limitar los encuentros fuera del sistema social y reducir la conversación y la crítica y, por

otra parte, mediante la negación del amor, al reemplazar la ética (la aceptación del otro) por la jerarquía y la moralidad (la imposición de normas conductuales), al institucionalizar relaciones contingentes de subordinación humana. (Maturana, 1999, p. 32).

Entonces comportamientos exacerbados de alegría en un momento dado, o un interés alto de exploración diferente a lo orientado, se les pone límite y con ello las subjetividades, contextos afectivos no “salen a la vista” en la particularidad de cada estudiante, por lo cual gran parte de esta dimensión como seres humanos queda sin conocerse. Conocer desde la escuela y considerar que la dimensión socio – afectiva entra dentro de la formación escolar es una apuesta y propuesta que pueda que salga de una investigación como esta. “Dicho de otra manera, los valores son aspectos relacionales espontáneos del convivir social que, en tanto se viven no se ven, y no se habla de ellos a menos que sean circunstancialmente violados por algún o algunos miembros de la comunidad.” (Maturana, 1999, p. 10).

Al diseñar los procesos artísticos, se pensó desde el contexto de las y los estudiantes de sexto grado (2019) del colegio Bosanova, para de acuerdo con este disponer unas u otras subjetivaciones. Sí bien, no nos concentramos en un campo específico del arte y se posibilitan diversidad de expresiones artísticas a explorar, es pertinente propiciar estas posibilidades desde la perspectiva de observación de las socio – afectividades de la población de estudiantes con la que se trabaje.

Nos encontramos con que podemos “estimular”, activar más ciertos sentidos, formas de expresión desde subjetivaciones que correspondan a lo corporal o a lo visual, por ejemplo. Entonces grupos como el que participó de estas dos experiencias, que no han tenido tanto acceso a poder tener espacios de corporalidad para expresarse o estas experiencias sensoriales en las que tengan relación con sonidos, porque en nuestra sede A del colegio no contamos con área de música y por tanto tampoco con instrumentos se les dispuso en la narrativa del proceso artístico el espacio corporal y el sonoro.

También pensando desde las cualidades y potencialidades que tienen las expresiones artísticas se determinó cuales estarían en estos procesos. En este sentido el cuerpo poco explorado en la escuela, como medio expresivo, siendo elemento creativo, poniéndolo en

movimiento, coordinando sus partes sobre ritmos sonoros, en función la respiración consciente, son “cualidades” de la corporalidad que permiten la exploración y desarrollo de otro lenguaje diferente al verbal. Además, y de manera esencial al trabajar de manera integral con el cuerpo, el organismo humano genera mayor energía, se da liberación hormonal, otras interconexiones cerebrales, sensoriales que promueven otros comportamientos humanos. Lo sonoro permite conexiones sensoriales, cerebrales particulares que pueden estimular evocaciones, placer, desagrado inclusive, y a la vez pueden desarrollar capacidades diferentes a las que comúnmente desarrollamos desde el lenguaje verbal. Estas dos posibilidades que ejemplificamos como lo son lo corporal y lo sonoro como espacios de exploración y expresión en el plano socio – afectivo, subjetivo de los estudiantes originan comportamientos que podemos observar durante la vivencia del proceso artístico. A la vez que estas mismas cualidades intrínsecas de las expresiones pueden ser canal, vehículo para tramitar o gestionar emociones que traen o reflejan allí en el proceso los estudiantes.

Ya dentro del proceso artístico de acuerdo con las subjetivaciones dadas en los diferentes momentos, se pudo visibilizar en estas dos experiencias, como en cada participante y en grupo variaban los comportamientos. En unos momentos se generó un ambiente de tranquilidad, ello como un factor común que pese a los comportamientos y expresiones particulares se notaron, así este ambiente incidió en un tono de concentración y serenidad colectivo. Esto en momentos de creación plástica principalmente, es decir donde la expresión fue a través del dibujo, brea collage, pintura, etc.

En los momentos en los que prevaleció la corporalidad la emotividad fue alta. Es decir que hubo exaltaciones reflejadas en risas, cantos, interacciones fuertes, saltos, representaciones dramáticas. Pero el elemento sonoro ahí y en otros momentos “orientó” estados emocionales.

