

La experiencia estética con infancias en vulnerabilidad

UNA SECUENCIA DIDÁCTICA EN EL CASTILLO DE LAS ARTES

AUTOR:

ÁNGEL DARÍO SERRANO ACOSTA

ASESORA

ADRIANA ROCIO PEREZ RINCON

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE BELLAS ARTES

LICENCIATURA EN ARTES VISUALES

PEDAGOGÍAS DE LO ARTÍSTICO VISUAL

PRÁCTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA

BOGOTÁ 2025.

Agradecimientos

A mi familia por ser el pilar de apoyo para tener el tiempo de pensarme el futuro.

A todas las y los docentes que han atravesado por mi vida y en la universidad, en especial a la profe Marta Ayala, al profe Eduard Barrera y a mi tutora Rocío Pérez por su guía conceptual.

A todas las personas que hacen que exista el Castillo de las Artes, por abrirme las puertas y acogerme con tanto cariño.

Resumen

Este trabajo busca indagar en las narrativas visuales y percepciones que sobre lo estético tienen y vivencian un grupo de niñas y niños de los 6 a los 13 años, que asisten al “Castillo de las Artes” ubicado en la localidad de los Mártires en Bogotá, participando en una serie de talleres que se diseñaron basados en el concepto de situación didáctica acuñado por Guy Brousseau, y las perspectivas estéticas de lo bello, lo grotesco y lo cómico. El enfoque es cualitativo y se utilizará la metodología hermenéutica interpretativa para dar cuenta de las narraciones visuales que se recopilan en las intervenciones realizadas. En el análisis se tienen en cuenta aspectos como lo simbólico en el dibujo, la pintura, lo plástico y lo que sucedió en cada una de las sesiones contrastándolo con planteamientos teóricos sobre tres perspectivas estéticas. El trabajo se enmarca en la línea de “pedagogías de lo artístico visual”, como trabajo de práctica pedagógica reflexiva, con el objetivo de aportar al campo desde la experiencia en educación no formal y la reparación simbólica con niños y niñas en riesgo de habitabilidad de calle y explotación sexual; contribuyendo a la expansión de su capital simbólico y cultural, y de sus familias indirectamente, finalmente se espera que se identifiquen los cambios relevantes luego de vivir la experiencia de la secuencia didáctica, e identificar las necesidades artístico/educativas en este contexto según lo interpretado desde las experiencias estéticas. Las conclusiones señalan lo necesario que se encontró para aportar significativamente al espacio desde las artes visuales y las perspectivas estéticas planteadas.

Palabras clave: Experiencia estética, niñez, vulnerabilidad, secuencia didáctica, estésis.

Introducción

En el ámbito educativo para la infancia vulnerable en Colombia, los lenguajes artísticos y las artes visuales desempeñan un rol muy importante en el desarrollo integral de las niñas y los niños. Las didácticas implementadas en la enseñanza de las artes en contextos vulnerables tienen una intensa trascendencia en el desarrollo artístico y convivencial en estas poblaciones.

Es importante resaltar que este trabajo de grado se acentúa en un análisis de la experiencia estética infantil en “El Castillo de las Artes”, y busca comprender las narrativas que sobre estas experiencias construyen un grupo de niños y niñas que actualmente viven el barrio Santa fe, para entender de qué maneras se puede reparar y atender desde las artes visuales las necesidades de estos contextos vulnerables, para ello se utilizará una metodología interpretativa y de análisis de contenido, analizando las narrativas visuales, el diario de campo en las tres categorías estéticas de: lo bello, lo grotesco y lo cómico, definidas teniendo en cuenta el contexto relacional, haciendo alusión al grado de confianza, sinceridad y empatía en la comunicación con el investigador. Por lo anterior este trabajo se organiza en cinco capítulos.

El primer capítulo presenta el planteamiento del problema, la pregunta de investigación, la justificación, los antecedentes y los objetivos.

El segundo capítulo presenta el marco contextual, el cual resalta las características del espacio donde se desarrolla la práctica de trabajo de grado.

El tercer capítulo, en un primer momento desarrolla una aproximación a la situación didáctica según Guy Brosseau (2007 y 1986), el cual tiene el propósito de tomar una referencia metodológica para la acción ideal del proceso educativo.

En un segundo apartado se expone un acercamiento a la experiencia estética a partir de un diálogo con algunos de los planteamientos de los teóricos: Gadamer (1991) y Mandoki (2006), y una perspectiva de lo bello según Byung- Chul Han (2019), una perspectiva de lo grotesco analizado por Gonzálves (2013) y una perspectiva de lo cómico por Bergson (1985) y Bajtín (1990). El propósito de este capítulo es ubicar los lugares desde donde se va a derivar las propuestas de transposición en objetos de la cultura y también desde donde se analizará los resultados de la vivencia de las mismas perspectivas en la secuencia didáctica.

El cuarto capítulo se centra en el diseño metodológico desde un enfoque hermenéutico, con el diseño de una investigación narrativa describiendo los actores, las etapas y la forma en la que se hace el análisis del contenido.

El quinto capítulo contiene las conclusiones provenientes del análisis de la secuencia implementada en el cual se identifica las perspectivas estéticas encontradas y resultantes después de la implementación, así como recomendaciones para futuros planteamientos artístico/educativos en el Castillo de las Artes.

TABLA DE CONTENIDO

	PAG
<u>1. El Problema</u>	8
<u>1.1. Planteamiento del problema</u>	8
<u>1.2 Justificación</u>	15
<u>1.3. Antecedentes</u>	17
<u>1.3.1. Antecedentes Investigativos</u>	17
<u>1.3.2. Antecedentes Artísticos</u>	22
<u>1.3.3Antecedentes contextuales</u>	23
<u>1.4. Objetivos</u>	31
<u>1.4.1. Objetivos generales</u>	31
<u>1.4.2. Objetivos específicos</u>	31
<u>2. Marco Contextual</u>	32
<u>3. Aproximación Teórica</u>	40
<u>3.1. Una aproximación a la situación didáctica</u>	40
<u>3.2. Un acercamiento a la experiencia: diálogo entre algunos planteamientos de Gadamer y Mandoki.</u>	48
<u>3.3. Una perspectiva de lo bello según Byung- Chul Han</u>	52
<u>3.4. Una perspectiva de lo grotesco.</u>	59
<u>3.5. Una perspectiva de lo cómico</u>	61

<u>4. Metodología.</u>	71
<u>4.1. Enfoque epistemológico</u>	71
<u>4.2. Diseño</u>	71
<u>4.3. Actores</u>	73
<u>4.4. Etapas</u>	73
<u>4.4.1. Etapa1</u>	73
<u>4.4.2. Etapa 2</u>	84
<u>4.4.3. Etapa 3</u>	94
<u>4.4.3.1. Procesamiento de información</u>	97
<u>5. Resultados y conclusiones</u>	111
<u>7. Bibliografía.</u>	118
<u>7.1. Bibliografía usada</u>	118
<u>7.2. Bibliografía consultada</u>	125
<u>8. Anexos.</u>	126
<u>8.1. Consentimiento</u>	126

1. EL PROBLEMA

1.1. Planteamiento del problema

Para iniciar este texto, es pertinente mencionar que el interés por la experiencia estética infantil surge en mi primera práctica docente en el Instituto Pedagógico Nacional, en un momento en que la docente Melissa Hurtado hace mención sobre “la experiencia estética” siendo ella maestra de primera infancia y educación especial con énfasis en las artes; claramente le pedí permiso para indagar sobre el tema en mi anteproyecto, para luego encontrarme con los y las autoras que recojo más adelante, entonces debido a mi vivencia previa en el espacio y contexto del “Castillo de las Artes” vi necesaria y pertinente realizar una intervención educativa centrada en la “experiencia estética infantil” desde las artes visuales, pues la intención iba encaminada al desarrollo de habilidades de lectura estética activa en su cotidianidad y de manera básica en las artes visuales.

En el apartado siguiente se aborda la dimensión estética en el ser humano, y en principio, desde la perspectiva de las orientaciones y lineamientos curriculares para la educación artística desde el año 2000 luego el 2010 y los más recientes del año 2019, los cuales aportan diversas miradas desde tres lugares epistemológicos que se refieren en lo que sigue.

En el año 2000 los lineamientos curriculares en educación artística coordinados y redactados por María Elena Ronderos y María Teresa Mantilla (2000), y sus colaboradores y colaboradoras, tienen una mirada a partir de los estudios de filosofía, citando Ronderos y Mantilla (2000), principalmente a Kant y Hegel sobre la estética y lo artístico como un punto integrador de la historia, las ciencias y los valores supremos del espíritu, además lo estético reconocido como lo bello, lo armónico, lo imponente, lo grandioso, lo simulado, lo disimulado, lo admirable, lo perfecto, etc. Así mismo en su expresión íntima debe hacer comprensible la desdicha, la miseria, el mal y el delito potenciando la catarsis, siendo producto en el libre juego del entendimiento y la imaginación prescindiendo necesariamente del pensamiento racional y teniendo cada elemento en su composición una parte activa y fundamental; Acercándose a una definición de la estética que se está reevaluando en los discursos actuales sobre lo bello, bueno y verdadero, sin embargo plantea que la sensibilidad artística se desarrolla primero

que la sensibilidad estética, ya que la sensibilidad artística se asocia a lo simbólico universal no entendible pero real en un objeto singular, en contraste de la percepción conceptual de la sensibilidad estética; plantea también la problemática de educar en un horizonte digital de la experiencia estética con las computadoras como la propia memoria humana desbocada en su poder de proyección.

En el planteamiento que se hace en las orientaciones para la educación artística del año 2010, realizados por Barco, Parra, Rojas, Sierra, Torres y Vargas docentes expertos y expertas de la Universidad Pedagógica Nacional, se menciona a Gadamer y se define a la apreciación estética como la facultad que vincula lo sensible con lo racional, al establecer órdenes y valoraciones desde las percepciones sensoriales llegando a ideas, reflexiones y conceptualizaciones mediante los códigos que las artes y la cultura han construido históricamente y que se encuentran en cambio y devenir constante, así en la afinación de la interpretación de las artes se potencian habilidades indagatorias frente la cultura, la naturaleza y el mundo. Para posibilitar la apertura a estos códigos pertenecientes a los lenguajes artísticos se plantean la interpretación formal y la interpretación extratextual.

En la interpretación formal, se realiza una lectura desde su estructura en los colores formas y líneas, en sus relaciones de tensión y el equilibrio, y en su organización espacial, siendo en módulos, concentraciones, progresiones, asimetrías y simetrías, estos esquemas análogos a la geometría se describen argumentativamente en relación con el objeto que se representa utilizando las matemáticas como recurso de análisis y síntesis de las formas siendo análogos a los tratados y reglas propuestos por Da Vinci, citado por Barco, Parra, Rojas, Sierra, Torres y Vargas (2010) en las orientaciones para la educación artística, para la búsqueda de la representación y estabilidad de una naturaleza universal y perfecta por ejemplo; usando la historia para favorecer el desarrollo de nuevas representaciones mentales.

En la interpretación extratextual, se exige un enfoque hermenéutico de análisis ya que se debe leer en relación al contexto del que provienen los recursos artístico/educativos de uso, pues se toma el arte como productor histórico de cultura, estando el ser humano inserto en estas tramas de significación es necesaria una ciencia interpretativa para esta urdimbre histórica y cultural, y puede ser aplicada para la comprensión de la sociedad y la cultura desde la lectura de ámbitos económicos, políticos, antropológicos y etnográficos haciendo uso del arte como un indicio arqueológico y permitiendo un distanciamiento para ver en perspectiva estos procesos históricos sociales y culturales, generando una

objetivación común para la evaluación pasando a tener en cuenta la estimación a una práctica u objeto de la cultura lo que implica una vinculación afectiva entendiendo la obra y contribuyendo a legitimarla cultural y/o patrimonialmente.

Una tercera interpretación es en el ámbito de la comunicación pues allí se sugiere que se integre la apreciación y la sensibilidad estética traduciéndolo al lenguaje y construyendo un sentido para un espectador, generando condiciones para su circulación y convirtiéndolo en hecho social para una comunidad de validación, en contraste de una obra realizada pero no publicada, además hay que tener en cuenta las tecnologías de la comunicación, ya que al desarrollar una comunicación activa permite la interacción, interrogarse y renovarse con mundos posibles expandiendo habilidades simbólicas, expresivas y potencialidades comunicativas incidiendo en la organización social cultural e ideológica siendo la educación artística soporte del desarrollo cognitivo y la construcción de sistemas de representación simbólica.

En las Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media del año 2019 en su capítulo 4.3, se desarrolla una revisión en los lineamientos y orientaciones para la educación artística anteriores (2000 y 2010) y definición teórica desde Eisner (1998), Gardner (1990) y Wolf (1991) de las competencias específicas en el campo de la educación artística y cultural procurando contener la experiencia estética en los tres componentes que se proponen.

En la dimensión de la **sensibilidad perceptiva** se define desde Eisner, citado en las Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media del año 2019, reconociéndola como las condiciones neurofisiológicas, es decir los estímulos y respuestas del organismo, considerando la experiencia del sujeto y sus emociones, potenciando las capacidades para preguntarse por aquello que percibe, como siente al mundo, a sí mismo y a los otros, por ello la importancia de experimentar diversas experiencias estéticas; seguidamente retoman a Howard Gardner, citado en las Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media del año 2019, reconociendo la función cognitiva que tienen las emociones desde lo que él llama los dominios perceptivo, productivo y reflexivo, encontrando que los niños más allá de las inclinaciones temáticas, también diferencian los rasgos formales de una obra, desde obras abstractas hasta los trabajos de sus compañeros de los suyos propios; con la tercera teórica Dennie P, Wolf, citada en las Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media del año 2019, son definidos

tres roles fundamentales, como observador, creador y crítico-reflexivo coincidiendo con Eisner y Gardner, citados en las Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media del año 2019, en la medida que se contempla, se compara y se pregunta evocando experiencias similares e integrando la información a lo que conoce. En los lineamientos del año 2000 se enuncian como competencias de “pensamiento contemplativo; de transformación simbólica; pensamiento reflexivo, habilidades conceptuales y de juicio crítico”. En las orientaciones para la educación artística del año 2010 es definido como una manera sensible de concebir el mundo desde sensaciones, sentimientos y emociones que “promueven el conocimiento significativo y el desarrollo de un ser integrado” pues se comprende y se siente el mundo a la vez que se monitorea la presencia propia cambiante y dinámica que moviliza a actuar con sentido y a generar vínculos de reflexión y emoción con la vida, a sí mismo la sensibilidad es descrita como “el conjunto de disposiciones biológicas, cognitivas y relacionales, que permiten la recepción y el procesamiento de la información presente en un hecho estético” (p. 63) y la ampliación de este espectro flexibiliza el pensamiento fomenta la innovación y la creación de mundos posibles siendo la sensibilidad perceptiva indispensable para posibilitar las experiencias estéticas.

Al referirse a la competencia de **producción-creación** se tratan de procesos de significación y creación relacionados con su exposición y socialización, considerando a los estudiantes como agentes activos. Eisner, citado en las Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media del año 2019, en la dimensión productiva se refiere al desarrollo de los lenguajes artísticos específicos para la producción de formas; hablando en el tratamiento material al manipularlo y controlar sus posibilidades y limitaciones; sobre la percepción de relaciones cualitativas entre la imagen que se desea, las formas del entorno y las formas que van emergiendo; las habilidades para crear, pretendiendo la autenticidad haciéndola personal logrando la transformación simbólica de la experiencia, simbolizando mundos posibles, expresión poética y materialización metafórica; las habilidades de composición atienden un orden estético y expresivo persiguiendo una totalidad cohesionadora, teniendo en cuenta la intervención docente para orientar la observación de elementos y narrativas para la generación de formas.

Según Eisner, citado en las Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media del año 2019, “la capacidad de ver, concebir de

forma imaginativa y construir son afectadas por la experiencia óptima en el contexto”. Gardner, citado en las Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media del año 2019, lo denomina dominio productivo y es distinguido por las formas de aprendizaje en las diferentes culturas, el encuentra que la expresión imaginativa de los niños pequeños es comparable a la de los artistas adultos o jóvenes que hayan tenido una formación artística y cultural favorecida. Wolf, citada en las Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media del año 2019, lo ve de manera que el estudiante asume el rol de creador compartiendo las habilidades e intuiciones necesarias para poner en juego, al igual que el artista adulto. Los lineamientos curriculares del 2000 lo nombran:

Pensamiento de transformación simbólica de la experiencia. Según lo describe, se orienta al manejo de formas expresivas sustentadas en la elaboración de metáforas y procesos de simbolización. De ahí la importancia de las concepciones estéticas, que fundamentan las intuiciones del sentido necesarias para aprehender sensiblemente y para comunicarlo mediante lenguajes simbólicos expresivos. Esto es coincidente con las habilidades propuestas por Eisner para desarrollar la dimensión productiva. La expresividad se traduce en actitudes, habilidades y modos conscientes de intervenir cualitativamente el contexto social, cultural y natural (MEN, 2019, p 65).

Las orientaciones pedagógicas del año 2010, sugirieron la competencia comunicativa siendo inadecuada pues “se refiere a un universo amplio, de los sistemas lingüísticos, más allá del arte y la cultura” (MEN, 2019, p.66), por ello se incorporó la competencia de producción creación, sin embargo de las orientaciones del 2010 se rescata una definición coincidente entendiendo que integra la apreciación estética y la sensibilidad en las acciones creativas, pues aporta visiones y valoraciones inéditas de la realidad conocida llegando a concretar en la práctica del saber artístico y entendiendo la transformación simbólica como proceso de modificación y manipulación de los códigos de las artes y de una cultura para enriquecer las posibilidades de expresión, por ello se redefine por la competencia de producción creación.

La comprensión **crítico-cultural**, es denominada por Wolf como reflexión crítica; por Gardner como reflexión y por Eisner como dimensión crítico cultural, y se trata de la habilidad de generar y argumentar valoraciones sobre las propias producciones artísticas y las que circulan en la cultura, se refiere en los lineamientos del 2000 al pensamiento reflexivo, las habilidades conceptuales y al juicio crítico; y las orientaciones del 2010 a la apreciación estética; se debe tener en cuenta el importante papel vinculador del docente para con todos los estudiantes sin distinción, para encontrar elementos para cuestionar

las prácticas instrumentalizadas, decorativas, terapéuticas, técnicas o de entretenimiento de enseñanza en las artes que han desvirtuado su rol sustancial en la cultura.

Según Eisner, citado en las Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media del año 2019, se relaciona con la dimensión perceptiva y demanda el desarrollo de habilidades para dialogar y otorgar significado y valor a los productos o prácticas artísticas y culturales, potenciando su comprensión experiencial desde elementos formales y de orden histórico y cultural. Gardner, citado en las Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media del año 2019, lo expone como reflexión en la conceptualización de las artes, coincidiendo con Eisner, citado en las Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media del año 2019, al otorgar valoraciones en su forma y el espectro socio-cultural desde la reflexión perceptiva del patrimonio, los trabajos propios y de sus compañeros, Eisner, citado en las Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media del año 2019, recoge las comprensiones de personas que han tenido ricas o pobres oportunidades en el desarrollo artístico encontrando que los primeros pueden ubicarse desde aspectos formales e histórico culturales y los segundos desde lugares relativistas, escépticos o despectivos. Wolf, citada en las Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media del año 2019, entiende que en este rol reflexivo se deba tener distancia con la obra, preguntándose por su procedencia, particularidades, su relación con otras obras y con las diferentes prácticas culturales enfocando una necesidad de generar y potenciar una conversación con lo que pueden percibir, crear y reflexionar.

En los lineamientos del año 2000 está reconocido como pensamiento reflexivo valorando las ideas y procedimientos en la producción artística y cultural, otorgando habilidades para la construcción de conceptos y generando argumentación en torno a su experiencia vivencial con las artes. Las habilidades conceptuales y de juicio crítico los lineamientos del 2000 lo denomino, el juicio estético juzgando las experiencias sensibles propias ligadas a la vida cultural, movilizándolo el cuestionamiento sobre el sentido que tienen las cosas y desarrollando un juicio crítico susceptible a modificarse según la experiencia estética impulsando la valoración del arte, la cultura, las tradiciones, el patrimonio y los procesos de reconstrucción y cohesión sociocultural e histórica. Las orientaciones pedagógicas del 2010 denominan a esta competencia “apreciación estética” entendiéndose como, procesos mentales, actitudes, conocimientos y valoraciones que

permiten la comprensión sensible de un hecho estético como ideas reflexiones y conceptualizaciones. Allí se entienden dos competencias la formal y la extratextual, siendo la formal como la comprensión de la estructura y en su configuración como un todo; “en la interpretación extratextual se sitúa el arte como producto histórico de una cultura” (MEN, 2019, p. 69) donde se evidencian los sistemas de significación y se busca ampliar al estudiante las circunstancias de su producción, para que haya lugar a la legitimación así mismo distanciarse, discutir, valorar y adoptar un juicio crítico frente a una mayoría.

En el documento “Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral 40x40” “Orientaciones para el área de Educación Artística”, del año 2014 de la “Secretaría de educación distrital”; dentro de los aprendizajes propios de las artes se entiende la sensibilidad estética como la actitud sensible o “ser” lo que significa “la capacidad de procesar la experiencia visual, sonora, olfativa, táctil, gustativa o cinestésica (del movimiento), darle significado estético y reaccionar ante ella de manera emocional e intelectual” (p.27)

Con todo lo anterior podemos inferir que la experiencia estética se conforma de diferentes dimensiones pues al vivenciarla se pueden adoptar herramientas de valoración, también ubicarse en un contexto particular y también tener capacidades de apropiación interpretación, transformación y creación de procesos y/o productos artísticos y socioculturales. Así el conocimiento sensible se traduce en elementos formales y simbólicos que hablan del estudiante y la cultura a la que está vinculado.

En Colombia las orientaciones curriculares, pedagógicas y epistemológicas, para preescolar que define el “Ministerio de Educación Nacional” (2018) dan visibilidad a la niña y el niño en diversas dimensiones de su desarrollo; en la dimensión estética específicamente se orienta en el reconocimiento de los lenguajes artísticos para la construcción de las capacidades de sentir, conmoverse, expresar, valorar y desarrollar la capacidad de transformar las percepciones, ya que estos lenguajes “juegan un papel fundamental al transformar lo contemplado en metáforas y representaciones armónicas de acuerdo con las significaciones propias de su entorno natural, social y cultural”(p.20).

“Al ofrecer posibilidades de expresión, sentimiento y valoración que permitan al niño su desarrollo en la dimensión estética será capaz de amarse a sí mismo y amar a los demás, favoreciendo de esta manera el desarrollo de actitudes de pertenencia, autorregulación, confianza, singularidad, eficiencia y satisfacción al lograr lo que a sí mismo se ha propuesto”. (MEN. 2018, p. 21)

Ahora bien, ¿Qué pasa cuando no se expone a los niños y niñas a diversas experiencias estéticas y artísticas?, ¿Cuándo esta sensibilidad estética no es trabajada desde la infancia?, ¿Cuando no hace parte de la formación de los sujetos en los procesos educativos?, Se corre el riesgo a desarrollar formas inadecuadas de relación, pueden terminar en prácticas violentas, desafortunadamente, esto puede caracterizar a una parte de nuestra sociedad, volviéndose una situación de indolencia frente al otro.

En el Informe especial sobre violencia contra la infancia en Colombia (2006), se encuentran algunos tipos de vulnerabilidad contra los niños y niñas, a través de precariedad, represión, abandono, desapariciones, desplazamiento, secuestro, niños en la guerra, (minas antipersona), homicidio, suicidio, muertes accidentales por descuido, violencia intrafamiliar, abuso sexual, violencia psicológica, lesiones corporales y consumo de sustancias psicoactivas.

A lo largo del informe se señala que, si estos abusos son vividos crónicamente por las niñas y niños, permeando la individualidad, la autoimagen, el auto respeto y por supuesto la capacidad relacional, se generaran síntomas y “conductas de interiorización (tristeza y aislamiento), de conductas de exteriorización (agresión, desobediencia), otros trastornos de relación social (fracaso escolar, poca participación en actividades, etc.)” (Ministerio de la protección social, 2006, p. 107) como también se desarrollan relaciones interpersonales fracasadas y actitudes de desconfianza, temor y rabia para toda su vida.

Es así, y en este marco que se hace la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las narrativas visuales que construyen un grupo de niños y niñas de 6 a 13 años asistentes a una serie de encuentros sobre la experiencia estética en el “Castillo de las Artes” ubicado en el centro de Bogotá, al vivenciar una secuencia didáctica que aborda las perspectivas estéticas de lo bello, lo grotesco y lo cómico?

1.2. Justificación

De hecho, los niños y niñas, que crecen en contextos de violencia, resultan frágiles y volubles a la realidad, por lo tanto, son personas que tendrán muchas barreras en su ejercicio vital y social. Es aquí donde hay que sumergir al infante en diversas experiencias estéticas, que le van a posibilitar el desarrollo sensible, y la comprensión y evaluación de lo que le está pasando y ver otras formas de ser y estar en el mundo, buscando alternativas, para estar mejor.

En la sociedad actual se deben comprender normatividades como la convención sobre los derechos de la niña y el niño de 1990, que en su artículo 29 nos dice que debemos “Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena” (1990, p.15)

Cuando una persona es consciente de su estar en el mundo y respeta a su familia, se reconocerá y desde el principio de su vida será un sujeto consciente de sí y sus derechos.

Los artículos de la convención son derechos superiores y son claros en hacer visible la necesidad que tenemos de construir una convivencia sensible en el marco de la comprensión y amistad entre todos los pueblos.

Eric Erikson (2005) dice que en el transcurso de los 0 hasta los 6 años la niña y el niño adquieren aprendizajes y valores como la confianza, la esperanza, la maduración muscular, la verbalización, la autonomía, la voluntad de aprender, de discernir, de decidir y la inserción social en la iniciación del aprendizaje escolar, muy importantes para su inclusión social, más adelante, de los 5 a los 13 años, los niños y las niñas idealmente desarrollarían aprendizajes alrededor del sentimiento de capacidad, competencia y de participación en el proceso productivo de la sociedad desarrollando su perfil de futuro profesional, la siguiente etapa es de los 12 a los 20 años, significando un desarrollo entorno a la identidad psicosexual, identificación ideológica, identidad psicosocial y la identidad cultural y religiosa, desarrollando una búsqueda de relaciones desde la confianza, la lealtad y la confusión misma de identidad para encontrar nuevos estados de armonía en sus dimensiones identitarias.

Son vitales estas etapas para el desarrollo psicosocial de una persona, ya que de hecho son los pilares para desarrollar hábitos de relacionamiento profundos en lo cotidiano.

Eisner (1995), en su texto "Educar la visión artística", se pregunta: ¿Por qué enseñar arte?, y se liga a la creatividad, la construcción de ideas conscientes, a experimentar la experiencia vivida de la conciencia, a el relato de las formas sentimentales, y a ser mediador en la formación de conceptos, además manifiesta que las artes visuales tienen aportes únicos al ser humano, como la capacidad de expresar e interpretar lo inefable, es decir lo que no se puede expresar con palabras, la posibilidad de ver y vivificar lo mundano, el activar la sensibilidad y revelar ideas y sentimientos escondidos, y al conocer el arte poder redescubrir el sentido del mundo de la visión.

La educación artística entonces aporta al desarrollo de las niñas y niños desde la dimensión cognitiva y sensible, por medio de la activación simbólica, siendo entonces lo simbólico detonante para la interpretación y el aprendizaje de la realidad.

Hormaza (2023) en su investigación sobre el "Impacto Pedagógico, Didáctico y Artístico de las Políticas y Programas Implementados para la Enseñanza de las Artes, en una Muestra Seleccionada de Seis Instituciones de Nariño y Tres Instituciones de Cundinamarca" donde evalúa "el impacto de la política de inclusión de las artes y lenguajes artísticos en la educación inicial y programas para menores de 6 años en la primera infancia colombiana" (Hormaza, 2023, p. 3), afirma que "Cada forma artística utilizada en el proceso de enseñanza se convierte en una herramienta para que los niños exploren, descubran y den significado al mundo que los rodea", (p. 76-77)

La niña y el niño al vivir experiencias de manera significativa, con algunas categorías estéticas y diferentes materialidades artísticas, realizará su descubrimiento estético del mundo desde el aprendizaje en un diálogo material y simbólico en el arte, y sus formas de percibirlo en un lenguaje visual, para evocar sensibilidad y pensamiento, tendrá la oportunidad de amarse a sí mismo, amar a los demás y dar un sentido al mundo que le rodea.

