

**Vínculos Entre La Educación Artística Visual Y Los Objetivos Del Programa  
Generaciones Explora: Una Investigación Reflexiva Sobre Mi Experiencia Como  
Inspiradora En La Ruralidad De Paipa, Boyacá (2022)**

Paula Isis Alejandra Guasca Forero

Modalidad trabajo de grado: Práctica reflexiva

Línea: Pedagogías de lo artístico visual

Tutor: Andrés Barrera

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Bellas Artes

Licenciatura en Artes Visuales

Bogotá, Colombia

2024



## Contenido

Resumen	5
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	7
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	10
OBJETIVO GENERAL	10
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	10
JUSTIFICACIÓN	11
CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA.	13
METODOLOGÍA: Una conexión de experiencias	25
RECONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA: Rayito de Sol	29
Imagen 1: Explorando Bonza	34
Imagen 2: Construyendo Bonza	36
Imagen 3: Explorando Pantano	38
Imagen 4: Explorando Pantano	40
Imagen 6: Circuito de retos / Núcleo de desarrollo Recreación y deporte	44
Imagen 7: Nuestra historia, libreta / Núcleo de desarrollo Juego y literatura	46
Imagen 8: Más allá de las palabras, cadáver exquisito / Núcleo de desarrollo Juego y literatura	48
Imagen 9: Imagen en movimiento / Núcleo de desarrollo Arte y cultura	50
Imagen 10: Me expreso galería / Arte y cultura	53
Imagen 11: Diagnóstico de derechos o encuentro de núcleo de desarrollo? Ciencia y tecnología	56
Imagen 12: Buzón de sugerencias / Formación a la ciudadanía, aprendo, luego enseñó / plan de mejora	59
Imagen 13: Refrigerios y listados de asistencia / Evidencias institucionales	61
Imagen 14: Encuentros intergeneracionales/navidad	64
Imagen 15: Encuentros intergeneracionales/cumpleaños	66
Imagen 16: Cine / Película ENCANTO	69
Imagen 17: Río Bonza / Piedra Hueca Pantano	71
Imagen 18: Taller Ruta Integral de Atención, ICBF Comisaria de Familia	74

Imagen 19: Termales de Paipa / Ciencia y tecnología	77
Imagen 20: Radio La Paz / Difusión del programa	79
	80
Imagen 21: Comparsa de Cierre	81
REFLEXIÓN PEDAGÓGICA	84
CONCLUSIONES	87
Referencias bibliográficas	90

## **Resumen**

## Vínculos Entre La Educación Artística Visual Y Los Objetivos Del Programa

Generaciones Explora analiza cómo integrar la educación artística visual a los objetivos del programa Generaciones Explora del ICBF en contextos rurales, específicamente en Paipa, Boyacá. A partir de la experiencia de la autora como maestra de artes visuales, se explora el arte como herramienta transformadora para el desarrollo integral de niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad.

El programa Generaciones Explora, diseñado para promover el desarrollo integral a través de núcleos como arte y cultura, ciencia y tecnología, recreación y deporte, y literatura y juego, enfrenta retos significativos, especialmente la desconexión entre las actividades propuestas y las necesidades culturales de las comunidades rurales. Este trabajo resalta la importancia de una educación artística adaptada que valore la creatividad, las habilidades críticas y la identidad cultural de los participantes.

En las veredas Bonza y Pantano de Vargas, la autora implementó herramientas innovadoras como el personaje "Vanidad" y la técnica de stop motion, generando espacios de aprendizaje significativos. Estas estrategias fomentaron habilidades socioemocionales como la empatía y el trabajo en equipo, mientras conectaban a los participantes con sus contextos y tradiciones. Actividades como "cadáveres exquisitos" y libretas artesanales demostraron cómo las artes visuales enriquecen la pedagogía mediante experiencias creativas, colaborativas y personalizadas.

El trabajo subraya el papel del docente como mediador que adapta las metodologías del programa a las realidades específicas de los participantes. En comunidades rurales, donde las

dinámicas sociales y culturales presentan retos únicos, la flexibilidad pedagógica y la contextualización son esenciales para lograr un impacto positivo. Se critica la burocratización y estandarización del programa, que limita a los educadores en su capacidad para responder a las necesidades reales de los niños y adolescentes.

La investigación adopta un enfoque narrativo autobiográfico, documentando vivencias de la autora para mostrar cómo el arte puede ser un puente entre los objetivos institucionales y las realidades comunitarias. Este enfoque permite reflexionar sobre los desafíos enfrentados y proponer estrategias replicables en contextos similares.

El trabajo concluye que la integración de las artes visuales en la educación rural no solo enriquece la experiencia pedagógica, sino que también fortalece la identidad, la creatividad y las habilidades para la vida de los participantes. Mediante propuestas adaptadas y significativas, el programa puede superar un enfoque asistencialista y posicionar el arte como un pilar para el desarrollo integral y la transformación social en comunidades vulnerables.

***Palabras clave:*** Artes visuales, práctica pedagógica, contexto rural, Generaciones Explora, ICBF.

## **PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

El programa Generaciones Explora, liderado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) es un programa con cobertura a nivel nacional. Inicialmente llamado

“Generaciones con Bienestar”, ha tenido diferentes variaciones en su implementación y enfoque, según la región y las necesidades locales, dada la expansión del programa, incluida la consolidación de actividades recreativas, culturales y preventivas en áreas rurales. Su estructura para todo el país se basa en los mismos lineamientos según el “Manual operativo” (*El Manual Operativo del Programa Generación Explora, del ICBF, establece lineamientos para promover derechos, prevenir vulneraciones y desarrollar habilidades del siglo XXI en niñas y niños de 6 a 13 años, a través de metodologías innovadoras y enfoques diferenciales. Basado en el Plan Nacional de Desarrollo y la Política Nacional de Infancia, busca el desarrollo integral, la creatividad y la construcción de proyectos de vida en entornos protectores. Con componentes como ciudadanía, innovación y articulación territorial, el programa prioriza la inclusión, la equidad y la sostenibilidad para transformar realidades comunitarias vulnerables*). El programa ha estado en funcionamiento desde el año 2010, consolidándose progresivamente a lo largo de la última década en la región de Boyacá con el objetivo de promover el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes en condición de vulnerabilidad, considerando las particularidades de cada territorio y aplicando un enfoque diferencial. El programa pretende fortalecer habilidades y valores en los niños para la prevención de riesgos a partir de cuatro núcleos de desarrollo: arte y cultura, ciencia y tecnología, recreación y deporte, y literatura y juego. Los profesionales vinculados al programa para su desarrollo incluyen pedagogos, artistas, trabajadores sociales, deportistas, coordinadores y gestores locales. (Corporación CIDEMOS, 2024).

Es pertinente indagar sobre cuestiones fundamentales que se evidencian en la ejecución de este tipo de programas, ya que, aunque iniciativas como *Generaciones Explora* buscan promover el desarrollo integral de la niñez y la adolescencia en contextos rurales, suelen presentar desafíos significativos en su implementación. Estos programas carecen de adaptaciones

que responden específicamente a las necesidades culturales, educativas y sociales de las comunidades, lo que limita su efectividad y pertinencia.

Uno de los principales vacíos es la falta de integración de componentes artísticos y culturales en las estrategias pedagógicas del programa. La ausencia de un enfoque específico en las artes visuales, y la cultura visual, por ejemplo, puede dificultar el desarrollo de habilidades críticas y creativas en los participantes, áreas que son fundamentales para la formación integral de los niños (González & Herrera, 2021). Además, en entornos rurales como Paipa, Boyacá, la educación debe adaptarse a las particularidades culturales y el contexto comunitario, aspectos que, de no ser tomados en cuenta, pueden generar desconexión entre los objetivos del programa y las necesidades reales de los niños, niñas y adolescentes participantes.

Por tanto, se vuelven indispensables las prácticas pedagógicas que integren saberes artísticos visuales y de la cultura visual, ya que proporciona a los maestros herramientas para una pedagogía más contextualizada, relevante y acorde en la contribución a la prevención de riesgos sociales y la promoción del bienestar integral en niñas, niños y adolescentes según las metas de desarrollo social y emocional que el programa se propone alcanzar.

La implementación de los núcleos de desarrollo en *Generaciones Explora* refleja ciertos vacíos que limitan el potencial educativo del programa, especialmente al no valorar el arte y la cultura visual como elementos que pueden influir en el crecimiento de los participantes.

La desconexión entre los objetivos del programa y el potencial transformador del arte y la cultura visual evidencia una oportunidad para enriquecer las experiencias educativas de los participantes. Integrar estas disciplinas no como elementos complementarios, sino como ejes centrales, permitiría articular un enfoque más holístico que reconozca a los niños y adolescentes no solo como receptores de ayuda, sino como agentes activos de su propio desarrollo. Al hacerlo,

el programa podría trascender las limitaciones actuales y potenciar un crecimiento integral que valore tanto las capacidades creativas como las perspectivas únicas de cada participante en su contexto.

