



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

FACULTAD DE BELLAS ARTES
LICENCIATURA EN ARTES VISUALES

ACTA DE APROBACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO

Los profesores abajo firmantes, constituidos como Jurado Calificador para presenciar y evaluar la sustentación del Trabajo de Grado titulado:

Maquinando lo cotidiano, un taller de dibujo sobre la cotidianidad de niños de Fúquere.

Presentado por el (la, los, las) estudiantes (s):

Nombre	Cédula	Código
Paula Alejandra Varela Jaramillo	1018470794	2011172040
Jonnathan Castiblanco Cabrera	1214463070	2011172007

Consideramos que dicho trabajo cumple con los requisitos y condiciones necesarios para su aprobación por las siguientes razones:

1. El trabajo da cuenta de un proceso riguroso que articula el campo de la investigación pedagógica.
2. (E) Desde el campo disciplinar el trabajo refleja coherentemente didácticas propias del lenguaje del dibujo.
3. Aporta al reconocimiento del contexto y a la transformación de las prácticas pedagógicas

	NOMBRE	FIRMA	NOTA ¹
Jurado 1- lector	Gloria Bulla	<i>[Firma]</i>	4.9
Jurado 2- lector	Elkin Jarraga	<i>[Firma]</i>	4.9
Jurado 3 -asesor	Andrés Bueno	<i>[Firma]</i>	5.0
Jurado 4 - asesor			

en artes visuales.




CALIFICACIÓN FINAL (Promedio aritmético): 4.9


DISTINCIONES _____

Fecha: Noviembre 26 - 2015

¹ Para la emisión de la nota de sustentación, es indispensable que los jurados se encuentren presentes.



MAQUINANDO 
LO 
COTIDIANO 

 Un Taller de dibujo sobre la
cotidianidad de niños de Fúquene

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICENCIATURA EN ARTES VISUALES
Proyecto de Grado

MAQUINANDO LO COTIDIANO
UN TALLER DE DIBUJO SOBRE LA COTIDIANIDAD DE NIÑOS DE FÚQUENE


Paula Alejandra Varela Jaramillo

Código: 2011172040

Jonnathan Castiblanco Cabrera

Código: 2011172007


2015

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 3	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
Título del documento	Maquinando lo cotidiano. Un taller de dibujo sobre la cotidianidad de niños de Fúquene.
Autor(es)	Castiblanco Cabrera, Jonnathan; Varela Jaramillo, Paula Alejandra
Director	Morales López, Pedro
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2015, 135 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	DIBUJO; COTIDIANIDAD; EDUCACIÓN VISUAL

2. Descripción
<p>Trabajo de grado que presenta la experiencia de un taller de dibujo como potenciador de sensibilidad hacia lo cotidiano, con niños de cuarto y quinto grados de la escuela Lorencita Villegas del municipio de Fúquene, Cundinamarca. Para el desarrollo de dicho taller se hizo un estudio teórico y metodológico que permitiera generar una propuesta acorde con el contexto del municipio. El taller buscó aportar al reconocimiento del territorio por parte de los niños, usando elementos propios de las artes visuales como máquinas pre-cinematográficas y herramientas del dibujo propiamente dicho.</p>

3. Fuentes
<p>Acaso, M. (2013). <i>rEDUvolution, hacer la revolución en la educación</i>. Madrid: Paidós.</p> <p>Berger, J. (2011). <i>Sobre el dibujo</i>. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, SL.</p> <p>Betacour, A. M. (2007). <i>El Taller Educativo: ¿Qué es? Fundamentos. Cómo organizarlo y dirigirlo. Cómo evaluarlo</i>. Bogotá: Magisterio.</p> <p>Bisquerra, r. A. (2012). <i>Metodología de la investigación educativa</i>. Madrid: La Muralla.</p> <p>Burgos, A. (2011). MECHANE: máquinas contra natura. <i>Seminario Internacional Intermedios</i>. Bogotá.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 3	

Egg, E. A. (1991). *El Taller, una estrategia para la renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Mandoki, K. (1994). *Introducción a la estética de lo cotidiano*. Barcelona: Paidós.

4. Contenidos

- Fundamentos conceptuales para la planeación de un taller de dibujo.

Análisis e interpretación de conceptos como sensibilidad, mirada, máquinas precinematográficas, poética y prosaica, para la construcción teórica de un taller de dibujo sobre la sensibilidad hacia lo cotidiano, que se implementó en el municipio de Fúquene, Cundinamarca.

- Delimitación del concepto de taller y sus funciones en la práctica.

Estudio del concepto taller desde una perspectiva histórica, concentrándose en el taller educativo. Aquí se analizan las funciones pedagógicas del taller, buscando la integración entre práctica y teoría en el marco de una discusión en torno a las tensiones artista-profesor-investigador; lo que permite problematizar el rol del profesor de arte.

- Caracterización del contexto de Fúquene.


Se comentan diversas cualidades de la vida rural y las problemáticas ambientales que ha sufrido el municipio durante su historia, tomando como punto de partida los niños de cuarto y quinto grados de la escuela Lorencita Villegas, ubicada en la cabecera municipal.

- Experiencia del taller.

Relato de las acciones realizadas en la escuela durante el desarrollo de la investigación, en tres etapas; en la primer etapa se desarrolla una introducción a las máquinas precinematográficas; la segunda etapa los niños dialogan con elementos de la vida cotidiana a través de procesos del dibujo; durante la tercera etapa cada niño hace su máquina personal para mirar lo cotidiano.

5. Metodología

La metodología implementada se basó en un enfoque cualitativo que permitió un acercamiento flexible a los acontecimientos y personas participantes dentro de la investigación, en aras de contestar la pregunta ¿Qué aportes hace un taller de dibujo

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>VENECIA - PERÚ</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 3	

potenciador de sensibilidad hacia lo cotidiano, con niños de cuarto y quinto grado de la escuela Lorencita Villegas de Fúquene, Cundinamarca? La principal estrategia metodológica fue el taller desde una perspectiva pedagógica, reivindicando el lugar de lo cotidiano en la investigación educativa. Para esto se usaron como técnicas las siguientes: observación, diarios de campo y elaboración de una infografía.

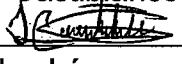
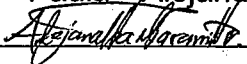
6. Conclusiones

Como respuesta a la pregunta de investigación se identificaron aportes de dos tipos, unos de orden sensible y otros propios de las artes visuales.

Dentro de los aportes de orden sensible, se encontró que los niños hicieron una apropiación de su territorio a partir de una reflexión que partió de sus intereses y motivaciones, donde el ejercicio de mirar lo cotidiano fue el primer sustento para que ellos dieran nuevos significados a los diferentes elementos que configuran su cotidianidad como: la escuela, el pueblo, sus amigos, la familia y los juegos.

Dentro de los aportes propios de las artes visuales, se manifestó un conocimiento por parte de los niños sobre las maquinas pre-cinematográficas, se generó una exploración de diferentes técnicas y herramientas del dibujo, lo que permitió que los niños apropiaran estos conocimientos para la creación de una máquina personal de mirar lo cotidiano.

Finalmente, la investigación permitió que los investigadores afirmaran su postura frente al rol de investigador-profesor-artista, reconociendo que estos roles confluyen armónicamente en el docente de artes.

Elaborado por:	Jonnathan Castiblanco Cabrera y Paula Alejandra Varela Jaramillo  
Revisado por:	Pedro Morales López 

Fecha de elaboración del Resumen:	3	12	2015
--	---	----	------

Contenido

INSTRUCCIONES DE USO	10
1. MATERIALES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA MÁQUINA	15
1.1 Poética y Prosaica	15
1.1.1 La sensibilidad	22
1.2 La Mirada	23
1.2.1 El ejercicio de la mirada en lo cotidiano	26
1.2.2 Metamorfosis de la mirada	29
1.3 Máquinas.....	32
1.3.1 Máquinas para mirar.....	36
1.4 Dibujo.....	47
2. CONSTRUCCIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LA MÁQUINA	63
2.1 Construcción	63
2.1.1 Escenario	63
2.1.2 Los niños.....	66
2.1.3 Engranaje: metodología.....	68
2.1.3.1 El enfoque cualitativo	68
2.1.3.2 El Taller.....	73
2.1.3.3 Técnicas e instrumentos	80
2.2 Funcionamiento	82
2.2.1 Planeación del taller.....	82
2.2.2 Habitando la máquina.....	82
3. EL DIBUJO QUE PRODUJO LA MÁQUINA.....	95
3.1 La prosaica en el taller	95
3.1.1 Espacio y tiempo	96
3.1.2 El cuerpo y los sentidos.....	100

3.1.3 Viveza emotiva	101
3.1.4 Convenciones culturales	102
3.2 La mirada en el taller.....	102
3.2.1 Primera etapa.....	104
3.2.1.1 Fuerza instauradora del dibujo y la estructura de un modelo.....	104
3.2.2 Segunda etapa	109
3.2.2.1 Antecediendo la lejanía: dibujos que cuestionan lo visible	109
3.2.2.2 El dibujo desde la memoria: un instante sin tiempo	112
3.2.3 Tercera etapa	119
3.2.3.1 De las máquinas a las máquinas para mirar	119
CONCLUSIONES.....	124
FUENTES CONSULTADAS.....	131
ANTECEDENTES DEL TALLER	134

Agradecimientos especiales a los profesores Andrés Bueno, Pedro Morales, Ana María López y por supuesto al profesor Santiago Valderrama, quien ha confiado en nosotros y nuestro trabajo en estos años de la práctica pedagógica; a todos los niños que participaron del taller por su entusiasmo y alegría y a la Institución Nacionalizada Departamental de Fúquene por abrirnos sus puertas con amor y confianza; también a nuestros amigos del colectivo Ramodelia por sus palabras y compañía.

Naturalmente dedicamos este trabajo a nuestros padres, hermanos, tíos y abuelos, quienes silenciosamente hacen parte de él. Entendemos que sin Dios nada de esto hubiese sido posible, al Él con todo el amor de sus hijos.

INSTRUCCIONES DE USO

Es indispensable que usted sepa quiénes somos nosotros. Mi nombre es Alejandra Varela, hace poco cumplí veintiún años, y hace nueve abandoné el lugar donde nací y crecí, un pequeño y frío pueblo llamado Guatavita, lugar que formó mi carácter y edificó los sueños más importantes de mi vida. La tranquilidad y el silencio con los que crecí desaparecieron cuando llegué a Bogotá, una ciudad con dinámicas y espacios caóticos, a los que poco a poco me acostumbro. Durante este proceso el dibujo ha sido una de las dimensiones más importantes de mi vida, ha estado presente siempre, y aunque no sé de qué manera me empezó a gustar sí ha sido determinante en las decisiones que he tomado.

A diferencia de Alejandra, yo nací en esta ciudad ruidosa, con muchos carros y edificios. El solo hecho de ir a la escuela era un riesgo. Los parques son frecuentados por jóvenes que hacen cualquier cosa menos jugar. Este es un lugar donde uno crece disfrutando y haciendo natural aquellas cosas, aquellos peligros. Para mí el dibujo apareció como una manera de vivir las complejidades de la ciudad. No dibujaba frecuentemente, pero cada vez que lo hacía lo disfrutaba. Mi nombre es Jonnathan Castiblanco. Queremos que usted conozca un poco sobre nosotros ya que este trabajo se desarrolló a partir del diálogo y la construcción conjunta de ideas y nociones sobre el dibujo y su enseñanza, que parten de nuestras experiencias de vida.

Desde niños hemos creado un vínculo con el mundo cotidiano, que con su sutileza ha determinado lo que somos y seremos. En algún sentido el dibujo nos ha permitido hacerle frente a las contingencias, a reaccionar y no dejar pasar la vida sin antes dibujarla. Creemos que nuestra mirada, como dibujantes, hacia lo cotidiano es la fuente de la que el dibujo bebe, dándole vida a lo que parece inerte. Todas las acciones que hacemos a diario, los recorridos

que llevamos a cabo, las palabras que decimos, al ser repetitivas parecen homogeneizadas por la rutina; mirar lo cotidiano se ha vuelto un ejercicio necesario e irremplazable para reconocer los diferentes matices de esas acciones y su implicación en nuestras vidas. A partir de esta acción hemos venido entendiendo también nuestro ejercicio docente; nuestra vida como dibujantes es inseparable de nuestra posición como profesores-investigadores.

Lo cotidiano parece ser todo, desde una sencilla conversación hasta la acción de comer o bañarse; nuestra rutina en toda su extensión y complejidad. Asumir a través del dibujo los paisajes, sonidos, sabores, gestos y rituales de nuestra cotidianidad, nos permite acercarnos a ella sensiblemente.

Nuestra cotidianidad –absolutamente citadina- nos ha arrojado a preguntarnos por el sentido de las acciones repetitivas que llevamos a diario. Vivir en un edificio, mirar por la ventana, aprender a dormir con el ruido de una ciudad siempre despierta, caminar entre calles atiborradas de gente, darse cuenta que ha llegado la noche y las luces potentes de la ciudad se encienden, necesarias y hermosas entre el frío de la altiplanicie, nos convenció de la importancia que tiene preguntarnos por lo cotidiano. Reconocemos que todo acontecimiento es potencia que se dirige a la sensibilidad y la experiencia, y que es precisamente allí donde la vida transcurre. Dando solo un ejemplo, vivir en un quinto y un sexto piso ha generado en nosotros las maneras a partir de las cuales nos acercamos a los acontecimientos de la vida; el tiempo acelerado de la ciudad nos define como dibujantes de lo efímero, de lo pasajero.

Estas expresiones sencillas de la vida son el sustento primario del arte y su poética. Sin embargo, el arte parece crear sus propias esferas para existir y hacer su aparición en mundos alternos como galerías, salas de exposiciones y museos. Cotidianamente las personas no

viven el arte, sólo algunas nos acercamos a él. También el arte parece ser una dimensión alterna solo para sujetos aficionados y especializados con los que el arte sí puede hablar.

Somos parte de los esfuerzos actuales por acercar el arte a las personas. Un ejemplo, los programas educativos de los museos con sus visitas guiadas y programas de formación de públicos, intervenciones en el espacio, arte comunitario, entre otros, son expresiones de la misma preocupación. Esta intuición se hizo latente cuando en el marco de nuestra práctica pedagógica llegamos a Fúquene, un municipio ubicado en el norte de Cundinamarca, donde nos encontramos con un contexto diferente al de la ciudad, con unos niños con preocupaciones y motivaciones marcadas por el ambiente en el que han crecido, por sus familiares, sus juegos, la ropa que visten, los animales con los que viven. En la intención de acercar prácticas y experiencias artísticas al contexto de Fúquene, entendimos que la enseñanza del arte produce en primer lugar la necesidad de pensar quiénes somos, lo que implica como medida indispensable mirar lo cotidiano.

Después de nuestro encuentro con los niños de la escuela Lorencita Villegas, reconocimos que preguntarse por esas cosas aporta a la construcción de un municipio con personas sensibles y comprometidas con lo propio. Lo que nos llevó a crear un taller de dibujo basado en la mirada, usando como herramienta un conjunto de máquinas que posibilitaban diferentes maneras de mirar y dibujar lo cotidiano. El taller surgió como respuesta al diálogo generado con los niños y el contexto, plantando en nosotros una pregunta puntual por los aportes que hace un taller de dibujo potenciador de sensibilidad hacia lo cotidiano en niños de cuarto y quinto grado de esta escuela.

En busca de algunos antecedentes de talleres sobre máquinas de mirar o artilugios ópticos encontramos como antecedentes directos el trabajo de Tobias Gutmann de Papúa, Nueva

Guinea, con su máquina social de hacer retratos, Face o Mat, y su trabajo con niños, Face o Mat Junior. Alegría y Piñero, un par de artistas españoles que trabajan en la creación de artilugios ópticos, y que han creado una serie de talleres sobre el precine, uno de ellos es “Creación artística y artilugios ópticos”, que está centrado en conocer el funcionamiento técnico de algunos artefactos ópticos, para que después cada participante pueda crear su propio artilugio. Como último antecedente encontramos al artista Sudafricano William Kentridge, quien realiza animaciones basándose en el uso de anamorfosis, zootropos, sombras, estereoscopios, entre otros. Su proceso creativo parte del dibujo y se expande hacia el uso de las máquinas para imprimir ilusión de movimiento. Esta serie de antecedentes nos dieron luces a la hora de pensar un taller sobre la mirada en el contexto de la escuela Lorencita Villegas.

Hemos elegido lo poético y lo prosaico como distinción que puede dar luces a nuestra inquietud. Lo poético responde a las manifestaciones propias de los lenguajes artísticos y lo prosaico la aparición de la reflexión sensible frente a lo cotidiano, entendidos a partir de la teoría propuesta por Katya Mandoki. Ligado a ello trabajamos el concepto de mirada como la experiencia de entregarse a la cotidianidad para reconocerla e interpelarla a través de procesos creativos que desarrollan capacidades como la observación, el agudizar la vista, nutrir la imaginación y fortalecer la memoria, mirar la cotidianidad con curiosidad y astucia nos dan el primer sustento para fortalecer la sensibilidad. Las herramientas que nos ayudaron a conceptualizar, y a entender mejor el contexto, fueron las máquinas de mirar, muchas llamadas maquinas pre-cinematográficas, que ligadas a hallazgos en el campo de la óptica y la mecánica, manifiestan diversos cambios en la concepción del mundo durante los diferentes periodos históricos de la humanidad. En el taller las maquinas funcionaron como dinamizadoras y propiciadoras de diferentes maneras de acercarse a lo cotidiano a través de ejercicios de la mirada. El dibujo fue entendido a partir de nuestra experiencia, que puesta en

relación con algunas lecturas enriquecieron nuestro campo de visión con respecto a aquel, sus maneras de entenderlo y de enseñarlo. En el texto aparece una serie de cartas que permiten un diálogo entre nosotros, buscando que de las dos voces emergieran una serie de categorías y significados que nos dieran luces para crear el taller.

Proponemos que este trabajo sea leído como la metáfora de la construcción y el funcionamiento de una cámara oscura, donde los conceptos de poética y prosaica, mirada, dibujo y máquina, corresponden a los materiales necesarios para dar inicio a la construcción de la máquina. En cuanto al engranaje, construcción y funcionamiento, aparecen la metodología, el contexto y la población, junto a la descripción del taller llevado a cabo.

El enfoque metodológico usado en esta investigación fue el cualitativo y la principal estrategia metodológica fue el taller, debido a que su carácter integrador entre práctica y teoría ofreció la posibilidad de superar las dicotomías entre poética y prosaica o artista-profesor-investigador, adquiriendo un carácter colaborativo y también permitiendo la aparición de un nuevo sujeto: el profesor de arte.

El análisis y las conclusiones corresponden al dibujo que produjo la máquina, que en últimas es un dibujo de Fúquene. Ese dibujo no busca ser único y definitivo, solo quiere aportar al reconocimiento del municipio a partir de la subjetividad en el trabajo desarrollado por los niños de cuarto y quinto grado de una de sus escuelas, y por nosotros mismos.

1. MATERIALES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA MÁQUINA



1.1 *Poética y Prosaica*

“La comedia nace en las Komai, o sea en las aldeas de campesinos: era una celebración burlesca al final de una comida o fiesta. No habla de hombres famosos ni de gente de poder, sino de seres viles y ridículos, aunque no malos. Logra producir el ridículo mostrando los defectos y los vicios de los hombres comunes.”

Umberto Eco, El nombre de la rosa.

En su libro “La belleza prosaica y la dimensión social del gusto” Augusto Solórzano presenta una genealogía del concepto Prosaica.

El término prosaica viene del latín vulgar (Siglo III a la mitad del Siglo VI), el opuesto al latín educado. El término Prosaica guarda relación con la “falta de armonía y la vulgaridad” (Solórzano, 2006, pág. 19) por lo cual se la asocia con acciones de la vida diaria y su natural devenir. Actos que carecen de profundidad filosófica, repetitivos, que no son excepcionales sino más bien derivados de una necesidad completamente común como: comer, caminar, vestirse, entre otras. La prosaica se halla íntimamente ligada a la prosa “una forma natural del lenguaje de la cual se vale el hombre para expresar conceptos de la vida diaria” (Solórzano, 2006, pág. 21).

El autor expone algunas definiciones de la palabra a partir del diccionario de la lengua española, según el cual la prosaica es¹:

- A. “Contrapuesta al verso, forma natural en que el lenguaje expresa los conceptos”
- B. “Que se opone al ideal o a la perfección de las cosas”
- C. “Prosa... el uso de muchas palabras para decir poco o nada importante”

Para Solórzano la pérdida del libro “La Comedia” de Aristóteles supone un hecho de gran importancia, entendiendo que Aristóteles consideraba la prosaica como complemento de la poética; lo cual implica una ruptura de magnitudes incalculables en nuestra concepción de la vida cotidiana. “La base ontológica en Aristóteles abre la puerta para que la percepción y los

¹ No mencionaremos todas las definiciones propuestas en el libro, se presentan tres de ellas.

sentimientos humanos... en la que la vivencia estética, la práctica artística y la reflexión teórica son dispuestas en el epicentro de una vida social que se alimenta de lo común y corriente” (Solórzano, 2006, pág. 28)

Tal es la querrela del monje Jorge de Burgos², quien según se narra era “la memoria misma de la biblioteca, y el alma del scriptorium” (Eco, 1984), en un acto sagaz y desesperado, impregnó de un ungüento venenoso las páginas de La Comedia, tras resguardarla en la laberíntica biblioteca de la abadía³

El temor hacia este libro radicaba (en la voz de Jorge de Burgos) en que la risa se elevaría a arte y se abriría al mundo de los doctos, se le convertiría en objeto de filosofía y teología, de tal manera que la risa liberaría al hombre común de la seriedad y la autoridad. Siendo la risa “la distracción de la plebe”, se convertiría en su defensa primordial para verse a sí mismo sin miedo. (Eco, 1984)

“La risa libera al aldeano del miedo al diablo, porque en la fiesta de los tontos también el diablo parece pobre y tonto, y, por lo tanto, controlable. Pero este libro podría enseñar que liberarse del miedo al diablo es un acto de sabiduría... los simples no deben hablar. Este libro habría justificado la idea de

² En la famosa novela de Umberto Eco “El nombre de la rosa” publicada en 1980.

³ Tras la muerte del monje iluminador Adelmo, en una renombrada abadía benedictina, Guillermo (fray franciscano) y su ayudante el novicio Adso de Melk (quien narra la historia) acuden allí para investigar tal suceso. Durante su estancia, asisten a la muerte de otros monjes en situaciones igual de desconcertantes. Tras varias discusiones sobre la risa y los acontecimientos narrados en el Apocalipsis, fray Guillermo encuentra la respuesta a los crímenes.

que la lengua de los simples es portadora de algún saber. Había que impedirlo’’(Eco, 1984, pág. 487)

Al entender que la poética y la prosaica no son como se han comprendido históricamente, la presentación de una dicotomía, sino más bien una totalidad en donde una complementa a la otra, la perspectiva del arte como forma de vida sería más real y cercana a todas las personas. Dicha comprensión fue nuestra premisa para la realización de este trabajo, considerando que su impacto en la vida de las personas tendrá que pasar primero por la educación, y en especial por la educación artística.

En su libro “Prosaica: Introducción a la estética de lo cotidiano’’ la mexicana Katya Mandoki postula una teoría que pretende ampliar el objeto de estudio de la estética trasladándolo a la vida. Según la autora, la estética es principalmente el estudio de la facultad de sensibilidad o percepción del sujeto, y no como se ha entendido históricamente el estudio del arte y lo bello; en consecuencia, al ser una facultad que le pertenece al sujeto que vive, la estética no puede ser reducida al estudio del llamado “objeto estético”, de éste modo el campo de estudio de la estética se desplazaría al estudio del sujeto en tanto vive, y no al arte y lo bello. En ese sentido la prosaica aparecería como “un viraje de la estética exclusivamente a la sensibilidad de la vida cotidiana’’ (Mandoki, 1994).La prosaica se inscribe dentro de los estudios estéticos, entendiendo que no hace referencia a lo banal o lo vulgar, que es a lo que comúnmente se asocia lo cotidiano, sino desde una perspectiva mucho más profunda donde la sensibilidad de la vida cotidiana es el primer sustento de las manifestaciones más sencillas a las más exquisitas del sujeto. La autora definirá las manifestaciones sensibles del arte como poética y a la prosaica como la sensibilidad de lo cotidiano. Es importante destacar que la prosaica no niega a la poética, más bien se plantea una relación entre ellas: “la prosaica recrea estéticamente a la vida como la poética recrea estéticamente a la prosaica’’(Mandoki,1994) lo

que se pone en juego es reconocer que las manifestaciones del arte se nutren de la vida cotidiana y que la vida a su vez puede ser enunciada a través de la poética o la obra de arte; así la estética no puede cerrar sus límites interesándose únicamente por el estudio de la obra de arte como aquella que expresa algo por sí misma, donde el objeto artístico es subjetivado, adjudicándole facultades sensibles que le son propias a los seres humanos, de este modo la prosaica entiende que detrás del objeto siempre hay un sujeto que expresa y que habrá otro que dialogue con él.

Pensar la estética como el estudio del arte y lo bello, y al objeto artístico como el que tiene la capacidad de ser estético o no, hace que las personas que no pertenecen al mundo del arte y a las esferas intelectuales de la academia estén alejadas de la discusión estética. Lo que ha generado algunas ideas que ubican la producción artística, lo bello y lo estético en un lugar donde no puede ser tocado por la cotidianidad, ni la realidad. Pocas veces se ha entendido que el mundo del arte es el mismo mundo de todos con su fineza y grosería, su egoísmo y grandeza, por lo cual está íntimamente ligado a los diferentes aspectos de la vida, así que los cambios que se dan en un área de la vida social como la política, la economía, el turismo, o cualquier otra generan cambios en muchas otras áreas, como en el arte, y por supuesto puede suceder lo contrario; que alteraciones en el campo del arte produzca efectos en la vida cotidiana.(Mandoki, 2006, pág. 29)

Otra idea consiste en creer que la estética es igual al arte, lo que hace pensar que lo que no es arte no es estético. Mandoki sostiene que al contrario “el arte no es exclusivamente estético porque esta dimensión de ninguna manera agota la variedad de formas de relación con el arte” (2006, pág. 43). El arte lejos de ser exclusivamente estético produce diferentes formas de relación como técnicas, epistemológicas, históricas, políticas y en gran medida económicas, ya que son las que garantizan el sustento del artista. Pero lo que debe

preocuparnos en realidad no es si el arte es estético o no, sino “la exclusividad artística de lo estético”, pues esta idea lo que ha hecho es suprimir cualquier posibilidad de la estética fuera del ámbito artístico, este obstáculo impide estudiar y entender la estética en sus diferentes ramificaciones.

Otra de las ideas que más llama la atención es que hay unas experiencias que son estéticas y otras que no, generalmente se ha pensado que la experiencia estética es equivalente a la experiencia artística, pero esta última solo ocurre en relación con producciones artísticas. La experiencia artística es el sentido generalizado que se le da a la teoría estética, mientras que la “experiencia estética” es una redundancia. Las discusiones sobre la experiencia estética se han centrado en si se define por las cualidades del objeto experimentado o por las cualidades de la experiencia, esta definición aunque parece la esencia de la estética en realidad no es anterior al siglo XIX. El problema de la definición de la experiencia estética se ha tornado en un laberinto, y esto sucede porque hay un planteamiento erróneo del concepto “experiencia estética”.(Mandoki, 2006, pág. 50)

La autora propone un giro en el objeto de estudio de la estética en donde la experiencia estética es reemplazada por la estesis: “la sensibilidad o condición de abertura, permeabilidad o porosidad del sujeto al contexto en que está inmerso”. (Mandoki, 2006. pág.67) Entendiendo que la experiencia estética hace referencia a la experiencia de lo bello, queda enmarcada en una vivencia reducida al acontecimiento extraordinario, refinado y si se quiere al contacto directo con la obra de arte, en ese sentido la porosidad de la que habla Mandoki no solo amplía el campo de estudio de la estética sino que además lo ubica en un lugar tan cercano a la vida, en su cotidiano desarrollo, que ya no será posible pensar la sensibilidad desligada de la vida y a su vez permite entender a la obra de arte como manifestación de

dicha condición “No hay estesis sin vida, ni vida sin estesis. Se trata, pues, de la condición fundamental de todo ser viviente” (Mandoki, 2006. pág. 67).

Para enmarcar dicho terreno, se plantea una pregunta en un sentido más Kantiano para no caer en la falsa delimitación que se propone siempre al dar una definición a un concepto, ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad de la estesis? es decir ¿qué hace posible su aparición? Detallamos cuatro condiciones:

A. Espacio-Tiempo: Como condición de la experiencia, la conciencia del “aquí y el ahora”, la conciencia corporal de habitar un espacio y un tiempo, no solo el tiempo presente sino también el ya vivido es la primera condición de la estesis.

Citando a Dewey, la autora advierte que la experiencia no es posible en un mundo sin movimiento pero tampoco es posible en un mundo donde todo ocurra sin un orden, tan velozes que nadie lograría aprehender nada de lo que le llega. “El tiempo es así un ritmo a la vez circadiano o biológico y social como fondo de actividades cotidianas o patrones de regularidad temporal con los cuales le otorgamos un sentido de orden a la vida” (Mandoki, 2006. pág.83) El espacio al igual que el tiempo es principalmente una experiencia corporal y subjetiva, una noción personal y atravesada por nuestros actos. Las dos fluyen juntas.

B. El cuerpo y sus sentidos: Los sentidos son la fuente primaria de la sensibilidad, sentir el pie mojado tras pisar un charco es el sustento principal por el cual se manifiesta la sensibilidad y esto solo es posible en tanto somos cuerpo; de allí se extraer el sentido de las cosas en sus dimensiones más profundas tales como: el emotivo, el significado, lo relacional entre otros. Por lo tanto el cuerpo desde sus características plantea la posibilidad de pensar en una estética desde “lo obeso y desde lo enjuto, de lo heterosexual a lo homosexual, de la

escasez a la abundancia de riqueza, de lo templado a lo tropical” (Mandoki, 2006. Pág.85)
Desde el cuerpo se construye lo real.

