



# DESDIBUJANDO FRONTERAS

La pedagogía de la alteridad,  
el dibujo y el barrio

**DESDIBUJANDO FRONTERAS  
LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD, EL DIBUJO Y EL BARRIO**

**JOHANA PAOLA MUÑOZ RINCÓN**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE BELLAS ARTES  
LICENCIATURA EN ARTES VISUALES  
BOGOTÁ  
2020**

**DESDIBUJANDO FRONTERAS  
LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD, EL DIBUJO Y EL BARRIO**

**JOHANA PAOLA MUÑOZ RINCÓN**

**ASESORA:  
MARTHA AYALA**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE BELLAS ARTES  
LICENCIATURA EN ARTES VISUALES  
BOGOTÁ  
2020**

## AGRADECIMIENTOS

A mi familia, que me permitió crecer en medio del amor, me demostró que los sueños se cumplen a pesar de las barreras y me enseñó a actuar con respeto por el mundo, la naturaleza y demás seres que lo habitamos.

A Sergio Sarmiento, quien me acompaña, me enseña, me apoya y me escucha con amor y paciencia las preguntas, frustraciones, tristezas y alegrías que a diario me produce esta profesión.

A mis maestros y maestras, en especial a Martha Ayala a quien admiro profundamente como la gran maestra y mujer que es. Por donde pasa va dejando su luz.

A Juan León, el amigo incondicional, con quien comparto el camino de las artes visuales y la educación.

A la infancia, que a diario me reta, me impulsa y me hace ser quien soy con sus valiosas enseñanzas.

***A Allison, la niña que dejó huella para siempre***

## TABLA DE CONTENIDO

|                                                                                                                             |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| INTRODUCCIÓN.....                                                                                                           | 8  |
| 1. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA VISUAL COMO ACTO ÉTICO, POLÍTICO Y RESPONSABLE DEL OTRO .....                                     | 7  |
| 2. PRIMER ACERCAMIENTO AL CONTEXTO.....                                                                                     | 11 |
| 3. RE-CONOCIENDO LA NECESIDAD .....                                                                                         | 14 |
| 4. CÓMO HICIMOS LO QUE HICIMOS.....                                                                                         | 19 |
| 4.1. EL ENFOQUE DE NUESTRA EXPERIENCIA .....                                                                                | 19 |
| 4.2. LA EXPERIENCIA COMO ALGO REAL Y SIGNIFICATIVO .....                                                                    | 21 |
| 4.3. RUTA METODOLÓGICA .....                                                                                                | 23 |
| 4.3.1. Etapa 1. Viviendo la experiencia.....                                                                                | 23 |
| 4.3.2. Etapa 2: Reconstrucción de la experiencia.....                                                                       | 26 |
| 4.3.3. Etapa 3: la tarea interpretativa.....                                                                                | 27 |
| 5. DE MI INFANCIA A LAS OTRAS INFANCIAS. UNA CONEXIÓN NECESARIA EN LA RELACIÓN PEDAGÓGICA CUANDO SE TRABAJA CON NIÑOS ..... | 29 |
| 6. INQUIETUDES, INTUICIONES Y EXPERIENCIAS CON LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA VISUAL .....                                          | 35 |
| 7. PARAR PARA SENTIR, REFLEXIONAR Y AVANZAR. PARO NACIONAL 21 N .....                                                       | 39 |

|                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------------------|----|
| 8. ENCONTRANDONOS.....                                                       | 44 |
| 8.1. PRIMER ENCUENTRO: “ADEMÁS DE SOLO SER CASAS, ALGUNOS VIVEN JUNTOS”..... | 44 |
| 8.2. SEGUNDO ENCUENTRO: “NO SE EDUCA EN TIERRA DE NADIE” .....               | 56 |
| 8.3. TERCER ENCUENTRO: EL MONSTRUO EN EL OTRO .....                          | 61 |
| 8.3.1. La galería de arte: Todos bajo un mismo techo .....                   | 67 |
| 8.4. CUARTO ENCUENTRO: MARIPOSAS EN EL ESTÓMAGO .....                        | 71 |
| 8.5. QUINTO ENCUENTRO: DESDIBUJANDO FRONTERAS .....                          | 73 |
| 8.6. SEXTO ENCUENTRO: “SENTÍ AMOR” .....                                     | 78 |
| 9. ¿Y QUÉ NOS QUEDÓ PENDIENTE? .....                                         | 87 |
| 10. ENCARNAR EL SABER .....                                                  | 92 |
| BIBLIOGRAFÍA .....                                                           | 99 |

## INTRODUCCIÓN

Primero que todo, debo mencionar que este trabajo está realizado en su totalidad, desde lo fascinante que es para mí el acto de educar y por ende el de aprender. Por esta razón, el texto está narrado desde la auto-referencialidad, pues esta me permite evidenciar mi proceso como investigadora aprendiz, pero, sobre todo permite presentar la manera sensible en que se desarrolló esta propuesta, situándome junto a los niños y niñas con quienes protagonizamos una experiencia desde un vínculo que iba más allá de lo académico y que en palabras de ellos, hasta nos hizo sentir “mariposas en el estómago”.

De este modo presento la experiencia en la Institución United Language Academy, así como las comprensiones teóricas, metodológicas y epistemológicas, desde donde se asume la sistematización de experiencias como vía investigativa que, en este caso permite reconstruir la práctica de educación artística visual para reflexionar en torno a esta e identificar los saberes tanto pedagógicos como artísticos que emergen de la misma, permitiendo conceptualizarla para construir un saber pedagógico.

Es así como, en primer lugar, presento el concepto clave para comprender el desarrollo de esta investigación, la cual está fundamentada en *la pedagogía de la alteridad*. Esta se basa en la ética de la compasión del filósofo Emmanuel Lévinas, que consiste en reconocer al otro desde su existencia, un otro que demanda a responsabilizarse de su vulnerabilidad. Por lo tanto, este ejercicio investigativo surge y se desarrolla a partir del reconocimiento del contexto en el que se sitúa. Como consecuencia se identifica y se asume la responsabilidad con las necesidades del mismo, proponiendo una acción desde la educación artística visual.

En segundo momento se presenta el contexto de la institución United Language Academy, el cual se enmarca en un programa educativo bilingüe que está basado en un contexto estadounidense, pues está pensado desde y para nativos de este país. Por lo tanto, se expone la preocupación de percibir que los estudiantes de esta institución reciben una educación completamente descontextualizada que afecta el interés por su entorno próximo, interesándose primero por los aspectos estadounidenses, antes que por los colombianos. De este modo se cierra

este segmento para dar paso al interrogante principal y los objetivos esta propuesta, dando paso al resto de esta sistematización.

Posteriormente, se desarrolla la comprensión teórica asumida por la presente investigación desde el enfoque cualitativo, así como la metodología y las herramientas de sistematización de experiencias legitimando la experiencia como algo real y significativo. Seguido a esto se describe la ruta metodológica asumida, para finalizar con una reflexión sobre el lugar epistemológico que denota la perspectiva de conocimiento desde la cual se aborda la presente sistematización.

Para reconstruir la experiencia inicio presentando una narración personal relacionada con mi infancia y la concepción de los barrios en que viví, argumentando la importancia del recuerdo en las relaciones educativas basadas en el discurso de la pedagogía de la alteridad y cómo esta afecta el desarrollo de la experiencia.

De allí que se desprenden algunas consideraciones e inquietudes relacionadas con la educación artística visual en la infancia y cómo el contexto nacional colombiano afecta directa e indirectamente a los actores de la comunidad educativa. Así mismo, se presenta la educación como un acto político que debería tener como propósito la responsabilidad de cuestionar y concientizar como actos intrínsecos a la acción de educar.

A partir de allí se empieza con el relato que permite reconstruir la experiencia pedagógica con los niños y niñas, en la cual se abarca el tema del barrio desde la conversación y, posteriormente, con un ejercicio de dibujo. En este punto se presenta el dibujo como mediación fundamental dentro del proceso, pues permite expresar y construir significados.

A medida que se va narrando la experiencia y los aspectos a resaltar de cada sesión, se van planteando y desarrollando otros conceptos de barrio y comunidad atravesados por la pedagogía de alteridad.

En medio de las sesiones se evidencia cómo surge la idea de realizar un dibujo. En primera instancia, con el objetivo de pensar, recordar y elegir a alguien del barrio para representarlo a través de la imagen y presentarlo a la clase contando por qué entre todas las personas del barrio, habían

elegido a esa en especial. Pero a medida que avanzaron los días y gracias a una experiencia personal en la que después de varios años logré conocer a mi vecina, propongo la idea de replantear el objetivo del dibujo que se estaba haciendo, para ir más allá y más bien pensarlo como una posibilidad de acercarse al otro, en esta caso esos otros del barrio de cada uno, para entregarles el dibujo y posiblemente entablar una conversación a partir de las preguntas o comentarios que quisiera hacer cada niña o niño en el momento de la entrega.

Por consiguiente, se presentan algunas de las experiencias de los niños y niñas, que de la mano de sus familiares entregaron el dibujo a la persona en cuestión. Así mismo, se menciona cómo esta experiencia al ser conversada en clase junto a los demás estudiantes, generaba otras reflexiones del barrio; abarcándolo también desde las personas que lo habitan y reconociendo al otro ya no solo desde algunos de sus rasgos específicos, sino también, resaltando lo importante fue para cada uno de los estudiantes el hecho de responder algunas preguntas que habían surgido durante el proceso, además de resaltar las emociones de todos los participantes de esta experiencia.

Del mismo modo se presenta el papel de la familia en este proceso y cómo, por un lado, esta había sido fundamental para acompañar a los estudiantes en la culminación de este proceso, permitiendo traspasar la frontera entre la escuela y el barrio. En este punto se evidencia que la familia resultó tan implicada, que a partir de esto se logra descubrir una nueva frontera entre escuela y familia mientras simultáneamente se traspasa para generar nuevas concepciones en las que la familia participa ya no solo desde el acompañamiento sino que se involucra en la experiencia, participando activamente; se deja afectar de manera sensible y reflexiva y además afecta a otros (que en un principio no estaban considerados en la actividad) al compartir la experiencia, ya sea en sus redes sociales o voz a voz.

Para finalizar, se desarrolla el saber pedagógico derivado de la triangulación de la experiencia pedagógica en la cual se ponen en diálogo la experiencia, con la teoría y las reflexiones que a su vez generan nuevas comprensiones en torno a las relaciones que se establecen entre la educación artística visual y específicamente el dibujo con otros campos y sujetos externos. Abordando y comprendiendo el arte no solo desde el acto creativo, sino desde la construcción de pensamiento y conocimiento a partir del estudio, la teorización y el análisis de la cultura y las prácticas artísticas contemporáneas. Cabe mencionar que las reflexiones sobre la experiencia no se evidencian

únicamente en un apartado designado para esta, sino que se además se desarrolló como un ejercicio de súper posición en la escritura del relato, en el que a partir de la re escritura se van evidenciando las nuevas comprensiones sobre la experiencia.

## 1. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA VISUAL COMO ACTO ÉTICO, POLÍTICO Y RESPONSABLE DEL OTRO

A propósito de la educación artística visual como experiencia que posibilita espacios comunes de encuentro colectivo, a través de diferentes nociones de mundo materializadas en imágenes<sup>1</sup> y, por ende, en una constante motivación por reconocerse, reconocer al otro y relacionarse con este a partir del lenguaje visual. Es oportuno mencionar a Judit Mentasti (2015) quién basada en filósofo Jacques Rancière (2014) y su discurso sobre la experiencia estética manifiesta que:

La estética está íntimamente relacionada con la realidad; por lo tanto, lo *sensible*, como categoría fundamental de la estética, no estaría relacionado exclusivamente con el mundo del arte sino también con el mundo en general: político y social. En otras palabras, lo sensible desborda el contexto del arte para tocar otras esferas perceptibles, de allí la necesidad que encuentra Rancière de redistribuir y reconfigurar lo sensible. El reparto de lo sensible es entonces la dimensión política de la estética, dimensión que torna visible lo común donde el cruce de diversas voces podría reconfigurar la noción de lo político. (Mentasti, 2015)

De este modo se evidencia como a través de lo sensible la experiencia estética desborda la órbita del arte para abarcar el mundo y las relaciones sociales que en él se dan, -en donde sobre decir que está intrínseca la educación- reconfigurando los modos de participación y abriendo espacios para encontrarse con el otro, para ampliar la subjetividad desde lo colectivo, para desplegar el campo de lo sensible en lo comunitario y es aquí donde lo ético y lo político empiezan a encontrar estrecha relación con el arte y por consiguiente con la educación artística y la relación pedagógica.

---

<sup>1</sup> Es fundamental comprender que se abarca el concepto de imagen desde las múltiples posibilidades de la misma, así como lo que Fernando Hernández concibe como “un universo visual conformador de identidades, no solo por su omnipresencia sino por su fuerte poder persuasivo: se asocia a prácticas culturales –forma parte de lo que está pasando–, se vincula a las experiencias de placer –se presenta narrativamente atractiva– y se relaciona con formas de socialización –los sujetos se sienten parte de un grupo con el que se identifican– Pero además, el universo visual enseña a mirar y a mirarse, y les ayuda a construir representaciones sobre sí mismos –la identidad- y sobre todo el mundo -lo que constituye la realidad-.” (Hernandez, 2001, pág. 1)

Lo anterior se presenta con la intención de introducir algunas ideas importantes que atraviesan esta propuesta para vincularlas al discurso pedagógico central de la investigación, el cual presentaré en este capítulo. Aclaro que no fue a partir de aquí que surgió todo, pero quiero empezar por aquí para exponer el resultado de una constante búsqueda que, como maestra-investigadora decidí asumir para encontrar una noción con la que pudiera identificarme –o no- y así, ponerla en dialogo con la experiencia en torno a la educación artística visual que aquí se presenta.

Aunque venía disfrutando del proceso investigativo, en un punto me sentí confundida y frustrada; tenía una lista que cada día crecía con conceptos y teorías como: el reconocimiento del otro, ética del reconocimiento, empatía, intersubjetividad, otredad, alteridad, entre otros sobre los que indagaba pero que cada vez me confundían un poco más. Me sentía estancada debido a la cantidad de información que encontré, así como las similitudes que tenían los conceptos entre sí y a la vez los diferentes planteamientos que se generaban según la época y el autor. Además, se hacía evidente el hecho de que era la primera vez que hacía una investigación académica de este tipo y aunque existiera un gran interés, a veces perdía el rumbo.

Es importante mencionar que los conceptos que menciono anteriormente surgen de la preocupación por el contexto educativo donde me encontraba laborando como maestra de artes visuales y en el cual se desarrolla la propuesta de esta investigación, en torno a una problemática en la que evidencio un interés en la comunidad educativa por reconocer a otros de un contexto lejano e identificarse con ellos antes que los de su entorno próximo.

Ahora bien, basada en lo anterior, se evidencia que mis intereses se vinculaban con los modos de relacionamiento humano como base de la convivencia y basada en esto indagaba sobre las relaciones entre sujetos; sobre la creación de un nosotros y cómo somos o podemos ser responsables del otro. Aunque no ahondo en cada uno de estos conceptos, es importante mencionar que lo que en un momento consideré estancamiento, en realidad fue de gran ayuda para hallar y comprender el discurso que finalmente acogí en mi investigación y que me llevó a cuestionarme sobre mi papel como arte educadora, como individuo que vive y convive con otros, teniendo en cuenta que el teorizar la relación humana y saber desde dónde se nombra, también tiene que ver con una postura política.

Fue así como esto me llevó a ser más específica, yendo más allá de la pregunta por la relación entre individuos; teniendo en cuenta que esta experiencia hace parte de un contexto pedagógico y que por lo tanto debía cuestionarme sobre la relación pedagógica. De allí que en esta constante búsqueda descubriera *la pedagogía de la alteridad*, a la que denominé el concepto cardinal de esta experiencia investigativa, pues sentí que todo se esclareció y que al encontrar este discurso pedagógico empecé a generar nuevas comprensiones sobre la experiencia.

Aunque definiendo la práctica educativa como un acto legítimo de investigación y producción de conocimiento en sí mismo, descubrí algunos elementos teóricos que no solo dialogan con el ejercicio investigativo, sino que enmarcan mi lugar como maestra de artes visuales. Es por esto, que para ubicar y comprender la experiencia que se desarrolla en el presente texto, decido empezar con el concepto que a continuación presentaré de manera breve, ya que el mismo será desarrollado detalladamente a lo largo de la sistematización al dialogar con la misma.

La *Pedagogía de la alteridad* surge en la década de los noventa basada en la teoría de la *ética de la compasión* del filósofo Emmanuel Lévinas; esta parte de la premisa de reconocer y acoger al otro desde su existencia, prevaleciendo el rostro como un imperativo: «En la aparición del rostro hay un mandamiento inapelable, como si un amo me hablase» (Lévinas, 1993, 108). ¿Y qué es lo que ordena ese amo? Ordena responder a su necesidad, a su vulnerabilidad, a su sufrimiento. Y es a partir de allí que realmente me afecta, me compadezco y por consiguiente me responsabilizo de ello.

La responsabilidad en Lévinas no es un simple atributo del sujeto moral, como si éste existiese ya antes de toda relación ética (...) No existe el sujeto autónomo que decide actuar moralmente invocando principios éticos abstractos. La ética (responsabilidad) no sucede a un sujeto (subjetividad) ya constituido. La subjetividad no es un *en sí y para sí*, es en su misma esencia *para el otro*. El otro en su *necesidad* y urgencia, antes de toda argumentación ética, me constituye en sujeto. (Ortega, 2016, págs. 249-250)

De ahí que Pedro Ortega (2004) relacione este concepto con la educación, comprendiendo la misma como un acto ético y responsable que reconoce y acoge al otro desde su contexto singular. Esto genera una relación educativa que escucha y atiende la necesidad del otro porque ciertamente

le incumbe. Así mismo, el autor afirma que en esta relación se reconoce al otro “*como alguien, valorado en su dignidad irrenunciable de persona, y no sólo el aprendiz de conocimientos y competencias.*” (pág.9)

Basándome en Ortega (2004), concibo la pedagogía de la alteridad como un discurso pedagógico que define la relación educativa desde un lugar ético y responsable que reconoce al otro como un otro digno, lugar en el que se sitúa esta investigación. Y, en general desde donde concibo mi experiencia como arte educadora que forja un vínculo con la infancia teniendo en cuenta sus particularidades tanto individuales, como colectivas, asumiendo la existencia de los niños y niñas desde su *ser*, o más bien, desde su ser otro, otro que existe, que se presenta ante mí, que me interpela y que, por lo tanto, puedo reconocer y acoger desde el respeto que merece como individuo.

Ahora bien, en ese sentido se articula la pedagogía de la alteridad con esta propuesta de sistematización, pues, teniendo en cuenta que la educación en esta institución está desarticulada respecto al contexto colombiano, esta propuesta pretendía ayudar a re-situar a los estudiantes en la medida en que a través del arte y específicamente el dibujo, se *reconfigurara la sensibilidad*, haciendo visible a ese otro que en ese momento era invisible e incentivando el interés por un reconocerlo, además como parte de un contexto inmediato y con el que se compartía un territorio.

En este orden de ideas, esta relación pedagógica también está fundada en la consciencia de vivir en un país donde definitivamente percibimos al otro como “un alguien” sin rostro y es por esta razón que no lo reconocemos como alguien que hace parte de un contexto que lo hace ser quien es junto con sus experiencias, recuerdos, ideas, preguntas, anhelos, necesidades y demás particularidades.

Al menos en lo que concierne a la cotidianidad de nuestra ciudad Bogotá, definimos al otro a partir de unos códigos muy escasos y, como consecuencia, lo percibimos como un enemigo, concibiendo su particularidad únicamente como algo que nos aparta a los unos de los otros, dando cabida a pre juicios, miedos o indiferencia que pone nuestros intereses y necesidades por encima de los otros, considerando que muchas veces, esto puede trascender en actos de violencia. Cabe mencionar que en Colombia la violencia se comprende también desde lo simbólico, asumiendo que muchas veces esta se encuentra ligada a esquemas de poder enmarcados en ideologías de raza,

género, religión, estatus socio económicos, entre otros, que muchas veces repercuten en actos de violentos que en nuestro país se llevan la vida de miles de personas. Dicho de otro modo:

Nos comprendemos en función directa de las categorías que empleamos para evaluar y distinguir a los demás. El otro es *esto* y por lo tanto yo soy *aquello otro* (...) El otro no es peligroso en un sentido originario, sino que es cuando surge en una civilización normalizada en sus propios términos o una conciencia que refleje esta normalidad, que se diferencia de manera tajante y es rechazado, violentado en su diferencia o eliminado de mi horizonte de comprensión de manera simbólica o vital. La posibilidad de alteridad como forma de relacionarme con el mundo queda destrozada por un ataque de *lo Mismo* para con aquello que amenaza su equilibrio de unidad-sentido que aspira su prolongación perenne, hasta el fin de la conciencia. (Ruíz, 2009)

Al respecto Ortega y Romero (2018) refieren al filósofo Max Weber (2002) mencionando que:

Sin ética, la frialdad moral da lugar a una sociedad en la que los hombres siguen sin ser sujetos de su destino, individuos atomizados que se relacionan entre sí por vínculos impersonales, cada vez más mediatizados por relaciones mercantiles, ajenas a toda interpretación ética de la vida. En este modelo de sociedad, las relaciones interpersonales se revelan cada vez más ajenas a toda obligación de fraternidad o de compasión solidaria. (pág. 97)

Por lo tanto, es importante tener en cuenta que la pedagogía de la alteridad no debería implicar únicamente la relación pedagógica desde el vínculo educador educando. A mi modo de ver, una verdadera relación fundada en este discurso debería reconocer y comprender su propio lugar y el del otro –el que está fuera de los muros de la escuela- como una posibilidad de encuentro, descubrimiento y aprendizaje de las diferentes concepciones de mundo, basadas en el modo en que cada individuo se relaciona con el mismo.

De esta manera se hace evidente el vínculo que se genera entre la pedagogía de la alteridad y lo que concibo como un acto de educación artística visual, al menos en el contexto en el que está ubicada esta experiencia, -el cual presentaré a continuación-, pues uno de los ideales de esta propuesta fue derrumbar las fronteras invisibles que suele haber entre escuela/estudiantes y

barrio/comunidad/familia, para lograr una acción pedagógica que a través de las artes visuales nos permitiera generar verdaderos vínculos que fueran más allá del miedo, de la extrañeza que nos genera lo desconocido y diferente, más allá de lo que nos permite ver los pequeños agujeros y ventanas de esas fronteras invisibles que hemos creado como individuos atomizados.

*-¡Profe! Después de toda esa confusión al fin descubrí un discurso que no solo se adapta a mi trabajo, sino con el que me identifico plenamente... De ahora en adelante la pedagogía de la alteridad será mi bandera-*. Le dije muy emocionada a mi tutora de investigación, mientras la veía a través de una pantalla alegrándose por la misma razón. Comprendí que, en realidad, la relación de alteridad no se daba solo entre mis estudiantes y yo. Sino, también entre mi maestra -en este caso tutora de proyecto de investigación- y yo. Gracias al vínculo que construimos a lo largo de todo este proceso, pude analizar y comprender la ética y responsabilidad por el otro, no solo desde el discurso, sino desde la experiencia misma, que en este caso me daba el privilegio de vivenciarla desde mi lugar como estudiante y a la vez como maestra.

## 2. PRIMER ACERCAMIENTO AL CONTEXTO

Teniendo en cuenta los planteamientos presentados anteriormente, continuaré mostrando el contexto de la institución en la que fui maestra de artes visuales desde el año 2012 hasta marzo de 2020, cuando de repente el mundo se tornó pandémico y nos obligó a distanciarnos –un poco más de lo habitual- entre nosotros.

United Language Academy (ULA) es una institución de carácter privado que ofrece un servicio de educación no formal bilingüe para niños y niñas de primaria que en este caso están entre los 5 y 10 años de edad. Se encuentra ubicado en la ciudad de Bogotá, específicamente en el barrio Andes de la localidad Barrios Unidos y su comunidad corresponde a los estratos 4, 5 y 6. La institución funciona en calendario A, ofreciendo un periodo de atención desde el mes de febrero al mes de noviembre, con recesos en semana santa, junio, octubre y diciembre. El horario de clases es de 7:00am a 2:30pm.

ULA no tiene un currículo propio, pues funciona a partir de un programa educativo llamado *Abeka*, el cual es de origen estadounidense y se basa en la religión cristiana. Este debe ser adquirido por las familias de los estudiantes, cancelando un monto directamente con el programa para que sus hijos tengan acceso a clases asincrónicas en video; las cuales se complementan con libros de texto que son enviados por el programa desde Estados Unidos junto con material didáctico y evaluaciones que deben ser desarrolladas en compañía de un tutor o tutora.

