



Con los sentidos despiertos, el entorno se vuelve aula
Reconocimiento del entorno natural escolar a través del lenguaje sonoro y visual con
estudiantes de grado 3° en la I.E.D. Francisco Julián Olaya

Autores

Daniel M. Ramírez Briceño

Lucia C. Ríos Castellanos

Lina M. Escolar Cubillos

Diego A. Rodríguez

Director de proyecto

Juan Fernando Olaya Cortés

Universidad Pedagógica Nacional

Licenciatura en Artes Escénicas – Profesionalización

Facultad de Bellas Artes

La Mesa Cundinamarca, Colombia

Tabla de contenido

Resumen	8
Palabras clave	9
Introducción	10
Planteamiento del Problema	14
Población y contexto de intervención	15
Antecedentes y tendencias investigativas del campo	16
Métodos de investigaciones relacionadas con el objeto de estudio	17
Pregunta de investigación	18
Marco Teórico	19
Objetivos	25
Objetivo general	25
Objetivos específicos	25
Antecedentes	26
Antecedente internacional: Aula-Laboratorio Multisensorial	26
Antecedente nacional: Proyectos Con-Sentidos	27
Antecedente local: UPN y la apropiación del territorio	28
Metodología	31
Paradigma epistemológico y enfoque investigativo	31
La sistematización de experiencias como metodología	31
El Laboratorio de Creación como metodología de enseñanza	33
Fase 1: Diseño e implementación del Laboratorio de Creación	34

Instrumentos para la recolección de información.	36
Punto de partida	37
Cartografía social: <i>"Escucho y siento mi territorio"</i>	39
Reconstrucción de la experiencia vivida	39
Taller 1: Exploración sonora	40
Taller 2: Land Art - Esculturas efímeras	40
Taller 3: Collage - El Bichógrafo	42
Taller 4: Estampación botánica - Detectives de Huellas	43
Fase 2: Sistematización – Análisis e interpretación	45
Cronograma de implementación del Laboratorio de Creación Artística	48
Reflexión de fondo	49
¿Qué condiciones permitieron que los estudiantes transitaran de una percepción funcional del entorno a una relación sensible y simbólica con él?	50
Hallazgo 1 - La escucha que nombra lo invisible	50
Hallazgo 2 - El entorno como material de creación	51
Hallazgo 3 - La huella como prueba del encuentro	51
¿Por qué el juego y la ficción fueron condiciones pedagógicas y no solo estrategias motivacionales?	52
Hallazgo 1 - El cuerpo como primer instrumento	52
Hallazgo 2 - El lenguaje del estudiante como recurso pedagógico	53
Hallazgo 3 - La autogestión como evidencia del interés genuino	53
¿Qué revelan las tensiones del proceso sobre las condiciones reales del aprendizaje artístico en este contexto?	54

Tensión 1 - El silencio como desafío estructural	54
Tensión 2 - El miedo como parte del vínculo con la naturaleza	54
Tensión 3 - La dispersión como señal para el diseño	55
Tensión 4 - La incertidumbre como condición permanente	55
Puntos de llegada	56
Sobre el diseño e implementación del Laboratorio	56
Sobre las experiencias emergentes en los estudiantes	57
Sobre los aportes, tensiones y posibilidades del Laboratorio	58
Sobre el impacto formativo en el equipo investigador	59
Conclusión central: el entorno como aula, el arte como vínculo	60
Cronograma General	62
Anexos	63
Referencias	67

Lista de Fotografías

Foto 1: Cartografía, figura realizada por estudiante de la sede C. Fuente: Registro de observación Diego Rodríguez.

Foto 2: Cartografía corporal sobre memoria sonora cotidiana. Fuente: Registro de observación, Diego Rodríguez.

Foto 3: Cartografía corporal sobre convivencia, escucha y entorno escolar. Fuente: Registro de observación Diego Rodríguez.

Foto 4: Desarrollo del ejercicio de escucha activa en el aula. Fuente: Registro de observación, Lina Escolar.

Foto 5: Consolidación del ejercicio de exploración sonora. Fuente: Registro de observación, Lina Escolar.

Foto 6: Escucha activa del entorno, zona verde del colegio. Fuente: Registro de observación Diego Rodríguez.

Foto 7: Recolección de material natural de la zona verde del colegio. Fuente: Registro de observación Diego Rodríguez.

Foto 8: Orientaciones por grupos para elaboración de obra. Fuente: Registro de observación, Diego Rodríguez.

Foto 9: Creación colectiva, uso de materiales recolectados. Fuente: Registro de observación, Diego Rodríguez

Foto 10: Obra La espiral. Fuente: Registro de observación, Diego Rodríguez.

Foto 11: Obra Corazones. Fuente: Registro de observación, Diego Rodríguez.

Foto 12: Exploración visual, niños acercándose a las plantas para ver texturas. Fuente: Registro de observación, Carolina Ríos.

Foto 13: Materiales recogidos para elaboración y creación artística. Fuente: Registro de observación, Carolina Ríos

Foto 14: Museo improvisado, exposición de los trabajos realizados. Fuente: Registro de observación, Carolina Ríos

Foto 15: Cartografía colectiva: El mapa relámpago como herramienta de ubicación afectiva y reconocimiento del paisaje escolar. Fuente: Elaboración propia

Foto 16: Evidencias gráficas de la transformación del espacio. Fuente: Registro de observación, elaboración propia.

Foto 17: Cartografías afectivas y registros estéticos del territorio escolar. Fuente: Registro de observación, elaboración propia

Foto 18: Horizontalidad pedagógica: El maestro-artista como mediador en el proceso de exploración y contacto directo con la materia. Fuente: Registro de observación, Daniel Ramírez

Lista de Tablas

Tabla 1 Diseño metodológico de la sistematización. Fuente: Elaboración propia

Tabla 2 Cronograma de implementación del Laboratorio de Creación Artística. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3 Cronograma general del proyecto. Fuente: Elaboración propia

Resumen

Esta investigación sistematiza la experiencia pedagógica del Laboratorio de Creación Artística: *“Con los sentidos despiertos, el entorno se vuelve aula”*, desarrollada con 80 estudiantes de tercer grado de la I.E.D. Francisco Julián Olaya Sede C, en La Mesa, Cundinamarca. El estudio parte de un problema identificado tanto en la práctica docente como en el campo de la educación artística: la desconexión entre los niños y niñas y su entorno natural escolar, producto de una enseñanza artística reducida a la repetición técnica dentro del aula y desvinculada del territorio. Esta situación se constató mediante una cartografía social inicial, *“Escucho y siento mi territorio”*, cuyos resultados evidenciaron que los estudiantes percibían el colegio de forma predominantemente funcional, con escasa atención consciente hacia las zonas verdes, los sonidos del entorno y los seres vivos que habitan su espacio cotidiano. Este hallazgo dialogó con el concepto de *“trastorno por déficit de naturaleza”* propuesto por Louv (2018), que describe la pérdida progresiva del vínculo sensorial y afectivo entre la infancia y los entornos naturales.

Frente a esta problemática, el objetivo central de la investigación fue reconocer el entorno natural escolar cotidiano a través del Laboratorio de Creación Artística, entendido como dispositivo pedagógico de exploración sensible que articula los lenguajes sonoro y visual con el territorio. Bajo la metodología de sistematización de experiencias de Jara (2018), se desarrollaron cuatro momentos metodológicos: exploración de paisaje sonoro, Land Art (esculturas efímeras), collage botánico (Bichógrafo) y estampación botánica (Detectives de Huellas), complementados por el diagnóstico inicial, realizado a través de una cartografía social. El marco teórico se fundamentó en los conceptos de paisaje sonoro de Schafer (2013), paisaje

visual de Nogué (2007), estética relacional de Bourriaud (2008), educación artística de Eisner (2004) y aprendizaje experiencial de Dewey (2008).

Los hallazgos principales indican que la escucha activa y la observación reflexiva permitieron a los estudiantes transitar de una relación funcional con el espacio hacia una apropiación sensible, simbólica y emocional del territorio. Se identificó que la educación artística, mediada por la exploración sensorial del entorno, puede funcionar como un dispositivo de arraigo que fortalece el vínculo entre los niños y niñas y su espacio escolar natural, ofreciendo una alternativa pedagógica situada frente a la enseñanza artística reproductiva.

Palabras clave: educación artística, laboratorio de creación, cartografía social, paisaje sonoro, paisaje visual, aprendizaje experiencial, estética relacional, sistematización de experiencias, déficit de naturaleza.

Introducción

La presente investigación sistematiza la experiencia pedagógica del Laboratorio de Creación Artística “*Con los sentidos despiertos, el entorno se vuelve aula*”, desarrollada con 80 estudiantes de tercer grado en la I.E.D. Francisco Julián Olaya sede “C”, en La Mesa, Cundinamarca. Como se expone en el resumen, su punto de partida es la desconexión entre los niños y niñas y su entorno natural escolar, derivada de una enseñanza artística reducida a la repetición técnica dentro del aula y desvinculada del territorio. Esta introducción sitúa dicha problemática en el campo de la educación artística, presenta la propuesta metodológica que se desplegó para atenderla e indica el aporte reflexivo que el proyecto ofrece al debate pedagógico sobre el espacio escolar como territorio de aprendizaje.

Esta desconexión tiene sustento empírico y conceptual. El diagnóstico realizado mediante la cartografía social inicial “*Escucho y siento mi territorio*”, reveló que los estudiantes percibían su colegio de manera predominantemente funcional, las zonas verdes, los sonidos del entorno y los seres vivos del patio permanecían fuera de su atención consciente. Este hallazgo se articula con el “*trastorno por déficit de naturaleza*” descrito por Louv (2018), entendido como la pérdida progresiva del vínculo sensorial y afectivo entre la infancia y los entornos naturales. Desde el campo artístico, esta problemática adquiere una dimensión pedagógica específica, si la educación artística no se ancla en la experiencia sensorial del territorio, pierde su potencial como dispositivo de arraigo, de conocimiento y de transformación subjetiva.

Para constatar esta situación en el contexto particular de la investigación, el proceso inició con una cartografía social aplicada a los 80 estudiantes, a través de la actividad “*Escucho y siento mi territorio*”. Esta herramienta diagnóstica exploró cuatro dimensiones:

1. La relación corporal y afectiva con el espacio escolar
2. La percepción sonora del entorno
3. El vínculo ecológico con la naturaleza cercana
4. La mirada sobre lo invisible o lo pequeño del territorio cotidiano

Las respuestas revelaron que la mayoría de los niños y niñas percibían su colegio de manera predominantemente funcional, reconocían las canchas y los salones como espacios centrales, mientras que las zonas verdes, los sonidos del entorno y los seres vivos que habitaban el patio permanecían fuera de su atención consciente. Frente a la pregunta ¿dónde sientes que la naturaleza está más viva?, muchos señalaron lugares que frecuentaban poco o que nunca habían explorado con intención. Una de las estudiantes comentó "Allá atrás, donde están los palos grandes y ese pasto largo... yo nunca voy porque me da miedo que haya bichos." (Extracto del Diario de Campo Cartografía), otro estudiante respondió "En ese árbol que está afuera, pero yo nunca me he acercado mucho allá porque siempre estamos jugando fútbol en la cancha." (Extracto del Diario de Campo Cartografía). Esta evidencia confirmó la necesidad de una intervención pedagógica que activara los sentidos y reorientara la mirada hacia el entorno natural escolar como territorio de aprendizaje artístico, con el fin de acercar a los estudiantes a un reconocimiento y resignificación del mismo a través de los lenguajes artísticos sonoro y visual.