C. Viveza Emotiva: Esta condición es quizá la más compleja de definir por su carácter místico; la autora la delimita apoyándose en la palabra energía como sinónimo de fuerza, voluntad, poder, energía vital, dichas cualidades se extienden hacia el mundo de lo sobrenatural y del mundo biológico en general, es por medio del cuerpo que esta dimensión adquiere un carácter histórico y cultural. El sujeto se inscribe dentro de la circulación de una amplia gama de energías o fuerzas entre seres vivientes.

D. Convenciones culturales: Todos los sujetos se encuentran anclados en un sentido muy amplio al contexto en el que se desarrolla su vida; esta condición plantea que la relación que existe entre el sujeto y su mundo se encuentra “condicionado” por la realidad de su entorno cultural, su historia, prácticas, costumbres, ésta dimensión aparece como el a priori de todas las condiciones anteriores puesto que “determina la percepción del espacio y el tiempo, la sensación del cuerpo, la extensión de los sentidos, la aprehensión de formas y las manifestaciones energéticas y emotivas”(Mandoki,1994. Pág.86).

1.1.1 La sensibilidad

“La sensibilidad es mucho más basta que la conciencia.”

Katya Mandoki

La prosaica comprende al sujeto desde su capacidad de estar vivo con relación a algo o alguien, la sensibilidad hace referencia al contacto o relación entre un sujeto perteneciente a una cultura y al mundo que lo circunda. Es decir que aquel sujeto puede mirar, y de algún

modo tocar los diversos elementos que hacen parte de sus condiciones de vida, mientras que las sensaciones en sí mismas son la manifestación ciega de vida puesto que solo nos recuerdan que estamos vivos, sentir el zapato mojado después de pisar el charco que ya mencionamos, no enuncia ningún sentido cuando es solo una sensación, en este caso la de sentir el pie mojado. El bache entre lo uno y lo otro (sensación y sensibilidad) no es de entrar en un estado de conciencia, es principalmente un asunto de mirar.

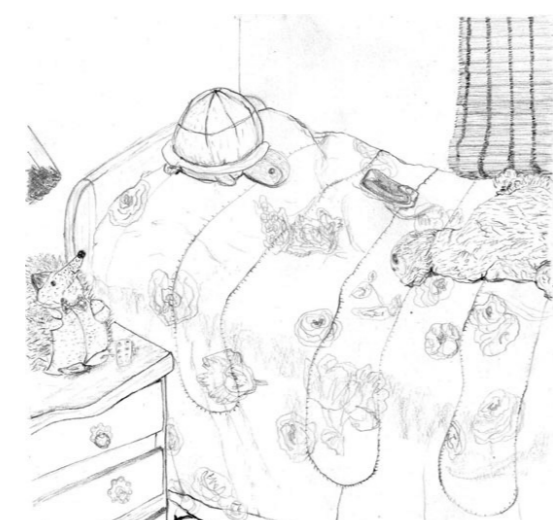
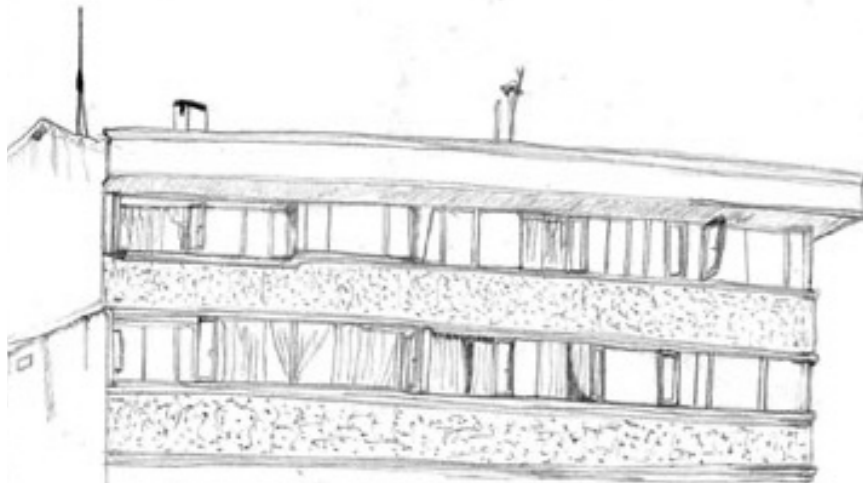
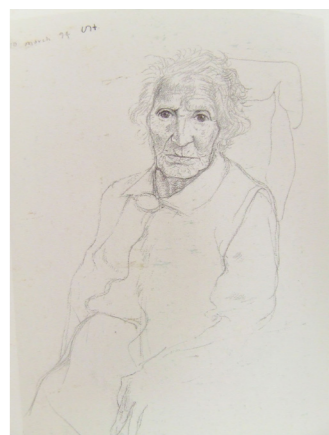
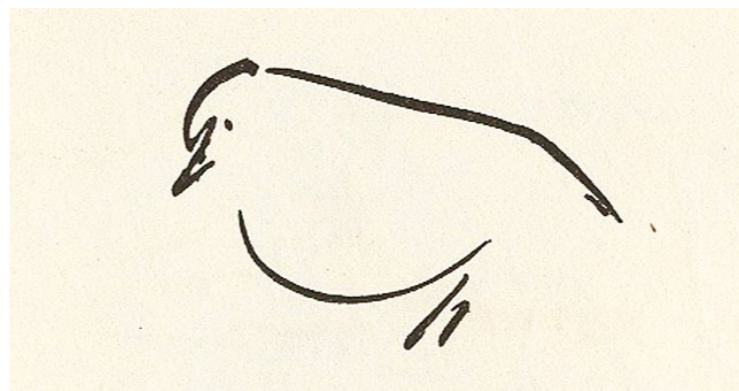
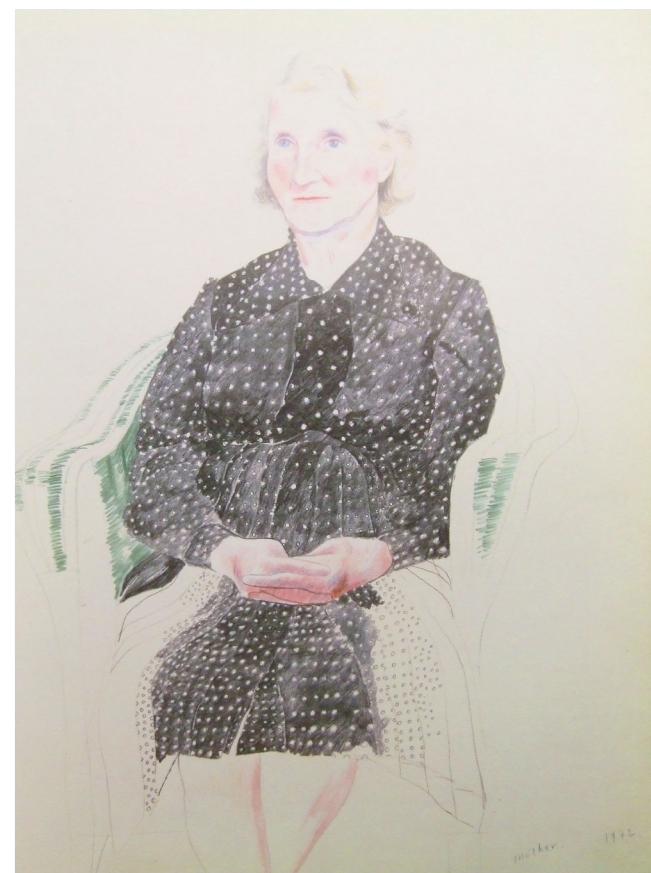
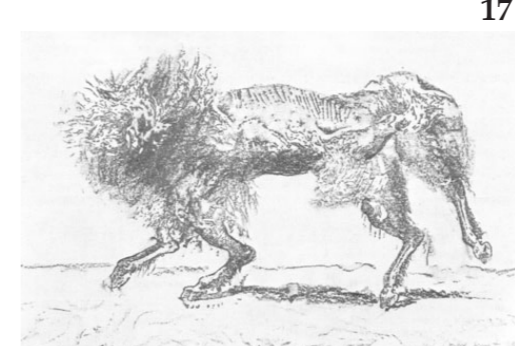
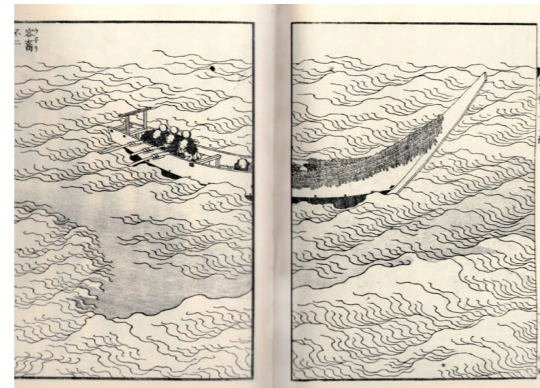
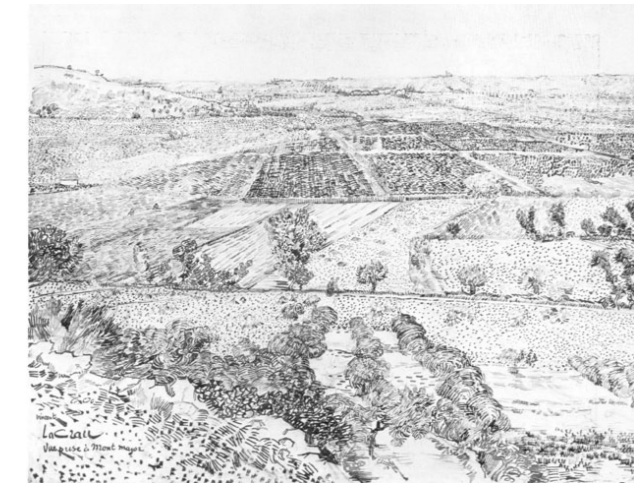
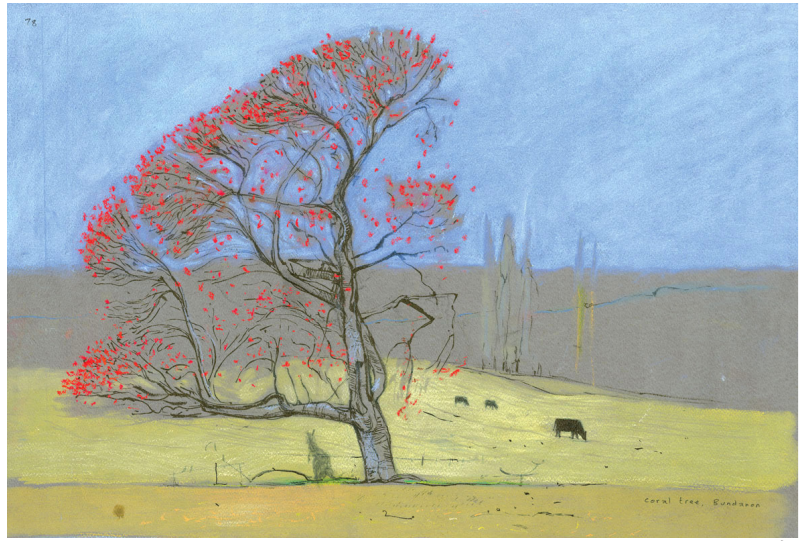
La sensibilidad frente a lo cotidiano, según esta comprensión, es la relación con los acontecimientos más sencillos de la vida diaria y su devenir natural, actos repetitivos y rutinarios, poco excepcionales y completamente comunes. La sensibilidad asumida cotidianamente significa mirar dejando a un lado la banalización, para producir una mirada estética de la vida que a grandes rasgos significa una mirada sensible frente a lo que se vive.

1.2 La Mirada

1	Shaun tan (1974) Árbol de coral, Bundanon Pastel y tinta	8	katsushica Hokusai(1760-1849) Uneri Fuji (oleaje fuji). fecha grabado
2	Vincent van Gogh (1853-1890) Vista de la Crau de Montmajour Lápiz, Pluma y tinta china.	9	Shaun tan (1974) Eucalipto Lápiz sobre papel
3	Alberto Giacometti (1901-1966) Paisaje, vista de maloja, 1930 Pluma y tinta cina.	10	katsushica Hokusai (1760-1849) Sanpaku no Fuji (tres noches del Fuji). Fecha Grabado
4	Jonnathan Castiblanco (1992) Fúquene. 2014 Lápiz sobre papel	11	Jean-François Millet (1814-1875) Crepúsculo, 1858-1859 Pastel y carbón sobre papel amarillo.
5	katsushica Hokusai (1760-1849) taisekiji no sanchû no fuji Grabado	12	Jonnathan Castiblanco (1992) Cocina. Marzo 2015 Lápiz sobre papel
6	Alejandra Varela (1994) Desde la ventana. Febrero 2015 Lápiz sobre papel	13	Alejandra Varela (1994) Habitación. Diciembre 2014 Lápiz sobre papel
7	Shaun tan (1974) Mawson cresecent Lápiz sobre papel	14	Shaun tan (1974) Del libro Emigrantes. 2007

Mirada

15	Jacques Lemoyne de morgues (?-1587) Rosas perro, 1585 Acuarela sobre papel vitela.	22	William Kentridge (1955) pajaros Carbón sobre papel
16	Pisanello (1395-1450) Dos estudios de cabeza de caballo. Pluma y tinta café.	23	David Hockney (1937) Mamá: estudio para Félicité, 1973 Lápiz sobre papel
17	Mosaico de los peces la Pineda España. Siglo III d.C.	24	David Hockney (1937) Mamá. 1972 Lápiz sobre papel
18	Max Ernst (1891-1976) Novia del viento, 1925 Frottage, lápiz sobre papel.	25	David Hockney (1937) La madre del artista, 1972 Lápiz sobre papel
19	Leonardo da Vinci (1452-1519) Estudio de flores, 1483 Pluma y tinta marrón sobre papel marrón	26	David Hockney (1937) Mamá, 1994 Lápiz sobre papel
20	Alexander Calder (1898-1976) Del libro Dibujos de animales, 2009	27	David Hockney (1937) Mamá haciendo un crucigrama, 1983 Lápiz sobre papel
21	Rembrandt Harmenszoon van Rijn (1606-1669) Hansken.1637. Carbón sobre papel	28	David Hockney (1937) Mamá, 10 de marzo del 94 Lápiz sobre papel



6

7

12

13

14

21

25

26

27

28

1

2

8

9

10

11

15

16

17

18

20

19

23

24

3

4

5

25

26

27

28



1.2.1 El ejercicio de la mirada en lo cotidiano

La mirada es una acción que tomamos frente a lo que vemos, una actividad de curiosidad, de interés y atención, que se dirige a las situaciones cotidianas y a las propias experiencias. Es la conexión con la realidad, el día a día, la vida es el punto de partida y una de las necesidades más importantes para desarrollar es la sensibilidad (Escribano, 2003, pág. 198). Buscar estar despierto ante la realidad plural, nos da la guía para aprender y desarrollar nuestro conocimiento.

En el ejercicio de mirar nuestra mente, inconscientemente, pone en orden, estructura, da forma, sintetiza e integra todo aquello que percibimos, le otorga nuevos significados y los suma a los ya conocidos, de esta manera se genera una variedad de experiencias acumuladas, que serán el punto de referencia para interpretar las futuras experiencias.

La atención y la mirada se mantienen activas y dinámicas, generando una “capacidad de conciencia y de sensibilidad, que aporta una manera diferente de mirar y percibir” (Escribano, 2003, pág. 168), una sensibilidad que no se centra en aquello que percibimos, sino en el modo cómo lo percibimos, que busca ampliar la capacidad de percibir mejor, de poder comprender de una manera más acertada y compleja nuestra cotidianidad.

Cada vez que nuestra mirada se agudiza, a través de la experiencia, entre más cosas aprendemos de dichas experiencias, más rico y productivo será nuestro saber, también nuestra capacidad de imaginar y crear se nutre; ya que lo adquirido a través de la mirada se convierte en el material con el que se edifican la fantasía y la creatividad. Siempre hay una íntima relación entre la capacidad creativa y el conocer, que dan como resultado una agudeza en la sensibilidad.

Por otro lado este incremento de la sensibilidad, la atención y la curiosidad, nos dan un sentido de autonomía, haciéndonos capaces de romper estereotipos, de ser libres, de tener una actitud creadora. Aprendiendo a mirar de una forma personal, tenemos la capacidad de elegir lo que miramos y lo que no, lo que mostramos y lo que no. El arte generalmente indica la libertad de “encuentro y respuesta ante la realidad, de manera personal” (Escribano, 2003, pág. 168) nuestra capacidad crítica y reflexiva. De hecho si las personas no tuvieran la capacidad de responder ante una obra de arte, o ante su cotidianidad de manera personal, el arte y las nociones estéticas no tendrían validez alguna, ya que, como lo menciona Mandoki

la capacidad de reaccionar afectivamente es propia del ser humano, realmente no hay objetos estéticos, somos nosotros los que damos valor al objeto. Esta es nuestra libertad.

Uno de los lugares donde los ejercicios de la mirada debería tener más importancia es la escuela, pero la educación se ha concentrado en la acumulación de datos y contenidos conceptuales, dejando a un lado el desarrollo de capacidades como la creatividad, la espacialidad, la mirada, la comunicación, entre otros. Se ha desvalorado el desarrollo de los sentidos, como la curiosidad visual. Las capacidades auditivas, el desarrollo de habilidades corporales(Escribano, 2003). Aunque vivimos en una sociedad donde el contenido visual y audiovisual sobrepasa nuestras capacidades de percepción, no solo porque su producción este en aumento día a día, también porque la preparación que recibimos para contrarrestar esa sobrecarga de información es mínima.

En este caso la alternativa que dan los procesos y productos artísticos son luz en la realidad, permite ver más claro, por esto es necesario que actividades tan simples y sencillas como saber mirar, saber escuchar, saber comunicarnos, sean desarrolladas desde las edades más tempranas, sin duda esto permitirá una sólida y firme cimentación de las actitudes humanas no solo para analizar y criticar nuestra cotidianidad sino para transformarla.

La capacidad de transformación y la autonomía que nos ofrece la mirada se alimenta de la memoria, que como mecanismo de la inteligencia es el puente temporal que une el hoy con el ayer, es un archivo activo imprescindible para procesar, comprender y producir información, a la vez que es una acción personal y creadora. La memoria es fundamental para la imaginación y la creatividad, pero para que todo su potencial pueda materializarse debemos dejar a un lado las últimas interpretaciones, de desprecio, que la educación ha dado a la

memoria; debemos entender y usar la memoria como una motivación para aprender mejor, para interpretar lo que nos rodea y poder ver el mundo de otra manera.

Ver el mundo de otra manera implica servirnos de lenguajes diferentes haciendo de la realidad algo plural que “nos sumerge en el mar de los sentimientos, las sensaciones, la evocación y la memoria”(Escribano, 2003, pág. 171). Por esta razón el arte debe ser un complemento necesario en nuestras vidas para permitirnos entender y comprender el mensaje que la realidad nos cuenta a través de las cosas.

El mejor ejercicio para mirar la realidad es entregarnos a ella, dejar que sea ella la que nos impresione, que incentive nuestra sensibilidad ante el entorno sin estereotipos ni prejuicios, que desarrolle nuestra observación y curiosidad, acentúe un ver más claro, propicie una memoria visual aguda y fortalezca la atención(Escribano, 2003, pág. 171). Cuando permitimos que la realidad nos hable, la creatividad se vuelve una necesidad para nosotros, la necesidad de crear mejor y aportar cosas nuevas a nuestra realidad; y es en este momento cuando entendemos que la creatividad no es un patrimonio exclusivo de las artes y nos hacemos creadores en cualquier actividad humana.

1.2.2 Metamorfosis de la mirada

La mirada ha cambiado sustancialmente durante las diferentes épocas de la historia y en las diferentes culturas. Durante este proceso histórico, la metamorfosis de la mirada le ha adjudicado nuevos lugares tanto al creador como al espectador de imágenes; lo que encubre no sólo cambios en la historia de la producción de imágenes, sino en asuntos de lo humano que pasan por la fe, la política, la economía. La acción de mirar, guarda en sus laberínticos misterios, una historia de la humanidad y su sensibilidad frente al mundo.

En el pensamiento de Régis Debray encontramos la escenificación de estos cambios. El autor propone “tres mediasferas” o edades de la mirada, ofreciendo una comprensión de su trayectoria hasta nuestros días. La primera, la *logoesfera (de la escritura a la imprenta)* comprende la era de los ídolos, según la cual, tanto la producción como la posición del espectador es un asunto de fe. Asumir la mirada como un acto de fe implica entender la imagen como objeto sobrenatural, de veneración y culto. La imagen parece cobrar vida, en tanto su creador no reclama su dominio sobre ella, transformando así los roles con el espectador; ella observa, escucha, denuncia al hombre pues es aparición divina, casi como un elemento natural “increado” y poderoso. El creador es un hombre piadoso y humilde que actúa como puente entre el mundo eterno y el mortal; ésta es “una mirada sin sujeto”(Debray, 2002)

La segunda edad de la mirada es la *grafoesfera (de la imprenta a la televisión, la fotografía y el cine)*, es la era del arte. Allí hay un paso de lo teológico y divino a lo histórico, en donde lo humano toma el lugar de lo sagrado y se posiciona como el centro del universo de lo visual. Esta transición es sobre todo una renovada manera de asumir la vida; es el hombre como dueño de sí, creador autónomo de imágenes, genio inspirado que entra en la esfera de la ilusión y la inmortalidad. El arte funciona como la respuesta al temor que tenía el hombre frente la imagen del ídolo, nombrándose a sí mismo como aquel que domina el mundo “la emancipación está unida a la aptitud de reflejarse a sí mismo, en su propia lengua, con los focos de luz fijos en uno mismo”(Debray, 2002, pág. 193) Así mientras la mirada frente al ícono elimina al sujeto, en la era del arte, el hombre se asume como sujeto de la mirada; con la aparición de la perspectiva geométrica el hombre muestra que es el centro de la mirada y que es capaz de asir eso que parecía enigmático y sobrenatural.

La última era propuesta por el autor es la *videoesfera (De lo personal a lo global)* ya no se busca la inmortalidad o la ilusión sino el acontecimiento y la innovación, el creador de imágenes y el espectador entran en un juego económico de compra y venta. La experimentación, la virtualidad y el escándalo hacen parte de la mirada. Somos hacedores y espectadores de esta era.

Estos universos tanto intelectuales como sociales no desaparecen cuando ocurren los cambios, sino que se superponen unos a otros. No es posible argumentar que la era de los ídolos ha terminado o que la perspectiva como herramienta de representación ya no sea válida, por el contrario nos podemos encontrar con que aún somos espectadores que miran el mundo a la manera de los antiguos, buscando trascender la materialidad y la apariencia de las cosas, sintiendo temor y reverencia ante la foto de algún familiar o político. Esta historia que parece estar tan lejos de nosotros, está presente desde el momento mismo en que abrimos los ojos al mundo.

Entender la mirada de esta manera nos permite alejarnos de la suposición que mirar es simplemente utilizar el sentido de la vista.

A través de la indagación sobre el uso de las máquinas de la mirada, deseamos explorar la relación que establece el hombre con su entorno, la producción de imágenes y artilugios ópticos. Las máquinas son en un sentido muy amplio, la expresión de la mirada de las personas.

1.3 Máquinas



“La máquina la hace el hombre, y es lo que el hombre hace con ella.”

Jorge Drexler

En su libro “Mil máquinas, Breve filosofía de las máquinas como movimiento social” Gerald Raunig, hace una genealogía de la máquina, partiendo de su significado etimológico (como palabra) y sus diversos significados en el arte teatral. Según el autor, el término Machina en latín aparece en el Siglo II a.C y asume el significado de “medio, creación, dispositivo” (Raunig, 2008) asumiendo un doble carácter, por un lado como dispositivo material y por el otro como carácter inventivo, idea que se mantiene hasta la modernidad. Estos dos campos son asociados, el primero al militar, como aparato para defender y conquistar, y el segundo como máquina teatral. Esta doble significación se cristaliza en una sola palabra: invención, del latín invenio que equivaldría a: aparato técnico, dispositivo, truco, artificio, engaño. Maquinar o inventar es “tanto inventar un dispositivo como inventar una historia a modo de

engaño, de maquinación. La innovación técnica y la invención se funden siguiendo las dos líneas de significado que surgen del término máquina” (Raunig, 2008, pág. 40).

En otro texto titulado “MECHANE: máquinas contra natura”, Alejandro Burgos reflexiona en torno a la relación que establecemos como seres humanos, desde la sensibilidad con el mundo; resumiendo su preocupación con una triada: sensibilidad-mundo-sentido común. Tomando como principal referente el libro atribuido a Aristóteles “La Mecánica”, define dos tipos de objetos de la sensibilidad (elementos que nos causan estupor o maravilla); por un lado los que están asociados a los fenómenos naturales y por el otro los asociados a los fenómenos artificiales.

Los fenómenos naturales son aquellos que no dependen de la actividad humana, en algún sentido trascienden su entendimiento del mundo; cuando el hombre no halla explicación desde su propio conocimiento, tal fenómeno es caracterizado como un fenómeno natural. Por su parte los fenómenos artificiales son principalmente invención del hombre. Citando a Aristóteles el autor muestra como esos fenómenos artificiales pueden ser nombrados máquinas, “inicialmente la palabra Mechane significó “astucia”, “engaño”, “artificio” después empieza a significar la maquina en general” (Burgos, 2011, pág. 3) estos son objetos de estupor o maravilla porque imitan a la naturaleza, ocultando el conocimiento de su funcionamiento y entregando “el truco hecho”. La mecánica es entonces, saber acerca de máquinas y su tarea es construir cosas artificiales.(Burgos, 2011) Lo que hace sorprendente a la máquina es el hecho de no entender como un elemento pequeño puede levantar del piso un elemento dos o tres veces más grande que él mismo, “a la mecánica pertenecen esos fenómenos en los cuales el menos tiene poder sobre el más” (pág. 3). Las máquinas son muchas, de muchos tipos y creadas para diversas tareas, hay máquinas de coser, de escribir, máquinas de guerra, de vapor... pero en definitiva, lo que las hace máquinas, es que su

funcionamiento suple alguna necesidad humana, la necesidad de defenderse de la naturaleza imitándola.

En la modernidad surge otro entendimiento de lo que es la máquina “la modernidad piensa la máquina bajo el concepto galileano, ya no aristotélico, de *mechane*” (Burgos, 2011, pág. 4) la máquina deja de ser estupor y artilugio para convertirse en obediencia; a través del razonamiento, el hombre se acerca a la naturaleza ya no con sorpresa sino para intentar conocerla, y al entenderla la obedece para dominarla y sacar provecho de ella; “ya no se trata de pertenecer al horizonte de sentido, se trata de dominarlo” (Burgos, 2011, pág. 4).

Para el autor estos objetos artificiales son o expresan a la obra de arte “yo creo que las artes en la contemporaneidad se comportan a la manera de las máquinas aristotélicas y que en ese comportamiento están estableciendo un territorio de real posibilidad para el sentido común, un territorio de real pertenencia ética al mundo” (Burgos, 2011, pág. 5), la obra de arte aparece como esa negación de lo natural no como deseo de dominación sino como la enunciación de pertenencia al mundo.

En el siglo XX aparece una renovada manera de entender la máquina con el pensamiento de Karl Marx entre 1857-1858 en *fragmento sobre las máquinas* capítulo que hace parte del libro *El Capital*. Según Raunig, Marx entendía la relación entre máquinas y seres humanos no como dominio de la máquina sobre el hombre sino como un objeto directamente ligado a los sujetos intelectual y mecánicamente, es decir como más que un mecanismo, y que no se agota en asuntos técnicos, afecta directamente la vida de los trabajadores. De allí en adelante tendríamos que pensar en las correspondencias históricas como las metáforas del siglo XVII del hombre-máquina con la espectacular propuesta musical-performativa del grupo alemán

Kraftwerk en su canción y video “The robots” (1978) según la cual se denuncia la transformación del hombre en máquina:

“We´re charging our battery

(Nosotros cargamos nuestra batería)

And now we´re full of energy

(Y ahora estamos llenos de energía)

We are the robots

(Somos los robots)

We´re functioning automatic

(Funcionamos automáticamente)

And we are dancing mechanic

(Y danzamos mecánicamente)

We are the robots”

(Somos los robots)

La letra de la canción enuncia la transformación del concepto de máquina, un poco más cercano a nuestros días, donde ya no es objeto de estupor, poco a poco nos convertimos en uno, programado, automático, mecánico. Hasta el día de hoy han pasado 35 años, ya no hablamos de máquinas, eso parece “cosa” del pasado, ahora pensamos en realidades virtuales y cyborgs.

1.3.1 Máquinas para mirar

Después de esta breve introducción al concepto de máquina, puntualizaremos en algunas de las máquinas creadas entre los siglos XIV al XIX, máquinas de la mirada, usualmente llamadas en la teoría, máquinas pre-cinematográficas. Las máquinas de la mirada, están ligadas a los hallazgos en el campo de la óptica y la mecánica y fundamentalmente fueron pensadas para divertir, fascinar, contar historias y conocer lugares.

Para iniciar este viaje al pasado es de vital importancia reconocer en las máquinas aparecidas durante el renacimiento, un acercamiento muy importante, a la preocupación del hombre por comprender el mundo apoyándose en la utilización de máquinas. Estas son la expresión de un hombre, una manera de concebir y asir el mundo, entrañan la expresión de un modo de hacer, de pensar, de dibujar.