El tempo marco niveles de exaltación. Así cuando el sonido percutivo sonó con rapidez se exacerbaban las emociones, expresadas en movimientos fuertes e improvisaciones (creaciones dramatizadas cortas). Y al sonido de los instrumentos de viento como la flauta o el palo de agua estaban más serenos, sus movimientos corporales más amplios (grandes), hubo calma y armonía. En la mayoría en estos momentos se dio la tendencia de estar en solitario, consigo mismos.

La sorpresa, curiosidad e interacción fue prevalente en el momento en que exploraron los aromas y sabores. Hubo compañerismo y solidaridad, las diferencias no fueron visibles. Se dio la inclusión ya que se validó el agrado o desagrado por estas subjetivaciones.

Tener vendados los ojos refleja inquietud, pero también temor y juego. En las exploraciones orientadas colectivamente como el sentir de las texturas, como la utilización de los materiales orgánicos siendo estos la semilla de arroz, la tierra negra se generó juego entre las y los estudiantes, pero también se establecieron tensiones y contradicciones expresadas en algunas confrontaciones verbales o corporales.

De este modo cada un@ vivió de manera diferente cada momento, todos tuvieron comportamientos de serenidad, como también de emotividad, miedo, sorpresa y tensión.

Un estudiante como Yeshua a quien generalmente vemos en un comportamiento homogéneo y que también como profesores construimos un criterio sobre lo que él es y catalogamos un solo comportamiento hacia él, o de la misma forma con Nikoll, con Hemerson. Y a partir de ello también generamos unas reacciones hacia ellos. En el proceso artístico queda visible la gama variada que son los estudiantes y que somos como sujetos. Yeshua, Nikoll y Hemerson nos permitieron ver la integralidad de lo que son.

Análisis desde la categoría: expresiones verbales

Esta categoría la hemos identificado desde el código de color verde limón.



En estas dos experiencias de proceso artístico se pusieron en el escenario otros lenguajes diferentes al verbal. El lenguaje verbal como universal estuvo presente y prevalente de principio a fin en cada proceso. El arte en su multiplicidad de lenguajes y posibilidades expresivas se materializó en la vivencia de todas y todos los estudiantes que participaron. Estas posibilidades están dispuestas y denominadas como subjetivaciones acá.

En este espacio “proceso artístico”, el cuerpo, la piel, el tacto, el sonido, las texturas, el color, etc. Fueron los códigos de comunicación que se hicieron comunes dentro del “lugar” junto al lenguaje verbal. Sin notarlo, se apropiaron otros lenguajes y la palabra

también entró en la sintonía creativa, estética confluyendo con todos estos, y su prevalencia estuvo al mismo nivel que el visual, el corporal, auditivo.

De esta forma a la par de los múltiples lenguajes, correspondieron diversas formas de expresión y habilidades que se fueron descubriendo en esta medida. Se hace referencia a esto en cuanto la palabra que fue una constante, adquirió también la característica de subjetivación, de expresión creativa, de literatura.

En este sentido por ejemplo se dieron expresiones verbales como la de Hemerson acompañando el sonido del tambor: “Pato pato, pato, ganso” retahíla perteneciente a un juego de ronda, que llegó al momento en la creatividad del estudiante.

También mediante la expresión verbal, siendo esta la del “sentido común” en términos de Kant, es decir lenguaje universal, comprensible para todos, los estudiantes. Expresaron los juicios que elaboraron como al decir Karoll Giraldo: “eso quedó todo feo”. Y La verbalización de las emociones, siendo: “¡Ayyy que rico!” expresado por Nikoll al probar la gelatina de pata. O la expresión de Andrés cuando Hernán se acerca a pedirle un material prestado: “todo bien”. También la posibilidad concreta y libre de nombrar, cuando por ejemplo una de las estudiantes menciona que va a escribir en su trabajo de autorretrato, titulándolo: “Juan Camilo”.