Frente a esta situación, la investigación propone el Laboratorio de Creación Artística como dispositivo pedagógico de exploración sensible, que articula los lenguajes sonoro y visual

con el entorno natural escolar. Su diseño, fundamento teórico y resultados se desarrollan en los capítulos siguientes; aquí interesa subrayar su carácter situado, no es una propuesta genérica sobre educación artística, sino una respuesta construida desde las condiciones específicas de un colegio rural, con materiales del propio entorno y desde las experiencias de quienes lo habitan.

Metodológicamente, el proyecto se inscribe en un paradigma cualitativo-interpretativo y adopta la sistematización de experiencias propuesta por Jara (2018) como enfoque investigativo. Los instrumentos de recolección fueron diarios de campo, registros fotográficos y de audio, y las producciones artísticas de los y las estudiantes, analizados mediante triangulación de fuentes en torno a dos categorías: Estudiante-Lenguaje artístico y Estudiante-Entorno.

El laboratorio se despliega en cuatro momentos articulados:

- Exploración sonora
- Land Art
- Bichógrafo
- Estampación botánica

Cada momento moviliza de forma progresiva la percepción, creación y reflexión sobre el territorio. La estructura del documento responde a la lógica de la sistematización de experiencias propuesta por Jara (2018), la cual está estructurada en 5 etapas:

1. Punto de partida, consiste en partir de una experiencia vivida.
2. Preguntas iniciales, definen el propósito de la investigación.
3. Reconstrucción de la experiencia, ordena y describe las actividades.

4. Reflexión de fondo, analiza críticamente las causas, aprendizajes y resultados de la experiencia.
5. Puntos de llegada, presenta conclusiones, aprendizajes y recomendaciones para futuras acciones.

Esta propuesta contribuye al campo de la educación artística en las licenciaturas de artes visuales, música y artes escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional al demostrar que el entorno natural escolar puede funcionar como territorio de creación, exploración y producción de saber pedagógico situado. Su aporte no se limita a los estudiantes de grado tercero, por supuesto interpela también la formación de los docentes en ejercicio, al evidenciar que la sistematización de la propia práctica pedagógica es una forma legítima y rigurosa de producir conocimiento artístico e interdisciplinar desde la acción formativa.

El planteamiento del problema contextualiza la situación de partida y argumenta la pertinencia de la propuesta; el marco teórico articula los referentes que la sustentan; la metodología describe su diseño e implementación; y los resultados interpretan críticamente lo que el proceso produjo como saber pedagógico situado.

La investigación aporta, así, una reflexión desde la acción formativa sobre el papel de los lenguajes artísticos como herramientas de reconexión sensible con el entorno, ofreciendo una alternativa pedagógica situada a la enseñanza artística reproductiva, y contribuyendo al debate sobre las posibilidades del espacio escolar como escenario vivo de aprendizaje estético.

Planteamiento del problema

En la I.E.D. Francisco Julián Olaya sede C, el área de artes se encuentra establecida en una sola hora semanal dentro del horario escolar, cifra que no es un dato administrativo neutral: es la expresión de una valoración institucional que ubica la educación artística en la periferia del currículo. Si bien el Proyecto Educativo Institucional (PEI) se fundamenta en la construcción activa del conocimiento y en la conexión con las experiencias previas y el entorno de los estudiantes, en la práctica esa hora única se desarrolla dentro del aula y bajo metodologías predominantemente técnicas y repetitivas, sin contemplar la exploración del entorno natural como fuente de experiencia artística. Esta condición institucional revela una tensión estructural entre los principios pedagógicos declarados y las posibilidades reales de su implementación, y es el punto de partida del problema que esta investigación aborda. Esta afirmación no corresponde únicamente a la observación del equipo investigador, la cartografía social inicial “*Escucho y siento mi territorio*”, aplicada a los 80 estudiantes antes de cualquier intervención, aportó la evidencia empírica que valida este diagnóstico. Sus resultados se documentaron en los diarios de campo del equipo investigador y son analizados en detalle en el apartado de Metodología.

La educación artística pierde así la oportunidad de articularse con el propio ambiente natural y formativo de los y las estudiantes. Esta separación impide que ellos y ellas observen la riqueza de su entorno cercano como una fuente de inspiración y conocimiento, limitando el desarrollo de capacidades artísticas básicas como la observación, la escucha activa, la expresión y la creación. Eisner (2004) ha señalado que las artes no solo desarrollan habilidades técnicas, sino formas de pensar y de relacionarse con el mundo; en ese sentido, restringir la educación artística a espacios cerrados y metodologías repetitivas empobrece significativamente el proceso formativo.

Nogué (2007) define como una mirada habituada el efecto que produce el contacto diario y repetitivo con el entorno: una especie de ceguera estética en la que los lugares se vuelven invisibles, perdiendo su capacidad de comunicar algo nuevo. En la sede C, esta rutina ha convertido el espacio escolar en un simple lugar de tránsito, despojándolo de su potencial pedagógico y silenciando las historias, texturas y biodiversidad que allí habitan. Esta idea dialoga con lo planteado por Tuan (2007), quien argumenta que el vínculo afectivo y sensorial con el lugar, lo que denomina topofilia, es una condición fundamental para que los sujetos reconozcan y valoren su entorno. Cuando ese vínculo no se cultiva desde la escuela, se pierde una oportunidad formativa irreemplazable.

Población y contexto de intervención

La I.E.D. Francisco Julián Olaya sede C se ubica en el municipio de La Mesa, Cundinamarca, en un entorno rodeado de zonas verdes, jardines y biodiversidad que forma parte del paisaje cotidiano de la institución. La sede atiende estudiantes de básica primaria en jornada única, con grupos de entre 35 y 40 niños y niñas por grado. La población con la que se desarrolló esta investigación estuvo conformada por 80 estudiantes de grado tercero, con edades entre los 7 y los 9 años, pertenecientes a dos grupos. Entre ellos se contó con la participación de estudiantes en condición de discapacidad, quienes fueron integrados activamente en todas las sesiones del laboratorio. Se trata de una población que habita cotidianamente un entorno natural rico pero que, como evidenció la cartografía social inicial, no lo percibe como un territorio de exploración artística sino como un espacio de tránsito y recreación.

La evidencia empírica de esta problemática se recogió mediante la cartografía social inicial "*Escucho y siento mi territorio*", aplicada al inicio del proyecto. Esta herramienta

diagnóstica exploró cuatro dimensiones: la relación corporal y afectiva con el espacio escolar, la percepción sonora del entorno, el vínculo ecológico con la naturaleza cercana y la mirada sobre lo invisible o lo pequeño del territorio cotidiano. Los resultados mostraron que los niños y niñas representaban su colegio centrando la atención en canchas y salones, mientras que las zonas verdes, los animales y las texturas naturales aparecían como fondo irrelevante. Esta falta de conexión con la biodiversidad escolar representa una oportunidad perdida para fomentar la curiosidad y la creatividad. Este hallazgo dialogó con el concepto de *"trastorno por déficit de naturaleza"* propuesto por Louv (2018), que describe la pérdida progresiva del vínculo sensorial y afectivo entre la infancia y los entornos naturales.

Antecedentes y tendencias investigativas del campo

Esta problemática no es exclusiva del contexto de la sede C. Investigaciones recientes en el campo de la educación artística y la pedagogía sensorial señalan una tendencia compartida: la desconexión entre los procesos de enseñanza artística y el entorno natural de los estudiantes es un fenómeno documentado tanto en contextos internacionales como nacionales. El proyecto Aula-Laboratorio Multisensorial de la Universidad de Granada (TCIEM, 2023) demostró que los entornos de exploración sensorial promueven el desarrollo perceptivo y la experimentación en niños de primaria. En Colombia, la investigación Proyectos Con-Sentidos (Red SaludPaz, 2024) evidenció que el aprendizaje mediado por el cuerpo y los sentidos produce vínculos más significativos con el entorno. Y en el contexto de la Universidad Pedagógica Nacional, la tesis de Gutiérrez y Téllez (2022) demostró que la creación artística puede funcionar como dispositivo de apropiación simbólica del territorio escolar en contextos rurales colombianos.

Estos antecedentes confirman que el problema identificado en la sede C no es un caso aislado sino parte de un campo de investigación activo que demanda propuestas pedagógicas situadas. Al mismo tiempo, revelan una limitación compartida: ninguno de estos proyectos articula de manera explícita los lenguajes sonoro y visual como vías complementarias de exploración del entorno natural escolar. Esa articulación constituye el aporte específico de esta investigación al campo.

Métodos de investigaciones relacionadas con el objeto de estudio

Las investigaciones relacionadas con este objeto de estudio han recurrido predominantemente a enfoques cualitativos e interpretativos, utilizando herramientas como la observación participante, los diarios de campo, los registros audiovisuales y las producciones artísticas como documentos de experiencia. En particular, la sistematización de experiencias ha emergido como una metodología pertinente para abordar prácticas pedagógicas protagonizadas por los propios investigadores, en tanto permite convertir la práctica en fuente de conocimiento crítico. Desde la propuesta de Jara (2018), esta metodología no busca generalizar resultados sino comprender en profundidad lo que una práctica específica produce como saber situado. Es en ese marco metodológico donde se inscribe la presente investigación.

La pertinencia del laboratorio de creación artística como estrategia metodológica se sustenta en una decisión deliberada: trabajar con los materiales que el propio entorno ofrece. Hojas caídas, tierra, cortezas, piedras, sonidos del entorno, elementos disponibles in situ que no dependen de recursos externos. Schafer (2013) muestra que la escucha activa del paisaje sonoro es una forma legítima de vincularse con el territorio; Bourriaud (2008) señala que el arte genera formas de convivencia y construcción colectiva que la instrucción tradicional no produce; Dewey

(2008) sostiene que la experiencia estética emerge del contacto vivo con el entorno cotidiano.

Estos referentes son la base desde la cual se diseñó cada taller del laboratorio.

En síntesis, este proyecto se justifica porque atiende una necesidad verídica, la desconexión de los niños y niñas con su entorno natural escolar, lo hace desde una propuesta pedagógica fundamentada teórica y metodológicamente, y ofrece una alternativa concreta a la enseñanza artística reproductiva que predomina en la institución. El laboratorio no busca reemplazar el currículo existente sino demostrar que, incluso dentro de las condiciones actuales, es posible que el arte funcione como lo que Dewey (2008) propone, no una asignatura separada de la vida, sino un instrumento para comprender y dialogar con el mundo que rodea a los y las estudiantes.

Pregunta de investigación

¿De qué manera la implementación del laboratorio de creación artística basado en la exploración sensorial puede contribuir al reconocimiento del entorno natural en los y las estudiantes de tercer grado de la I.E.D. Francisco Julián Olaya?

Marco Teórico

El presente marco teórico no busca presentar los conceptos de manera aislada, sino articularlos como una red de sentido que sostiene las decisiones pedagógicas del Laboratorio de Creación Artística. Cada categoría conceptual tuvo una función concreta en el diseño e implementación de los talleres, orientó la mirada, fundamentó las estrategias y permitió interpretar lo que ocurrió en el proceso. Las cinco categorías que se desarrollan a continuación paisaje sonoro, paisaje visual, estética relacional, educación artística y aprendizaje experiencial se leen de forma articulada porque, en la práctica, operaron de manera simultánea e indisoluble.