1.3. Antecedentes

Para la investigación de estos antecedentes he indagado principalmente bases de datos científicas, como Academic search premiere, repositorios de diferentes universidades, también en la biblioteca virtual de la biblioteca Luis Ángel Arango, en otras fuentes como Scielo, búsqueda abierta y con operadores booleanos en Google, Google Academic,

Redalyc, también Bing el buscador de Microsoft y finalmente inteligencias artificiales especializadas como Research Rabbit, Undermind, Scispace y Elicit.

Los antecedentes están organizados en Investigativos, artísticos, y de contexto, porque permiten un panorama en 3 dimensiones del estado del arte.

1.3.1. Antecedentes Investigativos

El primer antecedente está en la investigación “Hacia una nueva narrativa sobre los usos del arte en la escuela infantil” realizado por Aguirre, en Universidad Pública de Navarra, en España en el año 2012, donde el objetivo de la investigación fue problematizar la educación artística para la infancia a través de una metodología narrativa, desde la asunción de la complejidad infantil y de una idea de arte desde la experiencia, sus principales conclusiones fueron, que desde la observación de

Las propuestas editoriales y de los usos de las artes en las actividades escolares y museística dirigidas a la infancia, se conducen hoy casi específicamente a reproducir los patrones más hegemónicos e idealizados de la historia del arte, y a emplear para ellos formatos pedagógicos orientados a la transmisión clónica de informaciones y conocimientos. (Aguirre, 2012, p. 171).

Como la perspectiva de la visión del artista genio, la concepción de competencias “simplificadoras” de la infancia y su edulcoración y sesgo de la realidad, la formación para el conocimiento de las artes y no para el descubrimiento identitario.

Otra conclusión y recomendación es aprovechar

“las artes como una ocasión propicia para involucrar a niños y niñas en experiencias complejas, que les impulsen a tomar decisiones, a problematizar, a seleccionar recursos y a comprender de forma crítica la vida que viven y el mundo que les rodea”. (Aguirre, 2012, p. 171).

Desde el reconocimiento de los resortes cognitivos, sociales y afectivos de las capacidades de las artes, así también su capacidad para desarrollar experiencias significativas, haciendo conciencia que es:

Principio y motor del conocimiento y de la relación con lo real, su valor como elemento constituyente de la conformación de lo social y cultural, su utilidad como elemento conformador del juicio estético, pero también ético y su presencia incuestionable como fundamento del mundo emotivo, del placer y el deseo. (Aguirre, 2012, p. 167)

Es decir, implementar el arte para vincularse desde la pasión, para poner en acto la experiencia humana, **las fantasías, hechos, creencias, reflexiones, sensaciones, sentimientos, sueños o realidades**. Como sugerencia menciona que el trabajo “con las artes y con la cultura visual supone **conectar con los deseos, fantasías y preocupaciones que movieron a los artistas a realizar sus obras, para que ahora éstas sean motores de las nuestras**” (Aguirre, 2012, p. 172), a través del “conocimiento de los contextos y significados culturales que las artes visuales tienen en el presente y han tenido en el pasado” (Aguirre, 2012, p. 169). También resalta el trabajo investigativo de Malaguzzi, (2005), Cabanellas y Hoyuelos, (1994, 1998), precisando sobre su propuesta de “la pedagogía Reggio Emilia”, los múltiples recursos sensibles y cognitivos que las niñas y niños emplean para su desarrollo y crecimiento.

Un segundo antecedente es de Scott, W. (2023) titulado, Las escuelas preescolares de Reggio Emilia: sus fundamentos, su filosofía y su práctica, en inglés: “The pre-schools of Reggio Emilia: their foundations, their philosophy and their practice”, publicado en la revista académica Education Journal Review, tuvo como objetivo relatarnos los fundamentos, filosofía y práctica de las escuelas preescolares en Reggio Emilia, Italia, usando la reseña como metodología de narración.

Las escuelas preescolares de Reggio Emilia fundamentalmente nacieron y han venido desarrollándose como una iniciativa comunitaria con una apuesta para futuro; “los 100 lenguajes del niño” expresión de Loris Malaguzzi, citado por Scott, W. (2023), son entendidos como las formas verbales y no verbales de expresión infantil enmarcando esta forma de percepción como una filosofía fundamental en estas escuelas; las niñas, los niños y los maestros son personas con un gran potencial, listos para entablar relaciones, listos para ser escuchados y ansiosos por aprender; el registro y la documentación son elementos clave para la construcción del currículo y los espacios con ellas y ellos.

En la práctica la experiencia de las escuelas Reggio, se organiza al padre como primer educador y guía para que también comparta sus ideas y observaciones y participe en la educación de su hija o hijo; el docente del aula como segundo educador, tiene el rol de investigador para tener conversaciones significativas con los niños y niñas; y el aula o el entorno como tercer docente que debe ofrecer una rica multiplicidad de estimulaciones para experimentar y aprender. Como conclusiones destaca la creación del plan de

estudios individualizado basado en los intereses de los niños y niñas, lo que fomenta el pensamiento individual y resolución de problemas, junto con la autoexpresión, la comunicación y el trabajo en equipo, y la educación como una relación bidireccional de comprensión docente alumno, y el deber de la presencia del juego en el aprendizaje.

El tercer Antecedente es el trabajo llamado “Mantener la curiosidad: aprendizaje inspirado en Reggio Emilia”, en inglés **“Sustaining curiosity: Reggio-Emilia inspired learning”** desarrollado en la Universidad de Massachusetts, Boston, publicado en el 2021, los autores Senent, I., Kelley, K., y Abo-Zena, M, buscaban reducir la brecha entre las búsquedas de responsabilidad y las nociones estandarizadas de rigor en la educación de la primera infancia y las prácticas infantiles sólidas, desde el punto de vista del desarrollo al relatarnos las bases del enfoque de las escuelas Reggio Emilia articulado por Loris Malaguzzi.

El enfoque tiene el potencial de fomentar relaciones significativas, vínculos sociales, enfoques pedagógicos participativos, culturalmente relevantes y en derechos humanos. Desde el reconocimiento del niño como un ciudadano competente, capaz y activo, con derechos y capacidad de acción.

Los maestros escuchan atentamente los numerosos lenguajes de las niñas y los niños para comprender su pensamiento y responder con sensibilidad a sus curiosidades, preguntas y teorías propias, los entienden como interlocutores válidos. Así, la intencionalidad de los adultos, se basa en la documentación y la coproducción de un currículo emergente que responda a la necesidad de cada niña y niño, para incorporar la inclusión de todos los estudiantes; teniendo en cuenta el entorno como un tercer docente, este enfoque demuestra que los niños preescolares pueden utilizar una amplia variedad de medios para representar y, por lo tanto, comunicar sus construcciones mucho más fácilmente, de manera más competente y a una edad más temprana en los contextos aplicados, para comprender de manera más profunda y completa los acontecimientos y fenómenos de su propio entorno .

Sin embargo, esta investigación también señala la problemática respecto a nivel mundial de la evaluación; ya que resulta complejo desarrollar pruebas estandarizadas sobre todo en este caso, donde el protagonismo es la coproducción de un currículo con un enfoque

individual. Así mismo problematiza la buena financiación, y las políticas públicas y educativas de Reggio ya que en cada lugar del mundo son diferentes.

Concluyen mencionando que “las semillas de la transformación pueden estar contenidas en el propio enfoque, con su insistencia en los derechos humanos, la práctica inclusiva y el respeto por las capacidades y la autonomía de los niños”.

El cuarto antecedente de Vitalich, P se titula “Del Juicio Estético a la Cartografía Deleuziana: **Análisis de los Juicios Sobre Gustos en la Infancia**”, en la Universidad de Buenos Aires, Argentina, publicado en el 2007, este trabajo aborda los juicios de gusto de niños entre los 4 y los 12 años a través de entrevistas que recorren la cartografía propuesta y el ethos (rasgos que conforman el carácter) moral, desde preguntas como: “¿Qué cosas te gustan?”, el porqué de esos gustos, preguntas puntuales por libros, programas, música, películas, actividades, etc. Por ejemplo “¿Te gustan las películas?”, “¿Cuál?”, “¿Por qué?”; programas que no les gusten; que les gustaban antes y ahora no; preguntas sobre las historias y personajes, asimismo está la posibilidad de investigar sobre temas que surgen en la entrevista que resultan importantes. Por ejemplo: cuales son las relaciones de las referencias que hacen los niños cuando hablan de géneros como aventuras, terror, romántico.

La investigación está orientada al descubrimiento y elaboración de nuevos observables. Postulando bajo los conceptos de Spinoza y la Biología de Von Uexkull, es decir “la interacción de lo que puede un cuerpo”. Ubicando “la latitud de un cuerpo o su **dinámica, como el poder de afectar o ser afectado**, y la longitud de un cuerpo o su **cinética que identifica al cuerpo en las relaciones de movimiento y reposo, lentitud y velocidad, entre partículas e individuos** (Vitalich, 2007, p. 5), proponiendo una cartografía de gusto. Hume es citado con Deleuze en el documento de Vitalich (2007), “Todo lo que es agradable a los sentidos es también, en alguna medida, agradable a la imaginación y le presenta al pensamiento una imagen de la satisfacción que da su explicación real a los órganos del cuerpo”, los argumentos morales sobresalen para justificar el rechazo, como “la cumbia venezolana es mejor que la cumbia villera” asociada a problemas.

Concluye que hay “aspectos de la realidad psíquica que van más allá de la simple seriación de los objetos de los cuales los seres humanos gustan, y que hay modos del

placer estético que no están ligados necesariamente al sentido” (Vitalich 2007, p. 11), es decir el sentimiento es primario, como la fascinación por la composición o descomposición de las cosas en el trabajo realizado por un mago, o la identificación emocional por un ritmo musical en específico, también mediante la experimentación de una existencia posible en la interiorización de un relato, o el disfrute por un efecto de reestructuración en un final inesperado en una película. La atención es capturada por la intensidad de la velocidad en los objetos que excitan su imaginación en diversos movimientos y ritmos, como juegos donde se hacen girar estos objetos o se les lanza al aire para agarrarlos siendo estos mismos objetos de atención en su imaginación.

El quinto antecedente se trata del trabajo de Mellizo, R. W. publicada el año 2005, por la Universidad de la Salle en Bogotá, Colombia, titulado “La niñez habitante de la calle en Colombia: reflexiones, debates y perspectivas”, desarrolla una indagación en la pregunta “¿cuáles son las implicaciones teórico-prácticas de la exigibilidad de los derechos de los niños y niñas en las prácticas pedagógicas con niños de la calle en Colombia?” Para “dotar de contenido el discurso de los derechos humanos ante los niños de calle” (Mellizo, 2005, p. 2) desde el construccionismo social ya que la investigación produce “procesos analíticos e interpretativos con los cuales es posible construir saberes que resultan válidos en contextos particulares” (Mellizo, 2005, p. 2), con un diseño metodológico cualitativo sus principales reflexiones y hallazgos fueron, el reconocimiento “de los niños y niñas de la calle como víctimas de un modelo de desarrollo injusto e inequitativo que no reconoce su derecho a tener derechos” (Mellizo, 2005, p. 17), contempla “cuatro dimensiones del derecho a la reparación: la restitución de derechos, la indemnización por daños, la atención psicosocial y la garantía de no repetición” (Mellizo, 2005, p. 17); llamando la atención específicamente la dimensión de la atención psicosocial porque allí existe la demanda por generar procesos psicosociales y socioculturales que reconstruyan los imaginarios de la vida social como los soportes afectivos, lealtades, sentidos familiares y vecinales de pertenencia.

Estos trabajos resultan relevantes para la investigación ya que es necesario el cambio del paradigma en la educación artística en la infancia, en el reconocimiento de la acción de sus valores cognitivos, sociales y afectivos, y en la innovación de las propuestas para el desarrollo de experiencias significativas, para que la educación artística sea “detonante de procesos formativos complejos, poniendo el énfasis en la resolución de problemas o en el

diálogo crítico con el artista y su obra” (Aguirre, 2012, p. 169). Así mismo la importancia que tiene el enfoque Reggio Emilia ya que ha dedicado una importante atención al desarrollo pleno de las habilidades de las niñas y los niños en preescolar. A través de la lectura de sus 100 lenguajes, el uso del ambiente, el respeto y aporte a la construcción de las capacidades de autonomía y relacionamiento, el reconocimiento de la utilidad de la documentación para la coproducción y aplicación de un currículo que responda a las necesidades de la niña y el niño en el contexto, siendo así punto de partida para mi investigación.

También, me plantea un reto sobre los recursos disponibles de cada contexto, y la creatividad en el espacio.

1.3.2. Antecedentes Artísticos

Un sexto antecedente es la Exposición Internacional de Bellas Artes para Niños de Lidice, República Checa, Europa, (ICEFA Lidice) fue creada en 1967 para recordar a los niños víctimas de Lidice asesinados por los nazis alemanes, así como a todos los niños que han muerto en las guerras; aunque en un principio fue de carácter nacional, en 1973 esta exposición se convirtió en internacional, el concurso ICEFA Lidice es un concurso para niños de 4 a 16 años, para todo tipo de organizaciones que trabajen con niños. Desde 2004, el principal organizador de la exposición fue el Memorial de Lidice, con el apoyo del “Ministerio de Cultura de la República Checa”, el Ministerio de Juventud, Educación y Deportes de la República Checa, también el Ministerio de Asuntos Exteriores y la Comisión Checa para la UNESCO. Desde 2013, la exposición también cuenta con el apoyo de centros checos. El objetivo principal del concurso fue brindar a los niños de Chequia y del extranjero la oportunidad de expresar visualmente su deseo de vivir en un mundo sin guerras, contribuir al desarrollo de la creatividad infantil en el trabajo artístico y fomentar la cooperación internacional.

Siguiendo la recomendación de la UNESCO, han trabajado temáticas como Tradiciones y patrimonio, Agricultura familiar o nuestro jardín y campo, luz, ¿escuela? ¡Educación!, viajes, agua (por encima del oro), química, paisaje, robot e inteligencia artificial, museo, danza, caravana.

El séptimo antecedente se trata del evento “Arcoíris en el asfalto” en Pasto, Colombia, según Fajardo (2021), desarrollado por los maestros Yury Rosero y Álvaro Reyes en 1996, para reemplazar el mal uso del agua que daba apertura al carnaval de blancos y

negros en Pasto, los 28 de diciembre las calles se convierten en un gran lienzo para unir a las comunidades para dibujar en libertad diversidad de mensajes personales o políticos; este evento está financiado por los cabildos participativos, siendo este evento de apertura una valiosa oportunidad de participación comunitaria desde las habilidades en el trabajo en familia para el dibujo a gran formato con tiza.

Estos antecedentes me son útiles porque me dan una perspectiva posible con relación al diseño desde lo técnico, disciplinar y expositivo de la secuencia didáctica, además me muestra unos conceptos que trabajan para la construcción de un mundo que dialoga simbólicamente contra la guerra y que se basa en relaciones cooperativas.

1.3.3. Antecedentes contextuales

El octavo antecedente es el trabajo de grado de Cruz, F. (2014) en Bogotá Colombia, titulado “**Transformación de la práctica docente por medio de una experiencia basada en los principios de las escuelas Reggio Emilia**”, ella propone replantear las prácticas pedagógicas en la infancia desde las Artes Visuales y se pregunta “¿Cómo el diseño de un ambiente de aprendizaje centrado en los principios de las escuelas Reggio Emilia transforma las prácticas docentes artísticas de una docente en formación?”, desde una metodología de narrativas docentes y un proceso de discernimiento, que implicó, distinguir, analizar y diferenciar llegó a las siguientes conclusiones.

- Es necesario tener una comunicación activa constante y ética.
- La documentación tiene una gran importancia ya que permite reflexionar interpretar y potenciar la práctica docente, y conocer las motivaciones de las personas con las que se trabaja.
- La mirada del niño es más rica porque él mismo construye su conocimiento al creer en sus capacidades.
- El arte es fundamental, comprendiéndolo en el sentido estético, para desarrollar ambientes estéticamente agradables.
- La alfabetización se da en varias dimensiones del ser humano, alfabetización emocional, social, corporal y comunicativa.

Este trabajo es un antecedente local y muy cercano del cual retomo la importancia del ambiente de aprendizaje, la posibilidad de alfabetización en varias dimensiones, el ver la educación como una red de relaciones por el uso de un lenguaje, la comunicación ética, el activo y robusto ejercicio de la documentación, los valores sobre la autonomía, la confianza en las capacidades de la niña y niño y la necesidad docente de estar siempre en disposición de la escucha activa. Ya que estos valores y herramientas al reconocerlas me aportan organización y conciencia para el diseño de una secuencia didáctica.

El noveno antecedente se trata de la publicación de un artículo científico en la revista de la Facultad de Bellas Artes de la “Universidad Pedagógica Nacional” en Bogotá, Colombia, “(pensamiento), (palabra). Y Obra”, publicada en el 2009 y titulada Descendiendo desde la infancia o arte de la Investigación Infantil; donde Alejandra Vilanova pone en la mesa la discusión las formas de investigar, partiendo de la acción del arte para reconocer preguntas, los procesos que han dado lugar a esas inquietudes, para componer y recomponer la información, observando y leyéndola dentro de una práctica, recomponiéndola, exponiéndola y finalmente asumiéndola, tomando una posición. Siendo las formas de hacer del arte, formas de recuperar la acción con sentido, y un hacer cargado de teoría que habla desde otros lenguajes. Mostrando que el hacer es el punto de conexión en la investigación.

El arte, la infancia y el hacer, se relacionan en sus formas de conocer porque se genera una apertura para hacer lo inexplicable, lo que escapa a las lógicas estructuralistas hegemónicas, siendo la investigación el espíritu pleno de la infancia, teniendo en cuenta que las acciones cargadas de sentido de los niños no pueden encerrar un solo significado, y que para encontrar esta forma de conocer de los niños hay que escuchar desde las acciones, un saber sintiendo, un hablar haciendo, un leer viviendo, un tocar mirando, un pedir agrupando, un recordar cambiando, un percibir mezclando, y un hacer sin explicaciones es decir el poder “hacer comprendiendo”, comprender desde un hacer cotidiano que al capturarlo se le da un orden y control ansiado para que investigar no sea sólo para interpretar la realidad sino para poder vivir-nos en otras realidades, es decir recuperar el lenguaje metafórico y su resonancia; al dejar que se desarrolle la investigación infantil hay que escuchar atentamente para dialogar, para que la narración se convierta en una herramienta posibilitadora de las maneras de hacer de los participantes, para que narre lo que ocurrió de forma metafórica y no solo para que suene

bonito sino permitiendo que sea una forma de hablar de ello vivenciando y causando efectos en quienes lo leen o escuchan, constituyendo formas de estar entre gestos y acciones, desplazando y desbordando vocablos que salen de un pensamiento- boca totalmente racionalizados.

Estos antecedentes resultan importantes porque me hace consciente de la necesidad de escucha, observación y documentación atenta a las relaciones posibles entre realidad y saber desde las formas de conocer de las infancias.

El décimo antecedente se trata del trabajo “Libertades Sensibles. Laboratorios de exploración y sensibilización artística visual para niñas y niños de la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional” Desarrollado en Bogotá, Colombia, del docente Caro, H. para el título de pregrado en el año 2022 se pregunta, “¿Cuáles son las experiencias de los niños y niñas de la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional al vivenciar un laboratorio de exploración y sensibilización visual?” (Caro, 2022, p. 15), y mediante un enfoque metodológico cualitativo encuentra que, a través de ejercicios como vivenciar una galería, construir una piñata, vivenciar una celebración comunitaria, experimentar ambientes estimulantes, experimentar con diversos materiales para la creación, en la vivencia colaborativa con su familia y con diversos estímulos sensoriales.

“contribuyen a fomentar experiencias significativas... lo cual enriquece sus experiencias y amplía su mirada respecto al mundo a la vez que le permite seguir jugando y explorando, lo cual estimula constantemente su imaginación y fortalece su autoconfianza...”

Hay que tener en cuenta que este trabajo se desarrolló en once sesiones siendo las tres últimas mediadas por las TIC.

Este antecedente me muestra posibles interacciones con la población desde diversas experiencias, abriéndome un abanico de posibilidades para incidir en la población desde una concepción amplia de experiencia estética.

Un onceavo antecedente se trata del trabajo “Apropiación del espacio urbano a través del taller artístico: un acercamiento a las subjetividades políticas de niños y niñas del barrio

Brisas del Volador (Ciudad Bolívar, Bogotá)” por Claudia Tovar Guerra, Isaac Salgado y Jaime Hernández García, publicado en el año 2024, la investigación:

Explora las subjetividades políticas de niños y niñas a partir de su participación social y urbana en el barrio Brisas del Volador (Ciudad Bolívar, Bogotá), en el marco del estudio sobre la experiencia de niños, niñas y adolescentes creciendo en ciudades, *Growing Up in Cities III* (Tovar, Salgado Hernández, 2024, p. 190).

Y a partir de una metodología etnográfica multisituada que busca comprender la experiencia de los sujetos locales desde sus contextos situados y, al mismo tiempo, en un marco más amplio que facilite el análisis en comparación con otros contextos, utiliza diversas técnicas de recolección de datos cualitativos, como recorridos urbanos, talleres artísticos, entrevistas semiestructuradas, creación de personajes, mapeo social (mapas participativos), documentación fotográfica y observación participante, los niños y las niñas recorrieron su entorno, compartieron lo que aman, identificaron lo que les preocupa, asociaron palabras con imágenes y crearon superhéroes y superheroínas para el barrio, que caracterizaron a partir de resolver los problemas locales y finalmente, tuvieron la oportunidad de participar en un proceso de exigibilidad protagonizado por la Junta de Acción Comunal (JAC), para exigir la devolución a la comunidad de un parque público que está cerrado desde hace casi quince años.

Las principales conclusiones fueron, que las narrativas de los niños y las niñas constatan que ellos y ellas tienen información importante sobre las situaciones de su entorno, que afectan el desarrollo de su cotidianidad y su visión de futuro, reconociendo su entorno social, geográfico, natural, estratégico y su vínculo con los animales del entorno.

La subjetivación política que surgió de las niñas y niños en la creación de superhéroes que resolvían problemas como basuras, contaminación e inseguridad, localizándolos en su entorno cercano, algunos refiriéndose al personaje en primera persona desarrollando una identificación con el mismo, así mismo destacan dos respuestas sobre el origen del superhéroe aludiendo a la inteligencia y la voluntad además de generar un movimiento de lo individual a lo colectivo del barrio, también en cuanto a los vínculos, vale resaltar que en algunos casos se denotaron en un sentido horizontal manifestándose como un equipo de superhéroes, también hay que destacar que el surgimiento del superhéroe transmuta lo negativo en positivo surgiendo como producto del mismo problema como uno que surge de la basura y árboles quemados u otro que surge de experimentos de padres malvados.

Con las máscaras de los animales más queridos se identificaron haciendo movimientos y sonidos en el momento de la comparsa, además de gritar rítmicamente “queremos el parque” acompañado de saltos y volteretas.

Al demostrar la capacidad para poder actuar se evidencia en los superhéroes capacidades como la creatividad, la voluntad y la inteligencia afrontando sus capacidades frente a su entorno público, no se encontró un ambiente de impotencia o desesperanza, también estuvieron atentos a proponer ideas para el derecho de petición para el reintegro del parque, se reconoció su papel dentro de la comunidad favoreciendo la confianza en su participación pública para mejorar su entorno y expectativas hacia el futuro.

Las relaciones de poder en la comunicación del superhéroe con la comunidad se manifestaron por una parte distante y por otra en llamados más directos, en las relaciones con las personas mayores los niños siguen su guía mientras esta no sea coercitiva y sea respetuosa asumiendo roles protagónicos y con convicción, frente a la pregunta sobre qué podría debilitar al héroe en su mayoría surgieron respuestas fantásticas, solo una respuesta fue realista al mencionar a los presidentes y políticos.

La identidad con el territorio se fortaleció ya que vivieron diversas experiencias con las que reflexionaron y tomaron posición.

Frente a la heteronomía y autonomía siempre hubo inventiva para enfrentar a la impotencia frente al problema que se presentaba además de ser las artes la lúdica y las nuevas tecnologías los lenguajes más cercanos y estimulantes para expresarse y tramitar sus relaciones y afectos.

Finalmente, el proceso demostró una capacidad de soñar el futuro planteando que si se le da continuidad al proceso se puede lograr una subjetivación crítica, creativa, y constructiva.

Se trata de un antecedente para mi trabajo porque toma la voz de las niñas y los niños, analiza su actuar en las dinámicas propuestas por los investigadores y toma elementos de las artes como técnicas de recolección de datos en la investigación y de apropiación de conceptos por parte de las niñas y niños, así como resultados tangibles de la investigación.

La doceava investigación como antecedente se titula “Observar, tejer y pintar: una etnografía a partir de la imagen para pensar la ciudad” este documento fue desarrollado por Alba Lucia Cruz Castillo, Alex Leandro Pérez y Paula Andrea Cifuentes Ruíz, publicado en el año 2024, el objetivo fue propuesto como “un ejercicio pedagógico de fortalecimiento de procesos de identidad territorial y apropiación de espacios públicos” (p. 3), desde las metodologías de investigación de la estética y la etnografía para comprender las características de los espacios urbanos en contextos de exclusión, aproximando una proyección reveladora de los anhelos y apuestas de las comunidades en la interacción con su entorno.

Las principales conclusiones fueron:

El trabajo con comunidades vulnerables debe involucrar “reflexiones académicas que incorporen estrategias didácticas y pedagógicas en sintonía con la realidad de su contexto” (p. 15).

Se identificó la fotografía y la pintura como mediadores entre la imaginación y la realidad, dando nuevos significados a la imagen urbana, aportando a la reflexión interior del individuo, respecto a su vinculación colectiva y los roles que deben asumir para consolidar sus luchas y proyectarse para el bien de su entorno físico y social.

Se reconoció en la acción de caminar y detenerse para contemplar una experiencia enriquecedora de análisis estético y etnográfico al recopilar sensaciones, diagnosticar situaciones y valorar comportamientos que en el cotidiano no se tienen en cuenta.

La materialización de la investigación se dio en el barrio “El recuerdo sur” en el diseño de un parque en un área libre y protegida de los vendedores de lotes que no les pertenecen.

Y en el barrio “Las cruces” respondió a la atracción de nuevos grupos poblacionales a un espacio que se estaba deteriorando, convirtiéndolo en un lugar que recopila historias, un hito en su contexto y que aporta a las necesidades de esparcimiento y fortalecimiento de la asociación comunitaria.

Este antecedente responde a mi necesidad de observar dos grupos poblacionales vulnerables y uno de ellos directamente relacionado en la localidad de santa fe, siendo próxima a mi contexto de estudio, también logró desarrollar una analogía desde los dispositivos artísticos, etnográficos, didácticos y de reflexión pedagógica para encontrarme con posibilidades creativas y de análisis en estos lugares de saber para el planteamiento de la acción en el contexto del barrio santa fe y las localidades vecinas.

Mi treceavo antecedente viene desde el Instituto Distrital de las Artes (Idartes) pues abordan la línea estratégica de “Arte y memoria sin fronteras”, la que se hará mención en el marco contextual y en el que el Castillo de las Artes se encontraba trabajando y la cual estuvo en el Plan de Desarrollo Distrital 2020 – 2024, cuyos objetivos fueron establecer guías de cambio social desde de las artes y reconocer métodos aplicados, promoviendo “las prácticas artísticas y culturales comunitarias para el fortalecimiento del tejido social visibilizando a comunidades históricamente segregadas”.

Mediante el fortalecimiento de lazos de confianza entre las comunidades y diferentes entidades e individualidades que tienen presencia, capacidad y vocación para la construcción colectiva, la construcción de memoria, reconciliación y reparación simbólica y el desarrollo de las comunidades de manera libre y activa en un nuevo contrato social y ambiental, a través de festivales, procesos de creación y formación, circulación, investigación, exposiciones, arte urbano y centros culturales, apoyo a iniciativas artísticas comunitarias, la promoción de “laboratorios comunes” y la creación del festival “Arte y memoria sin fronteras”. Teniendo un enfoque con la participación especial de mujeres y jóvenes.

La mención de este antecedente es necesaria porque en la acción de llevar un enfoque de transformación experiencial de las perspectivas estéticas, se enmarca en los objetivos de la línea de Arte y memoria sin fronteras en la medida que se fomenta el tejido social y se ejercita la acción de reparación con una comunidad que es vulnerable y que históricamente ha sido segregada.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Comprender las narrativas que sobre su experiencia estética construyen un grupo de niños, niñas y jóvenes que asisten al castillo de las artes a partir de una secuencia didáctica en torno a las categorías estéticas de lo bello, lo grotesco y lo cómico.

1.4.2. Objetivos específicos

- Caracterizar las percepciones de los niños niñas y jóvenes sobre las categorías estéticas de lo bello, lo grotesco y lo cómico.
- Estudiar la propuesta didáctica en torno a las categorías estéticas de lo bello, lo grotesco y lo cómico.
- Analizar los cambios vividos por los niños con relación a su apreciación estética a partir de la secuencia didáctica implementada.