Todas estas formas de expresión verbal tuvieron muchísimos momentos en los que se visibilizaron durante estas dos experiencias de proceso artístico y por ende “incontables” ejemplos para mencionarlas. Entonces en medio de la riqueza en que se desarrolló el lenguaje verbal como posibilidad expresiva, además y lógicamente como lenguaje prevalente en la comunicación. Las demás formas de expresión cobraron materialización constante dentro de este espacio lugar. Tal como afirma Maturana (1999): “Con el lenguaje y sólo con el lenguaje surge el dominio de las descripciones, y con él, el fenómeno humano, aumentando la diversidad de identidades posibles del homo sapiens” (p. 103).

De hecho el lenguaje como fenómeno biológico, es una dinámica de coordinaciones conductuales recursivas, en las cuales un observador ve que los organismos participantes coordinan sus conductas no sólo en relación con el ambiente o medio circundante, sino que también con respecto a sus propias

coordinaciones conductuales. Solamente cuando ocurre esa recursividad en la coordinación conductual, hay lenguaje, y solamente en ese momento puede haber una descripción de un mundo de objetos en la cual una coordinación conductual recursiva opera como distinción consensual (palabra, nombre) de otra coordinación conductual que constituye otra distinción consensual (objeto). (Maturana, 1999, p. 103).

Análisis desde la categoría: expresiones y comportamientos culturales

Esta categoría la hemos identificado desde el código de color café. 

Esta categoría que denominamos de expresiones culturales y de comportamientos surge como **categoría emergente** en el momento de la transcripción de los vídeos que fueron la herramienta de investigación principal para la observación de los procesos artísticos.

Al revisar detalladamente se halló una serie de formas expresivas que no estaban estrechamente relacionadas con las otras categorías de análisis y que mostraban aspectos interesantes a observar con relación a la pregunta de investigación.

Estas formas expresivas se constituyen en dos vías, una cultural, en la que las expresiones, principalmente verbales están relacionadas con formas de expresión juvenil, del contexto barrial local y que hacen referencias desde lo tradicional (costumbres y tradiciones). Por ejemplo, dado un contexto socio – económico se da la expresión de Andrés, quien dirigiéndose a Nikoll respecto al gasto de la pintura, expresa la situación así: “esta vale plata”. Lo cual es cierto, pero concentra la intención en el valor económico, cuando ello también implica otros cuidados con el material. Una expresión que hace Hemerson ante una circunstancia que le molesta es: “Le voy a meter un puño” y “Hágale y nos damos cuchillo”, las cuales son frases que provienen de un vocabulario utilizado en contextos (modos utilizados con frecuencia en el territorio local de Bosa) donde falta el diálogo y se recurre a formas agresivas.

Por otro lado, en la escuela se suele preguntar con ironía a que se viene al colegio, sobre todo si hay un estudiante distraído. Aquí Nikoll pregunta por el refrigerio a lo cual Leidy responde: “¡Ay! ¿Pero usted solamente vino por el refrigerio?...”

Algunas expresiones que provienen de maneras muy tradicionales, de casa, que llamaron la atención para categorizar, estuvieron dadas por frases como: “me dio piquiña en las patas” dicha por Karoll Zamora al palpar con sus pies la semilla de arroz. También cuando se le pregunta a Ronaldo qué observa en el centro del espacio (había una figura de mándala a gran formato, compuesta por diversos materiales orgánicos) a lo que él responde: “popo de vaca, popo de pitufo”. Además, es interesante la creación espontánea de estas frases.

Posterior a esta parte al hacer el análisis que toca el tema del “pesebre” vemos más aun de la referencia que hacemos a lo tradicional. Y se encuentra una influencia social acentuada que se refleja en palabras, conceptos o frases que tienen que ver con elementos de consumo de sustancias psicoactivas (SPA). Estas expresiones están inmersas en las interacciones y afectos entre varios de los estudiantes participantes de estos dos procesos. Y se dan de manera continua.

Los problemas sociales son siempre problemas culturales, porque tienen que ver con los mundos que construimos en la convivencia. Por esto, la solución de cualquier problema social siempre pertenece al dominio de la ética; es decir, al dominio de seriedad en la acción frente a cada circunstancia que parte de aceptar la legitimidad de todo ser humano, de todo otro, en sus semejanzas y diferencias. (Maturana, 1999, p. 93).