Paisaje sonoro: escuchar el territorio como forma de conocerlo. El concepto de paisaje sonoro, propuesto por Schafer (2013), designa el conjunto de sonidos que conforman un entorno específico y que dan cuenta de la relación entre ese lugar y quienes lo habitan. Schafer distingue entre los sonidos tónicos, que forman la base acústica permanente de un lugar "los creados por su geografía y su clima: el agua, el viento, los bosques, las llanuras, los pájaros, los insectos y el resto de animales" (Schafer, 2013, p. 27), y los sonidos señales o marcas sonoras, que adquieren valor simbólico para una comunidad particular. Esta distinción es pedagógicamente relevante porque señala que escuchar no es un acto pasivo, es una forma activa de vincularse con el entorno y de construir conocimiento sobre él.

En el Laboratorio de Creación Artística, este concepto fundamentó el primer taller de exploración sonora, cuyo propósito fue activar la dimensión auditiva de la percepción como primera vía de sensibilización con el entorno natural escolar. La cartografía social inicial había

evidenciado que los sonidos del entorno como el viento, los pájaros y el movimiento de las hojas permanecían fuera de la atención consciente de los estudiantes, quienes recordaban predominantemente los sonidos sociales del bullicio y el tráfico. El taller propuso interrumpir esa escucha habitual y reemplazarla por una escucha intencional, convirtiendo el paisaje sonoro del colegio en objeto de exploración artística. En este sentido, la escucha no fue un ejercicio de relajación sino una práctica epistémica, una manera de conocer el territorio a través del oído.

Paisaje visual: la mirada como construcción cultural y pedagógica. Nogué (2007), plantea que el paisaje no es un dato objetivo del mundo exterior, sino una construcción cultural que se forma a partir de las percepciones, las emociones y los valores que los sujetos proyectan sobre el territorio: "el paisaje no existe fuera de la mirada del observador" (Nogué, 2007, p. 25). Esta definición tiene una implicación pedagógica directa, la mirada sobre el entorno no es natural ni espontánea, sino que se forma o se empobrece según las condiciones en que se desarrolla. Cuando el contacto cotidiano con un lugar no se interviene pedagógicamente, produce lo que Nogué (2007) denomina una mirada habituada: una especie de ceguera estética en la que el entorno se vuelve invisible, perdiendo su capacidad de comunicar algo nuevo.

Este concepto permitió comprender la situación de partida del proyecto, los estudiantes de la I.E.D. Francisco Julián Olaya sede C, habían desarrollado una mirada habituada sobre su colegio, en la que las zonas verdes, las texturas, los seres vivos y los pequeños detalles del entorno natural pasaban desapercibidos. Frente a esa condición, los talleres de Land Art, collage (Bichógrafo) y estampación botánica (Detectives de Huellas) se diseñaron como dispositivos para activar una mirada diferente: una que selecciona, interpreta y otorga sentido a lo que

observa. En cada uno de estos talleres, el paisaje visual del entorno escolar dejó de ser un fondo para convertirse en el material y el objeto de la creación artística.

Estética relacional: el arte como dispositivo de encuentro y construcción colectiva.

Bourriaud (2008), define la estética relacional como una teoría del arte que sitúa las relaciones humanas y su contexto social en el centro de la práctica artística. Desde esta perspectiva, la obra de arte no es un objeto autónomo sino un dispositivo de encuentro: "el arte es un estado de encuentro" (Bourriaud, 2008, p. 16). cuyo valor reside en las interacciones que produce entre los sujetos y su entorno. El arte, entendido así, genera modelos de sociabilidad basados en los códigos y la cotidianidad de quienes participan en él, produciendo formas de convivencia, diálogo y construcción colectiva que la instrucción tradicional no suele propiciar.

En el marco del Laboratorio, la estética relacional fue una categoría de análisis transversal porque permitió comprender por qué los procesos pedagógicos más significativos ocurrieron en los momentos de intercambio colectivo y no en la producción individual.

Los grupos que negociaron el diseño de sus obras de Land Art, los estudiantes que se ayudaron mutuamente en el Bichógrafo, los niños que corrigieron colectivamente el mapa del colegio en el taller de estampación. Estos momentos no fueron desvíos del proceso sino su expresión más viva, evidenciaron que el aprendizaje artístico, cuando parte del entorno compartido, tiende naturalmente a lo colectivo. El "chisme" que los estudiantes definieron como la misión del detective, traducción espontánea del concepto de indagación sensible a su propio código cultural es el ejemplo más claro de cómo el arte genera encuentro desde la cotidianidad de los sujetos.

Educación artística: el arte como forma de conocimiento y de relación con el mundo. Eisner (2004), sostiene que la educación artística no tiene como propósito central la adquisición de habilidades técnicas, sino el desarrollo de formas de pensar, percibir y relacionarse con el mundo que no pueden producirse por otras vías. Para Eisner (2004), las artes desarrollan capacidades cognitivas específicas como la observación atenta, la interpretación de lo ambiguo y la construcción de significados desde la experiencia sensible, que constituyen formas legítimas y necesarias de conocimiento. Desde esta perspectiva, reducir la enseñanza artística a la reproducción técnica dentro del aula no solo limita la experiencia estética, empobrece el desarrollo intelectual y perceptivo de los y las estudiantes.

Esta postura fundamenta la crítica central del proyecto a la situación encontrada en la I.E.D. Francisco Julián Olaya sede C, donde el área de artes se imparte en una sola hora semanal, dentro del aula y bajo metodologías predominantemente repetitivas. El Laboratorio de Creación Artística se diseñó como una respuesta pedagógica a esa condición, propuso que los estudiantes no aprendieran sobre el arte sino a través del arte, utilizando los lenguajes sonoro y visual como medios para explorar, interpretar y relacionarse con su entorno natural escolar. Las producciones artísticas resultantes, las obras efímeras de Land Art, los bichógrafos, las huellas en plastilina, no fueron fines en sí mismas sino documentos de experiencia, fueron materializaciones visibles de los modos en que cada estudiante percibió e interpretó su territorio.

Aprendizaje experiencial: la experiencia como fuente de conocimiento situado. Dewey (2008), plantea que la experiencia estética constituye una forma privilegiada de conocimiento en tanto integra la acción, la reflexión y la percepción en una relación directa con el entorno. Para

Dewey (2008), "la experiencia es el resultado de la interacción entre el organismo y su medio" (Dewey, 2008, p. 41). y de esa interacción emerge el aprendizaje significativo. Desde esta perspectiva, el arte no es un contenido que se transmite sino el medio por el cual la experiencia se intensifica y profundiza, permitiendo que el sujeto y el entorno se relacionen entre sí de manera activa y reflexiva. La experiencia estética genuina ocurre cuando el sujeto se involucra de manera total en una actividad que cobra sentido propio, diferente a la instrucción habitual.

Este principio orientó el diseño de cada taller del Laboratorio, en lugar de partir de una técnica que los estudiantes debían aprender, cada taller partió de una experiencia que los estudiantes debían habitar. La escucha del paisaje sonoro, la recolección de materiales naturales, la construcción de seres imaginados con elementos del entorno, el recorrido del colegio como detectives de huellas, todas estas propuestas pusieron al estudiante en una relación activa y directa con su entorno, convirtiendo la percepción en el punto de partida del aprendizaje. Dewey (2008), señala que la participación activa es prueba de que existe un interés verdadero, y los momentos de mayor involucramiento del Laboratorio, la autogestión de materiales en la estampación, la colaboración espontánea en el Bichógrafo, la corrección colectiva del mapa; confirman que ese interés se produjo cuando la experiencia fue genuina.

Articulación de las categorías: estas cinco categorías no operan de manera aislada en el proyecto. Se articulan como una red en la que cada concepto amplía y sostiene a los demás. El paisaje sonoro y el paisaje visual definen el territorio como objeto de exploración sensible; la estética relacional explica por qué ese proceso de exploración tiende a lo colectivo y produce vínculos que trascienden la producción individual; la educación artística de Eisner (2004),

justifica por qué el arte es el medio más adecuado para ese proceso; y el aprendizaje experiencial de Dewey (2008), establece las condiciones pedagógicas bajo las cuales la experiencia produce conocimiento genuino.

En conjunto, estas perspectivas permiten comprender el Laboratorio de Creación Artística no como una serie de actividades sino como un dispositivo pedagógico coherente, en el que cada decisión de diseño como salir del aula, usar materiales del entorno, proponer ficciones que los estudiantes puedan habitar desde su propio mundo simbólico, leer las tensiones del proceso como datos y no como errores responde a una postura teórica clara: que el entorno natural escolar es un territorio vivo de aprendizaje artístico, y que la educación artística tiene la responsabilidad de activar la mirada, la escucha y la creación que lo hacen visible.

Objetivos

General

Sistematizar la experiencia del laboratorio de creación artística implementado con estudiantes de tercer grado de la I.E.D. Francisco Julián Olaya sede C, con el fin de comprender de qué manera la exploración integrada de lenguajes sonoros y visuales contribuye al reconocimiento del entorno natural escolar y produce saber pedagógico artístico situado.

Específicos

1. Reconstruir el proceso de diseño e implementación de los talleres del laboratorio de creación artística, documentando la integración de los lenguajes sonoro y visual como estrategia de exploración del entorno natural escolar.

2. Describir las experiencias de exploración sensorial, creación simbólica y vinculación emocional con el entorno natural que emergieron en los y las estudiantes durante el desarrollo del laboratorio.

3. Interpretar críticamente los aportes del laboratorio de creación artística al reconocimiento del entorno natural escolar, identificando aprendizajes, tensiones y posibilidades de la propuesta como estrategia pedagógica orientada a la producción de conocimiento pedagógico, artístico e interdisciplinar.

Antecedentes

Los antecedentes que se presentan a continuación no son una descripción de experiencias; constituyen un análisis crítico de propuestas que, desde diferentes contextos y enfoques metodológicos, han abordado la relación entre la exploración sensorial, la creación artística y el reconocimiento del entorno. Su revisión permite situar esta investigación en un campo más amplio, identificar convergencias y diferencias metodológicas con el presente proyecto, y precisar el vacío de conocimiento que justifica su realización.

Antecedente internacional: Aula-Laboratorio Multisensorial

El proyecto Aula-Laboratorio Multisensorial I: Sentimos el invierno, desarrollado por el Trabajo de Colaboración e Innovación Educativa de la Universidad de Granada (TCIEM, 2023), constituye un referente significativo por su manera de concebir el espacio escolar como un entorno activo de exploración. Metodológicamente, el proyecto combina dos modalidades complementarias: exploración libre, en la que los estudiantes interactúan con los materiales sin una guía preestablecida, y experiencias orientadas, en las que el docente propone preguntas o situaciones que dirigen la atención. Esta distinción es relevante porque demuestra que la apertura sensorial no está reñida con la intencionalidad pedagógica, un principio que estructura también el diseño del laboratorio de la I.E.D. Francisco Julián Olaya. En cuanto a resultados, el proyecto reporta avances en el desarrollo de competencias sensoriales, la experimentación y la orientación holística del aprendizaje, con participación activa de los estudiantes en los procesos de descubrimiento.

Sin embargo, este antecedente presenta una limitación metodológica relevante: su entorno multisensorial es construido artificialmente en el interior del aula, desvinculado del territorio natural propio de la institución. Esta decisión de diseño impide que los estudiantes establezcan una relación significativa con su entorno real. En contraste, el laboratorio de esta investigación propone que sea el propio entorno natural de la institución (sus sonidos, texturas, formas y biodiversidad) el material primario del aprendizaje artístico, lo que implica una relación más situada, más ecológica y más pertinente para un contexto rural como el de La Mesa, Cundinamarca.