Es así como las profesoras de ULA en realidad cumplen la función de tutoras, ya que deben ceñirse al plan de estudios del programa para finalmente, enviar a *Abeka* las evaluaciones desarrolladas, junto al resto evidencias de aprendizaje, para que los estudiantes puedan obtener una calificación y el certificado académico anual de parte del programa estadounidense.

Entre las áreas del currículo de *Abeka* se encuentran ciencias, historia, gramática, matemáticas, entre otras. Cabe aclarar que el programa está fundamentado completamente en el contexto estadounidense, por lo tanto, se enfoca específicamente en estudiantes nativos de su país y por la misma razón todos los videos, libros y el material de apoyo están en inglés. Sin embargo,

hay personas en otros países que se acogen a este, debido a la excelencia académica que ofrece Abeka, comparado con otras instituciones. También se destaca la posibilidad de aprender inglés con maestros nativos, así como la calidad del material didáctico y la facilidad de acceder al programa y sus clases desde cualquier lugar a través de la Web, facilitando así otro tipo de educación como lo es la modalidad de escuela en casa.

Ahora bien, a pesar de las características mencionadas, una de las desventajas a las que se enfrentan los estudiantes de ULA es que se ven obligados a responder semanalmente con evaluaciones que abarcan temas de contexto netamente estadounidense. Es así como en poco tiempo, además de saber sobre la historia, fauna, flora, geografía y moneda de este país; también reconocen personajes célebres, costumbres y otras características socio culturales del mismo. Esto da lugar a una aculturación, producto de esta propuesta curricular que se asume.

Y aunque haya un esfuerzo de parte de la dirección de la institución por incluir actividades relacionadas al ámbito colombiano, a mi modo de ver no son suficientes. A pesar de que la estructura de Abeka permite organizar el horario de clases libremente, sus exigencias académicas requieren de una intensidad horaria muy rigurosa para lograr cumplir con las mismas. Así que, para la institución solo fue posible incluir educación física y artes visuales durante los primeros años como áreas adicionales al programa. Ya en los dos últimos años consiguieron hacer algunos ajustes en el horario de clases, extendiéndolo unas horas más, para ofrecer español una vez a la semana e historia de Colombia una hora cada dos semanas.

Otro de los esfuerzos de la dirección del colegio por solventar el vacío de los temas nacionales, es un evento institucional que se realiza anualmente llamado *la semana de la colombianidad*. En este se desarrollan actividades relacionadas con aspectos de nuestro país tales como fauna, flora, personajes célebres, bailes, trajes y platos típicos.

Como consecuencia de esta propuesta, los estudiantes no tienen suficientes oportunidades de conocer sobre su propio país y por lo tanto reciben una educación completamente descontextualizada a su realidad. Incluso en algunas ocasiones, especialmente los más chicos, se confunden con aspectos de E.U, vinculándolos a Colombia, por ejemplo, una vez hace algunos

años pregunté cómo se llamaba el presidente de Colombia y la respuesta que escuché fue: “¿Obama?”.

Ahora bien, establecida en las razones que aquí expongo, decidí desarrollar un proyecto en el año 2019 que, desde la clase de artes visuales nos permitiera a mí y a los niños y niñas, cuestionarnos sobre nuestro lugar como individuos que tenían en común una nacionalidad colombiana.

Fue así, como basada en la idea de que es posible identificarnos con el otro en la medida en que nos identifiquemos con nosotros mismos (Lowenfeld & Lambert, 1980), planteé una ruta de trabajo que permitiera empezar por aspectos desde lo singular donde cada uno tenía espacio para preguntarse sobre sus gustos, intereses, sueños, recuerdos, fortalezas, debilidades, entre otras particularidades que nos iban llevando a la pregunta por el otro. Así, esta ruta permitió generar actividades reflexivas y creativas que, a través de diferentes técnicas artísticas y una mediación completamente responsable y reflexiva, posibilitó mantener y a la vez expandir periódicamente el enfoque hacia el contexto familiar, escolar y barrial. De este modo, los niños y niñas fueron partícipes y protagonistas de un proceso de educación artístico visual en el que la relación pedagógica se cimentaba en la pedagogía de la alteridad.

En concordancia con lo anterior, la presente investigación se da dentro del marco de este proyecto de educación artística visual que se desarrolló a lo largo de todo el año 2019. Sin embargo, es preciso aclarar que esta sistematización se enfocará exclusivamente en el último tema con el que se cerró el año escolar el cual fue: el barrio.

### 3. RE-CONOCIENDO LA NECESIDAD

Hasta aquí, la mirada se ubica desde la preocupación por los estudiantes de esta institución, quienes están permeados por una perspectiva foránea que como mencioné en párrafos anteriores, a mi modo de ver, genera una apropiación ligada a la identidad estadounidense y afecta el interés por su propio país y los grupos sociales que conforman su comunidad. Desde mi experiencia como su maestra de artes visuales, percibo que, en sus conversaciones cotidianas, en los recreos o en medio de la clase de artes, son constantes sus comentarios aludiendo a este país, ya sea desde lo que conocen o lo que anhelan conocer.

Por lo tanto, hay una desterritorialización y en este sentido Rita Laura Segato (2006) en “En busca de un léxico para teorizar la experiencia territorial contemporánea”, expone que el territorio, más que un espacio físico es un espacio imaginado, una serie de códigos que dicen cómo se debe ser y cómo se debe actuar en un espacio. Además, sugiere la necesidad de un nuevo léxico para entender el territorio:

¿Qué es el territorio en este contexto? ¿En qué consiste? ¿Dónde se localiza? ¿A qué se restringe? ¿Cómo se demarca? No se trata de un proceso de desterritorialización, ni siquiera de una nueva relación con el territorio, sino de una nueva producción de territorio. Podría decirse que el Occidente tardó no sólo produce sus sujetos por medio de un poder de control pastoral, sino que, también, en este mismo movimiento, produce territorios y maneras de apropiación territorial, nuevas políticas espaciales. (pág. 139)

Así mismo, es importante resaltar y tener en cuenta el planteamiento de la misma autora respecto que: “Territorio alude a una apropiación política del espacio, que tiene que ver con su administración y, por lo tanto, con su delimitación, clasificación, habitación, uso, distribución, defensa y, muy especialmente, identificación”. (pág. 129)

En este orden de ideas, se hizo necesaria una postura de reflexividad no sólo enfocada en la problemática que percibía en la institución; sino cómo debía cuestionar también mi lugar como arte educadora en este escenario, involucrándome y haciéndome responsable de la necesidad que

año tras año se hacía más evidente. Fue esto lo que me permitió comprender que durante años había tomado cierta distancia del asunto y, por lo tanto, ahora quería y debía tomar acciones, proponiendo alternativas que desde de la educación artística visual pudieran aportar, fomentando el interés en lo niños y niñas por su propio entorno, haciendo énfasis en el modo cómo lo habitaban y cómo se relacionaban con los sujetos que hacen parte del mismo. En este sentido, la antropóloga Rosana Guber (2001) expone que a través de la reflexividad comprendemos, interpretamos y narramos la realidad:

La reflexividad señala la íntima relación entre la comprensión y la expresión de dicha comprensión. El relato es el vehículo de dicha comprensión.” (pág. 46) Además, menciona tres tipos reflexividad a tener en cuenta en el campo de la investigación: “la reflexividad del investigador en tanto que miembro de una sociedad o cultura; la reflexividad del investigador en tanto que investigador, con su perspectiva teórica (...); y las reflexividades de la población de estudio (pág. 49).

Partiendo de allí es esencial mencionar que la reflexividad también me permitió cuestionarme respecto al modo en que me relacionaba con mi propio entorno y las personas que hacían parte de mi cotidianidad fuera del círculo afectivo, académico o laboral. Fue así como se hizo evidente el hecho de que yo, al igual que estos niños y niñas, compartía la misma problemática en concordancia al modo en que me relacionaba con los otros. Me había interesado por conocer a otras personas y otros territorios ajenos al que habito, pero no me cuestionaba acerca de mi entorno próximo, por ejemplo, las personas con quienes comparto un espacio tan habitual como lo es el edificio donde vivo. En este caso, si yo estaba proponiendo una actividad situándome desde una relación pedagógica de respeto y horizontalidad, así que lo más coherente era empezar por cuestionarme a mí misma.

Debo aclarar que no estoy señalando el interés por otros países o poblaciones como algo malo o indebido y mucho menos en un contexto educativo. Al contrario, considero esto como algo enriquecedor en la formación de cualquier individuo. Lo que quiero enfatizar aquí es el hecho de que considero primordial para la formación de los niños y niñas, el relacionarse con su entorno, reconociendo su lugar en éste y a la vez el de las personas que lo habitan. Frente a este suceso en

el que hay un territorio que se enseña y del que se intentan apropiar, es pertinente resaltar el planteamiento de Segato (2006):

No hay territorio sin sujeto de esta apropiación –sujeto en posesión y en posición; y no hay territorio sin Otro. Territorio es, en esta perspectiva, realidad estructurada por el campo simbólico y, así como el espacio es del dominio de lo real, supuesto pero inalcanzable en sí y sólo accesible en los formatos que la fantasía, la ideología o la ciencia le permiten asumir, el territorio es la dimensión económico-política de esta realidad imaginaria, e involucra su propiedad, administración y estrategias defensivas –campo de la fantasía del dominio del sujeto y de la ideología patriótica o nacionalista de un pueblo. (pág.130)

Por otro lado, comprendo que el hecho de vivir en Colombia nos hace sentir inconformes y atemorizados debido a los sucesos violentos que se evidencian en los medios de comunicación y en nuestro diario vivir. Como consecuencia, reducimos nuestro entorno social a un pequeño círculo donde nos encontramos con quienes tenemos mayor afinidad para sentirnos seguros y creer que protegemos a los nuestros de esos otros. Y así el que queda fuera de ese círculo nos es indiferente, aunque esté cerca espacialmente, lo sentimos lejano y preferimos que así sea.

En este orden de ideas, concuerdo con la idea de Lowenfeld & Lambert (1980) en la que afirman que *“Científicamente hemos hecho grandes progresos, pero socialmente resulta que ya no conocemos a nuestros vecinos inmediatos, y no somos capaces de comunicarnos con ellos pacíficamente”*.

Probablemente nos aterra el percibir al otro tan cerca y a la vez tan diferente, tan extraño. Posiblemente por esa misma razón, preferimos idealizar y creer en otro que esté lejos de nuestro país para ofrecernos posibilidades diferentes, donde incluso debemos adaptarnos a su idioma y su cultura para relacionarnos mejor con ellos y hacer parte de una utopía que en nuestro contexto colombiano, por lo general es estadounidense o europea, teniendo en cuenta que el rastreo histórico en Colombia nos señala que ese “quiero ser cómo”, en nuestro país está íntimamente ligado a la raza y la clase, incluso en ocasiones ambas se suelen asumir como lo mismo. En este orden de ideas también resalta el deseo de ser estadounidense, para vivir como ellos e incluso, para verse como

ellos. Esto podría considerarse como un tema de estatus social muy fuerte y marcado en este escenario que además está relacionado con una iglesia cristiana en particular a la que asisten casi todas las familias y por la que se rigen en diferentes aspectos que van más allá de la religión, teniendo en cuenta que las dinámicas sociales de este lugar responden a ciertos patrones estéticos, económicos y políticos, relacionados con un estatus socio económico de clase media y alta.

Es así como a partir de este proceso de reflexividad respecto a las problemáticas que emergen del contexto en el que me sitúo como maestra, decidí continuar con la ruta del proyecto que inicialmente había planteado desde la clase de artes y que se venía desarrollando de una manera en la que se abarcaba lo complejo de una manera muy sencilla y enriquecedora. Así seguí con la idea de plantear el tema del barrio, con una sola diferencia y era que lo complejo se había hecho mucho más complejo. Habían surgido más interrogantes e intereses que quería involucrar a este proceso y además tenía presente que era el último tema que el tiempo nos permitía abarcar como cierre del último periodo académico.

De esta manera, opté por valarme de la conversación como herramienta que daría voz y protagonismo a los niños y niñas participantes de este proceso. Así mismo elegí el dibujo como otro medio de diálogo y expresión que más adelante y como consecuencia de todo un proceso mediado por una relación pedagógica de alteridad, propició una experiencia significativa en la que los niños y niñas finalmente se acercaron a los vecinos de su barrio.

Fue así como se vivió una experiencia de educación artística visual basada en lo que se concibe como las necesidades propias del contexto en que se desarrolló. Posteriormente esta experiencia dio cabida a la presente investigación la cual se basa en el siguiente interrogante:

¿Cómo una relación pedagógica de alteridad mediada por el dibujo constituye una experiencia significativa donde los niños y niñas reconocen su comunidad barrial?

Así mismo, y en torno a esta pregunta se plantean los siguientes objetivos:

- Comprender la relación pedagógica de alteridad que se establece con una mediación desde el dibujo.

- Evidenciar los vínculos que se constituyen desde la escuela hacia el barrio a través del dibujo.
- Visibilizar el lugar del dibujo como experiencia de acercamiento por parte de los niños y niñas a personas de su barrio.
- Comprender las formas en que los niños y niñas reconocen a las personas de su barrio.

## 4. ¿CÓMO HICIMOS LO QUE HICIMOS?

### 4.1. EL ENFOQUE DE NUESTRA EXPERIENCIA

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo que, en coherencia con el objeto de estudio, me permite abarcar el ejercicio de investigación desde la reflexividad, la sensibilidad y creatividad que implica el ser docente y en este caso investigadora. Por consiguiente, asumo una postura crítica e interpretativa frente al contexto y los sujetos partícipes y protagonistas del ejercicio de sistematización entre los cuales me incluyo. En este sentido, Vasilachis (2006) presenta claramente una definición de investigación cualitativa que servirá para ubicarnos en esta modalidad investigativa la cual:

Se interesa, en especial, por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado y producido; por el contexto y por los procesos; por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por sus conocimientos, por sus relatos (2006, pág. 29).

Teniendo en cuenta que este ejercicio investigativo se desarrolla no solo desde el ámbito educativo, sino, más bien desde la educación en artes visuales, es pertinente mencionar a Martínez Barragán (2012) quien en su texto Metodología cualitativa aplicada a las bellas artes retoma al pedagogo Elliot Eisner (1998) para exponer que: “Las cualidades percibidas de nuestro entorno, nos permiten realizar cálculos e interpretaciones de la realidad que sin esa experimentación perceptual no podrían llevarse a cabo (...) y por ello es el modo más natural de realizar investigaciones en este campo.” (2012, pág. 16)

Este *modo natural* al cual se refiere Barragán, se adhiere a los conceptos emergentes de esta investigación optimizando su análisis y comprensión. En este caso el análisis cualitativo de conceptos tales como la relación pedagógica, el dibujo en la infancia, la conversación, la alteridad, el habitar, entre otros; ha sido pertinente y necesario al permitir un diálogo entre la experiencia que incluye la voz y la mirada de los niños y niñas, así como la construcción teórica y el saber pedagógico emergente de la práctica pedagógica y artística que aquí se reconstruye.

Hay otros aspectos esenciales a subrayar de la investigación cualitativa: En primer lugar, se presenta el lenguaje como instrumento fundamental que permite reconstruir, narrar, interpretar, proponer y, sobre todo, construir significados a partir de la experiencia, teniendo en cuenta que:

Como el yo es la herramienta principal del investigador, éste crea los significados de acuerdo a su persona y esto, que para la visión cuantitativa pudiera ser un escollo en su búsqueda de objetividad, en el enfoque cualitativo es parte necesaria e imprescindible a la hora de buscar y construir significado. (Barragán, 2012, pág. 51)

Esto nos lleva al segundo lugar, en el que como investigadora me reconozco como protagonista que participa en el campo de investigación y al mismo tiempo, observo, analizo e interpreto mi experiencia junto con la de los demás participantes a partir de los datos que se recolectan. Es importante recalcar que en este trabajo se resalta la particularidad que como individuos nos constituye y que afecta la manera en cómo nos relacionamos con nuestro entorno, por consiguiente, este enfoque investigativo sigue siendo pertinente, pues todo el proceso relacionado con los datos de investigación, naturalmente llevarán mi marca personal como investigadora y es por eso que además me permito usar un lenguaje narrativo y autorreferencial. Dicho en palabras de Barragán: (...) “el investigador cualitativo no desaparece en la observación y recogida de datos sino todo lo contrario, hace patente su presencia, la hace explícita en todos los procesos y es consciente de que su yo es el instrumento principal de la investigación” (2012, pág. 56).

El mismo el autor hace una aclaración refiriéndose al carácter interpretativo del estudio; indicando que la interpretación de los datos y la construcción de significado, dependen también de la manera en cómo el investigador seleccione y utilice las herramientas, aludiendo en este caso, a la teoría. Por lo tanto, se afirma que el significado no surge de repente, sino que se construye dependiendo de las herramientas. Por lo tanto, un mismo fenómeno se podrá interpretar de múltiples formas conforme a las teorías que se utilicen en pro de los interrogantes de investigación y es por esta razón que en este caso:

El dibujo no se abarca desde lo formal sino como mediación en el que la imagen interactúa con los demás, formando una red de relaciones y es en ella que adquiere significado.

A la conversación se le da un lugar primordial dentro de la experiencia pedagógica concibiéndola como un acto natural, necesario y legítimo.

La relación pedagógica se concibe más allá de lo académico, dando lugar a lo sensible.

#### **4.2. LA EXPERIENCIA COMO ALGO REAL Y SIGNIFICATIVO**

A través de los tiempos las disciplinas derivadas de la ciencia, junto con los estudios y resultados arrojados de las mismas, se han considerado como los saberes validados por y para la sociedad. Los llamados *saberes sabios* según Perrenoud (2004) son comprobados a través de metodologías y teorías que los legitiman por el hecho de ser científicos y además cuestionan o niegan las ciencias humanas junto con los saberes implícitos en la práctica, restringiendo así, la posibilidad de construir y enriquecer el conocimiento desde diferentes puntos de acción como los llamados *saberes prácticos*, derivados de la experiencia misma.

Evidentemente, en lo que concierne al campo de la educación, estos modelos estandarizados se replican, restringiendo al sujeto la posibilidad de desenvolverse libremente desde intereses, necesidades y competencias individuales y colectivas que en gran parte dependen de su respectivo contexto. Como lo expone Perrenaud (2004):

En la actualidad: Los saberes teóricos de las ciencias humanas son frágiles, están sometidos a terribles revisiones y a eternas discusiones ideológicas o epistemológicas; razón por la que sería imprudente basar una acción pedagógica o los programas escolares exclusivamente en el estado de los conocimientos teóricos en ciencias humanas y sociales. Pese a que están relativamente fundamentadas, estas teorías no cubren más que una parte de los procesos de aprendizaje y de enseñanza; quedan agujeros negros y amplias zonas de claroscuros en las que contamos con intuiciones fructíferas, algunos resultados empíricos, pero pocas evidencias de que se puedan utilizar en la práctica (pág. 89)

¿Es que no es precisamente la experiencia algo real y significativo? Teniendo en cuenta esta incógnita y relacionándola con la experiencia artística y pedagógica suscitada en el presente trabajo, me surgió el interrogante de ¿Cómo legitimar la experiencia misma como posibilidad de aprendizaje? Y fue así como llegué a la sistematización de experiencias como metodología que me

permitía reconstruir, organizar, reflexionar y construir significados en torno a la práctica pedagógica.

Es fundamental mencionar que, desde la investigación cualitativa y gracias a la Sistematización de experiencias, se permite reconstruir la práctica educativa para preguntar qué pasó, cómo y por qué, así como apropiarse de los procesos, para analizar los aspectos a mejorar y de esta manera sacar provecho para enriquecer, evidenciar y compartir la práctica con otros. Sin embargo, Beatriz Borjas (2003) señala al respecto que: “No siempre la sistematización de la experiencia logra todas estas finalidades, pero lo que sí es cierto es que no podemos permitir que una práctica que ha sido significativa para nosotros no quede registrada y no pueda compartirse con otros docentes que tienen interés en experimentar e innovar en el aula” (pág. 82).

Al respecto presenta Oscar Jara (1998) su concepción sobre sistematización en la que afirma que:

Es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explica la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de este modo.

Por ello se sistematiza, para problematizar desde dentro la práctica educativa y artística, identificando el saber pedagógico que emerge de ésta, permitiendo asumir una postura reflexiva antes, durante y después de la práctica educativa, teniendo en cuenta sus errores y aciertos a fin de construir un nuevo conocimiento, el cual trasciende la fenomenología de las prácticas, para desarrollar un ejercicio crítico que procure la apropiación de un sentido y la transformación política, educativa y social de los sujetos que configuran el ser y el hacer de la experiencia misma.

Es así como se comprende la sistematización como posibilidad de aprendizaje y producción de conocimiento que pugna la jerarquización de este, desarrollando ejercicios de reflexión crítica sobre el horizonte pedagógico y artístico que la constituye, más exactamente desde la relación pedagógica y la posibilidad de alteridad en torno al ejercicio del dibujo.

Considero que es posible presentar y legitimar la experiencia por medio de discursos y argumentos que permitan validar la acción en sí misma y que a partir de esta se puedan proponer y generar nuevas discusiones en torno a la manera de enseñar y aprender, pero que todo esto depende en gran parte de la postura reflexiva y consciente que tome el practicante en torno a sus experiencias cotidianas educativas, de la mano de procesos investigativos que aporten al razonamiento y organización de esta, así como el fomento, apoyo y validez que se le dé a la misma desde las instituciones educativas que no deberían encargarse solamente de compartir el conocimiento, sino de promoverlo a partir de la experiencia misma

### **4.3. RUTA METODOLÓGICA**

#### **4.3.1. Etapa 1. Viviendo la experiencia**

La experiencia que aquí se presenta corresponde a 2 meses de la clase de artes visuales organizadas en 6 sesiones de una hora de trabajo cada una, con niños y niñas de primer grado del colegio United Language Academy. Esta da cuenta de la clase de artes visuales que durante el tiempo mencionado giró en torno a un proyecto con el tema del barrio, desarrollado a través del dibujo y la conversación.

El proceso de interlocución con los sujetos pasa por el diálogo con nuestras propias experiencias al interior de United Language, de modo que no se constituye desde una mirada externa, puesto que la emergencia de los saberes requiere que los investigadores estén en continua comunicación con las personas, más que como observadores externos. La sistematización, asume a los sujetos como partes activas evitando miradas tendientes a la objetivación de las personas y las experiencias, dicho de otro modo, no se busca sistematizar a los sujetos sino la experiencia que se construyó con ellos.

Las herramientas que se usaron para la recolección de datos me permitieron seleccionar, organizar y evidenciar la información, para reconstruirla, reflexionar en torno a esta y finalmente construir significados que en la metodología de la sistematización de experiencias responden al saber pedagógico. Esta ruta metodológica ha llevado a la investigación a plantear ejercicios de escucha y atención a las necesidades del contexto que se han consolidado en las siguientes técnicas:

- **La conversación:** Es importante resaltar que, al darse toda esta experiencia dentro del contexto de una clase de artes, que, además estaba enfocada a niños y niñas; no se vio la necesidad de usar la entrevista como técnica de recolección. En su lugar se rescató *el valor de la conversación*, que en palabras de Carlos Skliar (2018) “genera una atmosfera de igualdad, en donde no hay jerarquías con preguntas que exigen respuestas”. De esta manera se planteó y se aprovechó la conversación dándole lugar desde el sentido de la escucha para comprender y atender al otro, teniendo en cuenta que era una relación pedagógica de alteridad, y no como se concibe desde la educación tradicional en la que el estudiante debe estar atento al docente para responder acertadamente a lo que se le pide que responda.