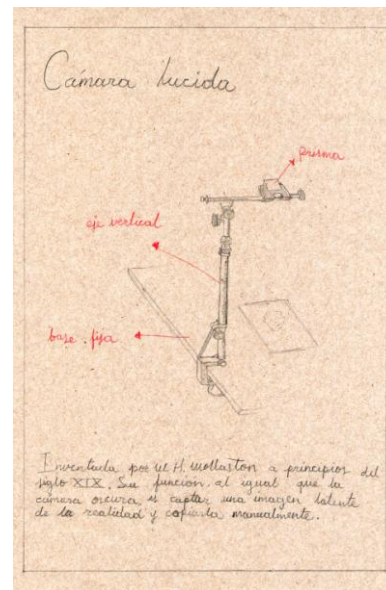
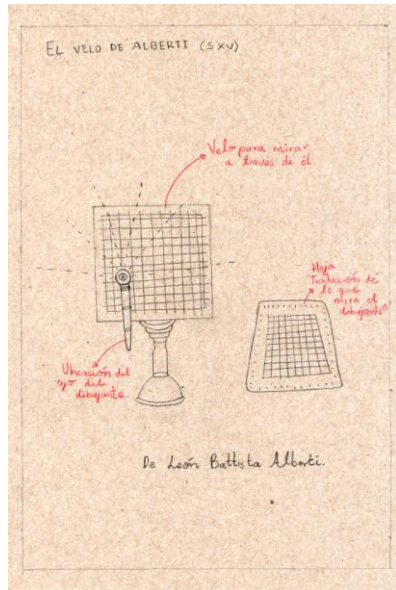
Es bien conocida aquella historia que cuenta como durante el Siglo XV el arquitecto Filippo Brunelleschi desarrolló un importante descubrimiento: La perspectiva, lo que es el conocimiento de las leyes por las cuales los objetos disminuyen de tamaño o aumentan según su posición con relación a la del dibujante (Gombrich, 1997). Más adelante veremos como aquellas reglas de la geometría lineal serán usadas de diversas maneras para la creación de imágenes.

Las primeras máquinas de la mirada fueron “el Porticón de Alberto Durero” (1525), “La cámara oscura” de la cual no se sabe el año exacto de su aparición pero se asegura que fue alrededor del año 1530, y el “velo de Alberti” de la misma época. Máquinas que buscaban representar lo que el ojo veía a través de leyes; ellas son la manifestación de un límite del cuerpo, en donde el hombre manifiesta una clara desconfianza por lo que podía entender del mundo a través de sus sentidos, “la coordinación entre la mano, el ojo y el cerebro no parece que fuera, para el hombre del Renacimiento, una “herramienta” suficientemente fiable en su inquietud por recrear lo que percibía a través de sus sentidos (Frutos, 1996). La creación de máquinas de la mirada está ligada a la obsesión del hombre por atrapar las imágenes de la vida, las que el ojo permite captar del mundo exterior, en el caso particular de estas máquinas del Renacimiento a través de la práctica del dibujo y también son un “intento de materializar y sistematizar una práctica de dibujo empleada intuitivamente desde siglos atrás”(Frutos, 1996). De algún modo es una doble obsesión, por la perfección y la inmortalidad de las visiones de la vida.

La cámara oscura es ejemplo de ello, permitiendo hacer un dibujo calcado de lo real. La descripción técnica de Leonardo Da Vinci muestra cómo se usaba:

Cuando las imágenes de los objetos iluminados penetran por un agujero muy pequeño en un aposento oscuro, recibiréis en el papel todos los objetos con sus propias formas y colores.

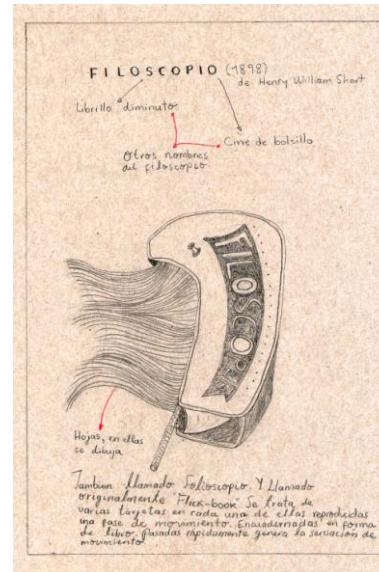
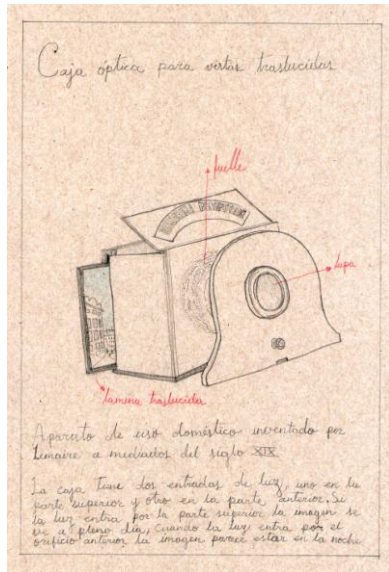
Aparecerán reducidos de tamaño. Se presentarán en una situación invertida, y esto en virtud de la Intersección de los rayos.(Frutos, 1996)



Con el tiempo a esta cámara se le incorporó una lente biconvexa, lo que permitió reducir su tamaño y convertirla en un aparato más fácil de transportar.

Bajo un principio similar la “cámara lúcida” de 1806 permitía al dibujante calcar las formas, con el uso de un pequeño prisma y la luz filtrada a través de él. El dibujante podía ver en la hoja las formas deseadas; máquina que David Hockney estudiaría en su investigación “Secret Knowledge” tras mirar los famosos dibujos de Ingres.

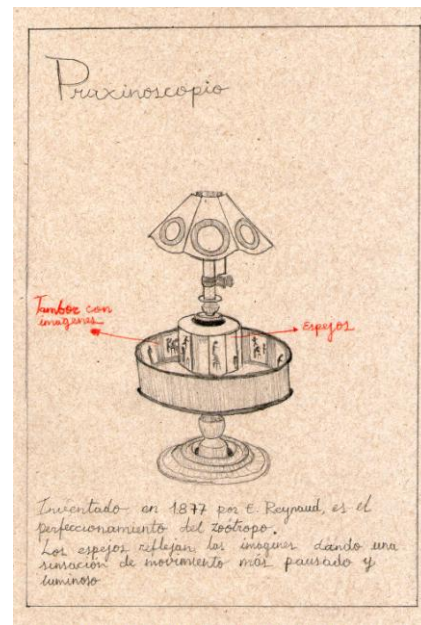
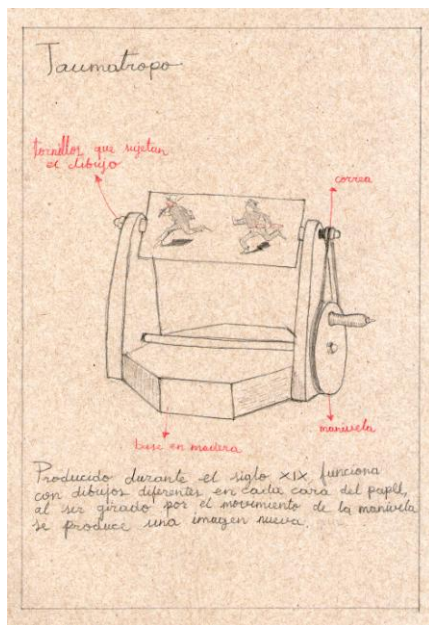
En 1612 Salomón de Caus publicó un tratado sobre anamorfosis, en el cual enseñaba las reglas y leyes para hacer dibujos comprobando que la geometría lineal que el hombre del renacimiento se había encargado de conocer y estudiar para representar lo real, también tenía otros usos (Frutos, 1996). La perversión de las leyes de la geometría abrió un horizonte fantástico y enigmático en el mundo de la representación y el dibujo.



“Desde que, en 1676, el físico y matemático inglés Isaac Newton presentara sus trabajos sobre la síntesis aditiva de color y la persistencia retiniana, ambos fenómenos se convirtieron en motivo de inspiración para el diseño de ingenios ópticos”(Frutos, 1996, pág. 44). Estos hallazgos en el campo de la ciencia dieron origen a máquinas que simulaban movimiento, tridimensionalidad, profundidad. El “Diorama” del siglo XVIII es una máquina que ejemplifica esto; a manera de acordeón se despliegan imágenes de paisajes o incluso historias con un único punto de vista, lo que favorecía la percepción tridimensional del motivo del diorama; también le fue dado el nombre de “ilusiones de bolsillo” y “Perspectivas plegables”. El “Panorama” fue otro artilugio que competía con el diorama, esta máquina permitía tener una vista panorámica de una escena completa, lo que ubicaba al espectador en el centro de la acción, el movimiento de su cabeza para captar toda la escena simulaba un movimiento de las formas, lo que provocaba en él un aislamiento del exterior y una profunda apariencia de realidad, que hacía que el espectador hiciera parte de la historia. Aunque estas máquinas no tenían mecanismos las imágenes se movían mágicamente.

El <<lienzo panorámico>> y el <<cuadro diorámico>> sintetizaban un tratamiento de la imagen que permite suponer que el espectador que asistía a cualquiera de aquellos espectáculos <<mayores o menores>> no percibía una porción de imagen como algo segregado, sino como la única parte visible de un espacio <<imaginario>> más amplio, que podía ser activado girando la cabeza. (Frutos, 1996. pág. 41)

Hacen parte de estos artilugios, máquinas más conocidas y de las cuales podemos hacer un paralelo con la actualidad, como el “Filoscópio”, lo que conocemos hoy por Flik-book, el “Zootropo” y el “Fenaquistiscopio”, máquinas que simulan movimiento. De este grupo de máquinas deseamos destacar el “Taumatropo”, un artilugio que con un simple mecanismo comprueba el descubrimiento Newtoniano de la persistencia retiniana, según la cual dos imágenes forman una tercera al ser combinadas.



Por otra parte, es de destacar que el uso de espejos mágicos, lupas, lentes convexas y biconvexas, linternas y todo tipo de piezas, dio origen a otro grupo de máquinas no menos importantes. Entre ellas podemos contar el “Caleidoscopio” 1817 nombrado por los chinos <<Wan-boa-tang>> que significa “tubo de mil flores”, la “caja óptica para vistas translúcidas”, el “Visor estereoscópico” entre otras. (Frutos, 1996)

La “linterna mágica” que hace parte de este grupo de máquinas, es un invento de vital importancia dentro de esta historia de artilugios y juguetes ópticos. Con esta máquina los espectáculos antes realizados con el panorama y el diorama, empezaron a ser colectivos, lo que significó un impacto sumamente importante para la historia del cine. A través de las proyecciones de la linterna mágica el público conocía historias fantásticas, pero también introducía a los espectadores en la crítica social y la política.(Frutos, 1996).

Por otra parte no hay que desconocer que la proyección de imágenes sobre un telón era un evento que maravillaba y en ocasiones asustaba a los espectadores, por lo que muchas de las proyecciones fueron llamadas fantasmagorías, como acontecimientos que parecían no pertenecer al mundo de los vivos. La linterna mágica tuvo tal impacto que después de su creación, la cual se le atribuye a Athanasius Kircher (1646), la proyección de imágenes se convirtió en un oficio, según lo cual podemos reconocer personajes como Walgenstein quien es citado como el primer linternista profesional, ¡Se trataba de una profesión!

Como antecesora de esta práctica están las “sombras chinescas”, la primera manifestación del teatro de sombras. Sus inicios datan del año 206 a.C- 220 d.C. en la dinastía Han. Sin embargo, es durante la dinastía Song (960-1279) que el teatro de sombras se encuentra consolidado.

Según cuentan, el emperador Han Wu Di extrañaba sobremanera a su difunta esposa, la señora Li. En el reino Qi alguien expresó ser capaz de convocar su alma. Por la noche, encendió cera y creó la imagen de un personaje para danzar detrás de una pantalla de tela, mientras el soberano observaba desde lejos como si viera la sombra de su difunta esposa. De ahí viene el cuento sobre el surgimiento del teatro de sombras chinescas (Wei, 2008, pág. 4)

Durante los siglos X al XII prosperó el teatro de sombras en China; en el siglo XIII las sombras acompañaron a sus tropas a Persia y Turquía como una actividad de diversión, lo que hizo que el teatro de sombras empezara su gran expansión por el mundo. En el año 1767 los misioneros franceses llevaron el teatro de sombras a su país de origen, junto con sus técnicas de elaboración y conocimientos pertinentes a la práctica de este arte y haciendo allí presentaciones al público en Marsella y París. “A cada lugar que llegaron, las sombras chinescas podían relacionarse estrechamente con el dialecto, artes, usos y cultura del lugar para formar, de este modo, características regionales propias” (Wei, 2008, pág. 6)



El teatro de sombras es un espectáculo que reúne a las personas alrededor del relato de una historia que se desarrolla a partir de un propósito, en la antigua china tal propósito podía estar relacionado con: Un gesto de agradecimiento a los dioses, hacer ofrendas, cumplir promesas o también celebrar un cumpleaños, un matrimonio o un funeral. (Wei, 2008)

Un elemento a destacar de esta práctica es la elaboración de los personajes y los diversos escenarios de las historias. La representación de cada personaje debía tener unas cualidades especiales para ser identificado por el público dentro del desarrollo de la narrativa. Según el sexo, le edad, el estatus social, el temperamento, entre otros, se hacían los cortes y se trazaban sus rasgos.

El teatro de sombras consiste en la proyección de unas figuras planas recortadas a mano, que representan personajes, que pueden ser animales, personas, dioses, sobre un telón que se encuentra frente de un público. Las figuras de las sombras chinescas se hacen sobre piel de animal y se tinturan manualmente.

La aparición de una máquina, significaba el origen de nuevas máquinas que buscando la perfección, encontraban la escenificación de nuevos retos de la mirada. A través de ellas es posible configurar una historia de la mirada, cada una de ellas expresan a un hombre, unas preguntas y unas fijaciones especiales según su tiempo de aparición. Algunas de las máquinas respondían a preguntas por el movimiento, la velocidad y la inmediatez, otras por transformar lo pequeño en algo grande, aunque siguiera siendo el mismo objeto, otras tantas lanzaban aproximación a preguntas por la profundidad y la apariencia de encogimiento o alargamiento. Si pensamos un poco en ello notaremos que en algún sentido lo que cambia no es lo que se mira sino cómo se mira, por supuesto que los intereses varían pero no es lo importante aquí, lo interesante es encontrar el truco, la magia, lo sorpresivo. Todas estas máquinas propenden

una manera de acercarse al mundo. Con esta breve compilación de una gran historia, deseamos que el lector pueda trascender una idea comúnmente asumida con respecto a estos inventos técnicos. Si bien desde nuestro lugar en la historia, podemos indicar que son una suerte de profecía, que daría como origen la invención del cine, los personajes detrás de estos inventos no pensaban en ello, experimentaban.

Las máquinas seleccionadas para el desarrollo de esta historia tienen en común su relación con el dibujo, en el caso de las máquinas del renacimiento el dibujo es usado como herramienta para hacer las imágenes, en otras incorporados a diversos mecanismos o simplemente como resultado. No queremos presentar esta historia como una narración lineal que sucumbió en el gran invento (el cine), por el contrario hemos querido desligarnos de ello proponiendo una versión que se encuentra más cercana a la obsesión de la mirada y su relación con el dibujo.

Consideramos importante mencionar un ejemplo en el arte actual del uso de estas máquinas, para entender que la implementación de estos mecanismos no es una “cosa de ayer”.

El sudafricano William Kentridge realiza animaciones basándose en el uso de anamorfosis, zootropos, sombras, estereoscopios, entre otros. Su proceso creativo parte del dibujo y se expande hacia el uso de las máquinas para imprimir ilusión de movimiento. Con ello el artista crea narrativas, acompañando sus dibujos con música, basándose en una profunda reflexión sobre la secuencialidad de imágenes y la escenificación.

En una entrevista hecha por Arteria, en torno a su exposición titulada “Fortuna” que tuvo lugar en el museo del Banco de la República en el año 2014, Kentridge expresó que en su trabajo el dibujo aparecía como acontecimiento, rapidez, escenificación, no como algo terminado y finito sino como un hecho. (Arteria, 2014)

Entendemos el trabajo de Kentridge como un ejemplo maravilloso del trabajo con estos trucos visuales y también la aparición de una reflexión muy rica del uso del dibujo y las máquinas en el contexto actual. En la misma entrevista el artista comenta que el poder de la creación reside en la posibilidad de construir sentido y la aparición de la obra enuncia “lo que cada uno tiene que lidiar a diario” (Arteria, 2014). De manera que el funcionamiento de estas máquinas posibilita (como medio expresivo) a las personas para crear sentido, no importa la época.

Por otro lado el artista Tobías Gutmann⁴ creó en el 2013 una máquina para hacer retratos llamada Face o Mat. Viajando por diversos lugares del mundo, el artista se instalaba con su máquina en cafés, galerías y muchos lugares para retratar a las personas que así lo quisieran. Gutmann propone con esta máquina una alternativa para la interacción social y el dialogo entre personas de muy diversos lugares, con culturas diferentes e idiomas diversos.



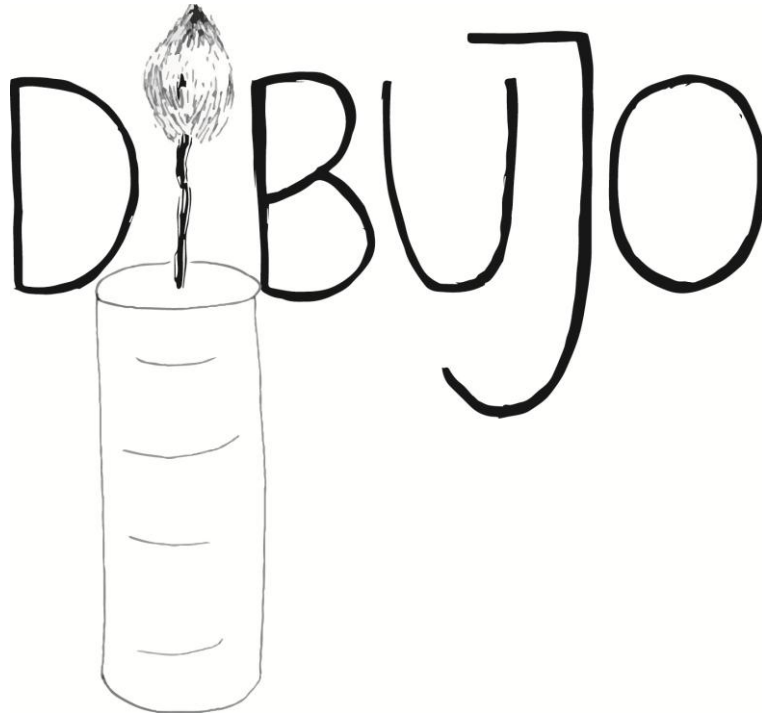
⁴Más información sobre el artista en : <http://www.tobiasgutmann.ch/>

La máquina funciona con unos “falsos mecanismos” es decir que no contiene en si misma poleas, motores, lupas, espejos sino que es una versión de escritorio con ruedas y una ventana para conocer y mirar a las personas que se sientan en frente. Contiene opciones que la persona a retratar escoge, señalándole al artista con actos sencillos como trasladar un botón de lugar a otro para indicar cómo desea su dibujo. El retrato hecho por el artista sale hacia el “modelo” por una abertura al estilo de una cámara de instantáneas. Sus retratos dejan una sensación de sencillez y de captura de la esencia del sujeto, pero también proponen un juego de la mirada en donde un extraño mira a otro extraño.

Una variación de esta máquina creada por el artista es Face o Mat Junior⁵ en donde un grupo de niños crean los retratos y a su vez construyen la máquina. Según el artista este proyecto de máquina análoga, viaja alrededor del mundo para hacer feliz a la gente.

⁵ El video está disponible en: <https://vimeo.com/118297392?from=outr-local>

1.4 Dibujo



I

Alejandra:

Tratando de entender lo que significa para mí el dibujo y reflexionando desde mí practica como dibujante me doy cuenta que todo lo que he aprehendido del dibujo ha sido de una manera intuitiva, experiencia y que muy difícilmente podría llegar a entender mi proceso de dibujante partiendo de los parámetros, conceptos y finalidades de la investigación, e inclusive de la academia (el principio sustancial de la academia es que hay un saber “intelectual” y

objetivable de alto valor, que de ninguna manera puede ser comparado con el saber vulgar y popular de las personas que están fuera de ella).



Lo primero que quisiera decir sobre el dibujo en mi vida, es que mis dibujos no pretenden ser una realidad asumida de un modelo, sino que más bien ellos exhiben las particularidades propias de mi modo de dibujar, desde muy pequeño he sentido un goce particular por dibujar las imágenes y los objetos que veo, pero nunca sentí ese acto como una copia, aun cuando decidí que quería dedicar mi vida al arte, y en especial al dibujo. Cada vez que hacía un dibujo de aquello que veía lo entendía como mi forma particular de mirar el mundo (La experiencia original de la mirada), de sentirlo, de expresarlo. Aun cuando he tratado de dibujar cosas que no hacen parte de la realidad, me doy cuenta que aquello es un esfuerzo por mirar, por sentir y por expresar todo aquello que ocurre en mi interior.

Durante los últimos meses creí que el dibujo era una manera de pensar el mundo, de conocerlo, y de cierta manera no me equivoqué, pero lo que sin duda hace el dibujo es sentir el mundo y expresar esa manera en que lo siento. Cada vez que dibujo no lo hago para decir lo que estoy mirando, lo hago para acercarme, como lo dijo Miguel Huertas en la charla que tuvimos el año pasado: “dibujar nos permite tocar lo que estamos viendo”, él no dijo; para saber que estoy viendo, o para pensar en lo que estoy viendo. Tocar: sentirlo, experimentarlo y vivirlo. Claro que todo esto me lleva a un conocimiento de lo que estoy viendo, pero un conocimiento esencial, que no se preocupa por convertirse en un conocimiento a priori, que no le interesa llegar a ser lógico o científico, es un conocimiento que busca fundirse con mi alma, donde no se puede hacer una división entre el pensamiento y el sentimiento, el lenguaje o el silencio, el dentro o el afuera, lo real o lo imaginario. En este momento pienso en los dibujos de Van Gogh, Hokusai y Rembrandt.

II

Hola Jonn:

Me gustaría empezar con un dibujo:



Siempre que pienso en el dibujo me tengo que remitir a mi niñez, no quiero que pienses que es un acto de nostalgia por aquel tiempo de juego y sol ardiendo en los cachetes, es en verdad el origen de mis actuales reflexiones, quizá sea porque he dibujado más siendo niña que joven.

Siento imposible definir lo que es o no es el dibujo, pero algo está muy claro, desde pequeña he hablado al mundo desde ese lugar, aun sin saber lo que hacía, si era dibujo o no. Cuando me siento a dibujar, creo que algo puedo descubrir del mundo y generalmente me encuentro con hallazgos muy sencillos, un ejemplo de ello puede ser que las paredes de mi cuarto no son lisas o que la viruta del lápiz está compuesta de líneas, o quizá que desde mi ventana (en mi actual casa) la relación de mi cuerpo con la de las personas que transitan la calle es

abrumadoramente diferente que cuando miraba desde la ventana de mi casa cuando no vivía en la ciudad; me parece que tiene que ver con el acto de deshacerme de mi misma, de aceptar que no conozco en profundidad mi vida. El dibujo me permite formularme preguntas sencillas que me ofrecen saber un poco más sobre el mundo que habito. Me doy el lujo de saber cosas sobre mí que nadie más podría decir. Me parece que es por esa razón por la que no he dejado de dibujar nunca. Y para serte muy sincera, solo hasta hace muy poco lo entendí.

En mi vida como dibujante ha prevalecido la experimentación, la observación de las cosas que me rodean, las horas en el escritorio y una estrecha relación con la lectura y la escritura; lo que me ha enseñado a dibujar es el anhelo por hacerlo. Ha sido un proceso autodidacta.

Cuando dibujo no me escapo de la realidad, no tomo mi nube voladora y de pronto desaparezo... Ahora entiendo que cuando dibujo si llamo a mi nube es para transportarme hacia los límites de lo que yo misma soy, mi familia, las calles que recorro, los lugares en los que crecí, los objetos que me pertenecen y los que no. Entonces, ¿qué dibujaba yo cuando era una niña?, lo mismo que dibujaba Van Gogh, Hokusai o Rembrandt, la experiencia de ser mundo, son dibujos que fluyen en el tiempo. Según Berger, la acción de dibujar nos ratifica como seres vivientes: “estamos vivos y cada día hacemos algo para sentirlo más real”. Es en el dibujo que la necesidad y el deseo de libertad (dos cosas que perseguimos como humanos) se encuentran aproximándonos a los sueños.

III

Aleja:

Podría hablarte de lo que dijo Absalón en su primer capítulo llamado Prejuicios teóricos entorno al concepto dibujo, y te diría que: empieza hablando de lo problemático que ha sido durante siempre el termino arte y en especial durante los últimos 300 años cuando se decidió agrupar disciplinas muy disimiles (música, poesía, pintura, escultura y danza) y que desafían cualquier lógica con el término de bellas artes. Te diría que definiciones como estas obedecieron sin duda a los cambios sociales de la época, y que desde entonces los cambios filosóficos, tecnológicos y científicos han tenido grandes transformaciones lo que ha hecho que mucho de los conceptos acuñados por las bellas artes hoy sean obsoletos y los otros hayan perdido gran poder. Así las cosas, la teoría del arte y en general el campo del arte se ha visto obligado a transformar su concepción y adoptar modelos intelectuales que responden a un pensamiento lógico que se sostiene en la significación, la representación, los referentes discursivos y las determinaciones históricas, los cuales según Absalón “ignoran la fuerza instauradora del dibujo”.

¿Qué te parece si tratamos de entender un poco esa fuerza instauradora del dibujo? ¿Cómo la entiendes?

IV

Jonn:



Estuve pensando por largo tiempo cómo responder a tu carta, entonces creí pertinente dibujar y no decir nada. Lo único que me interesa decir -con relación a lo que escribes- es que para mí con el dibujo no se puede mentir, quizá esa sea su fuerza instauradora.

Aleja:

Tienes razón, el dibujo no miente, a través del dibujo no se pueden negar las capacidades plásticas del dibujante, no se puede negar su capacidad de observación, ni su intención. Nuestros dibujos muestran lo que nosotros más miramos. El dibujo de tu infancia habla de lo que tú más mirabas, claro tú todos los días veías a tus compañeros de escuela, a tus padres, la televisión, pero sin duda lo que más mirabas con intención de dibujar eran los personajes que me mostraste. Los dibujos no mienten, entonces los dibujos dicen algo, pero qué dicen y cómo lo dicen es lo que debemos tratar de entender.

El dibujo aparece según Absalón como “La experiencia original de la mirada, una mirada que se sostiene en la intimidad del silencio que antecede a la lejanía y se une en un instante sin tiempo.”

1. La intimidad del silencio

El silencio, tal como lo dice Wittgenstein, surge por fuera de los límites del lenguaje, en un espacio indescifrable. Así que el destino del dibujante es el silencio como “la condición absoluta de una elaboración que antecede al sentido.” Es decir que su fuerza instauradora habla de eso que el lenguaje no puede decir. Parecería contradictorio a la idea de: el dibujo no miente. Pero realmente es el dibujante y su mirada lo que quedan en silencio después de la creación, el dibujante no puede decir nada a favor ni en contra de su dibujo, este último habla por sí solo.

2. Anteceder la lejanía

La mirada genera una fijación en nosotros sobre aquello que vemos, así que no hay manera en que lo que vemos se aleje de nosotros, la visión es una prolongación del tacto, y cuando dibujamos lo que siempre pareció lejano físicamente, ahora hace parte de nosotros y es nuestro a través del dibujo.

3. Un instante sin tiempo

Como no lo enseñó en una cafetería Nathali Buenaventura, lo inmediato es aquel proceso en el que no media el tiempo, es decir que en el dibujo no media el tiempo, y tampoco el lenguaje, como lo dice Berger el mirar y el ver vienen antes que la palabra, el dibujo al ser experiencia de la mirada, también llega mucho antes que la palabra. La mirada y el dibujo son inmediatos, viven en un instante sin tiempo donde solo importa lo que se está mirando.

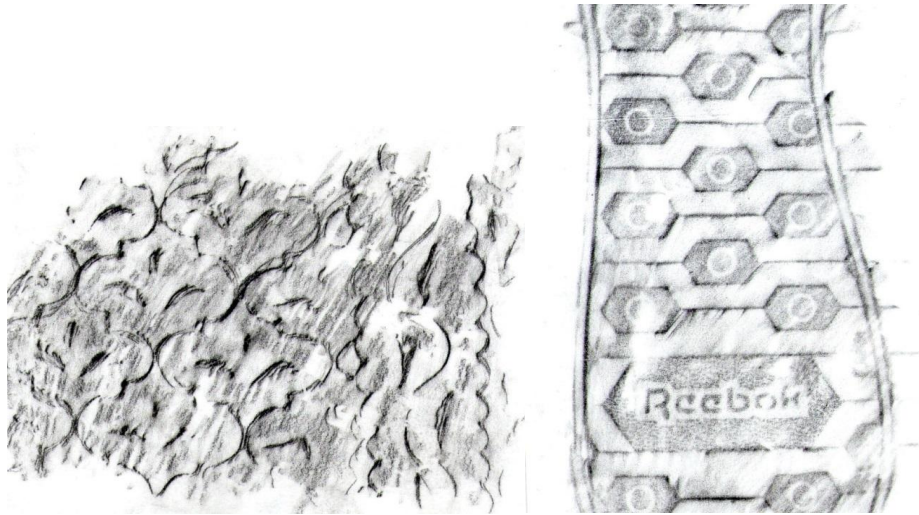
Jonnathan

VI

Jonn:

Me parece muy importante lo que escribes. Lo que nombras como la “intimidad del silencio” lo sentí muy profundo con el dibujo que te envié en la anterior carta. Al terminar el dibujo comprendí que, en algún sentido, había logrado decir lo que no se puede decir, pero también que esa imagen me estaba enseñando algo que yo desconocía, eso que se supone se sabe antes de empezar un dibujo. Estoy siendo muy sincera, fue extraño para mí mirar mi dibujo cuando decidí que lo había terminado. Comparto completamente aquel postulado.

Hace unos días hice unos dibujos en frottage y en cuanto leí tu carta advertí que esa “prolongación del tacto” de la que hablas, es la intención verdadera de esa serie de dibujos, aquí te envío dos de ellos:



Cuando el ojo se vuelve mano y la mano ojo. Son dibujos de objetos que generalmente se encuentran excluidos del tacto -como la suela de los zapatos de mi hermano- que en su contacto con el lápiz, parecen atrapados por él. Son objetos que no toco con mi mano pero en este ejercicio aparecen como resultado de un “contacto visual”.