2. Marco Contextual



Ci. 23 #14-19, Bogotá, entrada al castillo de las Artes

Para este apartado me he referenciado en el archivo **“Documento de Sistematización y Memoria del Proyecto “El Castillo de las Artes” (2020 - 2021 - 2022)”**, realizado en el marco de la ejecución del contrato 1757 de 2022 por encargo del Instituto Distrital de

las Artes – Idartes, Bogotá D.C. (2022), que me fue facilitado por la coordinadora Laura Giraldo.

El proyecto “El Castillo de las Artes”, se ubica en la Cll 23 #. 14 -19 en el barrio Santa Fe, se dio por medio del convenio Interadministrativo Marco No. 2491 de 2020, celebrado entre la Secretaría Distrital de Seguridad, Convivencia y Justicia – SDSCJ, el Instituto Distrital de las Artes - IDARTES, la Fundación Gilberto Álzate Avendaño – FUGA y el Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud - IDIPRON,

El objetivo de estas cuatro entidades es unir esfuerzos administrativos, técnicos

Compartir recursos humanos, con el fin de llevar a cabo acciones enfocadas en promover la participación, el empoderamiento, la visibilización y el reconocimiento de las prácticas creativas y memorias de grupos sociales, en alto grado de vulnerabilidad que habitan en la localidad de los Mártires y el barrio Santa Fe (Idartes, 2022, p. 5).

Que además de tener referentes constitucionales y legales para su desarrollo, se encuentra en el Plan de Desarrollo Distrital 2020 – 2024 “Un nuevo contrato social y ambiental para la Bogotá del Siglo XXI”, que está en sintonía con la relación interadministrativa de las instituciones distritales mencionadas.

El Idartes tiene como finalidad garantizar el desarrollo y el acceso a los derechos culturales de los habitantes del Distrito Capital focalizando la formación, creación, investigación, circulación y apropiación de diversas prácticas artísticas.

Los principales objetivos del Idartes en el Castillo son:

- El fortalecimiento del tejido social, la construcción de memoria y la reparación simbólica colectiva por medio de las prácticas artísticas y culturales.
- Fortalecer a quienes, desde un enfoque social, comunitario intervienen en el Castillo.
- Posicionar al arte como elemento esencial en la cotidianidad de la ciudadanía, con el fin de propiciar el reconocimiento, la apropiación y el intercambio de las dimensiones expresivas, creadoras, técnicas y críticas del Idartes.
- Poseer un enfoque diferencial, de género y territorial al ejecutar los anteriores objetivos estratégicos.
(Instituto Distrital de las Artes- Idartes, 2022, p. 6).

En la incidencia del Castillo de las artes está la circunscripción territorial de la localidad de Los Mártires que:

[...] limita al norte con la Avenida El Dorado o Calle 26 y la localidad de Teusaquillo; al sur con la Avenida 1° de Mayo y la localidad Antonio Nariño; al

occidente con la Avenida NQS o Carrera 30 y la localidad de Puente Aranda; y al oriente con la Avenida Caracas y la localidad de Santa Fe. (Secretaría Distrital de Integración Social, 2021, p. 8)

El Barrio Santa Fe que está dentro de los Mártires “limita con el Cementerio Central por el norte, al oriente con la Avenida Caracas, por el lado sur con la Calle 21, en el barrio la Favorita y, por último, limita al occidente con la Calle 23, donde está ubicado el barrio Samper Mendoza (Alcaldía Mayor de Bogotá., s. f.).

Así como lo narra el documento de sistematización “Lectura Integral de Realidades (LIR): Localidad de Los Mártires (Secretaría Distrital de Integración Social, 2021), las problemáticas que impactan en mayor medida a los habitantes de la localidad son, “la inseguridad, el expendio y el consumo de sustancias psicoactivas, la marginalización, estigmatización y discriminación de gran parte de la población” (Idartes, 2022, p. 16). Además, para las personas que trabajan en el Castillo de las Artes existe la vulneración de derechos de los y las pobladoras de la localidad a nivel estructural e institucional. Existe una incapacidad distrital y estatal para responder a las demandas de lxs habitantes, obstaculizando de este modo el fortalecimiento del tejido social y la transformación de la comunidad.

Teniendo en cuenta que hay un reconocimiento de la vulneración de derechos en la población de los Mártires se resalta que la atención a las mujeres, población LGBTIQ+, los y las trabajadoras sexuales, personas migrantes, habitantes de calle, víctimas del conflicto armado, personas desplazadas, jóvenes niños y niñas debe ser primordial, así como la importancia de las iniciativas de la población de este territorio frente a sus problemáticas vividas, se puede denotar las luchas históricas de la localidad concentradas en enfrentar la marginalización del territorio y sus habitantes. Sin embargo, la población exige el fortalecimiento de espacios formativos en la localidad a las entidades distritales debido a que se ha incumplido la adecuación del espacio para la casa de cultura de los Mártires y que el Castillo de las Artes no responde a dicha necesidad.

La transformación del Castillo VIP al Castillo de las Artes

El Castillo VIP era un club de entretenimiento nocturno que fue allanado en el 2017 por el CTI de la fiscalía desde de la extensión de dominio, pues se

comprobó que el Castillo pertenecía al narcotraficante José Ricardo Pedraza Díaz, acusado de dirigir una red de lavado de activos (Idartes, 2022, p. 14).

Luego en el 2020 Idipron e Idartes negociaron con la Sociedad de Activos Especiales la responsabilidad para administrar el lugar. Después Idartes, el Idipron, la Fuga, la Secretaría de la Mujer y la Secretaría Distrital de Seguridad Convivencia y Justicia crearon un comité de Seguimiento del Proyecto del Castillo, supervisando los procesos de adecuación de la infraestructura del predio y el planteamiento de las acciones que se llevarían a cabo en el territorio; todo esto bajo el Convenio Interadministrativo No. 2491 que está planteado para una duración de cuatro años, que abarca el periodo de 2020-2024.

Los componentes para tener en cuenta en el desarrollo de la primera fase del proyecto fueron: Arte y Memoria; sostenibilidad, emprendimiento y competencias para la vida; y Circulación artística y cultural. En la segunda fase, el enfoque está dirigido al inicio de la ejecución de procesos de creación, circulación, apropiación, investigación y formación artística a través de programas como Nidos, Crea y la estrategia Culturas en Común, siendo estas pertenecientes al Idartes. La fase tres está centrada en la circulación y consolidación del trabajo realizado en el Castillo, por lo tanto, como estrategia, se planteó el desarrollo de intercambios culturales y artísticos, así como la articulación de los Circuitos de la línea Arte y Memoria Sin Fronteras, el desarrollo de cine foros y la promoción de exposiciones colectivas. Por último, en la fase cuatro se propuso la inclusión educativa, laboral y/o sostenibilidad de procesos artísticos y culturales colaborativos. Se propone entonces desarrollar procesos de formación articulados a actividades laborales de las artes en la ciudad o que promuevan el desarrollo de la sostenibilidad y el emprendimiento en la población que participe de las actividades del Castillo de las Artes.

La Relación Interinstitucional

Teniendo en cuenta la esencia de innovación social del Castillo de las Artes son más de las cuatro instituciones distritales del convenio las que cobran importancia en el espacio.

La Secretaría de la Mujer está presente debido al nombramiento del Castillo como el ancla de la Estrategia de la Manzana del Cuidado de la localidad de los Mártires, estando implicada desde el cuidado y la atención de los niños para que las madres puedan

acceder a servicios como educación y empleabilidad, desde un enfoque territorial reconociendo la diversidad de las mujeres habitantes de la localidad.

La “agencia para los refugiados” o el “alto comisionado de las Naciones Unidas para los refugiados” (ACNUR) ha sido fundamental al contribuir a nivel presupuestal para la adecuación de la infraestructura y la generación de espacios para el desarrollo de actividades artísticas como laboratorios de creación colectiva, apoyando la creación de archivo fotográfico y la creación de historias de vida con familias colombianas y venezolanas. También se ha fortalecido el trabajo por medio del laboratorio “Nido de Sueños” cuya intervención se centra en los niños habitantes de la localidad de los Mártires, este laboratorio es denominado el corazón del Castillo porque transforma los imaginarios del lugar, siendo indispensable la articulación con la secretaría de la mujer, debido a la importancia del cuidado en el trabajo con la infancia.

El proyecto Crea de Idartes ha sido una estrategia igualmente importante por el trabajo, la formación y la experimentación con diversos lenguajes artísticos con la población, enfocándose en la construcción de memoria.

En el programa culturas en común se evidencia la apropiación comunitaria del Castillo pues se han mejorado las condiciones para el desarrollo de prácticas artísticas y la descentralización de la cultura en Bogotá.

La Construcción de Memoria en el Castillo de las Artes

La manera en la que un hecho es rememorado siempre es diversa, en el castillo pueden ser opuestas e incluso estar en conflicto entre ellas.

El ejercicio de memoria ha sido transversal a las actividades artísticas y culturales desarrolladas en el Castillo, sin embargo, quienes habitan el espacio hacen un ejercicio de memoria que no necesariamente se encuentra atravesado por las artes, por ejemplo, el significado político del habitar este espacio por las mujeres trans, pues antes allí su presencia no era aceptada.

Así mismo la memoria se ve atravesada por el ejercicio comunitario el cual se construye desde la dificultad, las diferencias y lo local, escuchando atentamente, para poder construir más allá de la institucionalidad y crear un empoderamiento político, social y

cultural. Siendo el papel del arte reconocido para empoderar y fortalecer la comunidad además de ser un elemento esencial en la construcción de memoria.

El papel de la institucionalidad y de Idartes ha sido la escucha de la comunidad pues la memoria de los Mártires y Santa Fe no puede ser construida sin su comunidad, se tiene que escuchar y acompañar, meterse a los “pagadarios” a invitar a los niños a asistir a los talleres.

Siendo la confianza una base muy importante para los procesos de construcción de memoria en la comunidad sobre lo institucional, pues se evidencia una deuda histórica frente a la restauración de derechos de la población que habita Santa Fe y Los Mártires. Poniendo al servicio de la comunidad los programas, estrategias, actividades de formación, articulación y circulación de Idartes para generar una transformación del territorio a través del arte, conservando el pasado para construir memoria y generar cambios. Teniendo en cuenta la creación de estos lazos de confianza con la comunidad como un elemento esencial para el fortalecimiento del Castillo, en un proceso de largo aliento debido a las interacciones negativas con la institución que ha tenido la comunidad, pues todo se había visto como un negocio a través del conflicto sin una construcción continua desde un proceso pedagógico, con un enfoque de género.

Esta construcción de memoria se guía en ocasiones por la experiencia en migración, conflicto armado y el desplazamiento forzado resultando el Castillo no solo un espacio de memoria colectiva y local sino un espacio atravesado por muchas experiencias de vida que se dan en el territorio nacional.

En el Castillo de las Artes se encuentra la línea de trabajo *Arte y Memoria sin Fronteras* la cual estuvo en el Plan de Desarrollo Distrital 2020 – 2024, que se plantea la creación de una estrategia enfocada en la promoción de la memoria y la construcción de paz a través de las artes y la cultura, con el fin de reducir los niveles de segregación social, reconocer la diversidad y aproximarse a la realidad social de lxs habitantes de Bogotá. Teniendo un enfoque en el fortalecimiento de base comunitaria, empoderando a los colectivos creando espacios que fortalezcan su autoestima y enriquezcan la fuerza creativa que poseen por medio de las prácticas artísticas.

El circuito *MujerES Arte y Memoria* liderada por la línea *Arte y Memoria sin Fronteras* tiene una finalidad de reconciliación reparación simbólica y construcción de paz, donde se

puede construir memoria social y colectiva desde las artes, pues en estos espacios se pueden identificar causas comunes y pueden reconocer distintas maneras de habitar las localidades, como la integración de las diversas identidades que habitan las localidades de Santa Fe y los Mártires, la defensa y apropiación del territorio, el reconocimiento de las diversas formas de ser mujer y la construcción de memoria en el Castillo de las Artes; según el Idartes en el archivo “Documento de Sistematización y Memoria del Proyecto “El Castillo de las Artes” (2020 - 2021 - 2022)” el circuito *MujerES* está centrado en presentar iniciativas artísticas lideradas o dirigidas a mujeres en toda su diversidad, y que a su vez busca descentralizar la oferta cultural de Bogotá, promoviendo la circulación de la artes y enlazándose con el enfoque del Castillo en el fortalecimiento y empoderamiento de lxs habitantes del barrio Santa Fe y la localidad de los Mártires.

El enfoque diferencial según lo planteado en la *Línea de Arte y Memoria* del Idartes han sido personas que desarrollaban actividades sexuales pagas, mujeres, personas que habitan calle, jóvenes en riesgo, población migrante, víctimas del conflicto armado, comunidad transgénero, comunidad LGBTIQ+ y población diversa de las localidades de Santa Fe y los Mártires.

Un obstáculo transversal al proyecto del Castillo de las Artes es la carencia de recursos económicos y humanos, que a la vez se ven retrasados por la legislación del Idartes.

También el analfabetismo digital en gran parte de la población y el acceso limitado a los medios para participar en convocatorias distritales resulta una necesidad importante a resolver en el territorio.

La innovación la han evidenciado en la forma en que las experiencias de personas que habitan y transitan *El Castillo de las Artes* son aprovechadas para la construcción de memoria, cultura y la apropiación de las técnicas artísticas.

Sin embargo, para hablar de transformación social se debe tener en cuenta que el Castillo no garantiza el acceso a los derechos como el trabajo y la salud, que puede ser sectorizado el enfoque poblacional, ya que por ejemplo a las madres cabeza de hogar que trabajan todo el día no se alcanza a llegar, pero que hay un ejercicio de ciudadanía activa ya que al existir un espacio comunal se ha facilitado la creación de tejido social y memoria de la población del barrio Santa Fe y la Localidad de los Mártires.

Desde la perspectiva personal de Ángel Darío Serrano Acosta

Al llegar al espacio se siente un ambiente desolador, denso, de consumo de sustancias, donde se ve la miseria, resultado de este sistema económico y social injusto, lo describiría como un desierto de cemento y humo, respetuoso con sus docentes, La puerta del Castillo, sus paredes y muchos lugares de su interior hace recordar relatos de la época medieval, adentro es fresco y tranquilizador. En la portería si no eres conocido te preguntan quién eres, a quien buscas, a donde vas, a que vienes. Más adentro casi siempre esta una jornada de salud, de vacunación, de diagnóstico contra las Enfermedades de Transmisión Sexual.

En el primer piso es un espacio amplio, allí hay un balcón lleno de las exposiciones de los trabajos desarrollados en el Castillo, En la parte de abajo hay una bodega, un espacio para Pole dance sus barras y elementos de trabajo, una pasarela en el centro, y un espacio multiusos donde veo que se usa para bailes con personas mayores o cuando hay jornadas especiales se montan mesas para la disposición del evento, algunas veces he trabajado allí, pero al ser un espacio tan amplio no tiene buena acústica.

En el segundo piso se encuentran las oficinas de Idartes y de la manzana del cuidado, un cuarto donde las personas vienen a buscar ropa y la cocina donde también almacenan los elementos para asear. Allí almorzamos las y los profes que participamos junto con quienes coordinan el espacio de Idartes, bromeamos, nos reímos hablamos un poco de todo lo que pasa en el castillo y en la actualidad del país desarrollando un sentido muy horizontal, personal y familiar en el contexto de trabajo. Un espacio muy importante en este piso es en el fondo el aula especial de nidos que según me han contado es un lugar muy bien dotado para atender a la primera infancia.

En los demás pisos hay diferentes salones que los ocupan Idiprom, ACNUR, otras organizaciones y salones especializados como una barbería y un espacio de lectura infantil, otros salones son para la educación con adultos.

El último piso es también muy amplio, he visto que lo usan para clases de baile, también hay una gran cocina que se usa para los eventos más grandes.

El castillo se siente como un laberinto sin embargo casi siempre trabajamos en el cuarto piso en donde se ubica el salón de artes plásticas, trabajamos en mesa redonda, el salón tiene dos habitaciones y en una clase donde traje un tendedero para el secado de los

trabajos “nos ampliamos” también a un pequeño patio en el pasillo donde a veces hacemos ejercicios de activación.

Lxs docentes que me están acompañando en el castillo son Jasbleidy Salas Guzmán de apoyo a la gestión comunitaria de Idartes y Edwin Osorio del programa Crea de Idartes quienes son licenciados en educación básica con énfasis en ciencias sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, y se han encontrado en la labor comunitaria y artística en el Castillo.

Me he encontrado con dificultades con la asistencia y constancia de los niños y niñas participantes, sin embargo, desde mi trabajo continuo he logrado identificar y consolidar un grupo base que si bien es posible que no asistan a todas las sesiones me he encontrado frecuentemente con ellos.

La práctica se posibilita porque desde el año 2023 tuve un acercamiento mediante el convenio 809 de 2022 para el primer periodo del 2023 suscrito entre “El Castillo de las Artes”, la “Unidad Administrativa Especial de Servicios Públicos” – UAESP y la Universidad Pedagógica Nacional – UPN, realizando monitorias y en las cuales yo pregunte que si luego de que se terminara dicha pasantía podría seguir acompañando el espacio, recibiendo una respuesta aprobatoria, luego acompañando el espacio en la medida que me lo posibilitaba la vida y ya en el 2025 asumiéndolo como mi espacio de práctica de grado.

Mi rol en relación con el Castillo se encuentra como un docente comunitario pues a pesar de que sea un espacio institucional, como se menciona antes es un espacio donde prima la atención a la comunidad y se debe estar presto a atender lo que se necesite incluso en la calle, ayudando a hacer ollas comunitarias, apoyando eventos con los niños, ayudando a barrer, apoyar en las actividades que suceden dentro y fuera del Castillo.

3. Aproximación Teórica

En la línea que vamos, desarrollaré mi acercamiento teórico en 2 grandes categorías teóricas definidas a partir de la pregunta y objetivo general. Ellas son: situación didáctica, y experiencia estética con tres de sus categorías. Para el primer caso me interesa ser

muy descriptivo en los elementos a tener en cuenta para que se construya pensamiento en un ambiente educativo.

3.1. Una aproximación al concepto de Situación didáctica según Guy Brousseau

Para desarrollar esta aproximación me he remitido a la teoría de las situaciones didácticas planteada por Brousseau (2007 y 1986), también citado por Salinas, M (2010) y el trabajo de Barrera (2024).

En principio una “situación” debe ser entendida como la interacción de un individuo con un medio que concluye en un conocimiento que se da, entonces la “situación didáctica” resulta siendo todo el entorno del alumno.

La modelización de la situación didáctica constituye una clasificación de diversas situaciones para la construcción de saberes, son 4 momentos en la modelización.

1. La **situación de acción**: corresponde al proceso de sucesión de situaciones por la cual el alumno va a aprender un **método para resolver su problema**, visto el problema como lo aclara Barrera (2024), desafíos que impulsan la reflexión y reconfiguración de las preconcepciones del alumno.

Ej. Planteo un acercamiento a la perspectiva de lo bello o vinculante desde la narrativa visual de dos niños que se encuentran en un parque y juegan, lo cual supone una manera de entablar relaciones de afecto y amistad.

2. La **situación de formulación**: corresponde a la capacidad del sujeto para retomar, identificar, reconocer, **descomponer y reconstruir** un objeto en una matriz lingüística.

Ej. Con la misma situación en esta etapa la mirada va a descomponer y reconstruir la experiencia vinculante haciendo análoga su cotidianidad a la narrativa visual del juego entre dos niños.

3. La **situación de validación**: se organiza los enunciados en demostraciones, convenciendo o dejándose convencer a partir de **argumentos sólidos y demostrables** (no retóricos, de autoridad o que no buscan una respuesta).

Ej. Esta etapa desde lo vinculante se desarrollaría en espacios de interacción y encuentro grupal que propendan la vinculación de los participantes a partir de la solución de un problema común.

4. **Situaciones de institucionalización**: caracterizada por los procesos de **reflexión** docente generados por los alumnos en búsqueda de conocimiento específico.

Ej. Finalmente esta etapa se desarrolla desde el registro, sistematización y análisis que se desarrolla en este proyecto de grado.

En el apartado de componentes y estrategias de las situaciones didácticas, Salinas (2010) referencia que un componente muy importante es la **devolución**, que se trata de “el acto por el cual el docente hace que el **alumno acepte la responsabilidad** de una situación de aprendizaje (a didáctica); y la **Institucionalización** en cuanto situación de acción, cuando **se reconoce el valor de un procedimiento** que va a convertirse **en un medio de referencia**.

Las situaciones de interacción didáctica que plantea Brosseau (2007) se exponen a continuación:

- **Situación adidáctica**: cuando el alumno **acepta el reto como propio** y origina su respuesta sin intervención del educador.
Ej. Donde el alumno toma el concepto de lo vinculante e indaga en su individualidad sobre los objetos significantes, como vínculos que le han regalado su familia o sus amigos.
- **Situación fundamental**: donde existe un conocimiento disciplinar con una situación que **lo caracteriza y diferencia** de los demás.
Ej. “lo bello y vinculante”, en una creación pictórica donde involucra al parque como punto de encuentro.

- **Situación didáctica:** cuando un problema elegido por **el educador lo involucra** en el juego de interrelaciones del alumno con su medio.

Ej. Me involucro como docente en la narración del dispositivo sociocultural de referencia, y como mediador lo estoy problematizando constantemente.

Salinas (2010) muestra los 4 contratos didácticos que propone Brosseau:

- **Contrato de emisión:** es cuando envía un mensaje sin ninguna preocupación de su recepción.
Ej. Un medio de comunicación masivo.
- **Contrato de comunicación:** donde quien emite (docente) se hace **responsable de hacer llegar el mensaje al destinatario** (alumno).
Ej. Supone que estando inmersos los procesos educativos, se presenta una situación de formulación y la trae al contexto mediante preguntas o estímulos que posibiliten su proximidad con el cotidiano de los alumnos
- **El contrato de pericia:** donde el emisor garantiza la autenticidad de lo que emite.
Ej. Una exposición argumentada con autoras y autores reconocidos
- **El contrato de producción de saber:** dónde quién emite garantiza innovación en su mensaje.
Ej. Al aportar desde una investigación cosas que no se sabían cómo el presente trabajo de grado.

Estos contratos, según Brosseau (2007) son recontextualizados (por Filloux apoyado por Rousseau), para precisar las obligaciones recíprocas entre alumno, sociedad y profesores; así mismo sobre las paradojas que se dan en los procesos formativos donde decirle o no a un alumno que es lo que puede hacer frente a un problema, crea las posibilidades de intervención.

A continuación, se plantean los efectos en cuanto la pérdida del sentido de la enseñanza entendido según Brosseau (1986).

- El **efecto “Topaze”**: (cuando un profesor da excesiva información al estudiante y no deja que se constituya el pensamiento) y el control de la incertidumbre por medio del tipo de preguntas formuladas en las situaciones de aprendizaje.
Ej. Puede ser una pregunta que induce la respuesta al mismo tiempo como, por ejemplo: ¿Me pueden decir que lo más bello es la amistad porque se puede confiar en el otro?
- El **efecto Jourdain o malentendido fundamental**: como un reconocimiento a los saberes vacíos del alumno para evitar la evidencia del fracaso escolar.
Ej. Puede ser que un estudiante haga cualquier cosa por pasar el tiempo y le digamos que está muy bien que allí lo puede dejar y no lo motivamos para que lo siga construyendo.
- Los **deslizamientos metacognitivos y metadidácticos**: vistos como fracasos de enseñanza, siendo la auto referenciación y alejamiento del objeto de conocimiento verdadero el resultado de estos deslizamientos.
Ej. Cuando digo lo más bello que me ha pasado son mis 300 amigos y con ellos siempre hablo sin problemas y hago un relato de mi vida personal sin tener en cuenta el dispositivo sociocultural de referencia y los acontecimientos reales de la situación didáctica.
- El **abuso de analogía**: Cuando se crea un tipo de efecto “Topaze” al simplificar en exceso los objetos de analogía.
Ej. Hablando de lo vinculante digo por ejemplo cuando su mamá les da un abrazo.
- El **envejecimiento de las situaciones de enseñanza**: cuando la reproducción de los contenidos dados tiene cada vez una peor recepción. Brosseau (2007) analiza que los contenidos en una instrucción que no exija la intervención permanente del docente envejecen más lento. siendo esta una noción esencial para la renovación académica.
Ej. Cuando siempre se usa la misma metodología, no se varía la materialidad técnica, la disposición corporal o los medios didácticos según el contexto específico.

Brousseau (2007) muestra también varios contratos que regulan la interacción entre profesor, alumno, medio, y/o hipótesis epistemológica:

- **Contrato de imitación o de Reproducción Formal:** se basa en la repetición y la imitación de procedimientos y soluciones presentadas por el maestro. Los estudiantes aprenden a través de la práctica repetitiva y la memorización, se menciona que es interesante para aprender un oficio.
Ej. Se refiere a la repetición constante del oficio pictórico para mejorar formal y técnicamente.
- **Contrato de Ostensión:** aquí el maestro muestra explícitamente un conocimiento general o universal, para generar las habilidades que los estudiantes deben adquirir, luego este conocimiento será retomado, reconocido y redefinido más adelante.
Ej. Presentar en su totalidad un dispositivo sociocultural y más adelante presentarlo parte por parte haciendo énfasis en su composición simbólica.
- **Contrato de Condicionamiento:** este contrato se centra en la creación de hábitos y respuestas automáticas a través de la repetición y el refuerzo. Los estudiantes aprenden mediante la asociación de **estímulos y respuestas**. El inconveniente aparece cuando el docente se preocupa desesperadamente por las causas de aprendizaje (estímulos para aprender), sin preocuparse por las razones de saber (perspectivas conceptuales de profundidad filosófica e historicidad).
Ej. Se refiere a generar un estímulo o un ambiente para realizar mejor o más fluidamente una tarea, pero puede pasar que se olvide alimentar simbólica, histórica y filosóficamente el ambiente de aprendizaje.
- **Mayéutica Socrática:** este contrato implica el uso de preguntas estratégicas para guiar a los estudiantes hacia el descubrimiento del conocimiento por sí mismos. El maestro actúa como un facilitador del pensamiento crítico. La idea epistemológica sobre conocimiento que tenga el docente será definitiva en este contrato, además

de la efectividad o dispersión del conocimiento a través de las preguntas y respuestas que surgen.

Ej. Se refiere al preguntar sobre un tema involucrando el contexto más cercano de los estudiantes para traer el conocimiento y situarlo al presente más entendible.

- **Contratos de Aprendizaje Empiristas:** estos contratos se basan en la observación y la experimentación. Los estudiantes aprenden a través de la experiencia frecuente, repetitiva, directa y la manipulación de objetos o situaciones particulares.

Ej. Se refiere a la experimentación por ejemplo con la pintura y su búsqueda de colores para representar una situación concreta, o la vivencia repetitiva de una situación para asociar acciones comportamentales.

- **Contratos Constructivistas:** en este enfoque, el aprendizaje se considera un proceso activo de construcción del conocimiento desde los saberes antiguos. Los estudiantes son vistos como constructores activos de su propio entendimiento, y el maestro facilita este proceso proporcionando un entorno rico en oportunidades de aprendizaje. Un ejemplo sería pensar en las fases adidácticas de acción formulación y validación.

Ej. Se refieren a la consecución secuencial donde existe una situación de acción de referencia (lo bello, vinculante), luego acercándolo al contexto (formulación) mediante preguntas para reconstruirlo, y por último generando situaciones de interacción donde se evidencie (validación) la situación entre los estudiantes (como nos ponemos de acuerdo para jugar qué en el parque).

Estos contratos resultan insuficientes para construir un saber canónico en la medida que está sujeto a indicios y estrategias de regulación

En el desarrollo de las estrategias que propone Brosseau (2007), en los contratos basados en la transformación de saberes antiguos, el sistema didáctico cuestiona el orden empírico, la organización cultural estándar y plantea la necesidad de conocimientos provisorios, “transpuestos” y revisables en el proceso de enseñanza. “La génesis didáctica colectiva de los saberes procede por medio de modificaciones y rupturas, a modo de una génesis histórica” Brousseau (2007). Entonces esta génesis histórica requiere una

memoria didáctica del profesor, adaptación al medio y saberes en renovación. Brosseau propone estos **contratos en la revisión de saberes antiguos**.