Por ejemplo, obtenemos expresiones como cuando Ronaldo al escuchar el sonido del “palo de agua” dice que al interior de este: “hay cocaína”. O cuando están trabajando sobre las cajas en el momento reflexivo y comentan que están pegando su cubo con cinta a lo cual Hemerson refiere: “yo lo pego con tapita y marihuana”. Y en otro momento al indicarles que podían utilizar el pegante Ronaldo expresa: “¡Uyyy! ¿Cómo así profe?”

En cuanto a los comportamientos vimos que una de las estudiantes, aunque era sábado y se indicó llegar con ropa particular, apropiada para el trabajo en artes, llegó con su uniforme del colegio y otra de las estudiantes estuvo todo el tiempo muy pendiente de

“no ensuciarse la ropa” por lo cual su exploración con materiales como pintura o la semilla de arroz se notó muy cuidadosa.

Uno de los desarrollos fundamentales en esta edad es su sexualidad, y todo lo que enmarca este aspecto, en este sentido como se dan las interacciones, sus relaciones, sus emociones, sentimientos y comportamientos respecto a ello. La escuela, y más desde el departamento de orientación, les guían bajo la intención de brindarles herramientas y elementos de comprensión y escucha alrededor de las inquietudes que las y los estudiantes tengan al respecto.

Durante los procesos artísticos hubo algunas expresiones que evidenciaron referencia en este ámbito, de manera que llamó la atención. En un momento vivencial por ejemplo Karoll Zamora vertía colbón sobre su formato para pegar semilla y tierra. Muestra a Kevin mediante un gesto corporal en el que ubica el tarro, paralelo a su vientre, regando este material sobre el cartón y le pregunta: “¿entendió?”, y luego reafirma: “Claro que entendió”.

La mención del “pesebre” por parte de Ronaldo cuando estaba elaborando su creación pictórica junto con Kevin, en el primer proceso artístico nos permite observar el poder o cualidad evocadora en la relación que se da entre la imaginación humana, la vida de los propios sujetos y el entorno con las subjetivaciones que se le presentan allí.

Es el espacio artístico, el lugar de exploración y evocación. Las tradiciones, lo cultural está en la dimensión socio - afectiva de manera individual y por supuesto colectiva. En este contexto inmediato de lo escolar, de lo juvenil que cotidianamente refleja expresiones que ya en varias partes se han señalado como el “todo bien”, “¡Ay! que pirobo”. E intereses dirigidos a situaciones cotidianas del momento que principalmente son sobre las relaciones de amistad, de parejas; acerca de alguna programación de televisión, etc. Es significativo que se traiga a colación, que se releve una u otra tradición, que en este caso nos ha mostrado ser la del pesebre. Lo cual esta vez no está enmarcado en una clase de religión o de historia, sino que el tema se da desde el plano más sensible de la propia vida del estudiante.

Observamos entonces expresiones culturales que nos permiten conocer a mayor profundidad sobre las y los estudiantes, en su dimensión social- afectiva. Entrar más en

sus intereses, formas de vida individual y acontecimientos familiares y culturales. Sabemos desde esta metáfora que el estudiante hace del pesebre en que entorno cultural ha vivido y el afecto que tiene a este elemento o a los sucesos y personas que a través de este elemento ha vivenciado. Fue relevante para él y como elemento cultural común surgieron cantos de villancicos por parte de otros estudiantes. Compartieron y evocaron la tradición cultural por medio de esta práctica artística.

La combinación con la categoría de interacción con el entorno se da acá porque son las subjetivaciones: cubitos de madera, pintura verde, lana naranja, gran formato de tela. Los elementos que despiertan en Ronaldo, Kevin y Andrés el juego que bien lo menciona Ronaldo de esta manera: “¿Jugamos al pesebre cierto?”