Una intervención pedagógica que realmente incorpore el arte y la cultura visual en contextos rurales podría transformar la manera en que los jóvenes se relacionan con sus experiencias y con su entorno. No se trata solo de “ayudar” a niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad, sino de valorarlos en su totalidad, reconociendo no solo sus necesidades, sino también sus habilidades, ideas y perspectivas. La educación artística puede abrir un espacio para que cada participante no solo sea visto por sus problemas, sino también por sus recursos internos, su creatividad y su manera única de entender y resolver situaciones, lo que puede contribuir a un desarrollo integral mucho más significativo.

Pone en el centro la necesidad de adaptar y enriquecer las planeaciones del programa desde una perspectiva pedagógica que valore a los niños como seres complejos, no como una cifra en un índice de vulnerabilidad. La posibilidad de integrar conocimientos artísticos en el contexto rural también permite replantear el rol del educador en artes visuales, quien puede aportar a los procesos de formación social y emocional, ayudando a romper con modelos tradicionales y construir una educación que sea realmente transformadora.

Es por ello, que resulta importante comprender el cómo, siendo maestra de artes visuales, aplico esta disciplina en la educación rural en el marco del programa Generaciones Explora de ICBF, ejecutado en Paipa, Boyacá y la manera en la que contribuí al logro de los objetivos pedagógicos del programa considerando sus desafíos y falencias.

## **PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

¿De qué forma se pueden establecer vínculos entre la educación artística visual en ruralidad y los objetivos del programa Generaciones Explora del ICBF, a partir de la experiencia de una maestra en artes visuales que implementa el programa en Paipa, Boyacá?

## **OBJETIVO GENERAL**

Analizar cómo la educación artística visual, desde la experiencia de una maestra en artes visuales, contribuye al establecimiento de vínculos entre esta disciplina y los objetivos del programa Generaciones Exploraciones del ICBF en el contexto de la educación rural en Paipa, Boyacá.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

1. Establecer puntos de encuentro entre la educación artística visual y los objetivos de formación del programa Generación Explora en el análisis de las planeaciones propuestas durante la experiencia educativa.
2. Analizar las formas en que se desarrollaron los procesos de enseñanza de las artes visuales en el programa Generaciones Explora, para contribuir a la discusión académica sobre la educación artística visual en contextos rurales.
3. Reflexionar sobre la experiencia de integración de las artes visuales en el contexto rural de Paipa, Boyacá, identificando las estrategias pedagógicas utilizadas y su impacto en el aprendizaje de las niñas, niños y adolescentes, para aportar conocimientos prácticos a la licenciatura en artes.

## **JUSTIFICACIÓN**

Al revisar las planeaciones propuestas por el programa, se evidencia la necesidad urgente de adaptar sus enfoques a las particularidades de cada contexto local, especialmente en la integración de las artes visuales dentro de su propuesta pedagógica.

Actualmente, las actividades y recursos diseñados bajo una estructura centralizada y generalizada no logran responder adecuadamente a las realidades de las comunidades rurales, cuyos desafíos y formas de habitar los espacios sociales, culturales y económicos difieren significativamente de los contextos urbanos. Esta falta de contextualización no sólo limita el impacto de las experiencias artísticas, sino que reduce las herramientas a algo meramente funcional, perdiendo su potencial como elementos profundamente formativos. Como resultado, se desaprovecha la oportunidad de abordar el desarrollo de los niños desde una perspectiva más auténtica, cercana y significativa.

En mi experiencia trabajando en Paipa, Boyacá, noté cómo el arte puede abrir puertas a la creatividad, la autoexpresión y el fortalecimiento de la identidad cultural, aspectos fundamentales para las niñas, niños y adolescentes en contextos rurales. Sin embargo, para que este impacto sea verdaderamente significativo, es imprescindible que las actividades artísticas estén alineadas con las características, intereses y necesidades específicas de la comunidad en la que se implementan.

La investigación que propongo se basa en mi experiencia profesional como docente en artes visuales, ya que surge de mi deseo no solo de brindar una atención de calidad a las niñas, niños y adolescentes en la ruralidad, sino también de mejorar mi propia práctica pedagógica.

Además, busca demostrar cómo los saberes de las artes plásticas, visuales y la cultura visual pueden convertirse en herramientas valiosas para contribuir al desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes y al logro de los objetivos pedagógicos del programa.

Mi interés con esta investigación radica también en ampliar el campo de conocimiento en la educación rural. Es importante que los licenciados en formación y los docentes en ejercicio conozcan qué programas de gobierno como Generaciones Explora representan una oportunidad para implementar estrategias pedagógicas innovadoras. Mi propuesta busca ofrecer un modelo metodológico que a través de la integración del arte, sea útil no solo en mi comunidad, sino también en otras que enfrentan desafíos similares.

Al compartir los resultados de mi investigación, espero no solo presentar los logros obtenidos, sino también reflexionar sobre los errores y desafíos que surgieron en el proceso. De esta manera, mi experiencia puede servir como una guía para otros educadores, ayudándolos a evitar las mismas dificultades y construir una práctica más sólida y efectiva.

Asimismo, mi investigación busca contribuir a una educación más significativa y transformadora, donde el arte no sea solo una asignatura más, sino una experiencia vivida y sentida como parte esencial del desarrollo de las niñas, niños y adolescentes. Al tomarnos este enfoque en serio y con el compromiso que merece, podemos abrir nuevas posibilidades para la educación rural, aportando soluciones que sean reales, aplicables y profundamente humanas.

Además, considero que esta investigación es una oportunidad para posicionar el arte como un medio transformador dentro de los programas educativos del sector público, especialmente en contextos rurales. Al integrar las artes visuales, no solo se fomenta la creatividad, sino que

también se promueve un aprendizaje más significativo y contextualizado que reconoce las vivencias y capacidades de los niños. Esta perspectiva puede aportar al diseño de políticas públicas más inclusivas, que valoren el potencial educativo del arte y lo convertirán en un pilar fundamental para el desarrollo integral de los niños. En este sentido, mi propuesta no busca enfocarse únicamente en mi práctica pedagógica, sino también contribuir a una visión más amplia y sostenible de la educación en Colombia.

En última instancia, esta investigación busca generar un diálogo entre las necesidades educativas de las comunidades rurales y las metodologías implementadas en programas como Generaciones Explora. Considero fundamental que las estrategias pedagógicas sean construidas desde una perspectiva colaborativa, involucrando a los docentes, las familias y las comunidades en el diseño y la ejecución de las actividades artísticas. Este enfoque no solo garantiza mayor pertinencia y aceptación, sino que también fortalece el sentido de pertenencia hacia el programa y fomenta la sostenibilidad de los aprendizajes en el tiempo. Al documentar este proceso, espero no solo aportar a mi práctica, sino también inspirar a otros educadores a adoptar enfoques más integrales y contextualizados en sus propias comunidades.

## **CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA.**

### **Una nueva temporada**

Proyectarme en los últimos 7 años se convirtió en un desesperante ciclo de frustraciones, atravesada por múltiples síntomas sin nombre que gestaron en mí un mundo de imposibilidades, por lo que trabajar en la ruralidad era parte de un ideal soñado que tomaría muchos años en llegar e incluso podría no hacerlo. Sin embargo, en el 2021, luego de una pandemia que nos sacudió a

todos y una cirugía que me cambió por completo, en un grito desesperado por dar un giro a mi vida, me llega la oportunidad de trabajar en Boyacá.

Por supuesto, lejos de pensar razonablemente en todos los cambios que esta decisión traería consigo y los desafíos a los que me enfrentaría, en una semana ya me había establecido en Paipa, Boyacá. Un pueblo ubicado en el altiplano cundiboyacense, una de las principales regiones geográficas de Colombia, que forma parte de la cordillera oriental de los Andes. Con 35,687 habitantes entre niñas, niños, mujeres y hombres en el año 2022. Paipa me recibió con los brazos abiertos. Un pueblito de clima frío, tierras fértiles y una riqueza cultural e histórica maravillosa.

Paipa se convirtió en mi fortaleza, un lugar que me resguardó, donde encontré refugio y tranquilidad en medio del caos y las circunstancias difíciles que estaba atravesando. El Lago Sochagota acogió mis lágrimas como si fueran suyas, y en su calma hallé aliento. Sus termales me abrazaron con su calidez, ayudando a sanar mi cuerpo y reconfortar mi espíritu.

En el monumento de Pantano de Vargas viví encuentros que fueron alegría y consuelo en una renovada sensación de seguridad. Sus postres llevan el valor del esfuerzo y agradecimiento de quienes, con gusto y agrado, los ponían a la mesa.

Sus ruanas no solo me abrigaron del frío, sino que también trajeron la alegría de la sonrisa de mis padres, recordándome el amor del hogar. Los climas y paisajes de este lugar, con su brisa tocando mi rostro, me llenaron de paz y serenidad, como si la naturaleza supiera exactamente cómo calmar mi alma.

Pero fue su gente, amable, genuina y hospitalaria, quienes me ofrecieron el cuidado que mi mente y mi corazón necesitaba. En cada gesto encontré el cobijo para calmar mis

pensamientos y compañía para avanzar en mi proceso. Paipa; un refugio, una fortaleza, un lugar de encuentro.