En este sentido cobra importancia la idea de Martha Ayala (2019), quien en su texto *El acompañamiento a la sistematización. Espacio de reflexión del saber docente*, presenta la conversación como una de las categorías fundamentales del acto educativo que emerge de la reflexividad docente. Resaltando que en la medida en que como docentes se tenga conciencia de qué, para qué y con quién conversar, esta acción da cuenta de los nuevos modos de hacer escuela, evidenciando el interés por formar sujetos sensibles, dando importancia a la experiencia, a lo vivido, a lo pensado; dando la posibilidad de organizarlo y exteriorizarlo a través de la voz para “oír a otro y oírnos a nosotros mismos resonando en el otro”:

(...) el arte de la conversación, donde la palabra *arte*, como sustantivo abstracto, empleada para darle la trascendencia y sentido esencial al simple acto de conversar, el cual deriva en multitud de conocimientos, creencias y saberes que al ser escuchados con buenas dosis de conciencia develan un saber propio, valioso para las interacciones que tenemos como seres humanos. (pág. 76)

Teniendo en cuenta lo anterior, cabe resaltar el planteamiento de Carlos Skliar (2006) quien afirma que:

Necesitamos un lenguaje para la conversación. No para el debate, o para la discusión, o para el diálogo, sino para la conversación. No para participar

legítimamente en esas enormes redes de comunicación e intercambio cuyo lenguaje no puede ser el nuestro, sino para ver hasta qué punto somos aún capaces de hablarnos, de poner en común lo que pensamos o nos hace pensar, de elaborar con otros el sentido o el sinsentido de lo que nos pasa, de tratar de decir lo que aún no sabemos decir y de tratar de escuchar lo que aún no comprendemos. (pág.38)

Retomo entonces las últimas líneas de esta cita para ratificar que la conversación atravesó de principio a fin la experiencia, permitiendo escuchar, recordar, preguntar, proponer, entre otras acciones que aportaban a que juntos situados desde una relación pedagógica de alteridad fuéramos construyendo el sentido de lo que estábamos haciendo.

- **El dibujo:** aunque en esta experiencia se abarca el dibujo principalmente como mediación, también se usa como técnica que permitiera a los niños y niñas expresar, esclarecer y evidenciar sus concepciones materializadas en una imagen y a que a partir de ahí yo pudiese recolectar, analizar y comparar información.

En esa instancia el dibujo complementa la conversación, haciéndola más compleja y dándole lugar a otras formas de expresión. En efecto, los dibujos de los niños y niñas fueron primordiales en el proceso investigativo, siendo instrumento y a la vez significado en sí mismos. Además de esta característica del dibujo, este se presenta como propuesta de la clase de artes visuales para posibilitar el acercamiento por parte de los niños hacia las personas de su barrio. También tuvo un papel fundamental en los diálogos, pues fue a través del dibujo que se generó la posibilidad de representar y presentar a la persona del barrio que cada uno había elegido y así, a través del proceso de elaboración de esta imagen construir un proceso de reconocimiento y responsabilidad por el otro a través de esas imágenes.

- **La Fotografía:** permite evidenciar y comprender tanto el proceso de creación y la experiencia pedagógica, como el registro de los dibujos que realizaron los estudiantes y del momento en que lo entregaron a las personas de su barrio. Esto permitía una mirada más minuciosa de la experiencia y de los detalles de los dibujos realizados por los niños. Igualmente se considera fundamental para la sistematización ya que visibiliza el proceso y los avances del mismo.

En este sentido es pertinente retomar a la autora Susan Sontag (2020) quien afirma que *“Fotografiar es apropiarse de lo fotografiado”* (pág. 14) y que también en el acto de fotografiar hay una ética, corroborando lo que se presentó al inicio de este texto en que se mencionaba que lo estético tiene que ver directamente con lo ético: Las fotografías alteran y amplían nuestras nociones de lo que merece la pena mirar y de lo que tenemos derecho a observar. Son una gramática y, sobre todo una ética de la visión. (pág. 13)

Cabe mencionar que también se usaron algunas imágenes capturas de pantalla producto de conversaciones con los padres y madres de los estudiantes, así como las fotografías que los mismos enviaron como evidencia de la experiencia final. Esto para analizar y comprender el papel de la familia dentro de la actividad.

#### **4.3.2. Etapa 2: Reconstrucción de la experiencia**

Se da a través de la narración escrita que me permite explicar el relato y poner mi voz en conversación con las voces de los demás protagonistas de la experiencia. Este ejercicio de reconstrucción de la experiencia implicó escribir y re escribir varias veces como un ejercicio de superposición de las voces hasta dar cuenta del texto final.

Así mismo se evidencia como una experiencia significativa tanto para los estudiantes como para mí como maestra y en general la comunidad educativa, dando así relevancia del mismo en el campo de la educación artística visual. La escritura permite darles voz a los actores de la experiencia, los diferentes actores tienen un lugar de comprensión de la misma y al poner todas estas voces en armonía permite dar cuenta de un texto, en esencia narrativo, que logra un lugar de complejidad importante.

Igualmente, la reconstrucción de esta experiencia, implica poner en dialogo sus distintas voces con los autores, sin embargo, es importante mencionar que el interés no es validar teóricamente lo hecho, sino ver cómo conversan la experiencia y la teoría, lo que hace posible identificar y marcar unos focos de temáticos de trabajo, interpretación y posteriormente de reflexión.

De este modo el relato como dispositivo narrativo, me permite revisar y describir lo vivido, escudriñar lo que sucedió y establecer relaciones que en primera instancia no se hicieron visibles, por esto se presenta como aspecto fundamental a la hora de sistematizar, ya que sin este no habría huella de experiencia. Al respecto, Ayala (2020) refiere a Benjamín citado por Kertész (en Larrosa y Skliar, 2006), quien plantea que:

El relato es el lenguaje de la experiencia, la experiencia se elabora en forma de relato, la materia prima del relato es la experiencia, la vida. Por tanto, si el relato desaparece, desaparece también la lengua con la que se elaboran e intercambian las experiencias, desaparece la posibilidad de elaborar y de intercambiar experiencias (pág. 114).

#### **4.3.3. Etapa 3: la tarea interpretativa**

Superada la narración descriptiva de lo vivido, llega el momento de darle lugar al saber pedagógico y es aquí donde se pasa de reconstruir a interpretar la experiencia. Según como lo plantea Tezanos (2007):

El saber surge de una triple relación cuyos vértices esenciales son: práctica, reflexión, tradición del oficio. Donde la práctica se construye en la cotidianeidad, en la casuística del día a día, la reflexión en el proceso, casi natural sobre dicha cotidianeidad que permite el vínculo crítico con los diversos fragmentos de las estructuras disciplinarias que convergen en el oficio, y por último, con la tradición de este, donde se hace presente el saber acumulado por la profesión. (pág.13)

Es así como estos tres vértices esenciales a los que se refiere Tezanos constituyen lo que se denomina como triangulación de los datos. A partir de este ejercicio surge el saber pedagógico, el cual germina de la experiencia misma y de una relación equilibrada de diálogo con la teoría y no desde la teoría para validar la experiencia y es por esta razón que en esta investigación se relaciona con encarnar el saber. En este sentido es pertinente recalcar lo que mencioné anteriormente respecto a considerar y defender la experiencia como la base real del saber y en este caso de la práctica docente, la cual, como propone Ayala y como se aplica en esta sistematización, es contrastada con la teoría, con la intención de cualificar, más no de comprobar. En este orden de ideas, el saber pedagógico, como lo plantea Tezanos:

Surge de la reflexión sistemática sobre la práctica. Es decir, solo puede ser producido en el espacio y tiempo real en el cual los profesores preparan sus lecciones. Las desarrollan, valoran el trabajo y los aprendizajes de sus alumnos, toman en cuenta el contexto en el cual llevan a cabo su quehacer docente, deciden y emplean materiales didácticos de acuerdo a los contenidos que enseñan y las condiciones y características de sus estudiantes. Estos elementos y fundamentalmente las relaciones entre ellos están en el origen de la construcción del saber pedagógico. (pág.12)

En concordancia con lo anterior, la triangulación permitió generar nuevas comprensiones sobre lo que fue la experiencia, dando la oportunidad a nuevas preguntas que hasta último momento seguían surgiendo y con ellas el retomar la tarea de revisar el relato, escribir, quitar, agregar, indagar, descubrir otras perspectivas, de nuevo ponerlas en diálogo con la experiencia y así llegar a dar cuenta del saber pedagógico, de un saber encarnado que pone en evidencia las reflexiones y comprensiones generadas.

## 5. DE MI INFANCIA A LAS OTRAS INFANCIAS. UNA CONEXIÓN NECESARIA EN LA RELACIÓN PEDAGÓGICA CUANDO SE TRABAJA CON NIÑOS Y NIÑAS

*“El encuentro con otro es ante todo mi responsabilidad respecto de él... Pero yo no vivo en un mundo en donde sólo hay un “cualquier hombre”; en el mundo hay siempre un tercero: también él es mi otro, mi prójimo» (Levinas, 2001, 129). La relación del otro con el yo no es una relación esencialmente de diferencia en cuanto realidades ontológicas; no es una relación de conocimiento, de intencionalidad o de saber. Al otro y al yo les une una relación profunda de diferencia, de responsabilidad, es decir, ética.”*

Cuando yo era niña, los domingos en la mañana, muy temprano, mi mamá me enviaba a la tienda a comprar el pan y la leche para el desayuno, yo salía a hacer el mandado en pijama, con pantuflas y mi pelo enmarañado, y es que, a quién importaba, si Doña Anita y Don José, los dueños de la panadería, me conocían desde que era aún más pequeña y me saludaban siempre con la misma amabilidad y cariño, me daban “la ñapa” del pan y se despedían diciendo: “saludos a la profe Lety”; Lety es mi tía, la directora del colegio que queda en la misma calle, en el que estudiamos muchos de los niños del barrio y en el que muchos años después descubrí mi vocación por la educación, pero esa es otra historia.

Caminando de vuelta a casa, de repente, se asomaba a la ventana la nieta de Doña Mary; Ingrid, se llamaba la niña que tenía la misma edad que yo, con quien a veces hablábamos de ventana a ventana o salíamos a jugar frente a nuestras casas. Entonces, mientras lanzaba una pequeña piedra a la ventana del segundo piso de mi casa, –para que mamá me escuchara y me abriera–, escuchaba algún chiste de Wilson, el hijo de Don Eutimio, yo solía verlos frente a su casa limpiando o revisando la mecánica de la ruta escolar que conducían, y eso sí, cuando algún vecino pasaba por esa esquina, sabían cómo hacerlo reír, distrayéndolo un poco del cansancio o tal vez de un mal día. Junto a mi casa vivía la familia de Don Jairo, el señor que a veces nos transportaba en el taxi que lavaba y brillaba todos los domingos en la mañana, él era muy serio, pero siempre me saludaba y

preguntaba por mi papá. Al mismo tiempo, mientras mamá se asomaba a la puerta a recibirme, observábamos a Doña Seida abriendo las puertas de su droguería, con un gesto la saludábamos desde la esquina y cerrábamos la puerta mientras yo escuchaba a mamá preguntar - ¿trajiste pan calentito? -.

Esa era la calle donde yo vivía, en un barrio que tiene el nombre de un Santo, al sur de la ciudad. En San Isidro, casi todas las personas se conocían entre sí, en las mañanas las familias se turnaban para llevar a sus hijos al colegio, según el horario de trabajo que tuvieran, y así, a mis amigas y a mí, un día nos llevaba mi papá, otro día el abuelo de mi amiga Lorena, otro día la mamá de Viviana y al final de la jornada escolar nos esperaba mi mamá, que ya había salido del trabajo y podía recogerlos; de camino a casa, nos encontrábamos con más personas del barrio recogiendo a sus hijos del colegio o comprando las verduras para el almuerzo en la tienda de “los pastusos”.

Nos conocíamos, nos reconocíamos, éramos amables entre nosotros y también a veces, había conflictos de diferente índole. Era así como nos permitíamos concebir el barrio, no solo como un territorio que habitábamos, sino que cohabitábamos; nos reconocíamos como individuos diferentes y reconocíamos el lugar del otro junto con sus particularidades, formando un entramado social que hoy en día, después de muchos años, permanece, a pesar de que algunos vayamos solo de visita.



*Imagen 1 Celebración de un partido de Colombia con los vecinos y vecinas de la cuadra.*

Con respecto a la noción que aquí presento sobre barrio, es evidente que el evocar mi infancia me permite entender el concepto desde las relaciones que se dan con el otro dentro de un territorio en común, comprendiendo así la manera particular en que lo habité y lo signifiqué. En concordancia a lo anterior, el antropólogo Gerardo Ardila (2006) afirma que:

Una definición del concepto de territorialidad nos obliga a superar la idea de que el territorio es un espacio de tierra sobre el cual se desenvuelve —sin más— la vida humana

[...] Cada momento de nuestra existencia requiere de un despliegue de conocimientos acerca de la territorialidad, de nuestra idea de territorialidad, la cual incluye las dimensiones materiales (los paisajes) y simbólicas (sus significados) a partir de las cuales construimos nuestro sentido de relación espacial y temporal. En otras palabras, el territorio no es tan sólo nuestra ubicación espacial, es también nuestro referente de ubicación social y, por tanto, el referente para nuestro comportamiento en la relación con los demás, en cada instante de nuestra vida. (págs. 60,61)

Ahora bien, resulta que cuando tenía 14 años mis padres decidieron que nos mudaríamos a otro sector de la ciudad, un barrio muy diferente en el que los hogares se acomodan uno encima de otro y de otro y de otro, hasta formar torres enormes, como las que los niños arman con sus fichas. Cerca de este lugar había un centro comercial, una biblioteca pública y grandes avenidas que siempre estaban congestionadas por el tráfico. Mi hermano menor y yo estuvimos tristes por varios meses, pues la vida aquí era muy diferente y ya no se sentía la calidez del barrio en el que jugábamos con los demás niños de la cuadra, además ahora debíamos ser mucho más independientes para tomar un bus de transporte público que tardaba más de una hora en llevarnos al colegio. Allí, en el barrio Nueva Castilla viví mi adolescencia e hice algunos amigos con quienes disfrutaba visitar el centro comercial o la biblioteca. Sin embargo, nunca dejé de visitar “el barrio” -como llamaba el lugar donde viví mi infancia-, como si el lugar en el que ahora vivía, no lo fuera.

Años más tarde, ya como maestra me encuentro viviendo y trabajando en otro sector de la ciudad, vivo en un barrio y en una época muy diferente, donde los hogares aún se acomodan uno encima de otro y parece que las personas ya no son personas sino una puerta más que ves en frente de la tuya. Ya no está la tienda de Doña Ana y Don José, pero hay una tienda en el conjunto residencial donde vivo y tienen la opción de llevar las cosas a domicilio hasta la puerta de tu casa, así que hay un chico que casi a diario, timbra en mi apartamento para entregarme el pan y la leche, sin embargo, no conozco su nombre. Ya no está Jairo el vecino al que le golpeábamos en la puerta de su casa o llamábamos para que nos prestara el servicio de taxi, en su lugar, tengo más de una aplicación en mi teléfono, para solicitar el servicio. Ya no está Doña Seida con su droguería, ni “los pastusos” con su tienda de frutas y verduras, en su lugar, hay hipermercados de cadenas nacionales e internacionales con una variedad inmensa de servicios y productos que también puedes solicitar desde la comodidad de casa llamando o haciendo un clic.

Hace seis años vivo en este barrio, en este conjunto residencial y no tengo idea quienes viven detrás de la puerta que queda dos metros junto a la mía. Hace seis años escucho que, en el piso de arriba hay una mujer que prende la radio a las 5:00am para escuchar las noticias y se ríe o discute con sus hijos en las noches. Hace seis años veo un gato amarillo asomado en la ventana del edificio de en frente, pero no conozco a sus dueños. Seis años escuchando llantos de bebés, discusiones maritales, cantos de cumpleaños, niños corriendo por las escaleras, pero no tengo idea quienes son, seguramente he visto sus rostros llegando o saliendo de la portería, asomados a la ventana o comiendo helado en alguna de las bancas del conjunto, pero no los reconozco, no sé quiénes son y a grandes rasgos, creo que lo único que tenemos en común es que vivimos en un mismo territorio. Respecto a esto, Barria (2015) expone que:

Los principales atributos que se le han asignado al barrio y que son básicos para su comprensión en los términos de la generalidad de estas políticas son dos: el barrio como refugio de la comunidad y el barrio como unidad autocontenida... (pág. 126)

Evidentemente los recuerdos de mi infancia y mi adolescencia, están impregnados de emociones que definieron en mí una particular noción sobre el habitar. De igual manera hay una experiencia actual que me cuestiona sobre mi relación con el espacio que habito y me genera curiosidad por las personas que allí concibo. Sin embargo, aunque hay una añoranza por el barrio que viví, admito que sin darme cuenta asimilé y me acoplé a estas nuevas dinámicas de barrio y estos nuevos modos de habitar; así que, seguramente en estos seis años solo he sido una puerta más en un edificio con muchas puertas numeradas.

El territorio, entonces, es una noción. A pesar de tener una base física en la que se concreta, habita en la mente y forma parte fundamental de la identificación de los seres humanos con un paisaje, con una sociedad, con una parentela, con una historia, con una tradición, con una memoria. (Ardila, 2006, pág. 64)

Para comprender un poco más esta dimensión me basaré en *La poética del Espacio* donde se abarca el término Topofilia como una serie de análisis que “Aspiran a determinar el valor humano de los espacios de posesión, de los espacios defendidos contra fuerzas adversas de los espacios amados”... (Bachelard, 1986) Así mismo, Bachelard define el espacio como un escenario

de re construcción poética de nuestra vida, como un acto teatral desarrollado desde la emocionalidad y por su puesto desde nuestros intereses particulares:

En este teatro del pasado que es nuestra memoria, el decorado mantiene a los personajes en su papel dominante. Creemos a veces que nos conocemos en el tiempo, cuando sólo se conocen una serie de fijaciones en espacios de la estabilidad del ser (Bachelard, 1986, pág. 41).

Probablemente en este punto el lector se pregunte ¿por qué traigo mi experiencia personal a manera de recuerdos y qué tienen que ver estos con mi quehacer docente y más aún, con la experiencia pedagógica que aquí nos concierne? Respecto a este interrogante traigo como referencia un texto que será clave dentro de la presente investigación: *Operacionalización e indicadores de pedagogía de la alteridad*, en cual se cita a Ortega 2014, quien desde la relación pedagógica menciona la importancia de los recuerdos personales como parte fundamental en la dimensión socio afectiva de los sujetos que, en este caso, somos protagonistas de un escenario educativo.

“La educación en la alteridad implica memoria, pues los seres humanos contamos con un bagaje de experiencias y vivencias que nos hacen ser quienes ahora somos, e implica testimonio, pues la Pedagogía de la Alteridad más que «explicar» intenta «mostrar», ya que el educador transmite su experiencia de vida, su modo de relacionarse con los demás, así como su personalidad. En la Pedagogía de la Alteridad «la relación educador-educando es una relación ética basada en la experiencia-testimonio del mismo»” (Ortega 2014, 29). (LEVER, LÓPEZ, & ORNELAS, 2016, pág. 189)

Continuando con la importancia de la memoria como estrategia fundamental en la práctica educativa, me acojo también en Freire, quien considera la educación no solo como una práctica social, sino como un proceso permanente al cual relaciona con la vida de las ciudades –y aquí hago énfasis en la bella idea de concebir las ciudades con vida propia- a las que atribuye un *modo espontáneo* de educar en sí mismas, atravesando a quienes pasan por ellas y generando memorias que se manifiestan en “saberes hechos de experiencias”:

“casi como si las ciudades gesticulasen o anduvieran o se moviesen o dijeran de sí, hablando casi como si las ciudades proclamasen hechas y actos vividos en ellas por mujeres y hombres que por ellas pasaron, pero quedaron...De cualquier manera, ese momento espontáneo es de gran riqueza, a pesar de tener también sus aspectos negativos. En el fondo expresa formas de estar siendo de generaciones anteriores, maneras de valorar, de reaccionar, expresiones discriminatorias de esto o aquello, que no solo se encuentran archivadas en la memoria de las ciudades, sino que son manifestaciones vivas de su cultura, de nuestra cultura. (Freire, 1997, págs. 27, 28)

Con base en lo anterior, me apoyaré tanto en la Pedagogía de la alteridad, como en el discurso de Freire, para legitimar el recuerdo y la importancia del traer experiencias y lugares emotivos de la infancia para presentarlos y ponerlos al servicio de los niños con quienes trabajo y con quienes tengo un vínculo no solo desde lo pedagógico, sino desde lo afectivo, desde lo sensible y por su puesto lo substancial que implica el acto de educar reconociendo al otro en su contexto, Además desde un área como las artes visuales a las que atribuyo modos sensibles de pensar, sentir, actuar y crear desde la libertad.

Es así, como concibo la educación desde el hecho acoger a cada estudiante con sus experiencias de vida, sus recuerdos, anhelos, preguntas, necesidades y particularidades que permitan una relación educativa horizontal y respetuosa en la que tanto maestra como estudiantes nos permitimos ser, desde la responsabilidad por el otro, desde el reconocemos e identificándonos en la igualdad, pero sobre todo en la diferencia.

## 6. INQUIETUDES, INTUICIONES Y EXPERIENCIAS CON LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA VISUAL

*Después de todo no nos queda más que un punto de vista [...] un sitio desde donde alguien percibe algo y lo toma, o lo deja, o se siente conmovido o indiferente, avanza, retrocede, escribe se yergue en su mudez o desciende hacia su propio subsuelo.*

(Skliar, Escribir, tan solos. Una biblioteca de la soledad, 2017)

Debo confesar que estaba confundida respecto a la manera en que iba a abordar el tema del barrio con los niños a través de las artes visuales, pues sabía el enfoque que le quería dar, relacionándolo con las personas que habitan el barrio, pero no sabía por dónde empezar y cómo avanzar. ¿Lo haría a través de la fotografía, la pintura, el video o el dibujo? ¿Tal vez cartografías o maquetas? La verdad es que, a pesar de revisar algunas referencias y técnicas, ninguna de las ideas me hacía sentir conforme, me sentía insegura y presionada por querer hacer las cosas de la mejor manera posible y a veces me cuestionaba si en realidad ese tema le correspondía a la clase de artes visuales, pues a lo largo de mi experiencia como maestra de la misma, dependiendo de la actividad que estuviese realizando con los niños, escuché a compañeras de trabajo o familiares de los niños preguntando “¿Eso no es como de sociales o español?” Refiriéndose a ejercicios en los que compartíamos lecturas en voz alta o investigábamos sobre algún dato de nuestro país que luego relacionábamos con alguna experiencia artística.

También he recibido muchos comentarios positivos de familias y colegas que precisamente se sorprenden al ver cómo la educación artística visual puede abarcar otras disciplinas como historia, ciencia, literatura, entre otras con las que va perfectamente de la mano sin limitarse al hecho de ser una clase que, en este caso, por ser dirigida a niños entre los 5 y 6 años de edad, se suele confundir con un conjunto de actividades manuales que produce y reproduce objetos con un valor netamente decorativo o que deben hacer evidente el hecho de aportar al desarrollo físico

motriz de los niños, como si estas dos características fueran los únicos valores agregados de la educación artística visual.

¿Y dónde queda la intuición, las preguntas, la experiencia y la libertad que concierne al arte? “Cuando los objetos artísticos se separan tanto de las condiciones que los originan, como de su operación en la experiencia se levanta un muro a su alrededor que vuelve opaca su significación general” (Dewey, 1934, pág. 3) Por supuesto, estamos hablando de un proceso artístico y por lo general se espera obtener un resultado tangible de este, sin embargo y en concordancia con Dewey, deberíamos derribar el muro alrededor de ese objeto para conocer, comprender y sobre todo, validar el origen del mismo, así como todo su proceso, de este modo lograremos concebir ese producto como una de las consecuencias de la educación artística visual, (por lo menos en lo que respecta a la infancia) más no como el objetivo de la misma.

Y es que, a decir verdad y hablando desde mi experiencia, he percibido que muchas veces ese objeto artístico resulta siendo desarrollado en gran parte por un adulto, sea el docente, familiar o cuidador, ¿y qué sentido tiene ofrecer una experiencia artística a los niños si es el adulto el que quiere satisfacer su expectativa estética? ¿Por qué la concepción de educación artística visual para niños se sigue reduciendo a un producto con patrones estéticos impuestos por un adulto, como si la comprensión de las artes y de la infancia fueran completamente limitadas a lo que el adulto cree que deben ser? Siendo estas completamente ajenas a su realidad. ¿Entonces, en dónde queda la experiencia que se plantea en principio? De nuevo volvemos al muro, un muro enorme que en este caso no solo está alejando al adulto de la comprensión de un proceso artístico, sino que está anulando por completo al niño, por lo tanto, no se está reconociendo su protagonismo en el proceso artístico educativo.

¿Dónde queda entonces la ética y el respeto por la particularidad del Otro? refiriéndonos específicamente a la infancia y por ende a las necesidades e intereses de cada uno de los niños y niñas.