Este “pesebre” que hubo en el primer proceso artístico detonó relaciones entre Ronaldo con sus pares, en que al coincidir la tradición cultural común a todos o casi todos, generó lazos afectivos que se articularon y visibilizaron por medio del canto, pero también de sonrisas, recuerdos familiares y de personas importantes que en ese momento evocaban de manera colectiva, pero cada uno sintiendo desde la particularidad de su vida.

Desde una imagen cultural que ellos mismos construyeron se produjo una imagen interna para cada uno como sujeto, una relación estética interesante. Una muestra de la relación dialéctica entre lo externo, lo colectivo y lo interno, subjetivo e individual.

El permitir este emerger cultural, y las emociones que de ahí surgieron, visibilizó en las expresiones e interacciones de los sujetos participantes gran parte de sus subjetividades y así abrir paso a posibilidades de comprensión de los sujetos no solo en el espacio del proceso artístico, si no en el de la escuela.

Conclusiones

Lo que recogimos del recorrido: aportes y reflexiones

Esta investigación permite tener unos “resultados” a modo de reflexiones y cuestionamientos trabajados a partir de la pregunta de investigación planteada: ¿De qué manera “el proceso artístico” posibilita conocer socio-afectividades en estudiantes de grado 6to?, investigación cuyo título es: Pensar la escuela desde las emociones. el “proceso artístico” una mirada a las socio-afectividades de l@s estudiantes de grado 6to. En I.E.D. Bosanova.

De esta manera el desarrollo de esta tesis desde un principio tuvo una intención reflexiva, abierta, que pretende brindar unos aportes al campo de la educación desde el campo del arte, de la estética, focalizado en la dimensión socio - afectiva en estudiantes de grado sexto. Teniendo en cuenta el contexto de las niñas y niños de este grado, cuya etapa de pre-adolescencia nos mostró unas particularidades en su dimensión social-afectiva. Y lo que significa el ámbito de la escuela pública y su incidencia en estos estudiantes como sujetos, que transitan de una etapa a otra (de primaria a bachillerato), donde la Escuela pública en general visibiliza lo académico, y ha dejado sin atención lo afectivo, y lo social, las relaciones e interacciones que pertenecen a esta dimensión, y que están de manera fundamental en la formación del Estudiante – sujeto, del ser humano integral.

Trabajar la dimensión socio – afectiva significó entrar a indagar un plano complejo, el de las subjetividades. Lo cual le dio un tinte muy detallado a este proceso de investigación, al realizar la observación y el análisis principalmente.

En todo este sentido en mención se exponen a continuación las siguientes conclusiones:

Es posible que la escuela dé lugar a un desarrollo más integral del ser, del sujeto- estudiante, sí da relevancia a la dimensión socio – afectiva, y reconoce que, en sus espacios intencionalmente académicos, existen seres humanos en permanente relación con el entorno e interacción. Sujetos emocionales, que conectaran desde ahí con las intencionalidades y propósitos escolares.

Sí tenemos una escuela que además de reconocer a sus estudiantes, como seres emocionales, incorpora la dimensión socio – afectiva, como dimensión que se forma, que se reconfigura constantemente, es decir que se transforma. Podemos hablar de una escuela que empezará a

propiciar espacios que posibiliten la expresión, la estética entendiendo al sujeto en desarrollo de sí mismo y de manera relacional.

Las expresiones de la dimensión socio – afectiva, como lo son las emociones, relacionadas con los diversos sentimientos que nos genera un espacio, vivencias y circunstancias, que en esta investigación se visibilizaron por medio del proceso artístico, son constantes, se podría decir que no hay interrupción alguna de socio – afectividad en las interacciones humanas. Por esto las categorías de análisis que surgieron de la observación de los dos procesos artísticos se fueron entrelazando, de manera que todo momento, toda circunstancia, lleva consigo una interacción, con el entorno, en el cual dentro de la concepción estética de esta investigación están los otr@s sujetos. Y ahí existente el sentimiento, y si ocurre alguna expresión, es decir exaltación, aparece, se visibiliza la emoción.

En estos dos procesos artísticos se evidenció, que en los diferentes momentos se relevó en alguna de las categorías (clasificadas por colores), sin embargo, siempre estuvieron en una “simbiosis”, en una coexistencia que no teníamos prevista en el momento de su diseño de clasificación.