### **De lo inimaginable a lo posible**

Mi urgencia de cambio frente a todo lo que estaba viviendo me llevó a ejercer mi práctica profesional en el programa Generaciones Explora del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), dándome la oportunidad de trabajar con dos comunidades rurales del municipio de Paipa, Boyacá, entre finales del año 2021 y durante el año 2022. Fueron experiencias significativas en las que tuve la oportunidad de acompañar a 50 niñas, niños y adolescentes de la vereda Bonza entre los 6 y los 13 años, quienes asistían al colegio IED Rafael Bayona Niño, y a otros 50 niñas, niños y adolescentes de la vereda Pantano de Vargas entre los 6 y los 13 años, provenientes de varias instituciones educativas, principalmente de la Institución Educativa Técnica de Pantano de Vargas.

Ambas comunidades comparten una característica especial: un entorno rural que no solo define sus vidas, sino también sus habilidades y perspectivas. Estas niñas, niños y adolescentes crecen en familias que se sustentan del trabajo en la tierra, la ganadería y el apoyo de instituciones. Sus condiciones socioeconómicas son de nivel medio-bajo, lo que los ha hecho corresponsables desde pequeños, ayudando en las tareas del hogar y en el cuidado de sus seres cercanos, como señala el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2016), el entorno rural impacta directamente en la formación de habilidades prácticas y resiliencia en los niños, pero también los expone a desafíos únicos que exigen enfoques educativos diferenciados.

A pesar de estas dificultades, lo que más destaca es su creatividad y recursividad. Es sorprendente ver cómo, desde su entorno, logran inventar soluciones prácticas para los desafíos del día a día. Este espíritu creativo fue una fortaleza que marcó cada encuentro, ya que permitió que las actividades de artes visuales tuvieran vida propia, transformándose según las necesidades, los intereses y las intenciones individuales de cada niña, niño y adolescente. (Eisner, 2002). resalta este potencial cuando afirma que el arte no solo refleja la experiencia humana, sino que también es un medio para transformarla y otorgarle un nuevo significado.

El trabajo en este contexto también tuvo sus desafíos. No resultó fácil ganar la confianza de las familias y de los propios niños, especialmente al inicio debido a las barreras institucionales y la idea que tenían del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), que dificultaron la participación activa en el programa. Sin embargo, a medida que los encuentros avanzaban, se fue creando un ambiente más cálido y cercano, donde ellos podían expresarse libremente y encontrar en el arte un espacio para desarrollarse y compartir su creatividad. Como expresó Freire (1997), "la educación auténtica no sólo transforma a los educandos, sino que también transforma al educador, en un proceso de aprendizaje mutuo que refuerza los vínculos humanos" (p. 30).

Lo que más me marcó fue el carácter único de cada niña, niño y adolescente participante. En lugar de centrarme en resultados grupales, las actividades se fueron adaptando a las particularidades de cada niño en tanto el tiempo y el espacio lo permitirían, reconociendo sus fortalezas, intereses y formas de ver el mundo. Fue una experiencia en la que el arte se convirtió en un puente para conectarse con ellos y ayudarlos a explorar su propio potencial. Dewey (1934) destaca esta conexión afirmando que "el arte es una expresión íntima de la experiencia, y su enseñanza debe permitir que cada individuo descubra su voz única en un diálogo con su entorno".

Estas vivencias, profundamente marcadas por el contexto rural y la relación cercana con las comunidades, me llevaron a reflexionar sobre la importancia de documentar y analizar estas experiencias desde un enfoque personal y pedagógico. Aquí es donde la investigación narrativa autobiográfica en educación se convierte en una herramienta clave, pues como señala Clandinin (2013), "nuestras historias no solo describen nuestras prácticas, sino que también las configuran y las transforman, permitiéndonos encontrar sentido en lo que hacemos como educadores". Este enfoque metodológico brinda la posibilidad de entrelazar mi experiencia como educadora con los aprendizajes y desafíos que enfrenté, permitiendo que la narrativa no solo sea un registro, sino también un recurso para comprender y transformar las prácticas educativas en contextos rurales. A través de esta investigación, pretendo mostrar cómo las historias personales, en diálogo con las voces de los niños y sus comunidades, pueden enriquecer la comprensión del rol del arte en la educación y abrir nuevas perspectivas sobre su impacto en el desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes.

### **Mi experiencia en el programa Generaciones con bienestar**

Mi experiencia trabajando con el programa Generaciones con Bienestar comenzó en el año 2016 y marcó un punto de partida en mi camino como maestra de artes visuales. En adelante, tuve la oportunidad de participar en diferentes momentos y etapas del programa, lo que me permitió observar y experimentar sus múltiples variaciones en términos de estructura, enfoque y alcance. Estas experiencias tuvieron lugar en la ciudad de Bogotá, vinculada con el operador *Asociación de Profesionales de Colombia*.

Los programas como Generaciones con Bienestar son ejecutados por operadores contratistas que trabajan en coordinación con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

(ICBF). Estos operadores tienen la responsabilidad de garantizar la correcta ejecución y reportar los resultados obtenidos, alineados con los objetivos trazados por el ICBF. Sin embargo, también tienen la posibilidad de aportar un "valor agregado" al programa, buscando enriquecer la experiencia de los participantes y contribuir al logro de sus metas. En mi caso, este enfoque me permitió conocer distintas formas de implementar las artes en la educación, dependiendo de los recursos, las estrategias del operador y las características del contexto.

Esta dinámica de trabajo entre el ICBF y los operadores contratistas me llevó a reflexionar sobre la importancia de contextualizar las actividades pedagógicas dentro de programas como Generaciones con Bienestar, actualmente Generaciones Explora. No se trata solo de cumplir con objetivos institucionales, sino de adaptar las estrategias y metodologías a las realidades y necesidades de las comunidades. En este sentido, los núcleos de desarrollo temáticos propuestos por Generaciones Explora, como el arte y la cultura, representan una oportunidad invaluable para conectar los objetivos del programa con el contexto específico de los participantes, fomentando experiencias educativas significativas y transformadoras.

### **Generaciones Explora Boyacá**

El programa **Generaciones Explora del ICBF** está diseñado con el fin de promover el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes que enfrentan situaciones de vulnerabilidad, abordando sus necesidades desde un enfoque diferencial y territorial. Esto significa que las actividades están pensadas no solo para suplir carencias, sino también para

fortalecer las capacidades y talentos de cada niña, niño y adolescente participante, tratando de reconocer la diversidad de contextos en los que viven. Como tallerista “Inspiradora” en artes visuales, tuve la oportunidad de ser parte de este propósito, adaptando las actividades para que respondieran de manera auténtica a las realidades y aspiraciones de las comunidades rurales con las que trabajé.

Uno de los pilares más significativos del programa es el **fomento de la identidad y el sentido de pertenencia**. A través de actividades culturales, artísticas y recreativas, se busca que los participantes reconozcan y valoren su identidad personal y colectiva. En mi experiencia, esto significó trabajar con elementos propios del territorio, como los paisajes rurales y las historias locales, para conectar a las niñas, niños y adolescentes con sus raíces. Este enfoque no solo fortalece su sentido de pertenencia, sino que también les permite ver su entorno como una fuente de riqueza cultural y emocional. Como lo señala Bruner (1997), la cultura no solo es un recurso de identidad, sino un medio para construir significados compartidos dentro de una comunidad.

Otro aspecto clave es el desarrollo de **habilidades para la vida**, como la comunicación, la empatía y la resolución de conflictos. Estas competencias socioemocionales son fundamentales para que las niñas, niños y adolescentes puedan afrontar los retos de la vida diaria y prepararse para su transición hacia la vida adulta. En este contexto, el arte deja de ser solo un medio de expresión, y se convierte en una herramienta fuerte para reflexionar sobre sus emociones y relaciones. En otras palabras “el arte nos enseña a pensar más allá de las respuestas correctas y a encontrar caminos para resolver problemas de manera creativa” (Eisner, 2002, p. 45).

Además, el programa pretende promover la **creatividad y la expresión artística** a través de actividades diseñadas para estimular la imaginación y la libre expresión en disciplinas como las artes plásticas, la música y el teatro. Este enfoque resuena con mi formación como licenciada en artes visuales, ya que me permite ser precursora para que cada participante encuentre su propia voz a través del arte. Como menciona Gardner (1993). en su teoría de las inteligencias múltiples, la creatividad es una forma esencial de inteligencia que debe ser cultivada para potenciar el desarrollo integral.

Otro eje fundamental del programa es el **fomento de la convivencia y la cohesión social**, algo que se vivió en cada encuentro vivencial. Las dinámicas, además de ser espacios de aprendizaje, también permitieron la construcción de lazos de reconocimiento, respeto y solidaridad. En comunidades rurales, donde los recursos pueden ser limitados, estas actividades son especialmente valiosas para construir entornos más colaborativos y pacíficos.

El programa también se enfoca en **incentivar la participación y el liderazgo comunitario**. Aquí, busca que la formación de líderes jóvenes pueda contribuir activamente al desarrollo de sus comunidades. Desde mi rol como “inspiradora”, logré identificar cómo el arte puede llegar a inspirar a los niños y adolescentes a proponer ideas y proyectos que reflejen sus necesidades e intereses. En palabras de Freire “la educación debe ser un acto de liberación que permita a los participantes ser sujetos activos en la transformación de su realidad” (Freire 1970, p. 58).