En palabras de Ortega (2011), la acogida y el hacerse cargo del otro es una actitud de «entrañas» que escapa a toda forma de planificación y control. Así pues, la Pedagogía de la Alteridad reconoce que un ambiente propicio dentro del aula que considere el contexto

del estudiante, sus intereses y brinde un espacio de acogida favorecerá el acto de educar. (LEVER, LÓPEZ, & ORNELAS, 2016)

Por esta razón me acojo completamente al planteamiento de este autor respecto a la Pedagogía de la alteridad, pues no solo comprendo esa “actitud de entrañas” de la que habla Ortega, sino que realmente la siento y es por esa razón que me cuestiono constantemente sobre mi lugar como maestra de artes visuales y el de mis estudiantes, por cual me preocupo por una relación pedagógica fundada en la sensibilidad, así como en la ética, el respeto y reconocimiento por el Otro y todo lo que esto implica.

Como consecuencia de todos estos cuestionamientos, me intereso por abarcar el tema del barrio con los niños y aunque teniendo muy claro el por qué, para qué y hacia dónde lo quería dirigir, no lograba visualizar cómo lo desarrollaría; sin embargo, el reflexionar en torno al reconocimiento del otro me permitió decidir que primero conversaría con los niños respecto al tema, quería darles la voz principal en este proceso, quería escucharlos, conocer sus perspectivas, sus dudas y suposiciones y es aquí donde debo rescatar mi formación pedagógica universitaria, pues aunque bien dice el dicho popular “la práctica hace al maestro” y como bien lo describe Ortega es ese “sentir en las entrañas” el que permite una práctica constantemente reflexiva y sensible, fue en la universidad donde aprendí que el cuestionarme y pensarme como maestra debía ser siempre a partir del contexto particular del otro.

Ahora bien, debo decir que la decisión de elegir la conversación como estrategia metodológica inicial será fundamental en proceso, pues fue el primer paso para desarrollar una experiencia pedagógica de alteridad en la que hubiera una atmosfera de igualdad, donde todos pudieran tomar la palabra y los diálogos pudieran surgir como un acto cotidiano y sin ningún control utilitario. (Skliar 2018) pues “una conversación sirve, y sirve en el sentido de *pone sobre la mesa*, se sirve de nuestras impotencias, de nuestros límites, de nuestras incapacidades, justamente como una suerte de pacto amistoso para poder ir más allá de nuestros límites.” (Skliar, Fundación Arcor , 2018)

Era justo eso lo que necesitaba; ir más allá de mis propios límites como maestra, de los límites de la educación artística y de paso de los límites de la escuela. No sabía qué vendría, estaba

ansiosa y no podía saber si habría un resultado satisfactorio. De lo único que estaba segura era que, como en muchas otras ocasiones, mis estudiantes y yo, seríamos un equipo y disfrutaríamos el proceso al máximo. Sabía que las preguntas seguirían surgiendo, probablemente más preguntas que respuestas, pero juntos encontraríamos un camino que nos permitiría habitar, comprender y transformar una pequeña parte de nuestro presente y posiblemente la de otros a través del poder de la educación artística, pues como menciona Freire (1997) en su libro *Política y educación* “*es reconocer que si bien, la educación no lo puede todo, sí puede algo*” y en este caso, sería el arte mediado por una relación pedagógica el que derrumbaría enormes fronteras visibles e invisibles, y nos permitiría acercarnos al otro y reconocernos como parte de una colectividad, manteniendo el valor de la individualidad.

Una de nuestras tareas como educadores y educadoras es descubrir lo que históricamente es posible hacer en el sentido de contribuir a la transformación del mundo que dé como resultado un mundo “más redondo” con menos artistas, más humano y en el que se prepare la materialización de la gran utopía: *unidad en la diversidad*. (Freire, 1997)

## 7. PARAR PARA SENTIR, REFLEXIONAR Y AVANZAR: PARO NACIONAL 21 N

*“Pensar que la esperanza sola transforma el mundo y actuar movido por esa ingenuidad es un modo excelente de caer en la desesperanza, en el pesimismo, en el fatalismo. Pero prescindir de la esperanza en la lucha por cambiar el mundo, como si la lucha pudiera reducirse exclusivamente a actos calculados, a pura cientificidad, es pura ilusión.”*

*Paulo Friere (Pedagogía de la Esperanza)*

Es importante señalar que la experiencia que atañe a este trabajo, se vio afectada en algunos momentos debido a los acontecimientos nacionales que por esos días se evidenciaban en hechos y noticias devastadoras y que debido a su magnitud desembocaron en un paro nacional en contra del gobierno del presidente Duque, el cual perduró con masivas jornadas de protesta durante varios meses.

¿Y por qué hablar de esta situación particular y darle lugar dentro de esta investigación? Por un lado, la experiencia surgió y se desarrolló en medio de este contexto, afectándonos académicamente de manera directa con la cancelación de clases y por lo tanto a la prolongación de la actividad debido a las manifestaciones. Por otro lado, los hechos nos afectaban directamente como ciudadanos y, como maestra me hacía cuestionarme y entrar en conflicto; tenía sentimientos de aborrecimiento por los hechos que sucedían en mi país y al mismo tiempo, quería incentivar en mis estudiantes el interés por el mismo. Esto me condujo a la reflexión en tanto que naturalmente no quería que los niños y niñas se identificaran como parte de un contexto en el que una gran cantidad de personas inocentes, incluyendo niños y niñas eran asesinados por el gobierno de su país; sin embargo, situada desde una posición ética y política me interesé en posibilitar una conciencia que los empoderara como agentes de cambio que a través del dibujo generaban una acción de paz en medio de un contexto extremadamente violento.

A continuación, comparto una pequeña contextualización de algunos hechos, haciendo énfasis en dos de las noticias que, junto a las demás razones del paro no solo afectaban las

actividades laborales y académicas, sino que, nos perturbaban emocionalmente a muchas personas y particularmente más a unos que a otros, pues un día me encontraba cabizbaja debido a toda esta situación y cuando lo puse como tema de conversación con mis compañeras de trabajo, me sorprendió que algunas no estuvieran enteradas de estas terribles noticias y, peor aún, que el contárselas, actuaran con tanta naturalidad respecto al tema, teniendo en cuenta que trabajábamos con niños y niñas. No menciono esto con intención de juzgar, si no desde una posición que lamenta que como colombianos naturalicemos este tipo de noticias, pues, sin duda, nuestra cotidianidad está atravesada por la violencia.

Aquí una corta y específica contextualización respecto a lo que sucedía en ese momento:

[...] en medio de las marchas masivas, la muerte del estudiante Dilan Cruz por un disparo de la policía se ha convertido en el símbolo de las movilizaciones. [...] La ley de financiamiento y los proyectos aún no aprobados pero que ya generan polémica como el de pensiones y la reforma laboral, sumaron ingredientes al descontento. Pero hubo un episodio particular que estuvo detrás de la gran convocatoria de estas marchas. Al menos 8 niños murieron<sup>2</sup> en un operativo de las fuerzas de seguridad en un campamento en el departamento del Caquetá. Esas muertes habían sido ocultadas por el gobierno y cuando salieron a la luz causaron una profunda indignación entre los colombianos y la caída del ministro de defensa Guillermo Botero. (Roura, 2019) [BBC Mundo] ¿Qué provocó la ola de protestas en Colombia? BBC Mundo. Archivo de video.

Cómo no verme afligida por los hechos de mi país, que como dicen aquí “son el pan de cada día” haciendo alusión a que son sucesos que no dejan de repetirse a través de la historia, pues vivimos en un país en el que no se reconoce al otro como un individuo que vale por su particularidad, sino que, precisamente por ser y pensar diferente, aquí se pierde la vida.

Todo esto no solo me hacía sentir desalentada, sino que me hacía reflexionar constantemente sobre mi papel como arte educadora que trabaja con niños y niñas intentando promover el interés hacia su propio país para reconocerse e identificarse como individuos

---

<sup>2</sup> Aunque aquí la cifra no es la que define la gravedad del hecho, cabe aclarar que días después los medios de comunicación informaron que el número de víctimas era 18 y no 8 como se había presentado en un principio.

conscientes y responsables del otro, aún sin conocerlo. Al respecto Lévinas (1999) plantea que: Desde el momento en que el otro me mira, yo soy responsable de él, sin siquiera tener que tomar responsabilidades en relación con él, su responsabilidad me incumbe. Es una responsabilidad que va más allá de lo que hago. (pág. 80)

Y precisamente era esa responsabilidad la que en este momento me pesaba más que en otros tiempos, intentando ser muy consciente y cuidadosa de mis actos, sobre todo en lo que respecta a la infancia, reflexionando constantemente sobre mi relación con los otros y el compromiso de la misma.



*Imagen 2 Dibujo que realicé durante el periodo del Paro Nacional de 2019*

Fue así que, entre los sentimientos de tristeza, confusión y la frustración que generaban estos hechos, decidí apropiarme de la frase que se repetía por esos días en las marchas, redes sociales y en conversaciones cotidianas: “los buenos somos más”, para asumir los días de otra manera y mantener la esperanza con y por mis estudiantes. De hecho, hice un dibujo que ilustraba mi idea de convertir la misma frase en un cartel con el que saldría a una de las marchas. Pero a medida que pasaban los días, comprendí que justamente esa idea de catalogar a unos como los malos y a otros como los buenos, incluyéndome a mí y los míos en el último grupo, no iba en concordancia con todo lo que promuevo dentro y fuera del aula de clase y que precisamente expongo en este documento, pues “¿Qué ética es esa que sólo vale cuando se aplica en mi favor?” (Freire, 1997).

Ahora bien, de acuerdo a las razones expuestas anteriormente la experiencia pedagógica que aquí presento, así como el relato de la misma, inevitablemente estará atravesada en algunos momentos por el contexto nacional de ese momento. Es evidente que hay un interés por un contexto inmediato desde el cual se ubica en esta investigación. Sin embargo, este está inmerso en un contexto más amplio que no se puede dejar de lado, pues nos afectaba directa e indirectamente, por las razones ya mencionadas.

De nuevo mencionaré la reflexividad como una posición que me llevaba a reconocermme desde el ser maestra y por lo tanto como sujeto político consiente y responsable de leer las

relaciones entre las necesidades individuales y colectivas que se desvanecen entre lo que es y debe ser la escuela situada en la sociedad.

Sin ánimo de prevenir o generar miedo en los niños y niñas, sentía la necesidad de concientizarlos, -por su puesto ubicada desde la posición ética y responsable- sobre el contexto nacional en donde están inmersos. Un ambiente en el que la violencia se banaliza y afecta los modos de aparición del otro. Debía aprovechar las posibilidades que nos daba la educación artística para repensar todo más allá de lo que se percibía, de lo que se escuchaba o no nos permitían escuchar.

Debíamos cuestionarnos para nombrar en voz alta esas necesidades y de paso usar el arte y en este caso el dibujo como mediación para proponer acciones que empoderaran a los niños y niñas para afectar a otros de manera positiva. En consecuencia, identificamos que lo que hacíamos era el inicio de una acción de paz, pues se adquiría la responsabilidad ética de romper con los patrones de indiferencia hacia el otro, precisamente para entender que ese otro existe, para ubicarse físicamente frente a él y hacerle saber que lo reconocemos, que valoramos su existencia como otro, aunque otros no lo vean o no lo hubiéramos visto antes, para reconocerlo como un otro que no tiene que ser como yo para que me interese y consecuentemente lo pueda aceptar. Al respecto Ortega plantea que:

La paz es, entonces, una tarea de construcción (educación) de personas responsables (éticas) en su conducta, pero también de configuración de una sociedad en la que sus instituciones sean gobernadas desde criterios éticos. La paz, desde esta perspectiva, supone un tipo de sociedad en la que exista el compromiso sociopolítico de ir suprimiendo la violencia estructural y dar paso a la libertad, a la justicia, a la equidad, al respeto al medio natural y a la compasión solidaria. Supone, por tanto, superar la concepción de una ética intimista, ideal y construir una «nueva ética» en la que los problemas del otro y de la comunidad sean nuestros problemas. (pág. 101)

Al respecto, Freire (1997) presenta la práctica educativa como un acto de libertad que no debería estar ajustada a los muros de la escuela y las dinámicas limitantes que allí se dan. La educación, por lo tanto, va mucho más del saber cómo contenido que se enseña. La práctica educativa, precisamente practica en el sentido de actuar, de vivir, de experimentar los contenidos

y relacionarlos con el entorno para cuestionarlos y construir significados. Por lo tanto, se hace presente la necesidad de reflexionar individual y colectivamente para generar conciencia y originar actos que traspasen las fronteras de la escuela.

La práctica educativa, reconociéndose como práctica política, se niega a dejarse aprisionar en la estrechez burocrática de procedimientos escolarizantes. Interesada en el proceso de conocer, la practica educativa está interesada tanto en posibilitar la enseñanza de contenidos a las personas como concientizarlas. (Freire, 1997, pág. 32)

Más adelante nos daríamos cuenta que esa intensión de traspasar las fronteras de la educación, producía un sentimiento extraño; en palabras de los niños y niñas se sentían mariposas en el estómago, se sentía amor. Y eso, era libertad. Libertad para permitirse conocer al otro de manera consiente, a pesar de las barreras generadas por lo institucional, por el miedo a lo desconocido, por las ganas de cerrar los ojos y taparse los oídos en el contexto de un país tan bello y a la vez tan aterrador como lo es Colombia.

Ahora bien, ¿Cómo y en qué aporta este contexto directamente al tema y al proceso de la práctica educativa? En la medida en que los niños y niñas implicados fueron conscientes del contexto del que hacían parte, para que esto permitiera generar otras comprensiones de la actividad, más allá de acercase a su vecino, entendiendo que lo que se estaba haciendo era un acto que irrumpía directamente en el momento en que nos ubicábamos actuando desde la conciencia y responsabilidad por el otro, la cual se posibilitaba desde la representación del otro a partir del dibujo, para que a partir de ahí ese otro pudiera empezar a existir y consecuentemente se ampliaran las posibilidades de país, de ciudad y puntualmente, de barrio.

En este caso, Ortega y Romero (2018) dialogan con lo que aquí se expone, incluyendo la propuesta de Freire de concebir la práctica educativa como un acto político. Es importante mencionar que los autores presentan el discurso de la pedagogía de la alteridad como un paradigma de educación para la paz, lo cual se relaciona con la experiencia y se evidenciará a lo largo de esta sistematización.

## 8. ENCONTRÁNDONOS

### 8.1. PRIMER ENCUENTRO: “ADEMÁS DE SOLO SER CASAS, ALGUNOS VIVEN JUNTOS”

Había llegado el gran día, como de costumbre entré al salón de clases y los saludé preguntándoles cómo estaban, ellos como de costumbre me recibían muy ansiosos con la pregunta: “¿Qué vamos a hacer hoy *teacher*?”, mientras yo les respondía que estaba emocionada porque empezaríamos un nuevo tema.

Al principio de cada nuevo tema, hacíamos juntos un pequeño recuento de todo para comprender el sentido y el lugar de la siguiente actividad. A lo largo del año fueron muy conscientes de lo que habíamos estado haciendo y por qué lo hacíamos. Después de recordar brevemente el recorrido por los temas que habíamos abordado para llegar hasta aquí, en el que empezamos por aspectos individuales de cada uno, que nos fueron llevando a investigar un poco más sobre su casa y las personas que allí vivían, su familia; su escuela, sus compañeros de clase y ahora la ciudad, haciendo énfasis en el barrio donde vivían. Aclaré que quería conversar un rato con ellos y para eso empezaría preguntándoles algo:

¿En qué ciudad vivimos?, algunos respondieron emocionados: “¡En Colombia!”, otros se quedaron en silencio y de otras voces escuché: ¡Bogotá! Y así fue como empezamos una conversación en la que comentábamos algunas de las características de nuestra ciudad; además, observamos el mapa de Colombia para ubicar a Bogotá y por supuesto, un mapa detallado de la ciudad, para ver que este se encuentra organizado en localidades, que a su vez están organizadas en barrios. Mientras observábamos el mapa escuché comentarios diciendo:

Juan: Se parece al mapa de Estados Unidos por esos estados.

Andrés: ¡Sí, se parece a los estados de Estados Unidos!”.

Maestra: ¿Entonces ustedes creen que este es el mapa de estados unidos?

“¡Siiiiiii!” dijeron algunos. “Ummm No”, dijeron otros.

Cuando les pregunté quiénes creían que sí y quienes que no, se quedaron pensando en silencio.

Juan: No es de E.U.

Maestra: ¿Entonces de qué es?

Varios respondieron juntos: “¡Es de Bogotá!”

Juan: “Porque si no, no hubiera dicho Suba y yo he oído a mi papá decir calle Suba.”

Probablemente Juan no identifica la Avenida Suba como tal, pero la estaba asumiendo como un lugar próximo al relacionar la imagen del mapa y lo que estaba leyendo a través del acto de evocar a su papá nombrando la palabra Suba, probablemente en un contexto muy cotidiano. Fue así como de manera autónoma halló la respuesta a una pregunta que él no se había hecho, pero que le permitió afirmar con seguridad y argumentos, que lo que veía no era el mapa de E.U.

Después de aclarar juntos que el mapa era de la ciudad en la que vivíamos, la cual es Bogotá, la conversación nos llevó a buscar juntos la localidad en la que está ubicada la escuela.

Maestra: Este es el mapa de nuestra ciudad de Bogotá donde vivimos todos, entonces ¿En cuál de todos esos pedacitos estaremos nosotros? Mientras tanto, señalo diferentes localidades nombrándolas y preguntando: ¿Será que estamos en Puente Aranda? ¿Será que estamos en este pedacito que dice Bosa? ¿Será que estamos por aquí donde dice Barrios Unidos?

David interviene diciendo: O sea Estados Unidos, pero pequeño.

Una vez más, la pregunta “¿En qué ciudad vivimos?” estaba desembocando en el tema de Estados Unidos y en el hecho de aclarar que el mapa de Bogotá no tiene relación directa con este país y que el nombre de la localidad Barrios Unidos, solo sonaba parecido a este país, pero ciertamente no era la versión pequeña de éste como lo comentaba David. Probablemente este grupo de niños y niñas hayan tenido la oportunidad de ver el mapa de Bogotá alguna vez, sin embargo, era evidente, que el tema de Estados Unidos era más a fin a ellos, pues hacía parte sus temáticas cotidianas académicas y por lo tanto lo relacionaban prácticamente con cualquier tema que se les presentara.

Por otro lado, la misma pregunta nos había llevado a considerar aspectos generales como el mapa de Colombia, el de Bogotá y sus localidades, para llegar a lo específico, que ahora nos

llevaba a preguntarnos ¿En qué sector de esa localidad vivimos? Y fue allí donde de nuevo intervino mi pregunta: ¿Qué es un barrio? ¿Saben el nombre del barrio donde viven?

Estas son algunas de sus respuestas:

Luciana: es donde vivimos y donde tenemos nuestros vecinos.

Daniel: Es como el nombre de nuestro lugar...Lugar de que, de edificios... Yo vivo en barrio andes.

María: Es a donde viven muchas casas y apartamentos y hay tiendas por allá cerca que nos venden juguitos y todas las cosas que necesitamos, ropa y todo lo que necesitemos y las frutas para comer.

Juan: Ahí en el mismo barrio tenemos amigos con quien jugar.

A partir de la intervención de Juan, que me llamó la atención especialmente por la palabra amigos, aprovecho para preguntarles: ¿Quiénes tienen amigos en su barrio? Algunos se quedan en silencio y otros levantan la mano, así que pregunto: ¿Pero solo amigos de su edad o adultos también?

-Solo niños-, responden algunos. Y hacen algunos comentarios entre ellos aludiendo a sus primos o amigos del colegio que por casualidad viven en el mismo edificio o conjunto. En este caso, a partir de su respuesta de “solo niños” podríamos suponer que, desde nuestra niñez, generamos vínculos de manera natural con quienes consideramos semejante en algunos aspectos. En este caso, la condición etaria y los lazos familiares eran lo que permitían nombrar al otro como amigo. Posteriormente retomamos la pregunta: ¿Qué es un barrio?

-Ana Belén: es donde viven muchas personas.

-Es una unidad de personas en donde hay casas y casas y casas.

José: a mí me parece que un barrio es donde hay un como montón de casas alrededor y pasa como un tránsito ahí en todo lado.

Julieta: un barrio es para mí donde las personas pueden pasar y puede haber parques.

Nicolás: Es un lugar donde hay muchas personas, pero pasando muchas calles es otro barrio”.

Maestra: ¿Y qué más hay en los barrios además de calles?

Santiago: es una comunidad adonde todos viven juntos y además de solo ser casas, algunos viven juntos y ya.

Maestra: ¿Y qué es una comunidad Santi?

Santiago: Es un lugar a donde las personas viven y comparten esa calle.

En este punto del relato es fundamental y necesario definir la relación entre la concepción de barrio y el termino que oportunamente ha surgido en medio de la conversación: la comunidad.

Santiago, presenta su noción de barrio haciendo énfasis en que este no es solo un lugar. Este lugar además de tener casas, tiene personas que lo viven, que lo habitan o más bien que lo cohabitan, y por lo tanto comparten. En palabras de él “un lugar donde las personas viven y comparten”.

Hoy, algunos meses después de la sesión que aquí relato, me encuentro leyendo y releiendo este fragmento de la conversación y me doy cuenta que cuando le pregunté a Santiago sobre comunidad, no fue con la intención de corroborar, aprobar o desaprobar su conocimiento. Quería indagar sobre la noción que teníamos de comunidad y digo teníamos, porque si me hubieran hecho esa pregunta a mí, no hubiera encontrado palabras más adecuadas que las de Santiago para definirla. Incluso hoy estoy me encuentro en conflicto preguntándome ¿Cómo es posible que lleve horas pensando e investigando sobre la palabra comunidad y no llegue a una comprensión precisa que me permita ponerla en dialogo con este texto?

En esta constante búsqueda por una definición teórica de comunidad, encontré concepciones que diferían entre sí. Mucho se ha reflexionado y teorizado al respecto y dependiendo de la época, el campo, la ideología, escuela o paradigma, en otras palabras, dependiendo del contexto, surgen diferentes conceptualizaciones. Sin embargo, encontré algunos aspectos pertinentes a resaltar y para mi sorpresa, Santiago a sus seis años de edad, había logrado plantear y definir de una manera muy sencilla y adecuada, lo que sería uno de los conceptos importantes para esta experiencia, así que con esto podría ser suficiente. Sin embargo, como soy una investigadora principiante y es la primera parte del relato en la que siento el deber de dialogar con

la teoría, tal y como se supone que deba hacerlo, lo haré. Esperando que, a medida que desarrolle el texto encuentre una manera en la que me sienta cómoda y satisfecha.

En esta medida, presento el concepto desde lo que concibo como comunidad comprendiendo que la palabra comunidad se refiere a una cualidad en común que se extiende a un grupo de individuos. Este grupo no necesariamente debe compartir un mismo territorio para poder determinarse como comunidad. Sin embargo, encontré la palabra compartir reiteradas veces en las conceptualizaciones de este término, definiéndola como el acto de dar, con un valor implícito de generosidad, así mismo se alude al compartir como se mencionó en un principio y es desde un factor en común con otros.

También hallé la perspectiva del pensamiento filosófico griego en la cual Platón relaciona este concepto con lo moral. En este sentido Hidalgo (2016) se basa en la obra *La Republica* de Platón y en el análisis de Laval & Dardot (2015) de la misma obra; para presentar la comunidad política como “*una unidad indivisible en la que se produce el vivir en común*”. Además, se concibe la comunidad como un modelo ético, pues:

Cada una de sus partes es al mismo tiempo la totalidad, de tal forma que, el ser está sustancialmente compartido en lo común. La comunidad política platónica se responsabiliza del cuidado de sus integrantes, en el reconocimiento de un nosotros, ejemplificado a través de la siguiente forma: “cuando a uno solo de los ciudadanos le suceda cualquier cosa buena o mala, una tal ciudad reconocerá en gran manera como parte suya a aquel a quien le sucede y compartirá toda ella su alegría o su pena” (Platón, 2013, p. 462a). (pág. 25)

Evidentemente esta definición platónica de comunidad responde a los intereses de esta investigación, los cuales se enmarcan en el reconocimiento, la ética y responsabilidad por el otro. Por ende, me adhiero y me situó desde esta perspectiva para desarrollar este concepto poniéndolo en dialogo con la experiencia pedagógica.