- La **revelación**: siendo la evocación de un saber antiguo para servir de antinomia o contraste del saber nuevo y luego pasar a ser rechazado.
Ej. Lo bello como algo perfecto (saber antiguo), lo bello como algo que reúne (saber nuevo), aquello que nos reúne no es siempre perfecto.
- La situación de **revisión**: cuando “las situaciones pasadas son evocadas, formuladas, reconstruidas, racionalizadas, y justificadas en una situación didáctica particular” Brosseau (2007), dependiendo en gran medida de la memoria del alumno.
Ej. Lo bello como vinculante en la memoria, se busca en las interacciones futuras donde confluye lo vinculante.
- La **recuperación**: cuando se cuestiona abiertamente el antiguo saber, pues “es objeto de comentarios, explicaciones, cuestionamientos, críticas o incluso rechazo” Brosseau (2007), ubicando el antiguo saber en una nueva dialéctica.
Ej. Si el saber es lo bello vinculante, que significa lo vinculante para los alumnos en su contexto.

El análisis de este referente teórico me permite ver las posibilidades desde cada herramienta para orientar la planificación las situaciones didácticas secuenciales teniendo en cuenta las posibilidades de desarrollo de aprendizaje referencial usando y diferenciando las formas y estrategias de modelización, interacción didáctica, los contratos didácticos y de interacción, y la revisión de saberes antiguos para la movilización de los saberes, pues al contextualizarlos se busca que los apropien y sean usados en la cotidianidad sociocultural.

Para el desarrollo ideal de un ambiente educativo hay que tener en cuenta los 6 componentes de las situaciones didácticas:

En la **modelización** para la reconstrucción de un saber y resolución de un problema, así como la posibilidad del alumno de asumir la responsabilidad propia de encontrar conocimiento y la institucionalización como uso para la reflexión y medio de referencia.

La **interacción didáctica** desde el asumir el problema como propio, el diferenciar claramente un conocimiento específico y la importancia de la interacción docente.

Los **contratos didácticos** asumiendo la responsabilidad de recepción de lo que se transmite, con argumentos sólidos, con novedad del conocimiento y teniendo en cuenta las posibilidades de conocimiento que se pueden provocar.

El cuidado que se debe tener con la **pérdida de sentido** de la enseñanza por el exceso de información, simplificación o efecto topazé, el celebrar los saberes vacíos o el efecto Jourdain, los deslizamientos de autoreferenciación y anecdóticos y finalmente el envejecimiento o la falta de renovación en la reproducción de contenidos.

Los **contratos de interacción** según los conocimientos que se quieran construir; En la reproducción formal para la adquisición de una técnica; La ostensión como un contenido que se comparte para retomar más adelante; Se debe tener un especial cuidado con el contrato de condicionamiento ya que responde como estímulo respuesta y se debe tener un equilibrio entre el estímulo para aprender y las razones conceptuales de saber; Es de resaltar la importancia de la mayéutica socrática pues es desde las preguntas que se va a hacer un acercamiento al contexto; Desde el empirismo sobresale la experiencia directa; Finalmente el contrato constructivista que recoge un método para resolver un problema, lo descompone y reconstruye desde la experiencia y argumentos sólidos.

Para los **contratos con la revisión de saberes antiguos** en la revelación como un saber antiguo que es contrastado para dar paso a un saber nuevo, la revisión de una situación pasada reconstruida en una situación particular, y la recuperación al cuestionar al antiguo saber en el contexto actual.

3.2. Un acercamiento a la experiencia estética: diálogo entre algunos planteamientos de Gadamer y Mandoki

Mandoki (2006) aclara que la estética no es algo puramente filosófico, sino que involucra la cultura, la sociedad, la comunicación, la política, la economía, la historia, la antropología, la cognición, la semiótica y la neurología, pues es desde un contexto particular donde se valora e interpreta la relación con un objeto específico, por ejemplo, el juego.

El juego está inscrito como función elemental en la vida humana, pues sin juego no hay cultura, según Gadamer (1991) autores como Huizinga o Guardini aterrizan el culto religioso en un ejercicio lúdico, sin embargo, el juego en la *estesis* no se orienta a una libertad de estar sujeto a un fin, más bien es un impulso libre a la experimentación. Gadamer y Mandoki sugieren pensarlo como un vaivén, un columpiamiento, o como un juego de olas donde no hay fin para terminar el movimiento, este vaivén significa también que hay un espacio de juego que otorga libertad de movimiento para apreciar el todo y las partes del objeto, el auto movimiento siendo como lo caracteriza Aristóteles, citado por Gadamer (1991), algo propio de lo viviente, el auto movimiento menciona el autor, representa el exceso de la autorrepresentación como el juego entre cachorros o mosquitos, entendiendo el exceso por la reunión de un grupo de seres vivos de una misma especie; ahora diferenciado y caracterizando el juego humano, este contiene la razón, una herramienta para dar fines y valoraciones consciente y objetivamente, ya que ordena y disciplina, Gadamer lo entiende como una racionalidad libre de fines en la repetición del movimiento.

En el juego, en la mismidad y lo repetitivo, tiene presencia la identidad y evoca una conducta libre de fines que se auto refiere como tal. Gadamer pone el ejemplo de un niño que juega a botar la pelota y se alegra cuando puede alcanzar tal o cual número de veces antes de que se le caiga. Esta **auto observación y participación interior también implican un “jugar con” y jugar a observar**, entonces allí se libera la representación y se percibe algo por su misma existencia, desarrollando una autonomía del movimiento, una articulación que la hace el sujeto. Desarrollando **la identidad hermenéutica o interpretativa** y al percibir algo como lo que es y ha sido dando un sentido a la obra y siendo fundamento en la experiencia estética. El sentido propone un desafío que es algo que hay que entender y solo responde quien acepta el desafío, aunque se da una respuesta propia activamente. Sin embargo, esta respuesta al desafío de interpretación y

sentido no es exclusiva de “la institución académica del arte” pues Mandoki (2006) nos ubica en el lugar donde la experiencia se trata de vivir la *estésis* donde se involucran todos los sentidos para apreciar y no se encuentra en un estatus privilegiado como se ha planteado desde una “estética académica”, siendo muy diferente de la observación de unos pocos objetos definidos por la institución.

Gadamer (1991) nombra de nuevo a Kant, enseñando una perspectiva en la que “la forma” es portadora de belleza porque al verla hay que construirla activamente, darle significado, hay que ejecutar un movimiento hermenéutico en la observación de la forma en la obra. Este mito universal de lo bello se ha forjado en el absoluto occidental eurocéntrico que se acogió benévolamente y no es únicamente la belleza según Mandoki (2006) aquello que ocupa a la estética ni a la construcción de formas interpretativas, más bien existe un modo específico, individual y singular de apropiación y valoración de la realidad, es la condición fundamental de todo ser viviente y aborda los sentidos ya mediados por una cultura específica. Gadamer(1991) cita a Richard Hafmann y menciona que la “significatividad propia de la percepción” es algo verdadero, exponiéndose en su propio significado ya no solo en lo estético, entonces el modo en que una obra se interpreta y la identidad misma detrás de la obra, allí se ubica la experiencia (artística) *estésica* entendida por Mandoki (2006), que es lo que se encuentra entre la facultad creadora de imágenes y la facultad de entender y apreciar conceptos bien elaborados, siendo una significatividad experimentable.

Gadamer (1991) recupera la significatividad del símbolo en el uso de una tablilla de recuerdo, algo que antiguamente se usaba para reconocer un antiguo conocido, también toma un relato de Aristófanes en donde los hombres van en busca de su mitad complementaria, llamando a esto amor, interpretando esto como el encuentro desde la *estésis*, como ejemplo se formula la pregunta ¿Qué es a lo que remite la estética?, lo que propone es que por ejemplo lo bello se entiende como una alegoría donde se dice lo que se quiere decir, de manera diferente, pero también lo refiere inmediatamente, además debe ser un significado que debe conocerse previamente, entonces lo simbólico en la *estésis* es un fragmento que promete complementar un todo de nuestro propio fragmento vital, lo bello así como cualquier otra categoría estética que interpele a nuestra experiencia sensible sería una evocación de un orden íntegro posible, **una experiencia histórica en simultaneidad presente**, entonces en un encuentro con la *estésis* se experimentará la totalidad del mundo, la posición ontológica y la finitud de esta

trascendencia, Gadamer (1991) dice que Hegel la definía como “la apariencia sensible de la idea”, Entonces lo simbólico en la *estésis* sería un juego entre lo que se muestra y se oculta y de esta conformación del aura o lo insustituible como lo menciona Walter Benjamín (en Gadamer 1991). Para entender el completo sentido de la obra Gadamer también cita a Heidegger en un juego de ocultamiento- des- ocultamiento y encubrimiento que se da, que es un *factum* innegable como una resistencia contra toda expectativa de sentido, en este encuentro Mandoki (2006), y Gadamer (1991) citando a Rilke acontece un impacto de ser observados y volteados en la experiencia estética, entonces la significatividad de la experiencia estética en lo simbólico según Mandoki (2006) y Gadamer (1991) mencionando a Goethe y Schiller, no sólo remite al significado sino tomando de referencia lo que es representación en el derecho canónico y público, lo hace estar presente, no en la imitación sino representado en su plenitud sensible. Lo simbólico no está refiriendo a un fin con un significado, es decir es similar al juego, donde exige un trabajo de construcción propio es un espacio y tiempo determinado, siendo la experiencia estética no alegórica, si no conteniendo en sí lo que significa, el desafío de quien lo asume (y de todos) es abrirse y crear esa conformación de perspectiva común, potencial que la *estésis* configura a través de su memoria y lenguaje.

En la fiesta **se representa la comunidad en su forma más completa**, la diferencia de la fiesta es tener el carácter de “no trabajar”, que, por la división social de trabajo, el trabajo divide y aísla; **la fiesta es el todo congregado por algo**, es una experiencia *estésica*, pues involucra todos los sentidos, además congrega intencionalmente y une a unos y otros e impide dispersarse o desintegrarse en vivencias individuales, como lo menciona Mandoki (2006) responde al prendamiento pues unifica y vigoriza al sujeto y a la colectividad.

En la estructura temporal de la fiesta la celebración suprime la representación de una meta, es decir en la celebración no hay que ir para llegar, al celebrar una fiesta se está allí en todo momento. La fiesta es la que ordena el tiempo, como una festividad que se repite cada cierto tiempo en cierta época del año y marca un momento importante.

La concepción del tiempo es diferente en la fiesta, siempre está lleno, responde a ser propio, porque la fiesta ofrece tiempo, invita a demorarse, allí entonces la *estésis* se concibe como un ser orgánico que se siente en cada detalle estando unido al todo,

entonces resulta necesario aprender a demorarse para conectar y recuperar la esencia de la experiencia temporal.

El juego en el hombre libre representa la asunción del peligro de su libertad, también el juego de interpretación y vivencia desde todos los sentidos en los objetos que busca entender, teniendo en cuenta la unificación y simultaneidad de tiempos, estilos, clases y culturas.

Se está en el juego de la naturaleza que es quien otorga la permanencia de las formas. Al captar esa permanencia se re-conoce desde lo sensible lo que no fue posible en un primer momento de desconcierto, desde la función de la interpretación simbólica singular y experiencial.

Para ver aquello que nos inunda nuestras sensaciones en la relación con un tiempo pausado y un espacio específico al sentir el placer en el juego de entender e interpretar.

En la secuencia didáctica el juego, la fiesta y lo simbólico son estímulos profundamente constructivos para el alumno, porque juega a interpretar lo que se le propone en la temporalidad elongada, estando presente con todos sus sentidos, creando así un ambiente de significación corpórea.

El juego en lo educativo da una estructura cultural, porque se desarrolla una sujeción al estar en el espacio en una conciencia libre con un objetivo que viene desde el cuerpo, porque se le da relevancia a la curiosidad, la interpretación y la significación activa que se percibe *estésicamente* en el alargamiento simbólico y temporal, y al encontrarse con otros cuerpos dispuestos al juego y la significación se teje una urdimbre de intercambios simbólicos que usan y comunican desde la *estésis*.

3.3. Una perspectiva de lo bello según Byung- Chul Han

Para desarrollar este enunciado he leído y he encontrado significancia las páginas del libro “La salvación de lo bello” de Byung- Chul Han (2019). En donde analiza nuestra época, representada por el artista Jeff Koons y el iPhone, donde todo debe estar pulido y bruñido, donde nada daña, y el deber ser significa únicamente lo positivo; la cultura del

wow y el me gusta es la dominante y todo se basa en complacencias; lo negativo representa un obstáculo para la comunicación acelerada. Sin embargo al ser todo belleza, alegría, comunicación y suavidad, no hay nada que interpretar o descifrar, ya que nada conmociona, hiere o asusta; las esculturas de Koons implican lamer la obra, es decir un arte vaciado de todo sentido, ya que el arte terso y pulido eliminan la distancia y la negatividad del juicio estético por la idea de naturaleza fácil y levedad, desmitificándola y llevándola a un consumo total, solo por sentir el pornográfico placer de vivir, quedando eliminada la alteridad de lo negativo.

La negatividad significa algo que cuestiona y dice “debes cambiar tu vida”.

La razón positiva higiénica y transparente siente asco ante cualquier forma de negatividad porque es sucia y perturba la comunicación desde lo igual, porque es asquerosa e inconsumible, la razón higiénica implica el fin del erotismo Han (2019) citando Bataille dice que el erotismo es ensuciamiento, el secreto es sucio, lo distinto es extraño. La comunicación positiva y transparente pasa filtros de cálculo y control y acelera los circuitos de la información, la comunicación y el capital.

Un cuerpo terso en el “face” o en la “selfie” representa una fachada sin profundidad ni mirada, se convierte en un autómata en la comunicación, sin ningún poder, el primer plano de un cuerpo, o lo mismo que el cuerpo seccionado, resulta pornográfico porque al partir de esta imagen cercenada, resultan segmentos convertidos en órganos sexuales.

La estética de lo pulido y lo terso resulta ser una superficie optimizada sin ninguna resistencia ni negatividad, libre de dolor, lo bello es entonces lo débil y tierno; muy diferente de lo sublime, visto como grande, macizo, tenebroso, agreste, rudo, que causa dolor, horror y desgana que es atroz y conmueve el ánimo. Entonces actualmente lo bello aletarga y busca que el dolor y el horror sean purificados para convertirse en sosiego con un regusto apenas negativo.

Han (2019) citando a Kant también habla del placer por la armonía de las facultades cognitivas, porque lo bello entretiene y mantiene a punto el mecanismo cognoscitivo, como también la complacencia del sujeto por sí mismo en el sentimiento de su dominio.

Lo que plantea Han (2019), es volver a lo bello, una **“Sublimidad des-subjetivante”**. Apartando la belleza digital de lo liso y lo pulido, y se ve hacia la belleza natural, allí encontramos sublimidad, porque rechaza a lo humanizado rompiendo el hechizo que el

individuo le ha lanzado a la naturaleza, donde el individuo sale de sí, donde se da cuenta de su finitud y sufre una conmoción, donde hay un estremecimiento y liquidación del yo, lo bello natural es aquello resplandecientemente efímero, es el ya del todavía no, y lo bello artístico es la copia del silencio que habla la naturaleza.

Desde diferentes perspectivas estéticas se plantea una nueva mirada de lo bello

La **estética del encubrimiento** muy diferente de la pornografía de escaparate, Han (2019) aclara que lo bello es indesvelable, es semiculto, seductor, vacila a la hora de manifestarse, porque si se ve desde una postura hermenéutica se descubre un objeto de deseo, erótico, también desde lo alegórico, porque en el juego entre el enigma y desvelamiento resulta el amor, siendo un ejemplo el centellea

}r de la piel en los espacios de la ropa.

La **estética de la vulneración** se trata desde el amor como pasividad radical al exponer el dolor y la herida, ya que sin herida no existe la verdad que encierra el ver. Porque al exponerse a una herida la alteridad esencial se desvela, sin herida no hay poesía, y sin dolor todo sigue igual.

La **estética del desastre**, al estar sin estrellas, desorienta siendo una estética del acontecimiento, porque es la muerte del sujeto auto-erótico que se aferra a sí mismo, des-subjetivándolo para luego como Han (2019) citando a Blanchot dice que un cielo vacío también es un cielo ilimitado, y en lo soportado y lo terrible nos hace reconocer el corazón de lo bello entre lo roto y lo no idéntico.

Según Han (2019) citando a Barthes, para el análisis de una imagen se debe tener en cuenta tres aspectos en *el studium* de la fotografía, uno adoptando una manera para asumir responsabilidad en *el love* (mucho más cercano), diferente del like (o lo igual en el deseo) sin responsabilidad. Dos *el punctum* siendo la herida que daña, el silencio y vacío oculto que cuestiona mi mirada al recordar y despertar una latencia del sustraer la significancia de la percepción realizada, y tres *el affectum* como la afectación, hoy que no tiene silencio que es acelerada, que grita, excita y que genera un agrado inmediato, la imagen digital no tiene una distancia estética porque no permite cerrar los ojos en su velocidad de transmisión.

Lo liso, pulido, resulta morboso, inerte, no puede morir, hoy la enfermedad de lo bello tiene sus síntomas en lo sano y lo pulido, entonces la negatividad resulta ser una fuerza vivificante de la vida por ser una muerta viviente no deformada.

El ideal de lo bello citando a Kant, Han (2019), resalta una moral desarrollando un acuerdo del gusto con la razón y de lo bello con el bien, diferente del hoy donde lo liso es igual y nada característico y lo sexual, se traduce al ser deseable en su sex appeal, en su confianza y carisma, desvinculando la belleza de la herida de verdad, desarrollando una industria del cuerpo para que sea consumible. No correspondiendo el atractivo sexual con la belleza moral. El ideal de belleza y sensualidad moral en una persona sería desde su carácter y psicología, su virtud, su duración, su firmeza, su constancia, como el fuego y su quemadura indeleble o su inalterabilidad, así mismo se identificaría un enemigo, una forma, una medida propia, un límite propio, una figura propia, un amigo, definiendo el carácter. El *face* resulta ser un mercado sin carácter. Al hacer una analogía con dos elementos, el agua no tendría ningún carácter por no dejar una marca fija, como un consumidor ideal; la tierra al ser firme permite desarrollar los conceptos de propiedad, vecindad, clan, estirpe, estamento. La interconexión y la comunicación desplaza al ser tan líquida porque allí no se pueden edificar fortalezas, umbrales, muros, fosos o mojones fronterizos, la lisura no tiene carácter.

La belleza como verdad al tener en cuenta que la armonía consiste en reconocer que nada es absoluto, se abre la oportunidad de contemplar la totalidad para ver su movimiento y acción, significando que se revocan mil particularidades para concentrarlas en la expresión de una figura dando interioridad subjetiva, libertad y reconciliación. La diferencia de la sujeción a la hipercomunicabilidad aparente y la contemplación significativa de un objeto, es debido a su distancia estética y su impacto con relación a los impulsos y pasiones propios; una relación estética debe significar que el sujeto es libre según su propio interés en el objeto; siendo la contemplación un fin en sí mismo sin poseer ni tener intenciones finitas allí, entonces el sujeto se subsume en el objeto y se reconcilia con él. Lo bello invita a demorarse y queda fuera de todo consumo o posesión, desaparecen las ansias e intereses.

La política de lo bello según Han (2019) debería ser como las flores, todo un juego y un lujo sin finalidad, libre de necesidades, independiente de las precariedades de la vida como formas desde el disfrute de las cosas bellas, desde actos bellos como era en las ciudades griegas la vida de contemplación de la filosofía, viéndola como lo que nunca se

acaba pues el amor al conocimiento tiene una belleza perpetua. Hoy lo político es secuaz y siervo del sistema y actúa bajo la idea de la necesidad, no es bello porque el lujo de lo bello es la forma de la vida del hombre libre por ser una dislocación y divergencia de lo necesario y útil.

Han (2019) plantea el ideal de la política de lo bello citando a Aristóteles desde la felicidad como ética de lo bello y la justicia como bueno y lo más bello, se trata entonces de renunciar a ser el centro y dar espacio para el otro, para desarrollar un juego ético, simétrico y justo, dando origen a un estado bello de convivencia y alteridad. Contrastante al hoy que es una política central narcisista donde se destruye la heterogeneidad de lo distinto, desde el atractivo sexual, lo pornográfico y lo anestésico sin trascendencia ni significancia, sin valor ético ni político real, entregándose a la inmanencia del consumo.

Lo erótico es indirecto, da rodeos, tiene distancias escénicas, no expone directamente, es alusivo, no es directamente afectante, la temporalidad de lo erótico es la demora, ralentización y la distracción, circula sin revelar, está construido con base en el secreto, es indesvelable.

Uno se siente invitado a demorarse en lo bello, a contemplar, a liberarse de uno mismo, a subsumirse en lo bello, a estar en la eternidad del presente, y la salvación de lo bello siendo una resistencia al consumo, resulta siendo la salvación de lo distinto, el arte bello original se trata de las fiestas pues es un tiempo elevado, nupcial, festivo, de demorarse, significa una pequeña embriaguez, cuando acontece un tiempo con valor de culto; hoy significa tiempo, la ganancia absoluta.

La belleza como reminiscencia, de recordar y reconocer lo que ha sido el padecer anterior, porque allí hay una existencia interiorizada, porque representa una experiencia de la duración anti consumo, siendo el acontecimiento del recuerdo una porción de tiempo puro que se libera de su fugacidad, y resulta un recipiente rebosante de aromas florales, viendo el presente, fecundidad en el pasado, para transformar los sentimientos de mediocridad, limitación o mortalidad, en plenitud, totalidad y eternidad, porque corresponden relaciones secretas entre cosas y nociones que acontecen en amplios periodos temporales, Han (2019), cita a Nietzsche diciendo que la belleza es la que se insinúa lentamente en sueños y se apodera sin que nos demos cuenta, porque la belleza y la verdad narran desde los recuerdos de la vida y sus relaciones de acontecimientos, en donde solo elegimos las formas de comunicarnos.

Al haber un diálogo mutuo por unir dos cosas para construir una bella metáfora, en donde se diferencia de ser más que un mero intercambio de información sin narrativa se intenta engendrar en lo bello, insinuando que desde la contemplación y el amor a lo bello se hace un puente con el eros y se tiene un acceso a lo inmortal porque se despierta una fuerza engendradora, porque da alas al pensamiento y lo guía ya que eros significa ontológicamente la aspiración del ser, porque resulta lo bello una consagración ontológica, enseñando una verdad más allá de la complacencia estética, lo bello en la verdad del ser distinto.

Lo bello es engendrante, poetizante, da a ver, es la verdad sobresaliendo, resplandeciendo, más allá de la complacencia desinteresada, se oculta tras los fenómenos, es inaparente, hoy engendrar en lo bello resulta un producto de consumo estético. Como oposición a ese mandato, desde los planteamientos de Han (2019), lo bello debe ser vinculante y duradero, dando una medida por excelencia, y el eros sería la aspiración que vincula la fidelidad, viniendo del azar a una construcción sólida y necesaria, una fidelidad vinculante y siendo la salvación de lo bello la salvación de lo vinculante.

Lo bello entonces actualmente se entiende como lo liso, lo terso y no debe asustar pues así es accesible a un consumo total sin una necesidad negativa de interpretación, porque desde el análisis de Han (2019), la interpretación es sucia y frena los circuitos de la información, comunicación y el capital. Un cuerpo terso y cercenado en forma de selfie pierde todo poder y se convierte en segmentos como órganos sexuales pornográficos. Actualmente lo bello y liso es tierno y débil, busca aletargar el dolor, lo grande, sublime y tenebroso para que no sea negativo.

Han (2019) citando a Kant narra que lo bello mantiene afinado el mecanismo cognoscitivo, así como complace al sujeto en el sentir de su dominio de la armonía de sus facultades.

Han (2019) plantea des-subjetivar al sujeto abocándolo a la naturaleza donde no hay control humano para que se dé cuenta de su finitud, sufriendo la liquidación del yo. Porque desde mi rol de investigador y mi experiencia de vida al no tener un supuesto control sobre el ambiente y lo que pueda pasar, al estar indefenso ante los embates de la naturaleza, se aprende a fluir, a adaptarse y reconstruirse constantemente sobre la

marcha dándose cuenta de que no se es un ser todo poderoso que viene a administrar el territorio, sino que se es parte del mismo y se debe ser tolerante con todo lo que nos rodea haciéndole frente con las manos y el pensamiento abierto y listo para abrazar los cambios que vengan, además de hacerse consiente de que una persona no se capaz de estar completamente sola sin necesitar apoyo u orientación de alguien más, de alguien que se haya des- subjetivado también y sea solidaria.

Esta nueva mirada de lo bello que plantea Han (2019) significa hablar de una estética donde hay que descubrir la alegoría que se asoma levemente; también una estética donde se reivindican las heridas que revelan una verdadera alteridad; y una estética donde se desorienta el sujeto des-subjetivándolo para que reconozca posibilidades infinitas. Estando la des- subjetivación en el lugar de salir de su ensimismamiento para ver las sensibilidades y capacidades de acción posibles con el otro, y operando en este trabajo como la necesidad de llevar una convivencia tolerante, tierna y solidaria entre quienes habitan el espacio.

Una necesaria distancia estética que se necesita hoy debe tener en cuenta lo que se ama realmente de una imagen, aquella herida que se reconoce para despertar una latencia y significancia y aquello que realmente nos afecta.

Han (2019) refiere a Kant desde la belleza como bondad y gusto con la razón, teniendo cercanía simbólica de estas virtudes en el ser como la quemadura indeleble del fuego, definiendo un límite y carácter propio, así como los límites que se trazan en la realidad de la tierra firme, diferente de la interconexión e hipercomunicabilidad líquida pues esta no permite edificar nada, pues la hipercomunicabilidad líquida implica mostrar muchas cosas en menos de un minuto para luego tener una mente agobiada y saturada que solamente va a responder a un sentido vacío de entretención sin una posibilidad de captar algún mensaje por sencillo que sea.

Lo bello debe invitar a demorarse libremente, a estar en la eternidad presente, haciendo una resistencia al consumo, recordando las heridas pasadas, teniendo en cuenta que nada es absoluto en las diferentes particularidades que se contemplan y que el fin en sí mismo es la contemplación a la belleza perpetua del conocimiento, desde la liberación de las necesidades y la precariedades de la vida, dando espacio para la alteridad no narcisista; siendo lo bello la estética de lo vinculante.

Así cuando se reconoce la herida desde la contemplación se da apertura a la posibilidad de observar, desde la virtud, las experiencias y las oscuridades que se han vivido, para detenerse y analizar la negatividad contenida en esta que enriquece la belleza de nuestro ser y de quienes nos acompañan.

3.4. Una perspectiva de lo grotesco

En el artículo que lleva como título *La pervivencia de lo grotesco De Jerónimo Bosco a Paul McCarthy* publicado por González, J (2013), retoma las miradas de Wolfgang Kayser y Mijaíl Bajtín en cuanto a lo grotesco, de José Miguel García Cortés a cerca de lo monstruoso y de Sigmund Freud sobre lo siniestro para de esta manera mostrarnos la naturaleza necromántica, macabra, fea, oscura, deforme, desordenada y de la miseria subterránea y oculta de lo grotesco como una gruta en sus formas de expresión.

González (2013), cita a Wolfgang Kayser (1964), quien al realizar una revisión histórica y cultural reconoce la presencia constante de lo grotesco como categoría estética, pues engloba las obras para ser concebidas como frutos de sueños o la locura, englobando lo monstruoso híbrido con lo mecánico y lo orgánico siendo determinada por expresiones de sorpresa, repugnancia y. carcajada, Incluye a “animales nocturnos y reptiles que **viven dentro de otras ordenaciones inaccesibles al hombre** dentro de lo grotesco... prefiriendo, además, toda clase de sabandijas”, la irrupción de lo grotesco supone una **perturbación profunda al orden de la realidad, en el que lo familiar y cotidiano se percibe amenazador y extraño**, para Freud (1919), en su ensayo sobre lo siniestro considera que esto es el “espanto que afecta a las cosas conocidas y familiares desde tiempo atrás”, como algo que debía estar oculto pero es desvelado y supone una irrupción en lo cotidiano.

Esto supone el terror en la existencia después de atravesar una situación percibida como traumática.