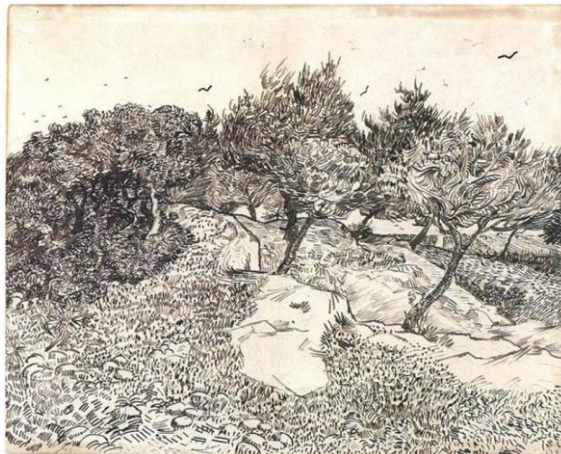
En cuanto al “instante sin tiempo”

Cuando se dibuja las palabras nunca llegan. Cuando dibujamos pensamos en líneas.

Entonces lo inmediato en la mirada, es un privilegio, a través del cual podemos acercarnos al mundo ¡sin la impetuosa necesidad de la palabra! ... dibujando. Me recuerdas algo que

escribe John Berger: cuando se dibuja, el sujeto habita dos espacios al tiempo, el espacio de la superficie y el espacio que mira. Para él, dibujar es describir, es decir, que el acto de dibujar se funde con el acto de mirar; la actividad del dibujante se define a partir de su inmersión en el mundo, por su particularidad no de observarlo, sino de ser mundo. Esa inmediatez es interesante pues es una manera de calificar o nombrar algo que sucede con el tiempo pero que se halla por fuera de él.

Aprovecho para mencionar algo que escribió Berger a cerca de Van Gogh “el acto de dibujar o de pintar era una forma de describir y de demostrar por qué amaba tan intensamente aquello a lo que estaba mirando” casi que se olvidaba de sí mismo para darle paso a esa tercera cosa que aparecía cuando dibujaba, esto es, la imagen de lo que amaba.



Creo importante entender que más que un lenguaje, el dibujo enuncia un modo de ser. ¡Cómo olvidar esa conversación con la profe Nathali!

Aleja

VII

Jonn:

Otra vez yo, creo que esto nos puede decir algo sobre nuestra discusión:

Berger define tres clases de dibujos. En una primera categoría están los dibujos que estudian y cuestionan lo visible, este tipo de dibujo es el resultado del ejercicio de mirar, en donde cada línea es testimonio de lo que ha visto quien dibuja. Interroga, desentraña el enigma, trata de comprender lo que está mirando. El dibujante se transforma en eso que dibuja.

Aun cuando su dibujante muera la imagen hablará de esa vida que estuvo allí, delante del papel. “estos dibujos no envejecen, ya que al acto de mirar con concentración, de cuestionar la apariencia del objeto que uno tiene delante, ha variado muy poco a lo largo de los milenios” Para el autor la representación de las cosas triviales, cotidianas o incluso lo “vulgar” no ha cambiado de manera sustancial debido a que este tipo de representaciones no se ponen en duda como los peces, las frutas, los zapatos, el pasto, las plantas. En este punto pienso que el acto de dibujar lo cotidiano, encubre una ganancia igualmente peligrosa o incluso mayor en el terreno de lo político, puesto que cuestiona esos pequeños detalles que configuran nuestras vidas, hallando un lugar para transformarlas y entenderlas. ¿Qué piensas?

La segunda hace referencia al proceso de llevar al soporte las visiones de la imaginación. Este tipo de dibujo muestra de manera más clara el ambiente visual reinante de una época, permite hacer viajes en el tiempo y logra comunicar visiones de lo improbable o lo imposible. Berger dice que “estos dibujos son visiones de “qué pasaría si...”. También es un acto de ver, como tú lo mencionabas.

El último tipo de dibujos son los hechos de memoria, allí se logra divisar algo que el dibujante vio en el pasado cercano o lejano. En cualquier categoría el dibujo siempre hace lo mismo, no puede competir con lo visible, de manera particular “toma nota” de lo visible y lo ofrece nuevamente sobre el papel; siempre será un dibujo. “La realidad y el proyecto (dibujo) se hacen inseparables”, la realidad del dibujo es que es imagen; no por esto deja de ser la expresión del silencio o de lo que el lenguaje no puede decir, pues el dibujo no compite con lo real.



Seguro recuerdas este cuento (el árbol rojo, Shaun Tan). Esta imagen habla muy bien de la idea anterior.

Berger, tomando por ejemplo un dibujo que realizó cuando su padre falleció, dice que este dibujo es la materialización de una visión que nunca más volvería a tener en frente suyo, dibujar el rostro de su padre fue una decisión que tuvo que tomar entre dejar que dicha imagen desapareciera del mundo de lo visible o dibujarla, con estas palabras lo explica, “uno tiende a olvidar que lo visual es siempre el resultado de un encuentro irrepetible, momentáneo.” El dibujo preserva la apariencia.

La peculiaridad del dibujo en esta tarea no consiste en capturar o detener el tiempo para así no permitir que desaparezca una imagen, como bien puede hacerlo la imagen fotográfica, el dibujo “contiene la experiencia de mirar” en este punto Wittgenstein y Berger dialogan; el dibujo abarca el tiempo, se mueve en él, la fotografía lo inmoviliza. Según el autor el dibujo abarca el tiempo pues la experiencia de dibujar permite examinar un objeto que bien puede ser un edificio, una planta o un vaso, y no se está copiándolo, se trae a su dibujo millones de veces en que el dibujante los ha visto, traducidos en minutos y horas, enunciando no solo la experiencia de mirar actual sino también todas aquellas experiencias vitales que le han permitido al dibujante traducir a líneas lo que conscientemente tiene delante suyo.

Espero que no te aburra leer toda esta “pastoral”.

Alejandra

VIII

Aleja:

En términos formales podemos decir que el dibujo es el punto, la línea y el plano, en ocasiones también la mancha. En cuanto al tiempo creo que hay dibujos que responden a las diferentes cualidades de lo que sería un dibujo. Dentro de esas cualidades yo nombraría: 1) la cualidad de mostrar la estructura del modelo dibujado, sea tomado de la realidad o de la imaginación. 2) la cualidad de abstraer en pocos elementos formales (líneas y puntos) un modelo. 3) la cualidad de ser dibujo por sí mismo, prescindiendo de cualquier modelo, “son solo líneas y puntos”.

Después de estas cualidades que yo consideraría básicas podríamos hablar de cualidades experienciales o sensibles, que serían aquellas que el dibujo adquiere después de nuestra experiencia de dibujar. Las cualidades básicas pueden ser producidas por autómatas, por ordenadores, o cualquier otro artefacto con la capacidad de producir trazos de manera automática, o como algunos animales. Pero las cualidades experienciales o sensibles parten de nuestra interacción emocional e intelectual con los modelos dibujados. ¿Qué cualidades has descubierto en el dibujo a partir de tu experiencia?

Jonnathan

IX

Jonn:

En cuanto a las cualidades de los dibujos puedo decir que los tres tipos de dibujo que describes también yo los he podido reconocer y están muy presentes en la realización de casi todos los dibujos que he hecho en mi vida. Me interesa mucho la tercera característica que enuncias como "ser dibujo por sí mismo" me parece que hay que reconocer que (como lo hemos hablado últimamente) el dibujo es más que un lenguaje y que se encuentra próximo a revelar los límites del mismo, en ese sentido creo que nos encontramos más cerca de entender la práctica del dibujo como un modo de ser, que hace posible no solo representar el mundo o dedicarse a ser un reflejo de mundo, como en un efecto espejo, sino atravesar el mundo a partir de sus particularidades como arte. Voy a intentar responder tu pregunta sobre esas otras cualidades del dibujo que has llamado como experienciales o sensibles. Creo que pueden definirse así:

A. Dibujo- Fracaso: Es el tipo de dibujo que jamás desaparece en la vida de un dibujante, hacen parte de esta categoría los que nos desubican, siendo resultado de un esfuerzo donde se revela algo nuevo, un dibujo en donde no se es capaz de capturar la complejidad de una idea que puede ser el movimiento, la luz, la naturaleza de las cosas; definitivamente no alcanzan ni siquiera a ser bocetos. Frustran mucho.

B. Dibujo- Espontaneo: estos dibujos me gustan mucho. Son los que se hacen en cualquier lugar y por puro placer o curiosidad. No importa el material ni tampoco el resultado, muchos de ellos los veremos sobre servilletas, papel reciclado, tenis de un amigo, en el caso de un dibujante más ordenado, en una libreta que carga para esas ocasiones. Este tipo de dibujo-experiencia da cuenta (a mi modo de ver) de una manifestación de la necesidad de dibujar, que seguro tú has experimentado.

C. Dibujo-Repetición: Son los que se transforman en la perseverancia, que pueden empezar a ser fracaso pero al no desistir se transforman en algo maravilloso que hablan muy bien del proceso y del amor por el dibujo. También aquí se puede hablar de esos como los que tú sueles hacer, líneas y líneas de repetición que lo que buscan es aparecer como potencia, la potencia de la línea.

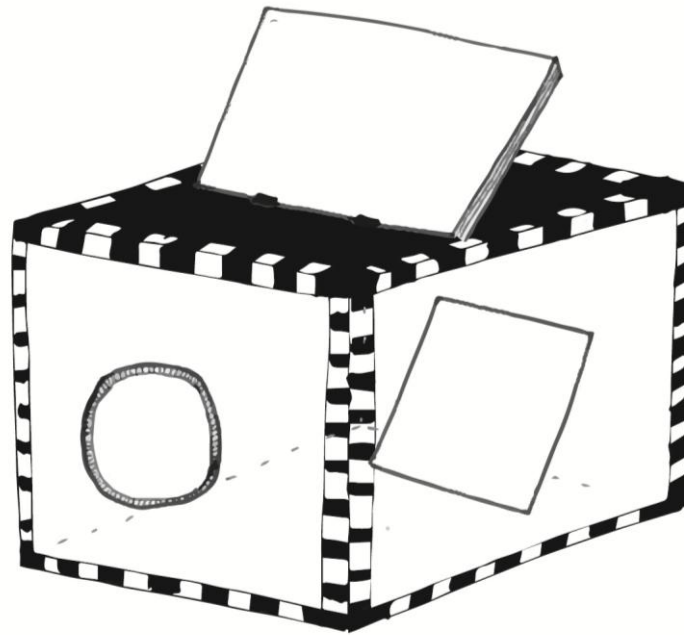
D. Dibujo en lugar: solo pueden o más bien necesitan aparecer en un lugar y momento determinados, su existencia necesita de un sentimiento que lo haga posible, como el dibujo de Van Gogh sobre el que hablábamos en cartas anteriores.

E. Dibujo mutación: somos lo que dibujamos.

Aleja.

2. CONSTRUCCIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LA MÁQUINA

2.1 Construcción



2.1.1 Escenario

La palabra Fúquene viene de Fu – Quyny que significa lecho de la zorra o lecho del dios Fu, es una zona de ascendencia Muisca. La llegada de los conquistadores españoles generó un cambio radical en Latinoamérica, proceso del cual Fúquene también hizo parte, los primeros registros de este suceso datan de mediados del siglo XVI, uno de los acontecimientos que marcó este proceso fue la construcción de la iglesia en el año 1.601, construcción que cumple las mismas funciones en la actualidad. (Fúquene, 2005)

El municipio está ubicado en el norte del departamento de Cundinamarca, a 116 Kilómetros de Bogotá y en una altura de 2590 a 2850 msnm. Cuenta con cuatro veredas; Tarabita, Centro, Nemogá y Chinzaque, con una población que no supera los 6.000 habitantes.(Fúquene, 2005)

El acceso a la cabecera municipal es limitado, pues la construcción de la carretera que conecta a Bogotá con el departamento de Boyacá aisló el pueblo, dejándolo desconectado de las principales vías de tránsito, lo que hace que sean muy pocas las personas que llegan allí. Este aislamiento ha hecho que el pueblo crezca lentamente.

Las fuentes de trabajo e ingresos de los habitantes de Fúquene obedecen a labores campesinas como la agricultura y la ganadería, que poco a poco han sido desacreditadas y desvalorizadas en el contexto colombiano, lo que ha causado una migración por parte de los jóvenes en busca de trabajo “digno” o estudio, esta migración se ha dirigido a Bogotá, Ubaté y Chiquinquirá, que son los lugares donde ven más desarrollo económico.

Uno de los aspectos que caracteriza a Fúquene es su laguna, que se encuentra en alerta ambiental, esto ha hecho que organizaciones para el cuidado del medio ambiente acudan allí haciendo intervenciones en la laguna y concientizando a la población, especialmente el colegio y las escuelas, de la importancia del cuidado de sus recursos naturales. La laguna ha desencadenado ciertas problemáticas sociales entre los diferentes habitantes del municipio.

Esta fue una de las razones por las que llegamos a Fúquene, a través del convenio entre la fundación humedales y la Licenciatura en Artes Visuales, se buscaba promover nuevos vínculos entre los habitantes y su territorio, desde la subjetividad y diversas experiencias personales, especialmente desde las experiencias artísticas. El cuál es nuestro campo de acción.

Llegamos a la escuela Lorencita Villegas que es una de las sedes del Colegio Departamental Nacionalizado de Fúquene, está ubicada en la cabecera municipal, allí estudian cerca de ochenta niños y niñas, entre los cuatro y los catorce años, hay tres profesoras, una de ellas tiene a cargo los estudiantes de preescolar y primero, la profe Claudia segundo y tercero, y la profesora Elsa tiene cuarto y quinto. La escuela cuenta con un parque infantil, un patio amplio, una cancha de futbol que comparten con los estudiantes de bachillerato, hay tres salones, la biblioteca, el salón de informática, el aula múltiple, los baños y la sala de profesores.

Este trabajo se llevó a cabo con diecisiete estudiantes de cuarto y quinto, en nuestro primer acercamiento encontramos que el salón de clase no era oscuro, con un tablero, puestos individuales que la profe Elsa se preocupa por distribuir de diferente manera, dándole un ambiente renovado, hay carteles de feliz cumpleaños, horario de aseo y de clases, un mapamundi, el globo terráqueo, las tablas de multiplicar, un cartel de la virgen, y muchos libros. El escritorio de la profe tiene fotos de algunos de los estudiantes que pasaron por su salón de clase y está ubicado detrás de los pupitres de los niños. La profe Elsa es licenciada en Preescolar, nació en Fúquene y vive en Fúquene, una de las cosas que más nos impactó, del desarrollo normal de clase, fue ver como ella no pretendía que todos sus estudiantes estuvieran en silencio, buscaba estrategias para llamar su atención sin recurrir al regaño, su manera de acercarse a sus estudiantes es muy cariñosa y amable, tratándolos de igual manera dentro y fuera de clase; ella los llama “hijitos” porque como nos decía “ellos son mis hijos y la mitad de mi vida está con ellos”.

Algunos de los lugares más importantes de la escuela son el patio, donde se encuentra el parque infantil, un lugar poco frecuentado por nuestros estudiantes debido a su edad y sobre todo a que el parque infantil promueve una actividad más individual, ellos buscan estar

acompañados todo el tiempo y sus juegos tienen otras dinámicas. En el patio se encuentran unos espacios muy grandes que son utilizados para jugar fútbol, cualquier escenario en la escuela es bueno para el fútbol, otros niños usan los escenarios del patio para caminar o sentarse y hablar con sus amigas y amigos.

Otro lugar importante es la cancha de fútbol justo a un lado del patio de juego y separada por una reja se encuentra la cancha profesional, con grandes dimensiones, este lugar es útil para dos situaciones, se convierte en el camino para llegar al restaurante y es un espacio de juego con pasto, juegan fútbol, pelean y corren sabiendo que no hay nada que temer cuando caigan.

El restaurante, un lugar fundamental dentro de la escuela, se encuentra alejado del salón, lo que implica caminar para recibir el refrigerio; a diferencia de los refrigerios que acostumbran en los colegios de la ciudad donde todo es empacado, en Fúquene todo se sirve en platos y vasos plásticos, no hay torta y yogurt, o leche condensada y galletas, es casi un desayuno: calentado con agua de panela, sándwiches con avena. Este lugar habla claramente de la concepción de alimentación que tienen los niños, y la comunidad en general.

2.1.2 Los niños



Lizeth

Es una niña muy tierna e inteligente, delicada y colaboradora. Se preocupa por hacer las cosas lo mejor que puede pero no necesariamente para ser mejor que los otros, no le interesa la competencia.



nelson

Igual de inquieto a Santiago, un poco más grande, y al igual que la mayoría de los hombres del grupo comparte muy poco con las niñas.

En ocasiones cree que no puede hacer algo, pero sin embargo siempre termina sus trabajos con muy buenos resultados.



Sebastián

Es muy creativo, autónomo en su trabajo, tiene mucha energía para desarrollar las actividades, y en general les gustan los trabajos que tienen que ver con la creación.

Es un excelente arquero, mejor amigo de Juan Carlos y Jhayvder.

Oscar

Ama el fútbol, es retador y casi nunca le importa lo que digan de él, es muy autónomo y se siente satisfecho con lo que hace. Es muy enigmático y juguetón; tiene cierta autoridad delante de sus compañeros.



Juan Carlos

Es un dibujante y se siente orgulloso de ello. No es muy paciente como Jhayder, ni tan activo como Sebastián, sin embargo es un niño que se concentra con gran facilidad y hace trabajos muy interesantes. Le gusta terminar lo que empieza.



Lorena

Es tímida y se decepciona fácil cada vez que algo no sale como quiere, es muy callada y le gusta trabajar en equipo, y para las otras personas.

Hugo

Es muy serio, pero muy querido por sus compañeros, muestra un gran afecto por su familia, para él su mamá es un referente. Siempre está dispuesto a participar, habla muy rápido y explica muy bien los trabajos que hace.



Yerits y Yuri

Son inseparables, es muy difícil separarlas, pero siempre trabajan bien y no causan alboroto.

Yerits es una de las niñas más grandes del grupo, tiende a guiarse con los trabajos de su amiguita, es atenta y se concentra bastante en su trabajo. Yuri es una niña muy amable, sonriente y alegre. Su trabajo tiende a ser un referente para el resto de las niñas debido a su liderazgo.



Jhayder

Un habilidoso con el balón, tanto que sus compañeros le llaman Messi, inclusive algunos niños de escuelas de otras veredas reconocen su talento. Es paciente, calmado, se tiene mucha confianza. Comparte su tiempo con sus dos mejores amigos: Sebastián y Juan Carlos.

Pablo

Es muy aplicado, conversador, le gusta estar moviéndose todo el tiempo y siempre busca estar cerca de los profesores. Busca la aprobación de los demás por lo cual le cuesta hacer cosas diferentes a los referentes que se le muestran.



Yeimi

¡Es un volcán! Rompe con el estereotipo de niña que se acostumbra ver en Fúquene, es fuerte, hincha de Millonarios, le apasiona el fútbol. Siempre busca trabajar en el piso y hacer algo propio y muy personal. Es autónoma y muy pocas veces pide ayuda,

David

Es el más grande, su participación en el taller fue intermitente, salía y entraba cuando lo deseaba, su trabajo fue desinteresado, pero nunca llegó a incomodar ni molestar en la clase, es amable y muy colaborador.



Santiago

Es muy inquieto, corre todo el tiempo, juega de una manera brusca con sus amigos, aunque es uno de los más pequeños. Se entusiasma con las actividades que tienen que ver con el dibujo y la creación en general, tiene habilidades de observación y buena memoria para dibujar.

Jonatan

Es un niño poco comprendido, que permanece con una actitud desafiante. Es muy creativo, inteligente, amable y muy sensible; hay que reconocer que nos costó dificultad entenderlo.



Vanessa

La más pequeña de todos, es muy silenciosa y entregada al trabajo. Por lo general la afectan cosas que a los otros niños no, y suele llorar con mucha facilidad.



Angie

Es muy tierna, participa en todo y molesta con algunos niños, especialmente con Jonatan, es juiciosa, y se divierte con todo lo que hace.

Alejandro

Es un niño intrigante y muy diferente a sus compañeros, fue el único del cual no encontramos fotografías.

2.1.3 Engranaje: metodología

La metodología es la instancia a través de la cual nosotros encontramos en el desarrollo de la investigación, la posibilidad de enunciarnos, planear y ejecutar nuestras acciones desde una mirada no fragmentada, en donde no es posible separar al artista con el artesano, la teoría con la práctica, lo poético con lo prosaico, al profesor, al artista y al investigador. Reconocimos en la metodología cualitativa la posibilidad de acercarnos a lo real y cotidiano, entendiéndolo como objeto legítimo de conocimiento, al estudiar realidades subjetivas e intersubjetivas, que valoran la sensibilidad de las personas como primer sustento para enunciarse como parte de una comunidad.(Bisquerra, 2012) Comprendimos la investigación como la oportunidad para vincularnos creativamente con un grupo de niños sin la pretensión de tomarlos como un objeto de estudio, sino como una ocasión para promover una relación horizontal donde ellos y nosotros nos vimos afectados.

2.1.3.1 El enfoque cualitativo

Para empezar a delimitar y comprender el enfoque cualitativo, nos parece pertinente remitirnos primero al significado de lo cualitativo.

“Todos los fenómenos empíricos son cualitativos” (Eisner, 1998, pág. 19). Lo cualitativo nos remite a cualidad, atributo, carácter, naturaleza, propiedad (Diccionario Sinónimos y Antónimos, 1994)Lo cualitativo es una categoría que de una manera flexible nombra la actividad humana y la comprende a partir del estudio de la relación que el hombre establece con los objetos, las personas, los acontecimientos. También, lo cualitativo permite entender los objetos, las bebidas, la arquitectura, las obras de arte a partir de sus características y particularidades. En ese sentido el acto creativo es igualmente entendido desde estas

instancias, permitiendo comprender que el hombre reacciona frente a la vida, considerando profundamente las cualidades que componen su vida y los afirman como sujeto. “No es alguna forma exótica de hacer o realizar, sino un aspecto dominante de la vida cotidiana.” (Eisner, 1998, pág. 20)

Dentro de las características de este enfoque, está la aproximación a la realidad desde “adentro” lo que permite cuestionar la idea de “que el comportamiento humano sea gobernado por leyes generales.” (Bisquerra, 2012) Es importante reconocerlo en un grupo de niños de un mismo rango de edad, en donde ninguno se relaciona de manera idéntica con sus compañeros, profesores, familiares, y su entorno; por lo tanto nos concentramos en la interpretación de las particularidades.

Entendiendo que las investigaciones cualitativas reivindican la importancia de la vida cotidiana, como el escenario a través del cual se comprenden los acontecimientos, se estudian las situaciones normales en el aula, como estudios intensivos en pequeña escala. (Bisquerra, 2012). Abordar la realidad requiere la comprensión de ella como acontecimiento, transformación, multiplicidad, y si se quiere como coalición de subjetividades, en donde el investigador actúa de acuerdo con lo que va ocurriendo en el tiempo y en el espacio. En ese sentido, la posición del investigador frente a la realidad investigada es la de ubicarse como otro miembro de la comunidad, lo que le permite acercarse de manera afectiva y sensible a los sujetos y al entorno en general. Por lo tanto, él se convierte en “el principal filtro en la investigación”, lo que hace que los resultados de estas investigaciones sean subjetivos. “Una de sus finalidades es sumergirse en las subjetividades de las personas y hacerlas emerger” (Bisquerra, 2012) es fundamentalmente interpretativa. La relación inmediata con un contexto real, cambiante y complejo es uno de los retos más sobresalientes puesto que la investigación difícilmente podrá ser desligada de la vida.

Por otra parte es importante señalar que el investigador es un sujeto sensible y observador que busca el significado que hay en los acontecimientos y como ellos impactan en las personas, no se buscan datos concretos y objetivables. A través de estas acciones y principios la investigación siempre buscará “recuperar la subjetividad como espacio para la construcción de la vida humana.” (Bisquerra, 2012). El interés del investigador está puesto en lo que las personas dicen, ven, actúan, reaccionan, entre otras. Este enfoque propende por la aparición de las subjetividades, tanto del investigador o investigadores como de la comunidad; “solo convirtiéndolas en actores y actrices de sus propias vidas se podrá comprender y atribuir significado a los acontecimientos y situaciones vividas en el contexto de estudio.” (Bisquerra, 2012)

La investigación cualitativa no manipula (como en un laboratorio) la información recogida sino que la relata o narra involucrando la experiencia personal de los investigadores. Tiene dos orientaciones: de cambio, que busca la transformación social y la emancipación de las personas, o de comprensión que busca describir e interpretar la realidad educativa desde dentro (Bisquerra, 2012). Nosotros nos inscribimos en la segunda.

Por otra parte, encontramos en la propuesta de indagación cualitativa de Eisner un importante referente metodológico de esta investigación. La indagación cualitativa pretende estudiar aspectos del ámbito educativo, tales como; el funcionamiento de la escuela, los contenidos que se enseñan, la disposición de los elementos dentro del salón de clase, la evaluación, entre otros. Lo que trae consigo la formulación de inquietudes que tienen que ver con lo impredecible, lo cambiante y lo azaroso que hace parte de las condiciones naturales de la escuela y del comportamiento humano.

Por lo tanto la flexibilidad, el ajuste y la interacción son las características principales del método. Entiende al investigador como un observador que reacciona sensiblemente con el contexto al que se enfrenta. “Esto significa que las pautas para la investigación serán menos específicas; es más, se deja la investigación en manos de la oportunidad y los acontecimientos” (Eisner, 1998.pág.199), no quiere decir que esta indagación deja de ser rigurosa y ordenada, sino que tiene su propio ritmo y razón de ser, en ella existen propósitos flexibles, deseos y tiene la gran necesidad de quedar en contacto con lo importante. La flexibilidad del método permite que el investigador tome decisiones a partir de la observación de las cualidades de lo real; una operación semejante a la del dibujante cuando en una hoja en blanco se enfrenta a traducir, a partir de la línea, lo que está mirando y experimentando.

“Desafortunada -o afortunadamente- en cuestiones cualitativas los recetarios de cocina no aseguran nada” (Eisner, 1998, pág. 80). La investigación cualitativa o como la nombra Eisner “Indagación cualitativa” carece de una metodología clara en tanto las realidades que enfrenta no sólo son cambiantes sino además, como en la vida misma, no es posible conocer el futuro. El autor da algunas razones que sustentan dicho pensamiento:

1. La indagación cualitativa tiene lugar privilegiado en lo idiosincrásico y en el esfuerzo único de los investigadores, dejando a un lado la estandarización y la uniformidad, el investigador le da sentido al problema en el que está interesado de acuerdo al talento que posee y al contexto en el que trabaja.
2. “Los investigadores cualitativos confieren su propia firma a la obra”(Eisner, 1998, pág. 198). Toda la investigación está influida por el estilo personal de los investigadores.
3. No es posible predecir los acontecimientos que sucederán, ni los aspectos ni los resultados significativos, lo que hace que el investigador deba cambiar de dirección de acuerdo a como

aparecen las situaciones. Por eso la flexibilidad, el ajuste y la interacción “son los tres sellos del método cualitativo”.(pág. 198)

4. La investigación tiene un ritmo y una razón propia, que se desarrolla bajo “los rasgos de un futuro que nadie prevé por completo” (Eisner, 1998, pág. 198)

Esta forma de entender el proceder investigativo permite no solo tener en cuenta la experiencia para investigar y acceder al conocimiento sino también como “un acercamiento que haría posible ir más allá de la escisión teoría/práctica o de la separación sujeto/objeto en tanto que, siendo la experiencia, o mejor, el saber de la experiencia, fruto vivido pensado” (Jose Contreras, Nubia Pérez de Lara, 2010, pág. 16). No solo tener en cuenta la experiencia sino tomarla como sustento vital en la investigación, ofrece la oportunidad de interpretar el trabajo en campo a partir de un diálogo entre la experiencia personal del investigador y el marco referencial-teórico (Jose Contreras, Nubia Pérez de Lara, 2010).

Así la investigación en su proceso, es entendida no como una vía para responder a una pregunta “sino como un misterio por profundizar” (Jose Contreras, Nubia Pérez de Lara, 2010). La naturaleza de una investigación que se nutre de la experiencia, posibilita el acercamiento a preguntas/misterios de orden pedagógico, asumiendo que las relaciones y situaciones no se presentan desde anonimatos y objetividades, sino desde la coalición de subjetividades y de experiencias.

Expresamos al lector nuestra posición frente al accionar en el campo real de la investigación. Entendemos que enfrentarse a un grupo de niños requería de un acercamiento fraterno, comprensivo y abierto en donde se lograra un diálogo y una comunicación a través del hacer propio de las artes y del compartir desinteresado en el juego y la participación horizontal.

Nuestra manera de poner en acción todo ello fue a través del diseño y ejecución de un taller, que funcionó como la principal estrategia metodológica para alcanzar nuestros objetivos y propósitos en la investigación con los niños de cuarto y quinto grado de la escuela Lorencita Villegas del municipio de Fúquene, Cundinamarca.