Ahora bien, retomando la conversación en torno a la pregunta de qué era un barrio, la cual nos llevó por una ruta de conceptualización de comunidad. Podemos evidenciar que si bien, la

intención de conocer lo que para los niños y niñas era un barrio, ya estaba implicando una noción, tal vez un poco abstracta por parte de ellos, de lo que era la responsabilidad por el otro. Eso nos lleva también a un primer indicio de que, desde la primera sesión de esta experiencia, nuestra relación educativa ya se estaba desarrollando desde el discurso de la pedagogía de la alteridad sin necesidad de forzarlo hacia ese lado, pues evidentemente, solo estábamos en medio de una conversación que se desarrollaba desde lo natural y cotidiano.

Es así, como los planteamientos y aclaraciones que expongo respecto a la comunidad, permiten continuar con el relato para abarcarlo de una manera más consiente respecto a la relación maestra estudiantes y el modo en que el tema propuesto avanzaba gracias a los mismos comentarios de los niños y niñas.

En este punto la conversación nos llevaba entonces, a preguntarnos y precisar quiénes eran esas personas que vivían en el barrio y que por consiguiente formaban esa comunidad:

Pablo: En una comunidad hay varias tiendas donde venden frutas, pan, hay papelerías dulcerías, pizzerías y hamburgueserías.

Maestra: ¿Y quiénes atienden esas tiendas?

Lucy: Las personas que trabajan allá, como los panaderos, eh, los que venden, los que están en las droguerías.

Maestra: ¿O sea que esas personas también hacen parte de nuestra comunidad, como decía Santi... ¿Comparten con nosotros también?

-Sí...

En este sentido, cobra importancia la idea de que la ciudad y más específicamente, el barrio, no era solo el territorio que se consideraba como tal, sino que eran las personas que lo habitaban quienes hacían del barrio lo que era. Esto nos permitía generar nuevas reflexiones en la medida en que ya no se hablaba solo de lugares, pues en medio de la conversación, a partir de la noción de comunidad se empezaban a nombrar las personas y de este modo ya se empezaba a generar una conciencia por ese otro con el que como había dicho Santiago: se compartía. A partir de allí se

incitaría un interés por re-conocer a ese otro, permitiéndonos comprender –entre otras cosas- que más allá de edificios, casas, calles y tiendas:

La ciudad somos nosotros y nosotros somos la ciudad. Pero no podemos olvidar que lo que somos guarda algo que fue y que nos llega por la continuidad histórica –de la que no podemos escapar, pero sobre la cual podemos trabajar- y por las marcas culturales que heredamos. (Freire, 1997)

Probablemente desde una perspectiva educativa tradicional, en este punto se esperaría que a través de la conversación con los niños y niñas siguiéramos profundizando en el aspecto de las personas del barrio que estaban nombrando. Pero, precisamente como menciona Skliar (2018) apelando al valor de la conversación en el campo de la educación; una conversación no suele ser lineal. Por lo tanto, como esta era una conversación dada en el ambiente de una clase, decidí no afectar de manera intencionada y jerarquizada las intervenciones de los niños y niñas.

Fue así como entre otras cosas, me interesé por preguntarles por el nombre del barrio donde vivían. Una parte de los estudiantes respondió que vivían en los barrios Andes, Río Negro y Floresta, algunos no sabían el nombre, pero ubicaron su hogar muy cerca al colegio o al centro Comercial Cafam Floresta, el cual queda en el mismo sector, otros respondían con el nombre de su conjunto o edificio residencial y otros con el número de la carrera o calle donde está ubicada su casa. Esta pregunta surgió de manera natural, como cuando en una relación amistosa hay un interés por conocer un poco más sobre el otro. Así mismo, me permitió saber que todos los estudiantes hacían parte de un mismo sector, pues, aunque no vivían en un mismo barrio, todos eran aledaños al colegio y por lo tanto podíamos reconocer los lugares en común. Solo uno de los estudiantes manifestó no vivir en el mismo sector, diciendo que vivía en el barrio Villa Magdala en un conjunto residencial en el que casualmente, también vivo yo. Así que comentamos a la clase que antes de esta charla ya sabíamos que compartíamos el mismo Conjunto residencial, pero que nunca nos encontrábamos.

Posteriormente, les propuse a los niños y niñas que, de manera libre, realizaran un dibujo de lo que consideraban que era su barrio y que, al finalizar la sesión, quienes quisieran podrían compartir sus dibujos para que pudiéramos observarlos.

### **8.1.1. ¿Y por qué el dibujo?: “sacar a pasear la línea”**

Generalmente, cuando se enseña o se aprende de dibujo se habla de aspectos técnicos que suelen considerarse fundamentales para comprenderlo y obtener un resultado satisfactorio. Entre estas características se encuentran el punto, la línea, el plano, la perspectiva, el volumen, la proporción, luz y sombra. La combinación de todos estos ingredientes permite que se obtenga una imagen bidimensional que será figurativa o abstracta dependiendo de la elección.

Sin embargo, aquí el dibujo no se abarcó desde sus aspectos formales, sino desde la experiencia que conlleva el acto de dibujar. Pues, como maestra de artes visuales y como dibujante, considero que, ante todo, el dibujo es el acto de percibir, de observar, de registrar, y sobre todo de sentir y dejarse llevar por ese punto que se extiende para convertirse en una línea.

-“Hola profe, ya llevé el paseo a la línea”- me dijo un niño de cuatro años hace unos días mostrándome su dibujo en medio de una clase virtual, refiriéndose a que había sacado a pasear a la línea, tal y como lo habíamos visto en clase, basados en la concepción de dibujo del artista Paul Klee. Para él, al igual que para sus compañeros de clase, había sido completamente natural asumir esa frase, pues seguramente a sus tres años de vida, el acto de dibujar no ha sido otra cosa más que dejarse sorprender por las formas, colores, emociones, lugares y personajes que van apareciendo a medida que la línea va paseando, sintiendo, observando, acumulando experiencias y por lo tanto recuerdos. Por ende, dibujar también implica observación, implica memoria y reflexión para elegir qué de eso se quiere enunciar a través de la línea. Al respecto Mariana Spravkin (1998) expone que:

El desarrollo del lenguaje visual comienza mucho antes de que los niños ingresen a la escuela. La vida cotidiana constituye la primera fuente de estímulos y aprendizajes tanto en lo relativo a la construcción de imágenes como a su comprensión y decodificación. Los niños, desde muy pequeños y en forma espontánea entran en contacto con su propia capacidad de “hacer imágenes” e interpretarlas y esto les brinda placer, curiosidad y asombro. Construir imágenes permite a los chicos a la vez conocer el mundo que los rodea y sus propias capacidades de producción, entrar en contacto con diversos elementos y

transformarlos, comunicar a otros los contenidos y significados de su interacción con el mundo. (pág. 17)

Retomo la idea de Spravkin referente al dibujo como vehículo a través de cual los niños y niñas comunican contenidos y significados. Por lo tanto, esta era una de las razones principales, que sumada a las demás características que mencioné sobre el dibujo, permitían clarificar, evidenciar y a la vez comparar las concepciones de barrio que expresaban mis estudiantes a través de dos vehículos: el lenguaje oral y del dibujo concebido como imagen narrativa.

Al respecto Baldisserri (1984) concuerda con Spravkin al afirmar que: ( ...)"El niño se sirve del dibujo y de la pintura para expresar y comunicar, es decir para clarificarse a sí mismo y ya los demás los contenidos de su pensamiento y de su fantasía".

Teniendo claro el lugar desde el que se asume el dibujo en esta clase, retomo el relato para mencionar que, en el momento en que los niños y niñas mostraron sus dibujos, me di cuenta que a pesar de lo que habíamos conversado sobre el barrio y las personas que allí viven, conviven y comparten; los dibujos evidenciaban una concepción de barrio especialmente desde los lugares que para ellos podían ser significativos.

Para el caso de las imágenes que aquí pongo como evidencia, el centro comercial se repite en la mayoría de las imágenes, tal y como sucedió en el resto de los dibujos que hicieron todos los estudiantes. Por otro lado, en las imágenes 3 y 4, los edificios toman protagonismo tal y como lo hacen en una capital como Bogotá, de hecho, se dibujan tal altos que incluso llegan hasta las nubes, y hasta el pico de las montañas más altas, evidenciando así la noción de tamaño de un niño de 5 años. También están las casas agrupadas según el tamaño y el color, aludiendo a conjuntos residenciales, además las calles y avenidas que se toman mucho más protagonismo que elementos naturales como los árboles o las montañas.



Imagen 4 Dibujo del barrio ( Juan, 5 años)



Imagen 5 Dibujo del barrio ( María José, 5 años)



Imagen 6 Dibujo del barrio ( Annie, 5 años)



Imagen 7 Dibujo del barrio ( Santiago, 5 años)

De este modo, se evidencia una concepción general de lo que para estos niños y niñas es su barrio, ubicado en la ciudad de Bogotá. Y es así como a través del lenguaje narrativo de la imagen, me permito contrastar lo que se había conversado con lo que se había dibujado:

¿Dónde estaba esa comunidad que en un principio habíamos considerado? ¿Dónde estaban las personas que habitaban esas casas, ese barrio? ¿Dónde estaban esas tiendas, parques y restaurantes que algunos habían nombrado?

De esta manera efectivamente el dibujo me permitía evidenciar que, aunque en la conversación se planteaban unas ideas, en sus dibujos no lo expresaban de la misma manera. Como mencioné anteriormente, una cosa son las palabras y otra cosa la construcción de

pensamiento simbólico que en este caso se daba a través del dibujo. Por lo tanto, se usaba el dibujo como recurso para reconocer sus concepciones sobre el tema planteado y de este modo analizarla de una manera más global. Para que esto a su vez se convirtiera en un material que nos permitiera avanzar en esta experiencia.

De este modo se iba aclarando la idea que inicialmente presenté en el texto, refiriéndome al hecho de que existen ciertos imaginarios de ciudad y barrio que, relacionados con lo comunitario, respondiendo a los recuerdos y añoranzas de unos cuantos. Por un lado, hay una noción general del barrio como un lugar, como una subdivisión territorial de la ciudad y en segunda instancia se comprende que este territorio es habitado por diferentes individuos. Sin embargo, los niños y niñas estaban evidenciando a través del dibujo que las casas, centros comerciales y en sí, los lugares, que ellos habitaban eran lo sustancial del barrio. Al respecto Rita Laura Segato (2006) manifiesta que:

Es por esto que el territorio tiene ese carácter especular, como todo discurso, como toda narrativa. Es una representación que nos representa: nunca algo puramente referenciado por las descripciones que de él hacemos, objetivamente, en nuestros enunciados, sino también, inevitablemente, un índice que delata dónde estoy, quién soy, a qué “nosotros” pertenezco, dónde me localizo, como significante encadenado a él, en una sintaxis singular. (pág.131)

Fue aquí, en esta primera sesión donde se hizo evidente la necesidad por cuestionarme sobre el modo en que a través del tiempo se ha presentado el tema del barrio a la infancia, pues según lo que recuerdo de mi experiencia como estudiante y lo que he visto en los lugares donde he trabajado, el barrio es un tema básico en los primeros años escolares y generalmente se presenta haciendo énfasis en lo comunitario y los vecinos que conforman ese lugar. Pero, ¿en realidad cuando pensamos en el barrio donde vivimos, lo pensamos así? O al igual que muchos de los niños y niñas que participaron en esta actividad, ¿percibimos el barrio como unas calles con un montón de casas y apartamentos?

A continuación, expongo algunos fragmentos de una cartilla de Ciencias Sociales del Ministerio de Educación Nacional en la que se presenta el tema del barrio y la comunidad a los niños, donde a partir de la pregunta “¿Quiénes son las personas con las que convivimos?” se

presentan algunas actividades dando por hecho que los niños realmente identifican y conocen a las personas que hacen parte de su comunidad barrial.

|                 |                                                                |           |
|-----------------|----------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Unidad 2</b> | <b>¿Quiénes son las personas con las que convivimos?</b>       | <b>51</b> |
|                 | <b>Guía 4. Los grupos sociales que conforman una comunidad</b> | <b>54</b> |
|                 | <b>Guía 5. ¿Quiénes conforman la comunidad?</b>                | <b>72</b> |

*Imagen 8 Tomada de: Cartilla de Ciencias Sociales del Ministerio de Educación Nacional (detalle)*



#### Los grupos de vecinos

Son las personas que viven en las casas o fincas cercanas. Ellos se reúnen para ayudarse, compartir, hacer arreglos o mejorar las zonas comunes al vecindario.



- 14.** Con relación a tu vecindario escribe:
- A. Los apellidos de las familias que viven en tu vecindario.
  - B. La última actividad en común que desarrollaron entre tus vecinos y tu familia.
  - C. ¿Qué actividades de los vecinos los benefician a todos?

*Imagen 9 Tomada de: Cartilla de Ciencias Sociales del Ministerio de Educación Nacional (detalle)*

Supongamos que hoy en día, proponemos la actividad de esta cartilla a los niños de un contexto urbano como el de Bogotá. Sin duda sería una actividad totalmente descontextualizada, pues, la manera en como actualmente se convive en un ambiente capitalino, no responde a la noción que aquí se presenta.

He aquí la importancia de reconocer el contexto en el ámbito educativo para proponer acciones que respondan a las necesidades del otro. En este caso, yo identificaba de una manera general el contexto de mis estudiantes en lo que se refiere a su formación académica basada en el contexto de Estados Unidos. Sin embargo, sería un acto de falta de ética trabajar desde las suposiciones, desde lo que se cree que necesita el otro, en este caso el estudiante.

Por eso recurrí a la conversación y la representación a través del dibujo; para identificar aspectos específicos que me permitieran conocer la perspectiva desde la que asumían el tema del barrio. Y así confirmar el lugar y el contexto de cada uno para situarme desde allí y decir la ruta a seguir.

## **8.2. SEGUNDO ENCUENTRO: “NO SE EDUCA EN TIERRA DE NADIE”**

Fue entonces, a partir de esa primera sesión, donde sentí la necesidad de reflexionar no solo sobre la concepción que tenían los niños de lo que es un barrio, sino que instintivamente evocé mi infancia. Recordé la niña que fui, para preguntarle por el barrio donde viví. Definitivamente no era cualquier recuerdo, era algo emotivo que me permitió comprender la forma en que habité ese espacio llamado barrio. Que fueron las relaciones con las personas con quienes conviví en ese lugar quienes habían definido para mí lo que era un barrio y más que eso, una comunidad.

Entonces me di cuenta que lo que yo concebía como barrio en mi infancia era completamente ajeno a lo que vivo en la actualidad y más importante aún, a lo que los niños y niñas con quienes estaba trabajando me estaban presentando, pues la mayoría de ellos y ellas reducían el barrio a un grupo de casas, edificios y calles donde pasan personas; pero ¿Quiénes son esas personas que viven en esas casas, en esos edificios y que seguramente a diario cruzan o más bien, se cruzan entre sí en esas mismas calles como parte de su rutina?

Basada en lo anterior, traigo el dicho popular: “todo pasado fue mejor”, aclarando que no solo por ser pasado es mejor, sino porque hay otras dinámicas sociales, culturales, económicas y políticas que han influido en la manera en que los individuos habitan el espacio y se relacionan entre sí, llevando a concebir otros tipos de barrio. Fue así como frente a un barrio “despersonalizado”, acudí al refugio del recuerdo, que reconstituí como “mejor”, y lo establecí como uno de los referentes fundamentales para reconstruir una mi concepción de barrio.

Sin dudarlo llegué a clase muy emocionada a compartir este recuerdo con mis estudiantes. Mientras relataba con emoción parte de mi infancia y les nombraba algunos de mis vecinos, me encontraba en la extrañeza de sus gestos que me miraban, que me escuchaban diciendo que las personas del barrio donde vivía, sin importar si eran niños como yo o adultos, me saludaban por mi nombre, que cuando me veían se interesaban por saber cómo estaba mi familia o me hacían chistes al pasar. Y fue en esos gestos de asombro, que me vinculé con ellos para hacer una pausa y proponerles que pensarán en esas personas que viven o trabajan en su mismo barrio, con las que han tenido contacto en algún momento o con las que no, pero que saben o imaginan que están ahí. Esas personas que en algún momento han visto o escuchado, que probablemente han saludado, que ha tenido algún gesto amable, o que simplemente quisieran conocer o saber un poco más de ellos.

De este modo, el presentar mi recuerdo y el testimonio de la niña que fui y del barrio que viví, evidenciaba que el acto educativo nos permite evocar para encontrarnos con ese que fuimos y a partir de allí generar un encuentro con los otros. Por lo tanto, la relación pedagógica se fortalecía yendo más allá del vínculo académico, para generar un reconocimiento mutuo desde la sensibilidad y responsabilidad por el otro; teniendo en cuenta que el reconocimiento de sí, debería estar implícito en los vínculos pedagógicos, pero a veces no es así.

El proceso educativo se inicia con la aceptación y reconocimiento entre el profesor y el estudiante, en la acogida gratuita y desinteresada que se presta al educando, para que este perciba que es alguien y que es reconocido en su singularidad personal. Por ello, desde la Pedagogía de la Alteridad, cuando hablamos de educación, estamos evocando un acontecimiento, una experiencia singular e irrepetible en la que la ética se nos muestra como un genuino suceso, en la que de forma predominante se nos da la oportunidad de asistir al encuentro con el otro, al nacimiento de algo nuevo. (LEVER, LÓPEZ, & ORNELAS, 2016, pág. 191)

Situándome desde la conciencia de que mi testimonio fortalecía la relación de alteridad con mis estudiantes doy cabida al momento en que nacía algo nuevo. Desde todas estas preguntas e intereses que estaban surgiendo, nos permitimos trabajar conjuntamente para comprender lo que era un barrio desde nuestras experiencias.

En este caso el detonante había sido mi recuerdo y a partir de allí se incentivó a los niños a recordar también a las personas que encontraban en su barrio.

Al principio, el ejercicio se hizo un poco difícil para el grupo, algunos manifestaron descontento con la propuesta, pues decían no conocer o recordar a nadie de su barrio. Dijeron no tener muchos lugares cercanos o momentos donde pudieran ver a sus vecinos o interactuar con ellos, más que el centro comercial. Además, algunos comentaron que el mercado, la comida o lo que necesitaran, llegaba por domicilio a su casa y en algunas ocasiones ellos no estaban seguros de dónde venía o quién lo traía. Sin embargo, después de mucho pensar, a la hora de socializar, todos lograron rememorar personas por lugares o sucesos especiales. Por ejemplo:

Ana Belén: La señora del fruver, es muy amable conmigo y me saluda.

Santiago: La señora de la panadería de mi barrio, donde una vez fui con mi primo y me entregaron el pan calientico.

Annie: Los celadores de mi conjunto, siempre me saludan y Nora me dice que soy bonita.

Matías: El repartidor de la tienda de mi conjunto, nos lleva la comida y lo que necesitemos hasta la casa.

Pablo: El señor de la droguería es amable.

De nuevo acudí al dibujo para proponerles que retrataran a esa persona que cada uno mencionó de su barrio. Aclaramos que no era necesario recordar los aspectos físicos exactos de esas personas, pues era comprensible que las habían visto muy poco o incluso una sola vez. Así que para completar el dibujo con más detalles que permitieran comprender quién era esa persona, se podía acudir a recordar y dibujar el lugar donde solían encontrar a esa persona. Si por ejemplo habían nombrado a la señora del fruver, se le dibujaba ubicándola en el fruver con todos los detalles correspondientes a ese lugar.

Se hace pertinente recordar a Bachelard (1986), quien en su libro *La poética del espacio* alude al espacio como elemento fundamental y detonante dentro de los recuerdos: Localizar un recuerdo en el tiempo es sólo una preocupación de biógrafo ...Más profunda que la biografía, la hermenéutica debe determinar los centros de destino... Para el conocimiento de la intimidad es más urgente que la determinación de las fechas la localización de nuestra intimidad en los espacios. (pág. 31)

Por otro lado, se planteó la idea de que, al finalizar los dibujos, se expusieran en la galería de arte del colegio, para que los demás, incluyendo profesoras, trabajadores, las familias y el resto de personas que a veces entran al colegio, pudieran observar estos dibujos y así conocer a las personas del barrio en la que cada uno había pensado por alguna razón especial. Habiendo hecho esta propuesta, se procedió a desarrollarla.

Matías preguntó si podía hacer dos dibujos, pues el repartidor, trabaja en una tienda y allí atiende otra persona que para él era importante dibujar por separado.



Imagen 10 Dibujo tendero



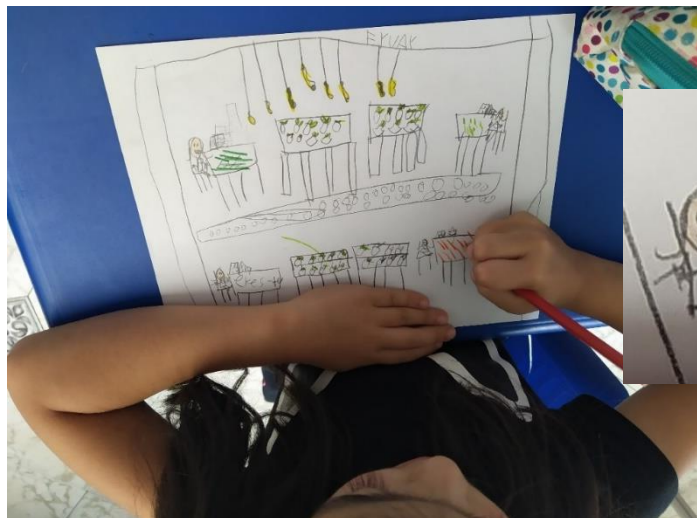
Imagen 11 Dibujo domiciliario

Andrés dibujó al señor que vende arepas muy ricas en la esquina de su casa, mientras mencionaba en voz alta las ollas y demás objetos que hacían parte del lugar de trabajo del señor. Es importante hacer énfasis en el tamaño de las flores que dibujó al rededor, pues era allí, entre plantas donde siempre lo veía.



*Imagen 12 Dibujo vendedor de arepas*

Ana Belén: dibujó varias mujeres en el Fruver y para diferenciar a quien ella había elegido, le escribió “eres tú” en su mesa de trabajo. Se hace evidente la necesidad de señalar a la mujer, para diferenciarla de las demás, pues debido al uniforme se veían muy parecidas y Ana no recordaba algún aspecto particular para diferenciarla a través del dibujo.



*Imagen 13 Dibujo vendedora fruver*



*Imagen 14 Detalle del dibujo de la vendedora del fruver*

Esta sesión fue fundamental, en tanto que a partir de un ejercicio de evocación se intentaba reconocer al otro partiendo de una experiencia previa que les había generado algún sentimiento.

De este modo se dio algo interesante y fue que se manifestaron los recuerdos en los que estaban involucrados los sentidos, pues a partir de olores, sabores, sonidos y visiones, se empezaba a reconstruir la experiencia con el otro, ubicándolo en un espacio específico, que le daba un poco más de significado a lo que probablemente podía ser su labor en ese lugar.

De igual manera un hallazgo muy importante es el hecho de descubrir el espacio a través de estos dibujos, como elemento fundamental y detonante dentro de los recuerdos de los niños, ya que en primera instancia evocaron el lugar en el que encontraban a estas personas, así como los objetos que se encontraban allí, antes que otros aspectos. De acuerdo a esta idea y como se mencionó al principio de este texto, Bachelard (1986) en *La poética del espacio*, expone que localizar un recuerdo en los espacios es mucho más íntimo y profundo que ubicarlo en el tiempo y aquí eso se hizo evidente en los dibujos de los niños y niñas, quienes antes de recordar una fecha o incluso un rostro o un acontecimiento evocaron el recuerdo de una persona para ubicarla en un espacio y fue a partir de allí donde se empezaría a visibilizar al otro.

### **8.3. TERCER ENCUENTRO: EL MONSTRUO EN EL OTRO**

Pasaron varios días para que nos volviéramos a ver con los niños, así que tuve tiempo para reflexionar un poco más en torno a lo que había pasado en las sesiones anteriores, relacionándolo con mi propia cotidianidad. Estuve pensando en el barrio donde vivo actualmente, observándolo y fijándome un poco más en las personas con quienes me encontraba por ahí, con las que hace seis años comparto este territorio llamado Villa Magdala. ¿Había alguien con quien me saludara por el nombre como cuando era niña? ¿a quienes podía recordar por alguna razón en especial?, ¿Al menos podía identificar algunas de las personas que vivían a mi alrededor?

Justo en esos días me encontraba en casa licuando fruta para hacer jugo, resulta que la licuadora no funcionó por mucho tiempo y quedé con el jugo a medias, así que tenía dos opciones: dejaba el jugo así, -que no creo que nadie se lo hubiera tomado- o golpeaba a la puerta del apartamento del lado esperando que algún vecino pudiera prestarme su licuadora. Lo pensé por unos minutos, pues no era fácil golpear a una puerta, esperando que un completo desconocido abriera para molestarlo pidiéndole prestada su licuadora. Tomé la decisión, mientras en casa me

decían “Ya deja así. Qué pena, yo no sería capaz”. Golpeé y por primera vez en seis años veía la cara de la vecina que vive justo a unos metros de mi puerta, era un chica muy amable y sonriente, me presenté diciéndole que vivía en el apartamento del lado, le comenté la situación y ella muy amablemente me prestó su licuadora.