González (2013), citando a Víctor Hugo, trae la importancia de desarrollar la relación de lo grotesco con lo cómico, para poderlo traer a la historia a través del mundo del arte con

poesía y verdad. Para Kayser citado por González (2013), lo cómico significa tener un sentimiento de superación de lo terrible y horroroso, transformar en ridículo y divertido lo que se siente terrible, “la sátira y la carcajada, supondrían una forma de exorcizar y conjurar lo siniestro”,

González (2013) cita la obra “La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento” de Mijaíl Bajtín (1941) y refiere a las fiestas del asno donde se abolía el orden establecido en jerarquías, privilegios, reglas y tabúes provisionalmente, significando una liberación y ensalzamiento de la risa, el triunfo de la liberación, según González (2013) en el mundo al revés se juega con la inversión de los roles sociales como el laico dando la misa, de género, como el hombre con una máquina de coser y su hija y la mujer fumando y bebiendo, o físicos como gente caminando cabeza abajo. Esto era un caos además de tener un tono subversivo al cuestionar lo establecido. La risa unida al lenguaje obsceno e injurioso permitía al ciudadano reponerse del temor a la muerte, además de celebrar la vida reivindicando “el cuerpo desde un punto de vista animal, centrado en el sexo, las excrecencias o el vientre”

González (2013) citando a Mijaíl Bajtín (1988)

“El rasgo sobresaliente del realismo grotesco es la degradación (...). Degradar significa entrar en comunión con la vida de la parte inferior del cuerpo, el vientre y los órganos genitales, y en consecuencia con (...) el coito, el embarazo, el alumbramiento, la absorción de alimentos y la satisfacción de las necesidades naturales” (p.124)

Lo monstruoso y horrible entran en contradicción con las formas tradicionales de entender el cuerpo, González (2013) citando a Bajtín, “el cuerpo carnalesco, es incompleto, cambiante y contradictorio, **festeja los procesos vitales como una forma de unirse a la tierra, de ser fértil, de morir, renacer y de ensalzar el cuerpo en su materialidad**”

El autor resalta dos puntos importantes planteados por Bajtín y Kayser, el poder de transgresión de lo grotesco en lo racional, y su naturaleza deforme y cambiante. También resalta el recurso de la exageración en las fiestas medievales relacionándolo con lo cómico, para desarrollar una acción que simboliza la sobre posición a lo siniestro o terrible que pueda suponer lo grotesco, así lo relacionan con lo vívido y fértil, celebrando el cuerpo viejo enfermo, deformado.

Mijaíl Bajtín en el texto “la cultura popular en la edad media y el renacimiento en el contexto de François Rabelais” (1990), trata lo grotesco relacionado con el cuerpo como todo aquello que lo desborda desde sus orificios y supera la frontera con otros cuerpos, y siendo la hibridación humano/animal, concepción más antigua de lo grotesco, así como la fragmentación del cuerpo animal para adoptar funciones que tienen que ver con la organización social. Las degluciones y excrecencias relacionándose con la tierra como una madre fértil que recibe lo bajo y no celestial, menciona a *Gargantúa y Pantagrúel* como gigantes devoradores que terminan con la vida de su madre al nacer, haciendo referencia a la muerte preñada o tierra fértil, son también demonios que juegan con los cuerpos de los hombres al emborracharse y desinhibirse; haciendo presente el carnaval y la risa como fuentes de fuerza y de manifestación del cosmos en el cuerpo desde los alimentos, los excrementos y el acto sexual, venciendo la risa al terror cósmico y punitivo.

3.5. Una perspectiva de lo cómico

El texto “La risa” de Henri Bergson publicado de 1985, sugiere que para que se dé la risa es necesaria una anestesia momentánea del corazón, de la emoción, ya que este estímulo se dirige a la inteligencia pura y se compone de una complicidad con otros rientes imaginarios o relacionados con el efecto risible, es decir corresponden efectos de las costumbres de una sociedad particular, Bergson lo designa como “la sensibilidad de lo absurdo”(p.13), y correspondería a una significación social, relacionándolo con lo involuntario o fortuito, por distracción en la rígida costumbre y falta de agilidad ante lo inesperado.

Lo cómico es contemplado en la profundidad escritural de un distraído Don Quijote

Así entonces los vicios de lo cómico es la risa que involuntariamente se revela y castiga a la costumbre y el deber ser, en un juego de tensión y elasticidad vital, y la risa justamente aparece en esta inteligencia pura y cuando las personas “libres del cuidado de su conversación empiezan a tratarse como obras de arte” (Bergson, 1985. p17).

Para acercarse al nacimiento del concepto de lo cómico, Bergson (1985), nos enseña los conceptos de fealdad, pasando a lo deforme y luego a lo ridículo, asociando la deformidad

con la posibilidad imitativa de la misma, resultando una fealdad cómica, así mismo menciona que la comicidad se da cuando por ejemplo un caricaturista exagera en el mismo sentido de la naturaleza cómica de la expresión encontrada y esta expresión reflejo y significado de lo cómico, una rigidez por costumbre.

Retomando esto de lo imitativo o la seriación o también repetición, se asocia con lo mecánico funcionando detrás de la vida, en una suerte de lógica de la imaginación en la “mecanización artificial del cuerpo humano” (Bergson, 1985, p.25), la rigidez de la costumbre o como si la persona dejará de ser persona para ser una cosa, o la función que ejerce se convierte en lo mecánico siendo una ruta de origen de lo cómico y en la medida en la que hay reincidencia en lo mecánico resulta más cómico, es acertado nombrar a una marioneta siendo análoga a una despersonificación mecánica del habla y encubrimiento del actor quien lo maneja. La analogía cómica de la bola de nieve donde se empieza por algo pequeño y a medida que avanza se vuelve más grande causando efectos magníficos e inesperados y logrando más risas si vuelve al lugar del principio, Kant es citado por Bergson (1985), al pensar en la desproporción entre causa y un efecto que se resuelve en nada.

Este automatismo Bergson (1985), lo menciona como un acto risible de imperfección y corrección social.

Abordando un procedimiento de repetición coincidente que se ve en la comedia contemporánea, que al preparar al público y jugar con su ingenio se vuelve un acto de teatro clown.

En el lenguaje, su expresión y lo que crea el lenguaje mismo resultan cuestiones cómicas también, existen las frases ingeniosas que toman una frase y la transforman en parodia en un contexto que la determina, por ejemplo, el absurdo en frase consagrada, o hasta prolongar una idea para hacer caer en las enredaderas de sí mismo a quien desarrolla un discurso.

El juego de palabras también obedece a una distracción como también lo menciona Bergson (1985), en el retruécano, que se trata de usar palabras que suenan parecidas para desarrollar una parodia de ellas, como lo solemne a lo familiar, o a lo vulgar o al contrario hablar de lo bajo como algo respetable, siendo un humorista un moralista bajo

un disfraz de sabio, pues jugará con lo bajo y lo solemne para detallarnos en los accidentes de lo cotidiano.

La risa de los caracteres según Bergson (1985), es humillante para quien la motiva, es una broma social, entonces se relaciona con los prejuicios de la sociedad, es en donde el vicio se muestra al descubierto, para tener una imaginación poética y construir una narración que sea impersonal pues allí radica la posibilidad de lo risible

Un carácter cómico resultaría siendo la vanidad según Bergson (1985), pues a su alrededor giran muchos vicios de relación social, además de ser exageradamente charlatana pensando ser solemne en su propio oficio. Lo cómico noble al ser un absurdo que se hace visible se trata de una movilidad en la memoria al asociar lo pasado y con lo que va sucediendo en el presente en la obstinación del espíritu, por distracción o automatismo, jugando con ideas que nos recuerdan los juegos del ensueño a lo que se desaparece la lógica y las conveniencias sociales. Según Bergson (1985), la risa responde a modelos de impertinencia en la sociedad, y en un principio se simpatiza con quien provoca la risa y le invitamos a reír de nosotros, pero luego nos guardamos pues la risa es tomada para humillar a quien actúa, no hay benevolencia ni equidad y sobre todo para quien busque la risa encontrará amargura al ser humillado.

Al hacer una revisión a la interpretación realizada por Simón (2015) en su artículo “La raíz secreta de lo cómico. La risa según Bergson”, donde aborda los textos “La risa” de 1900, “Los datos inmediatos de la conciencia” de 1889, “Materia y memoria” de 1896 y “La evolución creadora” de 1907. Simón nos aclara que según Bergson “el efecto cómico se produce como resultado de la disonancia entre dos tendencias que se oponen, la materia y el espíritu”; estando la fantasía cómica enlazada con la vida y con el arte, Bergson espera obtener un conocimiento profundo del proceder de la imaginación humana y la imaginación social y colectiva, Bergson (1985), encuentra que toda situación cómica hay tres elementos, la inteligencia, una anestesia temporal de la sensibilidad y compañía humana. El análisis propuesto es que la emotividad ensalza todo acontecimiento de seriedad, mientras que la inteligencia aporta circunstancias de un aire festivo. Además, estando la sociedad presente pues siempre nos reímos de alguien en complicidad con otros, y siendo capaces de reírnos de un objeto o animal cuando nos recuerda actitudes o expresiones humanas.

Simón (2015) citando a Bergson dice que lo que nos hace reír es una analogía de mecanismo que pretende imitar la vida, aclarando que la vida es creación, libertad, y elasticidad ilimitada; cuando la vida penetra a la materia se vuelve rígida y automática bloqueando su devenir infinito, provocando la risa cuando un ser vivo nos recuerda un artefacto. Derivando lo cómico cuando un cuerpo vivo asume una rigidez mecánica. Así Bergson (1985), al abordar el problema del cuerpo versus el espíritu los encuentra uno cuantitativo (cuerpo, materia) y cualitativo (espíritu), que mantienen una relación de oposición, pues la materia es caracterizada porque no esconde nada, conteniendo posibilidades de división numérica conservando su naturaleza; la multiplicidad del espíritu es cambiante, diferente en sus cualidades de división pues contiene memoria y duración; siendo la materia cuantitativa actual y real, y lo espiritual cualitativo, virtual y posible, abriendo rutas de divergencia por ejemplo en las diferencias de evolución en las especies según aspectos más allá de lo externo.

“La materia es necesidad, mecanismo; el espíritu, pura creatividad y actividad libre” (Simón, 2015, p. 45). Siendo oposición desde el momento en que se actualizan con el “impulso vital” que al vencer la materia que resiste, origina a todos los organismos y las especies; “la materia es el mecanismo que se le opone a la vida” (Simón, 2015, p. 45). El impulso vital al haber tomado cuerpo en la materia arrastra irremediamente una parte de automatismo, así mismo al estar en la materia constituye un hecho de detención en el movimiento de la vida.

El cerebro humano al hacer posible el encajamiento del espíritu y realizar una separación entre excitación y reacción, resulta no ser prisionero del automatismo como el resto de los animales ligados al instinto.

Según Simón 2015, Lo que plantea Bergson es que un gesto muy marcado, una torpeza o una distracción son motivos de risa, y se encuentran cómicos porque significa que la vida allí se ha estancado, saliendo victorioso el mecanismo. La vida exige atención despierta y flexibilidad de cuerpo y espíritu para adaptarnos a tiempos y espacios incesantemente cambiantes. La tensión y la elasticidad son complementarias para el actuar en la vida, y nos permitimos ciertos automatismos indispensables para la vida, pero si son excesivos constituyen un obstáculo para la supervivencia de nuestro grupo social y nuestra individualidad. La sociedad aspira a vivir de la mejor manera posible, por ello sospecha de toda excentricidad, rigidez y deformidad del cuerpo o el espíritu ya que es percibido como el abandono al automatismo de las costumbres adquiridas siendo una amenaza para la

supervivencia y el desarrollo, y al no ser una agresión no las puede reprimir de modo material, entonces las sanciona riéndose, significando la risa un correctivo para el perfeccionamiento social llegando a ser amoral en algunos casos.

De la misma manera sucede con las instituciones instalando sus reglamentos como leyes mecánicas e inevitables despojando de su elasticidad a la vida; cuando las ceremonias son arrancadas de su contexto son como una farsa social, allí aparece la sátira social, cuya intención no es el mero divertimento, sino la crítica de la realidad utilizando el ingenio.

Según Bergson citado por Simón 2015, con lo cómico se expresa un amoldamiento particular de un individuo a su conjunto social, burlándose de las costumbres y de la virtud inflexible, y quien no se adapta a su grupo social se convierte en el objetivo de las burlas siendo sancionada la inflexibilidad y el aislamiento.

Bergson (1985), no deja claro que la risa sea una expresión de la libertad pues responde a un mecanismo de la naturaleza o la misma sociedad que se dispara automáticamente sin ninguna reflexión y castiga por igual a culpables e inocentes, y con frecuencia guardando un sentimiento de superioridad sobre aquel que motiva la risa.

Lo cómico se produce cuando somos conscientes de un hábito rígido y artificial inserto en la flexibilidad de la vida, siendo un instrumento útil pues “disuade a los individuos de caer en un ensimismamiento narcisista que les impediría adaptarse con éxito al grupo social” (Simón, 2015, p. 47), no siendo del todo justa ni buena pues intimida humillando, siendo la naturaleza previsora de la risa otorgadora a cada persona de un poco de maldad o malicia.

Según Bajtín en el texto “la cultura popular en la edad media y el renacimiento en el contexto de François Rabelais” (1990).

La risa cumple un papel liberador, positivo, regenerador y creador, diferente al que propone Bergson el cual resalta unas funciones denigrantes, moralizadoras y punitivas. Rabelais es un gran cómico literato contemporáneo de Bocaccio, Cervantes y Shakespeare, según Bajtín (1990), que conocían la literatura de Atenea, Macrobio, Aulio, Gelio y Homero referido por Bajtín (1990), cuyos temas trataban de la risa eterna de los

dioses. Además, contribuyeron desde un latín vulgar a la descomposición del régimen feudal y teocrático a mediados del siglo XVIII, que en su carácter oficial imponía la seriedad el ascetismo, una siniestra providencia, el pecado, la redención y el sufrimiento siendo formas opresivas que expresaban el bien, la verdad, lo importante y estimable aprovechando la docilidad que se encuentra en la veneración y lo serio.

El cristianismo primitivo permitía las fiestas como necesidad de legalidad en el surgimiento de las expresiones cómicas puras como las fiestas de “locos”, de san Sebastián, del día de los inocentes, del día de san Juan, día de la trinidad o, de año nuevo, siendo celebraciones legales e incluso desarrolladas en los templos, luego cambió la perspectiva de la risa como proveniente del diablo condenando las mímicas, el canto y la gesticulación pasando a ser semi legales y más contenidas y al final de la edad media ilegales y llevadas a las calles y las tabernas. En ellas se manifestaban inversiones paródicas del culto oficial, mascaradas y danzas obscenas siendo en su naturaleza transgresora, desarrollando degradaciones de los ritos y símbolos religiosos en una transferencia al plano corpóreo, como los tragones y borrachines sobre el la mesa de ofrendas ejecutando obscenidades o estriptis, sin embargo, no era puramente denigrante contra el ritual y la jerarquía religiosa, sino asociado a la alegría y el renacimiento corpóreo, siendo las celebraciones de año nuevo y trinidad regocijos desenfrenados. Pues instaurado institucionalmente reconocía una segunda naturaleza del hombre (la bufonería) para que al menos se manifestara una vez al año.

Como lo menciona Bajtín “los hombres son toneles desajustados que el vino de la sabiduría haría estallar si prosiguiese fermentando incesantemente bajo la presión de la piedad y el terror divinos. Hay que ventilarlos para que no se estropeen. Por eso nos permitimos en ciertos días las bufonerías para regresar luego con duplicado celo al servicio del señor” (1990, p.72)

Se debe tener en cuenta que la cultura religiosa entre los siglos VII y IX no se había formado completamente y la cultura popular era muy fuerte entonces, se tenía en cuenta forzosamente siendo un régimen feudal progresista y relativamente popular, fiestas como las saturnales relacionadas con las cosechas tenían aún una gran vitalidad, sin embargo entonces se hacían coincidir las fiestas cristianas con las paganas para cristianizarlas, así de apoco crecieron las restricciones para las fiestas populares.

Al principio el cura se permitía relatos para provocar la risa, luego seguía el ayuno y penitencia, al final la risa significaba un renacimiento feliz relacionado con lo material y corporal, siendo autorizada la risa, la carne y la vida sexual; luego prohibidas en el ayuno, significando el festejo la risa pascual o la risa de navidad.

Estas fiestas giraban alrededor de las estaciones, los ciclos lunares, la muerte y el nacimiento, la renovación de la vida, lo corporal ambivalente devorador y procreador. En las fiestas estaba autorizada la risa, también el principio material y corporal a través de banquetes y regocijos callejeros públicos y domésticos, concretando la esperanza popular y un mejor y más justo porvenir visto en la abundancia material, en la igualdad y libertad, como las saturnales en su edad dorada.

Lo popular se alegraba en los funerales del pasado y el presente, haciendo énfasis en la renovación y sucesión en lo histórico y social, a su vez, lo oficial religioso miraba al pasado sancionaba y consagraba el régimen existente.

Un elemento esencial era el disfraz entendido como la renovación de las ropas y la personalidad social, también se entendía como la permutación de las jerarquías, haciendo rey al bufón, existiendo un abad, obispo y arzobispo de la risa, reyes de la risa, usando la ropa al revés, las medias de los pies en la cabeza. Invirtiendo la jerarquía de lo bajo y lo alto. Al arrojar lo sublime antiguo y perfecto al infierno de lo inferior corpóreo y material, muriendo y volviendo a renacer. Se encarnaba al tiempo dador de vida y muerte transformando lo antiguo en lo nuevo. Encontrando el porvenir utópico en las imágenes y ritos de la risa festiva y popular. Sus participantes más asiduos eran los marginados de la sociedad, aunque esta fiesta de concepción cómica arrastraba a todos irresistiblemente, adoptando un aspecto festivo desde la risa y el juego en el mundo y su historia, pues la risa le aplacaba el miedo y le procuraba una victoria sobre el más allá, aclarando la conciencia y revelando un nuevo mundo, **jugando con lo que se teme y haciéndole burla.**

La risa descubrió la verdad del mundo, se opuso a la adulación e hipocresía y destruyó el poder a través de la boca del bufón. Como represalia la institución admite el bufón sólo cuando se presenta de manera insustancial sin pretender incidir en la vida seria y rígida de la edad media.

La risa superó al censor interior, al miedo, a la prohibición y permitió la expresión de la concepción popular anti feudal, descubriéndola y formulándola interiormente, descubrió al mundo de manera más lúcida y alegre convirtiéndose en una herramienta de liberación en manos populares. **El poder era seriedad, oprimía, aterrorizaba, encadenaba, mentía y distorsionada suscitando sospechas.**

Las fiestas en una mesa bien servida derriban la seriedad, desde la comicidad, las obscenidades y las imitaciones burlescas, la mentira y el miedo desaparecían ante la victoria de lo corpóreo. La risa es de uso para encontrar la verdad y la cercanía con el pueblo.

En el cristianismo incipiente con igual sinceridad se conciliaban los mundos de la fiesta y la seria lealtad, como en los antiguos libros religiosos aparecen ilustraciones grotescas de libre inspiración al lado del texto, coexistiendo los dos mundos, pero sin fusionarse. La literatura cómica de la edad media se conocía como la "risus paschalis" o parodia sacra, que de ninguna manera se trataba de sátira, indignación o rebelión contra los males de la vida social y cultural de la época.

Bajtín (1990), trae a Rabelais en *Gargantúa y Pantagrúel*, significando una carcajada histórica seguida por la caída de la edad media. Luego del s. XVII lo grotesco orgánico y sexual se volvió privado, así como toda la comicidad se desarticuló. El fenómeno de la risa se des universaliza, se individualiza cada vez más y se descompone haciéndose incomprensible al dejar de ser típica, yendo de la mano con el modelo cartesiano. En el s. XVIII se desprecia la risa, el festín y se cultiva el abstracto y la razón, se reduce a la ironía desnuda el radicalismo de la negación, siendo entonces la ironía una forma cerrada y restrictiva de la risa que no entendemos y no es popular.

Para leer el folklore cómico de Rabelais citado por Bajtín (1990), hay que entenderlo en su tiempo y contexto, no anacrónicamente, allí el vientre es el centro de la configuración cósmica significando lo inferior, a su vez dador de vida en su forma de embarazo y arrebatador de la misma en su forma de absorción de comida, deglución y excreción perteneciendo al campo de lo grotesco, orgánico, sexual, cómico, elemental, popular y casi animal.

La comicidad se manifiesta en la naturaleza sin restricción de los personajes compañeros de *Pantagrúel* dominados por sus sentidos, apetito desmesurado, sensualidad o

indecencia, para divertir, hacer reír, sorprender y hasta instruir sin escandalizar al público rabelésiano. Esta risa rabelésiana apunta al conocimiento y la verdad, purificando la conciencia de la seriedad que finge y el dogmatismo que la oscurecen.

Bajtín (1990), menciona que En *Pantagrúel* la risa es argumento, restituye al lector la, facultad de reír que la oscuridad le ha quitado; Rabelais citado por Bajtín (1990), considera que la risa es la liberación para conocer una vida espiritual pura, siendo lo cómico y la razón dos componentes de lo humano y ofreciéndose la verdad alegre al hombre cuando se encuentra en un estado de gozo despreocupado.

La base del efecto cómico es la relatividad universal física y espiritual, de lo ficticio y lo real de lo grande y lo pequeño, de lo superior y lo insignificante, la alegría de vivir mezclado con la superioridad y el desprecio a las cosas fortuitas y pasajeras.

Desde la anestesia al corazón en la sensibilidad de lo absurdo por Bergson (1985), para sancionar y corregir la sociedad o la sociedad narcisista, presentando la ambivalencia de espíritu/cuerpo, emotividad/inteligencia, elasticidad/rigidez y flexibilidad/mecanismo, significa lo cómico una celebración a los prejuicios de la sociedad y una pretensión a la socialización desde la humillación a las individualidades; sin embargo la risa hacia los mecanismos rígidos institucionales es la sátira, que puede pretender cambiar la mirada que se tiene frente a lo establecido, pasando a ser una herramienta liberadora desde la irreverencia, aplacando el miedo como lo menciona Bajtín (1990), para superar el sensor interior y plantear el futuro sin miedo en el actual sistema cartesiano. La existencia de carnavales y festividades periódicas (cristianas), hacen de las personas que las viven y disfrutan revivir la naturaleza bufona y ventilar sus “toneles de sabiduría” (Bajtín, 1990), así como desde los disfraces, los banquetes y el regocijo se conectan con lo bajo y lo alto, con lo cómico, espiritual y emotivo y lo grotesco, mecánico y rígido, experimentando un renacimiento corpóreo y sensorial, liberándose y regenerándose, muchas veces logrando una cohesión social desde el disfrute y el encuentro de una verdad en el gozo despreocupado y el desprecio a lo pasajero.

3.6. Como se emplean las narrativas en este trabajo de grado

Se desarrollan análisis sobre los productos plásticos resultantes, las fotografías y el diario de campo entendiendo estos elementos como narrativas del proceso, interpretándolos a la luz de una matriz donde se ubica lo planteado en la teoría, lo que se propuso y lo que sucedió, buscando que no se quede en la descripción anecdótica sino que permita visualizar el contexto, lo vivenciado de manera objetiva y los aprendizajes logrados con la experiencia.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

4.1. Enfoque epistemológico – hermenéutico

Esta investigación tiene una aproximación desde el enfoque histórico- hermenéutico dentro del paradigma cualitativo, pues al realizar un recorrido histórico, los aportes de la hermenéutica, reunidos e interpretados por Villalobos, L (2012), me muestran el arte de Hermes, es decir la técnica de transmitir, intermediar, comunicar e interpretar. Parafraseando a Heidegger citado por Villalobos (2012), se trata de la interpretación de la realidad desde una conformación de muchos textos desde instituciones, narraciones y más productos culturales heredados que fundamentan la construcción del ser humano y su mundo, siendo el lenguaje donde vive y habita el ser.

El lenguaje entonces no es una herramienta si no, la esencia que hace el pensamiento posible, así mismo la hermenéutica debe ser entendida como algo dinámico y en movimiento ya que es un proceso que habita el tiempo y se construye como historia “que se transmite socialmente, pues todo proceso comprensivo pasa por la toma de conciencia de la historicidad fundamental” (Cruz, 2012, p.70- 71), así entonces toda interpretación es situada en una realidad siendo parcial relativa y contingente.

Entonces el lenguaje en el relato o la narración al articular el tiempo adquiere significación antropológica, al esclarecer la experiencia humana de ser en el mundo en una concepción narrativa de sí mismo, de la interacción intersubjetiva y situada espacio- temporalmente.

Al recopilar las narraciones en el diario de campo, las producciones plásticas que los participantes decidan no llevarse y fotografías de los diferentes lenguajes simbólicos que se plantean y surjan en las experiencias con el desarrollo de la secuencia didáctica y la mediación de los libro álbum para luego interpretarlas a la mirada de una intención educativa, le da un sentido hermenéutico a mi trabajo de investigación.

4.2. Diseño – Investigación narrativa

Al tomar entonces la narrativa como forma para diseñar mi investigación, implica como lo refiere Rodríguez (2019), que a través del discurso **se cree, estudie, analice, interprete**

y conozca la realidad social para posteriormente transformarla, ofreciendo una herramienta crítica de la mirada al investigador. También se posibilita esta misma postura crítica con respecto a los discursos que circundan y originan el problema social pues el rol a desempeñar del investigador es de lector, intérprete y escritor, entonces la narrativa tiene la función de exponer el fenómeno de estudio, analizarlo e interpretarlo, y también ser medio de expresión para la reconstrucción teórica del proceso investigativo, pues las narraciones y relatos dan cuenta de los fenómenos sociales que constituimos; el investigador entonces tendrá que **describir el problema, presentar las hipótesis y narrar cómo lo confrontó, analizó e interpretó** los datos en el proceso, a partir de descripciones y comprensiones para develar el sentido y el significado de las acciones y discursos realizados por los actores en un contexto y tiempo determinado, que surge de la especulación del investigador “por la búsqueda del significado y el entendimiento del fenómeno social”, Smith (1980) citado por Rodríguez (2019). Esta búsqueda se organiza desde:

“Los estudios cualitativos porque intentan describir sistemáticamente las características de las variables y fenómenos con el fin de generar y perfeccionar categorías conceptuales” desde **acontecimientos, interacciones, comportamientos, pensamientos** para descubrir y validar asociaciones entre estos fenómenos o comparar los constructos y postulados generados a partir de fenómenos observados en distintos contextos, así como **el descubrimiento de relaciones causales**, evitando asumir constructos o relaciones antes de comenzar, la narrativa puede ser considerada como un método oportuno para alcanzar tales intereses; claro está, si el investigador logra superar las descripciones autobiográficas y anecdóticas del conocimiento experiencial, y pasa a sustentar epistemológicamente los discursos estudiados con el fin de alcanzar la construcción de “teorías que expliquen los datos, las hipótesis creadas en el proceso, o las proposiciones causales ajustadas a los datos, (Rodríguez, 2019, p. 6).

La narrativa entonces permite construir de manera reflexiva el conocimiento que se narra además de establecer relaciones semióticas y simbólicas permitiendo el reconocimiento de la persona en su vida cotidiana.

Al buscar el entendimiento del fenómeno social “experiencia estética y niñez vulnerable”, me propongo el reto de describir, las acciones, discursos, acontecimientos, interacciones, comportamientos y pensamientos, superando lo anecdótico y lo autobiográfico, de lo que pasará en el Castillo de las Artes, explicando las hipótesis que se desarrollen en el proceso. Ubicándose esta investigación en un diseño de corte narrativo.

4.3. Actores – Niños y niñas del Castillo

Son alrededor de 15 niños y niñas entre los 6 y 13 años que habitan la localidad de los mártires y/o en el barrio Santafé, son población flotante pues asisten voluntaria e intermitentemente al espacio, muchos de ellos son hijos de recicladores, trabajadores de fábricas o hijos de trabajadoras sexuales, otros están desescolarizados, tienen trastornos cognitivos y/o psicosociales o están en una alta vulnerabilidad a diversos tipos de violencias y vulneración de sus derechos fundamentales.

4.4. Etapas

4.4.1. Etapa 1 – Indagación sobre las percepciones sobre lo estético


Para esta etapa de indagación de pre saberes se desarrolló una estrategia de recolección de datos, para reunir las percepciones que sobre lo estético en las artes tienen los participantes, se diseñaron una serie de intervenciones donde se tuvo la pretensión de que narrarían su realidad con relación a su familia, su barrio, sus gustos, y su cultura visual.

Indagación en las percepciones que sobre lo estético en las artes tienen los niños, niñas y jóvenes que asisten a los talleres sobre “la experiencia estética” en el castillo de las artes.

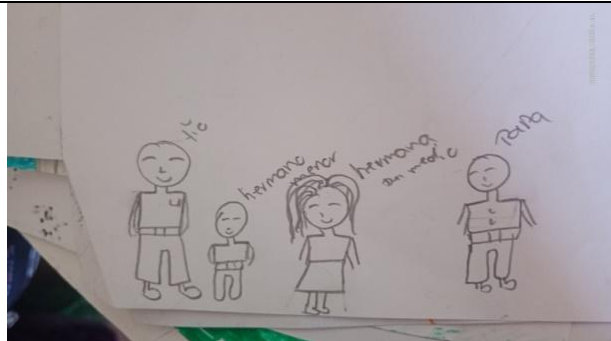
Se debe tener en cuenta que los dibujos parten de una instrucción de concepto, es decir en esta primera parte no tiene ningún acercamiento a una mimesis o a una orientación técnica definida por el docente, es acertado mencionar que los dibujos vienen de la expresión interior del alumno que resulta espontánea al no ser delimitada por el docente.