2.1.3.2 *El Taller*



En la Edad Media el trabajo realizado por monjes benedictinos dio paso a la formación de talleres en donde se capacitaba aprendices en diversas técnicas como la orfebrería y la carpintería; dentro de los talleres habían jerarquías dictadas por las habilidades que poseía algún integrante, el director era el maestro dueño del taller, seguían los asistentes y por último los aprendices. Los aprendices entraban al taller a los trece o catorce años y allí duraban cinco o seis aprendiendo las técnicas hasta convertirse en asistente y luego en maestro, algunos aprendices “sin habilidad” nunca ascendían. Durante esta época la artesanía era un gremio y como tal los aprendices debía acogerse a las normas que se dictaran, tales como no vender ningún producto mientras se fuera aprendiz, no revelar los secretos del oficio (Efland, 2002. Pág. 48). Mencionar el antecedente de la formación de taller medieval, nos ayudará a comprender un poco mejor la división entre artista y profesor. En la baja edad media las únicas instituciones que enseñaban oficios propios del arte eran las abadías

benedictinas, como es bien sabido el aroma reinante de aquella misteriosa época era la fe en la Verdad del evangelio, por lo tanto los monjes dedicados a la vida de encierro y consagración, empezaron a desarrollar actividades como: la copia, la iluminación de textos, la traducción de manuscritos, la agricultura, la ganadería, el canto. Según la regla 43 de la orden Benedictina los monjes debían dedicar su tiempo dentro del monasterio a diversos oficios pues “la ociosidad es el mayor enemigo del alma”; de este modo los monjes que se dedicaban a la iluminación, copia y traducción de textos, trabajaban en el scriptorium, donde eran instruidos en la práctica por un monje experto o inclusive por el mismo abad. La originalidad de la labor del monje no hacía parte de su búsqueda como copista o iluminador, puesto que, con su trabajo el monje no pretendía nutrir sus vanidades sino dar la gloria solo a Dios. En las dinámicas de las abadías emergió una idea muy importante para la educación artística, esto es, que las manualidades son un ejercicio del intelecto. (Efland, 2002. Pág. 47)

Esta comprensión de lo que era taller se mantuvo durante siglos hasta la aparición del concepto moderno de arte, con lo cual se establecieron marcadas diferencias entre lo que era y no era arte, durante ese periodo de especialización de las áreas del conocimiento surgieron las falsas divisiones entre profesor y artística, artesano y artista, arte y artesanía. En su libro *El Artesano* Richard Sennett recuerda un encuentro con su maestra Hannah Arendt un día de invierno en los años 60's; de aquel encuentro, Sennett comparte con el lector una reflexión hecha por su maestra: Arendt sostenía que ningún hombre podría saber que alcance tendrían sus creaciones y que, por lo tanto, el productor de cosas o creador volcaba su mayor preocupación hacia la construcción y posterior aparición de una cosa y que la política debía emerger como otra dimensión de la creación que le diera al objeto su función dentro de la sociedad. Es decir que el hombre que crea pone en riesgo de autodestrucción al mundo entendiendo con esto que el creador queda en un plano estático de hacedor. Por su parte el autor reflexiona sobre dicho postulado y propone que el proceso de creación encubre una

amplia reflexión sobre lo que se está haciendo no solo en términos de producción manual sino también con relación a su “razón de ser”. Allí se precisa que en el proceso de creación no hay una división entre el pensar y el sentir; el homo laborans y el homo faber son un mismo hombre. “La historia ha trazado falsas líneas divisorias entre práctica y teoría, técnica y expresión, artesano y artista, productor y usuario; la sociedad moderna padece esta herencia histórica.” (Sennett, 2008. Pág.23)

El proceso histórico definido anteriormente a delimitado los significados y las funciones del taller en la educación a partir de ideas como: 1. El taller es un medio para desarrollar habilidades manuales, 2. Para nombrar actividades como el dibujo, la pintura, la escultura, 3. La experimentación con instrumentos (química, física, mecánica, biología)(Egg, 1991).

En el libro *El taller: una alternativa de renovación pedagógica* se entiende el taller como “una forma de enseñar, y sobre todo, de aprender mediante la realización de algo que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo” (Egg, 1991, pág. 18). En nuestro caso la realización de ese algo se enfoca en la creación de máquinas de la mirada que permita al niño conocer la historia y el funcionamiento de estas a través de ejercicios prácticos de dibujo.

El taller desde este punto de vista permite comprender la práctica pedagógica a partir de una reflexión en el hacer, cuestionando el rol del profesor y el estudiante, convirtiéndolos en un equipo/comunidad y superando la dicotomía entre teoría y práctica. Algunos principios del taller señalan: Un aprender haciendo donde los conocimientos son aprendidos en una práctica concreta y específica, vinculada al entorno y a la cotidianidad del estudiante; una metodología participativa donde todos se involucran en una misma experiencia, buscando un trabajo cooperativo que deje de lado la competencia entre participantes; tiende al trabajo

interdisciplinario, que es un esfuerzo por entender y proceder de manera multifacética y compleja la realidad. Hay un carácter integrador propio de las dinámicas del taller que busca promover un pensamiento holístico alterando las formas clásicas de educación en la escuela que presentan los conocimientos de manera fragmentada, exige el uso de unas técnicas adecuadas, que relacionen los conocimientos propuestos por el taller con la cotidianidad de los estudiantes. Esto hace necesaria la integración de instancias como la docencia, la investigación y la práctica. (Egg, 1991)

Nuestro taller es un espacio donde se brinda gran importancia a la observación, la reflexión y la creación/experimentación de lo cotidiano, y es un tiempo para conocer las posibilidades de la mirada a través de ejercicios de creación relacionados con las máquinas de mirar. Es un lugar para la práctica donde no hay una división entre el hacer y el pensar, el sentimiento y la razón.

Nosotros abordamos el taller en tres instancias básicas propuestas por Betancourt en su libro El taller educativo, estas instancias son:

A. El servicio en terreno que es la respuesta del profesor ante las necesidades que aparecen en la realidad donde se va a llevar a cabo el taller. En nuestro caso observamos una necesidad de fortalecer la sensibilidad frente a lo cotidiano en la formación de los niños, y entendemos que este es un proceso continuo e inagotable, así que desde nuestra área de conocimiento que es el campo de la educación artística visual, encontramos la posibilidades de contribuir a ese proceso desde el fortalecimiento de habilidades para el uso de materiales y su resignificación, el fortalecimiento de cualidades estéticas que permitan dotar de sentido sus creaciones, y a su vez entenderlas como fenómenos culturales que tienen un valor dentro de la comunidad(Eisner, 1995). Estas posibilidades se materializan en el taller de dibujo donde se

promueven experiencias relacionadas con la educación de la mirada a través de la creación de máquinas de precine y ejercicios de dibujo.

B. El proceso pedagógico que se centra en el proceso del niño durante su vivencia en el taller, esta instancia se enfoca en los aspectos de enseñabilidad y educabilidad, en nuestro taller es el momento donde podemos evaluar permanentemente la efectividad de las actividades propuestas, y su impacto en los estudiantes.

C. Relación teórico-Práctica es el intento por superar la antigua dicotomía entre teoría y práctica en donde la teoría dirige la práctica, la relación que propone el taller es de mutuo diálogo, con lo que la teoría también se nutre de la práctica. Este proceso es reflexivo, analítico y sistemático.(Betacour, 2007, pág. 128)

Es necesario aclarar que estas instancias no tienen jerarquías, ni tampoco se pueden leer separadamente, es un proceso de interrelación y correspondencia.

El taller como modalidad pedagógica, es una oportunidad para aprender haciendo, lo que significa que su plantación y desarrollo requieren de una profunda reflexión sobre y desde el contexto mismo de su desarrollo real, un conocimiento que parta de una lectura de las condiciones contextuales en las cuales se desarrolla la vida cotidiana de la comunidad, en nuestro caso, la experiencia que tuvimos en Fúquene nos permitió conocer las necesidades más latentes de la escuela y desde allí proponer y ejecutar el taller. (Betacour, 2007)

Dichos objetivos se llevaron al contexto real del taller para que se materializaran en la práctica, principalmente a través del trabajo grupal, en donde se plantearon problemas concretos cercanos a la vida de sus participantes. Lo que caracteriza a este modo de enseñanza-aprendizaje (el taller) es la realización de un proyecto común que impulsa a todos

los participantes a hacerse preguntas sobre su propia manera de vivir su entorno particular, elevándolo a su vez a una instancia común, en donde las diversas acciones se reflexionan no solo de manera personal, sino también grupal, lo que es nombrado por Ezequiel Ander-Egg como "situación de aprendizaje", en palabras del autor "el taller, tanto o más que otras modalidades pedagógicas, está condicionado por las personas que lo integran"(Ander-Egg,1991,pag28).

En ese sentido nuestro compromiso como profesores era conocerlo mejor posible el grupo de niños con los que trabajamos a lo largo del taller y en consecuencia proponer un taller que se pudiese llevarse a cabo sin "agredir" el espacio real de su aparición. Por lo tanto, nos enfocamos en el conocimiento previo del grupo, reconociendo sus habilidades, saberes previos, necesidades e intereses particulares, priorizando la reflexión sobre la vida cotidiana que fue nuestra gran preocupación.

Esta manera de acercarnos a los niños como comunidad (desde el taller), nos permitió vincularnos como profesores-artistas-investigadores, concibiendo la investigación no como una práctica para llegar a " descubrir algo nuevo, sino conocer para actuar"(Ander-Egg, 1991), entendimos nuestro actuar y el de los niños, como hecho artístico, momento de la creación o reacción creativa ante una serie de preguntas propuestas en cada actividad del taller.

Estas preguntas/problema propenden una pedagogía que no busca respuestas resueltas por los niños, confirmando todo aquello que "deberían" saber, sino por una pedagogía de la pregunta, en donde el hacer en el taller les lleve a interrogantes sobre lo que hacen con sus manos y el significado que esto adquiere.

Esta manera de comprender la práctica docente, desplaza la clase magistral, por una clase que se desarrolla a través de un trabajo como comunidad. Lo que en el pensamiento de María Acaso sería empezar a hacer la rEDUvolution⁶ y practicar la democracia, creyendo en la importancia de *hacer* una educación más horizontal.

Trabajar como comunidad significa concebir la práctica educativa, en doble vía, en donde el profesor como los estudiantes aprenden unos de otros y se reconocen saberes, historias de vida, gustos, dificultades, dones, entre otros. Dentro de esta comprensión que consideramos va un poco más allá de una simple manera de hacer, es una postura frente al acto pedagógico, una sensibilidad frente a la acción como maestro.

Si nos entendemos como comunidad es necesario involucrar la afectividad, algo que María Acaso nombra como “Educación artesana” en donde los aprendizajes pasan por un proceso lento y experiencial. El espacio del taller permite una relación con el lugar y los compañeros más libre y sincera, no temerosa. “definitivamente muchas aulas son lugares donde las caras largas, donde una falsa idea de respeto se expande mezclada con miedo que produce un uso autoritario del poder. Tenemos que volver a lo afectivo.”(Acaso, 2013. pág. 125)

Parece que la escuela no se muestra como un espacio cotidiano, aunque lo es, sino como un espacio para alejarse y aprende “cosas importantes” en vez de invitar la vida cotidiana. Bajo esta idea la educación ha dejado de pensar el aprendizaje como el centro de su labor, desplazando la vida de sus estudiantes y profesores hacia un rincón no dándole importancia.

⁶Es un movimiento actual que propende una nueva manera de enfrentar la práctica educativa, respondiendo al momento histórico en el cual se enseña y se aprende de manera consciente y efectiva, ofreciendo tanto al estudiante como al profesor la oportunidad de vincular los conocimientos que circulan en la escuela con su vida cotidiana.

La vida en las escuelas se funda sobre un aprendizaje simulacro en donde se actúa que se aprende y que se enseña. Según María Acaso esto ocurre porque el aprendizaje es descriptivo, contemplativo, aburrido y no experiencial, por lo cual es indispensable una transformación radical a esta manera de proceder, en donde el aprendizaje sea experiencial, narrativo, placentero y participativo, en donde la sorpresa y la curiosidad sean fundamentales y lo personal fluya mirando la vida como parte de los aprendizajes, como algo extraño que es visto por primera vez. (Acaso, 2013)

2.1.3.3 Técnicas e instrumentos

Observación

La principal técnica usada en esta investigación fue la observación, a través de ella se lleva a cabo un seguimiento atento del desarrollo de la investigación, sus situaciones y acontecimientos, relacionándose con ellas experiencia mente. La información de relevancia se construye y delimita de acuerdo con las necesidades que plantea la investigación en sus objetivos, y la capacidad que se tenga para encontrar lo que hay de significativo en su experiencia y desechar lo que, aun siendo significativo, no contribuye a lograr su objetivo. De esta manera, “la información se convierte en dato solo cuando un investigador es capaz de hacerla significativa” (Eisner, 1998. pág. 214). Un ejemplo de lo anterior es encontrar en la oración que se repite todas las mañanas en la escuela, un trasfondo espiritual que determina en gran medida las exigencias que hace un profesor en el comportamiento de los estudiantes. El instrumento usado para dar cuenta de las diferentes observaciones fue el diario de campo, alimentado/actualizado durante las sesiones del taller.

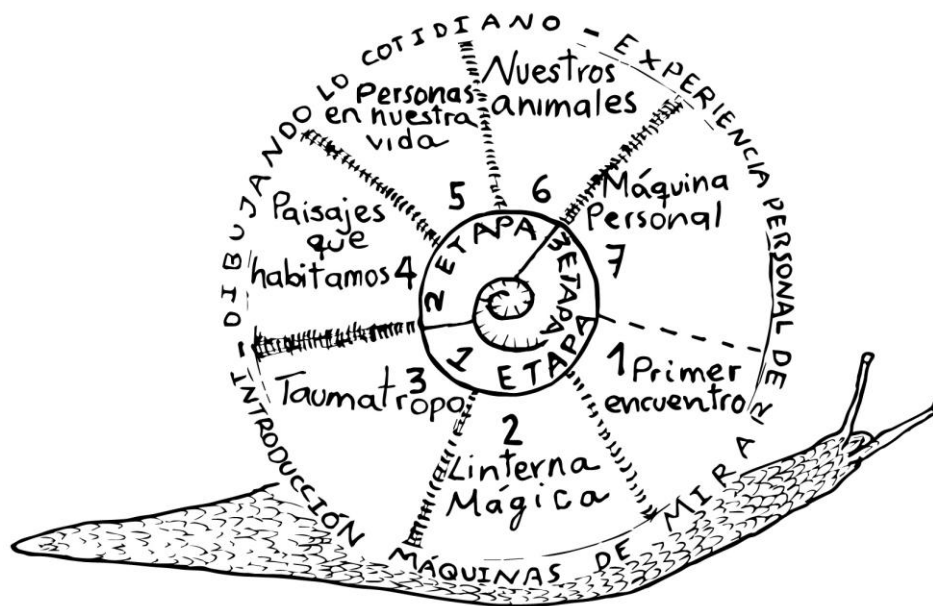
Infografía

La infografía tiene como objetivo relacionar información visual expuesta en una superficie en la que es posible identificar los vínculos, diferencias, relaciones, temporalidades, entre otras categorías, para hacer una lectura fundamentalmente visual de un acontecimiento o pregunta. Permiten organizar las imágenes de acuerdo al tipo de información que desee obtenerse.

En su investigación “El conocimiento secreto”. El artista David Hockney realizó una infografía de gran formato que le permitió detectar en qué momento histórico los artistas usaron máquinas y herramientas de la óptica para hacer imágenes; la realización de este gran muro de imágenes se convirtió paulatinamente no solo en una línea de tiempo del arte, sino también en la visualización de un mapa mental que en últimas es la herramienta más cercana a su vida como artista. En la presente investigación se realizó una infografía que nos ayudó a observar qué cambios se presentaron a lo largo de las actividades propuestas, a visualizar el proceso a través de las imágenes, a encontrar rutas para la interpretación de las etapas del taller.

2.2 Funcionamiento

2.2.1 Planeación del taller



La planeación del taller fue pensada en tres etapas, generando un ciclo que funcionó como un proceso lento y riguroso a la manera de la *educación artesana* propuesta por María Acaso y apropiada por nosotros.

2.2.2 Habitando la máquina

Experiencia previa al taller

En 2014, durante el segundo semestre, se llevó a cabo una experiencia que proponía una serie de ejercicios basados en la observación, donde los niños se acercaron a su cotidianidad

reconociendo únicamente elementos visuales: formas, colores, texturas, dimensiones, cantidades y muchos otros aspectos. Estos ejercicios se enfocaron en desarrollar capacidades de percepción visual, que exigió a los niños tiempo para mirar detenidamente; los ejercicios pasaron por describir un lugar específico del pueblo, dibujar la escuela de memoria, dibujar el lugar favorito dentro de la escuela, dibujar la casa teniendo en cuenta el número de puertas, ventanas, muebles; se hizo una caminata hasta un lugar reconocido por los niños como “la antena”, a dos kilómetros de la escuela, donde se hacían paradas para dibujar y describir lo que se estaba viendo en el momento. Finalmente se hizo un ejercicio con cámara oscura donde se visibilizó el resultado de los ejercicios anteriores, ya que a los niños no les costó trabajo tomarse el tiempo para dibujar con una máquina que ofrece una imagen fidedigna y que muestra detalles claros, pero que es difícil de usar y exige mucha paciencia.

Para este momento los niños no contaban con una cercanía al dibujo ni tampoco a la difícil tarea de capturar imágenes de sus vidas a través de la observación, por lo tanto fue necesario asumir este proceso con mucha comprensión y persistencia, sabiendo que el ejercicio de dibujar lo que se está mirando, no es fácil, ni tampoco ofrece los mejores resultados una vez se empieza. Así comenzó un viaje hacia los lugares más profundos de la subjetividad y la sensibilidad; fortaleciéndonos (tanto los niños como nosotros) como dibujantes, profesores, estudiantes y sobre todo como amigos. Con este taller inicial pensamos en ofrecer a los niños la oportunidad de experimentar con el dibujo y suscitar unos primeros pensamientos en torno a lo cotidiano, dialogando con los objetos, los lugares, los compañeros y nosotros.

Esta experiencia funcionó como un primer acercamiento a las máquinas de mirar, y tuvo una gran influencia en la planeación, el desarrollo y los resultados del taller propuesto en esta investigación

Desarrollo del taller

Seguidamente describimos lo que el tiempo hizo en las diferentes relaciones entre los niños, los materiales, el espacio y nosotros.

Un lugar diferente, materiales diversos, tiempos diferentes y unos temas más cercanos a ellos, proporcionaron relaciones de orden pedagógico entre los niños como compañeros y con nosotros como profesores.

La distribución de las mesas y la ubicación de los niños permitieron que se vieran unos a otros sin tener que darse la espalda, no existieron las nociones espaciales de “adelante” o “atrás”. Nosotros como profesores estuvimos en permanente movimiento dando instrucciones y haciendo preguntas sin proponer un lugar de jerarquía dentro del taller, esto hizo que los niños habitaran el taller libremente. La puerta estuvo controlada por ellos, cerrada o abierta, eso dependía de sus decisiones.

Los materiales los dispusimos en un lugar específico para que quedaran a la mano de todos, lo que hizo que en el desarrollo de las actividades cada cual se acercara a tomar lo que necesitaba, siempre estuvo desordenado, debido a la naturaleza de las actividades.

Etapa 1 Introducción a las Máquinas de Mirar

Sesión 1.27 marzo2015: Primer Encuentro

Fue un taller dedicado a la creación de máquinas y artefactos que nos permitieran reconocer sus capacidades frente al uso de materiales como cartón, pegante, papel, cinta, entre otros, y las soluciones plásticas que le daban a una tarea específica, a la vez que queríamos reconocer las diversas manifestaciones de lo cotidiano en sus creaciones. Además de ello conocerlos

como grupo y encontrar estrategias para dialogar con ellos a través de las actividades del taller.

Estaba presupuestado empezar a las diez de la mañana pero cuando llegamos a la escuela nos enteramos que los niños no tendrían clase debido a los juegos de microfútbol intermunicipales, por lo que decidimos invitar al taller a los niños que quisieran participar, con la gran sorpresa que casi todos, inclusive los más interesados en ver los partidos, decidieron hacer parte de él.

La sesión inició a las once de la mañana así que solo teníamos dos horas para llevar a cabo las actividades; la primera un juego donde nos conociéramos y habláramos de actividades que llevamos a cabo en nuestra vida cotidiana, la segunda consistía en la creación de un objeto-máquina para mirar al exterior relacionado con la cotidianidad de los niños, se partió de algunos referentes visuales, ejemplos de bricolaje y máquinas de la mirada.

Después de haber hecho la primera actividad y de presentarnos, nos organizamos en dos grupos y dimos las instrucciones para la construcción de la máquina; en una mesa estaban los materiales de trabajo, cuando los niños fueron hacia allí empezó la construcción de la máquina. Algunos niños tenían una idea clara de lo que querían construir y otros experimentando con los materiales poco a poco descubrieron lo que querían hacer y estaban haciendo. Nos dimos cuenta que los niños no necesitaban mayores instrucciones, por lo cual la creación de sus objetos se dio de manera autónoma a excepción de unos pocos, lo que hizo que nuestra atención se dirigiera a los procesos que necesitaban cortes de cartón, de tubos y otros aspectos técnicos, aclarar algunas dudas y proponer una que otra solución.

A mitad del taller llegaron otros niños, lo cual nos hizo pensar que la actividad se saldría de control, aunque en realidad desde el principio fue así, ellos se apropiaron por completo, su

compromiso y su interés en terminar el objeto permitió que sin ninguna dificultad aparecieran diferentes objetos para mirar. Los objetos para mirar el exterior realizados en esta sesión, suscitan la aparición de unos “objetos de lo cotidiano con ojos”

Después de que cada niño termino su creación se hizo una mesa redonda donde se colocaron todos los trabajos, cada niño dijo cómo y por qué hizo lo que hizo. Este espacio se ha trabajado desde que notamos que los niños no se escuchan entre sí.

Sesión 2.10 abril2015: Linterna Mágica

En esta sesión se elaboraron una serie de imágenes para la linterna mágica, con el objetivo de ampliar historias de la cotidianidad, los niños hicieron los dibujos que narraban situaciones de su vida cotidiana, y aprendían el funcionamiento de la linterna. El ejercicio propuesto permitió postular una metáfora: ampliar imágenes de la cotidianidad.

Las actividades para este día fueron: mirar el libro “Flotante” de David Wiesner, el cual tomamos como referente para reconocer las posibilidades narrativas de la imagen, la siguiente actividad fue reconocer el funcionamiento de la linterna y crear las imágenes para contar la historia que se proyectaría en un cuarto oscuro.

Nos organizamos en dos grupos para hacer los bocetos que los niños usarían para contar su historia, durante este proceso nosotros les hacíamos preguntas sobre sus imágenes para construir un relato. Algunas de las imágenes realizadas fueron calcadas a la hoja de acetato, mientras que las otras tuvieron que ser pasadas del tamaño original del boceto al tamaño del acetato que era mucho más pequeño.

Para la construcción de la linterna mágica implementamos un diseño sencillo que permitía un fácil armado y que podía ser replicable sin ningún inconveniente; usamos un molde en cartulina negra el cual los niños armaron, le incorporaron sus imágenes y en un espacio oscuro proyectaron con ayuda de una linterna.

Para terminar hicimos una presentación de los dibujos ya que debido a las pocas linternas que se armaron, en comparación con el número de niños, y por el poco espacio no pudo llegar a ser una socialización en la que se reflexionara sobre lo que se hizo. Particularmente esta sesión del taller fue caótica debido al desorden y la falta de confianza que había aun entre los niños y nosotros.

Sesión 3. 24 abril 2015: El Taumatropo

Ese día se realizó un taumatropo con la meta de crear una situación y un personaje que mostrara un acto cotidiano en la vida de los niños, permitiéndoles conocer el funcionamiento de esta máquina, explorando sus posibilidades.

Lo primero que sucedió fue que los acompañamos a recibir el refrigerio y jugamos con ellos, haciendo esto tuvimos la oportunidad de conocer más del carácter de cada niño y de entender como sus comportamientos fuera del salón tiene que ver con lo que hacen dentro de él.

Cuando empezó el taller mostramos los taumatropos creados por nosotros, la cara de asombro de los niños fue inevitable, todos se entusiasmaron así que prestaron atención total a la explicación de cómo hacerlo, la explicación es sencilla pero la elaboración no tanto.

Distribuimos a los niños en parejas y les dimos un libro del cual podía usar personajes, a cada niño se le dio un círculo de papel donde se dibujaría. Empezaron dibujando el personaje y a

pensar en la acción que haría. Nos impresionó la claridad con la que entendieron las instrucciones, no todos lo entendieron “al pie de la letra” pero sin duda sabían en qué consistía en ejercicio.

Sentimos que este fue una de las sesiones más significativas, pues hubo un ambiente de confianza y de compromiso con el trabajo; aunque dibujaron un poco incómodos por el lugar, ya fue la única sesión que se hizo dentro del salón en el que ven clase a diario.

Etapa 2 Dibujando lo Cotidiano

Sesión 4. 01 junio 2015: Los paisajes que habitamos

Esta sesión pretendía suscitar en los niños inquietudes y diversas reflexiones desde la creación de dibujos con la técnica de frottage para mirar y capturar detalles de su cotidianidad como el parque principal, las casas, las calles, los postes, las ventanas, entre otros.

Por otra parte propusimos la elaboración de un caleidoscopio para mirar detalles multiplicados y transformados por una lupa y un prisma. El objetivo era que los niños miraran cosas muy pequeñas de la escuela para hallar nuevas maneras de acercarse y aprehender lo que les rodea. Este ejercicio propuso un contraste con el ejercicio del frottage; los dos proponían maneras diferentes de mirar, ambos se concentraban en el detalle. El frottage estuvo dedicado a los detalles generales del pueblo, mientras el caleidoscopio a los detalles de la Escuela, Partiendo de lo macro a lo micro.

El frottage

Propusimos hacer un recorrido por el pueblo haciendo pausas y recogiendo texturas de diversos lugares a partir del frottage y el dibujo de detalles, con los resultados de esta

actividad se hizo una cartografía enunciando un modo colectivo de mirar y habitar un mismo lugar.

Después de un mes de no habernos visto fue natural el entusiasmo de los niños y el nuestro por saber cómo habían estado, así que entramos al salón, saludamos a la profe y los niños, hablamos un poco sobre lo que hicimos en las sesiones anteriores y dejamos claro cuáles eran las intenciones del taller para esa semana.

Describimos las actividades para ese día y salimos a recorrer el pueblo, al principio los frottage fueron bastante reservados y se limitaban a superficies como ventanas, paredes y pisos, después de un rato empezaron a fijarse en detalles como tapas de alcantarilla, llantas, hojas, postes, carros, inclusive Jonatan quiso hacerlo sobre un ternero. El frottage terminó siendo muy efectivo debido a que estuvieron en constante movimiento y la acción de frotar el lápiz contra el papel y la superficie no es un proceso demorado. Los niños buscaban texturas, no se preocupaban por objetos concretos y completos, encontraron cosas que no sabían que existían y mucho menos que podían llegar a ser fijadas en papel, fueron cuarenta minutos descubriendo pequeños detalles de Fúquene.

Cuando volvimos a la escuela organizamos los dibujos, un grupo lo hizo en forma de cartografía que dejaba ver los diferentes lugares del pueblo y otro lo hizo por autor. A la hora de socializar los niños hablaban de los frottage que más les gustaban y preguntaban por los lugares donde fueron hechos.

El caleidoscopio

Las actividades que se hicieron fueron: exponer los principios del caleidoscopio y hacerlo, y recorrer la escuela mirando diferentes lugares con esta máquina. El reto de este ejercicio consistía en descomponer y reubicar la mirada respecto a los que vemos a diario.

Fue la sesión más difícil debido a la complejidad de los materiales ya que trabajamos con lupas y espejos para hacer el caleidoscopio. La primera instrucción dada a los niños fue no sacar la lupa de la caja, por supuesto ocurrió lo contrario, en cuanto se rompió una de las lupas todos los niños quedaron en un silencio absoluto y nos lanzaron miradas de miedo, en ese momento empezó el taller. Nuestra falta de experiencia para trabajar materiales tan complejos con niños de estas edades (9 a 12 años) fue uno de los retos. La sesión duró cerca de dos horas, los niños empezaron decorando el tubo y nosotros los ayudábamos a poner y organizar las lupas y los espejos. Al día siguiente terminamos los caleidoscopios que faltaban y salimos a mirar la escuela, cada niño tomó una hoja de papel de color y escogió un lugar de la escuela para mirar con el caleidoscopio y allí anotaron lo que veían a manera de descripción, otros lo dibujaron.

Sesión 5. 02 junio 2015: Personas en nuestra vida

Propusimos un ejercicio para la creación de un teatro de sombras a partir del dibujo de contorno y vacío, dibujando, recortando y pegando. Buscábamos que los niños narraran la historia de unos de sus compañeros con el fin de revelar la rutina no solo del niño protagonista sino que en la construcción colectiva de la historia emergieran todas las voces.

La sesión empezó al distribuir dos grupos que se encargarían de contar la historia de uno de sus compañeros, los niños empezaron reconociendo los personajes de la historia: el compañero, su familia: mamá, papá, hermanos, sobrinos, abuelos, primos, los compañeros de la escuela, la profesora y animales. Luego los objetos y cosas de su vida: la casa, cama,

televisión, comida, Xbox, bicicleta, maleta, escuela, juguetes, el camino, la ruta, entre otros. A medida que los niños relataban los elementos de la historia, se hacían los bocetos de lo que aparecería en el teatro de sombras, y se relataba la historia del compañero, una historia basada en sus vidas.

Después que terminamos de escribir la historia y definir los personajes vimos los referentes de teatro de sombras y una parte de la película “príncipes y princesas” de Michel Ocelot con la cual se divirtieron mucho. Hicieron las siluetas en cartón Kraft para ilustrar la historia, para llevar a cabo la interpretación oscurecimos un salón para la proyección de las sombras, mientras un grupo se presentaba el otro era el público.

Sesión 6. 3 junio 2015: Nuestros animales

Para esta sesión postulamos varios objetivos; el primero era dibujar un animal que vieran a diario, el siguiente era que ellos reconocieran el o los roles de esos animales en sus vidas, por otra parte que, desde su propia experiencia reconocieran que el dibujo puede ser también tridimensional.

Esta sesión estuvo dividida en dos, en la primera parte dibujamos y en la segunda parte vimos una película “El castillo vagabundo”. En la primera parte explicamos a los niños lo que íbamos a hacer y entregamos los materiales. Nuestra idea era que ellos dibujaran un animal que veían a diario, trayendo en ese dibujo experiencias de la mirada anteriores, y por otra parte les propusimos que el dibujo fuera tridimensional, lo cual les explicamos con anterioridad. Los niños dibujaron sus animales, algunos intentando recordar cómo eran, otros representándolos como dibujos animados o exagerando algunos rasgos.