Antecedente nacional: Proyectos Con-Sentidos

En el contexto colombiano, la investigación Proyectos Con-Sentidos (Red SaludPaz, 2024) ofrece un marco pedagógico cercano al de esta propuesta al situar el cuerpo, las emociones y los sentidos como ejes del proceso formativo. Metodológicamente, trabaja desde una lógica de intervención psicosocial y comunitaria, integrando la creación artística con la reflexión pedagógica mediante actividades que movilizan el tacto, la audición, el movimiento y la percepción como formas válidas de construcción de conocimiento. Su hallazgo más significativo para este proyecto es de orden práctico: el aprendizaje multisensorial no requiere infraestructura especializada, sino intencionalidad pedagógica clara, lo que es directamente aplicable a contextos con recursos limitados.

La diferencia de foco, no obstante, es sustancial. Mientras Con-Sentidos trabaja la sensorialidad en clave relacional y emocional (orientada a la convivencia y la salud psicosocial), el laboratorio de esta investigación la orienta hacia la observación, la interpretación y la creación a partir de los elementos del entorno natural escolar. Este desplazamiento del foco desde lo

psicosocial hacia lo artístico-territorial constituye un aporte metodológico específico que el antecedente nacional no desarrolla.

Antecedente local: UPN y la apropiación del territorio

La tesis Apropiación del territorio por parte de los estudiantes de la Escuela Santiago Trujillo Gómez a través de actividades artísticas (Universidad Pedagógica Nacional, 2022) es el antecedente más próximo a esta investigación en términos de contexto, metodología y objeto de estudio. Metodológicamente, utiliza la sistematización de experiencias como enfoque investigativo (al igual que el presente proyecto) y emplea la creación artística colectiva, específicamente el muralismo, como dispositivo para activar el vínculo afectivo y simbólico entre los estudiantes y su territorio. Sus resultados muestran que la creación artística situada puede funcionar como dispositivo de arraigo y de reconocimiento territorial, y que la imaginación y la creatividad cumplen un papel articulador con la malla curricular en contextos multigrado.

Tres convergencias con esta investigación son precisas: la comprensión del territorio como construcción simbólica y afectiva, más que como espacio geográfico neutro; el uso del arte como medio, no como fin para producir sentido de pertenencia; y la sistematización de experiencias como metodología para generar saber pedagógico situado. La diferencia de énfasis, sin embargo, delimita el aporte específico del presente trabajo: la tesis de la UPN se centra en el lenguaje visual y en el territorio sociocultural en sentido amplio, mientras esta investigación especifica su mirada en el entorno natural escolar e integra dos lenguajes artísticos (el sonoro y el visual) como vías complementarias de exploración y reconocimiento sensible.

La revisión de los tres antecedentes permite identificar con claridad el vacío que esta investigación viene a llenar. Ninguno de los estudios analizados articula simultáneamente los siguientes elementos: la exploración del entorno natural escolar como fuente primaria de experiencia artística, la integración de los lenguajes sonoro y visual como vías complementarias de reconocimiento sensible del territorio, y la sistematización de esa experiencia pedagógica en un contexto rural colombiano con estudiantes de educación primaria. El antecedente internacional trabaja lo sensorial, pero en un entorno artificial; el nacional trabaja la sensorialidad, pero desde una lógica psicosocial; el local trabaja el territorio y el arte, pero desde un único lenguaje visual. Esta investigación propone, precisamente, ese cruce que los antecedentes no han explorado: el entorno natural escolar como territorio vivo de aprendizaje artístico bilingüe (sonoro y visual), sistematizado desde la práctica docente y orientado a producir saber pedagógico situado en ruralidad.

En conjunto, los tres antecedentes presentados trazan una ruta coherente que va de lo general a lo particular: del espacio multisensorial construido artificialmente (Granada, 2023), pasando por la pedagogía del cuerpo y los sentidos en clave comunitaria (Colombia, 2024), hasta llegar a la creación artística como forma de apropiación simbólica del territorio escolar en un contexto rural colombiano (UPN, 2022). Esta progresión no es solo descriptiva, sino analítica: cada antecedente aporta un método, un resultado y una limitación que, en conjunto, justifican la necesidad de la propuesta que esta investigación sistematiza. La convergencia entre los tres en el reconocimiento del cuerpo y los sentidos como vías legítimas de aprendizaje, y su divergencia en cuanto al foco (artificial vs. natural, psicosocial vs. artístico, visual vs. bilingüe), permiten ubicar con precisión el lugar que esta investigación ocupa en el campo: el cruce situado entre educación

artística, entorno natural escolar y ruralidad colombiana. En términos metodológicos, los tres antecedentes comparten el uso de enfoques cualitativos y herramientas de registro como diarios, fotografía y producción artística, lo que valida la pertinencia de los mismos instrumentos en esta investigación. Sin embargo, ninguno de ellos aplica la triangulación de estas fuentes en torno a categorías derivadas simultáneamente del paisaje sonoro (Schafer, 2013) y del paisaje visual (Nogué, 2007), lo que constituye el aporte metodológico diferencial de esta investigación.

Metodología

Paradigma epistemológico y enfoque investigativo

El presente proyecto se inscribe en un paradigma de investigación cualitativo-interpretativo, el cual reconoce el conocimiento como una construcción social situada, producida desde las experiencias, percepciones y subjetividades de quienes participan en el proceso. Desde una perspectiva ontológica la realidad que interesa comprender, la relación de los niños y niñas con su entorno natural escolar, no existe como dato objetivo externo, sino que se construye en la interacción entre los sujetos y su contexto. Epistemológicamente, esto implica que el investigador no es un observador neutral sino un participante activo en la producción del conocimiento. Desde este paradigma, no se busca verificar hipótesis ni generalizar resultados a poblaciones amplias. El propósito es comprender los sentidos y significados que los y las estudiantes construyen en relación con su entorno natural escolar, a partir de la interpretación crítica de una práctica pedagógica concreta y situada.

La sistematización de experiencias como metodología

Dentro de este paradigma, se adoptó la sistematización de experiencias como metodología de investigación. Esta elección responde a que el objeto de estudio no es un fenómeno externo a los investigadores, sino una práctica pedagógica protagonizada por el propio equipo y por los y las estudiantes. La sistematización permite convertir esa práctica en fuente de conocimiento crítico. Esto implica, epistemológicamente, que el conocimiento que aquí se produce no es externo a la experiencia sino inherente a ella, emerge de la tensión entre lo que se planificó, lo que ocurrió y lo que los propios estudiantes e investigadores interpretaron sobre ese

proceso. La sistematización no es, en ese sentido, una técnica de ordenamiento de datos, sino una postura investigativa que reconoce la práctica pedagógica como productora de saber, siempre que sea interrogada críticamente desde dentro.

La sistematización de experiencias, desde la propuesta de Jara (2018), no equivale a una simple narración o descripción de lo ocurrido; se trata de un proceso de reflexión e interpretación crítica sobre la práctica, realizado con quienes participaron en ella, orientado a producir conocimiento nuevo que permita comprenderla, mejorarla y transformarla.

Para este proyecto, la sistematización cumple una función específica, posibilita interrogar pedagógicamente los procesos de creación artística vividos en los talleres, identificar qué aprendizajes emergieron sobre el vínculo de los y las estudiantes con su entorno natural escolar, y reconocer tanto los aciertos como las tensiones del proceso.

Jara (2018) propone cinco pasos para la sistematización:

1. El punto de partida la experiencia vivida;
2. Las preguntas iniciales, qué se quiere sistematizar y con qué objetivo;
3. La recuperación del proceso vivido;
4. La reflexión de fondo, análisis e interpretación crítica;
5. Los puntos de llegada, aprendizajes y comunicación de resultados.

Desde esta perspectiva, los talleres no fueron actividades aisladas sino momentos articulados de un proceso continuo de exploración y creación que tomó el entorno natural escolar como punto de partida, medio y objeto de reflexión. Estos cinco pasos estructuran la totalidad del

documento, el diseño de este proyecto articula dichos pasos en dos fases diferenciadas que se describen en este capítulo.

El Laboratorio de Creación como metodología de enseñanza

El siguiente esquema ilustra la articulación entre el paradigma investigativo, la metodología de sistematización de Jara (2018), el dispositivo pedagógico del Laboratorio de Creación y las dos fases del proceso.

DISEÑO METODOLÓGICO “Con los sentidos despiertos, el entorno se vuelve aula”	
Paradigma: Cualitativo-interpretativo Enfoque: Sistematización de experiencias Jara (2018)	
Población: 80 estudiantes, grado 3°, I.E.D. Francisco Julián Olaya, sede C, La Mesa, Cundinamarca	
FASE 1: Diseño e implementación	FASE 2: Sistematización - Análisis e interpretación
Pasos 1, 2 y 3 de Jara (2018): • 1. El punto de partida: la experiencia vivida • 2. Formular un Plan de Sistematización - Preguntas iniciales • 3. Recuperación del proceso vivido Instrumentos: • Diarios de campo • Registros fotográficos y de audio • Producciones artísticas de los estudiantes Dispositivo (Laboratorio): • Diagnóstico: Cartografía social inicial • Taller 1: Exploración sonora • Taller 2: Land Art • Taller 3: Bichógrafo (Collage)	Pasos 4 y 5 de Jara (2018): • 4. Las reflexiones de fondo • 5. Los puntos de llegada Estrategia de análisis: <i>Triangulación entre fuentes:</i> → Diarios de campo (mirada del equipo investigador) → Registros fotográficos y audios (dimensión del proceso) → Producciones artísticas (voz de los estudiantes) Categorías de análisis: • Cat. 1: Estudiante - Lenguaje artístico • Cat. 2: Estudiante - Entorno

• Taller 4: Estampación botánica	Resultado: • Reflexión de fondo (Interpretación crítica) • Puntos de llegada
<i>Tabla 1. Diseño metodológico de la sistematización. Fuente: Elaboración propia</i>	

Para la intervención pedagógica se adoptó el Laboratorio de Creación como metodología de enseñanza. Esta figura no designa un espacio físico sino un dispositivo pedagógico que concibe el entorno educativo como un lugar de experimentación sensible, donde el conocimiento no se transmite, sino que se construye a través del hacer, el explorar y el crear. Es importante precisar que el concepto de laboratorio artístico no es particular en el campo de las artes y la educación. Existen diversas formulaciones, desde el laboratorio como espacio de experimentación técnica hasta el laboratorio como dispositivo de investigación-creación. En este proyecto, el laboratorio se entiende desde la segunda designación: como un espacio donde la creación artística y la indagación pedagógica son indisociables, y donde los talleres no son actividades aisladas sino momentos articulados de un proceso continuo.

Fase 1: Diseño e implementación del Laboratorio de Creación

Esta fase corresponde a los tres primeros pasos de la sistematización según Jara (2018): la experiencia vivida, las preguntas iniciales y la recuperación del proceso.

El eje de sistematización que orientó esta fase fue: ¿de qué manera los talleres del laboratorio activaron formas de percepción y relación sensible de los estudiantes con su entorno natural escolar? Se implementaron cuatro talleres precedidos de una cartografía inicial de diagnóstico:

Cartografía inicial (diagnóstico): orientada por preguntas sobre el paisaje visual y sonoro del entorno escolar, permitió identificar la percepción y la relación inicial de los y las estudiantes con su entorno natural. Sus resultados funcionaron como línea de base para el análisis posterior.

Taller 1 Exploración sonora: fundamentado en el concepto de paisaje sonoro de Schafer (2013), definido como cualquier porción del entorno sonoro considerado campo de estudio, este taller propuso la escucha activa de los sonidos propios del entorno (aves, viento, hojas, voces, pasos). Su propósito fue activar la dimensión auditiva de la percepción como primera vía de sensibilización con el entorno.