El arte en el ámbito educativo, desde la concepción estética del proceso artístico es una posibilidad, que no se encierra en un campo especializado de técnicas plásticas, musicales, corporales, etc. Si no que abre un espacio en el que se parte del contexto como elemento fundamental, y se diseña teniendo en cuenta la multiplicidad de percepciones. Así sin llegar a tener previstos resultados en la interacción, comportamientos o expresiones socio – afectivas de las y los estudiantes, se “lanza” a la escena un juego organizado en lo sonoro por ejemplo que permite **niveles de interacción, propicia la emoción y sin duda genera sentimientos** particulares y colectivos en los estudiantes que participan.

Dos espacios en los que se integraron tres tiempos: El recuerdo, lo vivencial en el momento del proceso artístico y la evocación, permitió ver “sentidos comunes” que tal vez son fragmentos en la socio – afectividad de cada uno de los estudiantes que participaron. La relación con las flores por ejemplo en Nikoll, todo su proceso creativo, de interacción, de tensiones con los demás porque había allí implícito un deseo, una evocación y un sentimiento, que pasa por diversas emociones, y que finalmente de manera verbal visibiliza en relación con lo maternal. La “quietud” de Yeshua, que en el análisis de esta investigación observamos como una

interacción con el entorno desde una expresividad de poco movimiento corporal”, pero donde hubo gestualidad en todo momento, y que en la imitación de “tocar la flauta” se evidenció una evocación, había en él, sentimiento en esta imagen que nos transmitió en su vivencia en los procesos artísticos.

El momento de transformaciones que viven las y los estudiantes de grado sexto por su edad y el cambio escolar de todo el contexto de la primaria al bachillerato, permitió observar dinámicas y comportamientos entre, aún lo infantil, la expectativa, la ingenuidad. Y expresiones que en la interacción denotaron su interés de sentirse vinculados al grupo, tomados en cuenta, queridos. También donde su autoimagen en lo colectivo va tomando una importancia que a su vez los conforma ya como sujetos no sólo individuales, sino más sociales.

En esta misma sintonía estética, de la colectividad, de las multiplicidad de expresiones en el espacio colectivo y de lo circunstancial, la investigación nos arroja en el elemento “ juego” un espacio al que se llega en la colectividad, y que si se permite se descubre que está caracterizado por ser supremamente afectivo.

La individualidad del ser humano se ha constituido desde que nace, conformada por unas características identitarias, únicas en cada sujeto, pero estas estando siempre en interacción con el entorno y con otros sujetos, muestra variaciones, que en el tiempo puede generar transformaciones estructurales de acuerdo con el medio de interacción. Aquí en el ambiente del proceso artístico, se visibilizaron otros comportamientos “distintos, nuevos” que llamaría variaciones conductuales, emocionales en los estudiantes de grado sexto participantes, con relación al medio del aula regular en que se hallaban cotidianamente.

La categoría emergente de “expresiones culturales” en uno de los aspectos que se visibilizan con más acento son el familiar, por ejemplo, al nombrar el “pesebre “, los comentarios y cantos que se suscitaron en torno a esta evocación. Las tradiciones, la familia, aparecen allí con el sentimiento de amor.

Esta misma categoría de “expresiones culturales” saca a la luz emociones “fuertes” que muestran palabras “de agresión” y expresiones y comportamientos en relación con el ámbito íntimo, sexual. No sólo está dado por su edad, si no por el contexto del barrio, de sus entornos.

Entonces esta categoría emergente nos pone en el plano de la reflexión de que, el vincular el ámbito cultural, mucho más en la cotidianidad de la escuela, permite conocer y estrechar más los lazos e interacciones de las y los estudiantes. A la vez que sí se conoce su contexto también se comprende más al sujeto colectivamente y como individuo.