El análisis del dibujo que se realiza se encuentra desde la óptica de Ricardo Marín Viadel, en su libro “*Didáctica de la Educación Artística para Primaria*” (2003), del capítulo 2, “*El dibujo infantil: imágenes, relatos y descubrimientos simbólicos*”.

Teoría	Planteamiento	Resultados desde las ideas, reflexiones y conceptualizaciones de los niños y niñas.
--------	---------------	---

<p>Como se mencionó en el planteamiento del problema, lo que aclara las orientaciones para la educación artística del año 2010 citando a Gadamer, define la apreciación estética como la facultad que vincula lo sensible con lo racional al establecer órdenes y valoraciones desde las percepciones sensoriales llegando a ideas, reflexiones y conceptualizaciones mediante los códigos que las artes y la cultura han construido históricamente y que se encuentran en cambio y devenir constante.</p>	<p>Sesión 18 de febrero de 2025</p>	
	<p>Rompehielos</p>	<p>Juego corporal para ver la disposición de las niñas y niños, usando las onomatopeyas “suas, boing, suacate, mondongo, somondongo, racata” y relacionarlas con movimientos para movilizar la “energía”.</p>
	<p>Este ejercicio resultó en este primer momento clave para generar una distensión del espacio y un encuentro desde el juego con los chicos y mi presencia.</p>	
	<p>Biblioteca de imágenes mentales: sol, casa, árbol, perro, gato, flor, pez, avión y mariposa.</p>	
<p>En esta primera intervención se evidencian los dibujos infantiles que siguen la indicación dada, además es acertado relacionar lo definido por Viadel. (2003) donde habla del principio de <i>aplicación múltiple</i> pues en muchos dibujos usaron un esquema simple sino la misma figura geométrica para ilustrar las imágenes propuestas. También está presente el principio de <i>forma ejemplar</i>, pues el punto de vista evidencia la mayor cantidad de detalles. Se puede inferir el principio de <i>imperativo territorial</i>, pues cada elemento del dibujo posee su espacio propio y no existen superposiciones. Al final resultaron cansados de este primer ejercicio por el reto de hacer muchos dibujos, además nos llevó más tiempo del planeado.</p>		



Familia o con quien vivo.




En este segundo ejercicio se observó también la intención de seguir las indicaciones del docente, además formas de dibujo que como lo relata Viadel (2003), se encontró el principio de *importancia de tamaño* según es significativo el familiar en el hogar. Como también los principios ya mencionados de *imperativo territorial*, *forma ejemplar*, *aplicación múltiple*. Sin embargo, no todos se sintieron cómodos al hablar sobre su familia, hay que tener en cuenta que era mi primer acercamiento y es apenas comprensible que no le quieran contar a un extraño sobre su familia, fueron pocos quienes realizaron el ejercicio y los demás realizaron dibujos libres.






Superhéroe en grabado de isopor.







		
<p>En el tercer ejercicio se planteó la temática de superhéroes sin embargo surgieron también elementos como árboles, corazones y exploraciones hacia las texturas, también como lo clasifica Viadel, (2003). Se trata de un tipo de ilustración <i>preesquemática</i>, pues tiene una estrecha relación con la emocionalidad, a pesar de la orientación de crear súper héroes y heroínas, se ejemplifica también la exploración de la <i>figura humana</i>.</p> <p>En este momento de la sesión el conocer una técnica diferente y ser asombrados en la reproductibilidad de su imagen en un grabado o “sello”, resultó agradable y surgieron motivos para afinar su propuesta gráfica para que el resultado fuera mejor.</p>		
<p>Sesión 25 de febrero de 2025;</p>		
<p>Planteamiento</p>	<p>Resultados desde las ideas, reflexiones y conceptualizaciones de los niños y niñas.</p>	
<p>Rompehielos</p>	<p>Juego corporal para ver la disposición de las niñas y niños usando un ejercicio de tren de energía en donde cada uno de los participantes propone un movimiento y el resto del grupo lo sigue</p>	
<p>En el acercamiento teórico que se hace a la experiencia estética desde Gadamer y Mandoki, se aclara se la estética abarca muchos por no decir todos los núcleos que componen el ámbito social y vital que hacen parte del individuo, involucrando todos los sentidos, Mandoki lo denomina como <i>estésis</i>, donde se visualiza el todo y la</p>	<p>Este juego pretendía relajar el espacio sin embargo llegaron pocos chicos al principio, consecuentemente la actividad fue muy corta y varios chicos les dio pena hacer un movimiento dejando la actividad en un sin sentido de realización.</p>	
<p>En el acercamiento teórico que se hace a la experiencia estética desde Gadamer y Mandoki, se aclara se la estética abarca muchos por no decir todos los núcleos que componen el ámbito social y vital que hacen parte del individuo, involucrando todos los sentidos, Mandoki lo denomina como <i>estésis</i>, donde se visualiza el todo y la</p>	<p>Dibujos sobre el barrio</p>	

<p>especificidad del objeto de apreciación, como un juego de observación con unos fines conscientes desarrollando una identidad interpretativa, para fundamentar la experiencia estética.</p>	<p>En este ejercicio se ven exploraciones de texturas y manchas entre los más pequeños; una figura humana en una hoja cortada, un gato en tonos de verde y finalmente canchas de basquetbol.</p> <p>Según Marín Viadel aquí se ve el garabateo ya que predomina la expresión motriz; también un reflejo de una etapa preesquemática porque hay una representación de la idea de la figura humana y de la idea de la figura del gato verde, así como el esquema en la representación de las canchas ya que hay un marcado uso de la línea geométrica.</p> <p>Al hablar de la efectividad en el ejercicio hay que decir que aparte de los niños y niñas que hicieron las canchas porque venían de una localidad diferente a los Mártires, los demás entraron en un estado de negación frente al territorio y actuaron de manera que se dispersaron; quien dibujó la figura humana cortó la hoja en un sentido de rebeldía pues presioné al chico a dibujar lo que yo planteaba hasta que decidió “destruir” lo que ya había hecho.</p>	
<p>La <i>estésis</i> simbólicamente debe complementar el fragmento que nos cuestionamos de nuestra vitalidad histórica en el presente, Hegel y Benjamín tomado de Gadamer (1991) “la experiencia sensible de la idea”, entendido también como el “aura”, siendo representado en su plenitud sensible según Mandoki (2006) siendo configurada en la memoria y lenguaje estética.</p>	<p>Lo que gusta de la cultura visual en plastilina</p>	
	<p>En este ejercicio se volvió a captar la atención de los alumnos y se evidenció la intención clara de dos niñas al representar “minios” y “pikachus” como gusto y posibilidades de la plastilina, otra chiquitina deseo realizar un gato con bolitas y palitos sintiéndose un poco frustrada al no lograr ser más realista y otro de los chicos que se dispersó más, fue captado por el profe Edwin que me apoyó y al haber una cierta afinidad con los capibaras, contuvo al chico.</p> <p>Entre las niñas más grandes se caracteriza como lo menciona Viadel el “apogeo de las influencias culturales” pues dominaron muy bien la representación estos modelos de su cultura visual; con la chiquitina de 7 años que hizo el gatito existió un dominio de patrones universales en las figuras geométricas, sin embargo por</p>	

	<p>falta de práctica y experimentación se frustró al no poder hacer algo más complejo pues mentalmente se encontraba en un estado de desarrollo diferente, finalmente la contención que hizo el Profe Edwin con el capibara llamó mucho la atención pues funcionó como una figura de desarrollo próximo que se acercó al realismo. El ejercicio funcionó muy bien en su materialidad pues desde el uso de las manos con las posibilidades de la plastilina llamó y contuvo la atención de las niñas y niños.</p>	
	<p>Stencil</p>	
<p>En el espacio festivo se encuentra la comunidad representada completamente, se congrega por el estar e involucran las individualidades todos sus sentidos unificando y vigorizando al sujeto y la colectividad, estando la <i>estésis</i> ubicada en el sujeto demorándose en el todo y sintiendo cada uno de los</p>		<p>El planteamiento original era que hicieran una imagen sobre su superhéroe la recortaran y se realizara un estencil con ella. Lo que resultó fue que en el momento en el que de nuevo se captó la atención de los chicos unos fueron por la plastilina y otros se lograron enganchar con el estencil con algunos ejemplos y sugerencias de cómo desarrollar uno; resultaron en librillos con imágenes de los ejemplos llevados y algunas otras con otras imágenes personalizadas.</p> <p>Estas imágenes creadas por ellas y ellos en estencil respondieron sobre todo a un juego con la pintura, tal vez incluso a la ideación de personajes por incluir ojos en las imágenes, así como la relación de un patrón universal de corazón.</p>
	<p>Al final de la sesión se intentó plantear un espacio narrativo sobre las creaciones realizadas, sin embargo, no se logró entre el ajetreo de volver a dejar el espacio organizado y tomar el refrigerio.</p>	
	<p>Sesión 4 de marzo de 2025</p>	
	<p>Planteamiento</p>	<p>Resultados desde las ideas, reflexiones y conceptualizaciones de los niños y niñas.</p>

<p>detalles de la fiesta.</p>	<p>Dibujo a gran formato con pelota de tenis.</p>	
<p>En esta primera intervención se buscó generar un ambiente de distensión e imaginación que viniera desde las artes visuales. Se evidenció un disfrute por la pintura al azar con la pelota y pintura sobre los formatos grandes de papel.</p> <p>Al asociar el espacio con juego con las pelotas de tenis se creó un ambiente en el que se faltaron al respeto y el docente Edwin les llamó la atención de manera fuerte al no atender al llamado que centra la atención... “¡mosca!... ¡mosquito!</p> <p>En las líneas trazadas al azar en los papeles se indagó qué formas vieron y se encontraron estrellas, constelaciones, caballos y bicicletas</p>		
<p>Que nos gusta de la TV, películas o libros</p>		
<p>La alusión a la indicación solo fue seguida por una estudiante que dibujó a la princesa “Elsa” de la película Frozen</p>		
<p>La niña más pequeña de 6 años, encontrándose en una etapa preesquemática, investigó la materialidad a partir de la mancha; logró identificar la idea de una de las ilustraciones.</p>		 <p>Conejo gatito</p>

	<p>Una de las niñas (que vive en Kennedy) decidió pintar “un paisaje y el paisaje pintado más pequeño por alguien”, encontrándose en una etapa según Viadel de principio de realismo y seudorrealista, pues se ven superposiciones de los elementos, una exploración tridimensional y una línea horizonte, así como la observación de los cambios de color en la naturaleza, ubicándola en una mentalidad orientada a lo visual.</p>	
	<p>Otro de los chicos (que vive en Kennedy) estuvo experimentando con el negro y blanco, aunque había que motivarlo constantemente porque se frustra con facilidad. Se podría describir como exploraciones abstractas y naturalistas. También se puede ver la superposición muy tímida de elementos.</p>	
	<p>Un chico de pocas palabras propuso esta obra, se podrían interpretar corazones, un lugar natural, dos figuras humanas tal vez en un tapete o entrando por una puerta. Se alcanza a ver que existe una especie de línea de horizonte y se siente una distinción entre objetos cercanos o lejanos (puede que me equivoque), se podría ubicar en una etapa seudorrealista, sin embargo, cada elemento y mancha casi que respeta su propio espacio.</p>	
	<p>Una niña decidió dibujar a su muñeco, un oso, no logré determinar que quería expresar con las manchas negras y grises. Se podría ubicar también en una etapa seudorrealista por su edad (11- 13) años y porque su dibujo está proporcionado.</p>	

	<p>Dos alumnas imitaron su paisaje. Se podrían encontrar en una etapa esquemática, por su edad (7 a 9 años) y porque es un elemento que se repite muchas veces.</p>	
	<p>Un alumno decidió realizar la pintura de una ventana con seis colores, podría decirse que está en una etapa esquemática pues toma un elemento de la realidad y lo repite desarrollando una relación particular entre color y objeto.</p>	
	<p>Finalmente, un alumno optó por una práctica incipiente de graffiti, se podría ubicar en los principios del realismo pues según Viadel existe una relación entre el uso del color y la identificación emocional.</p>	
<p>En esta intervención se logró identificar, que hay un gusto por la pintura que da apertura a una experimentación más flexible permitiendo la ideación de objetos que nos producen gusto y bienestar, como crear una ventana a otra realidad.</p>		
<p>Sesión 11 de marzo de 2025</p>		
<p>Planteamiento</p>	<p>Resultados desde las ideas, reflexiones y conceptualizaciones de los niños y niñas</p>	
<p>Dibujo a gran formato en técnica seca, basado en la cultura visual.</p>	<div style="display: flex; align-items: center;">  </div> <p>Esta alumna fue la primera que llegó, trabajó en el personaje "Ansiedad" de la película Intensamente, tuve la oportunidad de hablar tranquilamente con ella sobre su personaje, me relató que quería ser muy rápida como este personaje pues a veces no le alcanzaba el tiempo porque prefería estar cobijada que en el frío de las mañanas.</p>	



Luego llegó la autora de esta obra, es muy callada y me pidió el celular para copiar la imagen de Kuromi, ella me contó que el poder de Kuromi era tener muchos amigos.



A mitad de la sesión llegó otro alumno el cual va de vez en cuando al Castillo, él se mueve mucho más por la calle por ello fue dibujando lo que le iba saliendo, dando como resultado esta "Puerca Rata".

Esta sesión tuvo la particularidad de que cayó tremendo aguacero en la hora de la clase, por ello solo asistieron tres estudiantes, sin embargo, se desarrolló un acercamiento más tranquilo y personalizado.

Encontré que cuando el cuerpo, está involucrado en la acción creativa se interesa más, así como el apoyo afectivo que debe estar en el espacio de la clase, entendiéndose como un espacio para sentirse seguro hasta de hacer lo más extraño.

En esta primera etapa de indagación sobre los presaberes sobre las percepciones que tienen las niñas y niños sobre la experiencia estética logré evidenciar primero que la práctica artística es un momento de juego y festivo pues al contrastar radicalmente con el territorio unifica individualidades aunque por momentos existieran tratos entre ellos de irrespeto o intolerancia, se lograban resolver desde poner en el lugar de la empatía, aunque incluso buscaran las formas más rebuscadas de justificarse como “¿te gustaría que a ti te apagaran la luz del baño?...R: En mi casa mi mamá lo hace... ¿y por qué tú lo haces?... R: para ahorrar luz... Claro la debes apagar, pero cuando no haya nadie en el baño...R: jajajaja.

También responden al juego al proponer formas de observar e interpretar la vida desde posturas que abren ventanas a otras posibilidades de realidad, aunque ello signifique anular el contexto crudo, grotesco y real fuera del castillo.

Simbólicamente lo desarrollado por las niñas y niños, aunque algunas veces fue seguida la instrucción en su mayoría no, esto quiere decir que obedecieron a su propia brújula sensible conectándose con ese todo que en ese instante les sugería la estimulación.

Cabe mencionar que también una característica de la experiencia estética para varias personitas significa asistir al castillo por comida o afecto que su contexto fuera del castillo no les aporta.

Existió una gran presencia de la agresión física y verbal, esto lo entiendo que es también una manera de sobrevivir en el contexto, sin embargo de diferentes maneras se buscó contener estas actitudes y tratando de generar una simpatía; se evidencio una fragilidad en algunos chicos en cuanto a la exigencia de trabajo en el aula es decir si se les exigía, respondían de una manera opositora, la cual en principio me guiaron los docentes titulares, pero al pasar el tiempo con más confianza busque de re direccionar la actividad encontrando el modo en que se sintieran más a gusto; una postura de los chicos en el estar en el espacio fue ser egoísta, pues al estar la necesidad de compartir material primaba la individualidad, siempre hice precisiones sobre esperar el turno y pedir prestado usando las palabras por favor y gracias; de manera interesante en uno de los espacios se llegó a un punto verbal en común sobre la resolución de problemas siendo en la discusión o el dialogo antes que llegar a la agresión física, determinando que esta agresión ocurre más en el momento de “jugar” o “molestar” también abogué por la empatía aunque en estos casos siempre me respondieron con una justificación a todo lo que les planteaba; los cuerpos infantiles buscaban estar en posiciones como pudieran “acomodarse” en un espacio reducido, en un par de ocasiones encima de una mesa y simulaban dormir al ver un audio visual y un libro, también jugar con sus compañeras y compañeros con los que encontraban cercanía, encuentro que en muchos casos hay actitudes opositoras y conforme uno tiene más experiencia las puede manejar mejor; al trabajar unos ejercicios de armar una marioneta uno de los chicos de “centro amar” el cual está escolarizado

asimilo sin inferirle la respuesta que estábamos armando un cuerpo identificándose con los brazos, piernas y tronco; cuando empezamos a trabajar las máscaras observe un gran interés por el disfraz y fue asociado con los carnavales que ocurren en Venezuela.

El cuerpo lo encuentro en muchos casos violentado, obligado y habituado a defenderse así mismo en una búsqueda de abstraerse de una realidad densa, grotesca y que sueña con paisajes, lugares y sentires diferentes, siendo los más pequeños quienes al parecer ven, pero no se sienten golpeados por esta realidad.

4.4.2. Etapa 2 – Diseño e implementación de la secuencia didáctica

Para esta etapa se desarrollará una estrategia educativa y de recolección de datos para caracterizar, y relacionar las categorías estéticas propuestas en la cotidianidad, para esto se diseñará una secuencia didáctica tomando como referencia lo descrito sobre el tema en el capítulo dos, se dividirá las sesiones requeridas respondiendo a las categorías estéticas y sus producciones artísticas.

La secuencia didáctica en torno a tres categorías estéticas (Lo bello, lo grotesco y lo cómico)

Título del contenido: Secuencia didáctica, “la experiencia estética infantil”

Tipo de contenido propuesto: Libro álbum

Duración aproximada: Cinco meses; diez y ocho sesiones

Temas principales del contenido: Lo bello, lo grotesco y lo cómico

Los subtemas: La cultura visual, la sana convivencia, la resolución de conflictos, la creatividad, la pluriculturalidad.

Público objetivo del contenido: Niños y niñas entre los 6 y 14 años

Idea central del contenido:

Desde la mediación de tres contenidos literarios de los libro álbum, Voces en el parque” de Anthony Brown (1999), “Con mis palabras” de Cristina Tebar (2020) y “Donde viven los

monstruos” de Maurice Sendak (2011), se pretende elaborar una secuencia didáctica pues la narración y la visualización de estos contenidos permiten abordar los temas de “lo bello” como vinculante, (Byung- Chul Han), “lo grotesco” como todo aquello que desborda el cuerpo y “lo cómico” como la burla y el juego con aquello a lo que se le tiene miedo (Mijaíl Bajtín).

Las mediaciones darán como resultado narraciones visuales de los participantes de la secuencia y partiendo de estas se van a estructurar las nociones sobre lo que significa para los niños y niñas la vivencia de este ciclo de experiencias estéticas.

Pertinencia:

Espero que los niños y niñas se involucren e interactúen con este contenido desde la motivación por la curiosidad, la creación plástica y narrativa que permite los medios referenciados, la identificación con su realidad y el espacio físico y simbólico del castillo.

El contenido resulta pertinente porque al haber estado realizando una observación participante percibí que la interacción en el espacio, su concepción simbólica y el trámite infantil necesitan mediación para una comprensión menos agresiva o al menos una noción diferente de relacionamiento en el contexto del barrio.

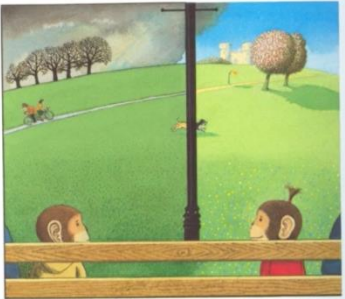
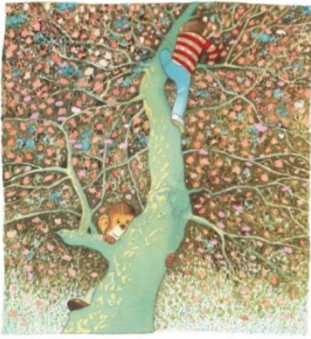
Las capacidades que espero potenciar a partir de la vivencia de la experiencia estética son herramientas de valoración, capacidades de apropiación, interpretación, transformación y creación de procesos y/o productos artísticos y socioculturales, el reconocimiento de los lenguajes artísticos para la construcción de las capacidades de sentir, conmoverse, expresar, valorar y desarrollar la capacidad de transformar las percepciones, pues se lograra transformar lo contemplado en metáforas y representaciones de acuerdo con las significaciones propias de su entorno natural, social y cultural. Favoreciendo de esta manera el desarrollo de actitudes de pertenencia, autorregulación, confianza, singularidad, eficiencia y satisfacción al lograr lo que se han propuesto”

Las emociones que aspiro que se evidencien al disfrutar el contenido sean desde la frustración, su superación y alegría al ver lo creado por sus manos, sensibilidad e inteligencia

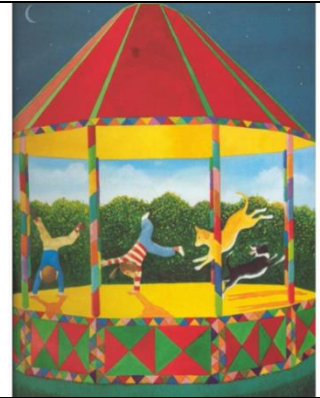
La secuencia:

Previamente en las primeras cuatro sesiones se hace una observación participante para analizar las dinámicas del espacio, evidenciar que acercamientos se tienen con la experiencia estética, cómo, quienes y de qué manera asisten además de compartir y experimentar con materiales y técnicas de las artes plásticas y visuales.

Partiendo de los dispositivos socioculturales libro álbum “Voces en el parque” de Anthony Brown (2023) y “Con mis palabras” de Cristina Tebar (2020) me permiten problematizar y desarrollar lo planteado por Byung- Chul Han (2019) en “La salvación de lo bello” como primer tema, siendo “la salvación de lo vinculante”, desarrollando el análisis y secuencia didáctica entorno a este primer libro álbum. El análisis permite un desarrollo perceptivo amplio de los asistentes al espacio, pues el texto permite desglosar un contenido simbólico en clave de las posibilidades de amistad y vínculos afectivos, también referenciar obras de arte la cultura occidental, pretendiendo generar aptitudes y actitudes, en vía de convivencias y relaciones más respetuosas entre los niños y niñas asistentes.

1. En la primera sesión se socializa el libro álbum abriendo la posibilidad de lectura de cada voz por 4 participantes diferentes, vinculando a los niños y niñas.	
a. Se enfatizan tres preguntas en momentos puntuales de la lectura	
¿De qué manera haces amigos?	
¿A qué juegas con tus amigos?	

¿Cuál es tu lugar favorito para jugar?



- b. Busco indagar por medio de la expresión plástica, pictórica, narrativa y del dibujo las narrativas frente al concepto de la amistad.
2. En la segunda intervención se siguen las sugerencias de los docentes titulares del espacio y se observa de manera participativa las relaciones y comportamientos de los niños y niñas asistentes en el espacio del parque y en los juegos que se desarrollen.
3. La tercera intervención se tomó de referencia de la segunda voz la cual va a releer y se tomara referencia de la siguiente imagen y puntualmente de la pequeña referencia a Mary Poppins.



Del análisis de esta imagen se desprende la referencia a la película “Mary Poppins” de 1964 el cual pretende desde la visualización de la primera hora generar una lectura creativa y de imaginación y fantasía en los espacios, así mismo se buscará alimentar la cultura visual de los niños y niñas.

Pregunta orientadora

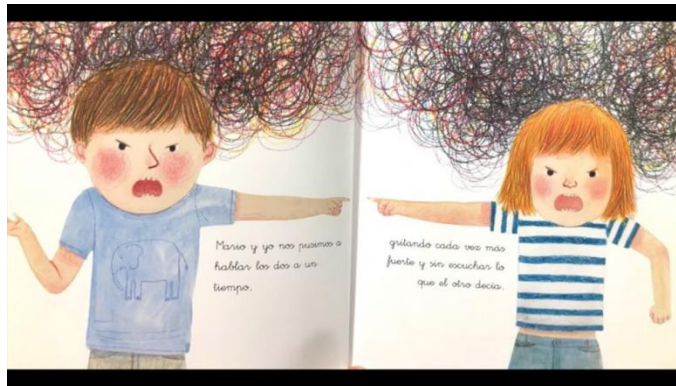
¿Cómo desde la fantasía me vinculo al mundo?

Propuesta creativa

Elabore un/a amigo/a imaginario/a.

4. La cuarta intervención se trabaja con base en los comportamientos de los infantes pues hay violencia y poca tolerancia entre unas y otros.

Se propone la mediación del libro “Con mis palabras” de Cristina Tebar (2020) ya que en el libro se abordan maneras desde el diálogo vinculante de cómo solucionar desacuerdos que se presentan en el cotidiano infantil.



<https://www.youtube.com/watch?v=1zWEIAh2PF8>

Las preguntas orientadoras serán

- a. ¿Cómo me siento cuando me enojo con mis amigos y/o amigas?
- b. ¿De qué manera soluciono mis conflictos?
- c. ¿Cómo puedo solucionar mejor mis conflictos?

El producto a desarrollar se propone un trabajo colectivo en gran formato donde se respondan las preguntas

5. La quinta intervención de cierre de la perspectiva estética “lo bello” se buscara trabajar el respeto por las diferencias desde la imagen de referencia siguiente



Las preguntas orientadoras serán

¿Qué siento en mi cuerpo cuando me enojo?

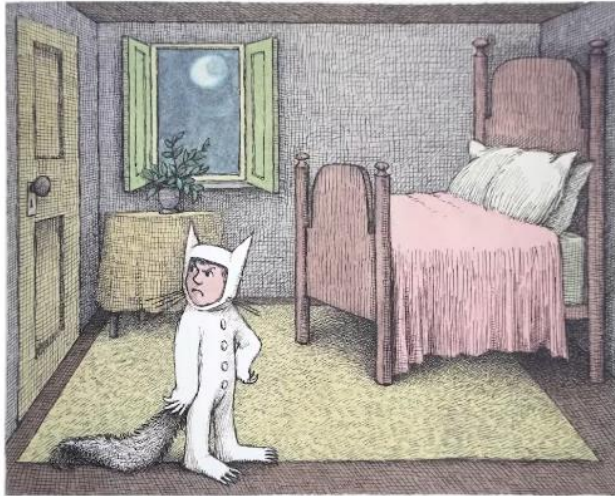
¿Qué hago cuando mis amigos piensan diferente a mi?

Partiendo del dispositivo sociocultural libro álbum “Donde viven los monstruos” de Maurice Sendak (2006), me permite problematizar y desarrollar lo planteado por González (2013), siendo lo grotesco aquello que sobresale al cuerpo; Bergson (1985), siendo lo cómico una sanción social y Bajtín (1990), una reivindicación de la celebración popular contra lo que se teme, desarrollando el análisis y secuencia didáctica entorno a este tercer libro álbum. El análisis me permite un panorama centrada en el contexto y el contenido me permite asociar simbólicamente las posibilidades de lo grotesco y lo cómico, teniendo en cuenta su visualidad y su intención de narrativa imaginaria, pretendiendo generar aptitudes y actitudes en las posibilidades creativas e identificación con el poder ser de otra manera.

6. La sexta intervención con la temática de lo grotesco se aborda buscando la creación narrativa desde experiencias desde las siguientes tres imágenes del libro “Donde viven los monstruos” de Maurice Sendak (2011):



¿Qué travesuras has hecho?



¿Cómo te han castigado?



¿Que ves en la imagen?

¿Qué imaginas?

7. En la séptima intervención correspondiente a la temática de lo grotesco, se ubicará en la entrada un monstruo para que entren al salón bajo su cuerpo:



Se abordará la relectura del cuento hasta cuando llega a donde viven los monstruos e interactúa con ellos:



A continuación diseñaremos barcos para viajar a donde viven los monstruos con decoraciones particulares de cada niño y niña, a cada uno se le dará además una hoja y dos colores de crayones para recorrer parte del castillo y hacer frottage para recaudar texturas, lo que será la piel del monstruo, al volver al salón se les dará la indicación que dibujen y recorten un monstruo con los siguientes diseños modelo:



Para que al final recorte y pegue las texturas en el cuerpo del monstruo de cartulina y tener como resultado el barco de viaje y el monstruo que conocimos.

8. En la octava intervención se trabaja en la realización de marionetas con formas de monstruos híbrido entre humano y animal, hablando sobre sus animales favoritos y si tienen pijamas o disfraces de animales.
9. En la novena intervención se continúan construyendo las marionetas
10. En la décima intervención la coordinadora Laura Giraldo sugirió el cortometraje “Angel or monster”, <https://www.youtube.com/watch?v=P740NAk0CS0>
Desarrollando las siguientes preguntas

¿Quiénes son los personajes?