Taller 2 Land Art: desde los principios del Land Art como corriente artística contemporánea que utiliza el paisaje y los elementos naturales como material y escenario, los y las estudiantes recolectaron elementos del entorno (hojas, palos, piedras, tierra) y construyeron colectivamente esculturas efímeras. Este taller integró percepción sensorial, trabajo colaborativo y expresión visual en el espacio natural.

Taller 3 Collage “Bichógrafo”: a partir de materiales biodegradables recolectados en el entorno, cada estudiante construyó un “bicho” imaginado. Esta técnica definida por la RAE como composición plástica a partir de imágenes, fragmentos y materiales de diversas procedencias privilegió la creatividad individual y la relación simbólica con los seres del entorno natural.

Taller 4 Estampación botánica: mediante la técnica de transferencia de pigmentos, formas y texturas de elementos vegetales, los y las estudiantes capturaron huellas físicas del entorno escolar sobre diferentes superficies. El taller buscó que el entorno dejara literalmente su marca en la producción artística de cada estudiante.

Instrumentos para la recolección de información

Los instrumentos se seleccionaron en coherencia con la naturaleza cualitativa-interpretativa del proyecto y con los propósitos de la sistematización. Su articulación con las categorías de análisis y con los objetivos es la siguiente:

Diarios de campo: registros reflexivos del equipo docente-investigador en cada taller, que documentaron observaciones sobre las interacciones, reacciones y expresiones de los y las estudiantes frente al entorno.

Registros fotográficos y audiovisuales: evidencias del proceso de creación y de los productos artísticos resultantes.

Producciones artísticas de los y las estudiantes: entendidas no como simples resultados sino como documentos de experiencia, es decir, como materialización visible de los modos en que cada estudiante percibió, interpretó y se relacionó con su entorno natural.

Estos instrumentos se articulan con el análisis porque cada uno de ellos da cuenta de una dimensión distinta de la experiencia: el diario de campo registra la mirada del investigador; el

registro audiovisual preserva la dimensión del proceso; y las producciones artísticas constituyen la voz propia de los y las estudiantes. La vinculación horizontal entre estas tres fuentes es lo que permite una interpretación crítica y fundamentada. Se articulan con la categoría Estudiante-Lenguaje artístico y responden al objetivo de interpretar críticamente los aportes del laboratorio. De manera específica, los diarios de campo se articulan con ambas categorías al registrar tanto las formas de expresión artística como las reacciones frente al entorno; los registros fotográficos y audios permiten verificar la presencia física y el proceso de las dos categorías en cada taller; y las producciones artísticas de los y las estudiantes son la base central para responder al tercer objetivo específico, en tanto materializan la apropiación sensible, simbólica y emocional del entorno natural escolar.

Punto de partida

Esta sistematización parte de una experiencia pedagógica concreta: el Laboratorio de Creación Artística *"Con los sentidos despiertos, el entorno se vuelve aula"*, desarrollado entre diciembre de 2025 y marzo de 2026 con 80 estudiantes de tercer grado de la I.E.D. Francisco Julián Olaya sede C, en La Mesa, Cundinamarca. El laboratorio se desplegó en cinco momentos: un diagnóstico inicial mediante cartografía social y cuatro talleres artísticos: exploración sonora, Land Art, Bichógrafo y estampación botánica. Cada taller fue diseñado e implementado por un integrante del equipo investigador, mientras los demás cumplían roles de observación y registro.

El propósito de esta sistematización es producir conocimiento pedagógico situado sobre las posibilidades del laboratorio de creación artística como dispositivo de transformación de la

relación sensible entre los estudiantes y su entorno natural escolar. No se sistematiza para describir lo que pasó, sino para comprender por qué pasó, qué tensiones reveló la práctica y qué saber pedagógico y artístico produce esa experiencia para quienes la protagonizaron.

El eje de sistematización que articula todo el proceso es: ¿de qué manera el Laboratorio de Creación Artística favorece la transformación de la percepción y la relación sensible de los estudiantes con su entorno natural escolar? Este eje integra todas las fases del proceso, desde la cartografía social inicial que evidenció una relación funcional con el entorno, hasta los cuatro talleres que buscaron activar progresivamente la escucha, la mirada y la creación como formas de reconocimiento del territorio.

Los aspectos clave que esta sistematización se propone interpretar son tres. Primero, la transformación de la percepción: cómo los estudiantes transitaron de una mirada habituada sobre el entorno hacia una relación sensible, simbólica y consciente con él. Segundo, la construcción del vínculo con la naturaleza: qué condiciones pedagógicas favorecieron o dificultaron ese vínculo a lo largo del proceso. Tercero, la dimensión estética y pedagógica del laboratorio: qué produce el arte como forma de conocimiento cuando se sitúa en el territorio real de los estudiantes.

El punto de partida experiencial de esta sistematización fue la cartografía social *"Escucho y siento mi territorio"*, aplicada antes de cualquier taller. La pregunta que orientó la cartografía social fue: ¿Qué imagen tenían los estudiantes de su entorno escolar antes de cualquier intervención pedagógica y qué reveló esa imagen sobre su relación con la naturaleza?

Sus resultados evidenciaron que los niños y niñas percibían el colegio de manera predominantemente funcional: canchas y salones al centro, la naturaleza como fondo invisible.

Ese diagnóstico confirmó la necesidad de la propuesta y estableció la línea de base desde la cual se interpretarán los cambios producidos por el laboratorio.

Cartografía social: *"Escucho y siento mi territorio"*

Antes de que cualquier taller tomara forma, fue necesario detenerse a mirar. Con 80 estudiantes de grado tercero se realizó un ejercicio de cartografía social que funcionó como el primer espejo de la relación que los niños y niñas tenían con su entorno. Lo que apareció en esos dibujos fue revelador: canchas, salones y zonas de circulación ocupaban el centro de las composiciones. Los árboles, las flores y el pasto estaban presentes, pero como fondo, como decorado. La naturaleza existía en el imaginario de los estudiantes, pero no como algo que mereciera atención detenida. Los sonidos que más recordaban eran el bullicio, los gritos y el ruido de los carros. El colegio era, sobre todo, un lugar para estar y circular, no para descubrir.

Ese diagnóstico fue el umbral desde el cual se abrieron los cuatro talleres del Laboratorio de Creación Artística. (Ver Anexo: Fotos 1, 2 y 3).

Reconstrucción de la experiencia vivida

Pregunta orientadora general: ¿Qué ocurrió en cada momento del laboratorio y qué condiciones produjeron los cambios observados en la relación de los estudiantes con su entorno natural escolar?

Taller 1: Exploración sonora

Pregunta orientadora: ¿De qué manera la escucha activa del entorno modificó la forma en que los estudiantes percibían y nombraban los sonidos de su colegio?

El primer taller comenzó dentro del aula. La jornada arrancó con aplausos, dinámicas rítmicas y activación corporal. Desde ese primer momento se hizo evidente algo que acompañaría todo el laboratorio, cuando el cuerpo se involucra, la atención cambia.

Un momento especialmente significativo ocurrió durante la conformación de grupos: dos estudiantes con discapacidad fueron integrados activamente al ejercicio con el apoyo de sus compañeros, generando desde el inicio un ambiente de participación colectiva.

Luego vino el silencio, o el intento de él. Se les propuso a los niños y niñas identificar los sonidos de su entorno inmediato. La atención se afinó. Aparecieron el viento, las voces, los pasos, el movimiento de las hojas, sonidos que siempre habían estado allí pero que nunca habían sido escuchados con intención. A partir de esa identificación surgió también una reflexión espontánea sobre el ruido y el silencio, sobre lo que altera la tranquilidad del lugar que habitan.

El taller cerró con percusión corporal, los estudiantes representaron con el cuerpo los sonidos que habían identificado, permitiendo que lo percibido se transformara en expresión compartida. (Ver Anexo: Fotos 4 y 5).

Taller 2: Land Art – Esculturas efímeras

Pregunta orientadora: ¿Qué formas de relación con el entorno natural emergieron cuando los estudiantes usaron los elementos del patio como material de creación colectiva?

El segundo taller salió al exterior. El espacio verde del colegio, ese que en las cartografías iniciales apenas aparecía como fondo, se convirtió ahora en el escenario principal. El taller abrió con un momento de escucha activa y consciente al aire libre. Se les pidió a los estudiantes formar un círculo, agacharse, poner las manos sobre la tierra, cerrar los ojos y escuchar en silencio durante un minuto. El silencio completo no llegó del todo, pero en ese intento apareció algo significativo: la voz del compañero, el viento, los pájaros y, según un estudiante, incluso los insectos andando.

Organizados en cuatro grupos, con líderes y voceros definidos en consenso, los estudiantes recorrieron la zona verde recolectando hojas, ramas, piedras, flores caídas. Hubo un momento de revuelo colectivo cuando algunos estudiantes perturbaron un nido de abejas meliponas, situación que interrumpió la dinámica pero que reveló distancias afectivas reales con ciertos elementos de la naturaleza.

Con los materiales recolectados, cada grupo comenzó a crear sus obras de land art. Lo que emergió fue diverso, algunos grupos eligieron colores cálidos como amarillo, rojo y naranja, y construyeron secuencias de color y textura. Un grupo cambió de concepto a mitad del proceso porque a la figura inicial no le encontraban sentido, y de manera concertada pasaron a algo más cercano a ellos: corazones.

Al finalizar, cada grupo socializó su obra ante los demás; explicaron qué habían creado y por qué lo habían hecho así. A pesar del episodio con las abejas, la recepción fue buena y la escucha entre grupos fue genuina. (Ver Anexo: Fotos 6, 7, 8, 9, 10 y 11).

Taller 3: Collage – *El Bichógrafo*

Pregunta orientadora: ¿Cómo la construcción de seres imaginados con materiales naturales activó vínculos simbólicos y afectivos entre los estudiantes y los elementos de su entorno escolar?

El tercer taller inició también en el exterior, esta vez en la cancha del colegio. Arrancó con una presentación del equipo y luego con un juego rompehielos que invitó a los estudiantes a cambiar sus nombres por el de un animal, una planta o un elemento natural, abriendo la temática desde la risa y el movimiento.

Luego vino un momento de escucha y observación del entorno. La escucha fue breve, varios niños no lograron conectar con esa quietud. Pero cuando se pasó a la observación directa del entorno, la disposición cambió completamente; los estudiantes comenzaron a interactuar con el entorno, haciendo comentarios y comparaciones. La aparición de una oruga generó reacciones diversas: curiosidad, asombro, rechazo y abrió una conversación espontánea sobre el cuidado de los seres vivos.

Con bolsas de papel en mano, los estudiantes recorrieron la zona natural recogiendo hojas, piedras, ramas y semillas, con la regla clara de no arrancar nada vivo. Algunos momentos de dispersión llevaron a ajustar la estrategia, fue necesario acercarse individualmente a cada grupo en lugar de orientar desde una posición distante.

Ya en el aula, con los materiales recolectados, cada estudiante creó su "bichógrafo": un ser imaginado construido con los elementos del entorno. Aunque la actividad era individual, los niños y niñas se agruparon de manera espontánea, compartieron materiales y se ayudaron mutuamente.

Una presencia especialmente significativa fue la de Victoria, una estudiante con síndrome de Down, quien circuló por toda el aula ayudando a sus compañeros y mostrando entusiasmo. Al cierre, los bichógrafos fueron dispuestos en el suelo al frente del aula como un museo improvisado. Los estudiantes recorrieron en fila las creaciones de sus compañeros entre curiosidad, risa y admiración. Muchos les habían puesto nombres, cualidades y súper poderes a sus creaciones. Algunos compartieron espontáneamente el significado de sus bichos, explicando qué materiales usaron y qué representaban. Incluso estudiantes de otros grupos se acercaron a observar y manifestaron interés en participar en ese tipo de experiencias. (Ver Anexo: Fotos 12, 13 y 14).