Lo procesual en el arte, más allá de trabajar desde la educación artística en búsqueda de resultados técnicos, o de lograr una concepción de belleza contemplativa que se expresa como “obra de arte”, nos ha mostrado múltiples posibilidades estéticas en las que se visibilizan esos fragmentos pertenecientes a la dimensión socio – afectiva, pero que además posibilitan diversas exploraciones técnicas y sensoriales, múltiples desarrollos en que las y los estudiantes se reconozcan como sujetos, que elaboren juicios de valor sobre lo que ellos mismos producen. Y sobre sus interacciones, vivenciándolas y reflexionándolas.

El amor como lo desarrolla Humberto Maturana es el motor y sentimiento envolvente que inherente a los seres vivos, permite la plena existencia y surge en las interacciones. También como lo nombra es determinante para el ser la ausencia del amor. En este sentido considero que el proceso artístico es un espacio que, al propiciar la interacción, es fuente del sentimiento del amor. Una escuela en que exista el espacio para el amor será tal vez, y lo dejo a manera de reflexión una escuela más humana.

Sí hablamos de “mejorar los niveles académicos”, mediante esta investigación que pone como apuesta estética los procesos artísticos, queda como una de las conclusiones o reflexiones la coexistencia entre **cognición** – **afectividad**, en que la primera funciona, si la segunda dimensión se reconoce y propicia su existencia.

Aportes para la continuidad

Se invita a seguir caminando en el proceso artístico, hacia la observación de socio – afectividades en la escuela...

Desde esta tesis de investigación en educación, la cual está integrada y desarrollada desde el arte, en su concepto procesual y de expresión, se espera queden reflexiones, ideas, saberes y conocimientos que se continúen indagando y desarrollando en posteriores trabajos de grado, tanto en el campo educativo, como también desde el arte.

La escuela pública en Colombia, a pesar de que tiene lineamientos curriculares emitidos por el MEN, los cuales consolidan una sola propuesta de orientación educativa, es muy diversa por la misma multiculturalidad que somos. Y además por las diferentes condiciones socio-económicas que afectan a la misma. En este sentido se invita de una manera profunda , estudiada rigurosamente a cuestionar nuestro ejercicio pedagógico docente , y de esta manera atrevernos a dar diferentes miradas a la formación de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes , en forma integral del ser humano, indagando nuevas rutas, que lejos de consignarse como una “ fórmula” sea más el diseño de proceso artístico u otra propuesta, uno de los caminos para observar, permitiéndose siempre diversificar sus diseños en pro del contexto y el momento.

En estos años se ha llevado el hacer de esta investigación que alcanza a ser tocada por la época de pandemia, no se puede dejar de mencionar, y con ello más preguntas e indagaciones y todo un quehacer hacia lo socio – emocional. La vida nos va enseñando y poniendo las preguntas.

Como docente del área de educación artística, en el campo de las artes plásticas, como artista plástica siempre en construcción, considero pertinente invitar, no sólo a las maestros y maestras de artes de los colegios, sino desde el arte mismo, desde las facultades de formación en artes, si es de interés, a indagar y trabajar en esta línea del arte y la pedagogía, en la que considero hay recorridos, pero nos espera seguir mucho en adelante en este asunto estético, pedagógico, integral, como lo vayamos llamando. El arte procesual, las prácticas artísticas que se realizan en diferentes lugares y contextos dentro de la escuela formal y no formal, los talleres locales,

la misma performance creo que nos dimensiona parte de este camino que podemos inventar y reinventar.

Dejó como sugerencia en este aspecto revisar el concepto de “escultura social” desarrollado por Joseph Beuys, prácticas artísticas (talleres) realizados por el artista colombiano Antonio Caro, por ejemplo, indagar en el campo de la performance, mencionamos entre muchas artistas a María Teresa Hincapié y Doris Salcedo. El arte procesual y experiencias interdisciplinarias, estudios y prácticas etno- culturales, la comunagogía del maestro Juan Carlos Jaime, por ejemplo, que es una propuesta pedagógica reciente que se basa en el proceso, con conceptos ancestrales, comunitarios y pedagógicos; y artísticas como obra, pero que su proceso y sentido estético por lo tanto no está en el producto final. Es decir, la propuesta que, en esta sintonía desde el arte y la estética en espacios de formación se de, y principalmente dirigidas hoy a la escuela formal, con la mirada a las socio – afectividades, tiene mucha posibilidad que construir y múltiples vertientes que la enriquecen y son ya experiencias que aportan a ello.