Después de realizar el dibujo de su animal, que en realidad era más un croquis pasaron a recortarlo sin dañar el papel para que quedara en estilo pop-up.



Hablamos un poco de los elementos que podrían estar dentro del animal, esta discusión se dio con el fin de incentivar su creatividad, y con sorpresa nos dimos cuenta que lo que más les interesaba hacer visible era lo que los animales podrían tener en realidad: Intestinos, huesos, músculos, cerebro y los posibles alimentos que había comido. Sugiriendo una mirada que trascendía lo observable.

Muy pocos niños dañaron el papel, fue un ejercicio interesante porque la transición del dibujo bidimensional al tridimensional se dio sin ningún esfuerzo.

En la segunda parte vimos la película como introducción para la sesión que se llevaría a cabo el día siguiente y con el cual se finalizaría el taller, lo que más nos interesaba de la película era que los niños vieran el funcionamiento del castillo, que en el contexto de la película era una máquina que transportaba a diferentes lugares. El castillo nos remitía a los diferentes talleres donde hicimos máquinas y podría ser un referente para la futura sesión en la cual ellos crearían su propia máquina.

Etapa 3 Experiencia Personal de Mirar

Sesión 7. 4 y 5 Junio 2015: Máquina Personal

Esta la consideramos como la última sesión en la planeación del taller. Era el día para la elaboración de una máquina de mirar que de algún modo diera cuenta de sus experiencias en las sesiones pasadas. El objetivo fue que los niños expresaran la experiencia personal de mirar su cotidianidad, también que en este ejercicio fuera posible ver como ellos relacionaban el acto de mirar y dibujar, siendo la maquina la manifestación de estas reflexiones y preguntas, las cuales se hicieron a lo largo del taller.

Nos propusimos terminar el taller, esta sesión no la pudimos ver como todas las anteriores; hace un año o quizá un poco más soñábamos con este día, se nos notó mucho pues nuestras explicaciones excedieron el tiempo usual del que acostumbramos a los niños. Después de las lecturas y las interpretaciones múltiples al tema de la tesis lo único real (lo teníamos claro) era lo que ocurriría en el taller y en especial en esta sesión.

Tratamos de ser muy específicos con las indicaciones para hacer las máquinas, mostramos unos referentes y terminamos de ver la película. Los niños empezaron a hacer el boceto de su máquina soñada, y poco a poco el diseño se fue complejizando. Lo más interesante fue ver que esta sesión se pareció mucho a la primera que realizamos, el mismo desorden, los gritos de los niños pidiendo consejo para hacer sus máquinas, la ansiedad (no solo la de ellos). Sin embargo esta vez hubo algo diferente, si tenían claro que querían mirar con sus máquinas. Los niños usaron mucho sus conocimientos sobre máquinas, acudiendo constantemente a las experiencias de las sesiones anteriores.

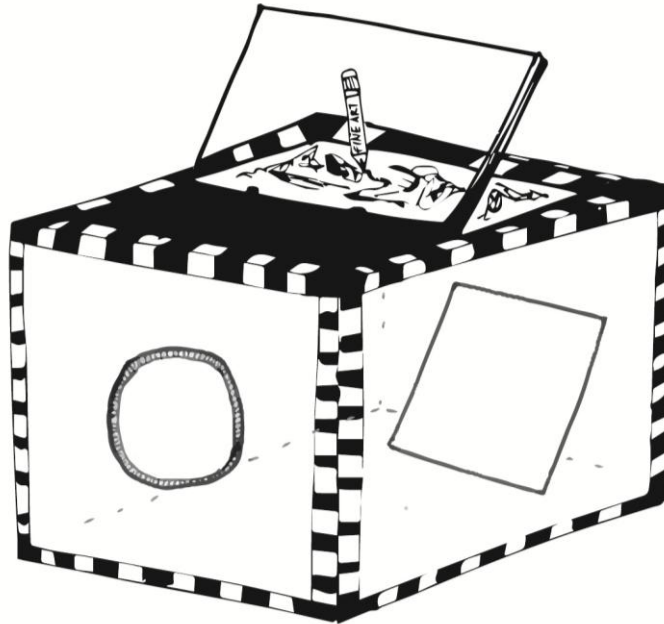
La infografía puesta en práctica

Transversalmente y durante la semana los niños y nosotros realizamos una infografía que cubría una de las paredes del espacio del taller. Se fue armando con todos los ejercicios de cada una de las sesiones, cada niño pegaba sus imágenes; también se incorporaron dibujos espontáneos, algunos que traían los niños de sus casas e iniciativas particulares que se dieron dentro del taller.

La infografía nos permitió tener un panorama general de cada proceso y ponerlos en diálogo unos con otros, funcionó como información visual del taller, la cual también fue un insumo y un referente propio para la elaboración de la máquina final. Este ejercicio será analizado en el capítulo siguiente de manera visual.

La planeación y ejecución del taller fue el momento de la investigación en que sentimos, de manera más directa y profunda, nuestra intención de asumir la práctica docente como artistas, reconociendo que la clase de artes (especialmente) exige al docente, la capacidad de contextualizar y asumir un lugar como sujeto político con relación a sus exploraciones y creaciones personales. De este modo cada ejercicio diseñado para el taller partió de dos ejes fundamentales: por un lado retomaba procesos de creación de cada uno de nosotros, ya explorados y experimentados a partir de lo cual nos fue más sincero, el acercamiento a los niños en los momentos de la creación dentro de cada sesión, y por otra parte cada tema propuesto se basó en la observación previa que hicimos del contexto, durante todo el año anterior al taller, en el cual tuvimos la oportunidad de vivir por cortas temporadas.

3. EL DIBUJO QUE PRODUJO LA MÁQUINA



El funcionamiento de la máquina dio como resultado del taller un dibujo de Fúquene, que no busca ser el único y definitivo sino la manifestación de una experiencia colectiva de la mirada. El dibujo tiene los siguientes elementos:

3.1 La prosaica en el taller

Los actos cotidianos de la vida de los niños dentro y fuera de la escuela hacen parte de la historia remota de la división entre lo vulgar y lo culto, su vida diaria no parecía ser una dimensión de profundidad filosófica, ni un aspecto digno de estudio dentro de la escuela. En el taller los diferentes ejercicios y relaciones generaron una confianza para que ellos se miraran a sí mismos sin las imposiciones de un saber institucionalizado y lejano a ellos,

reconociendo que hay un saber que emerge de los actos y expresiones más sencillas de la vida, lo cual significó entender lo cotidiano como un lenguaje portador de conocimiento.

El tiempo que los niños pasaron en el taller generó relaciones diferentes frente a lo institucional y normativo que en general se sustentan más en el miedo, que en la autoridad y el afecto, posibilitando la aparición de expresiones de libertad a través de la risa, el juego, los gritos, la forma de vestir y de relacionarse con nosotros como profesores. Las reglas y conocimientos establecidos por la escuela emulan la preocupación del anciano monje Jorge de Burgos quien temía que “los simples” se miraran a sí mismos sin miedo, y que a su vez pusieran en duda lo establecido por la institución. Reflexionar lo cotidiano funcionó como la oportunidad que aprovecharon los niños para pensar su propia vida.

Encontramos que los dibujos, las máquinas y las actividades de las diferentes sesiones arrojaron valiosos aspectos de la cotidianidad de los niños y de Fúquene que no conocíamos, pero también lo que sucedió fuera del taller: las caminatas, los juegos, acompañarlos en el descanso, nos dio información que complementó los resultados de los trabajos que los niños hicieron y gestó un ambiente que nos hizo hacer una observación más cercana a ellos.

Siguiendo la idea que la estética es el estudio de la sensibilidad del sujeto en tanto vive, la estesis dentro del taller fue la apertura sensible de los niños frente a los aspectos que componen su entorno, las condiciones que marcaron la posibilidad de su aparición en el taller fueron evidentes de la siguiente manera:

3.1.1 Espacio y tiempo

Los lugares que definieron estas tres primeras sesiones fueron el aula múltiple, el salón de clases, el restaurante y las zonas de juego (el parque, el patio y la cancha de fútbol).

Definir un espacio específico para el taller no fue difícil. Un espacio que ellos ya conocían, que ha servido como aula múltiple por muchos años, que ha sido cotidiano para ellos y que no promovía ninguna interpretación o ningún interrogante, se convirtió de un momento a otro en un lugar de creación dinámico y activo durante dos horas en la primera etapa. Dos horas cada quince días parecían insignificantes, pero fue el tiempo necesario para que los niños empezaran a relacionarse de una manera diferente con el espacio. El salón de clase lo conocen de memoria, pero el aula múltiple tenía que ser redescubierta.

En la primera sesión se presentó como un espacio amplio con dos mesas lo suficientemente grandes para que trabajaran ocho niños cómodamente en cada mesa, pero no había sillas, lo que hizo inevitable usar el piso para buscar un poco de comodidad. Algunos decidieron estar de pie pero no lograron estar inmóviles, tenían que buscar los materiales para hacer lo que necesitaban. La autonomía fue la relación que se dio entre los niños y el lugar en esta sesión: ellos se apropiaron del lugar, lo vieron sin recelo.

En la segunda sesión el lugar seguía pareciendo igual de amplio y con las mismas mesas, pero esta vez sí hubo sillas, casi todos decidieron sentarse; aún quedaron algunos que por decisión propia y por las condiciones que ofrecía el lugar decidieron trabajar en el piso. Esto habla de las diferentes relaciones que ofrece un espacio amplio y sin jerarquías que nos permitió tanto a los niños como a nosotros entablar unas dinámicas variadas, que nosotros como docentes pudiéramos recorrer el aula todo el tiempo sin miedo a incomodar a los niños, que ellos tuvieran la libertad de sentarse y ubicarse donde quisieran. Esto último lo hicieron de tal manera que llenaron todos los espacios y tuvieron la oportunidad de decidir con qué compañeros trabajar. Esta sesión estuvo definida por la movilidad.

En la tercera sesión se dio un cambio en el espacio ya que por circunstancias fuera de nuestro alcance, el aula múltiple estaba siendo usada por otras personas. Esta sesión fue la más incómoda. De un espacio amplio y luminoso tuvimos que volver al salón oscuro y pequeño donde la persona que se movía inevitablemente tenía que incomodar al otro. Sin embargo, la relación afectiva se hizo notoria cuando quisimos organizarlos en pareja; inmediatamente recordaron cuáles eran sus pupitres por los huecos y las marcas allí dejadas por ellos y los cientos de niños que les antecedieron.

Para la segunda y tercera etapa, encontramos el espacio indicado para realizar el taller, la biblioteca. Un espacio amplio, con ventanas grandes, que ofrecían la iluminación adecuada para trabajar, con cuatro mesas en torno a las cuales organizar equipos, y muchos libros. Este lugar fue apropiado por los niños, escogiendo en qué lugar sentarse y con quiénes hacerlo. Poco a poco se fueron distribuyendo los grupos, se vincularon física y emotivamente con sus mesas de trabajo, no fue necesario decirles en donde debían sentarse: con el transcurrir de los días se dio la apropiación total del espacio.

En las sesiones anteriores a situarnos en la biblioteca, se hicieron notorias unas condiciones y reglas de cómo se debía habitar el espacio, condiciones que no impusimos sino que los niños han aprendido durante su paso por la escuela, como no salir sin el permiso de los profesores, pedir permiso para ir al baño, etc.-Un ejemplo muy claro de ello fue cuando Pablo nos regañó por comer dentro del espacio de taller, argumentando que tal acción se debía llevar a cabo en espacios diseñados para ese fin como el restaurante. Con el paso de los días, los niños fueron reconociendo cómo las mismas dinámicas del taller crearon las reglas del espacio. Ellos se apropiaron de la puerta, así que salían cuando querían, algunos prefirieron trabajar en el piso en vez de hacerlo en la mesa, se levantaban cada vez que lo requerían y transitaban por el

lugar sin ninguna restricción. Otros niños trabajaron fuera del espacio, sentados en el corredor.

El aula múltiple, el salón de clase y la biblioteca determinaron maneras diferentes de aprender, disposiciones distintas ante los temas de la clase, dinámicas diversas en cuanto al hacer. En algunos lugares compartieron mesa y tuvieron que padecer la fuerza con la que el otro borraba una línea en el papel, un acto sin importancia que entabló un trato de tolerancia, de entender que estaban compartiendo un mismo espacio sobre el cual trabajar. Mientras que en el salón de clase cada cual hacía lo que quería en su pupitre, si borraba muy fuerte no incomodaba a nadie.

Por otra parte asomaron algunos lugares que en el transcurso del taller fueron importantes y que hablan muy bien del vínculo que los niños entablan con la escuela, no solo con sus compañeros de clase o sus maestras, sino también con el amplio espacio de la escuela, un espacio frente al cual hay una afinidad, una sensibilidad que hace que algunos lugares sean preferidos por unos y por otros no. Estos lugares los mencionamos anteriormente, la cancha, el restaurante, el aula múltiple, el parque infantil. Un ejemplo de esa afinidad y esa vinculación con los espacios cotidianos, fue cuando transformaron el patio de juego en una cancha de fútbol, usando tizas para delimitar las zonas de área, penalti y media cancha. Utilizando conos y midiendo con los pies, construyeron los arcos.

Hay cosas de su cotidianidad a las que les brindan una mayor importancia, y que entendimos como los aspectos frente a los cuales son más sensibles, son a lo que más prestan atención, le dan más valor, y con los cuales se involucran de una manera afectiva, afirmándolos como sujetos.

3.1.2 El cuerpo y los sentidos

Siguiendo a Mandoki, la sensibilidad pasa primero por el cuerpo y sus sentidos y es desde allí que el sujeto crea relaciones de sentido y significado con los elementos de la vida. Esta dimensión fue de vital importancia en el taller puesto que las relaciones, gustos, intereses y maneras de hacer de los niños y niñas, estuvieron permanentemente atravesados por lo femenino y lo masculino, construido claramente desde el cuerpo.

Dicotomía entre lo femenino y lo masculino

Por un lado, las niñas querían dibujar, hablar y hacer cosas que hicieran alusión a su concepción de feminidad: dibujaron flores, con el caleidoscopio miraron flores, usaron hojas colores rosados, naranja, fucsia, amarillos, verdes y azules claros. Como ejemplo concreto podemos resaltar un episodio en el cual nos disponíamos a ver una película. Yerits nos preguntó de qué película se trataba, le contestamos que era mejor que no lo supiera, de inmediato replicó: “Pero que no sea una película de niños, porque siempre quieren ver cosas de miedo y de pelea, es mejor que sea una para niñas.” A lo cual Oscar respondió casi airado: “¡No!”. Para calmar un poco los ánimos tuvimos que decir que la película no respondía a sus requerimientos diferenciados, pues se trataba de una película que tanto niños como niñas podían ver. Los niños por su parte dibujaban balones de futbol, personajes de DragonBall Z, la cancha de juego y cosas con las cuales se sintieran identificados dentro de su grupo de amigos. Rara vez los niños quisieron trabajar en equipo con las niñas, ni mucho menos jugar con ellas.

Trasgresión a la uniformidad

Otra de las maneras en que los niños y niñas expresaron su sensibilidad fue a través del vestido y la interesante transgresión al uniforme de la escuela.

Bufandas, chalecos, pantalonetas, chaquetas fueron algunas de las prendas que sobresalieron a lo largo del taller, era una manera de diferenciarse y de decir algo de sí mismos. Pablo, por ejemplo, siempre llegaba con su chaleco negro y lo cuidaba con mucho esmero. Un día, después de pintar y ensuciarlo un poco, nos dijo que tenía que llegar a la casa a limpiarlo. Pablo siempre permanecía limpio y se preocupaba por su aspecto, la primera impresión que uno se lleva al verlo es de un niño juicioso. Por otro lado, Oscar usa bufanda roja y cada vez que puede se quita el pantalón, para quedar en pantaloneta, y el saco, para dejar ver su camiseta del Atlético Nacional. En cuestión de segundos está listo para jugar fútbol. Él es más irreverente, no le interesa lo que dicen sus compañeros o las profesoras, y lo demuestra muy bien en su modo de vestir. Reconocemos este aspecto como algo importante dentro del taller pues en la escuela está prohibido usar prendas ajenas al uniforme, en una ocasión presenciamos el regaño que la coordinadora emprendió en contra de Yeimi por llevar una chaqueta de color rosado sobre su saco, argumentando que con relación a sus compañeros ella “desentonaba” y se veía mal.

3.1.3 Viveza emotiva

Sentido de comunidad

Los niños ejercían su fuerza afectiva haciendo lo que sentían. De acuerdo con sus necesidades y sus propias personalidades, gritaban, corrían, jugaban, se tumbaban, pero también existieron momentos de silencio y de trabajo. Esto generaba un ambiente dinámico,

cambiante, de caos y alegre, que dio como resultado una combinación de fuerzas y de temperamentos que siempre mantuvo un equilibrio, lo que llevó a un sentido de comunidad. El pensar la vida cotidiana, aun cuando la de cada niño tenía sus características específicas, dio espacio al reconocimiento de un horizonte de sentido compartido. Esta dimensión de la estesis funcionó como una semilla incorporada en el interior cada niño y niña, portando la información con relación a cada carácter y cada voluntad, y permitiendo que el taller se transformara desde allí.

3.1.4 Convenciones culturales

Las condiciones sociales, geográficas y culturales determinaron muchas de las características del taller, fue mucho más claro debido a que la cotidianidad fue el tema central a reflexionar en las diferentes actividades. La manera de tratar a sus compañeros, profesoras y a nosotros: la amabilidad, la confianza en el otro, una capacidad de apertura frente al otro, habla de esas características que se pueden ver en el ambiente rural en el que ellos viven.

Los saberes que los niños tienen sobre los animales, las plantas, la manera de cultivar, junto a los programas de televisión, entre otros aspectos, determinan su manera de ser y de enfrentar las relaciones personales, a la vez que se hacen visibles en los procesos creativos.

3.2 La mirada en el taller

El dibujo dio paso a la formación de un conocimiento sensible, ofreciendo a los niños experimentar, vivir y tocar lo que miraban sin la pretensión de postular un pensamiento definitivo sobre lo que estaban aprendiendo de sí mismos, un conocimiento según el cual no es posible hacer divisiones entre pensamiento y sentimiento.

Durante nuestro proceso de observación notamos que los conocimientos que la escuela ofrece a los niños no parten de ese conocimiento sensible, sino desde unos saberes medibles y memorizables que son difícilmente relacionables con la vida cotidiana. En un ejercicio propuesto por la profesora Elsa, los niños aprendían los nombres científicos y las partes de las flores, sin que apareciera la pregunta por el conocimiento sensible que acerca los objetos, la naturaleza, los recorridos a la experiencia de cada niño en particular. Como se menciona en las cartas I y II, el dibujo proporciona la capacidad de reconocernos como seres que experimentamos el mundo de manera personal, y que dicha cualidad nos hace sentir más real nuestra pertenencia a un universo particular como sujetos.

Cada etapa del taller funcionó como potenciador de conocimiento sensible con relación a la vida cotidiana y el dibujo como evocador de sí mismo. A través de ejercicios propios del dibujo buscábamos que los niños reflexionaran lo cotidiano partiendo de una reflexión en torno a la acción de mirar.

Los niños se entregaron a la realidad, a mirarla a través del detalle, de la memoria, de la curiosidad; se dejamos permear por los materiales, los recuerdos, las caminatas. Los diferentes ejercicios se convirtieron en un accionar estético, donde la microrealidad del taller les permitió entender la creación como una necesidad y no como el patrimonio exclusivo de las artes. Los niños nutrieron su mundo visual a partir de la mirada atenta y la reflexión de elementos tan cotidianos como las texturas del piso, de la hoja, los alimentos de los animales y sus rutinas, logrando la aparición visible de todas aquellas imágenes que parecen ocultas, pero que constituyen sus vidas.

El dibujo fue entendido no como herramienta sino como práctica artística y cotidiana, en donde se pensaron los materiales, los formatos, los colores y los modos de hacer. Permitiendo emerger la experiencia personal de la mirada.

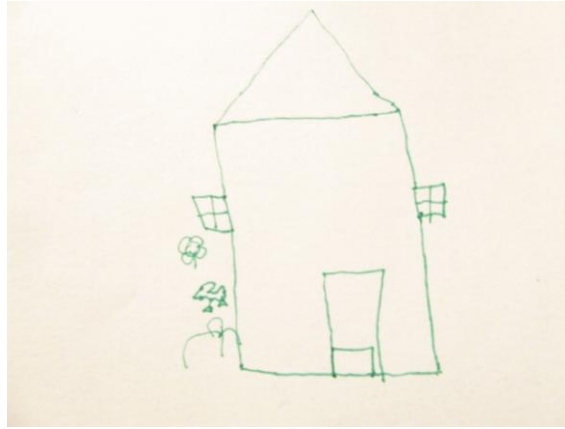
3.2.1 Primera etapa

3.2.1.1 Fuerza instauradora del dibujo y la estructura de un modelo

Durante esta etapa encontramos relación entre las creaciones de los niños y dos de las categorías propuestas en las cartas III, IV y VII. En el desarrollo conceptual de la investigación no se postulan relaciones entre los términos. Sin embargo, al hacer la revisión de los talleres nos fue revelada a partir de la lectura de la experiencia y los dibujos.

En la última sesión de esta etapa aparecen una serie de categorías emergentes debido a que la experiencia de esta sesión generó relaciones nuevas, no nombradas directamente en la teoría.

Encontrar un referente para hacer la máquina de la primera sesión no fue tan difícil. Algunos usaron como referente las imágenes que nosotros llevamos; otros tenían tan claro qué querían hacer, que sólo necesitaron la imagen mental; algunos necesitaron construir el referente a partir de sus recuerdos: es el caso de Hugo, quien hizo el dibujo de una casa. Su dibujo nos remite a una experiencia vital que enmarca un interés hacia la idea de casa, que no se sustenta en discursos lejanos de lo que es o no una casa, sino en la libertad de construir su propia noción. Su dibujo expresa algo que no puede ser dicho de otra manera, su fuerza instauradora.

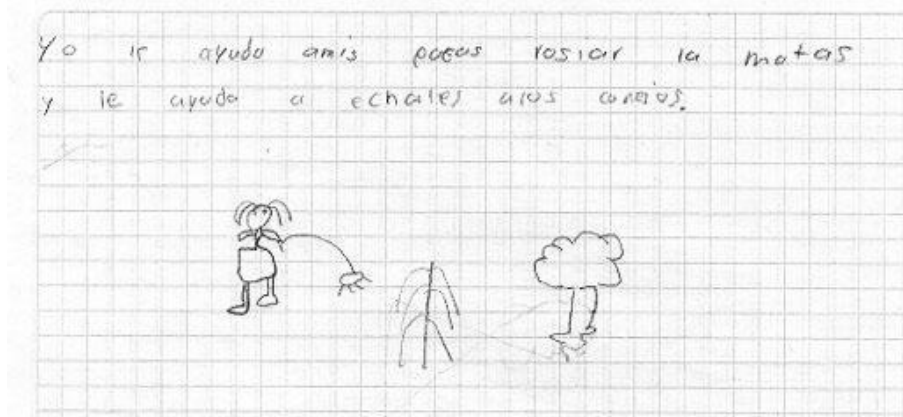


El dibujo fue tan sencillo y claro que no necesitó más para empezar a construirla; su simplicidad y sensibilidad frente a la imagen de su casa, hace pensar en la comodidad y seguridad que brinda el hecho de tener una. Al final, su casa terminó siendo muy parecida a su dibujo. Esta imagen, hecha por Hugo, presentó la cualidad de mostrar la estructura de un modelo, esta vez de la imaginación. Tal estructura presenta la concepción de lo que es una casa, en particular Hugo dibujó una serie de casas que siempre aparecieron representadas de manera diferente, pero que hacen parte una misma idea. Es relevante resaltar que los dibujos realizados en el taller (o por lo menos muchos de ellos) permitieron a los niños reconocer en los aspectos de su vida cotidiana, lugares de encuentro entre la imaginación y el recuerdo. Este ejercicio estableció una relación entre fuerza instauradora y la cualidad de mostrar la estructura de un modelo (su concepción de hogar) usando su imaginación y sintetizándola en unas pocas líneas.

Un ejercicio equiparable al que acabamos de comentar es el de Yeimi, quien también construyó su propia casa; podemos apreciar lo mucho que la experiencia personal frente a lo cotidiano influye en su aprehensión sensible, haciendo de un mismo concepto algo visualmente distinto.

En la sesión de la linterna mágica se hicieron muchos de estos dibujos, principalmente por la naturaleza del ejercicio. Algunos de los que se pueden destacar son: el de Pablo, quien dibujó la escena de una prisión; el de Oscar, que dibujó a dos niños jugando fútbol; el mismo Hugo, quien dibujó a su mamá sembrando.

La mirada en estas sesiones partió de un ejercicio que pasaba primero por la memoria. En ese ejercicio, los niños enunciaron su cotidianidad estructuralmente e inclusive esquemáticamente, ofreciendo en sus dibujos la aparición de unas primeras reflexiones en torno a su vida cotidiana. Durante esta etapa se puede apreciar concepciones construidas durante sus años de escuela, sobre lo que son o deben ser las cosas y también cómo deben ser representadas y expresadas.



En la sesión del Taumatropo, los niños propusieron un movimiento a partir de imágenes, lo que significó un reto enorme. Dicho ejercicio requería pensar en el tiempo y tener una conciencia de él, de algo que ocurre antes y después, en cosas que aparecen y desaparecen; una mirada en movimiento es dinámica, fluida y divertida. En esta sesión los niños lograron

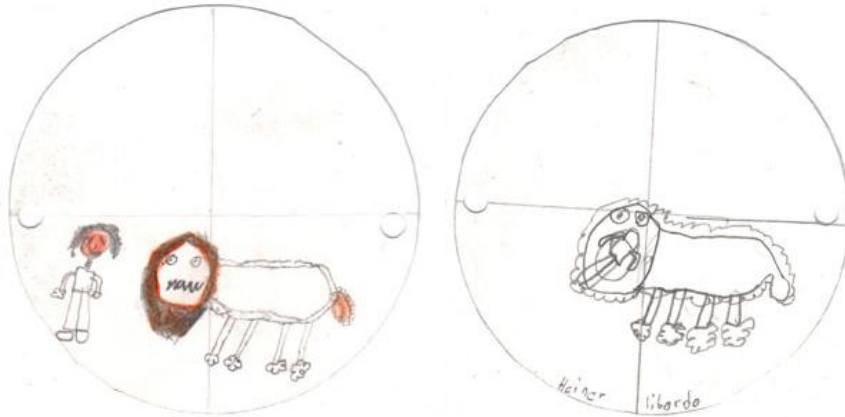
todo esto con la elaboración de un Taumatropo. Creando una narrativa sencilla, dibujaron diversos movimientos y personajes que protagonizaban sus máquinas.

En estos dibujos apreciamos dos categorías emergentes:

Dibujos donde aparecen elementos relacionados con la imaginación y la fantasía

Estas imágenes hablan del niño indirectamente, tomando como referentes personajes y situaciones imaginadas. Tales dibujos establecen una relación más amplia para comprender la vida cotidiana.

Un niño es devorado por un león, un acontecimiento terrible. El niño atacado parece ser el mismo niño que dibujó, es el protagonista de la acción. Esta escena dibujada implica varias cosas: por un lado el niño propone un autorretrato demostrando que sabe cómo se ve físicamente; por otro lado, recreando una situación imaginaria logró hablar de sí mismo sin recurrir a situaciones comunes. Sin duda, lo representado no es un evento cotidiano. Este niño nos enseñó que la cotidianidad parte de un reconocimiento de sí mismo y que es también el primer sustento para crear, así se haga un acercamiento ficticio. Algo similar ocurrió con el ejercicio de Lorena, quien tomó como referente un personaje de un libro y aun así, su parecido es verdaderamente impresionante; también es un ejercicio de autorretrato.



Algunos de los dibujos creados por los niños para generar el movimiento, buscaban copiar e inclusive calcar de libros y cuadernos. Sin embargo, allí ellos introdujeron elementos muy personales. Un ejemplo es el dibujo de uno de los niños que copió un personaje de la serie *DragonBall Z* y le incorporó una bandera de Colombia, como un Goku colombianizado. Reflexionar sobre la manera en que nos miramos a nosotros mismos, también hace parte de esa mirada sensible frente a lo cotidiano.

Dibujos basados en elementos de la vida cotidiana

Imágenes relacionadas de una manera directa con acciones y vivencias de la vida cotidiana, entablan una relación experiencial con lo dibujado.

Santiago se dibujó a sí mismo jugando fútbol. El movimiento en este taumatropo está claramente relacionado con su experiencia de juego; al igual que el movimiento que propuso Lizeth, un ave volando.



Con el ejercicio del taumatropo, los niños expresaron mucho de su mundo visual, lo que nos permitió entender que las imágenes con las que se enfrentan a diario como el parque, la escuela, las texturas de los árboles, los rostros de sus amigos, no influyeron de manera directa en sus creaciones. En el momento de hablar de sí mismos no hubo una claridad frente a esos elementos de su cotidianidad. De soslayo y apoyándose en referentes visuales de libros y programas de televisión, empezó a aparecer la vida cotidiana en sus dibujos.

Esta etapa abrió el camino para sensibilizarse frente a las máquinas de la mirada, con sus mecanismos y trucos, y a su vez con los significados de lo cotidiano en la vida.

3.2.2 Segunda etapa

3.2.2.1 Antecediendo la lejanía: dibujos que cuestionan lo visible

La experiencia en el ejercicio del frottage permitió a los niños reconocer que mirar también es tocar, que el sentido de la vista sufre una dislocación cuando otros sentidos participan

activamente del ejercicio de mirar, cuando el ojo se vuelve mano y la mano ojo, la prolongación del tacto. Esta manera de entender el dibujo y la acción de mirar ofreció la oportunidad de hacer visibles elementos de su cotidianidad como: letreros, postes, puertas, marcas de carros, fechas de monumentos, llantas, texturas de hojas, árboles, pisos. Estos elementos que generalmente pasan desapercibidos.