¿Qué se prepara para una fiesta de cumpleaños?

¿Qué se hace en una fiesta de cumpleaños?

¿Qué comieron? (“pastel”)

¿A qué jugaron el sapo y el mosquito? (escondite)

¿Cómo diferenciar la imagen alegre y divertida de la oscura y lúgubre?

Creando al final un pop up sobre el escondite con una mirada por fuera del artefacto del que busca y adentro el personaje que se esconde.

<https://www.youtube.com/watch?v=rLW879ca2CA>

Se aprovecha la propuesta para entablar una relación con las interacciones de amistad que pueden volverse violentas o que infunden terror. También se realizará la visualización dos veces analizando el corto a la luz de las preguntas.

11. En la onceava intervenció se leerá sobre el encuentro de Max con los monstruos en el libro álbum. Planteando la celebración de la fiesta de los monstruos realizando un acercamiento contextual desde la noche de brujas o carnavales a los que los niños hayan asistido.



- ¿Para qué es la noche de brujas?
- ¿Qué cosas usamos para asustar en la noche de brujas?
- ¿Qué cosas son divertidas para hacer en la noche de brujas?
- ¿Qué cosas les hacen reír en noche de brujas?
- ¿Alguien ha estado en un carnaval?
- ¿Qué cosas son divertidas para hacer en una fiesta o en un carnaval?
- ¿Qué cosas les hacen reír en una fiesta o en un carnaval?
- ¿Hacer la fiesta y el carnaval de los asustadores?

Nos dedicaremos a hacer personajes que asusten en forma de marionetas, títeres y máscaras y tal vez disfraces en donde se aborda lo grotesco que se transforma en lo cómico popular.

12. En la doceava sesión se propuso observar hasta el minuto 13:59 del desfile Mascarada Acarigua

<https://www.youtube.com/watch?v=p6Lbz6ns-30&t=873s>

para ver ejemplos de máscaras y disfraces en un carnaval y luego la realización de las mismas basados en el referente de Miqui Lilintal

<https://micalilintal.wixsite.com/misitio>



13. En la treceava sesión se plantea seguir adelantando los proyectos de las máscaras y hacer preguntas claras sobre las perspectivas estéticas

¿Qué es para ti lo bello?

¿Qué es para ti lo grotesco?

¿Qué es para ti lo cómico?

14. En la catorceava sesión se sigue trabajando en las máscaras

15. En la quinceava sesión se trabaja en el proyecto de máscaras y se da un primer cierre a la recolección de datos.

16. En una sesión futura se procura tener registro de las máscaras realizadas.

4.4.3. Etapa 3 – Los cambios vividos

Para la etapa de interpretación de datos se va a utilizar la técnica de análisis de contenido, según Ruiz (2004), el análisis de contenido está inscrito en la investigación en ciencias sociales y viene del campo de las ciencias del lenguaje, esta técnica permite comprender la complejidad de la realidad social al estudiar el significado de los testimonios recogidos.

La metodología de análisis de contenido se organiza en tres niveles, superficie, analítico e interpretativo; el nivel de superficie lo constituyen las formulaciones de los participantes; en el nivel analítico se organizan las formulaciones a partir de criterios de afinidad o de

diferenciación para construir categorías y en el nivel interpretativo se desarrolla la comprensión del sentido de la información a la cual se ha accedido, creando la síntesis de los textos de manera completa y estructurada.

Como mi investigación se centra en la interpretación de la experiencia estética de los niños y niñas del Castillo de las Artes, se buscará analizar los textos producto de la secuencia didáctica propuesta ya que como lo menciona Ruiz (2004), “el lenguaje es productor de sentido” y permite establecer esquemas de comprensión en relación con el contexto social y cultural. Siendo entonces el análisis de contenido un mediador entre la forma, el significado y praxis de las formulaciones de los participantes, otorgando sentido desde datos históricos y vivenciales; para ello se tiene en cuenta el contexto cultural, siendo las condiciones de vida, hábitos y costumbres; y el contexto relacional, haciendo alusión al grado de confianza, sinceridad y empatía en la comunicación con el investigador.

Según Ruiz (2004) en el análisis de contenido se trabaja con dos elementos estructurales, las *Referencias*, que son los testimonios y relatos vitales que aportan los participantes y los *Rasgos*, que son aquellos elementos que los investigadores consideran significativas porque permiten caracterizar las diferencias o para identificar las coincidencias.

Para la organización se trabaja desde las estrategias de delimitación, que se trata de la cantidad de elementos presentes en los testimonios de los participantes; y la determinación, que se trata de la manera como se establece el sentido de un testimonio. Las estrategias de determinación se subdividen en estrategias intertextuales, que se trata de la forma en que se relacionan uno y otro testimonio, desde el método agregativo donde se toman las coincidencias y resonancias cooperativas y el método discriminativo donde se toman referencias de la historia personal y familiar, resultando una resonancia diferencial. Las estrategias extratextuales se tratan del sentido que se le da al testimonio según el contexto inmediato y las características especiales del informante.

Para la organización de la información en su descripción y análisis en primer lugar se identifica y clasifica la información, en una recopilación según la delimitación, determinación, producción y el interés de nuestro estudio, en una caracterización periódica de los momentos en los testimonios.


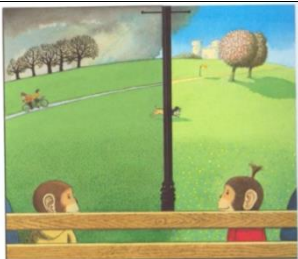


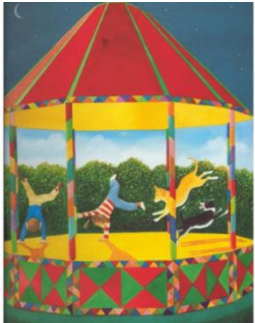
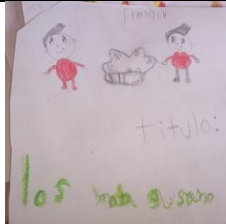
Para la construcción de categorías se analiza la información según su afinidad y/o diferencias convirtiéndose estos en rasgos, luego con la estrategia de delimitación extensiva se definen el número de documentos a revisar, luego a través de la determinación se van definiendo las categorías desde el marco conceptual, y el método agregativo y discriminativo de información, dando así unas pautas para la organización de categorías en los informes escritos, cada categoría tendrá fragmentos de testimonios e interpretaciones del investigador, así mismo el investigador definirá cuáles y qué categorías son de primer orden y de segundo orden.

Se realiza entonces una apuesta interpretativa que será pertinente en mayor o menor medida en cuanto sea consecuente con el contexto investigado, al hacer interpretación es porque se toma en cuenta una afirmación de un informante que resulta relevante para nosotros y descubrimos que es un testimonio más rico en matices que otro.

Al reflexionar y expresar los criterios tenidos en cuenta para organizar los datos, el investigador hace explícitas sus interpretaciones para enriquecer la reflexión teórica y metodológica que le es propia al contexto de estudio.

El análisis de contenido tiene como objetivo el desarrollo de un metatexto analítico a través de preguntas que corresponde ser dirigido a comunidad especializada, los informantes y el público en general, entonces hay que tener en cuenta unos códigos lingüísticos comunes y la reconstrucción de la experiencia investigativa; Esta estrategia se hace visible cuando se trae el contenido de los libro álbum al contexto mediante preguntas que refieren a la amistad, a la resolución de conflictos, las formas en las que se puede ver un monstruo o las formas de vivenciar una fiesta.

4.4.3.1. Procesamiento de información

"Lo bello"	
Lo planteado en el libro "La salvación de lo bello" de Byung- Chul Han (2019). Remite a la necesidad de cuestionar la sociedad actual, de sentirse afectado, desarrollando un estado de simpatía (tratar de entender lo que siente la otra persona), desde la convivencia y alteridad, al visualizar las posibilidades de interpretación, interiorizando la experiencia de memoria colectiva de un padecer anterior, reconociendo las diferentes miradas de lo vívido, siendo "lo bello" "la salvación de lo vinculante".	
Sesión del 25 de marzo de 2025	
Lo planteado	Lo que sucedió
Primera sesión: mediación del libro "Voces en el parque" (2023). Tres preguntas generadoras en momentos puntuales de la mediación	Se realizó la mediación a 4 voces intercaladas con los niños, niñas y las preguntas propuestas, en la mediación resultaron relatos de parte de una asistente de 13 años sobre amistad y traición de la misma, uno de los chicos desarrolló una actitud pasiva a las actividades propuestas, también surgieron relatos de juegos como "pilla" (cogidas), "chicle", "yermis" y "baloncesto"; plásticamente resultaron imágenes de "amigas sosteniendo un corazón", "casas", "paisajes", "amigos jugando futbol en canchas", un "árbol de la vida", unos "columpios "rotos", manchas significando "la felicidad", un dibujo titulado "los
¿A qué juegas con tus amigos?	
	
¿De qué manera haces amigos?	
¿Cuál es tu lugar favorito para jugar?	
Se buscará indagar por medio de la expresión plástica, pictórica y del dibujo las narrativas frente al concepto de la amistad.	

	matagusanos” y una escultura de “dos amigas y un corazón”.	
--	--	--

Sesión del 01 de abril de 2025

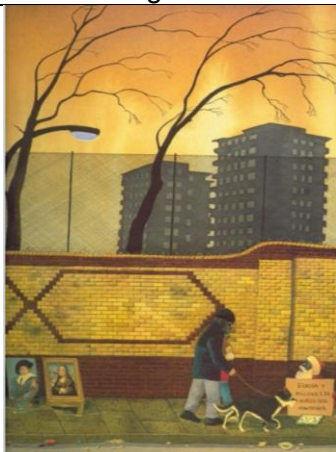
Lo planteado	Lo que sucedió
--------------	----------------

<p>Segunda sesión: La docente de apoyo me recomendó asistir al parque con los niños y niñas llevé un lazo y una pelota para jugar, así mismo ser observador participante de actitudes de los chicos y chicas.</p>	<p>Nos encontramos y asistieron bastantes niñas y niños, saltamos laso en el castillo y luego nos dijeron que no se podía porque podría sufrir un accidente estructural, fuimos a buscar un parque, para encontrarlo se organizaron y pusieron de acuerdo a cual íbamos ya que a dos que fuimos (renacimiento y uno del barrio) no estaban disponibles; allí un grupo la paso jugando fútbol y el otro grupo ya que íbamos con una cachorra jugaron con ella, con el lazo y con la pelota, al devolvernos surgieron actitudes de violencia entre unos y otros que se trataron de mediar lo mejor posible ya que la contención en la calle y en movimiento resultó muy compleja.</p>	
		
		

Sesión del 08 de abril de 2025

Lo planteado	Lo que sucedió
--------------	----------------

Tercera sesión: Se retoma la segunda voz del libro "Voces en el parque" (2023), se realiza el análisis de tres imágenes, "yendo al parque, soltando al perro y volviendo del parque". Sobre la imagen soltando al perro se pone en discusión la pequeña imagen de "Mary Poppins" (1964) y se proyecta un fragmento de la película haciendo énfasis en la posibilidad de la fantasía, se trabaja desde la pregunta ¿Cómo desde la fantasía me vinculo al mundo?, se propone la posibilidad de crear un amigo imaginario.

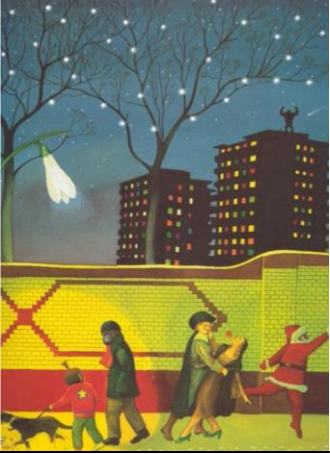




Se realizó la mediación del fragmento del libro y el fragmento de la película haciendo preguntas en el intermedio sobre la imaginación como posibilidad estando en situaciones de conflicto, los resultados plásticos fueron un amigo imaginario llamado Ángel, una caja con un gato dentro que no se podía ver, una muñeca, exploraciones con la pintura y varios paisajes.






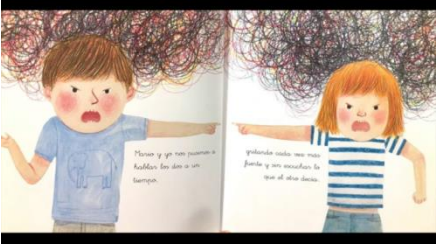
Amigo imaginario "Ángel"




		<p>Caja con gato adentro</p>
		 <p>Azul</p>

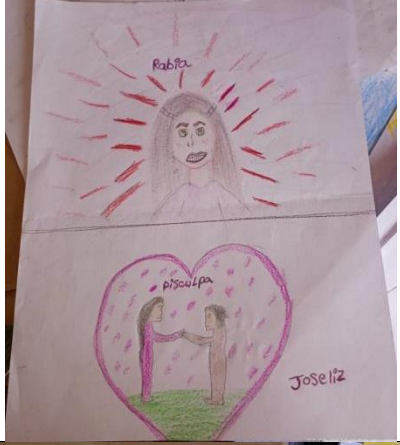

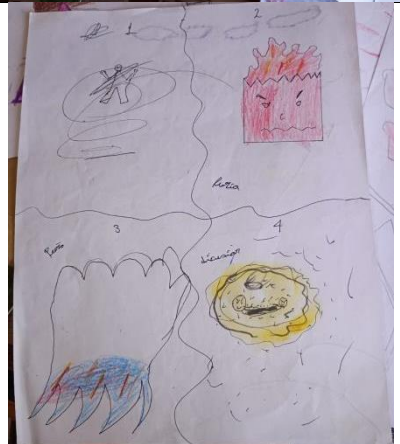
Sesión del 15 de abril de 2025

Lo planteado	Lo que sucedió	
<p>Cuarta sesión: Teniendo como principio los desencuentros convivenciales en el territorio se propone la mediación del libro "Con mis palabras" de Cristina Tebar (2020), ya que en el libro se abordan maneras desde el diálogo vinculante de cómo solucionar desacuerdos que se presentan en el cotidiano infantil.</p> <p>Las preguntas orientadoras son ¿Cómo me siento cuando me enojo con mis amigos y/o amigas? ¿De qué manera soluciono mis conflictos? ¿Cómo puedo solucionar mejor mis conflictos?</p> <p>El producto por desarrollar que se</p>	<p>La mediación se desarrolló en dos tiempos pues llegaron primero unos chicos y luego otros, junto con el docente de apoyo se dividieron en tres grupos y fueron por materiales de pintura, la pregunta central fue ¿Cómo soluciono un conflicto? Partiendo del ejemplo de querer</p>	 



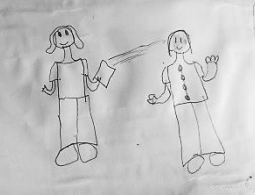
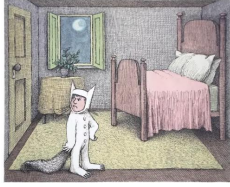






<p>propone debe ser desarrollado en trabajo colectivo respondiendo a las preguntas.</p>	<p>un juguete y encontrar una respuesta negativa al pedirlo, en los tres grupos se encontraron diversos productos, en el grupo de las niñas más pequeñas fueron arcoíris, soles, flores y calcos de manos. El segundo grupo resolvió en cuatro intervenciones divididas en arcoíris, playa venezolana, free fire y árboles. En el tercer grupo se resolvió con ayuda del docente de apoyo y el grupo de los chicos más grandes con un paralelismo entre cuerpo ofuscado y paisaje tranquilo.</p>	
		

Sesión del 22 de abril de 2025

Lo planteado	Lo que sucedió
<p>Quinta sesión: Para el cierre de la perspectiva estética de lo bello se analiza una de las imágenes del libro "Con mis palabras" de Cristina Tebar (2020), en donde aparecen las sensaciones en el cuerpo cuando aflora la rabia y se propone ilustrar esa sensación</p>	<p>Resultó en imágenes sobre sentires diversos en el cuerpo y de diferentes colores así mismo la segunda pregunta se respondió</p> 

<p>desde las preguntas. ¿Qué siento en mi cuerpo cuando me enojo? y ¿Qué hago cuando mis amigos piensan diferente a mí?</p>	<p>llevando a discusiones y diálogo, se tuvo la interacción además de población adicional de “centro amar” de integración social niños y niñas entre 6 y 8 años ilustraron también, aunque algunos fueron erráticos en seguir las indicaciones.</p>	
		 

<p>Lo “Grotesco”</p>	
<p>Lo mencionado por Gonzálves (2013) trae a colación la obra de Kayser (1964), en todo aquello que vive en otras ordenaciones inaccesibles al hombre, lo que es una perturbación al orden de la realidad donde lo familiar se percibe como amenazador y extraño. También está involucrada la obra de Bajtín (1988 y 1990) trayendo todo aquello que significa degradación entrando en comunión con lo inferior en el cuerpo y festejando los procesos vitales uniéndose a la tierra, siendo fértil muriendo y renaciendo en la materia.</p>	
<p>Sesión del 29 de abril de 2025</p>	
<p>Lo planteado</p>	<p>Lo que sucedió</p>

<p>La sexta intervención aborda la temática de lo grotesco, se inicia buscando la creación narrativa desde experiencias propias desde las siguientes tres imágenes del libro "Donde viven los monstruos" de Maurice Sendak (2011):</p>		<p>En la sesión se fueron realizando las preguntas a medida que se presentaban las imágenes y surgieron interpretaciones como que el niño se quería comer al perro; relatos de travesuras como apagar las luces, tirar agua y harina a las amigas y amigos, robar bombones, botar las maletas; que los regañaban por hacer travesuras y los castigaban por semanas, que en el libro el niño por estar tanto tiempo atrapado en el dormitorio se volvió un bosque. Usaron la mayoría las imágenes de referencia para relatar la historia imaginada, muy pocos dibujaron</p>	
	<p>¿Qué travesuras has hecho?</p>		
	<p>¿Cómo te han castigado?</p>		
	<p>¿Qué ves en la imagen? ¿Qué imaginas?</p>		
<p>Sesión del 6 de mayo de 2025</p>			
<p>Lo planteado</p>		<p>Lo que sucedió</p>	
<p>En la séptima intervención se ubicará en la entrada un monstruo para que entren al salón bajo su cuerpo.</p>		<p>Un elemento diferente que caracterizó el espacio fue la asistencia del grupo de "centro amar" que son niñas y niños escolarizados, en el momento de hacer el barco se tuvo que ser muy detallado pues ninguno sabía hacer un barco de papel, las niñas y niños más mayores que hacían presencia tomaron un tono de mucho descontrol y juego para causar desorden.</p>	
<p>Se abordará la relectura del cuento hasta cuando llega a donde viven los monstruos e interactúa con ellos.</p>			



En el momento de salir a recoger texturas por el castillo fue muy disfrutado. Sin embargo, en el momento de dibujar y disfrazar el monstruo con las "pieles" (texturas)



recolectadas hizo falta un modelo de ejemplo pues la idea fue compleja de entender; aparte de ello surgieron una gran cantidad de diseños de barcos y monstruos, muchos con rasgos humanoides. Otros respondiendo a una curiosa orientación de monstruosidad subjetiva viajante.



A continuación diseñaremos barcos para viajar a donde viven los monstruos con decoraciones particulares de cada niño y niña, a cada uno se le dará además una hoja y dos colores de crayones para recorrer parte del castillo y hacer frottage para recaudar texturas, lo que será la piel del monstruo, al volver al salón se le dará indicación que dibuje y recorte un monstruo con los siguientes diseños modelo:




Para que al final recorte y pegue las texturas en el cuerpo del monstruo de cartulina
Y tener como resultado el barco de viaje y el monstruo que conocimos.

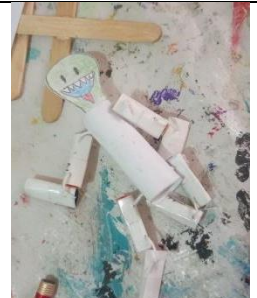


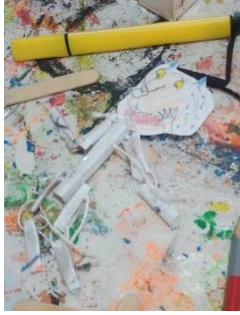




Lo cómico según Bergson: Significa un acto mecánico de descuido por costumbre donde la burla anestesiando la sensibilidad induce a una corrección social y a una exageración de la torpeza. Siendo la risa una humillación sobre quien recae.


La intervención que intente plantear desde las marionetas suponía abordar el cuerpo y su división por partes para desarrollar una analogía donde los movimientos involuntarios tienen cabida y son acogidos habitando un espacio social común.

Lo planteado	Lo que sucedió	
<p>En la octava intervención se trabaja en la realización de marionetas con formas de monstruos híbrido entre humano y animal, hablando sobre sus animales favoritos y si tienen pijamas o disfraces de animales.</p>	<p>En esta sesión se evidenció que había problemas en el manejo de costura para la unión de las partes, pues asistieron niños y niñas muy pequeñas, además no habían maestros de apoyo suficiente para contener y apoyar en el ejercicio con todos y todas las niñas. Por otro lado, uno de los chiquitines de centro amar identificó las partes con una figura humana. Se reflejó en la experiencia con algunos chicos más grandes al no tener tareas para hacer (no habían suficientes agujas y resultaba peligroso tener más) actuaciones de molestar a los más pequeños o los más callados, identificando esto en el diario de campo como una posibilidad real de lo grotesco.</p>	

Sesión del 20 de mayo del 2025

Lo planteado	Lo que sucedió	
<p>En la novena intervención se continúan construyendo las marionetas</p>	<p>Se siguió presentando el problema de molestar en clase por parte de los más grandes, entonces les llame la atención intentando poner en el lugar de quien</p>	

	<p>molestaban. Me di cuenta definitivamente que resultaba muy complejo el tecnicismo de la marioneta, al final se lograron armar 4 marionetas de más o menos 14 niños y niñas que estaban.</p>	
<p>Sesión del 27 de mayo del 2025</p>		
<p>Lo planteado</p>	<p>Lo que sucedió</p>	
<p>En la décima intervención la coordinadora Laura Giraldo sugirió el cortometraje “Angel or monster” (2024), https://www.youtube.com/watch?v=P740NAk0CSo</p>	<p>El cortometraje se puede describir como una relación ambigua entre depredador/ presa. Se repitió dos veces para un análisis más detallado en el antes y después de las preguntas.</p>	
	<p>Surgieron dibujos en el interior del pop up de conejos, gatos, perros y el meme copia del ejemplo del vídeo técnico. En el exterior del pop up aparecieron corazones, osos, mariposas, flores y papás.</p>	
<p>Desarrollando las siguientes preguntas ¿Quiénes son los personajes? ¿Qué se prepara para una fiesta de cumpleaños? ¿Qué se hace en una fiesta de cumpleaños? ¿Qué comieron? (“pastel”) ¿A qué jugaron el sapo y el mosquito? (escondite) ¿Cómo diferenciar la imagen alegre y divertida de la oscura y lúgubre?</p>	<p>Este producto especialmente fue muy apreciado por las niñas y niños que asistieron. Se encontró que los niños y niñas que molestaban más estuvieron más</p>	

<p>Creando al final Pop up sobre el escondite con una mirada por fuera del artefacto del que busca y adentro el personaje que se esconde.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=rLW879ca2CA</p> <p>Se aprovecha la propuesta para entablar una relación con las interacciones de amistad que pueden volverse violentas o que infunden terror. También se realizará la visualización dos veces analizando el corto a la luz de las preguntas.</p>	<p>tranquilos. Luego de la reflexión sobre cómo ciertos juegos pueden volverse terroríficos y/o violentos.</p>	
---	--	---

Lo "Cómico"

Lo cómico se aborda sin dejar de lado lo grotesco porque como lo propone Bajtín (1990), la risa cumple un papel regenerador, liberador, positivo, creador y transgresor estando relacionadas con las fiestas de las cosechas, las estaciones, la muerte y el nacimiento, concretando la esperanza popular en un porvenir abundante, justo y libre.

Siendo el disfraz entendido como la renovación de la personalidad social permutando las jerarquías, existiendo reinas y reyes de la risa, invirtiendo el orden de lo superior sublime e inferior grotesco, arrojando lo perfecto a lo bajo corporal para morir y renacer, transformando lo antiguo en nuevo, arrastrando la fiesta desde los marginados a toda la sociedad, cumpliendo la risa la función de aplacar el miedo procurando una victoria sobre el más allá, jugando con lo que se teme y haciéndole burla.

Descubriendo en la risa la verdad del mundo, destruyendo el poder por la boca del bufón, convirtiéndose en un arma de liberación en las manos del pueblo desde las obscenidades, burlas, groserías, parodias o imitaciones burlescas, originando y atestiguando una vida espiritual pura en colectivo desde la relatividad en la alegría de vivir y el desprecio a las cosas pasajeras.

Sesiones del 3 de junio al 1 de julio de 2025

Sesión del 3 de junio del 2025

Lo planteado	Lo que sucedió
--------------	----------------




En la onceava intervención se leerá sobre el encuentro de Max con los monstruos en el libro álbum. Planteando la celebración de la fiesta de los monstruos realizando un acercamiento contextual desde la noche de brujas o carnavales a los que los niños hayan asistido.






En esta intervención como esta en el diario de campo, surgieron respuestas como en una fiesta o carnaval se va a comer, bailar, disfrazarse, poner música y comer pastel.

En la noche de brujas se va a divertirse y asustar. También se vieron actitudes de dañar el trabajo de él o la compañera.

¿Para qué es la noche de brujas?
¿Qué cosas son divertidas para hacer

<p>en la noche de brujas ¿Qué cosas les hacen reír en noche de brujas? ¿Alguien ha estado en un carnaval? ¿Qué cosas son divertidas para hacer en una fiesta, o en un carnaval? ¿Qué cosas les hacen reír en una fiesta, o en un carnaval? ¿Hacemos la fiesta y el carnaval de los asustadores?</p>	
<p>Nos dedicaremos a hacer personajes que asusten en forma de marionetas, títeres y máscaras y tal vez disfraces en donde se aborda lo grotesco que se transforma en lo cómico popular.</p>	
<p>Sesión del 10 de junio del 2025</p>	<p>Esta sesión la intervino una compañera del castillo para reunir ideas con los niños y niñas para un emprendimiento.</p>
<p>Sesión del 17 de junio de 2025</p>	
<p>Lo planteado</p>	<p>Lo que sucedió</p>
<p>Se propuso observar hasta el minuto 13:59 del desfile Mascarada Acarigua https://www.youtube.com/watch?v=p6Lbz6ns-30&t=873s para ver ejemplos de máscaras y disfraces en un carnaval y luego la realización de las mismas basados en el referente de Miqui Lilintal https://micalilintal.wixsite.com/misitio</p>	
	<p>En la práctica se tuvieron inconvenientes con la presentación del material audiovisual, entonces se perdió un poco la atención, se retomó en el momento del inicio de la fabricación de las máscaras.</p> <p>Se definieron personajes como</p> <ul style="list-style-type: none"> My Melody Kuromi Personajes de PAW Patrol Angela de Stitch Mario Bros Chuki Y cuerpo de Minecraft <p>Hubo mucha ilusión al ver las</p> 

	posibilidades de creación desde sus propios gustos.	
Sesión del 20 de junio de 2025		
Lo planeado	Lo que sucedió	
<p>Se planteó seguir adelantando los proyectos de las máscaras y hacer preguntas claras sobre las perspectivas estéticas</p> <p>¿Qué es para ti lo bello?</p> <p>¿Qué es para ti lo grotesco?</p> <p>¿Qué es para ti lo cómico?</p>	<p>Esta semana me ofrecieron estar el viernes y yo teniendo la disponibilidad de tiempo acepté sin pensar.</p> <p>Frente a las preguntas casi todos los asistentes se cerraron a responder, sin embargo, una de las niñas me respondió que lo bello para ella era la cama para dormir, lo grotesco eran las tareas de inglés y matemáticas y lo cómico era cuando alguien se caía, se vio un gusto y autonomía por el hacer escultórico.</p> <p>Hay un gusto por la representación de la cultura popular y que a su vez se manifiesta en la necesidad real de abstraerse del contexto complejo en el que viven.</p>	
Sesión del 24 de junio de 2025		
Lo planteado	Lo que sucedió	
<p>Seguir trabajando en las máscaras</p>	<p>Los niños y niñas avanzaron en el proyecto sin embargo hay baja tolerancia a la frustración en el tiempo que demora la construcción, sin embargo, hay una emoción por disfrazarse en noche de brujas.</p> <p>Como varios niños y niñas vienen de vez en cuando se van amontonando los procesos incompletos.</p>	
Sesión del 1 de julio de 2025		
<p>Trabajar en el proyecto de máscaras</p>		

Varios procesos iniciaron, me doy cuenta de que el acompañamiento constante de los docentes en el territorio marca una diferencia positiva, además de entender cómo contener a las niñas y niños más inquietos.