Referencias

Hilos de búsqueda...

- Durand, G. (1968). *La imaginación simbólica*. Amorrortu editores S.C.A.
- Fischer- Lichte, E. (2011). *Estética de lo performativo*. Arada Editores. Madrid
- Kant, I. (1876). *Crítica del Juicio*. Cervantes Editorial. Madrid.
- Kant, I. (2003). *Observaciones sobre el Sentimiento de lo Bello y lo Sublime*.
Kongsbey: Siglo XVIII.
- Kant, I. (2003). I. El juicio del gusto es estético. En: *Primer momento del juicio del gusto, o del juicio del gusto considerado bajo el punto de vista de la cualidad*. Madrid: Editorial del Cardo.
- Kant, I. (2003). II La satisfacción que determina el juicio del gusto es desinteresada. En: *Primer momento del juicio del gusto, o del juicio del gusto considerado bajo el punto de vista de la cualidad*. Madrid: Editorial del Cardo.
- Llinás, R. (2002). *El cerebro y el mito del yo*. Editorial Norma. Bogotá.
- Martínez, C. (2012). *Consideraciones sobre inteligencia emocional*. Editorial Qarzo.
- Martínez, M. Y Cubides, J. (2012). *Sujeto y Política: vínculos y modos de subjetivación*. Revista colombiana de educación. Bogotá.
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Editorial Dolmen Ediciones.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Serie lineamientos curriculares Educación Artística: contingencias de la presencia de las artes en la educación formal*. Colombia.
- Ordoñez, L. (2011). *Arte y acontecimiento. Una aproximación a la estética deleuziana*. Revista Latinoamericana de Filosofía. Buenos Aires.
- Sánchez, Y. (2001). *Vygotski, Piaget y Freud: A propósito de la socialización*. Universidad Nacional de Colombia.
- Vygotsky, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica. Barcelona.

Bibliografía

...A las teorías, experiencias y posiciones que se acudieron

Hernández, Fernández y Baptista (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill Education.

Jiménez, A. Hernández Mella, R. Liranzo, P., Pacheco Salazar, B. (2016). *Arte y afectividad en la experiencia escolar inclusiva: un estudio dominicano*. Revista Ciencia y Sociedad, vol.41, núm.1. Pp.45 – 75. Instituto tecnológico de Santo Domingo. República Dominicana.

Secretaría de Educación Distrital. (2016). *Caracterización del Sector Educativo*. Bosa. Bogotá D.C.

Gombrich, E. (1997). *La historia del arte*. Madrid. Editorial Debate.

Agradecimientos

Todo es posible en colectivo...

Las circunstancias tuvieron adversidad, la dificultad motivó, ahí nombró a la familia, la pandemia vino con muchas lecciones reales, en realidad lo procesual de la vida.

Agradezco a mis estudiantes como primera motivación, quienes participaron en estos dos procesos artísticos, ellas y ellos despertaron en mí esta apuesta desde la emoción de desear desde lo pedagógico y lo estético un sueño para la escuela, para la sociedad, para la vida...Para sus vidas.

Me permito decir que es una dedicación amplia a “las hijas y los hijos de mi pueblo”

En este camino también nombrar dos combos de personas, en lo laboral, en que estuvo ahí de manera un tanto enfática la compañera maestra Alejandra Oliveros Prada, indagando y motivando este “asunto”, la maestra Luisa Martínez, y “las tres mosqueteras” compañeras de la maestría: Sonia Gavilán y Martha Pulido. Así como también al maestro Juan Carlos Jaime Fajardo y a Miguel Gómez Ormaza, exalumno del colegio Bosanova, que quien con su talento realizó la parte fílmica y fotográfica de los dos procesos artísticos.

Compas de la universidad que me brindaron su apoyo aun cuando ya se habían graduado: Lida y Jennifer, y a los maestros quienes en las socializaciones, seminarios y asesoría me cuestionaron y dieron luces...

Gracias.