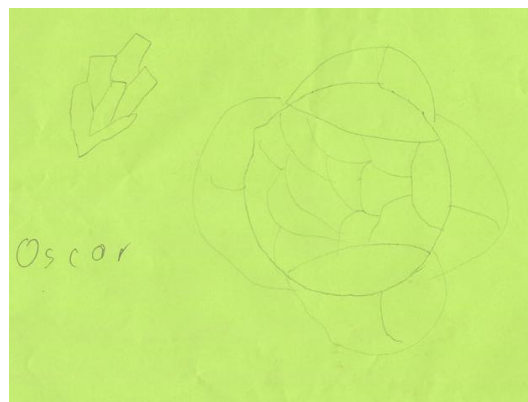
Esta prolongación del tacto además ofrece un conocimiento sensible del mundo, un conocimiento acerca de cosas que los niños han obviado. Es el caso de Yerits y Yuli que al hacer un frottage sobre el nombre Simón Bolívar, se dieron cuenta que el monumento situado en el parque principal correspondía a dicho personaje.

Paradójicamente, entre los niños y lo cotidiano existía una relación de lejanía que con sus dibujos poco a poco se fue acortando. Estos dibujos enuncian la cualidad de anteceder la lejanía, creando variadas reflexiones en torno a la vida diaria, lo que en el futuro podría llegar a convertirse en una postura política con relación a la vida, como lo menciona Berger, donde a lo largo de la historia visual de la humanidad lo “vulgar” o las cosas que parecen triviales no han cambiado de manera sustancial debido a que no establecen un “peligro real”. Por el

contrario, nosotros creemos que repensar las imágenes de lo cotidiano, es igual de importante que el cambio de las imágenes más emblemáticas de lo humano como la justicia y el poder.

Cuestionar lo visible dentro del taller generó diversas interpretaciones de lo cotidiano a través del ejercicio de mirar y dibujar, deformando, pervirtiendo la manera en que aparecen las cosas “en realidad”.

Esta clase de dibujo se vio en el ejercicio del caleidoscopio. Allí el dibujo actuó como la oportunidad de olvidar cómo son las cosas o cómo se ven normalmente. Oscar, por ejemplo, se vio obligado a olvidar la forma de su amado balón, tal vez su mejor amigo, dibujando sus bordes de manera irregular, lo que en la realidad del fútbol sería inaceptable. No tuvo miedo de dibujar el balón como lo estaba mirando, fue valiente para enfrentar una manera renovada de mirar el objeto; también el dibujo mostró una extraña cercanía con las flores, lo que Oscar “ni por error” hubiese dibujado.



Por otro lado, Yerits, Yuli y Lizeth plantearon una manera de mirar la flor muy interesante. Por un lado describieron con sus palabras cómo se veían las flores cuando usaban el caleidoscopio, también dibujaron unas flores para ilustrar su interés; sin embargo, su dibujo no dio cuenta de la descripción escrita. En estos ejercicios ocurrió que las niñas postularon una inquietud sobre lo visible: 1. existen maneras de representar las cosas que se miran; 2. hay unas ideas establecidas sobre lo que las cosas son; 3. El acto de mirar y dibujar pervierte y desubica las ideas y representaciones aprendidas.

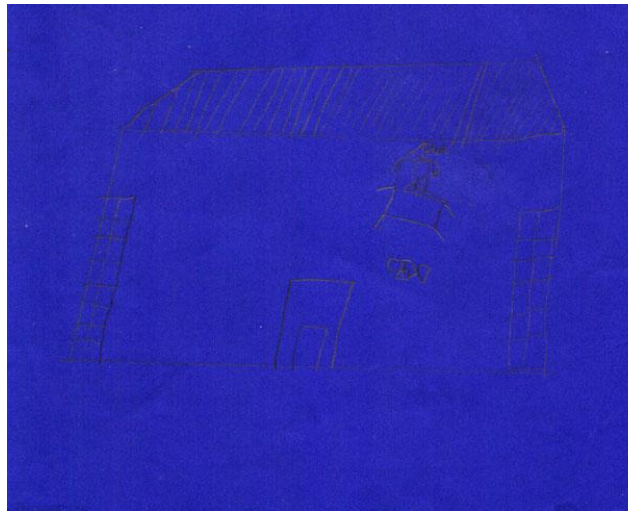
Tanto el frottage como el caleidoscopio ofrecieron la oportunidad para sentir los paisajes de una manera cercana, complejizando las diferentes relaciones que los niños entablan con los lugares que habitan a diario. A través de la observación y la creación de visiones distorsionadas, reconocieron que las cosas pueden ser miradas de muchas maneras, sabiendo que no hay un único camino para volver a encontrarse con lo que para ellos es importante. La relación propuesta en este apartado entre dos de los conceptos presentados en las cartas V a la VII, nos ofreció una percepción más completa de lo ocurrido en estas sesiones del taller, mostrando que aquellos dibujos, devolvieron a los niños a *tocar* imágenes de su cotidianidad a partir de los detalles, capturando visiones “desaparecidas” de la vida y por otra parte mirar lo mismo que se ve todos los días apoyándose en aquellas “perversiones” a las leyes de la geometría, les ofreció cuestionar e interrogar esos elementos que no son tan lejanos como se presentan día a día.

3.2.2.2 El dibujo desde la memoria: un instante sin tiempo

A manera de narración, los niños lograron hacer un “inventario” de acciones que llevan a cabo en un día normal; la base de este ejercicio fue mirar los recuerdos. Como ejercicio de dibujo, cada niño logró sintetizar en contornos los elementos que deseaban mostrar a sus

compañeros, solucionando visualmente formas, volúmenes, pero sobre todo experiencias. Estos dibujos desde el recuerdo son expresión de una experiencia de la mirada, que pertenecen al presente, pero que también son la manifestación de todas las experiencias vitales anteriores de cada niño, con el objeto o situación recordada.

Esa experiencia de mirar desde el recuerdo se halla muy cercana a la noción del instante sin tiempo, presentados en las cartas V y VII, en tanto que el recuerdo de la casa, la bicicleta, los animales, la familia “obligaba” a mirar y a su vez habitar esos lugares, a usar esos objetos desde sus recuerdos y experiencias pasadas; describiendo nuevamente lo que han visto infinitas veces y postulando una inmersión en el mundo, fundidos en el tiempo de lo ya vivido.



Vemos en los dibujos de Hugo y Juan Carlos un ejemplo muy claro: Hugo dibujó la escuela como su propia casa, lo que sugiere la aparición de una manera personal de mirar la escuela, dibujándola como su propio hogar, mientras que Juan Carlos la dibujó como se ve desde

fuera, otra manera de mirarla, como un observador meticulado y fiel a lo que su ojo le dictaba.



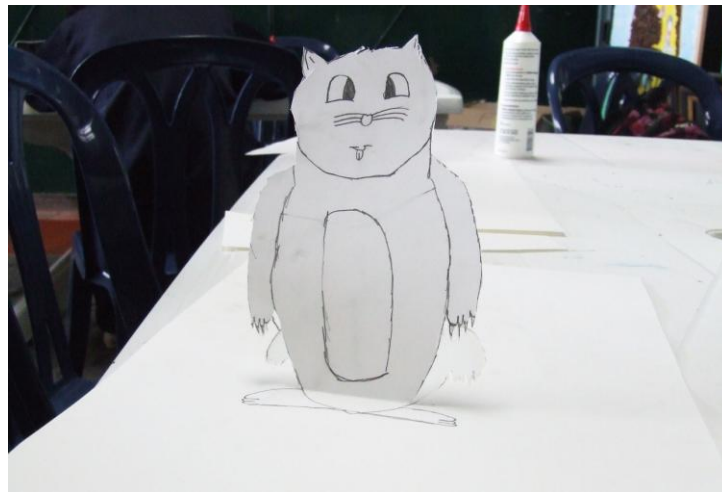
Lizeth también da cuenta de sus anteriores experiencias de la mirada, al dibujar una vaca, incluyendo las ubres del animal de manera detallada. En esta sesión del taller, fue posible ver, que la mirada es principalmente experiencia, que lo que se toca o lo que se saborea, determina la manera en que se miran las cosas, el sentido de la vista, como una de las dimensiones de lo humano, extiende sus límites hacia un conocimiento holístico del mundo. Una mirada sensible frente a lo cotidiano requiere un esfuerzo por volver a mirar.

El dibujo como visiones de la imaginación

Dibujar animales no hacía parte de la cotidianidad de los niños antes del taller, pero hablar de ellos, alimentarlos, cuidarlos, sí lo era. Para dibujar animales, los niños, exageraban rasgos específicos; mientras esperábamos que en su interior desplegaran su imaginación, terminaron dibujando la comida que ellos comúnmente dan a sus animales: carne, vegetales, huesos,

animales pequeños. Su trabajo lo que hizo fue ilustrar animales con los que ellos han tenido un experiencia permanente y muy cercana.

Por un lado dibujaron una visión imaginaria, basándose en una experiencia personal. Por otro lado, estos dibujos plantearon la posibilidad de preguntarse por cosas que pueden ser improbables, siendo esto una manera de mirar, buscando lo que no se ve. Es el caso de Jonatan, quien dibujó un perro que en su interior tenía un conejo, huesos y algunos trozos de carne; o de Yuli, que dibujó una mariposa que por beber tanta agua que se llenó hasta la mitad. Vanessa, por su parte, se negó a dibujar cosas diferentes a las que ella misma le da de comer a su conejo.



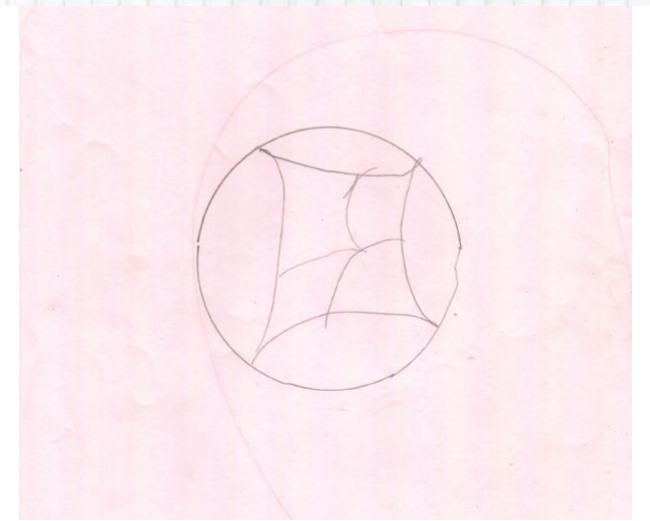
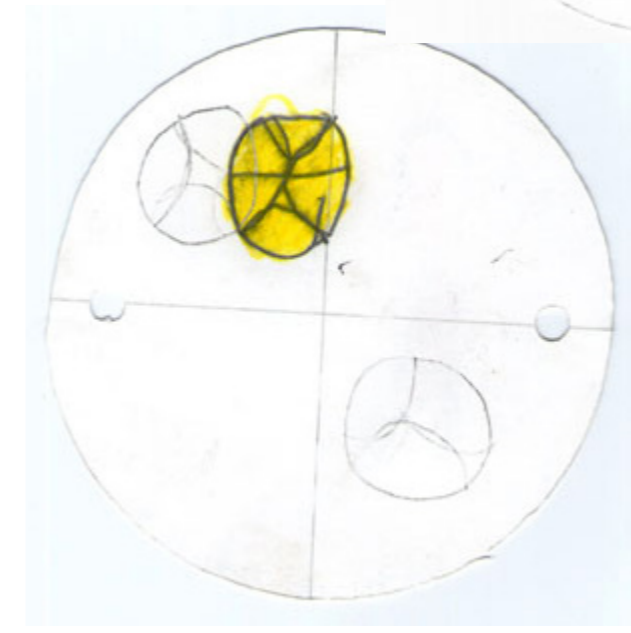
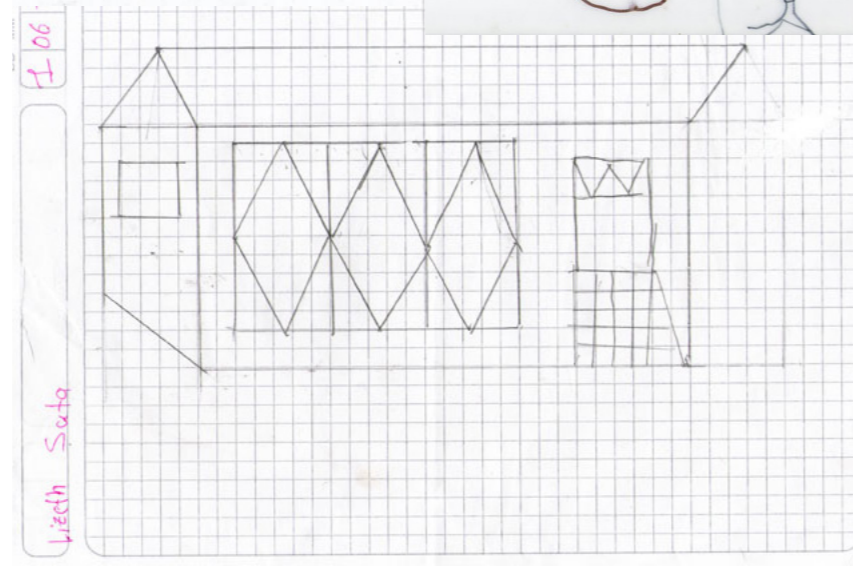
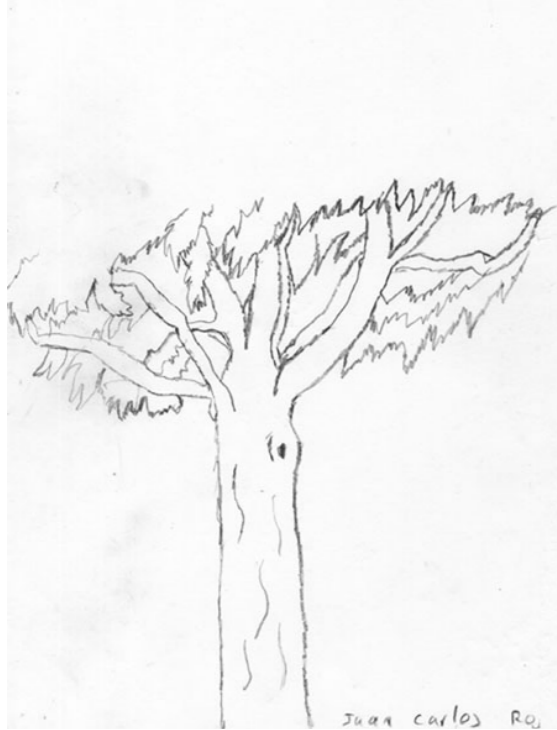
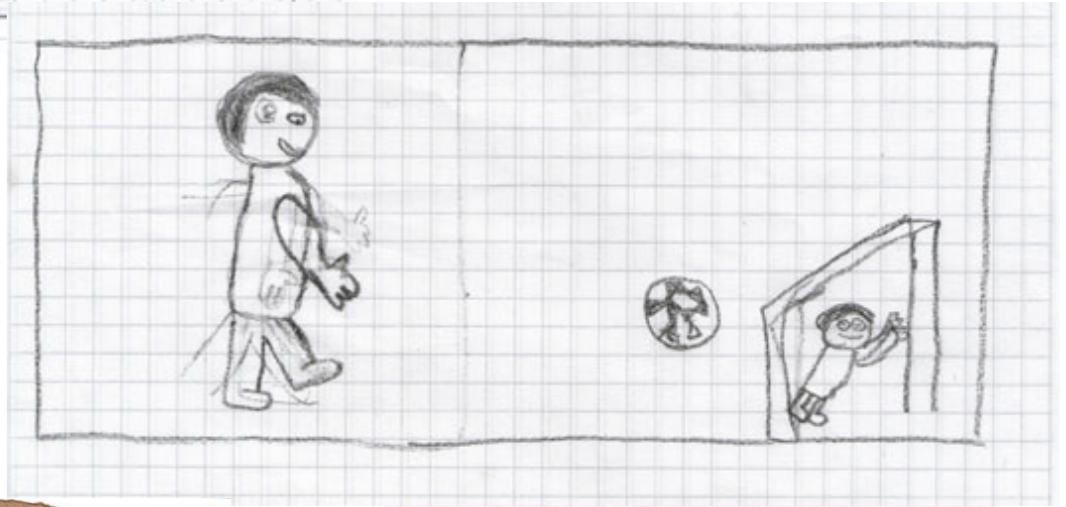
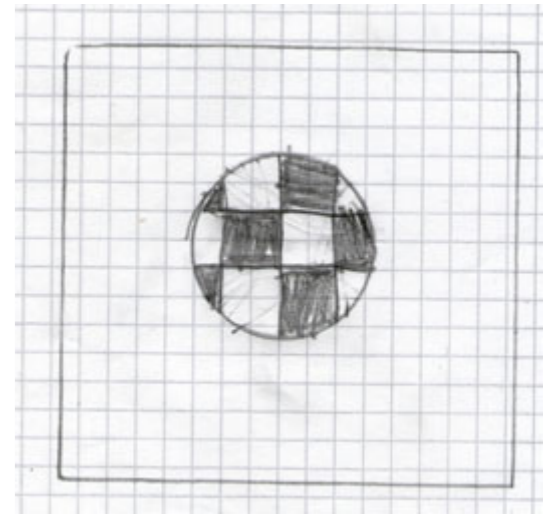
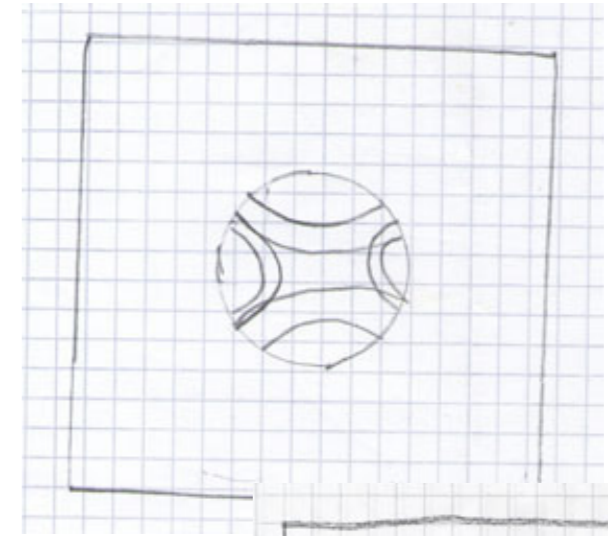
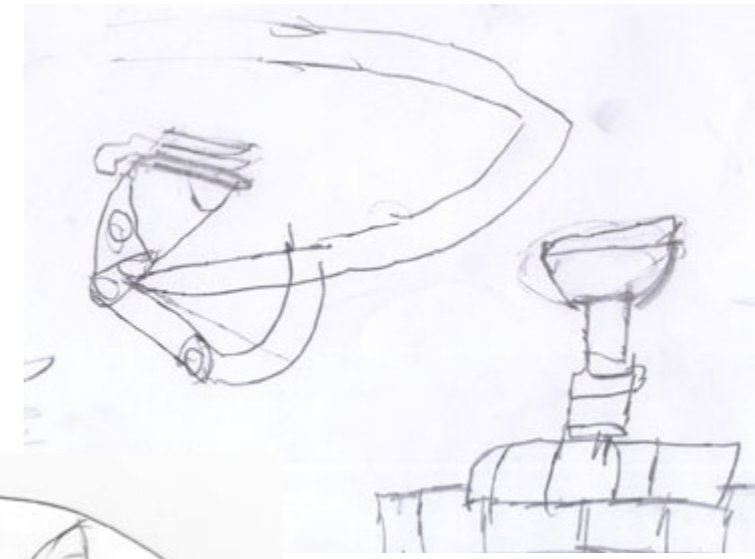
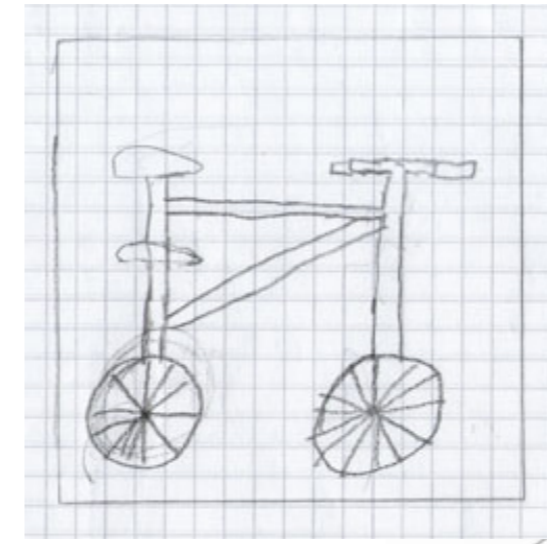
En esta sesión los dibujos sugirieron una mirada creativa que partía de experiencias cotidianas como dar de comer a los conejos y vacas, acariciar un gato, ver a un perro cazar un animal más pequeño, entre otras. El dibujo de Yeimi, quien hizo un cerdo, muestra muy bien que ella ha pasado muchas horas frente a ellos, aun así, la televisión condicionó las imágenes hechas por los niños, haciéndolas más caricaturescas; lo cual no enuncia ninguna desventaja,

por el contrario muestra que los animales de su cotidianidad también son aquellos que ven en las pantallas. Un ejemplo de esto último es el dibujo de Sebastián, donde encontramos a un gato parado sobre sus dos patas traseras mientras saca la lengua. Yerits, en tanto, dibujó una sonrisa a su mariposa. La mirada hacia los animales por parte de los niños, enuncia una conciencia de la anatomía animal más experiencial que científica, como ocurre en los dibujos de Jhayder, Duban y Juan Carlos.

La mirada curiosa y atenta a la vida cotidiana fue el primer sustento para desarrollar una sensibilidad más aguda, siendo esta la base de las manifestaciones más sencillas a las más sofisticadas y exquisitas que los niños produjeron durante este proceso. Todo aquello gesta una mirada estética de la vida a partir de la cual se establecen relaciones, ordenes, prioridades más profundos y complejos. Sabemos que poner orden y dotar de sentido las percepciones de la vida, originan reflexiones que a futuro pueden apuntar a la construcción del universo personal y también colectivo. A partir de esta mirada creativa a lo cotidiano logramos reconocer como docentes que la creatividad se extiende hacia todos los contornos de la vida. El dibujo funcionó como una manera de pensar y sentir todo aquello, practicando, fracasando, divirtiéndose, corriendo, caminando.

Infografía del taller

El análisis de la infografía realizada con los niños la presentamos visualmente, pues es la naturaleza del ejercicio. Las categorías presentadas son cualidades del dibujo que corresponden a la experiencia y los sentimientos que se hicieron presentes en el desarrollo del taller.



sección 1
Dibujo en lugar

sección 2
Dibujo espontaneo

sección 3
Dibujo fracaso

sección 4
Dibujo Repetición

3.2.3 Tercera etapa

3.2.3.1 De las máquinas a las máquinas para mirar

En la sesión final del taller buscábamos que los niños crearan su máquina para mirar, basándose en los aprendizajes y experiencias del taller y que a su vez enunciara una preocupación personal en torno a mirar lo cotidiano. Al terminar esta sesión, notamos con sorpresa el gran parecido que tuvo con la primera, un ambiente de diversión y entusiasmo un poco bañado de nerviosismo y expectativa. Cada niño de manera autónoma tomó sus materiales, dibujó sus bocetos y emprendió la creación de su máquina, pidiéndonos ayuda de cuando en cuando.

Las creaciones de estas dos sesiones muestran que los niños tienen una sensibilidad especial hacia los materiales, y que sin mayores dificultades lograban decir lo que querían. Lo que caracterizó estas sesiones fue que las instrucciones para crear las máquinas fueron generales, así que el uso de la variedad de materiales quedó en manos de los niños. Sin saberlo, y sin tenerlo como propósito, los objetivos y el desarrollo de estas dos sesiones terminaron siendo el encuentro entre la primera experiencia y la última, lo que produjo una sensación de continuidad.

Aunque las experiencias en las dos sesiones se parecieron en aspectos como el uso de los materiales, las sensaciones y los sentimientos, lo dinámico y lo autónomo, al contrastar las máquinas creadas en la primera sesión y en la última, se notan grandes diferencias en cuanto a las reflexiones que se dieron en el taller sobre el acto de mirar. Tales reflexiones se manifestaron en la apropiación conceptual que los niños hicieron de sus máquinas, en la

adecuación de mecanismos y funcionamientos de diferentes máquinas estudiadas a lo largo del taller, enmarcadas por una reflexión más profunda sobre lo cotidiano.

Las máquinas hechas por los niños en la última sesión del taller, mostraron una reflexión más elaborada sobre algunos temas estudiados durante todo el proceso; los mecanismos hechos ofrecieron un acercamiento diferente a todos los anteriores, expresaron hacia dónde dirigían su atención como una metáfora de sí mismos. Cada máquina de acuerdo a su función propuso un modo de hacer, pensar y dibujar la vida cotidiana, llevando el dibujo y la mirada a un nivel de profundidad y sinceridad que dio paso a la enunciación de un modo de ser.

Reconocemos que estas máquinas creadas por los niños pertenecen a un pensamiento similar al de las máquinas aristotélicas, puesto que son portadoras de una apropiación del mundo. Como objetos derivados de la sensibilidad, las máquinas establecieron una relación con los elementos más importantes de la vida cotidiana de los niños, generando una ampliación en las concepciones de aquello que miran a diario. Entrañan una manifestación de pertenencia al mundo, a través de la comunicación de lo cotidiano. Dicha pertenencia al mundo de lo cotidiano, es decir lo que se comparte, trajo consigo una sensibilidad más aguda al compartir un territorio, no solo físico sino también espiritual y emocional. Esa sensibilidad más aguda permitió a los niños reconocer en la vida cotidiana una sucesión de acontecimientos que dependen de una comunidad, tal cual ocurrió en el espacio del taller. La relación entre la obra de arte y las máquinas aristotélicas que plantea Alejandro Burgos, nos movió a reconocer que tanto la obra de arte como las máquinas del taller operan de la misma manera: como un objeto artificial que con la imaginación y “falsos mecanismos” ratifican una metáfora de la vida. Mediante una participación activa y propositiva, los niños lograron una vinculación afectiva con lo que miraron, mutando en ventana, árbol, monumento, bicicleta, balón, flor; construyendo un nuevo conocimiento de lo cotidiano; acercándose a los límites de lo que

cada uno de ellos es. Aquí podemos decir con confianza que la categoría mencionada en la carta IX como *Dibujo mutación* es completamente real; y que opera como una de las acciones que nos recuerda la inmensidad del universo personal que habitamos.

1-2 Lorena

Hizo dos tipos de cajas, una que ilustraba un animal que podía ver, este ejercicio hablaba de lo cotidiano pero aun no existía una reflexión sobre sus significados. Con el segundo ejercicio hubo una manifestación de la vida cotidiana de una manera más reflexiva, que posibilitaba una conversación con sus amigos a través de un marco, la maquina no poseía ningún mecanismo complejo, su aporte real fue ser una excusa para que dos personas se vieran y conversaran, generando un tipo de relación diferente entre ellos, casi artificial pero en el fondo muy sincera.

3-4 Santiago

Todo su trabajo en el taller estuvo muy influenciado por la experiencia anterior con la cámara oscura, demostrando una memoria visual aguda, una gran capacidad de observación y abstracción que le facilitaba el trabajo plástico. En la sesión final creó un artefacto parecido al de Jonatan para ver de cerca.

5-6 Hugo

Desde el principio mostro gran interés por la noción de hogar y sus trabajos estuvieron siempre ligados a la importancia de su familia, durante todo el proceso siempre dibujo e hizo casas, en la primera sesión hizo una casa, la maquina final no parece una casa, sin embargo el boceto expresa la intención de ser una casa que mira detalles.

7-8 Lizeth

El primer día de taller hizo una rosa, y desde ese día mostro su interés por las flores, el cual fue profundizando en los diferentes ejercicios del taller, hasta que en la última sesión construyo su máquina (FLOWER) para proyectar dibujos de flores, hechos en papel transparente, con ayuda de una linterna; en la proyección se podía ver no una flor sino una composición de líneas circulares que sugerían una imagen más abstracta que no se relacionaba de manera directa con la representación común de las flores.

9 Vanessa

Trabajó en equipo con Lorena en la primer sesión, en la última fue mucho más autónoma mostrando seguridad en lo que había aprendido durante el taller. En esta última sesión creó una máquina-flor, cada pétalo poseía un color diferente, lo que modificaba la mirada respecto al exterior. Su máquina es una metáfora de la flor, extrayendo su esencia y transformándola en un mecanismo que genera diferentes formas de acercarse a ellas.

10-11 Angie

En el primer ejercicio Hizo un objeto con ojos dibujados y estuvo muy influenciada por los referentes, mientras en el segundo invento su propia máquina, enunciando una manera más sofisticada de mirar usando espejos para dibujarse a ella misma y ranuras para dibujar a sus compañeros.

12-13 Yuri

Su trabajo estuvo marcado por la idea de lo femenino, flores, princesas, mariposas y corazones hicieron parte de los trabajos que realizó, su creatividad y liderazgo determinó en gran medida a las demás niñas. Su trabajo final fue una flor a través de la cual se podía ver no solo el exterior, sino también lo que significa ser una niña en Fúquene.

14-15 David

Su trabajo evidencia un proceso más técnico que se preocupaba por saber con qué estaba mirando y no que estaba mirando, así que se concentró en hacer las maquinas que ya había aprendido a hacer.

16-17 Yerits

Hizo dos tipos de cajas, una que ilustraba un animal que podía ver, este ejercicio hablaba de lo cotidiano pero aun no existía una reflexión sobre sus significados. Con el segundo ejercicio hubo una manifestación de la vida cotidiana de una manera más reflexiva, que posibilitaba una conversación con sus amigos a través de un marco, la maquina no poseía ningún mecanismo complejo, su aporte real fue ser una excusa para que dos personas se vieran y conversaran, generando un tipo de relación diferente entre ellos, casi artificial pero en el fondo muy sincera.

18-19 Alejandro

En el primer ejercicio Hizo un objeto con ojos dibujados y estuvo muy influenciada por los referentes, mientras en el segundo invento su propia máquina, enunciando una manera más sofisticada de mirar usando espejos para dibujarse a ella misma y ranuras para dibujar a sus compañeros.