Se observa que disfrutaban los elementos que autónomamente han fabricado quienes han sido más constantes.

Sesión lunes 22 de septiembre de 2025

Se observa la primera máscara (pensada como My Melody) terminada después de mucho trabajo.



5. Resultados y conclusiones

Resultados “lo bello”

En las intervenciones propuestas desde las mediaciones con los libro álbum “Voces en el parque” (1999) y “Con mis palabras” (2020), se contextualizaron en juegos tradicionales, seres imaginarios, lugares, objetos y acciones significativos para las niñas y niños, así como también acuerdos para encontrar espacios para jugar, momentos para intervenir en las lecturas y división de tareas al enfrentar un reto grupal, se evidenció también en lo descrito por los niños y niñas que hay una tendencia sobre cómo resolver los conflictos desde las discusiones y diálogos como se puede evidenciar tanto en las imágenes como en el diario de campo de la sesión del 22 de abril del 2025.

De la misma manera se ve que el espacio educativo es insuficiente pues se retorna frecuentemente a comportamientos violentos y agresivos como lo relata el diario de campo del 4, 25 de marzo, 1, 8, 22 de abril.

Se encuentra que existe una direccionalidad a la organización colectiva y de resolución de conflictos desde el diálogo y la discusión cuando hay que resolver objetivos que benefician a todo el grupo como se evidencia claramente en la sesión del 01 de abril de 2025.

Conclusiones “Lo bello”

En la propuesta desarrollada existe la tendencia a un entendimiento grupal y que, desde el análisis visual de los lugares, objetos, intereses, de resolución de problemas y de encuentro, existe una identificación colectiva, y un entendimiento por el acercamiento a lo natural y al terruño de donde se viene o se anhela, sin embargo, resultan insuficientes las intervenciones porque hay un rasgo marcado hacia las agresiones y la violencia.

Las sensibilidades para llegar a acuerdos son movilizadas por el bienestar individual manifestado en lo colectivo.

También la construcción social y colectiva evidencia limitaciones en el desarrollo lúdico y artístico/educativo infantil, pues cuando termina el espacio “seguro” de encuentro (la clase) los niños y niñas asumen actitudes defensivas y/o de ataque que responden a las lógicas de sus contextos familiares o locales.

Se evidencia entonces que el espacio mediado por las artes y el juego reúne, encuentra y significa a lo bello como vinculante desde la autoorganización.

Al pensar el futuro se debe analizar cómo lograr que se traspase lo vinculante fuera del espacio artístico/educativo.

Algo sucedido en el espacio

Surgió un relato del profesor Edwin del mes de agosto del año pasado donde con uno de los estudiantes estaban armando las cometas, cuando de pronto un habitante de calle en su estado alterado se acerca y pregunta qué están haciendo, a lo que el alumno responde... estamos haciendo cometas... el habitante de calle se sienta en frente y espera... cuando ya acabó el niño dice... ey pille pille... sale corriendo y vuela la cometa... a lo que el habitante responde que chimba y sigue su camino.

Este relato ilustra las capacidades de muchos de los niños y niñas del territorio de santa fe y los mártires en mediar con estas poblaciones, pues si un niño o adulto que tal vez solo juegue videojuegos en su casa y/o apenas salga a centros comerciales se quedaría seguramente sin posibilidades de reacción frente a estas situaciones que son cotidianas en este territorio.

Resultados de lo grotesco y lo cómico

Se relacionaron los resultados de lo grotesco y lo cómico porque tienen un fuerte diálogo entre sí; desde lo grotesco se encontró que existe una tendencia al disfrute por la broma, la travesura, que existen grandes habilidades imaginativas. Hay un marcado gusto por disfrazarse y el carnaval, lo mismo en lo cómico al mostrar posibilidades imaginativas como se ve en la sesión del 6 de mayo, el 3 de junio, y del 20 de junio hasta el 22 de septiembre de 2025 y que aquello que resulta no da cuenta directa del contexto (como lo mencioné con lo bello, se niega) porque lo crudo se niega en automático buscando posibilidades de imaginar. Lo propuesto con los barcos fue una motivación desde la intriga pues muchos no sabían hacer esta manualidad; los monstruos fueron un elemento imaginario que dio como resultado dibujos esquemáticos Viadel (2003) referentes a formas geométricas base y elementos de cuerpos alegóricos a la cultura entendidos como de miedo (alas de murciélago, tentáculos, cuernos) y particularmente uno que tiene un semejante con una bacteria, u otros que respondieron directamente a la imaginación y creatividad infantil.

Sin embargo, como en el relato mencionado existen diálogos con la calle entre los chicos mayores ya que aprenden a moverse en ella.

Que algo que resulta degradante desde lo verbal y las acciones en el cuerpo es la burla a quien se equivoca en el cotidiano, como burlarse de lo mecanizado o sobre quien tiene un error (al caído, caerle) reincidiendo en dinámicas violentas.

Lo cómico entendido desde la colectividad está en la posibilidad de alegrarse con conciencia de que es apropiado como se evidencia en las sesiones donde se escoge de que se quieren disfrazar y se toma seriamente el reto quién lo asume, como se ve en el registro del 22 de septiembre de 2025, también se evidencia que el contexto es muchas veces de tránsito pues pasaron muchos niños y niñas en el espacio.

Conclusiones lo grotesco y lo cómico

Las narrativas que encuentro en la secuencia implementada obedecen a las posibilidades y potencias de imaginar en los momentos de quietud y de ser otro ser de otra realidad más tierna y diversa, encuentro que esto responde a la misionalidad del castillo pues está propuesto un espacio seguro para poder ser.

En la sesión del 27 de mayo de 2025 después de proyectar el cortometraje y dar la indicación para el pop up, surgieron imágenes en donde lo simbólico familiar o tierno se mezclaba con algo que diera miedo o fuera un depredador dejando unas narrativas donde lo tierno puede tomar matices de terror.

Desde lo cómico y el disfraz aparte de buscar ser otra persona, también se vio una necesidad de crear un blindaje y espada como el de minecraft para simplemente habitar el espacio.

Aquellos cambios más significativos que se ven responden a la posibilidad de ser diferente y medianamente respetar la diferencia desde ponerse en el lugar de, aunque se debe tener en cuenta que dos horas semanales resulta insuficiente para un cambio profundo en niños y niñas que en muchas ocasiones solo asistieron a un taller de la secuencia, sin embargo, otros fueron y siguen asistiendo estando enganchados con lo que se propone en el castillo.

Desde esta secuencia se aporta una posibilidad para la tolerancia a la diferencia, pues al final el 26 de septiembre de 2025 se desarrolló una comparsa de carreteros el cual fue una fiesta y carnaval donde habitaron las poblaciones de niños, niñas, recicladores, mujeres, y población lgbtiq+, significando una esperanza de convivencia más tranquila en el territorio y evidenciándose lo bello (vinculante), lo grotesco (unión del cuerpo con lo orgánico y la tierra) y lo cómico (celebración colectiva..

En el futuro se sugiere explorar formas diferentes para abordar más clara o directamente un contexto tan complejo como el del barrio Santafé.



Comparsa de carreteros, 26 de septiembre de 2025, vivencia de la fiesta y el carnaval desde una propuesta del Castillo de las Artes.

6. Conclusiones generales

Para cumplir con los objetivos propuestos se realizó una primera indagación durante cuatro sesiones en las que se concluyó, que la práctica artística es vista como un juego que abre otras perspectivas de realidad, pues desde el juego se sujetan al espacio y tiempo presente desde la curiosidad y la interpretación activa, y que su *estésis* está mediada por cuerpos violentados, rasgos agresivos e individualistas del entorno, faltando en la mayoría adaptación a contextos formales de educación, así como algunos niños y niñas orbitan el Castillo para saciar su hambre física o buscar afecto, dando cuenta de la marginación, y de la estructura inequitativa del sistema.

Más adelante se fue diseñando y construyendo la secuencia didáctica, teniendo en cuenta la documentación que se iba recogiendo en el diario de campo y la posible respuesta de la población con las perspectivas estéticas escogidas, pues el conjunto de las perspectivas de lo bello, lo grotesco, y lo cómico da un panorama de aporte significativo a la vida desde lo que puede vincular, abrazando la realidad desde lo diferente, con posibilidades para la risa y alegría común. La secuencia se fue planteando para construir

el conocimiento teórico desde la transposición en los libro álbum y la *estésis* buscando tener novedad en lo que se proponía y la contextualización a situaciones de su vida cotidiana, y aunque como se menciona en la teoría de las situaciones didácticas citando a Brosseau (2007), fue inevitable caer en la pérdida de sentido, en el efecto Jourdain (celebrar cualquier cosa que haya hecho), de apoco se fue haciendo un ejercicio más riguroso a medida que avanzaba la práctica en el espacio educativo.

Aquellos cambios que se identificaron y comprendieron son, que para vivir en un territorio como el del barrio Santa fe se, desarrolla una habilidad de anulación del contexto, aprendiendo a vivir y disfrutar el presente inmediato en el espacio del castillo (mientras se está en el castillo), que es necesario proponer dinámicas que desarrollen la auto organización, pues al encontrar un objetivo de bienestar común se lo disfrutan y así se llega a lo bello vinculante junto con lo cómico común encontrado al vivenciar la secuencia; así mismo como esta en la misionalidad del castillo seguir proponiendo espacios donde se valore la diversidad y se abrace en espacios seguros para equivocarse, pues el tono cómico punitivo y sobre todo agresivo del territorio está muy marcado en las infancias; y aunque se ve un cambio leve en el trato entre los niños y niñas más constantes en el espacio, desde el respeto, hay quienes asisten nuevos o están acostumbrados a la calle y solo llegan a pedir alimento siendo todo un reto contener su convivencia.

Hay que tener en cuenta que el espacio está basado en la confianza, la constancia del trabajo con la población y el darse a servir a lo que haya que hacer.

Aquello que se puede seguir trabajando en el castillo debe tener esta mezcla de auto organización y respeto por la diferencia y que sea constante y desde la ternura radical, pues deben dinamizarse lógicas de trato desde el respeto y afecto, ser más familiares y conciliadoras, para enganchar a la mayor cantidad de niños y personas que se pueda para proponer un momento que aporte algo diferente en vida de quienes reciben la experiencia, pues las dinámicas de un cambio real deben ser de manera macroestructural.

Para atender a las necesidades en el aula que es análoga al multigrado se debe estar en disposición flexible y con capacidad de atender múltiples intereses que sobresalen en cada sesión. Es posible diseñar otras secuencias didácticas que aporten experiencias que enriquezcan las miradas a la alteridad en los niños y niñas, sin embargo, siempre se debe estar atento a adaptarla en la marcha.

El acompañamiento de docentes pares resulta de muy importante utilidad y referencia, pues al nosotros ser docentes noveles, contamos con poca experiencia en el campo y nos aportan desde formas para contener el grupo, hasta maneras como direccionar la metodología de la sesión según el contexto, y también el aporte a la planeación conjunta de las sesiones, porque resultan relevantes y más ajustadas para un aprendizaje significativo en el contexto.

El cuerpo presente tanto de las y los docentes como de las y los alumnos entran en diálogos semióticos y proxémicos, percibiendo de qué manera se llega al espacio y como una de las partes (alumnos terribles), como se puede aprovechar del otro (docente despersonalizado de su rol), o como se pueden generar intercambios de experiencia y conocimiento que nutran a ambas partes y se vayan con una disposición diferente hacia la realidad.

Los hallazgos plástico-visuales y la inclusión del libro álbum en el proceso, resultaron en narrativas que involucran valores como la amistad, la complicidad y el juego; el resaltar la vida como origen de la diversidad y lo positivo; las posibilidades ocultas de la imaginación y el poder ser de otra manera; el encuentro social para el análisis y la resolución de un problema o reto que se propone, dando cuenta de la cercanía y contextualización visual y social que se puede hacer desde la posibilidad de la imagen narrativa.

Aunque esta práctica para el trabajo de grado no estuvo acompañada por el comité de prácticas de la Licenciatura en artes visuales (LAV), considero que una de las maneras en las que se puede mejorar el acompañamiento en las prácticas pedagógicas, es generando espacios o documentos de retroalimentación frente a lo que va sucediendo en las sesiones de práctica, para entender de qué otras maneras se puede abordar lo que acontece.

Teniendo en cuenta los ejes de estudio de la línea de pedagogías de lo artístico visual (PAV) las cuales son, educación y creación colectiva, propuestas y desarrollos educativos según poblaciones de aprendizaje, escenarios de la educación artística y didácticas de las artes visuales; los aportes de este trabajo aunque de manera general abarcan cada uno de los ejes de la línea y se realiza una descripción y desarrollo detallado de las situaciones didácticas, se centra en los desarrollos educativos según poblaciones de aprendizaje, porque en la práctica aunque se ve que se está aprendiendo a poner en

acción la teoría, hay un valioso acercamiento a los contextos desde la mayéutica socrática donde se visibilizan las posibilidades para tener otras perspectivas en el entorno.

Realizando la organización en el anexo externo al documento de cada una de las fotografías de los procesos resultantes que no se llevaron las niñas y niños, me di cuenta que se puede realizar un análisis más exhaustivo para abarcar lo simbólico minuciosamente de cada una de las imágenes contando con la disposición del tiempo. Ya que hay narrativas visuales muy interesantes que no se alcanzan a abarcar este primer análisis desarrollado.

Considero que también el hecho de desarrollar una tesis de grado debe implicar el pensarse en un escenario fuera de unx mismx pues muchos de los trabajos que he visto en la licenciatura son autorreferenciales y aunque tienen validez considero que el ejercicio pedagógico no debe orbitar sobre un ego propio.

Al surgir un gran archivo de obra escolar es necesario mencionar que responden a procesos de experimentación y puesta en lo tangible sobre la metacognición de la realidad y desde allí se deben explorar formas de análisis e interpretación pues hay una riqueza infinita en lo que proponen desde sus propias subjetividades los niñas y niñas para entender sus formas de procesar las realidades y los aprendizajes que nos interesan que recepcionen.

7. Bibliografía

7.1. Bibliografía usada

- Alessuncho+. (2025, 3 de marzo). *Así son los Carnavales en Venezuela 2025 -Desfile Mascarada Acarigua* [video]. <https://www.youtube.com/watch?v=p6Lbz6ns-30&t=873s>
- Aguirre, I. (2012, julio - diciembre). Hacia una nueva narrativa sobre los usos del arte en la escuela infantil. *Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora*. 14, (2). 161-173. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/issue/view/803>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2023, 30 de junio). *Informe de gestión sobre la garantía de derechos de la primera infancia, infancia, adolescencia y juventud*. (Balance de las grandes apuestas de la Administración Distrital 2020-2023 sobre la Infancia, la Adolescencia y la Juventud). <https://bogota.gov.co/bog/informe-bogota-derechos-infancia-juventud-2020-2023.pdf>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (s. f.) *Sitio distrital de la localidad de Los Mártires*. <https://www.martires.gov.co/>
- Bajtín, M. (1990). *La cultura popular en la edad media y en el renacimiento El contexto de Francois Rabelais*. Alianza Universidad. (Original publicado en 1987).
- Barrera, M. E. (2024). *Urdimbre. Didáctica de las artes visuales en la formación de profesores*. [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/19927>
- Bergson, H. (1985), *La Risa*. Proyectos editoriales S.A: <https://quao.org/sites/default/files/biblioteca/La%20risa.pdf>
- Bergson, H. (2016), *La Risa*. Ediciones Godot. <https://edicionesgodot.com.ar/wp-content/uploads/2020/04/preview-la-risa.pdf>
- Bolaños, A. N. y Joa, N. T. (2023). *Infancias, artes y educación inicial : impacto pedagógico, didáctico y artístico de las políticas y programas implementados para la enseñanza de las artes en una muestra seleccionada de seis instituciones de Nariño y tres instituciones de Cundinamarca*. Repositorio Institucional UPN <http://hdl.handle.net/20.500.12209/19048>.

- Bordignon, N. A. (2005, julio). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2. (2), 50-63. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69520210>
- Brousseau, G. (2007), *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. (D. Fregona, trad). Libros del Zorzal. [Brousseau, G. Iniciación Al Estudio De Las Situaciones Didácticas](#)
- Brousseau, G. Universidad de Burdeos (1986) I Fundamentos y Métodos de la Didáctica de las Matemáticas, publicado con el título, Fondements et méthodes de la didactiques des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*.7, (2), 33-115. Traducción: Julia Centeno Pérez Begoña Melendo Pardos Jesús Murillo Ramón Universidad de Zaragoza. [Brousseau, G. Fundamentos Y Métodos De La Didáctica De Las Mat Univ Zaragoza \[qn85qv1w9yn1\]](#)
- Brown, A. (1999). *Voces en el parque*. (C. Esteva, trad. D. Goldin, ed.). Fondo de Cultura Económica. (Original publicado en 1998).
- Caro, J. D. (2022). *Libertades sensibles: laboratorios de exploración y sensibilización artística visual para niñas y niños de la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17805>.
- CGMeetup. (2024, 29 de septiembre). *CGI Animated Short Film: "Roald: Angel or Monster?" by ESMA ! CGMeetup* [video]. <https://www.youtube.com/watch?v=P740NAk0CSo&t=22s>
- Consejo Superior de la Judicatura, Sala Administrativa. (2015). *Constitución Política de Colombia*. Centro de Documentación Judicial (Cendoj). <https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>
- Cuentos Infantiles. (2021, 28 de enero). *Cuento "Con mis palabras" Cristina Tébar*. Editorial Nube de tinta [vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=1zWEIAh2PF8>
- Cruz-Castillo, A. L., Pérez-Pérez, A. L. y Cifuentes-Ruíz, P. A. (2024). Observar, tejer y pintar: una etnografía a partir de la imagen para pensar la ciudad, (*Pensamiento*), (*Palabra*)... *Y Obra*, (32), e22131. <https://doi.org/10.17227/ppo.num32-22131>

- Cruz, F. (2014). *Transformación de la práctica docente por medio de una experiencia basada en los principios de las escuelas Reggio Emilia* [tesis de Pregrado no publicada, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN.
- Cruz, L. (2012, junio). Reseña y aportes de la hermenéutica: miradas desde el constructivismo. *Revista de Psicología*, 21(1), 57– 84.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26423189003>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2018). *Cuantos somos*. (Infografía).
https://sitios.dane.gov.co/cnpv/app/views/informacion/perfiles/11_infografia.pdf
- Departamento Nacional de Planeación. (2023). *Informe municipal de Seguridad y Convivencia Ciudadana Bogotá, D.C.*
<https://osc.dnp.gov.co/resources/seguridad/diagnosticos/municipios/11001.pdf>
- Eisner, W.E. (1995). *Educar la visión artística*. Paidós educador. Barcelona, España.
- Fajardo, B. (2021, 28 de diciembre). *Arcoíris en el Asfalto: la fiesta del color en Pasto cada 28 de diciembre*. Radio Nacional de Colombia. [Pasto: Arcoíris en el Asfalto, la fiesta de color cada 28 de diciembre](#)
- Freud, S. (1919). Lo ominoso. (Etcheverry, J, Trad.). En *Obras completas Sigmund Freud Volumen 17* (pp. 215 - 251). Amorrortu editores S. A. (1986).
<https://www.psicopsi.com/wp-content/uploads/2021/05/Freud-Amorrortu-17.pdf>
- Gadamer, H. (1991). *La Actualidad de lo Bello*. Paidós Ibérica S. A. Barcelona, España.
<https://aisthesis2017.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/09/gadamer-la-actualidad-de-lo-bello.pdf>
- González, J. (2013). La pervivencia de lo grotesco De Jerónimo Bosco a Paul McCarthy. *El artista: revista de investigaciones en música y artes plásticas*, (10), 118- 130. Universidad de Murcia, España.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4685494>
- Han, B. (2019). *La salvación de lo bello* (1ra edición, 7ma impresión)., Herder Editorial, S. L., Barcelona. (original publicado en 2015).

- Hernández, D. (sf). *Categorías estéticas*. Universidad Autónoma del estado de Hidalgo. <https://repository.uaeh.edu.mx/bitstream/bitstream/handle/123456789/20180/categorias-esteticas.pdf?sequence=1>
- Instituto Distrital de las Artes – Idartes (s. f.). *Líneas estratégicas Arte y Memoria sin Fronteras*. Consultado el 14 de septiembre de 2025. <https://ant.idartes.gov.co/es/lineas-estrategicas/arte-memoria-sin-fronteras>
- International Children’s Exhibition of Fine Arts Lidice. (2024). *About the exhibition*. MDVV Lidice. Consultado el 11 de septiembre de 2024. <https://www.mdvv-lidice.cz/en/>
- Jimenes, C. y Barrero, N. Equipo de Sistematización Corporación Comunicar. (2022). Documento de Sistematización y Memoria del Proyecto “El Castillo de las Artes” (2020 - 2021 - 2022). Instituto Distrital de las Artes – Idartes, Bogotá D.C. <https://idartesencasa.gov.co/arte-y-memoria/sistematizacion>
- Lilintal, M. (2023). *Miqui Lilintal página web*. Consultado el 28 de septiembre de 2025. <https://micallilintal.wixsite.com/misitio>
- Mandoki, K. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura; Prosaica uno*. Siglo veintiuno editores. <https://katyamandoki.com/books/prosaica-uno>
- Marchionni, M., Gasparini, L., & Edo, M. (2019). *Brechas de género en América Latina. Un estado de situación*. Caracas: CAF. Retrieved from <https://scioteca.caf.com/handle/123456789/1401>
- Mellizo, W. (2005) "La niñez habitante de la calle en Colombia: reflexiones, debates y perspectivas," *Tendencias y Retos: 10, (2)*. <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/te/article/view/4934>
- Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Serie lineamientos curriculares Educación Artística*. Consultado el 21 de marzo de 2025. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_4.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*. Consultado el 23 de marzo de 2025. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Edu_Artistica_Basica_Media.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Lineamientos curriculares para preescolar*. Consultado el 7 de septiembre del 2024.
https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_11.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media*. Consultado el 24 de marzo del 2025. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411706_recurso_2.pdf
- Ministerio de la Protección Social. (2006, en<ero>). *Informe especial sobre violencia contra la infancia en Colombia*. Imprenta Nacional.
https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/BibliotecaV2/Documentos/Trata/Informes/informe_infancia.pdf
- Rodríguez, A. (2020, 12 de junio). La narrativa como un método para la construcción y expresión del conocimiento en la investigación didáctica. *Sophia*, 16(2) 183-195.
<http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.16v.2i.965>
- Ruiz, A. (2024). Texto, testimonio y metatexto : el análisis de contenido en la investigación en Educación. *La práctica investigativa en ciencias sociales*. (45-56). UPN, Universidad Pedagógica Nacional.
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/dcs-upn/20121130051155/texto.pdf>
- Salinas, M. (2010, diciembre). Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas. (Reseña) *Revista Q*, 5 (9). [INICIACIÓN AL ESTUDIO DE LA TEORÍA DE LAS SITUACIONES DIDÁCTICAS.](#)
- Scott, W. (2023). The pre-schools of Reggio Emilia: their foundations, their philosophy and their practice. *Education Journal Review*, 28(3), 32–43.
<https://ebSCO.pedagogicaproxy.elogim.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=169718179&lang=es&site=ehost-live>
- Secretaria de Educación del Distrito. (2014). *“Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral 40x40” Orientaciones para el área de Educación Artística*. Consultado el 24 de marzo de 2025.
<https://repositorios.ed.educacionbogota.edu.co/server/api/core/bitstreams/223eb3df-8ce6-47cf-936a-4d680e13d941/content>

- Secretaría Distrital de Integración Social de Bogotá. (2021). *Lectura Integral de Realidades: Localidad de Los Mártires*. [documento de sistematización]. Alcaldía Mayor de Bogotá.
https://www.integracionsocial.gov.co/images/docs/2021/transparencia/ETIS_Localidad_14.pdf
- Sendak, M. (2011). *Donde Viven los Monstruos* (A, Gervás, trad.). Alfaguara. (Original publicado en 1963).
- Senent, I., Kelley, K., Abo-Zena, M. (2021, julio). Sustaining curiosity: Reggio-Emilia inspired learning. *Early Child Development & Care*, 191 (7-8), 1247-1258.
<https://ebSCO.pedagogicaproxy.elogim.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=151486834&lang=es&site=ehost-live>
- Simón, A. (2015). La raíz secreta de lo cómico. La risa según Bergson. *Ápeiron. Estudios de filosofía*, 2, 42- 48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5923232>
- Magobi Art. (2024 27 de septiembre). *Tarjeta pop-up en 2 minutos* [video].
<https://www.youtube.com/watch?v=rLW879ca2CA>
- Tovar-Guerra, Claudia, Isaac Salgado y Jaime Hernández-García. 2024. "Apropiación del espacio urbano a través del taller artístico: Un acercamiento a las subjetividades políticas de niños y niñas del barrio Brisas del Volador (Ciudad Bolívar, Bogotá)". *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas* 19 (2): 190-207.
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/article/view/39023>
- Unicef. (1990). *Convención sobre los derechos del niño*.
https://www.unicef.org/chile/media/3176/file/convencion_sobre_los_derechos_del_nino.pdf
- Viadel, R. M. (2003). *Didáctica de la Educación Artística para Primaria*. Pearson Educación.
- Vilanova, B. (2009, abril). Descendiendo desde infancia o arte de la Investigación Infantil. (*pensamiento*), (*palabra*). *Y Obra*, (1) <https://doi.org/10.17227/ppo.num1-105>

Villalobos, L. (2012, junio). Reseña y aportes de la hermenéutica: miradas desde el constructivismo. *Revista de Psicología*. (1), 57-84. Universidad de Chile, Chile. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26423189003>

Vitalich, P. (2007). DEL JUICIO ESTÉTICO A LA CARTOGRAFÍA DELEUZIANA: ANÁLISIS DE LOS JUICIOS SOBRE GUSTOS EN LA INFANCIA. *Anuario de Investigaciones*, (14), 203-213. Universidad de Buenos Aires, Argentina. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139943051>

7.2. Bibliografía consultada

- Mesías-Lema, J. M., & Sánchez Paz, C. (2018). 'Paisajes del yo': Simbiosis sensible del cuerpo, espacio y luz en el aula de infantil. *Educación artística: Revista De investigación*, (9), 110–130. <https://doi.org/10.7203/eari.9.10927>
- Oliveira, F. (2021). Experiência estética infantil e a relação com obra de arte nos espaços artísticos. *Olhar de Professor*, vol. 24. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.17645.078>
- Ortiz, L. (2009). La Convención de los Derechos del Niño veinte años después *Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv* 7(2), 587-619, <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v7n2/v7n2a02.pdf>
- República de Colombia. (2006, diciembre). *Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años*. Archivos de ministerio de educación nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-177828_archivo_pdf.pdf
- Romero, M. (2017). *EL ARTE EN LA EDUCACIÓN INICIAL, UNA PROPUESTA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA DESDE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES* [Licenciatura, universidad pedagógica nacional]. Repositorio UPN. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9620/TE-21642.pdf?sequence=1>
- Salas, M. A. (2018). *Interacción social entre pares y alteridad: un estudio en el patio de recreo con niños y niñas del nivel de transición*. Repositorio institucional UPN: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/9670>.
- Vargas, C. (2008). *Desarrollo de la capacidad empática para mejorar la socialización de niños preescolares asistentes a los CIDIS* [Tesis de grado, Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia]. Repositorio institucional UMSA. <http://repositorio.umsa.bo/xmlui/handle/123456789/36375>

8. Anexos

8.1. Anexo 1 - Consentimiento

Consentimiento informado

En el desarrollo del espacio artístico-educativo “La experiencia estética infantil, UNA SECUENCIA DIDÁCTICA”, se propone la vivencia de una serie de experiencias desde las perspectivas estéticas de lo bello, lo grotesco y lo cómico con diferentes medios didácticos y materialidades, para observar, recolectar, analizar, interpretar y comprender las relaciones, textos y creaciones visuales que surjan entre el dispositivo educativo propuesto y el contexto en el que se desarrolla.

El Castillo de las Artes me permitió desarrollar las sesiones artístico-educativas, con niños y niñas que se encuentran en una situación de especial protección constitucional y por lo tanto solo estoy autorizado a recopilar los espacios, objetos y uso de material de archivo resultante de los procesos creativos, dialógicos, textuales y visuales de las experiencias mediante la fotografía sin rostros, y el registro en el diario de campo del investigador.

La persona que en algún momento no quiso continuar pudo dejarlo de hacer libremente.

La persona participante del proceso es dueña de sus creaciones artísticas.