Finalmente, Generaciones Explora promueve el **cuidado del medio ambiente y el respeto por la diversidad**. Esto se traduce en actividades que valoran tanto la riqueza natural

como la diversidad cultural y étnica de cada territorio. En mis talleres, integrar el entorno rural como parte del proceso creativo permitió a los niños reconectarse con la naturaleza y reflexionar sobre su papel en su cuidado.

Los objetivos del programa se desarrollan a través de **cuatro núcleos temáticos**: Arte y Cultura, Ciencia y Tecnología, Recreación y Deporte, y Literatura y Juego. Estas áreas buscan abarcar todas las dimensiones del desarrollo integral, asegurándose de que las actividades no solo sean educativas, sino también relevantes y accesibles para las comunidades. Cada núcleo representa una puerta de entrada para que las niñas, niños y adolescentes participantes descubran nuevas formas de aprendizaje y de interacción con su entorno.

A través de esta estructura y sus objetivos, Generaciones Explora busca transformar las vidas de sus participantes, no desde una lógica asistencialista, sino desde una visión de empoderamiento que valore y potencie sus talentos y capacidades.

### **Estrategias del programa**

El programa Generaciones Explora también pretende encontrar una mayor fortaleza en las estrategias empleadas para alcanzarlos. Una de estas estrategias es el **trabajo en duplas**, buscando materializar sus objetivos a través de la coordinación entre el acompañamiento psicosocial y la enseñanza artística del “inspirador”. Este enfoque colaborativo intenta asegurar que las actividades propuestas no solo fomentan habilidades y competencias, sino que también respondan de manera directa a las necesidades emocionales, sociales y creativas de los niños, niñas y adolescentes, especialmente en contextos rurales como el de Paipa, Boyacá.

Como bien lo venía diciendo, una de las estrategias fundamentales del programa Generaciones con Bienestar es el trabajo en duplas, que consiste en la colaboración entre un profesional psicosocial y un tallerista “inspirador”, quien generalmente es un maestro especializado en diversas disciplinas como las artes visuales, la música o el teatro. Este modelo busca aprovechar las fortalezas de cada uno para ofrecer una intervención integral a los niños, niñas y adolescentes. Durante mi experiencia en la vigencia del año 2021 y 2022 en el municipio de Paipa, Boyacá, esta estrategia resultó determinante para abordar los retos del entorno rural.

El profesional psicosocial se encargaba de realizar diagnósticos, monitorear el bienestar emocional y social de los participantes, y garantizaba que las actividades se alinearan con los objetivos del programa desde una perspectiva técnica y organizativa. Por otro lado, en mi rol de tallerista “inspirador” aporté una dimensión creativa y pedagógica, proponiendo actividades que no sólo estimularon habilidades artísticas, sino que también promovieron la reflexión, la autoexpresión y la construcción de identidad. Este enfoque complementario pretende abordar las necesidades de los participantes desde una visión integral, combinando lo emocional y lo artístico en cada sesión.

Este modelo de trabajo en duplas no solo enriqueció mi práctica pedagógica, sino que también me permitió reflexionar sobre la importancia de la colaboración interdisciplinaria para abordar las complejidades de los contextos rurales. La integración de enfoques psicosociales y artísticos, además de beneficiar a los participantes, también fortaleció mi perspectiva como educadora, reafirmando el valor del arte como una herramienta transformadora en la educación.

El proceso de **focalización** fue un componente esencial en este trabajo, aunque no estuvo exento de desafíos. Implicó identificar a los beneficiarios del programa tocando diferentes puertas institucionales, como la Alcaldía de Paipa, la Casa de la Cultura, la Casa de la Participación, las comisarías de familia y varias instituciones educativas. En repetidas ocasiones, nos encontramos con negativas debido al carácter y la percepción que se tiene del ICBF, lo que dificultó el avance inicial. Sin embargo, finalmente logramos establecer el programa en las veredas Bonza y Pantano de Vargas. Este logro requirió no solo un esfuerzo logístico significativo, como la divulgación, inscripción, obtención de permisos y manejo de documentación, sino también una profunda comprensión de las dinámicas sociales y culturales de las comunidades.

El programa, desde su diseño, establece criterios claros de focalización territorial y poblacional para asegurar que llegue a los niños, niñas y adolescentes más vulnerables. Estos criterios orientaron nuestra labor hacia las veredas Bonza y Pantano de Vargas, permitiendo priorizar a niños en condiciones de pobreza extrema, víctimas del conflicto armado, migrantes o personas que ya han sido beneficiarias de otros programas del ICBF. A nivel territorial, la identificación de estas comunidades respondió a las necesidades específicas de las zonas rurales, considerando factores como la dispersión geográfica y el acceso limitado a servicios. Este enfoque no solo dio un marco a nuestra intervención, sino que también nos ayudó a adaptar el programa a las realidades locales y sociales de las familias participantes.

En este contexto, el rol del licenciado en artes visuales como tallerista “inspirador” fue especialmente relevante. Mi formación me permitió interpretar las particularidades del entorno y adaptar las actividades pedagógicas a las realidades locales de manera estratégica y asertiva. Como señala Eisner “la enseñanza del arte no solo consiste en transmitir habilidades técnicas,

sino en abrir ventanas hacia nuevas formas de ver y entender el mundo” (Eisner, 2002, p. 43). En este sentido, mi labor como tallerista “inspirador” actuó como un puente entre las experiencias, intereses y necesidades de los niños, niñas y adolescentes, conectándolas con los objetivos del programa y potenciando su impacto transformador.

Además, el rol de ser una facilitadora estética y pedagógica, ayudó a que las experiencias artísticas no fueran meramente funcionales, sino profundamente formativas. Este rol va más allá de la simple ejecución de actividades; implica diseñar propuestas que consideren las necesidades emocionales y culturales de los participantes, promoviendo su desarrollo integral. Como destaca Hernández "el arte en la educación es una herramienta para resignificar la experiencia cotidiana y construir nuevas formas de relacionarse con el entorno" (Hernandez, 2006, p. 23).

### **Núcleos de desarrollo**

El programa Generaciones con Explora organiza sus actividades en torno a núcleos temáticos que buscan potenciar las capacidades de las niñas, niños y adolescentes desde distintas perspectivas. Cada núcleo es una puerta abierta al aprendizaje, la creatividad y el fortalecimiento de sus habilidades, todo ello cuando se logra adaptar a sus realidades y necesidades.

El **Núcleo de Arte y Cultura** es el corazón creativo del programa, donde las niñas, niños y adolescentes participantes exploran su identidad cultural y desarrollan su capacidad de expresión artística. Lo que el programa propone son talleres de pintura, música, danza y teatro que no solo enseñan técnicas, sino que también conectan a los participantes con las tradiciones culturales de sus comunidades. Lo que se propone lograr con ello es fortalecer el sentido de

pertenencia y la confianza en sus habilidades creativas, permitiéndoles conectar su creatividad con su entorno cultural.

Por otra parte, el **Núcleo de Ciencia y Tecnología** invita a las niñas, niños y adolescentes a explorar el mundo que los rodea desde una perspectiva científica y tecnológica, fomentando su curiosidad y su capacidad para resolver problemas. Lo que el programa propone son talleres prácticos y experimentales donde los participantes interactúan con fenómenos naturales y conceptos científicos de manera divertida. También se incluyen actividades tecnológicas adaptadas al entorno rural, como la construcción de soluciones sencillas para problemas cotidianos. Lo que propone lograr con ello es estimular el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas, ayudándolos a descubrir que la ciencia y la tecnología están al alcance de sus manos.

Además, el **Núcleo de Recreación y Deporte** apuesta por el bienestar físico y emocional de los participantes, promoviendo la convivencia y el trabajo en equipo a través de la actividad física y el juego. El programa plantea actividades deportivas y recreativas que se adaptan a las condiciones del entorno rural y a los intereses de los participantes como el fútbol, juegos tradicionales o dinámicas colaborativas. También se incluyen talleres sobre hábitos saludables, con énfasis en el cuidado del cuerpo y la mente. Lo que se propone lograr con ello es fortalecer valores como el respeto, la solidaridad y la cooperación mientras mejora la salud física y emocional de los niños y jóvenes.

En cuanto al **Núcleo de Literatura y Juego** la imaginación y el lenguaje son las herramientas principales para aprender y crecer. Aquí las niñas, niños y adolescentes descubren el

poder de las historias y el juego como formas de explorar el mundo. Lo que el programa propone son actividades como cuentacuentos, talleres de escritura creativa y dinámicas de juego simbólico que les permiten crear y compartir narrativas propias. Lo que propone lograr con ello es fomentar la creatividad, la expresión verbal y el amor por la lectura, fortaleciendo habilidades comunicativas y emocionales de manera divertida.

Aunque cada núcleo aborda un área específica, todos están conectados para ofrecer una experiencia educativa completa. Por ejemplo, en una misma actividad podría pintar, explorar principios científicos y compartir en equipo. Así no sólo se generan aprendizajes, sino que también se descubren nuevas formas de ver y vivir su entorno.