Toda esta sencilla situación me hizo pensar mucho en mis estudiantes, en el tema del barrio, los vecinos y por supuesto la actividad que veníamos desarrollando. Me cuestioné sobre el hecho de haber vivido en este lugar durante todos estos años y nunca haber conocido a mi vecina o haberme interesado por hacerlo. A partir de ese momento, la puerta del 319 ya no era solo una puerta más, era la puerta en donde vivía mi vecina, la chica amable y sonriente que una vez me prestó su licuadora.

.....  
Fue así como al volver a encontrarme con los niños en clase, lo primero que hice fue comentarles que los había pensado debido a la experiencia nombrada anteriormente, que por supuesto les conté mientras ellos sacaban sus materiales y los dibujos que habían empezado la última clase, me escucharon atentos y preguntaron que cómo era físicamente mi vecina y que si yo había sentido pena. Después de responder esas y otras preguntas, les dije que tenía algo mucho más importante que decirles, pues en los últimos días había pensado en algo que quería proponerles: **¿qué tal si hacemos ese dibujo con mucho más esmero y cariño para luego entregárselo a esa persona como un regalo muy especial de nuestra parte?**

Las emociones y respuestas por parte de ellos fueron diversas, algunos reaccionaron emocionados, otros sorprendidos y otros muy serios me dijeron que no querían porque les daba mucha pena, nervios y que además ellos eran niños y no podían ir solos a buscar a esa persona.

Basándome en las impresiones que expresaban los estudiantes a partir de la propuesta de acercarse a otra persona de su barrio; traigo la noción del Otro presentada por la autora Emma León (2011) en su libro *El monstruo en el otro*:

.....  
El Otro, el diferente, puede despertar miedo, zozobra o mera inquietud. Su aparición es sentida como amenazante, porque en ella no encontramos indicio alguno sobre nuestra propia singularidad. En lugar de ver en el Otro la condición básica para el misterio de la propia existencia, se realiza una experiencia fundamental en la cual no es posible

asentar sentido alguno de lo que está ahí desafiándonos con su sola manifestación, ni de lo que nosotros mismos representamos para su misma vida. (pág. 11)



*Imagen 15 Dibujo de monstruo inspirado en un libro infantil (Juan 6 años)*

Me llama la atención la forma en la que León se refiere a la monstruosidad del Otro debido al miedo y la extrañeza que genera lo particular, lo diferente.

Pues, concretamente en un contexto como el colombiano y más específicamente, el Bogotano; estamos acostumbrados a actuar desde el miedo y la prevención negativa. Que alguien desconocido nos salude en la calle nos genera confusión y nos aterra pensar que de repente se nos va a acercar. De hecho, entre más diferente se vea a nosotros, más monstruoso nos parecerá y nos han enseñado que los monstruos son malos, así que no hay muchas opciones para reaccionar ante esa diferencia hecha monstruosidad. O huyes, o la ignoras, o la aniquilas.

Teniendo en cuenta esto, decidí apelar al contexto de lo que sucedía a nivel nacional para mencionarles que en este momento y durante muchos años, nuestro país estaba involucrado con hechos muy tristes relacionados con violencia e injusticia, que precisamente respondían al miedo que generaba reconocer al otro como alguien diferente. Les manifesté que comprendía esa incomodidad que les generaba el imaginar acercase al alguien desconocido. Pero que acercarse a otro para reconocerlo, para valorar su diferencia como algo positivo, era un acto de valentía y sobre todo era un acto enorme de paz. Y que las personas de nuestro país y del mundo necesitábamos mucho de esos pequeños enormes actos valientes que reconfortaran nuestra esperanza, pues sabíamos que vivíamos en una ciudad y en un país muy bello, pero no queríamos vivir con miedo hacía el otro.

Por otro lado, les aclaré que yo también iba a hacer el mismo ejercicio que les estaba proponiendo y que en caso que ellos decidieran que sí querían cumplir con la actividad, debían ir acompañados de un adulto de su familia, pues la idea no era que como niños y niñas que eran, se estuvieran acercando en cualquier momento a cualquier persona extraña.

Quienes en un principio manifestaron duda por la propuesta, ahora se unían a la conversación imaginando todo sobre entregar el dibujo. ¿Qué pasaría si lográramos encontrar a

esas personas, acércanos a ellas y entregarle ese dibujo? ¿Cómo nos sentiríamos? Y, sobre todo, ¿cómo se sentirían ellos?

Nos tomaríamos el tiempo que fuera necesario para llevar a cabo esta idea, continuaríamos haciéndonos muchas preguntas que seguramente ayudarían para recordar o imaginar ciertos detalles sobre esas personas y así ir construyendo sus dibujos poco a poco. Además, era fascinante ver que desde ese momento ya había una conciencia del otro, había un interés por ir más de allá de lo que someramente percibíamos de él, con el objetivo de afectarlo de manera positiva y responsable.

Todos retomaron su dibujo mucho más emocionados, incluso quienes habían dudado de hacer la entrega del dibujo. Algunos conversaban entre sí, mientras hacían el esfuerzo por recordar y elegir qué detalles podían seguir agregando. Por ejemplo:

Matías: dibujó un lápiz en la oreja del repartidor mencionando en voz alta -“¡Este detalle no puede faltar!”- ¿Y por qué el énfasis en el lápiz? Matías empezaba a re- pensar al repartidor, para re-conocerlo en cada mínimo detalle, para re-construirlo desde la representación y a partir de ahí, ese otro realmente empezaba a existir para él. Ahora bien, el tener en cuenta cada detalle que pudiera ayudarlo a realizar el retrato más fiel de esa persona, daba cuenta de una ética y una responsabilidad implícita en el dibujo, pues después de que el otro empezaba a existir, se asumía una postura consciente, respetuosa, cuidadosa de ese otro, pensando en cada detalle para que ese dibujo más allá de unos trazos, significara la posibilidad de ofrecer una experiencia estética en la que abrirse al otro implicaba considerarlo ya no desde lo desconocido y monstruoso, sino, como una posibilidad de desdibujar sus propias fronteras para ampliar su mundo.



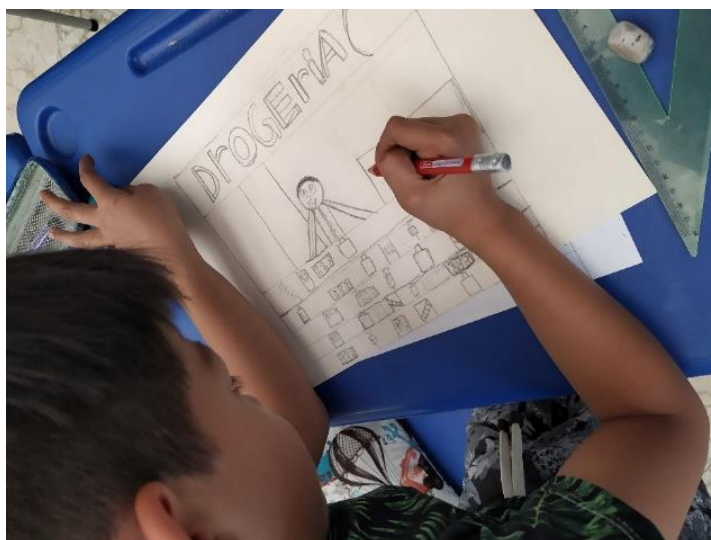
Imagen 16 Dibujo del repartidor

Santiago: agregó al dibujo de la panadería de su barrio, un horno de donde sale el pan calentito que a él le encantaba y comenta muy emocionado: “¡Profe, ya recordé el nombre de la señora de la panadería, se llama Chavela!” Que Santiago lograra recordar el nombre de esta mujer mientras terminaba los últimos detalles de su dibujo, significaba una vez más, que este proceso estaba implicando un esfuerzo por definir cada detalle sobre esa persona, para abarcar otro tipo de particularidades, como en este caso, el nombre.



Imagen 17 Dibujo de la panadera

Juan vistió con una bata blanca al señor de la droguería mientras preguntaba a sus compañeros: “¿además de pañales y pastillas qué más venden en las droguerías?”



*Imagen 18 Proceso de dibujo del señor de la droguería.*

Ese día es muy significativo. El interés que en el algún momento había surgido por el tema del barrio, al fin había cobraba vida. ¡Y de qué manera!

El acto de dibujar nos permitía salir del colegio a dar un paseo con la línea y era esta quien nos llevaría a conocer a esa persona que cada uno había elegido.

Como maestra me sentía muy emocionada y a la vez pensativa y preocupada. Sin duda precisábamos de la familia de mis estudiantes para cumplir con este objetivo y me preocupaba que, debido al miedo y desinterés por el otro, no recibiéramos el apoyo que necesitábamos. Esperaba que fueran conscientes de que este interés por reconocer al otro con el que cohabitábamos un espacio además de ser un acto valiente, era revolucionario. Daríamos un giro a esa concepción monstruosa del otro y nos ubicábamos desde una perspectiva real y consiente para verlo y comprenderlo desde un nosotros.

Por otro lado, tenía presente que desde el principio se había dado la voz a los niños y niñas –incluyendo a la niña que fui- para que desde allí se desarrollara todo. Eran ellos quienes desde el principio habían sido protagonistas y eran ellos quienes ahora tenían la misión de transformar su propio entorno. Y esto era abordar la participación de los niños y niñas como medio de protección e inclusión.

En este sentido, la psicóloga y consultora en infancia Pepa Horno ha explicado que el desarrollo del niño empieza precisamente por la escucha y continúa con la participación,

de modo que “si las familias, escuelas, los agentes sociales, etc., no crean espacios de participación legítimos, realmente no están favoreciendo ni permitiendo el desarrollo óptimo de los niños y niñas”, ha dicho, añadiendo que existe “una obligación para todos los estados y los niveles gubernamentales que tiene que ver con crear las condiciones óptimas de desarrollo de ese niño”. (UNICEF COMITÉ ESPAÑOL, 2019)

Y es que “los niños y niñas son considerados todavía hoy los aún-no: “los aún-no adultos, aún no-responsables, aún-no capaces, aún-no competentes, aún-no con los mismos derechos, aún-no fiables, etc.” (Casas, 2002) A pesar de los avances psicopedagógicos, la infancia es, figurativamente, esa categoría social de los “menores”, en todos los sentidos. De la misma manera, es también una infancia del *todavía-no* o del *le-falta*: todavía-no habla, le-falta poco para andar, todavía-no sabe contar, todavía-le-falta aprender a dormirse solo... Niños y niñas que hay que instruir o educar (en algunas lenguas el significado es equivalente al de amaestrar) para llegar a ser miembros de derecho del *ya-sí*. Lo mismo les ocurre a la consideración social, cultural y política de los llamados *pueblos primitivos*. (Hoyuelos, 2018)

### 8.3.1. La galería de arte: Todos bajo un mismo techo

*Una galería es un camino subterráneo que se construye para permitir la comunicación entre distintos espacios.*<sup>3</sup>

Propongo a los estudiantes, mostrar su dibujo terminado al grupo, contándonos a qué persona eligieron y por qué la eligieron, por qué creen que es importante para la comunidad y qué les gustaría decirle o preguntarle al momento de entregar el dibujo. También les recuerdo que en la clase de artes visuales se pueden expresar siempre de manera libre y respetuosa, así que, quienes quisieran comentar, hacer preguntas o sugerencias por supuesto eran libre de hacerlo.

---

<sup>3</sup> El diccionario de la Real Academia Española RAE, ofrece dieciocho significados de galería, entre los cuales me permito destacar este, que aunque se refiere al campo de la minería, me parece adecuado desde la analogía de que permite la intercomunicación entre sujetos.

Por otro lado, les recuerdo que nuestra idea inicial antes de pensar que entregaríamos los dibujos, era exponerlos en la galería de arte del colegio para que pudiéramos ver un poco mejor los dibujos de los demás y asimismo otras personas de la comunidad educativa, tuvieran la oportunidad de verlos. Entonces les pregunto si les parece bien que expongamos los dibujos en la galería durante una semana hasta la próxima clase, como era nuestra idea inicial. Ellos me manifiestan que estaban ansiosos por llevarse sus dibujos a casa para hacer la tan anhelada entrega, sin embargo, todos estuvieron de acuerdo en exponerlos por unos días.

Procedimos entonces a presentar los dibujos para sus compañeros de clase, algunos dijeron que no sabían cómo hacerlo, pues no tenían idea del nombre ni sabían mucho acerca de esa persona. Sin embargo, aclaramos que precisamente la idea era que a partir de esa imagen dibujada todos tuviéramos la oportunidad de saber por qué había sido elegida esa persona entre todas las demás. Además de poder comentar e imaginar qué nos gustaría saber de la misma si pudiéramos llegar a conocerla. Después de la aclaración, todos se animan y aceptan presentar su dibujo.

-Matías presenta sus dibujos y explica que uno representa al repartidor y el otro, la tienda donde trabaja éste mismo. Comenta que al repartidor le preguntaría por qué eligió esa labor y al que atiende, que cómo logró abastecer su tienda. Esto evidencia una nueva etapa en el proceso del dibujo y es que esa imagen que representaba al otro, ya generaba curiosidad, invitaba a hacerle preguntas, a interesarse por él como un otro, pues fue esa construcción estética la que permitió reconstruir al otro para preguntarse por él, más allá de lo que se veía.

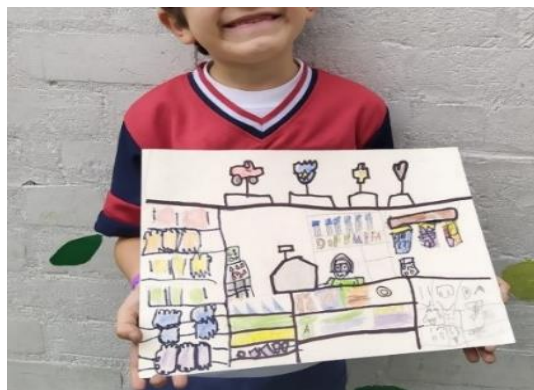


Imagen 19 presentación de dibujos. El tendero.



Imagen 20 Presentación dibujos. El repartidor

Ana presenta a la mujer del fruver: “Ella es muy amorosa porque cada vez que la encuentro me dice “hola y me saluda muy bien y me sonríe. Yo no s e cómo se llama y por eso la escogí para preguntarle, porque de todas las señoras que veo all , ella es la que más me agrada” Aquí es muy importante resaltar el discurso de Lévinas sobre el rostro y lo que sus gestos demandan en el otro, pues se destaca el hecho de que esta persona la recibe con un gesto de amabilidad, le sonríe y esto hace que esta mujer destaque entre todas las demás, teniendo en cuenta que fue el proceso de dibujo el que ayudó a reflexionar y concientizar a Ana de esto, teniendo en cuenta que en un principio, la manera de destacar a esta mujer de las otras había sido escribiéndole “esta eres t ”, luego esto llevo a evocar la imagen de su rostro reconociéndola en su particularidad física y recordando que usaba gafas y que además era amable y tenía el gesto de sonr er para el otro, o en este caso, para ella y aunque el texto seguía presente, ahora tomaba mucha más fuerza y significado teniendo en cuenta que además se le habían dibujado unos corazones representando que ese señalamiento se hacía de manera especial.



*Imagen 21 Presentación de dibujos.  
La mujer del Fruver.*



*Imagen 22 Detalle de La mujer del fruver.*

Juan presenta al señor de la droguería, cuenta que él le vendía pañales para sus hermanitos y comenta que siempre lo ve solo, entonces surgen comentarios y preguntas por parte de los niños:

Matías “ Ay es un hombre muy solo” Pobre señor...Oye Juan,  no te gustaría visitarlo y acompañarlo en una navidad?”.

Juan hace un gesto de negación con su cabeza, pero dice que tal vez pasaría solo a saludarlo.

Aquí se manifiesta el valor de la imagen en cuanto a su aspecto narrativo, pues el hecho de que el hombre de la droguería esté solo, rodeado únicamente de muchos pequeños objetos, generó la sensación de soledad en Matías y adjunto a esto una preocupación innata hacia él. Este hecho hace evidente que el dibujo como imagen narrativa, generaba sentimientos de empatía por un otro al que los niños y niñas aún no reconocían físicamente, pero que ya conocían a través de una imagen que les producía inquietudes sobre las particularidades de esta persona. Incluso se estaban preocupando por las necesidades de ese otro, pues ya las reconocían -aunque fuera desde la intuición- y por eso estaban proponiendo acciones para hacerse responsables de esa necesidad.



Imagen 22 Dibujo del señor de la droguería

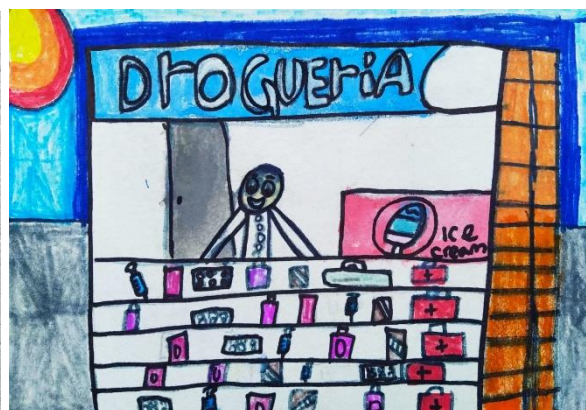


Imagen 21 Detalle del señor de la droguería.

Después de compartir los dibujos en clase y conversar en torno a estos, procedimos a exponerlos en el muro donde se ubicaba la galería de arte en el colegio.

Desde que empecé a trabajar en este lugar, propuse un espacio que además de permitirnos exhibir algunas creaciones por parte de los niños, también diera cabida a la interacción entre ellos, fueran del mismo curso o no. Cabe mencionar que, al comenzar cada año, tenemos una conversación donde hablamos sobre lo que son espacios como galerías y museos, para qué sirven, por qué tenemos un espacio de galería en el colegio y qué debemos tener en cuenta a la hora de participar como espectadores de la misma, aclarando que en caso que se hagan comentarios sobre los trabajos allí expuestos, deben ser siempre desde el respeto y siendo conscientes que esta galería era la manifestación artística de las diferentes percepciones y relaciones que cada uno tenía de su entorno. Respecto a esta idea, traigo las palabras de Dewey pertenecientes a *El arte como experiencia* (1934):

“Nuestros actuales museos y galerías donde se han desplazado y almacenado las obras de arte ilustran algunas de las causas que han operado para segregar el arte, en vez de encontrar en él un auxiliar del templo, del foro y de otras formas de la vida social.” (pág. 9)

Por lo tanto, la galería debe ser considerada como un espacio que posibilita el encuentro con el otro. Se reconoce al otro a través de su obra, pues en esta se expresan sus intereses, sus percepciones de mundo. En este caso, además de exponer unos dibujos, la galería nos permitía identificar a las personas que estaban allí dibujadas y ubicarnos frente a ellos para observarlos, para conocerlos y re-conocerlos. Así, sin más estábamos todos bajo el mismo techo, unos frente a los otros.



*Imagen 23 Dibujos exhibidos en la galería.*



*Imagen 24 Dibujos exhibidos en la galería.*

#### **8.4. CUARTO ENCUENTRO: MARIPOSAS EN EL ESTÓMAGO**

De nuevo pasaban los días y no podíamos vernos por la cancelación de actividades académicas en diferentes instituciones de la ciudad debido al paro nacional. Las noticias por esos días seguían siendo devastadoras y me afectaban profundamente. Esto se me manifestaba en cansancio físico y mental, debido a un sentimiento de preocupación que me agobiaba. Una y otra vez me repetía que debía ser persistente y tener esperanza para seguir generando un ambiente de confianza y seguridad que nos permitiera llevar a cabo nuestra intención.

Lo cierto es que lo que en un principio me había motivado a realizar esta actividad, ahora me hacía dudar. No dejaba de cuestionarme sobre el hecho de que personas inocentes estuvieran perdiendo la vida mi país y al mismo tiempo yo intentara motivar a mis estudiantes para que se acercaran a otras personas desconocidas, sintiéndose seguros, valientes y orgullosos.

Dudé. Sentí miedo. No quería exponer a mis estudiantes a situaciones que implicaran reacciones que fueran en contra de lo que esperábamos, reacciones por parte de los otros que los afectaran negativamente. Sin embargo, reflexioné en torno a la responsabilidad ética y política desde la que me asumo como maestra. Y fue justo desde allí donde me permití tomar decisiones.

En el ejercicio ético del cuidado, tener tacto no solo se relaciona con la sensibilidad humana, sino también con la capacidad de ‘saber estar’ con el otro, con ese otro concreto en su circunstancia particular (...) El tacto pedagógico se asienta en una forma de ver, de escuchar y de reaccionar ante alguien concreto y en una situación también concreta... Es saber lo que hay que hacer y lo que no en cada momento. (Ortega, 2014, pág. 120)

Me repetí lo que ya les había repetido a ellos: no solo iban a entregar un dibujo, entregarían esperanza y por lo tanto estaban llevando a cabo un acto de paz. Así que debía hacer mi preocupación a un lado para dejar de pensar en lo que León (2011) llama el monstruo en el otro. Precisamente la intención era acortar esa brecha y derribar esa frontera para reconocernos de manera recíproca viendo la diferencia no como algo monstruoso, sino como la oportunidad de algo nuevo.

Así llegó el día en que por fin podíamos vernos nuevamente. Podían llevarse su dibujo para entregarlo a la persona que habían elegido. Literalmente llevarían de paseo a esas líneas.

El primer paso era recoger el dibujo de la galería de arte del colegio para llevarlo al salón y conversar acerca de lo que creíamos que pasaría en el momento en que lo entregaran. Ya con el dibujo final en las manos, conversamos sobre las emociones que probablemente sentirían ellos y las de la persona que lo recibiría.

- “Yo creo que sentiría mariposas en el estómago”- dijo Mía, mientras yo ya las sentía a verlos y escucharlos así de emocionados.

Algunos mencionaron que suponían que esa persona lloraría y que ellos también. Además, les emocionaba pensar en que iban a recibir un dulce de parte de esa persona en forma de agradecimiento, pero aclaramos que lo que hacíamos sería sin esperar nada a cambio, más que la satisfacción de un momento especial con alguien que llevábamos mucho tiempo esperando conocer. Ese deseo de recibir un caramelo a cambio de lo que se considera un buen acto es un pensamiento ingenuo y pueril. Pero, sin duda es una metáfora de las dinámicas de sociedad en las que por lo general se espera un reconocimiento a cambio de hacer algo por el otro. De hecho, popularmente se escuchan los dichos “dar para recibir”, “sembrar para cosechar” o “de lo que se da se recibe”.

Lévinas defiende la asimetría fundamental entre el yo y el otro como un modo de ser que escapa al interés de dar y recibir de modo retributivo. La responsabilidad por el otro es *desinterés gratuito* que lleva en su interior la idea salir del propio egoísmo, salida necesaria de sí mismo hacia una nueva forma de moralidad: vivir para el otro.

(Ortega, Educar en la Alteridad. Tomo 1. Colección pedagogía de la alteridad)

Retomando la conversación con los niños y niñas, debo decir que, especialmente en esta sesión, percibí que ya no había solo un interés individual por una persona en específico. Había un interés colectivo por las diferentes personas que empezaron a existir para nosotros en el momento en que unas líneas emprendieron un viaje por un papel.

Era fascinante ver cómo sin conocer realmente a esas personas, ya nos habíamos hecho una idea de quienes eran. De alguna manera nos preocupaban, nos interesaban. Y eso de lo que en un principio hablábamos sobre la concepción de comunidad, empezaba a tomar sentido.

## 8.5. QUINTO ENCUENTRO: DESDIBUJANDO FRONTERAS

Llevábamos dos semanas sin vernos y como ya lo he mencionado en repetidas ocasiones, aunque hacia un esfuerzo por mantener la esperanza en medio de todo el caos que se presentaba a nivel nacional e incluso mundial, me era muy difícil y me estaba afectando en varias facetas de mi

vida. Incluso a veces sentía que había perdido el interés y la emoción por la actividad que estaba realizando con los niños y niñas. Pensaba si los niños también habían perdido el interés o incluso si habían olvidado la misión que nos habíamos propuesto.