Taller 4: Estampación botánica - *Detectives de Huellas*

Pregunta orientadora: ¿De qué manera el juego de rol del detective y la técnica de la estampación permitieron que los estudiantes reconocieran su entorno escolar como un territorio vivo y lleno de significados?

El cuarto y último taller arrancó con "Mi tío llegó", una dinámica de movimiento y repetición de gestos que logró algo que los talleres anteriores también habían buscado, soltar el cuerpo y sintonizar al grupo con una actitud de búsqueda. El éxito fue tal que al final del taller los propios estudiantes pidieron repetirla.

Un momento imprevisto reconfiguró el orden planificado, la energía generada por el juego inicial fue tan alta que, al ver al docente disponiendo los materiales, un grupo de aproximadamente 12 estudiantes se acercó de manera autónoma a colaborar en el alistamiento, sirviendo el acrílico en vasitos y organizando las porciones de plastilina.

Para movilizar el interés de los estudiantes, se propuso el juego de rol de los "Detectives de Huellas". Se les preguntó qué era un detective, qué hacía y qué actitud tenía. Los niños llegaron a una comparación inesperada: el detective va en busca de un "chisme". Esa palabra fue tomada y convertida en el motor del taller, debíamos buscar el chisme perdido del colegio.

Luego, se dibujó colectivamente un mapa del colegio en el tablero. El docente dibujó rápido, sin preocuparse por la exactitud ni la estética, y los propios estudiantes lo corrigieron ubicando salones, árboles y canchas. Ese mapa fue luego replicado individualmente por cada estudiante como herramienta de navegación para recorrer el colegio.

Se explicó entonces la técnica: presionar la plastilina sobre superficies del entorno, aplicar una mínima capa de acrílico rojo con el dedo índice sobre las texturas captadas y estampar en el papel. La plastilina se auto limpia al amasarla. Los rostros de asombro al ver el proceso fueron una de las imágenes más vivas de todo el laboratorio, como si se tratara de un truco de magia. Antes de salir, se advirtió que el buen detective no deja rastro en su ropa, convirtiendo el cuidado del uniforme en parte de la ficción.

Con su kit de estampación y su mapa en mano, los estudiantes salieron al patio. Durante veinte minutos, cada niño y niña recorrió el colegio siguiendo su propio mapa, presionando la plastilina contra muros, texturas y superficies naturales, capturando huellas que normalmente pasaban completamente desapercibidas. (Ver Anexo: Fotos 15, 16, 17 y 18).

Recorrer estos cuatro talleres en conjunto permite ver que, aunque cada uno tuvo su propio lenguaje, el sonido, la tierra, los bichos imaginados, las huellas en plastilina, todos compartieron momentos comunes: el cuerpo activado como punto de partida, el entorno natural como material vivo, el juego y la ficción como puertas de entrada, y la creación como forma de

dejar una huella personal en el territorio. Esa secuencia progresiva es lo que la sistematización busca recuperar antes de interrogarla; no una suma de actividades, sino un proceso con lógica propia que los pasos siguientes de Jara (2018), se encargarán de interpretar críticamente.

Fase 2: Sistematización – Análisis e interpretación

Esta fase corresponde a los pasos cuatro y cinco de la sistematización según Jara (2018): la reflexión de fondo y los puntos de llegada. Se desarrolló en tres momentos:

Reconstrucción cronológica de la experiencia: se ordenaron y clasificaron todos los registros documentales y las producciones artísticas para recuperar el proceso vivido en su secuencia y densidad.

Análisis e interpretación crítica: los registros y producciones se analizaron contrastando los hallazgos de cada taller con las categorías de sistematización, las cuales se derivan de los ejes conceptuales del marco teórico del proyecto. Las categorías orientaron la mirada interpretativa sobre el material, permitiendo identificar indicios de transformación en la percepción y relación de los y las estudiantes con su entorno natural escolar.

Hallazgos y reflexiones: se identificaron los aprendizajes pedagógicos producidos por la práctica y se formularon las conclusiones del proyecto en respuesta a la pregunta problema.

Para orientar el proceso de análisis e interpretación crítica, cuarto paso de la sistematización según Jara (2018) se construyeron dos categorías de clasificación que articulan los ejes conceptuales del proyecto con los hallazgos emergentes de los talleres. Estas categorías

no fueron definidas a priori como rejillas cerradas, sino que se configuraron en el diálogo entre el marco teórico y la experiencia vivida, lo cual es coherente con la lógica cualitativa e interpretativa que orienta este proyecto.

Categoría 1: Estudiante – Lenguaje artístico: esta categoría se construye desde la comprensión del arte no como una técnica que se enseña, sino como un modo de conocer y de relacionarse con el mundo. Desde esta perspectiva, el lenguaje artístico sonoro, visual, táctil es un medio a través del cual los y las estudiantes expresan percepciones, afectos y maneras de interpretar su entorno. Esta categoría permite analizar de qué forma los y las estudiantes se apropiaron de los diferentes lenguajes propuestos en los talleres, qué tipo de expresión generaron y qué revelan esas producciones sobre su vínculo con el entorno natural escolar.

Categoría 2: Estudiante – Entorno: esta categoría se fundamenta en la noción de paisaje como construcción cultural y simbólica. Siguiendo a Nogué (2007), el paisaje no es un dato objetivo del mundo exterior, sino el resultado de una mirada que selecciona, interpreta y otorga sentido a lo que ve, escucha y toca. Desde esta categoría se analiza cómo los y las estudiantes percibieron, se relacionaron y resignificaron su entorno natural escolar a lo largo del proceso, atendiendo a las dimensiones sonora, visual y táctil de esa relación.

Ambas categorías se leen de forma articulada, no como compartimentos separados, pues en la práctica el lenguaje artístico y la relación con el entorno son indisociables: es a través del arte que el entorno se hace presente de manera sensible, y es el entorno el que provee los materiales, estímulos y tensiones que dan contenido a la expresión artística.

El análisis que se presenta a continuación no puede leerse desde una sola categoría ni desde un solo momento, sino como un proceso continuo donde se entrelazan el cuerpo, el entorno, el lenguaje artístico y las relaciones entre los y las estudiantes. Desde esta mirada, la vinculación horizontal entre lo observado en los registros de campo y audiovisuales, lo producido en obras y materiales artísticos de los y las estudiantes y lo teórico en los referentes conceptuales del proyecto, permitió comprender que lo ocurrido en los talleres no fue únicamente una serie de actividades, sino un proceso complejo de construcción de sentido.

La estrategia de análisis adoptada en esta investigación es la triangulación de fuentes, procedimiento coherente con el paradigma cualitativo-interpretativo y con la lógica de la sistematización de experiencias. La triangulación consiste en contrastar, para cada momento del proceso, tres tipos de evidencia de naturaleza distinta:

1. Los diarios de campo, que registran la perspectiva analítica del equipo docente-investigador sobre lo que ocurrió en cada taller.
2. Los registros fotográficos y audiovisuales, que preservan la dimensión procesual de la experiencia y permiten volver sobre momentos específicos.
3. Las producciones artísticas de los y las estudiantes, entendidas como materialización visible de los modos en que cada estudiante percibió, interpretó y se relacionó con su entorno natural.

Ninguna de estas fuentes se analiza de forma aislada: es la confrontación entre las tres la que permite distinguir lo que fue una tendencia general de lo que fue un acontecimiento particular, y lo que emergió como hallazgo de lo que ya estaba previsto en el diseño. El análisis se organizó en torno a dos categorías: Estudiante-Lenguaje artístico y Estudiante-Entorno y a tres

preguntas críticas transversales que estructuran el apartado de resultados, respondiendo al cuarto tiempo de la sistematización de Jara (2018): las reflexiones de fondo.

Cronograma de implementación del Laboratorio de Creación Artística

Fase	Actividad	Instrumentos	Período	Responsables
Diagnóstico	Cartografía social inicial: Actividad “ <i>Escucho y siento mi territorio</i> ” (80 estudiantes)	Producciones gráficas de los estudiantes	Día 1	Equipo investigador
Fase 1	Taller 1: Exploración sonora	Diario de campo Registro fotográfico	Día 2	Equipo investigador
	Taller 2: Land Art	Diario de campo Registro fotográfico Producciones artísticas	Día 3	Equipo investigador
	Taller 3: Bichógrafo (Collage)	Diario de campo Registro fotográfico Producciones artísticas	Día 4	Equipo investigador
	Taller 4: Estampación botánica	Diario de campo Registro fotográfico Producciones artísticas	Día 5	Equipo investigador
Fase 2	Reconstrucción cronológica: clasificación de registros y producciones artísticas	Todos los instrumentos recolectados en Fase 1	Semana 2	Equipo investigador

Fase 2	Análisis e interpretación crítica: triangulación de fuentes por categorías y preguntas críticas	Diarios + registros + producciones	Semanas 3-4	Equipo investigador
Fase 2	Redacción de hallazgos y puntos de llegada	Documento escrito	Semanas 5-6	Equipo investigador

Tabla 2. Cronograma de implementación del Laboratorio de Creación Artística. Fuente: Elaboración propia.

El cronograma no es un elemento administrativo independiente del diseño metodológico, éste refleja la lógica progresiva de la sistematización. Las fases de formulación y fundamentación teórica corresponden a los pasos 1 y 2 de Jara, es decir, el punto de partida y las preguntas iniciales que orientaron qué y para qué se sistematizaría. La fase de implementación de los talleres corresponde al paso 3, la recuperación del proceso vivido. Las fases de sistematización y análisis corresponden al paso 4, la reflexión de fondo. Y la fase de redacción final corresponde al paso 5, los puntos de llegada. Esta correspondencia entre el cronograma y los pasos de la sistematización garantiza que el diseño metodológico y el proceso de implementación sean coherentes entre sí, y que cada decisión temporal haya respondido a una lógica investigativa y no solo organizativa.

Reflexión de fondo

Siguiendo a Jara (2018), la reflexión de fondo (cuarto paso de la sistematización) no busca narrar lo que ocurrió sino preguntarse por qué ocurrió y qué tensiones reveló la práctica. Este análisis se organiza en torno a tres preguntas críticas que atravesaron los cuatro momentos

del Laboratorio de Creación, articulando las dos categorías centrales: la relación estudiante–lenguaje artístico y la relación estudiante–entorno. Para cada pregunta se presentan evidencias específicas de cada taller.

¿Qué condiciones permitieron que los estudiantes transitaran de una percepción funcional del entorno a una relación sensible y simbólica con él?

La cartografía social inicial mostró un colegio percibido de manera predominantemente funcional: canchas y salones al centro, la naturaleza como fondo. Lo que cada taller propuso, desde ángulos distintos, fue una misma intención pedagógica, activar los sentidos como forma de conocimiento del territorio. Este fue el principal movilizador de ese tránsito.

Hallazgo 1 - La escucha que nombra lo invisible

En la exploración sonora, cuando los estudiantes cerraron los ojos y escucharon con intención, aparecieron sonidos nunca atendidos: el viento, los pasos, las hojas moviéndose y, según un estudiante, los insectos andando. Los mismos niños y niñas que en la cartografía inicial no habían mencionado ningún sonido natural, después del taller los nombraban con detalle. Ese desplazamiento confirma lo que Schafer (2013) plantea: pasar de una escucha cotidiana a una escucha consciente transforma la percepción del territorio. Desde la Categoría 1 (Estudiante-Lenguaje artístico), este hallazgo evidencia que el lenguaje sonoro no fue una actividad sino un modo de conocer, los estudiantes no aprendieron sobre los sonidos, sino a través de ellos. Desde la Categoría 2 (Estudiante-Entorno), la escucha intencional produjo un desplazamiento perceptivo concreto y verificable en los registros de campo, el entorno dejó de ser fondo para convertirse en objeto de atención consciente.