### **METODOLOGÍA: Una conexión de experiencias**

El programa Generaciones Explora se presenta como una iniciativa que aspira a promover el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes en contextos vulnerables, a través de actividades artísticas, culturales y recreativas. Con un enfoque diferencial y territorial, el programa pretende adaptarse a las realidades específicas de cada comunidad, buscando fortalecer identidades, fomentar la convivencia y desarrollar habilidades socioemocionales. Sin embargo, en la práctica, estas aspiraciones se enfrentan a limitaciones de recursos, metodologías estandarizadas y desafíos propios de los contextos rurales que dificultan alcanzar plenamente los objetivos planteados.

Si bien la sistematización de experiencias se traduce en el análisis de una experiencia que puede ser aplicada en distintos ámbitos, en este documento radica puntualmente en la educación rural, donde encontramos como motivo de investigación, cuestionamiento, comprensión y

finalidad reflexiva en el modo de empleo en campo, un manual operativo del programa Generación Explora del ICBF que permite generar distintas miradas, como las que se componen en este documento. Comenzando con la reflexión crítica que abarca no solo a la lectura simple del programa como tal, sino que se va más allá, tratando de hallar por medio de la aplicación una experiencia a posteriori del taller, permitiendo identificar aprendizajes, logros y limitaciones de este; así como la participación activa, la cual afecta de una u otra forma a quienes interactuaron y que desde allí se pueda construir colectivamente una visión integral. No se puede dejar de lado la contextualización, ya sea cultural, social o política, que permitió que el programa se desarrollara de la manera en la que se hizo, para que de esta manera se reconocieran los factores que afectan profundamente los resultados y las dinámicas. La producción del conocimiento nos sirve para entender y comprender conocimientos prácticos y teóricos aplicables en situaciones que nos llevan a reflexionar mucho más profundamente, el programa y el contexto en el que es aplicado. La sistematización de experiencias permite que haya una orientación hacia el aprendizaje, tanto para el/la docente como para los y las estudiantes, buscando que se mejoren las condiciones, como en el Programa Generación explora, el cual tiene grandes rasgos de reflexiones que sigo debatiendo desde mi postura como maestra en artes visuales y del programa que es creado con falencias importantes en su aplicabilidad.

Así bien dice Oscar Jara: “Sistematización [...] refiere principalmente a clasificar, ordenar o catalogar datos e informaciones. [...] En la educación popular y de trabajo en procesos sociales, lo utilizamos en un sentido más amplio, referido no sólo a datos o informaciones que se recogen y ordenan, sino a obtener aprendizajes críticos de nuestras experiencias”. La experiencia que también se recoge tiene con finalidad crear un aprendizaje que nos permita ir construyendo

conocimiento y sensibilidad en nuestro proceso como Como señala Jara (2012), "se trata de partir de nuestra propia práctica, de lo que hacemos, de lo que pensamos, de lo que sentimos" (p. 6). no solo para generar una aplicación de algún conocimiento, entendiendo que en el campo hay diversidad de dinamismos que fluyen unos a otros y es ahí donde la crítica y la reflexión, por medio de lo que hacemos, pensamos y sentimos trasciende a un nivel más significativo a nivel personal y a nivel social; es pensar en las diferencias y en las similitudes, es pensar en el contexto y sus formas de ser. Por ende, es vital que la sistematización de experiencias se haga rigurosa, consciente y reflexivamente, para que, al reconstruir la historia, Como señala Jara (2012), "Permite tener una visión global de los principales acontecimientos que ocurrieron en el período y en este momento se puede identificar los momentos significativos, las principales opciones realizadas, los cambios que fueron marcando el ritmo del proceso y llegar a ubicar las etapas que siguió el proceso de la experiencia" (p. 10). podamos realizar nuestra tarea de rehacer, analizar y querer mejorar aquello en lo que se ha fallado.

En este contexto, los objetivos de mi investigación surgen como una respuesta a la necesidad de reflexionar sobre cómo las artes visuales pueden ser realmente integradas como herramientas pedagógicas efectivas en programas como este. Diseñar propuestas desde la pedagogía de las artes visuales, basándome en los aprendizajes y desafíos surgidos en la práctica, busca enriquecer las planeaciones actuales del programa, y también adaptarlas a las dinámicas y particularidades de los contextos rurales. Este planteamiento responde a la necesidad de generar actividades más significativas, donde las aspiraciones del programa se traduzcan en acciones concretas que impacten positivamente a las niñas, niños y adolescentes participantes.

Asimismo, analizar los métodos pedagógicos aplicados en la enseñanza de las artes visuales en el programa permite identificar qué tan alineados están con los objetivos propuestos y cómo podrían mejorarse. Este análisis también contribuye a llenar un vacío en la discusión académica sobre la educación artística en contextos rurales, un ámbito que sigue siendo poco explorado. A través de esta investigación, se busca aportar nuevas perspectivas sobre cómo las artes visuales pueden convertirse en un puente entre las aspiraciones institucionales y las realidades rurales.

Reflexionar sobre la experiencia de integrar las artes visuales en comunidades rurales, como las de Paipa, Boyacá, abre un espacio para visibilizar tanto los logros como las brechas del programa. Este ejercicio no solo aporta herramientas para mi formación como licenciada en artes, sino que también genera aprendizajes prácticos que pueden ser útiles para la mejora de iniciativas similares. En este sentido, los objetivos de mi investigación, además de dialogar con las intenciones del programa, también buscan potenciar sus posibilidades, adaptándolas a las complejidades del territorio y las vivencias de los participantes.

A continuación, comparto algunas de mis experiencias autobiográficas vividas durante mi rol como tallerista “inspiradora” en la ejecución del programa Generaciones Explora. Estas vivencias reflejan los aprendizajes y logros alcanzados y los desaciertos y retos enfrentados a lo largo del proceso. A través de estas historias, exploro cómo las artes visuales se convirtieron en un puente para conectar con las niñas, niños y adolescentes en contextos rurales, al mismo tiempo que analizo las dificultades que surgen al intentar adaptar las planeaciones a las realidades del territorio. Estas experiencias, tanto positivas como desafiantes, moldearon mi práctica docente y

mi comprensión del impacto que las artes pueden tener en la construcción de identidad, creatividad y las habilidades para la vida.

### **RECONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA: Rayito de Sol**

Primero que todo debo presentarles a “Vanidad”. Vanidad es un personaje que nace de la necesidad de representar a un grupo de profesoras y madres comunitarias. Como adultos, cargamos un complejo de superioridad que en ocasiones no nos permite entender las demandas y necesidades de la primera infancia. Filipenses 2:6-7 declara: “el cual, aunque existía en forma de Dios, no consideró el ser igual a Dios como algo a qué aferrarse, sino que se despojó a Sí mismo tomando forma de siervo, haciéndose semejante a los hombres” (Nueva Biblia de las Américas, 2015). Si el Dios del cual hablan las escrituras y en el cual creemos una gran parte de la población dio este tipo de ejemplo: ¿quiénes somos nosotros para no hacerlo? Así que “Vanidad” es todo lo que textualmente significa la palabra; es arrogante, engreída, manipuladora, soberbia, intolerante, idolatra excesivamente su apariencia y cree que las cosas se hacen únicamente a su manera y que esa es la forma correcta. Este personaje desarrolla un performance en el que simbólicamente se despoja de todas estas cosas y tiene la disposición y la capacidad de estar a la altura de un niño, escucharlo, entenderlo y servirle, con el ánimo de educar con paciencia, amor y vocación.

Es entonces cuando Vanidad viaja a Paipa, únicamente con su nariz de payaso, y se adapta a estas cosas que incluso de niños poseemos, el ser envidiosos, criticones, caprichosos, pataletudos, groseros, etc. Y decide entrar en diálogo con esos 100 nuevos niños que conocería. La profe Alejandra lleva en su bolsillo una amiga Vanidad (nariz de clown); la presenta como una amiga que necesita ser escuchada y amada, que quiere conocer amigos que la acepten y que

no la juzguen, porque ha vivido muy malas experiencias que la han llevado a convertirse en una persona con la que nadie quiere compartir. Entonces la presenta, Vanidad hace un despliegue representativo de todas estas características con las que ni niños ni adultos quisieran sentirse identificados, algunos la aman y otros definitivamente la odian. Este es un personaje que los pone en un conflicto constante, provocando que evalúen su comportamiento, pero también el de los demás.

Así, Vanidad se convierte en una herramienta pedagógica que conecta los objetivos del programa Generaciones Explora. A través del juego y el performance invita a las niñas, niños y adolescentes a reflexionar sobre sus actitudes, invitándolos a ser más empáticos, respetuosos y autocríticos de una forma más lúdica. Su transformación inspira a los niños a aceptar y valorar a los demás, mientras desarrolla habilidades como la tolerancia y la convivencia, cumpliendo con el propósito de formar personas integrales en un espacio de aprendizaje significativo y afectivo.