Hasta que un día, de repente llega a mi celular un mensaje con una foto adjunta. Cuando la abrí vi a Mía muy sonriente abrazando a la vigilante de su conjunto, quien tenía una tímida sonrisa, las mejillas rojas y los vidriosos delatando un llanto precedente a la foto.

La foto la enviaba la mamá de Mía, quien la había acompañado en la entrega y ahora me decía:

*“Hola, fue algo muy lindo, la vigilante lloró de alegría por el detalle...Estas actividades son hermosas, tocan el corazón. Personas que nos sirven a diario necesitan de nuestros detalles.”*

Aquí es importante mencionar que la intención no era reconocer al otro como un individuo que únicamente nos sirve y que por esa razón se le acoge y agradece; el fin era reconocer al otro desde la ética, desde el respeto: como un individuo digno, que, aunque nos preste un servicio o no, merece nuestro interés

Sin embargo, debo confesar que al ver esa foto y leer ese mensaje fue inevitable llorar. Sentir que todo había valido la pena. Persistir en momentos difíciles como el que estábamos atravesando socialmente e intentar resistir desde la educación artística visual, legitimando el valor de un pequeño dibujo hecho por niños y niñas de 5 y 6 años, que ahora se transformaba en una muestra de respeto y responsabilidad hacia quien era desconocido y diferente.

Ahora la palabra paz cobraba mucho más sentido, pues en un contexto en el que el ser y pensar diferente era motivo de conflicto, aquí era motivo de alegría y agradecimiento.

Imagen 25 Detalle diálogo con padres



Los seres humanos que en un principio se habían desdibujado entre las calles y espacio del barrio, volvían a tener lugar como sujetos. De hecho, la misma foto evidencia que ya no era otro, era un nosotros hecho realidad.

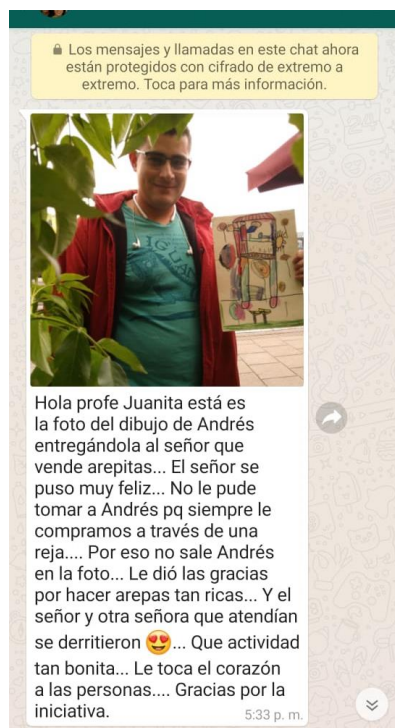


Imagen 28 Detalle diálogo con padres



Imagen 29 Detalle diálogo con padres



Imagen 26 Detalle diálogo con padres

Así a medida que pasaban los días de esa semana, fueron llegando fotos y mensajes de familias que acompañaban a sus niños y niñas a entregar los dibujos. Incluso la mamá de Matías realizó un video y lo publicó en su perfil de la red social Facebook, contando toda la experiencia.



Imagen 27 Publicación en redes de madre sobre proyecto

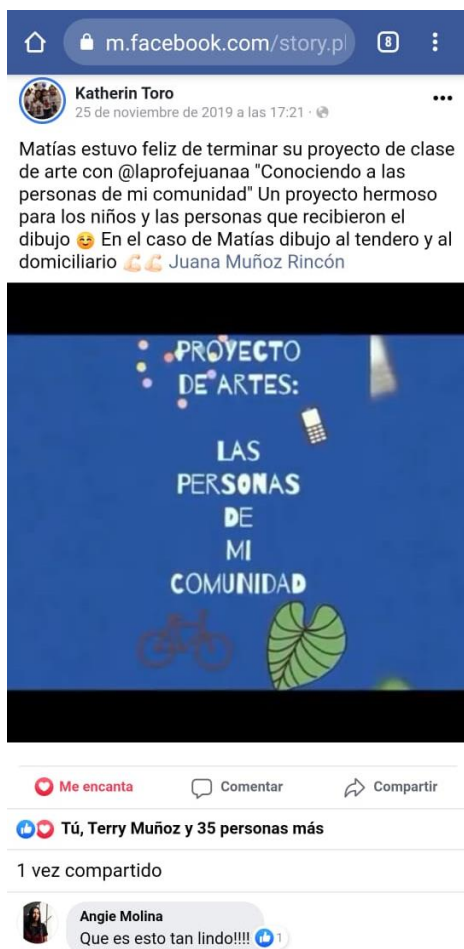


Imagen 32 Publicación en redes de madre sobre proyecto



Imagen 33 Publicación en redes de madre sobre proyecto

Con base en lo anterior, se hace evidente que como consecuencia de esta actividad, hay una vinculación directa por parte de la familia de los niños al proceso. No solo para hacer un acompañamiento en el preciso instante de entregar el dibujo, sino desde el momento en que éste llega a casa como un invitado al que probablemente no conocen, o más bien, como una invitación a una cita con la persona a la que sus hijos han elegido dibujar por razones especiales que van más allá de que una tarea del colegio.

Basandome en esta experiencia de la que la familia fue complice y que desde un principio se tuvo la conciencia que el apoyo por parte de esta sería fundamental. Aprovecho para hacer referencia a la relación entre familia y escuela para comprender algunas de las dinámicas que aquí se presentan. Esta relación actúa con una frontera en medio. Y hago esta analogía porque aunque las dos se sitúan desde una perspectiva que parecería cercana, en realidad no lo es.

La escuela considera a la familia como un cliente y del mismo modo, la familia asume ese papel; considerando la educación como un servicio al que se accede dependiendo de las posibilidades económicas y las preferencias referentes a lo que cada uno considera como un producto o servicio de calidad.

En este orden de ideas, se considera utópica la idea de pensar en la familia como miembro activo del equipo de la escuela que no solo participa desde lo extraescolar, sino desde adentro, desde los proyectos educativos que allí se gestan (Ortega, 2014). Visto de este modo es algo aterrador, pues *“Desde la responsabilidad que emana de la pedagogía de la alteridad, la delegación no puede ser el rasgo que caracteriza y define las relaciones entre ambas instituciones, sino la complementariedad y corresponsabilidad.”* (pág. 179)

Ahora bien, con respecto a lo que aquí estaba pasando se demostraba que no solo estábamos derrumbando una barrera entre la escuela y el barrio, sino que al tiempo se derribaba la frontera entre escuela y familia.

A continuación, algunas evidencias de los mensajes que recibí por parte de algunas familias, quienes no solo cumplían con enviar la foto, sino que emocionados contaban con detalle la experiencia o agradecían por la oportunidad de participar en este tipo de actividades.

## 8.6. SEXTO ENCUENTRO: “SENTÍ AMOR”

*“El amor a uno mismo está edificado sobre  
el amor que nos ofrecen los demás”*

(Bauman, 2005)

Al fin podíamos vernos de nuevo, yo ya tenía las evidencias de la mayoría de niños entregando sus dibujos y era el momento de reunirnos a compartir las fotografías y videos para conversar y escuchar de sus voces las diferentes experiencias que había tenido cada uno.

Mientras que se ofrecían voluntariamente para pasar al frente a contarnos sobre su vivencia, proyectábamos las fotografías o videos correspondientes, al mismo tiempo los demás iban comentando y haciendo preguntas. Pude percibir que la mayoría estaban muy emocionados no solo cuando pasaban al frente al contar que al fin habían conocido personalmente, sino cuando estaban del otro lado y también tenían la oportunidad de conocer a las personas que sus compañeros habían elegido, incluso a veces las reconocían y resultaban contando experiencias en común.

Sin embargo, quienes por alguna razón no habían podido hacer la entrega, se mostraban preocupados, algunos decían que en los próximos días convencerían a sus familias para que lo acompañaran; otros nos contaron que habían intentado buscar a esa persona, pero que ya no se encontraba en el lugar donde solían verla.

## Así fue la experiencia de Mía:

Mía: “Cuando yo entregué mi dibujo a la celadora al principio me dio pena, pero después le entregué la carta y le dije que fue porque en el colegio estábamos haciendo una actividad y escogíéramos a alguien que fuera de nuestro barrio y ella me dijo gracias y después cuando nos tomamos la foto la señora volvió a decirme gracias y después, como tres días después, cuando ella estaba pasando para el salón comunal, ella me saludó y sonrió.



Imagen 28 Retrato con la persona dibujada

Profesora: Ya te saludaba. ¿Ya era diferente, después de que le entregaste el dibujo?

Mía: Sí.

Profesora: ¿Y qué fue lo que más te gustó? ¿cómo te sentiste cuando se lo entregabas?

Mía: Ehhhh, muy feliz... Yo también casi me pongo a llorar.



Imagen 29 Detalle dibujo de la vigilante

Aquí de nuevo toma relevancia el hecho de que el rostro y las emociones que evidencian a través de los gestos, implican una afectación en el otro, una noción de alteridad, de reconocimiento mutuo en el que además hay una preocupación un interés real por responder al otro.

En el momento en que sus compañeros quisieron hacer comentarios, Alejandro preguntó que, si antes la señora era grosera con Mía, pues no comprendía la alusión que habíamos hecho a que “ahora la relación era diferente”

Mía dice: “Porque cuando uno es amable con una persona, se puede convertir en mucha más amabilidad”

Para cerrar la conversación, uno de los compañeros le preguntó que, si había sentido mariposas en el estómago, a lo que ella respondió sonriente que sí. Seguramente fue debido a esa emoción que olvidó presentarse y preguntarle el nombre a la vigilante de su conjunto, pero ya que ahora se sonreían al verse, probablemente sería más fácil decir sus nombres uno de esos días.



*Imagen 30 Retrato con la persona dibujada*

### **La experiencia de María Paz:**

Empezamos mostrando el video en el que María Paz se presentaba con el señor del súper mercado, le contaba en qué parte del barrio vivía y procedía a hacerle algunas preguntas sobre lo que ella quería saber acerca de él. Mientras veíamos el video sus compañeros estaban muy atentos y a medida que avanzaba se emocionaban más, pues sabían se acercaba el momento de entregar el dibujo y de hecho, mientras observaban atentos decían en voz baja: “Entrégalo, ¡entrégalo!” y es que en realidad es emocionante ver que mientras María Paz conversaba con el señor mantenía el dibujo entre sus manos escondiéndolo tras su espalda, con la sorpresa que al final de las preguntas lo saca y lo

entrega sacándole una enorme sonrisa al señor y de pasó a todos los que observamos el video que por fortuna registró ese momento emotivo.

María Paz: Se llama Roberto, tiene dos perros y vive en Soacha, o sea lejos, lejos. Y me contó que su comida favorita era la carne y su fruta favorita era la manzana.

Profesora: ¿y qué más le preguntaste?

María Paz: Que dónde vivía.

Profesora: Imagínense que Roberto tiene que viajar todos los días desde Soacha para llegar al súper mercado que queda cerquita de donde María Paz para venderle las fruticas...

Profesora: ...Bueno, ¿Y cómo te sentiste?

María Paz: Bien.

Profesora: ¿Qué sentiste?

María Paz: Amor.



*Imagen 31 Presentación pública proyecto*

Profesora: ¿y qué crees que sintió él en ese momento?

María Paz: también amor.

Después de escuchar a María Paz y basada en el video que evidencia el momento en que se hace la entrega del dibujo (imagen No. 36) se puede leer que el rostro del hombre demuestra un gesto de alegría, de emoción y sorpresa al saber que una niña había tenido el interés de conocerlo acercándose a él para conversa y re-conocerlo, entregándole además un dibujo como gesto de gratitud y reconocimiento de su particularidad, de su existencia.



*Imagen 32Detalle video entrega dibujo*

Los compañeros se interesaron mucho por hacer más preguntas, entre esas que, si tenía hijos y que, si tenía carro, a lo que ella respondió que no sabía porque no le había preguntado. Sin embargo, le pregunté que si creía que cuando volviera a ese súper mercado la relación iba a ser diferente a lo que ella muy sonriente me respondió que sí, así que mencionamos el hecho de que probablemente cuando volviera a ese lugar, por lo menos el saludo con Roberto ya sería más especial que antes.

### **La experiencia de Annie:**

Al proyectar la foto de Annie con la vigilante, no hubo necesidad de preguntar su nombre ni recordarlo, pues todos sus compañeros los dijeron en voz alta al ver la fotografía: ¡Nora!

A lo que Annie respondió: ¡Se puso muy feliz! Casi llora de la emoción.

Yo muy emocionada le pregunté que ella que había sentido y qué le había dicho a Nora al entregarle el dibujo.

Annie: me sentí muy feliz. Y le dije: Gracias por cuidarme Nora. Que la quería mucho y que es muy especial para mí.

Profesora: ¿Y qué te dijo ella cuando le dijiste todas esas cosas?

Annie: le salieron lágrimas. Y me dijo, gracias por el regalo y me dijo que nunca se iba a olvidar de mí. Y dijo que iba a pasar a que yo le escribiera mi nombre.

Seguido de esto nos contó que fue su papá quien la acompañó a entregarlo, que él estaba feliz, pero que no había dicho nada.

Los compañeros quisieron saber si le había preguntado a Nora si tenía mascotas o hijos y ella dijo que no le preguntó, pero que no la ha visto con mascotas ni con hijos, así que puede asegurar que no tiene.

Profesora: ¿Cómo te sentiste? ¿Te gustó hacerlo?

Annie dice que sí con el gesto de su cabeza.

Profesora: ¿Y lo volverías a hacer con otra persona?

Annie: Sí, solo que mi papá me dijo que no solo a Nora tengo que hacérselo porque a los demás porteros les pone triste que yo no les haga.

Profesora: ¿Y se los vas hacer?

Annie: Pero no tenemos más.  
Refiriéndose a que ya no tendríamos más clase.

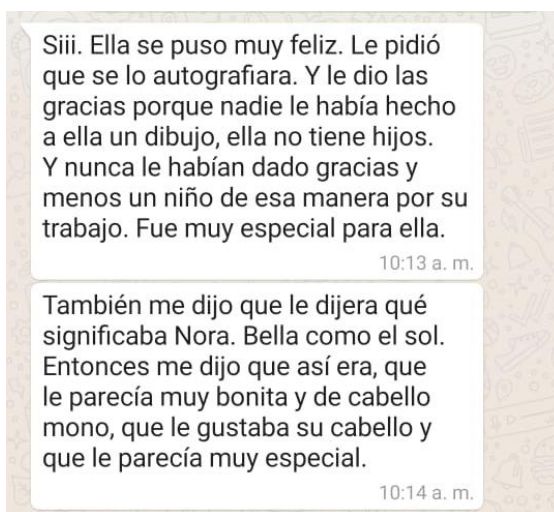
Profesora: Pero se los puedes hacer en vacaciones. ¿Te gustaría?

Annie: Sí

Cuando ya estábamos terminando la conversación con Annie llegó a mi celular un mensaje de parte del papá que leí en voz alta:



*Imagen 33 Retrato con la persona dibujada*



*Imagen 34 Conversación con padre de Annie*

En este caso, es pertinente resaltar el hecho de que Annie es rubia y que a partir de estos hechos se evidenciaba que el identificar esa característica física que tenía en común con Nora, había hecho que se identificara con ella y esto sumado a que la mujer era muy amable con ella, había generado un gran interés en Annie, hasta el punto de buscar el significado del nombre de Nora como un acto de descubrimiento que llevaba a reconocer a Nora mucho más allá de lo que ella era y como se veía.

Así que comenté sobre que me parecía hermoso el gesto de haber buscado el significado el del nombre de Nora y los niños, por iniciativa propia aplaudieron reconociendo el gesto que Annie había tenido.

La experiencia de María José:

Yo le pregunté su nombre y su nombre era Fernando, como mi papá, menciona muy emocionada.

Y él me preguntó mi nombre y él sentía felicidad

Profesora: ¿Y cómo sabes que el sentía felicidad?

María José: Porque tenía una sonrisa

Profesora: ¿Y qué fue lo que más te gusto?

María José: Que a él le gustara.

Los compañeros quisieron preguntarle qué le había dicho él cuando María José se presentó y le dijo su nombre, que, si tenía esposa a lo que ella respondió

que no le había preguntado, pero que ella se había dado cuenta que él no tenía un anillo y por eso se había dado cuenta. Preguntaron también por sus hijos, pero entre ellos mismos asumen que si no tiene esposa tampoco tiene hijos.



*Imagen 35 Retrato con la persona dibujada*

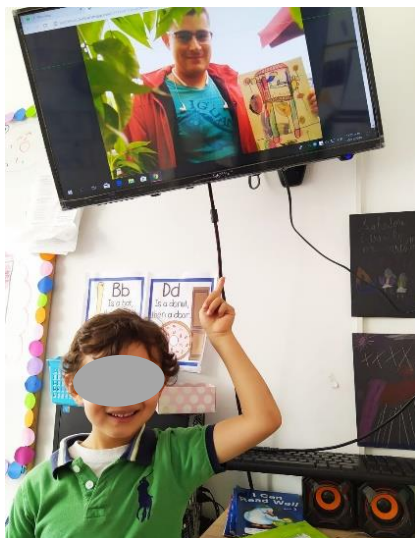
Otras experiencias:

Emmanuel al fin supo quién hacía la pizza que llega a su casa y hasta tuvo la oportunidad de pedirles la receta, aunque ellos no se la dieran.



*Imagen 36 Retrato con la persona dibujada*

Andrés tuvo la oportunidad de agradecer al señor de la esquina por las arepas tan ricas que vende.



*Imagen 37 Presentación del proyecto*



*Imagen 38 Retrato de la persona dibujada*

Antonia pudo agradecer a la pareja de esposos que la atienden muy amablemente desde que era más pequeña.



*Imagen 39 Retrato con la persona dibujada*

Hasta aquí se evidencia cómo una relación pedagógica de alteridad que estuvo mediada a través del dibujo, fortaleció la noción de alteridad desde la sensibilidad, desde una producción artística que tomó significado a partir de su proceso de creación en el que se representaba al otro para presentarlo a los demás, para conocerlo y reconocerlo, para identificar las similitudes y valorar las diferencias que a modo de frontera habían delimitado el mundo de cada uno. Así al identificar esa frontera se empieza a desdibujar para cruzar los límites entre escuela y el barrio y literalmente ir en búsqueda de ese otro para acercarse, para ponerse frente a él, para identificar su rostro, para reconocerlo en su existencia y decirle que en medio de todo lo que pasaba en ese territorio común que habitábamos llamado Colombia, aún había esperanza, que aquí estaba la infancia empoderándose del presente a través de un acto de paz y gratitud por la presencia de ese otro que en este caso, hacía parte de su cotidianidad, que la afectaba y que se debía ser consciente de esto para actuar desde la ética, desde la responsabilidad por el otro.

## 9. ¿Y QUÉ NOS QUEDÓ PENDIENTE?

Debido a la situación del Paro y todo lo que este conllevaba, además de la desinformación que se generaba debido a los medios de comunicación y los rumores de las personas que no estaban involucradas directamente con la situación. En repetidas ocasiones las directivas de la institución o los mismos padres o madres de familia compartían audios e imágenes en los grupos de WhatsApp del colegio donde se mostraban muy preocupados pues no se sabía si las manifestaciones llegarían hasta el barrio donde estaba ubicado el colegio, por el hecho de estar cerca de una avenida principal y por lo tanto, se cancelaban las clases o se adelantaba la hora de salida.

Como lo he mencionado anteriormente, esta situación afectó la clase de artes visuales y como consecuencia nuestra intención de acercarnos al otro para entregarle el dibujo en el que tanto empeño se había puesto. Los eventos del paro nacional que sucedían en el mes de noviembre, coincidían con la finalización de clases del colegio y debido a que se cancelaron algunas clases, no pudimos hacer el cierre de la actividad como lo esperábamos.

Por un lado, los niños y niñas que tenían pendiente su entrega para luego volver a clase y compartir su experiencia, lamentablemente no lograron. De hecho, en la reunión de cierre algunas familias manifestaron no tener el tiempo o la disposición para hacerlo, pues creían que el acercarse a alguien desconocido sería una molestia para esa persona.

Debo contar que el día que recibí las primeras evidencias y mensajes de parte de las familias, compartí parte de la experiencia y de lo que estaba sintiendo en ese momento en mi perfil de la red social Instagram, el cual uso a manera de *Blog* para compartir parte de mi experiencia como maestra de artes visuales.



Ver estadísticas

Promocionar



Le gusta a psicologadianabecerra y 74 personas más

laprofe\_juana Tenía que compartir esto con ustedes, porque en serio, estoy llorando de la emoción. 🥹💫❤️(Desliza para ver las fotos.)

laprofe\_juana Tenía que compartir esto con ustedes, porque en serio, estoy llorando de la emoción. 🥹💫❤️(Desliza para ver las fotos.)

...Hace varios días compartí en mis historias algunos dibujos que hicieron los niños y niñas retratando personas de su comunidad barrial, la mayoría desconocidos...Y pueeees...¡Ha llegado el gran momento de acercarse a ese vecino!!! 🥰😊 Le entregarán ese dibujo que con tanto amor hicieron y de paso aprovecharán para conocerlo un poco más, conociendo y reconociendo el lugar de esa persona en su comunidad, además de tener un gesto de gratitud.

Les comparto las dos primeras fotos que me enviaron dos mamás, al acompañar y apoyar a sus peques en la experiencia de conocer al señor que vende arepitas en la esquina de su casa y la vigilante del conjunto residencial. ✨



diegofernandk @laprofejuanaa ampliar el dibujo, volverlo parte de una experiencia expandida involucrando a la comunidad me parece genial! Es precioso ver cómo el trabajo que hacen los chinos es importante para aquellos que viven junto a nosotros 🥰🥰🥰

43 sem 1 Me gusta Responder



yoguitines Que actividad tan bella!!! También se me salieron las lágrimas. A veces las personas creen que nadie valora su trabajo y cuando se les reconoce de esta manera tan pero tan dulce es imposible no llorar. Felicitaciones profe!

43 sem 1 Me gusta Responder



La mía no quiere hacer la tarea es que me dice que es una desconocida!!! Y bueno la verdad nosotros casi no conocemos a nadie en el barrio, no tenemos contacto con casi nadie.

43 sem 1 Me gusta Responder



laprofe\_juana @noeadriana Ese precisamente es el objetivo de la actividad Adri 😊. Yo tampoco me hablo con nadie de mi barrio



Comentar como laprofe\_juana... Publicar

Imagen 40 Detalles publicaciones sobre el proyecto en mi perfil de Instagram @laprofe\_juana

Entre los comentarios de esta publicación había uno que se destacaba:

“La mía (refiriéndose a su hija) no quiere hacer la tarea es que me dice que es una desconocida!!! Y bueno la verdad nosotros casi no conocemos a nadie en el barrio, no tenemos contacto con casi nadie.”

Los demás comentarios aludían a que era una bella actividad e incluso algunas personas comentaban que habían llorado al conectarse con las imágenes y la descripción de la experiencia.

De la mamá que había hecho el comentario hablando por su hija, efectivamente nunca recibí la evidencia o algún mensaje. Sin embargo, recuerdo todo el proceso con su hija y según lo que yo escuchaba y percibía de ella, estaba emocionada por entregarle el dibujo a la veterinaria de su barrio. Es más, en la imagen se evidencia un esfuerzo por dibujar cada detalle tanto de la mujer, como de su lugar de trabajo, también se agrega la frase: “Es la mejor vendedora” e incluso lo recalca una vez más en la parte inferior volviendo a escribir la frase. Entonces, me pregunto ¿por qué esta mujer manifestaba públicamente que su hija no quería entregar el dibujo?



Imagen 41 Dibujo de la veterinaria

En este hacerse humano la familia asume un protagonismo principal frente a otras instituciones, pero no todas las relaciones familiares gozan de óptimos factores socioculturales, afectivos, socioeconómicos y físico biológicos para favorecer el aprendizaje y el desarrollo personal y social del menor. (Ortega, 2014)

Por otro lado, recordemos que como había mencionado en una de las sesiones, yo me había comprometido a realizar la misma actividad de elegir a uno de mis vecinos, en este caso mi vecina, para dibujarla y entregarle el dibujo. Aunque también fue muy difícil para mí, tomar la decisión de acercarme a esa persona. Finalmente lo hice y fue una experiencia muy grata, pues gracias a que alguna vez tuve una necesidad que me hizo golpear la puerta del 319, había podido conocer a la mujer sonriente que habitaba ese lugar junto a mí. Pero, sobre todo, fue ese encuentro

el que luego inspiró toda esta experiencia. Y eso por supuesto, se lo conté y se lo agradecí a ella, quien estaba conmovida y a la vez algo extrañada por todo lo que estaba sucediendo. Sin embargo, mis estudiantes no supieron nada de esto, pues desde un principio habíamos acordado que yo les presentaba mi experiencia después de que todos ellos lo hicieran. Pero esto nunca sucedió debido a la cancelación repentina del periodo académico.