Hallazgo 2 - El entorno como material de creación

En el Land Art, la decisión de un grupo de cambiar raíces por corazones no fue un desvío sino apropiación simbólica del territorio: los estudiantes habitaron la consigna desde su propio mundo afectivo. En el Bichógrafo, la aparición de una oruga generó asombro espontáneo y una conversación sobre el cuidado de los seres vivos que nadie había planificado. Los niños se detuvieron sin que nadie lo pidiera, lo que Nogué (2007) llamaría el inicio de una mirada que deja de habituarse y comienza a interpretar. En términos categóricos, ambos momentos (el Land Art y el Bichógrafo) activan simultáneamente las dos categorías: en la Categoría 1, los estudiantes usan el lenguaje visual como forma de apropiación simbólica (los corazones, los bichos imaginados); en la Categoría 2, el entorno deja de ser escenario para volverse material y motivo de la creación. La triangulación entre los diarios de campo y las producciones artísticas confirmó que esta doble activación no fue puntual sino sostenida a lo largo de cada taller.

Hallazgo 3 - La huella como prueba del encuentro

En la estampación botánica, presionar la plastilina contra un muro o una corteza fue el gesto que hizo visible lo invisible cotidiano: texturas que siempre estuvieron ahí pero que nadie había mirado con intención. La estampa fue la prueba material de ese encuentro entre el cuerpo del estudiante y el territorio. Desde la Categoría 2 (Estudiante-Entorno), la estampación produce el registro más tangible del proceso, la huella en plastilina es evidencia física de que el estudiante contactó activamente su entorno. Desde la Categoría 1 (Estudiante-Lenguaje artístico), ese gesto se convierte en un acto creativo, no se trata de copiar una textura sino de seleccionarla, prensarla e imprimirla, un proceso que Dewey (2008) reconocería como experiencia estética genuina porque integra acción, percepción y producción de sentido en un mismo gesto.

Este tránsito no fue homogéneo ni lineal. Algunos estudiantes lo vivieron de manera intensa; otros requirieron más acompañamiento. Esa diversidad de ritmos confirma que la apropiación del entorno es un proceso situado y personal, no un resultado uniforme ni inmediato. En conjunto, los tres hallazgos responden a esta primera pregunta crítica desde ambas categorías. La Categoría 1 muestra que los lenguajes artísticos fueron el vehículo de esa transición perceptiva, y la Categoría 2 evidencia que el entorno natural escolar, su sonido, sus texturas, sus seres vivos, fue el contenido que nutrió esa transformación.

¿Por qué el juego y la ficción fueron condiciones pedagógicas y no solo estrategias motivacionales?

En cada taller, el punto de entrada no fue la técnica sino una propuesta lúdica o ficcional. Estos gestos no fueron decorativos: cumplieron la función de darle al estudiante un lugar desde el cual habitar la experiencia con sentido propio.

Hallazgo 1 - El cuerpo como primer instrumento

En la exploración sonora, la percusión corporal al cierre convirtió la escucha individual en expresión colectiva: los estudiantes representaron con el cuerpo los sonidos del entorno, transformando la percepción privada en lenguaje compartido. En el Land Art, la narración sobre cooperación orientó la disposición del grupo hacia el trabajo en equipo, lo que se expresó después en la negociación espontánea sobre materiales. Bourriaud (2008) llama a esto un modelo de sociabilidad: el arte genera formas de convivencia basadas en los códigos propios de los sujetos.

Hallazgo 2 - El lenguaje del estudiante como recurso pedagógico

En el Bichógrafo, cambiar el nombre propio por el de un animal o planta abrió la temática desde la risa sin que los niños notaran que ya estaban vinculándose con la naturaleza. En la estampación, cuando los estudiantes definieron que el detective busca "el chisme", esa palabra se convirtió en el motor del taller: hizo visible lo que siempre había estado, pero permanecía invisible. Asumir ese código en lugar de corregirlo fue un acto de escucha pedagógica que transformó la actividad en experiencia significativa.

Hallazgo 3 - La autogestión como evidencia del interés genuino

En la estampación, doce estudiantes se acercaron sin instrucción previa a organizar los materiales. Ese gesto revela que cuando la propuesta es habitada con sentido propio, los estudiantes asumen responsabilidad sobre el proceso sin que nadie se los pida. Proponer experiencias donde el estudiante tenga agencia real no es perder el control: es habilitar un aprendizaje que la instrucción tradicional no produce. Estos tres hallazgos, leídos desde la Categoría 1, confirman que cuando el lenguaje artístico parte del código cultural del propio estudiante por ejemplo el nombre de un animal, la palabra 'chisme' o la percusión corporal, deja de ser una técnica impuesta para convertirse en una forma de expresión genuina. Desde la Categoría 2, muestran que el entorno se activa como territorio significativo cuando se proporciona una ficción que lo hace habitable desde la subjetividad del niño o la niña, en coherencia con lo que Bourriaud (2008) denomina estética relacional.

¿Qué revelan las tensiones del proceso sobre las condiciones reales del aprendizaje artístico en este contexto?

Jara (2018) señala que la reflexión de fondo debe nombrar también las contradicciones de la experiencia, porque en ellas reside parte del saber que la práctica produce. Cada taller tuvo una tensión específica y distinta.

Tensión 1 - El silencio como desafío estructural

En la exploración sonora, sostener el silencio colectivo resultó difícil desde el primer momento. Esta dificultad no es un problema de disciplina: revela que los niños y niñas no han sido entrenados para habitar el entorno desde la quietud. La escuela habitualmente llena el tiempo con actividad y estímulo; pedirles que se detengan a escuchar sin producir nada visible contradice la lógica escolar ordinaria. Esa contradicción es un dato pedagógico sobre lo que la educación artística aún tiene pendiente.

Tensión 2 - El miedo como parte del vínculo con la naturaleza

En el Land Art, el episodio con el nido de abejas meliponas reveló distancias afectivas reales con ciertos elementos del entorno. El gusto por la naturaleza que manifestaron los estudiantes resultó ser selectivo: árboles y pájaros sí, insectos no. Nogué (2007) describe esto como la dimensión ética del paisaje: el entorno también puede ser amenazante o incomprendido. Un laboratorio que solo activa la relación con lo agradable de la naturaleza produce una comprensión parcial del territorio.

Tensión 3 - La dispersión como señal para el diseño

En el Bichógrafo, la dispersión durante la recolección de materiales obligó a abandonar la orientación distante y acercarse individualmente a cada grupo. Esta tensión señala que el manejo de grupos numerosos en espacios abiertos requiere estrategias de proximidad que la planeación tradicional no suele prever. Ese ajuste en tiempo real no fue un fracaso sino una demostración de lo que Jara (2018) considera uno de los aprendizajes más importantes de la sistematización: la práctica pedagógica exige adaptación en tiempo real y esa adaptación, cuando está orientada por objetivos claros, produce conocimiento en lugar de obstaculizarlo.

Tensión 4 - La incertidumbre como condición permanente

En la estampación botánica, el olvido de pedir camisetas de recambio generó un riesgo logístico que se resolvió convirtiéndolo en parte de la ficción del detective. Esta tensión confirma que la práctica pedagógica es siempre un territorio de incertidumbre. La diferencia entre un error y un aprendizaje está en la disposición a leer lo imprevisto como dato y no como obstáculo.

Todas estas tensiones apuntan a una contradicción estructural: el Laboratorio proponía experiencias sensoriales que requieren pausa y disponibilidad corporal en un contexto donde el área de artes dispone de una sola hora semanal y los grupos son numerosos. Lo que el Laboratorio produce como saber pedagógico situado puede formularse así: la integración de los lenguajes sonoro y visual, mediada por la exploración sensible del entorno natural escolar, puede funcionar como dispositivo de arraigo que transforma la relación de los niños y niñas con su territorio, siempre que las tensiones del proceso se lean como condiciones que revelan lo que la escuela aún no ha aprendido a hacer con el entorno que la rodea. La Categoría 1 revela aquí una

tensión estructural y es que los lenguajes artísticos requieren condiciones de tiempo, silencio y disposición corporal que el horario escolar habitual no garantiza. La Categoría 2 agrega otra dimensión, el entorno no es solo un recurso didáctico sino un territorio con sus propias resistencias, las cuales fueron expresadas por los estudiantes, como el miedo, lo desconocido, lo que incomoda, resistencias que la práctica artística debe acoger en lugar de evitar. Ambas categorías, señalan que la consolidación del Laboratorio de Creación como dispositivo pedagógico sostenido exige continuidad y reconocimiento institucional, no solo voluntad docente.

Puntos de llegada

El presente apartado recoge los aprendizajes que el Laboratorio de Creación Artística produjo como saber pedagógico situado, correspondiente al quinto paso de la sistematización según Jara (2018), los puntos de llegada. Más que un balance de actividades, estas conclusiones son el resultado de interrogar críticamente el proceso, qué ocurrió, por qué ocurrió y qué nos deja como horizonte para seguir pensando la educación artística en contextos urbanos. Se organizan en torno a los tres objetivos específicos del proyecto y cierran con una conclusión que responde al objetivo general.

Sobre el diseño e implementación del Laboratorio

¿Cómo se diseñó e implementó el Laboratorio de Creación Artística y qué papel cumplieron los lenguajes sonoro y visual en la exploración del entorno?

El Laboratorio se configuró como un dispositivo pedagógico de exploración sensible, en el que los cuatro talleres no fueron actividades aisladas sino momentos articulados de un proceso que tomó el entorno natural escolar como punto de partida, medio y objeto de reflexión. El lenguaje sonoro activó la escucha como forma de conocimiento del territorio; el lenguaje visual convirtió la observación y el contacto con los materiales naturales en actos de creación simbólica.

Cada taller aportó una entrada distinta al mismo propósito, la exploración sonora propuso detener la percepción habitual y escuchar con intención; el Land Art convirtió los elementos del patio en material de creación colectiva; el Bichógrafo activó la dimensión simbólica y afectiva del vínculo con el entorno; la estampación botánica dejó una huella material del encuentro entre el cuerpo del estudiante y el territorio. Esa secuencia no fue arbitraria, cada taller preparó el terreno sensible para el siguiente, lo que es coherente con lo que Dewey (2008) plantea sobre la continuidad de la experiencia como condición del aprendizaje genuino.

Sobre las experiencias emergentes en los estudiantes

¿Qué experiencias de exploración sensorial, creación simbólica y vinculación emocional con el entorno emergieron en los estudiantes durante el proceso?

La cartografía social inicial evidenció que los niños y niñas percibían su colegio de manera predominantemente funcional. A lo largo del Laboratorio emergieron experiencias que desplazaron esa percepción progresivamente.

En la exploración sonora, estudiantes que en la cartografía no habían mencionado ningún sonido natural comenzaron a nombrarlos con detalle después del taller: el viento, los pájaros, las hojas, insectos andando. En el Land Art, la decisión concertada de un grupo de cambiar raíces por corazones evidenció que los estudiantes no asumieron el entorno de manera pasiva, sino que lo reinterpretaron desde su propio mundo afectivo. En el Bichógrafo, la aparición de una oruga generó asombro, comparaciones espontáneas y una conversación sobre el cuidado de los seres vivos que no había sido provocada por ninguna instrucción. En la estampación botánica, presionar la plastilina contra muros y cortezas convirtió lo invisible cotidiano en objeto de descubrimiento y registro.