Desde las pedagogías en artes visuales, el uso de personajes como Vanidad permite que el aprendizaje conecte con las emociones y las experiencias de los niños, apelando a lo simbólico y visual como lenguajes que trascienden lo verbal. Según Eisner (2002), el arte facilita formas únicas de percepción y pensamiento que permiten una comprensión profunda y personal del mundo. A través del desempeño y los elementos visuales, se estimula la creatividad, la imaginación y la reflexión, invitando a los niños a reinterpretar sus actitudes y relaciones, mientras se fortalecen valores y habilidades esenciales para su desarrollo integral.

Tenía claro que no quería abordar el primer encuentro con cada uno de los grupos de la manera habitual, con un; “¡mucho gusto! soy la profe Aleja...” y el discurso se suele dar en estos

momentos o hacer una actividad rompehielos y escuchar a cada niño presentarse y someterlos a un punto de estrés y agotamiento del que se dificulta sacarlos, por lo que tomé la decisión de entrar desde el momento inicial con Vanidad convirtiendo nuestros encuentros en un espacio atractivo, divertido y agradable.

Por otro lado, el programa Generaciones Explora propone dos cartillas para los núcleos de desarrollo: “Encuentros de núcleo de desarrollo (6 a 9 años)” y “Encuentros de núcleo de desarrollo (10 a 13 años)”, con actividades estructuradas en tres momentos: rompehielos, actividad central y cierre. Sin embargo, las características del contexto no siempre permitían cumplir con los lineamientos propuestos, por lo que se optaba por adaptar las actividades, ya fueran las diseñadas por el ICBF o las planeadas en mi rol de inspirador. Además, la Asociación solicitó integrar los cinco lenguajes del amor de Gary Chapman en las planeaciones, manteniendo un enfoque Cristo céntrico y alineado con los objetivos del programa. Esta integración con el propósito de fortalecer el vínculo afectivo con los participantes y a nivel familiar a través de estrategias como Palabras de Afirmación, incentivando su autoestima y confianza; Actos de servicio, promoviendo la colaboración y el trabajo en equipo; Los Regalos, a través de reconocimientos simbólicos para valorar su esfuerzo; Tiempo de Calidad, asegurando espacios de escucha y acompañamiento significativo; y Contacto Físico, respetando las dinámicas culturales, pero utilizando gestos como palmadas en la espalda o apretones de manos para reforzar la conexión emocional.

La integración de los cinco lenguajes del amor en el programa Generaciones Explora ayudó a fortalecer los procesos de enseñanza y acompañamiento en un contexto donde la educación emocional y el desarrollo socioafectivo son fundamentales. Chapman (1992) sostiene

que las personas expresan y reciben amor de diferentes maneras. Aplicar estos lenguajes en un programa educativo en la ruralidad, ayuda a propiciar una conexión diferente con los niños, niñas, adolescentes y sus familias con el ánimo de generar espacios más seguros y significativos. Las palabras de afirmación refuerzan la autoestima y motivación de los participantes, validando sus esfuerzos y logros en cada actividad. Los actos de servicio se abordan en el trabajo en equipo y en la importancia de la colaboración dentro de las dinámicas grupales. El tiempo de calidad en la dedicación plena durante los encuentros, fomentando la escucha activa y el reconocimiento de cada niño como un individuo valioso. Los regalos, entendidos como detalles simbólicos, se convirtieron en incentivos para resaltar el compromiso y la creatividad en las actividades, y finalmente, el contacto físico, adaptado a las dinámicas culturales del entorno, se emplea de manera respetuosa a través de gestos que refuerzan el sentido de pertenencia y confianza.

En la educación artística visual, estos lenguajes encontraron una vía efectiva para su implementación. Las artes permiten expresar emociones, comunicar ideas y fortalecer la identidad cultural de los niños, lo que convierte a la educación artística en un vehículo ideal para aplicar los cinco lenguajes del amor. Las palabras de afirmación tomaron forma en la retroalimentación positiva sobre sus creaciones artísticas, reforzando su confianza en su propio proceso creativo. Los actos de servicio se promovieron a través del trabajo colaborativo en proyectos como piezas colectivas, donde cada participante contribuía con su talento y esfuerzo. El tiempo de calidad se hizo evidente en la dedicación que cada niño ponía en sus obras, mientras que los regalos tomaron la forma de la valoración de su trabajo, tanto a nivel personal como en la comunidad. Finalmente, el contacto físico, aunque adaptado al contexto, se reflejó en la

interacción con los materiales, en la expresión gestual y en la construcción de lazos a través del arte.

En el contexto rural, donde los niños pueden enfrentar condiciones de vulnerabilidad y falta de reconocimiento, la integración de estos lenguajes en el programa Generaciones Explora a través de la educación artística visual permitió no solo fortalecer los objetivos del programa, sino también brindar una experiencia más cercana, significativa y transformadora para los participantes.

En ese sentido, los ocho meses de ejecución del programa se distribuyeron de la siguiente manera: Durante noviembre y diciembre, se desarrollaron actividades del núcleo de recreación y deporte, en enero y febrero, el núcleo de juego y literatura, en marzo y abril, el núcleo de arte y cultura, y finalmente, en mayo y junio, el núcleo de ciencia y tecnología. Esta organización permitió abordar de forma gradual y estructurada cada área de desarrollo planteada por el programa.

Compartiré algunas de las experiencias más significativas vividas durante la ejecución del programa, destacando los momentos clave que marcaron este proceso.

### Imagen 1: Explorando Bonza



**Fuente:** Forero, P. (2021)

Este fue mi primer encuentro con el grupo de niñas y niños entre los 6 y los 9 años, en la Vereda Cruz de Bonza, IED Rafael Bayona Niño, el cual vamos a llamar “Explorando Bonza”. Este encuentro tuvo lugar el 16 de noviembre del año 2021.

Me encontré con un grupo de niñas y niños curiosos, de acento cálido, llenos de preguntas, tímidos, pero a la vez berracos. Logré capturar la atención de todos, y empezar este proceso de la mano de Vanidad cumplió con el objetivo de reconocer, en primera instancia, quiénes serían los niños con los que emprendería este reto de aprendizaje mutuo. Este programa en particular no solo busca la construcción de conocimiento, sino también identificar las vulneraciones y los riesgos en los que se encuentran los niños participantes, lo cual es fundamental para orientar las actividades hacia su bienestar integral, como lo plantea el Manual

Operativo del Programa Generaciones Explora. Aunque cuenta con una etapa de lectura de contexto liderada por el profesional psicosocial, esta no siempre permite al inspirador profundizar en el conocimiento del grupo.

Desde mi rol y apoyándome en lo que Paulo Freire (2005) llama "pedagogía del diálogo", decidí que en mis primeros encuentros me tomaría el tiempo para jugar con ellos, conocerlos y explorar sus intereses. Con estas acciones, además de garantizar su participación, sino también construir un espacio de confianza en el que los niños se sintieran valorados y escuchados. Este enfoque en particular me permitió generar una conexión significativa, vital en un programa que enfrenta retos como mantener la cobertura establecida en el manual operativo y motivar a los participantes en contextos rurales donde las dinámicas sociales y culturales plantean desafíos particulares.

Esta primera experiencia con los niños en la vereda Cruz de Bonza destaca la importancia de una educación que no sólo transmita conocimiento, sino que también priorice la comprensión del contexto y las realidades individuales de los participantes. En este sentido, la educación debe ser un acto de amor y compromiso con los otros, donde el diálogo sea el medio para construir aprendizajes significativos. Esta perspectiva refuerza la idea de que las primeras interacciones en el programa no deben limitarse a seguir un guion establecido, sino que deben abrir espacio para el intercambio genuino y el reconocimiento mutuo. Al dedicar tiempo para conocer sus intereses y crear un ambiente de confianza, se sentaron las bases para una relación educativa en la que los niños pudieran sentirse valorados y motivados, un aspecto esencial para superar los desafíos inherentes al contexto rural y garantizar su permanencia en el programa.

## Imagen 2: Construyendo Bonza



**Fuente:** Forero, P. (2021)

Mi primera interacción con el grupo de adolescentes entre los 10 y los 14 años fue mucho más difícil, captar su atención, convertirme en una persona interesante para ellos y hacer del programa algo atractivo se volvió un desafío complejo. A este grupo lo llamaremos “Construyendo Bonza”. Nuestro primer encuentro se dio el 23 de noviembre del 2021.

El personaje de Vanidad no tuvo tanto éxito con ellos, ya que estuvieron más atentos a otras dinámicas que se daban al tiempo en el lugar del encuentro, así como a las personas que habitaban este espacio con nosotros. Dada la etapa del desarrollo en la que se encuentran, sus intereses eran completamente diferentes. Querían saber más sobre redes sociales, tendencias, bailar, grabar videos para TikTok y discutir cómo socializarían al día siguiente con otras personas del colegio o jugar fútbol. Estas actividades, en cierta medida, me permitieron conocer sus

intereses, pero no de la misma forma ni con la misma profundidad que con el grupo de "Explorando Bonza".

Más adelante, los dos grupos se unificarían, ya que al estar en un entorno rural, las familias, que por lo general son extensas, tenían primos o hermanos en ambos grupos. Además, los padres, al tener que trabajar, dejaban a los mayores a cargo, permitiéndoles asistir a los encuentros en una sola jornada. Esto ocasionó que los grupos comenzaran a desintegrarse, por lo que se acordó con los padres de familia unirlos, organizando un único encuentro con los 50 niñas, niños y adolescentes.