*Imagen 42 Mi vecina, a quien elegí dibujar*



*Imagen 43 Dibujo de mi vecina*

A pesar de toda esta situación, yo confiaba que al regresar a clases el siguiente año, pudiéramos tener un espacio para conversar en torno a la experiencia que no habíamos podido cerrar como se esperaba. Sin embargo, el año 2020 nos recibió con una pandemia que después de tres semanas de clase nos envió de nuevo a casa. Además, debido a esta situación de contingencia mundial, lamentablemente fue despedida de mi trabajo.

Aún me cuestiono si fue un error de mi parte no haber aprovechado una de esas tres sesiones para abrir un espacio que me permitiera proponer el cierre de la actividad. La verdad es que no sentí apropiado incluir la actividad en alguna de las semanas de clase transcurridas, debido a las dinámicas de bienvenida que se desarrollan en el colegio durante las primeras semanas.

Por otro lado, cabe mencionar que la forma en como fui despedida del trabajo aún al día de hoy me sigue cuestionando respecto a todo lo que se expone en esta investigación. De un día para otro, después de que los medios de comunicación dieran la noticia de que suspendían las clases presenciales a nivel nacional; la administración del colegio reconfiguró su horario de clases eliminando la clase de artes y lo dio a conocer a través del canal de comunicación entre el colegio y la familia el cual es *Whatsapp*. Y así fue como tuve que asumir que a partir de ese día ya no trabajaría más con esa institución y que no podría despedirme de los niños y niñas a quienes había visto crecer desde hace seis años, al igual que con quienes llevaba solo un año unos o días de conocerlos, pero que ya habíamos generados vínculos espaciales.

Es así como se asume que en realidad no fui despedida de mi trabajo, pues como lo mencioné, en realidad no tuve la oportunidad de despedirme de nadie. Incluso aunque haya intentado comunicarme con las directivas. Pero nunca recibí respuesta alguna sobre esta situación.

Parece que, debido a estas nuevas dinámicas de distanciamiento social generadas por la pandemia, no solo nos distanciamos, sino que, para ellos dejé de existir. Y entonces ¿dónde queda esa ética y responsabilidad por el otro? ¿Dónde queda todo lo que se construyó?

## 10. ENCARNAR EL SABER

En este punto es necesario retomar las pautas iniciales de esta investigación para llegar a la construcción de un saber pedagógico. Este surge como consecuencia de intuiciones, inquietudes y, sobre todo, de una constante reflexión en torno a la experiencia de la práctica educativa. De ahí que se permita el vínculo crítico con los diversos fragmentos de las estructuras disciplinarias que convergen en el oficio de ser maestra.

Temas como la relación pedagógica, la ética, la alteridad, el lugar dibujo en la educación artística visual, el barrio, entre otros conceptos que emergieron de esta este ejercicio investigativo, merecen ser desarrollados con los nuevos aprendizajes que me ha dejado esta experiencia. Reiterando que, desde la práctica, la reflexión de la misma y el diálogo con la teoría se ha generado una serie de nuevas preguntas, comprensiones y perspectivas.

Con la intención de ubicar el papel de la reflexión en la construcción de saber pedagógico, la autora Araceli de Tezanos clarifica algunas ideas sobre la reflexión aclarando la distinción entre dos dimensiones posibles de la misma

La primera se refiere a la actividad mental-psicológica característica del desarrollo cognitivo del ser humano. Desde esta perspectiva el proceso reflexivo “*se produce cuando se articulan las operaciones mentales de representación, análisis, síntesis, relación, proposición, interpretación*” en torno a diferentes acontecimientos. La segunda dimensión responde a la reflexión comprendida como praxis social, comprendiendo que, aunque el ser humano tiene la capacidad de desarrollar su capacidad reflexiva, para que este proceso sea llevado a cabo necesita de condiciones sociales, políticas y culturales. Esto implica que se reconozca su carácter colectivo y que se requieran espacios democráticos enmarcados en el respeto mutuo que incluye el intercambio de ideas. Por ende, la praxis social sucede solo en estas condiciones.

Por otro lado, y comprendiendo las condiciones de la reflexión desde la praxis social, cabe resaltar que a este se vincula también la condición de carácter crítico, el cual implica alejarse de la situación para permitir nuevas comprensiones. “*Los actuales maestros tienen que distanciarse,*

*objetivar sus visiones y las de los otros, ponerlas en conflicto, para hacer efectivamente una reflexión crítica. Es sólo esta reflexión crítica la que marca la diferencia entre la opinión y el juicio". (Tezanos, 2015)*

Habiendo aclarado estas características sobre la reflexión, y ubicándome específica y conscientemente desde la reflexión en la praxis social, presentaré algunas de las comprensiones e inquietudes que surgieron de este ejercicio.

Tomo como punto de partida el principal interrogante de esta investigación en torno a la relación pedagógica entre los niños y niñas protagonistas de esta experiencia y yo, comprendida desde mi rol de maestra. En esta experiencia, la relación pedagógica se concibe gracias al constante ejercicio reflexivo que permite comprender y asumir la práctica educativa desde la ética y la responsabilidad por el otro, deduciendo esto desde el discurso denominado pedagogía de la alteridad. Es así como genero nuevas comprensiones sobre la importancia de la reflexión en la práctica educativa y al mismo tiempo planteo inquietudes que se generaban a partir del ejercicio reflexivo durante la experiencia de sistematización.

Con respecto a la relación pedagógica, creo necesario retomar el concepto de la ética, del cual se desprendieron varias categorías de análisis que se iban haciendo evidentes en el camino. Empezando por la responsabilidad hacia el otro, comprendida desde la conciencia de que todo gesto que emane de mi ser, inevitablemente genera una afectación en el otro y es así de manera recíproca. Sin embargo, esta afectación no siempre ocurre de manera consiente o intencionada y es por esto que, desde el ámbito educativo, se propone emprender un reconocimiento consiente del otro comprendiéndolo desde su totalidad, entendido esto como las condiciones del ambiente global y específico en que se encuentra ubicado. Todo esto para permitir una afectación que conscientemente asumo con el compromiso de responder a las necesidades de ese otro, proponiendo acciones en las que aprovecho la diferencia y la particularidad para dar cabida a algo nuevo. Y es así como se hace evidente la necesidad de la reflexión en la práctica educativa, para comprender en este caso, el lugar del maestro en una la relación pedagógica de alteridad.

En este caso mi sentido de responsabilidad hacia los niños y niñas por quienes desde un principio me preocupé, se manifiesta en el interés que hago evidente al inicio de esta investigación, relacionado con la necesidad de generar una acción que lograra generar un interés de los niños y niñas hacia las personas de su comunidad.

Es así como desde la relación educativa y situándome en una postura de alteridad, planteo la conversación como primera instancia para dar la voz a los niños y niñas y desarrollar el objetivo mencionado a partir de allí. Y aunque evidentemente elijo la conversación de manera consciente, es el ejercicio de sistematización de la experiencia el que me genera otras comprensiones de lo que percibía en ese momento, entendiendo que más allá de mi rol de maestra, era mi sensibilidad como ser humano, la que me llevaba querer escuchar al otro con atención y promover lo mismo en los demás.

De allí que la conversación permitiera una relación pedagógica de horizontalidad. Como menciona Skliar (2018), no había una jerarquización de la palabra y esto significa que tampoco se coartaba la acción. Pues a partir de la conversación los niños y niñas no solo se pudieron expresar de manera libre, sino que estaba inmerso el acto de opinar, cuestionar, refutar y proponer acciones en torno a la experiencia misma.

Dicho de otra manera, la conversación permitió la participación activa e incluyente de los niños y niñas para que tomaran sus propias decisiones y acciones. Cabe resaltar que en el momento en que reconstruí la experiencia, comprendí y valoré mucho más el valor de la conversación dentro de una experiencia pedagógica, ya que esta permitió asumir a los niños y niñas como sujetos políticos que podrían tener un papel de participación activa en la clase, en la escuela, en su barrio y por lo tanto en su ciudad. Rechazando así la idea de que los niños y niñas no son lo suficientemente adecuados para ciertas tareas que se supone pertenecen al mundo de los adultos. O peor aún, que no podemos considerarlos como ciudadanos activos que puedan hacer parte de proyectos de transformación social. Al respecto Tonucci afirma: *“No se trata de aumentar los recursos y servicios para la infancia, se trata de construir una ciudad diversa y mejor para todos, de manera que los niños puedan vivir una experiencia como ciudadanos, autónomos y participativos”*.

Por otro lado, además de la conversación como técnica que permitiera la participación activa de los niños y niñas y a su vez me permitirá conocer sus concepciones. Aparece el dibujo como mediación y a la vez como herramienta de apoyo, que ayudaba a comprender y comparar las ideas expresadas oralmente por los estudiantes.

Así la sistematización también me permitió comprender y dar cuenta de las relaciones que había entre el dibujo y la conversación. Pues se asumía el dibujo como una imagen narrativa y se generaron nuevas tensiones y comprensiones sobre lo que en un principio había surgido de la conversación.

Por otro lado, el dibujo es fundamental en la experiencia, ya que a partir de este los niños y niñas empezaron a dar vida y lugar a los sujetos que en un principio no existían para ellos. Así mismo, el dibujo fue una mediación entre las nuevas relaciones de alteridad que salían del contexto educativo, para interesarse en el otro y desde ahí, reconocer y dejarse afectar por la necesidad del otro.

En este orden de ideas, comprendí la estrecha relación entre la palabra e imagen, y el lugar que tomaban en esta experiencia, pues fue a partir de la conversación que se empezó a nombrar al otro, pero fue a través del dibujo donde realmente empezó a existir, pues era un individuo que empezaba a tomar la forma desde lo que el acto de evocar indicaba, partiendo de experiencias en las que estaban implícitas las particularidades de quien recordaba y que se hacían evidentes a la hora de conversar. Fue a partir del dibujo que ese otro ya no era “un alguien” sin rostro como se mencionaba al principio de este texto, sino que su rostro se empezaba a hacer visible a través de la línea y fue a partir de allí que se empezó a acoger a ese otro, a atribuirle un nombre o interesarse por saber cómo se llamaba e incluso a preocuparse por él, todo esto gracias a la representación de un individuo sumado a la socialización de las experiencias evocadas con el mismo. En esa medida, el dibujo se presenta como una materialización de un acontecer ético del ver, como acontecimiento de lo invisible en la cotidianidad, como una imagen que permitió que esos individuos que se dibujaron dejaran de ser los otros, para hacer parte de un nosotros.

Con respecto al barrio se hace evidente la idea de que este es un concepto que varía dependiendo de la época y los sujetos. Basada en esto comprendí que el ideal que tenía del barrio

como comunidad, era justamente eso, un ideal que se debía a la relación que había tenido yo con el barrio donde viví y en ese sentido, comprendí también que las concepciones del acto de habitar, en el que están implícitos aspectos como la memoria, los recuerdos y el saber, comprendido desde la analogía de la vida de los espacios y su capacidad influyente y educativa en nosotros.

Ahora bien, respecto al valor de la experiencia significativa, intrínseco en el interrogante principal de esta investigación y a lo largo de la misma, la considero de este modo debido a que afectó de manera favorable a los sujetos que participamos en ella e incluso a personas que no estaban directamente implicadas. Pues, aunque mi interés principal se enfoca en mis estudiantes, la experiencia no solo los involucró a ellos sino a su familia, a las personas de su barrio y por supuesto a mí.

Según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, la construcción de una experiencia significativa involucra:

- Sujetos que actúan y participan del desarrollo de la experiencia.
- Prácticas concretas que se desarrollan en contextos particulares.
- Un medio cultural y social específico en el que esté inserta la experiencia.
- Procesos de interpretación y comprensión de los sujetos involucrados. (Colombia aprende, 2010)

Cabe aclarar que estas características de la experiencia significativa se presentan con la intención de plantear que, aunque la propuesta cumple con estos requisitos para que se inscriba como experiencia significativa según el MEN, se considera que esta fue mucho más allá de estos aspectos teniendo en cuenta lo que se menciona anteriormente respecto a cómo el dibujo fortalece la noción de alteridad y como los niños, las niñas, las familias, los vecinos e incluso las maestras que veían de lejos la actividad, se empezaron a cuestionar por la existencia del otro y en esa medida empezó a surgir una conciencia y una transformación en el modo en que se actuaba, teniendo presente el reconocimiento del otro y la responsabilidad que esto implicaba.

Por otro lado, y como se mencionó en párrafos anteriores, esta experiencia también se considera significativa en la medida en que se propone el dibujo como mediador que intervine en las relaciones con los otros teniendo en cuenta que hay una institución de por medio que es la

escuela. Ahora bien, en esa medida también es pertinente hacer explícito que no solo se cruzaron las barreras de las relaciones entre individuos, sino que también se derriban fronteras de lo disciplinar, ya que la experiencia se pone en diálogo con las mismas, generando nuevas concepciones de lo que puede ser el dibujo. Es así como se hace explícito el hecho de que el dibujo permitió derrumbar la frontera entre escuela y familia, ayudando a que esta se vincule activamente a esta experiencia educativa. Además, se demuestra que, aunque los niños y niñas no hubieran sido consientes de querer afectar a su familia con este acto, -pues el objetivo era afectar a otra persona elegida específicamente por ciertas razones-, igual lo hicieron y es aquí donde la teoría toma mucho más sentido, demostrando lo que se expuso anteriormente sobre la responsabilidad por el otro.

En este orden de ideas y aludiendo al dibujo, es importante resaltar que una de las nuevas comprensiones que se generaron, fue la de hallar la relación que hubo entre la experiencia estética de alteridad y el animismo (del latín *anima*, 'alma') que fue adaptando el dibujo, ya que a medida que se hacía visible al otro a través de su representación dibujada, la imagen iba cobrando vida y era por esto que se le hacían preguntas, que se generaban preocupaciones en torno a esta, que había un interés por recordar su nombre, por ponerle gafas para que pudiera ver mejor, por pensar en acompañarlo en una fecha especial, por darle las herramientas necesarias para desempeñarse bien en su trabajo, tomando como ejemplo el momento en el que se menciona en voz alta que al hombre de la tienda no le puede faltar un lápiz y por eso se le entrega, se le dibuja.

La experiencia significativa, también se comprende desde percepción experiencial que me dejó esta actividad investigativa y fue el comprender lo fascinante en la constante búsqueda de significados. Pues de esta no solo surgen saberes sino, también sentires en el sentido de dejarse afectar por las percepciones y comprensiones que otros generan y comparten. De este modo vuelvo una y otra vez a lo que este ejercicio de investigación generó en mí y es un saber que pude encarnar. Y eso es para mí el saber pedagógico, es el significar la práctica pedagógica en sí misma como un modo de vida que permite cuestionar el mundo y en ese ejercicio, se hace necesario el discurso de los otros y allí entre lo común y lo diferente, se encuentra a uno mismo en su oficio de maestro probando y comprobando la vida de la mano de esos otros.



## BIBLIOGRAFÍA

- Ardila, G. (2006). Ingeniería y territorio: Una relación política indisoluble. *Palimpsestvs*, 5.
- Ayala, M. L. (2019). *La sistematización de experiencias. Apuesta investigativa para innovar y transformar escenarios educativos y pedagógicos*. Ediciones USTA .
- Bachelard, G. (1986). *La poética del espacio*. México: Breviarios del Fondo de Cultura Económica.
- Baldisserri, M. (1984). *El Preescolar. Escuela de la infancia*. Madrid: Cincel.
- Barragán, C. M. (2012). *Metodología cualitativa aplicada a las bellas artes*. Obtenido de Revista Electrónica de Investigación Docencia y Creatividad. (1: <http://www.hdl.handle.net/10251/92722>
- Barría, V. T. (2015). ¿De qué hablamos cuando hablamos de barrio? *Revista Antropologías del Sur*.
- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. . México.: Fondo de Cultura Económica.
- Borjas, B. (2003). *Orientaciones para sistematizar experiencias*. Obtenido de Cep alforja : [http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/orientaciones\\_para\\_sistematizar\\_experiencias.pdf](http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/orientaciones_para_sistematizar_experiencias.pdf)
- Casas, F. (2002). *Infancia. Perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- Colombia aprende. (13 de Octubre de 2010). *Colombia aprende*. Obtenido de ¿Qué es una experiencia significativa?:

[http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Documento\\_guia\\_1-\\_Concepto\\_de\\_Experiencia\\_Significativa.pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Documento_guia_1-_Concepto_de_Experiencia_Significativa.pdf)

Dewey, J. (1934). *El arte como experiencia*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S, A.,

Freire, P. (1997). *Política y educación* . México: Siglo veintiuno editores .

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y Reflexividad*. Bogotá: Grupo editorial Norma.

Hernandez, F. (Noviembre de 2001). La necesidad de repensar la educación de las artes visuales y su fundamentación en los estudios de cultura visual. . *Congreso Iberoamericano de Arte-Educación*. Porto, Portugal.

Hidalgo, C. D. (2016). ¿QUÉ ES ESO A LO QUE LLAMAMOS COMUNIDAD? *Cuadernos de Trabajo Social*, 25.

Hoyuelos, A. (2018). NIÑOS, NIÑAS Y CULTURA ARTÍSTICA: DIBUJOS Y OTRAS EXPRESIONES DE LA CULTURA INFANTIL. *Revista UFScar*, 184.

Jacques Rancière. (2014). *El reparto de lo sensible. Estética y política*. Buenos Aires: Prometeo libros.

Larrosa Jorge, S. C. (2006).

León, E. (2011). *El monstruo en el otro. Sensibilidad y coexistencia humana*. Madrid: Ediciones Sequitur.

LEVER, C. O., LÓPEZ, K. M., & ORNELAS, M. L. (2016). Operacionalización e indicadores de pedagogía de la alteridad. *TEORÍA DE LA EDUCACIÓN. REVISTA INTERUNIVERSITARIA*, 191.

Lévinas, E. (1999). *Ética e infinito*. Madrid: Visor.

Lowenfeld, V., & Lambert, W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires : Kapelusz.

Mentasti, J. (19 al 25 de Agosto de 2015). *Pensar entre Estética y Política, según Rancière. X Jornadas de Investigación en Filosofía*. Obtenido de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.7619/ev.7619.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7619/ev.7619.pdf)

Ortega, P. (2004). La Educación Moral como Pedagogía. *Revista Española de Pedagogía de la alteridad*.

Ortega, P. (2014). *Educación en la Alteridad. Tomo 1. Colección pedagogía de la alteridad*. Colombia: Redipe.

Ortega, P. (2016). Ética de la compasión. *Revista Española de pedagogía*.

Ortega, P., & Romero, E. (2018). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación para la paz. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Graó.

Roura, A. M. (27 de Noviembre de 2019). *BBC News Mundo*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=rmK7HdMWCuQ>

Ruíz, C. (2009). La alteridad. *Casa Del tiempo* , 100.

Segato, R. (2006). En busca de un léxico para teorizar la experiencia territorial contemporánea. *Politika. Revista de Ciencias Sociales* .

Skliar, C. (2017). *Escribir, tan solos. Una biblioteca de la soledad*. España: Mármara Ediciones.

Skliar, C. (24 de Abril de 2018). *Fundación Arcor* . Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=KdtM33TENHQ>

- Sontag, S. (2020). *Sobre la fotografía*. Colombia: Penguin Random House Editorial.
- Spravkin, M. (1998). *Educación plástica en la escuela un lenguaje en acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Tezanos, A. d. (2015). Oficio de enseñar-Saber pedagógico: la relación fundante . *Educación y ciudad*.
- Tonucci, F. (s.f.). La ciudad de los niños.
- Torres, F. (2014). EL BARRIO, LA COMUNIDAD, LA CIUDAD: IDENTIDADES Y DISPUTAS. *ASTROLABIO*, 306.
- UNICEF COMITÉ ESPAÑOL. (2019). Ciudades amigas de la infancia. *Memoria del V Congreso de Ciudades Amigas de la Infancia*. Madrid: UNICEF COMITÉ ESPAÑOL. Obtenido de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/memoria\_V-congreso\_CiudadesAmigas2019-1.pdf
- Vasilachis, I. (2006). *La investigación cualitativa. Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona : Gedinsa.

## TABLA DE IMÁGENES

|                                                                                                          |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Imagen 1 Celebración de un partido de Colombia con los vecinos y vecinas de la cuadra.....               | 30 |
| Imagen 2 Dibujo que realicé durante el periodo del Paro Nacional de 2019 .....                           | 41 |
| Imagen 3 El barrio por .....                                                                             | 52 |
| Imagen 4 Dibujo del barrio ( Juan, 5 años).....                                                          | 53 |
| Imagen 5 Dibujo del barrio ( María José, 5 años) .....                                                   | 53 |
| Imagen 6 Dibujo del barrio ( Annie, 5 años) .....                                                        | 53 |
| Imagen 7 Dibujo del barrio ( Santiago, 5 años).....                                                      | 53 |
| Imagen 8 Tomada de: Cartilla de Ciencias Sociales del Ministerio de Educación Nacional<br>(detalle)..... | 55 |
| Imagen 9 Tomada de: Cartilla de Ciencias Sociales del Ministerio de Educación Nacional<br>(detalle)..... | 55 |
| Imagen 10 Dibujo tendero .....                                                                           | 59 |
| Imagen 11 Dibujo domiciliario.....                                                                       | 59 |
| Imagen 12 Dibujo vendedor de arepas .....                                                                | 60 |
| Imagen 13 Dibujo vendedora fruver .....                                                                  | 60 |
| Imagen 14 Detalle del dibujo de la vendedora del fruver.....                                             | 60 |
| Imagen 15 Dibujo de monstruo inspirado en un libro infantil (Juan 6 años) .....                          | 63 |
| Imagen 16 Dibujo del repartidor.....                                                                     | 64 |
| Imagen 17 Dibujo de la panadera .....                                                                    | 65 |
| Imagen 18 Proceso de dibujo del señor de la droguería. ....                                              | 66 |
| Imagen 19 presentación de dibujos. El tendero. ....                                                      | 68 |

|                                                              |    |
|--------------------------------------------------------------|----|
| Imagen 20 Presentación dibujos. El repartidor .....          | 68 |
| Imagen 21Detalle de La mujer del fruver. ....                | 69 |
| Imagen 22 Presentación de dibujos. La mujer del Fruver. .... | 69 |
| Imagen 24 Detalle del señor de la droguería. ....            | 70 |
| Imagen 23 Dibujo del señor de la droguería.....              | 70 |
| Imagen 25Dibujos exhibidos en la galería.....                | 71 |
| Imagen 26Dibujos exhibidos en la galería.....                | 71 |
| Imagen 27 Detalle diálogo con padres.....                    | 74 |
| Imagen 28 Detalle diálogo con padres.....                    | 75 |
| Imagen 29 Detalle diálogo con padres.....                    | 75 |
| Imagen 30 Detalle diálogo con padres.....                    | 75 |
| Imagen 31 Publicación en redes de madre sobre proyecto ..... | 75 |
| Imagen 32 Publicación en redes de madre sobre proyecto ..... | 76 |
| Imagen 33Publicación en redes de madre sobre proyecto .....  | 76 |
| Imagen 34 Retrato con la persona dibujada.....               | 79 |
| Imagen 35 Retrato con la persona dibujada.....               | 80 |
| Imagen 36 Presentación pública proyecto .....                | 81 |
| Imagen 37Detalle video entrega dibujo .....                  | 81 |
| Imagen 38 Retrato con la persona dibujada.....               | 83 |
| Imagen 39Conversación con padre de Annie .....               | 83 |
| Imagen 40 Retrato con la persona dibujada.....               | 84 |
| Imagen 41 Retrato con la persona dibujada.....               | 85 |
| Imagen 42Presentación del proyecto .....                     | 85 |
| Imagen 43 Retrato de la persona dibujada.....                | 85 |

|                                                                                                      |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Imagen 44Retrato con la persona dibujada.....                                                        | 86 |
| Imagen 45 Detalles publicaciones sobre el proyecto en mi perfil de Instagram @laprofe_juana<br>..... | 88 |
| Imagen 46Dibujo de la veterinaria.....                                                               | 89 |
| Imagen 47Mi vecina, a quien elegí dibujar.....                                                       | 90 |
| Imagen 48 Dibujo de mi vecina .....                                                                  | 90 |