Un hallazgo transversal a los cuatro talleres fue que el vínculo afectivo con el entorno no es una condición dada de antemano sino una construcción que incluye también el miedo y lo desconocido. El episodio con las abejas meliponas en el Land Art lo evidenció con claridad, los estudiantes manifiestan en general gusto por la naturaleza, pero ese gusto es selectivo y culturalmente construido. Esto señala que una educación artística que solo activa la relación con lo agradable del entorno produce una comprensión parcial del territorio.

Sobre los aportes, tensiones y posibilidades del Laboratorio

¿Qué aportes, tensiones y posibilidades identificó el Laboratorio como estrategia pedagógica en educación artística?

El Laboratorio demostró que integrar los lenguajes artísticos con la exploración sensorial del entorno fortalece procesos que la enseñanza técnica y reproductiva no produce, la agencia del

estudiante sobre su propio proceso, la colaboración espontánea entre pares y una relación más consciente con el espacio que se habita.

Al mismo tiempo, cada taller reveló una tensión específica que no puede ignorarse. En la exploración sonora, la dificultad para sostener el silencio colectivo mostró que los estudiantes no han sido entrenados para habitar el entorno desde la quietud. En el Land Art, el episodio con las abejas evidenció que el vínculo con la naturaleza incluye dimensiones que la escuela raramente acompaña, el miedo, lo desconocido, lo que incomoda. En el Bichógrafo, la dispersión durante la recolección señaló que el manejo de grupos numerosos en espacios abiertos requiere estrategias de proximidad que la planeación tradicional no suele prever. En la estampación, el olvido de las camisetas de recambio demostró que la práctica pedagógica es siempre un territorio de incertidumbre que exige adaptación en tiempo real.

Estas tensiones no invalidan la propuesta; señalan las condiciones que una educación artística situada requiere para consolidarse, continuidad, tiempo y reconocimiento institucional del entorno como escenario pedagógico legítimo.

Sobre el impacto formativo en el equipo investigador

La sistematización de esta experiencia no produjo saber pedagógico únicamente para los estudiantes, también interpeló al equipo docente-investigador. Cada momento en que fue necesario adaptar la práctica en tiempo real, por ejemplo al acercarse individualmente a los grupos durante el Bichógrafo cuando la orientación distante no funcionó, convertir el olvido de las camisetas de cambio en parte de la ficción del detective, dibujar el mapa del colegio sin

precisión para que fueran los propios estudiantes quienes lo corrigieran, implicó tomar decisiones pedagógicas que no estaban previstas en la planeación y que exigieron una lectura sensible del proceso. Este ejercicio de adaptación reflexiva es, en sí mismo, un aprendizaje formativo, enseñó que la práctica pedagógica no es la ejecución de un plan sino una lectura y negociación permanentes con lo que el contexto produce. Así mismo, asumir la palabra "chisme" que se propuso para definir la misión del detective, y convertirla en el concepto articulador del taller, evidenció que la horizontalidad pedagógica es una postura que se construye en el gesto de escuchar al otro y reconocer su lenguaje como fuente legítima de conocimiento. En este sentido, el Laboratorio de Creación Artística fue también un dispositivo de formación docente, obligó al equipo a habitar la incertidumbre, a leer las tensiones como datos en lugar de obstáculos y a comprender, desde adentro, que enseñar desde el entorno exige primero aprender a mirarlo con otros ojos.

Conclusión central: el entorno como aula, el arte como vínculo

El Laboratorio de Creación Artística "Con los sentidos despiertos, el entorno se vuelve aula" permitió comprender que la exploración integrada de los lenguajes sonoro y visual puede contribuir al reconocimiento del entorno natural escolar cuando le da al estudiante condiciones para habitarlo desde su propia experiencia sensible y simbólica.

El saber pedagógico que esta sistematización produce no se limita a uno de los talleres, sino que emerge del proceso articulado de los cuatro; fue necesaria la escucha para preparar la mirada, la mirada para dar sentido a los materiales, los materiales para activar la creación

simbólica, y la creación simbólica para dejar una huella concreta del vínculo entre el estudiante y su territorio. Ninguno de esos momentos habría producido lo mismo de manera aislada.

Como lo describe Louv (2018), el vínculo entre la infancia y los entornos naturales no se recupera por decreto sino a través de experiencias que devuelven a los niños y niñas la posibilidad de sentir, explorar y crear en contacto con lo vivo. El colegio, que al inicio era solo un lugar de tránsito, fue haciéndose poco a poco un lugar habitado con otro conocimiento sensible. Esa transformación, aunque es apenas inicial, es el aporte pedagógico central de este proyecto y el punto de partida para seguir construyendo una educación artística que no le dé la espalda al territorio que la rodea.

Al mismo tiempo, el proceso reveló tensiones estructurales que no pueden ignorarse, la dificultad de sostener experiencias sensoriales profundas en una sola hora semanal, el desafío del manejo de grupos numerosos, y las distancias afectivas que algunos estudiantes tienen con la naturaleza. Estas tensiones señalan las condiciones que una educación artística situada requiere para consolidarse: continuidad, tiempo y reconocimiento institucional del entorno como escenario pedagógico legítimo

Cronograma General

FASE	PERIODO	ACTIVIDAD
Fase 1. Formulación del proyecto	Julio – Agosto 2025	Definición del tema, planteamiento del problema, formulación de objetivos y primeras tutorías.
Fase 2. Fundamentación teórica	Agosto – Septiembre 2025	Revisión de antecedentes, construcción del marco teórico y definición de categorías de análisis.
Fase 3. Diseño metodológico	Octubre 2025	Diseño del laboratorio de creación artística, planeación de talleres y elaboración de instrumentos (encuesta, diarios de campo).
Fase 4. Ajustes y validación	Noviembre 2025	Revisión del proyecto, ajustes metodológicos y validación con el director.
Fase 5. Planeación e implementación	Diciembre 2025 – Febrero 2026	Organización logística, preparación de materiales y desarrollo del laboratorio en la institución educativa.
Fase 6. Desarrollo de talleres	Marzo 2026	Aplicación de actividades: cartografía inicial, exploración sonora, land art, bichógrafo y estampación botánica.
Fase 7. Sistematización de la experiencia	Marzo 2026	Recolección de información, organización de registros, análisis de categorías y triangulación de datos.
Fase 8. Análisis y resultados	Marzo 2026	Interpretación de hallazgos, elaboración de conclusiones y construcción del capítulo de resultados.
Fase 9. Redacción final	Marzo 2026	Ajustes del documento, revisión de estilo, normas y preparación para entrega final.

Tabla 3. Cronograma General del proyecto. Fuente: Elaboración propia

Anexos



Foto 1. Cartografía, figura realizada por estudiante.

Foto 3. Cartografía corporal sobre convivencia,



Foto 2. Cartografía corporal sobre memoria sonora cotidiana, escucha y entorno escolar

Fuentes: Registro de observación Diego Rodríguez.

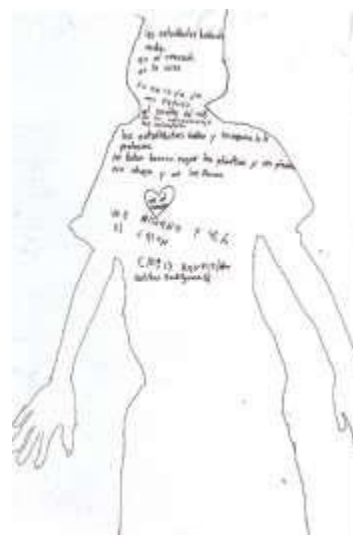


Foto 4. Desarrollo del ejercicio de escucha activa en el aula.

Fuente: Registro de observación, Lina Escolar.



Foto 5. Consolidación del ejercicio de exploración sonora.

Fuente: Registro de observación, Lina Escolar.



Foto 6. Recolección de material natural de la zona verde del colegio

Fuente: Registro de observación Diego Rodríguez



Foto 7. Escucha activa del entorno, zona verde del colegio.

Fuente: Registro de observación Diego Rodríguez



Foto 8. Orientaciones por grupos para elaboración de obra.
Fuente: Registro de observación, Diego Rodríguez.



Foto 9: Creación colectiva, uso de materiales recolectados
Fuente: Registro de observación, Diego Rodríguez



Foto 10. Obra La espiral. Land Art
Fuente: Registro de observación, Diego Rodríguez.



Foto 11. Obra Corazones. Land Art
Fuente: Registro de observación, Diego Rodríguez.



Foto 12. Exploración visual, niños acercándose a las plantas para ver texturas.
Fuente: Registro de observación, Carolina Ríos



Foto 13. Materiales recogidos para elaboración y creación artística.

Fuente: Registro de observación, Carolina Ríos



Foto 14: Museo improvisado, exposición de los trabajos Realizados.

Fuente: Registro de observación, Carolina Ríos



Foto 15. Cartografía colectiva: El mapa relámpago como herramienta de ubicación afectiva y reconocimiento del paisaje escolar. Fuente: Registro de observación Daniel Ramírez

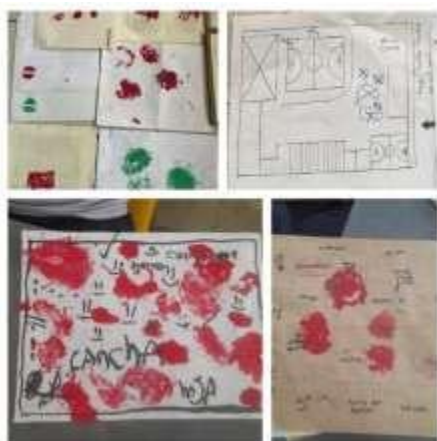


Foto 16. Evidencias gráficas de la transformación del espacio.

Fuente: Registro de observación, Daniel Ramírez.



Foto 17. Cartografías afectivas y registros estéticos del territorio escolar.

Fuente: Registro de observación, elaboración propia



Foto 18. Horizontalidad pedagógica: El maestro-artista como mediador en el proceso de exploración y contacto directo con la materia.

Fuente: Registro de observación, Daniel Ramírez

Referencias

Bourriaud, N. (2008). Estética relacional. Adriana Hidalgo Editora.

Dewey, J. (2008). El arte como experiencia (J. Galmarini, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1934).

Eisner, E. W. (2004). El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Paidós.

Gutiérrez, A. & Téllez, S. P. (2022). Apropiación del territorio por parte de los estudiantes de la Escuela Santiago Trujillo Gómez a través de actividades artísticas. Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/19055>

Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).

Louv, R. (2018). Los últimos niños en el bosque: Salvemos a nuestros hijos del trastorno por déficit de naturaleza (B. Valle, Trad.). Capitán Swing. (Obra original publicada en 2005).

Nogué, J. (Ed.). (2007). La construcción social del paisaje. Biblioteca Nueva.

Red de Salud y Paz. (2024). Proyectos con-Sentidos: Hacia una pedagogía transformadora de la escuela y de la vida.

https://www.redsaludpaz.org/docs/2024/Proyectos_con-sentidos.pdf

Schafer, R. M. (2013). El paisaje sonoro y la afinación del mundo (V. G. Cazorla, Trad.). Intermedio Editores.

TCIEM - Universidad de Granada. (2023). Aula-Laboratorio Multisensorial I: Sentimos el invierno. <https://tciem.ugr.es/fichas/ficha/aula-laboratorio-multisensorial>

Tuan, Y. F. (2007). Topofilia: Un estudio sobre percepciones, actitudes y valores medioambientales (F. Durán de Zapata, Trad.). Melusina. (Obra original publicada en 1974).