20-21 Jonatan

Su trabajo estuvo marcado por la idea de lo femenino, flores, princesas, mariposas y corazones hicieron parte de los trabajos que realizó, su creatividad y liderazgo determinó en gran medida a las demás niñas. Su trabajo final fue una flor a través de la cual se podía ver no solo el exterior, sino también lo que significa ser una niña en Fúquene.

22-23 Sebastián

Su trabajo evidencia un proceso más técnico que se preocupaba por saber con qué estaba mirando y no que estaba mirando, así que se concentró en hacer las maquinas que ya había aprendido a hacer.

24-25 Pablo

Realizó un objeto que simulaba un micrófono, fantásticamente se prendía aumentando su voz, esta acción es muy importante dentro del desarrollo del taller, pues el ejercicio de hacerse notar (aumentando su voz) es una aparición de sí mismo dentro de la escuela. En la última sesión construyó una linterna mágica que aumentaba la imagen de su equipo de futbol favorito el Atlético Nacional; una manera visual de hacerse notar al igual que su primer ejercicio.

26 Juan Carlos

Su forma de trabajar y de dibujar se parecía un poco a la de Jhayder debido a su cercanía con el dibujo, la maquina final hablaba de la migración de los jóvenes hacia las ciudad y un carácter afectivo que expresaba la lejanía entre él y su hermana, que actualmente vive en Bogotá. Esta máquina mostraba una manera diferente de mirar, ya que junto a la de Jhayder eran las únicas que miraban desde el cielo, de arriba hacia abajo.

27 Jhayder

Tiene una afinidad con el dibujo, lo que le permitió explorar y explotar su capacidad de mirar, aunque le costaba un poco de trabajo pensar tridimensionalmente por lo que su trabajo final termino pareciendo un dibujo plegado.

28 Yeimi

No asistió a la última sesión, sin embargo durante todo el taller mostró una facilidad sorprendente para construir objetos y dibujar; siempre se arriesgó con cada una de las cosas que hizo. En la primera sesión creó una casa de dos pisos, con sus ventanas y puertas, muy bien terminada.

29 Bryan

Solo asistió a las dos primeras sesiones del taller, en la construcción de la maquina siempre supo que quería hacer, cómo lo iba hacer y qué materiales necesitaba. Así como lo pensó y no lo dijo, así mismo lo realizó.

30

Realizó un objeto que simulaba un micrófono, fantásticamente se prendía aumentando su voz, esta acción es muy importante dentro del desarrollo del taller, pues el ejercicio de hacerse notar (aumentando su voz) es una aparición de sí mismo dentro de la escuela. En la última sesión construyó una linterna mágica que aumentaba la imagen de su equipo de futbol favorito el Atlético Nacional; una manera visual de hacerse notar al igual que su primer ejercicio.

31

Su forma de trabajar y de dibujar se parecía un poco a la de Jhayder debido a su cercanía con el dibujo, la maquina final hablaba de la migración de los jóvenes hacia las ciudad y un carácter afectivo que expresaba la lejanía entre él y su hermana, que actualmente vive en Bogotá. Esta máquina mostraba una manera diferente de mirar, ya que junto a la de Jhayder eran las únicas que miraban desde el cielo, de arriba hacia abajo.

32

Tiene una afinidad con el dibujo, lo que le permitió explorar y explotar su capacidad de mirar, aunque le costaba un poco de trabajo pensar tridimensionalmente por lo que su trabajo final termino pareciendo un dibujo plegado.

33

No asistió a la última sesión, sin embargo durante todo el taller mostró una facilidad sorprendente para construir objetos y dibujar; siempre se arriesgó con cada una de las cosas que hizo. En la primera sesión creó una casa de dos pisos, con sus ventanas y puertas, muy bien terminada.

34

Solo asistió a las dos primeras sesiones del taller, en la construcción de la maquina siempre supo que quería hacer, cómo lo iba hacer y qué materiales necesitaba. Así como lo pensó y no lo dijo, así mismo lo realizó.

35

Realizó un objeto que simulaba un micrófono, fantásticamente se prendía aumentando su voz, esta acción es muy importante dentro del desarrollo del taller, pues el ejercicio de hacerse notar (aumentando su voz) es una aparición de sí mismo dentro de la escuela. En la última sesión construyó una linterna mágica que aumentaba la imagen de su equipo de futbol favorito el Atlético Nacional; una manera visual de hacerse notar al igual que su primer ejercicio.

36

Realizó un objeto que simulaba un micrófono, fantásticamente se prendía aumentando su voz, esta acción es muy importante dentro del desarrollo del taller, pues el ejercicio de hacerse notar (aumentando su voz) es una aparición de sí mismo dentro de la escuela. En la última sesión construyó una linterna mágica que aumentaba la imagen de su equipo de futbol favorito el Atlético Nacional; una manera visual de hacerse notar al igual que su primer ejercicio.

37

Su forma de trabajar y de dibujar se parecía un poco a la de Jhayder debido a su cercanía con el dibujo, la maquina final hablaba de la migración de los jóvenes hacia las ciudad y un carácter afectivo que expresaba la lejanía entre él y su hermana, que actualmente vive en Bogotá. Esta máquina mostraba una manera diferente de mirar, ya que junto a la de Jhayder eran las únicas que miraban desde el cielo, de arriba hacia abajo.

38

Tiene una afinidad con el dibujo, lo que le permitió explorar y explotar su capacidad de mirar, aunque le costaba un poco de trabajo pensar tridimensionalmente por lo que su trabajo final termino pareciendo un dibujo plegado.

39

No asistió a la última sesión, sin embargo durante todo el taller mostró una facilidad sorprendente para construir objetos y dibujar; siempre se arriesgó con cada una de las cosas que hizo. En la primera sesión creó una casa de dos pisos, con sus ventanas y puertas, muy bien terminada.

40

Solo asistió a las dos primeras sesiones del taller, en la construcción de la maquina siempre supo que quería hacer, cómo lo iba hacer y qué materiales necesitaba. Así como lo pensó y no lo dijo, así mismo lo realizó.

41

Realizó un objeto que simulaba un micrófono, fantásticamente se prendía aumentando su voz, esta acción es muy importante dentro del desarrollo del taller, pues el ejercicio de hacerse notar (aumentando su voz) es una aparición de sí mismo dentro de la escuela. En la última sesión construyó una linterna mágica que aumentaba la imagen de su equipo de futbol favorito el Atlético Nacional; una manera visual de hacerse notar al igual que su primer ejercicio.

42

Realizó un objeto que simulaba un micrófono, fantásticamente se prendía aumentando su voz, esta acción es muy importante dentro del desarrollo del taller, pues el ejercicio de hacerse notar (aumentando su voz) es una aparición de sí mismo dentro de la escuela. En la última sesión construyó una linterna mágica que aumentaba la imagen de su equipo de futbol favorito el Atlético Nacional; una manera visual de hacerse notar al igual que su primer ejercicio.

43

Su forma de trabajar y de dibujar se parecía un poco a la de Jhayder debido a su cercanía con el dibujo, la maquina final hablaba de la migración de los jóvenes hacia las ciudad y un carácter afectivo que expresaba la lejanía entre él y su hermana, que actualmente vive en Bogotá. Esta máquina mostraba una manera diferente de mirar, ya que junto a la de Jhayder eran las únicas que miraban desde el cielo, de arriba hacia abajo.

44

Tiene una afinidad con el dibujo, lo que le permitió explorar y explotar su capacidad de mirar, aunque le costaba un poco de trabajo pensar tridimensionalmente por lo que su trabajo final termino pareciendo un dibujo plegado.

45

No asistió a la última sesión, sin embargo durante todo el taller mostró una facilidad sorprendente para construir objetos y dibujar; siempre se arriesgó con cada una de las cosas que hizo. En la primera sesión creó una casa de dos pisos, con sus ventanas y puertas, muy bien terminada.

46

Solo asistió a las dos primeras sesiones del taller, en la construcción de la maquina siempre supo que quería hacer, cómo lo iba hacer y qué materiales necesitaba. Así como lo pensó y no lo dijo, así mismo lo realizó.

47

Realizó un objeto que simulaba un micrófono, fantásticamente se prendía aumentando su voz, esta acción es muy importante dentro del desarrollo del taller, pues el ejercicio de hacerse notar (aumentando su voz) es una aparición de sí mismo dentro de la escuela. En la última sesión construyó una linterna mágica que aumentaba la imagen de su equipo de futbol favorito el Atlético Nacional; una manera visual de hacerse notar al igual que su primer ejercicio.

48

Realizó un objeto que simulaba un micrófono, fantásticamente se prendía aumentando su voz, esta acción es muy importante dentro del desarrollo del taller, pues el ejercicio de hacerse notar (aumentando su voz) es una aparición de sí mismo dentro de la escuela. En la última sesión construyó una linterna mágica que aumentaba la imagen de su equipo de futbol favorito el Atlético Nacional; una manera visual de hacerse notar al igual que su primer ejercicio.

49

Su forma de trabajar y de dibujar se parecía un poco a la de Jhayder debido a su cercanía con el dibujo, la maquina final hablaba de la migración de los jóvenes hacia las ciudad y un carácter afectivo que expresaba la lejanía entre él y su hermana, que actualmente vive en Bogotá. Esta máquina mostraba una manera diferente de mirar, ya que junto a la de Jhayder eran las únicas que miraban desde el cielo, de arriba hacia abajo.

50

Tiene una afinidad con el dibujo, lo que le permitió explorar y explotar su capacidad de mirar, aunque le costaba un poco de trabajo pensar tridimensionalmente por lo que su trabajo final termino pareciendo un dibujo plegado.

51

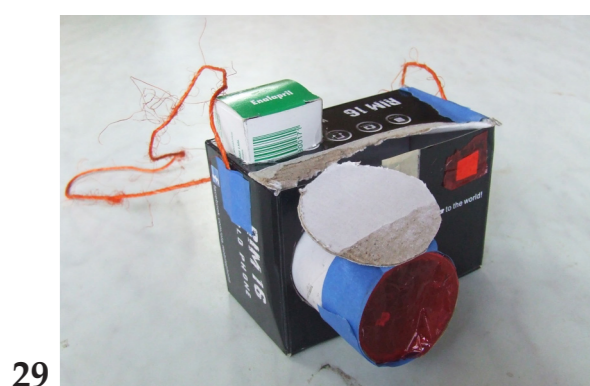
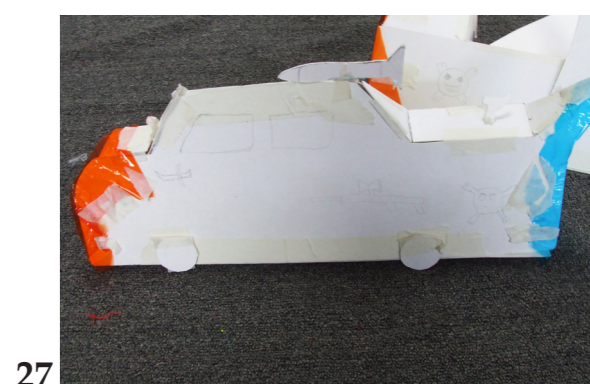
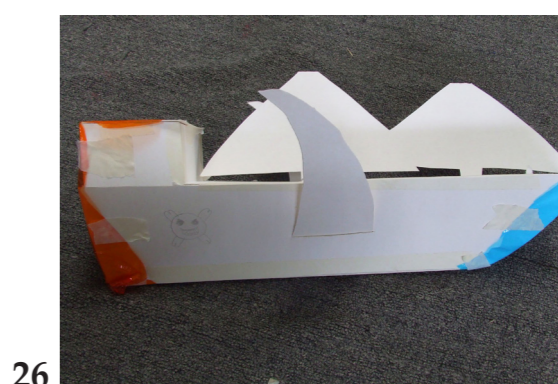
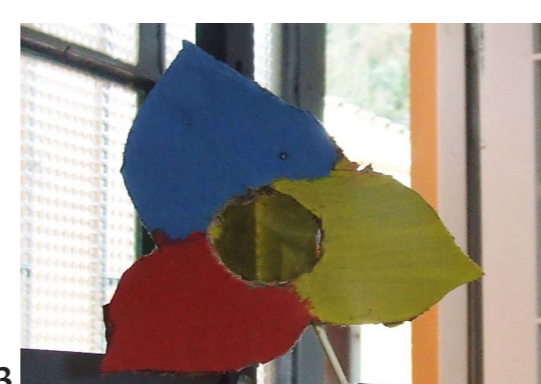
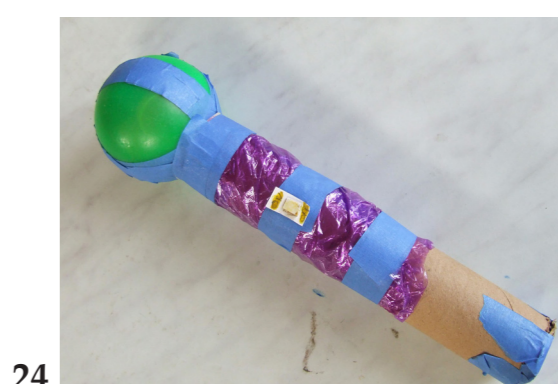
No asistió a la última sesión, sin embargo durante todo el taller mostró una facilidad sorprendente para construir objetos y dibujar; siempre se arriesgó con cada una de las cosas que hizo. En la primera sesión creó una casa de dos pisos, con sus ventanas y puertas, muy bien terminada.

52

Solo asistió a las dos primeras sesiones del taller, en la construcción de la maquina siempre supo que quería hacer, cómo lo iba hacer y qué materiales necesitaba. Así como lo pensó y no lo dijo, así mismo lo realizó.

53

Realizó un objeto que simulaba un micrófono, fantásticamente se prendía aumentando su voz, esta acción es muy importante dentro del desarrollo del taller, pues el ejercicio de hacerse notar (aumentando su voz) es una aparición de sí mismo dentro de la escuela. En la última sesión construyó una linterna mágica que aumentaba la imagen de su equipo de futbol favorito el Atlético Nacional; una manera visual de hacerse notar al igual que su primer ejercicio.



CONCLUSIONES

Ante todo, es necesario reconocer que la investigación que ahora concluye se desarrolló en un contexto rico, nutrido de una compleja red de relaciones entre las personas de las diferentes veredas del municipio de Fúquene, debido a su historia y su variada geografía, que promueve convergencias económicas y culturales muy diferentes entre las veredas de la zona alta y de la zona baja. El conocimiento del contexto nos permitió establecer una relación de diálogo, juego y afecto con los niños. Tal cercanía nos facilitó poner en práctica una estrategia investigativa de orden pedagógico que apareció como un taller, basado específicamente en necesidades del contexto y la conexión entre nuestra subjetividad como docentes. Desde ese taller surgieron diversas reflexiones en torno a lo cotidiano, reconociendo sus implicaciones en la formación subjetiva y colectiva de los niños de cuarto y quinto grado de la escuela-escenario de investigación.

El taller logró promover un acercamiento sensible a los problemas medio ambientales que atraviesa el municipio, partiendo de los intereses y las experiencias personales de los estudiantes, lo que generó un reconocimiento del territorio como parte integral y constitutiva de la vida diaria.

Con la planeación del taller pusimos nuestros intereses personales y nuestros conocimientos en el campo de la educación artística, al servicio de situaciones concretas como la apropiación de paisajes, la familia, los animales, los juegos y la escuela, a través de procesos creativos que partieron de inquietudes sobre el dibujo y su relación con la mirada.

Uno de los retos de la investigación fue desarrollar un taller que partiera de las necesidades propias de un contexto como Fúquene, y a su vez recogiera diversas reflexiones en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje del dibujo y la mirada. Realmente ese reto nos probó

como docentes y nos exigió un alto nivel de observación para proponer una serie de ejercicios enfocados en las edades, gustos e interese, pero sobre todo en temas que de una u otra manera buscaban profundizar en la vida cotidiana de los niños de la escuela Lorencita Villegas.

Para asumir todas estas responsabilidades a través del taller, construimos un engranaje teórico y metodológico que se ve reflejado en una máquina metafórica, constituida por conceptos como poéticos y prosaicos, mirada, dibujo, y máquinas de mirar. Esos conceptos funcionaron como la armazón de la máquina, mientras el desarrollo metodológico, o sea, el taller y las diferentes técnicas y herramientas de investigación, representaron el ensamblaje y el funcionamiento de los conceptos anteriores.

La máquina construida fue habitada por los niños y por nosotros, acercándonos al mundo desde un marco de referencia concreto donde los conceptos y la metodología ofrecieron un lugar desde donde mirar. Ver las cosas a través del dibujo es diferente a verlas desde la pintura o la fotografía. Reflexionar sobre la cotidianidad a través de la mirada es diferente a hacerlo a través del tacto o el gusto. Plantear ejercicios de dibujo y mirada en un taller, es diferente a hacerlo en un laboratorio creativo o a través de una serie de conferencias y seminarios sobre la cotidianidad.

Por tanto, este taller generó aportes y conocimientos específicos a los niños de cuarto y quinto grado de la escuela Lorencita Villegas de Fúquene. La identificación de tales aportes aparecen en dos cartas escritas por cada uno de nosotros a modo de diálogo, como ha ocurrido durante toda la investigación.

X

Jonn:

Después de esta bonita experiencia tengo muchas cosas en mente, algunas que pueden responder de manera directa nuestra inquietud inicial y otras que no lo hacen así. Sin embargo, siento que no puedo omitir nada y que seguramente con tus pensamientos lograremos concluir algo sincero y, espero, importante.

Una de las cosas que más llamó mi atención fue la capacidad que demostraron los niños para enfrentar su cotidianidad de maneras diferentes, reconociendo en cada ejercicio que el balón, las flores, el piso, la escuela, la familia, los animales y todo lo que estudiamos, no se definen a sí mismos en una autonomía utópica sino a partir de las relaciones que se entablan entre las personas y las cosas. Al reconocer el acto de mirar como una manera de establecer dichas relaciones, vi que los chicos lograron visibilizar aspectos de sus vidas que enuncian sueños, intereses, afectos, miedos, dificultades. En este sentido, todos sus ejercicios fueron muy serios. El dibujo se dio la mano con los niños, permitiéndoles conocer y disfrutar de sus misterios, cosa que posibilitó una afectación y continuos descubrimientos sobre el desarrollo cotidiano de sus vidas.

Con relación a lo que acabo de mencionar tengo que decirte que por lo general las personas se acercan al dibujo con mucho temor, temor a hacerlo mal, diciendo que “no saben dibujar” o que “no nacieron para eso”. Después de esta experiencia, pienso que dicho miedo es en el fondo una especie de terror a mirar, a detenerse y hacer de lo insignificante algo verdaderamente importante y poderoso para nuestras vidas.

El taller aportó a los niños confianza para mirarse a ellos mismos y mirar a los otros, reivindicando la importancia de la cotidianidad, hablando acerca de sus familias y animales. Con el taller se estableció un espacio en el que no había unos saberes lejanos e “importantes” por aprender, como conocer las flores –por ejemplo- desde conceptos científicos sino conocerlas desde un contacto directo y sensible, descubriendo el lugar que ellas tienen en sus vidas, a partir del ejercicio de mirar. Descomponer las cosas con las que viven a diario, volverlas a mirar, fue en verdad un tiempo muy valioso para todos. Por otra parte, al ser este un espacio nuevo para ellos, con reglas y dinámicas diferentes, promovió un clima de generosidad y paciencia; a partir de esto se reconocieron como parte de una misma comunidad, sabiendo que todos somos diferentes y aun así compartimos muchas cosas. Conocer el mundo, su propio mundo, es quizá uno de los grandes propósitos que despierta el contacto con el arte, y es precisamente lo que el taller propuso. Para mí el afecto que se fue tejiendo entre los niños y nosotros devino en verdad un lazo tan fuerte, que permitió que el taller también se transformara en un espacio cotidiano.

Aleja

XI

Querida Aleja:

Me sorprende tu carta; tienes toda la razón, la manera en que los niños enfrentaron su cotidianidad, en que perdieron el temor a mirar-dibujar, el modo en que se relacionaron con los lugares, los objetos y las personas que los rodean, entendiendo que hay un saber que emerge desde su contacto directo y sensible con el mundo, son algunos de los aportes más importantes que implicó el taller.

Estos aspectos están más ligados a fortalecer una sensibilidad hacia lo cotidiano que a generar unos aprendizajes específicos del campo de las artes visuales, y sin dudas este fue nuestro propósito al plantear el taller. Sin embargo, los conocimientos y aportes propios de las artes visuales se manifestaron en todos los trabajos que realizaron los chicos. La exploración con el dibujo fue el factor clave en el desarrollo del taller y desembocó en los aportes que tú mencionaste. Es claro que los números no son lo más importante para nosotros, pero el hecho de que dieciocho niños en siete días hicieran cerca de trescientos dibujos me ha permitido entender que el dibujo se convirtió en un acto cotidiano para ellos, así como jugar, correr o ir al restaurante, principalmente porque los ejercicios que se propusieron no estaban dirigidos a generar conocimientos técnicos sobre el dibujo ni a desarrollar capacidades para dibujar. Nosotros como maestros no reflexionábamos con los niños sobre estos temas, lo que no quiere decir que no se hayan dado cambios en los dibujos de los niños durante el transcurso del taller.

En el taller la acción de mirar se fundió con el acto de dibujar, la exploración con técnicas de dibujo como el frottage, con máquinas como la linterna mágica, el taumatropo o el caleidoscopio, diversificó la manera de dibujar, pero también de mirar. La mirada tuvo la necesidad de agudizarse, de ser más perspicaz y detallar hasta las cosas más pequeñas; tuvo que ser más creativa para convertir las cosas en algo totalmente diferente; tuvo que valerse de la imaginación para mostrar que aquellos animales que ven todos los días pueden ser y verse diferentes.

Todos estos cambios en la mirada acarrearón un fortalecimiento en la sensibilidad hacia lo cotidiano de cada niño, lo que no fue solo un aporte sino también un acierto. Tener un espacio donde los niños hablaran de su cotidianidad, les creó cierta afinidad hacia las actividades planteadas, lo que posibilitó unas dinámicas más cercanas que, a su vez,

cambiaron las nociones de tiempo y espacio, donde no había un afán por salir de clase, donde el pueblo se convirtió en escuela, la biblioteca en taller. También se dio una vinculación diferente con el cuerpo y sus sentidos, donde su manera de sentarse no era corregida, donde no tenían problema en trabajar de pie o en el piso, donde sus nociones de lo femenino, lo masculino, la familia, los animales, la comida se manifestaban abiertamente en sus dibujos y sus palabras, permitiéndoles hablar de y desde las convenciones culturales que nutren su contexto.

Jonnathan

Después de mencionar los aportes que el taller implicó en los niños, consideramos pertinente plantear los aportes que esta experiencia trajo para nosotros. Primero, nos permitió identificar una cotidianidad diferente a la nuestra, y reconocer que la variedad de personas, culturas y contextos en Colombia es mucho más compleja de lo que parece, y que hay una gran necesidad de procesos educativos y artísticos que ayuden a pensar la propia experiencia y a potenciar nuevos vínculos y significados en el quehacer diario. En segundo lugar, esta investigación afirmó nuestra postura sobre la relación docente-artista, pues nuestra práctica docente nunca ha estado desvinculada de la producción artística. Por el contrario, siempre hemos encontrado una relación íntima entre nuestras prácticas docente y artística, por lo que todos los ejercicios propuestos para el taller partieron de nuestras experiencias como dibujantes.

La experiencia en el taller nos enseñó a comprender a los niños, exigiéndonos hablar su mismo lenguaje, acercándonos a ellos desde lo más cotidiano, jugando fútbol, acompañándolos al restaurante, sentándonos en el patio para hablar un poco de nuestros

gustos, dejando a un lado aspectos como las jerarquías profesor/estudiante y sus sitios habituales de diálogo: salones, coordinación, rectoría. Esta experiencia fue vital para reconocer el contexto y la cotidianidad de los niños, y para generar relaciones de autoridad a través del respeto y la comprensión mutuos.

Replicar una experiencia donde el tema central es la cotidianidad y la experiencia personal de la mirada parece imposible debido a que cada contexto, inclusive en un mismo pueblo, es diferente, ya que las experiencias personales son tan íntimas y subjetivas. Aun así, una experiencia que posibilite una reflexión sobre la cotidianidad a partir de procesos artísticos en pos de una apropiación y resignificación del contexto, es necesaria en cualquier lugar del país. Este tipo de experiencias entrena relaciones diferentes entre las personas y sus contextos, promoviendo soluciones y estrategias que modifiquen diferentes aspectos en los ámbitos económico, social, cultural, familiar, político y estético.

En el caso específico de Fúquene, replicar una experiencia como la que ya se hizo sería pertinente en las escuelas ubicadas en las diferentes veredas y en el colegio departamental, ampliando el margen de acción en cuanto a reconocimiento de lo cotidiano. A los niños con los que ya se realizó la experiencia y considerando que tienen el conocimiento y la destreza suficientes para emprender un proyecto más complejo, se le puede plantear que modifiquen y apropien las necesidades de su contexto a través de una producción artística propiamente dicha, acorde con sus edades y niveles de desarrollo.

FUENTES CONSULTADAS

Bibliografía

- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution, hacer la revolución en la educación*. Madrid: Paidós.
- Bautista, A. A. (2006). *Elementos conceptuales del dibujo artístico*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Berger, J. (2006). *El sentido de la vista*. Alianza Editorial.
- Berger, J. (2011). *Sobre el dibuujo*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, SL.
- Betacour, A. M. (2007). *El Taller Educativo: ¿Qué es? Fundamentos. Cómo organizarlo y dirigirlo. Cómo evaluarlo*. Bogotá: Magisterio.
- Bisquerra, r. A. (2012). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Burgos, A. (2011). MECHANE: máquinas contra natura. *Seminario Internacional Intermedios*. Bogotá.
- Diccionario de la Real academica a de la lengua española*. (2012).
- Diccionario Sinónimos y Antónimos*. (1994). Bogotá: Educar editores Ltda.
- Debray,R. (2002). *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en occidente*. Barcelona: Paidós
- Eco, U. (1984). *El nombre de la rosa*. Bogotá: Círculo de lectores, S.A.
- Efland, A. D. (2002). *Una historia de la educación del arte,tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós.

- Egg, E. A. (1991). *El Taller, una estrategia para la renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Eisner, E. W. (1995). *Educación la Visión artística*. Barcelona: Paidós Educador.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo Ilustrado, Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Escribano, A. C. (2003). El ejercicio de la mirada como respuesta creativa a la realidad. *Tendencias pedagógicas 8*.
- Frutos, F. J. (1996). *La fascinación de la mirada los aparatos precinematográficos y sus posibilidades expresivas*. Valladolid: Valladolid: Junta de Castilla y León Semana internacional del cine de Valladolid.
- Fúquene, A. m. (2005). *Plan de ordenamiento territorial POT*. Fúquene.
- Gombrich, E. (1997). *La Historia del Arte*. Londres: Phaidon Press Limited.
- Guerrero, D. (2014). *Arteria. La paciencia infinita de William Kentridge*.
- Hockney, D. (2009). *Secret Knowledge, rediscovering the lost techniques of the old masters*. Thames & Hudson.
- Jose Contreras, Nubia Pérez de Lara. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Mandoki, K. (1994). *Introducción a la estética de lo cotidiano*. Barcelona: Paidós.

Mandoki, K. (2006). *Estética prosaica y juegos de la cultura: Prosaica I*. Mexico: Siglo XXI editores, s.a.

Raunig, G. (2008). *Mil máquins, breve filosofía de las máquinas como movimiento social*. Madrid: Traficantes de sueños.

Solórzano, A. (2006). *La belleza prosaica y la dimensión social del gusto*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.

Wei, L. (2008). *Sombras chinescas*. Beijing: Beijing: Ediciones en lenguas extranjeras.

Wiesner, D. (2008). *Flotante*. Oceano.

Filmografía

BBC (Dirección). (s.f.). *El conocimiento secreto* [Película].

Miyazaki, H. (Dirección). (2004). *El castillo vagabundo* [Película].

Ocelot, M. (Dirección). (2000). *principes y princesas* [Película].

Webber, P. (Dirección). (2003). *la joven de la perla* [Película].

ANTECEDENTES DEL TALLER

Alegría y Piñero

Alegría y Piñero⁷ son una pareja de artistas, Licenciados en Bellas Artes de la universidad de Granada, España. Su trabajo está enfocado en la implementación y creación de artilugios ópticos. Durante su larga carrera han propuesto una serie de talleres donde tienen como objetivo dar a conocer sus hallazgos en la creación de artilugios ópticos. Dentro de sus talleres se pueden encontrar los “Antecedentes del cine”, el taller “Creación artística y artilugios ópticos”, taller “Cinemaphone”, entre otros. En su trabajo como artistas y como talleristas buscan crear imágenes llenas de tiempo y movimiento, llevando sus creaciones más allá del cine.

El taller de más interés para nosotros fue “Creación artística y artilugios ópticos”, que está centrado conocer el funcionamiento técnico de algunos artilugios ópticos, para que después cada participante pueda crear su propio artilugio.



⁷ <http://www.encicloscopio.com/talleres/taller-creacion-artistica-y-artilugios-opticos/>

Tobias Gutmann

El artista Tobías Gutmann⁸ creó en el 2013 una máquina social para hacer retratos llamada Face o Mat. Viajando por diversos lugares del mundo, se instalaba con su máquina en cafés, galerías y muchos lugares para retratar a las personas que así lo quisieran. Gutmann propone con esta máquina una alternativa para la interacción social y el dialogo entre personas de muy diversos lugares, con culturas diferentes e idiomas diversos.

Una variación de esta máquina creada por el artista es Face o Mat Junior⁹ en donde un grupo de niños crean los retratos y a su vez construyen la máquina. Según el artista este proyecto de máquina análoga, viaja alrededor del mundo para hacer feliz a la gente.



⁸Más información sobre el artista en : <http://www.tobiasgutmann.ch/>

⁹ El video está disponible en: <https://vimeo.com/118297392?from=outr-local>