La experiencia con el grupo de adolescentes de "Construyendo Bonza" reflejó las complejidades de trabajar con una población en plena etapa de construcción de identidad y autonomía. Erik Erikson (1968), en su teoría del desarrollo psicosocial, destaca que durante la adolescencia surge la búsqueda de identidad y la necesidad de pertenencia a un grupo, lo que explica su interés por actividades vinculadas con las redes sociales y dinámicas grupales contemporáneas. Este contexto dejó entrever la importancia de adaptar las estrategias pedagógicas a sus intereses y formas de expresión, integrando actividades que, sin perder de vista los objetivos del programa, les permitan sentir que su voz y sus preferencias son valoradas.

Además, las características de la educación en la ruralidad plantean retos particulares, como señala Luis Enrique López (2005), quien resalta que la diversidad cultural y social en contextos rurales requiere pedagogías flexibles que reconozcan las necesidades y dinámicas locales. En este sentido, la pedagogía en artes visuales se convierte en una herramienta para fomentar la creatividad, la reflexión y la construcción de identidad. Las artes no solo ofrecen un

medio para explorar sus intereses, sino también un espacio seguro para abordar las vulneraciones de derechos y fortalecer el tejido social en sus comunidades. Este enfoque interdisciplinar responde a los retos propios de la adolescencia y a las condiciones específicas de la ruralidad, permitiendo que el programa pueda llegar a tener un impacto más significativo.

### Imagen 3: Explorando Pantano



**Fuente:** Forero, P. (2021)

Los encuentros con el grupo de niñas y niños entre los 6 y los 9 años en Pantano de Vargas comenzaron el 24 de noviembre. A este grupo lo denominaremos *Explorando Pantano*. Iniciar la ejecución del programa en esta vereda tomó un poco más de tiempo, pues fue necesario articular acciones específicas para adaptarnos a sus dinámicas particulares.

Aunque Pantano de Vargas también pertenece a la ruralidad, presenta diferencias significativas debido a sus características turísticas. Este contexto facilita un mayor acceso a rutas

de comunicación y mejora su calidad educativa, económica y social en comparación con otras veredas. Estas condiciones influyeron directamente en la experiencia con los niños, quienes mostraron un enfoque más crítico y maduro hacia *Vanidad*, logrando exteriorizar de manera efectiva sus emociones y reflexionando sobre lo que el personaje provocaba en ellos. Además, su actitud de escucha fue notable, aunque sin perder el entusiasmo por el juego y las dinámicas propuestas.

Su disposición y curiosidad generaron mayores expectativas respecto a los aprendizajes de los núcleos de desarrollo, lo que marcó una diferencia positiva en comparación con otros grupos. Esta actitud estuvo favorecida por el contexto: la última semana de actividades académicas ofreció una oportunidad ideal para presentar el programa como una alternativa recreativa durante las vacaciones, captando su interés y participación.

La 12ª experiencia en Pantano de Vargas evidenció cómo el contexto influye en los procesos pedagógicos. Como señala Paulo Freire (1970) “la educación debe partir de la realidad concreta del educando, reconociendo su contexto social, cultural y económico”. En este caso, las mejores condiciones de infraestructura y acceso en Pantano facilitaron una interacción más enriquecedora, donde los niños pudieron participar de manera activa y crítica. Además, la postura crítica frente al personaje de *Vanidad* evidencia, como lo menciona Lev Vygotsky, el papel del entorno en el desarrollo de habilidades superiores, como la reflexión y la autorregulación emocional. (Vygotsky, 1978, p. 57).

En este sentido, las artes visuales jugaron un rol clave al proporcionar un espacio para que los niños conectaran con sus emociones y construyeran aprendizajes significativos. Este enfoque dialoga con la idea de Elliot Eisner (2002) que destaca que las artes fomentan la capacidad de interpretar, analizar y expresar experiencias, habilidades esenciales para el desarrollo integral de los niños en cualquier contexto, pero especialmente en aquellos que, como Pantano de Vargas, permiten aprovechar las oportunidades que su entorno ofrece.

#### **Imagen 4: Explorando Pantano**



**Fuente:** Forero, P. (2021)

Al igual que con el grupo de pequeños de Pantano, iniciamos los encuentros con este grupo el 24 de noviembre. A ellos los denominamos *Construyendo Pantano*. Aunque compartían características contextuales similares con los más pequeños, las dinámicas propias de su edad marcaron una diferencia significativa en relación con sus intereses y comportamientos.

Para estos adolescentes, *Vanidad* resultó ser un personaje particularmente interesante. No solo despertó su curiosidad, sino que se convirtió en un punto de referencia negativo que

utilizaban en sus discusiones como ejemplo de lo que querían evitar o cambiar. Este personaje fue motivo de reflexión y de interpretación, permitiéndoles asumir roles en diferentes ocasiones, lo que favoreció su participación activa. A pesar de que también se interesaban por las tendencias y redes sociales, su interacción grupal reflejaba relaciones de poder más marcadas, características de su etapa de desarrollo. Su amor por el fútbol, tan representativo de la ruralidad, se convirtió en un espacio clave para canalizar su energía y fomentar el compañerismo. En la mayoría de los encuentros, predominaba una disposición hacia el trabajo en equipo y el servicio mutuo, lo que reforzó los lazos grupales y permitió desarrollar actividades de manera más colaborativa.

Esta experiencia marcó la importancia de adaptar las estrategias pedagógicas a las características propias de los adolescentes y su contexto. Según Vygotsky (1978), el aprendizaje ocurre en un contexto social, a través de la interacción con los demás y con herramientas culturales significativas, (p, 79). En este caso, *Vanidad* no solo actuó como una herramienta pedagógica, sino como un detonante para reflexiones sobre los valores y las conductas sociales, facilitando un aprendizaje más profundo y crítico. Por otra parte, Freire (1997) sostiene que el acto educativo debe estar vinculado a la realidad del educando, respetando sus intereses y necesidades. La inclinación de este grupo hacia el fútbol y el compañerismo es un claro ejemplo de cómo los intereses contextuales pueden ser utilizados como un medio para conectar con los participantes y motivarlos a involucrarse más en el proceso de aprendizaje.

Finalmente, en el marco de la pedagogía en artes visuales, estas interacciones reflejan el papel transformador de la educación artística, que, como señala Eisner (2002), no solo desarrolla habilidades creativas, sino que también fomenta la empatía, la colaboración y la expresión individual en un entorno grupal. En este caso, las actividades ofrecieron un espacio para que los

adolescentes exploraran su identidad y fortalecieran sus vínculos, aprovechando las dinámicas de poder y compañerismo como un recurso pedagógico enriquecedor.

**Imagen 5: Jugando yas/ Núcleo de desarrollo Recreación y deporte**



**Fuente:** Forero, P. (2022)

En el núcleo de desarrollo de recreación y deporte, la sesión #5, titulada "*Así se divertían los abuelos (deportes tradicionales)*", busca que niñas y niños disfruten y reconozcan los juegos tradicionales, evocando recuerdos familiares y explorando sus beneficios físicos y sociales en actividades en equipo. La sesión comienza con una actividad rompehielos donde, a través de la mímica, los participantes representan juegos tradicionales que conocen, incentivando la memoria colectiva y la creatividad, aunque ello puede representar un reto para quienes no están familiarizados con estos deportes.

La actividad central se centra en construir y practicar versiones caseras de juegos tradicionales como el tejo y la rana, estimulando la creatividad y el trabajo en equipo, sin embargo, su ejecución se complica por la necesidad de materiales específicos y una logística más compleja, la cual requiere de mucho tiempo. La sesión finaliza con una reflexión guiada y una

meditación, que pretende promover el bienestar físico y mental, aunque este cierre se siente algo desconectado del tono lúdico previo.

En estas comunidades, los juegos tradicionales propuestos, como el tejo y la rana, suelen estar asociados a dinámicas sociales que distan de promover la unión familiar. Más bien, estos juegos tienden a relacionarse con el consumo de alcohol por parte de los adultos, lo que puede generar tensiones familiares y reforzar estigmas culturales en lugar de fomentar valores positivos.

A estas dificultades se suma la falta de coherencia logística. Los materiales necesarios para llevar a cabo las actividades frecuentemente llegaban con retraso, o bien no eran adecuados para su ejecución. Esto obligó a replantear las dinámicas, recurriendo a juegos más accesibles como el yas, el trompo, el yoyo y la coca. Entre ellos, el yas se destacó por captar rápidamente el interés de los niños, creando un ambiente que facilitó el desarrollo de las diferentes dinámicas que se debían dar en el encuentro.

Esta experiencia evidencia lo que Freire (1970) describe como la desconexión que ocurre cuando las propuestas pedagógicas no surgen de las realidades locales. Según el autor, cualquier proceso educativo debe partir del contexto y las vivencias de los participantes, ya que solo así puede ser significativo y transformador. Por otro lado, Eisner (2002) resalta que la pedagogía en artes y cultura debe priorizar la flexibilidad y la creatividad, permitiendo a los facilitadores adaptar sus estrategias a las necesidades reales de los grupos.

En este caso, resignificar los juegos tradicionales me permitió convertir una propuesta inicialmente descontextualizada en una experiencia enriquecedora. Lo que refuerza la importancia de diseñar actividades que no solo respeten las particularidades culturales, sino que

también abran espacios de reflexión y aprendizaje desde las vivencias cotidianas de los participantes.

**Imagen 6: Circuito de retos / Núcleo de desarrollo Recreación y deporte**



**Video 1:** [Retos del siglo XXI-Video Challenge](#)

**Fuente:** Forero, P. (2022)

La sesión #1, titulada "*Feria de entrenamiento deportivo*", proponía un enfoque dinámico para acercar a niñas y niños al deporte y la recreación mediante actividades orientadas al descubrimiento de habilidades, la reflexión y el trabajo en equipo. En esta propuesta, el rompehielos basado en estaciones de entrenamiento combinaba diversión y retos físicos,

permitiendo a los participantes explorar capacidades como resistencia y precisión; Sin embargo, el tiempo limitado en cada estación podía dificultar una experiencia más completa.

La actividad también sugeriría la creación de fichas de deportistas como un ejercicio creativo y reflexivo para analizar el impacto del deporte en la vida diaria, aunque requería un nivel significativo de guía para evitar confusiones en su desarrollo. Por último, se planteaba una feria de deportistas para fomentar la interacción grupal y la evaluación entre pares, aunque existía el riesgo de que percepciones subjetivas influyeran en las decisiones y apoyos durante la actividad.

Una vez más, la implementación de esta actividad puso en evidencia las limitaciones en la adaptación de los recursos materiales y la necesidad de habilidades pedagógicas para ajustarse a las condiciones reales del programa. El retraso constante en la llegada de materiales y la poca conexión entre estos y las propuestas del ICBF hicieron evidente la brecha entre la planeación ideal y la ejecución práctica. Además, la unificación de los grupos, en su mayoría con rangos de edad y niveles de comprensión muy diferentes, complicó la lectura y el desarrollo de las tareas planteadas en la cartilla, ya que estas requerían una comprensión mayor a la que los participantes podían ofrecer de manera homogénea.

Para contrarrestar estas dificultades, decidí recurrir a la cultura visual y al consumo cotidiano de imágenes y videos, elementos que forman parte de la realidad diaria de los participantes y que logran captar su atención de manera inmediata. En lugar de insistir en la actividad original, diseñé una pista de retos inspirada en tendencias populares, creando un espacio en el que pudieran participar de manera activa y entusiasta. Posteriormente, la actividad se

convirtió en un espacio colaborativo en el que ellos mismos diseñaron una nueva pista de retos con dinámicas diferentes a las abordadas inicialmente. Este ejercicio, además de cumplir con los objetivos del programa, también permitió trabajar en la apropiación creativa, la resolución de problemas y la cooperación grupal desde un enfoque cercano a sus intereses y realidades.

Como señala Freedman (2003), la cultura visual ofrece un medio para conectar el aprendizaje con la vida cotidiana, permitiendo que las niñas, niños y adolescentes interpreten y transformen críticamente las imágenes que los rodean, (p, 15). En este caso, integrar elementos de su entorno visual inmediato no sólo facilitó el cumplimiento de los objetivos planteados, sino que también promovió una experiencia significativa, adaptada y relevante para los participantes.

**Imagen 7: Nuestra historia, libreta / Núcleo de desarrollo juego y literatura**

**Fuente:** Forero, P. (2022)

La Sesión #3 del Núcleo de desarrollo juego y literatura "¿Qué fue primero, la literatura o las letras?" propone un recorrido creativo y reflexivo que conecta a las niñas y niños con el origen de la literatura, desde la tradición oral hasta la escritura. La actividad rompehielos estimula la imaginación a través de un paisaje sonoro, permitiendo explorar narrativas únicas. En la actividad central, la transición de la oralidad a la escritura fomenta el uso de figuras literarias y el trabajo colaborativo, sin embargo, la complejidad de las tareas puede resultar desafiante para algunos niños sin suficiente acompañamiento. Finalmente, el cierre con presentaciones literarias integra expresión artística y reflexión, consolidando el aprendizaje.

Para darle un sentido diferente a este núcleo de desarrollo, decidí implementar una actividad que fomentara la creatividad y estableciera una conexión personal con las niñas y los niños: la creación de una libreta artesanal encuadernada por cada participante. Este ejercicio aportó, al permitir incluirlas en un soporte físico significativo, las siguientes actividades, además de articular el programa con la pedagogía en las artes visuales, fortaleciendo la dimensión creativa y expresiva del aprendizaje.

Sin embargo, esta actividad presentó grandes retos. A pesar de llevar la estructura base de las libretas ya preparadas, las instrucciones para ensamblarlas no siempre fueron comprendidas de manera inmediata por los niños. Lo que para mí eran pasos claros y lógicos se percibía de forma distinta desde sus perspectivas. Esto reflejó, como señala Dewey (1938), que el aprendizaje debe partir de las experiencias previas de los estudiantes, adaptándose a sus formas de comprender y procesar la información. Lo que inicialmente planeé como una actividad de un solo encuentro se expandió a varias sesiones debido a estas dificultades.

A pesar de los desafíos, la actividad fue un éxito. Este proceso fortaleció habilidades técnicas como la paciencia y el detalle, a la vez que promovió el trabajo colaborativo entre los participantes. Como menciona Efland (2002), la educación artística no se limita a enseñar habilidades manuales, sino que estimula el pensamiento crítico y flexible, una capacidad que los niños desarrollaron al buscar soluciones creativas frente a los obstáculos que surgieron durante la encuadernación.

Finalmente, logramos equilibrar el tiempo invertido, integrando varias actividades en encuentros posteriores. Más allá de cumplir con los objetivos del programa, la actividad dejó un

impacto significativo: cada niña y niño se llevó una libreta que representaba un logro personal y un espacio para integrar literatura, memoria y arte en un objeto único, reflejando la riqueza de la experiencia vivida.

**Imagen 8: Más allá de las palabras, cadáver exquisito / Núcleo de desarrollo Juego y literatura**



**Fuente:** Forero, P. (2022)

La Sesión n.º 2, "Comunicando más allá de las palabras (expresión plástica)", busca reconocer la literatura como una herramienta poderosa para expresar sentimientos e ideas a través de palabras e imágenes, promoviendo la creatividad y el trabajo en equipo. La actividad rompehielos invita a las niñas y los niños a explorar su imaginación a partir de palabras y recortes

visuales, lo que fomenta una conexión personal con la comunicación creativa, aunque puede ser desafiante para quienes necesitan más orientación inicial. En la actividad central, la creación colectiva de publicaciones literarias impulsa la colaboración y el pensamiento crítico, aunque la coordinación grupal podría ser un reto si no se gestiona adecuadamente el tiempo y los recursos. Finalmente, el espacio de cierre promueve reflexiones significativas sobre el impacto de la literatura, pero puede volverse repetitivo si no se dinamizan las intervenciones.

La propuesta brindada en esta sesión ejemplifica un enfoque que a menudo reduce la riqueza del arte a actividades manuales básicas como recortar y pegar, dejando de lado el verdadero potencial transformador de la creatividad. En respuesta a esta limitación, decidí adaptar la actividad central hacia una propuesta más alineada con la pedagogía de las artes visuales, implementando la creación de varios "cadáveres exquisitos". Este método mantuvo el objetivo inicial de explorar la comunicación creativa, y además ofreció una experiencia más dinámica y profunda para las niñas y los niños, al integrar elementos de azar, narrativa y colaboración.

La actividad tuvo una recepción positiva entre los niños, quienes mostraron entusiasmo al crear composiciones visuales y literarias de manera colectiva. Este enfoque se alinea con lo planteado por Freire (1970), quien resalta que el aprendizaje significativo surge de prácticas que invitan a la reflexión crítica y la co-construcción del conocimiento, en lugar de limitarse a tareas mecánicas. Aunque no todos se animaron a participar en la creación de la narrativa final, el ejercicio abrió un espacio de expresión donde las ideas individuales y grupales se entrelazaron para formar una obra conjunta.

Además, esta experiencia demostró el valor de estrategias que fomentan la experimentación y el pensamiento divergente. Como señala Eisner (2002), la educación artística debería centrarse en expandir las formas de percepción y expresión, permitiendo a los estudiantes abordar problemas desde múltiples perspectivas. La creación de los "cadáveres exquisitos" ofreció justamente esto: un espacio donde lo inesperado y lo lúdico se combinaron para generar resultados únicos y significativos.

En última instancia, esta adaptación no solo enriqueció la actividad, sino que también subrayó la importancia de re imaginar las propuestas pedagógicas para alinearlas con las necesidades y contextos específicos de los participantes, reafirmando el papel del arte como un medio para explorar y comunicar de manera auténtica.

**Imagen 9: Imagen en movimiento / Núcleo de desarrollo Arte y cultura**



**Video 2:** [Stop Motion, arte y cultura.mp4](#)

**Fuente:** Forero, P. (2022)

Luego de revisar el núcleo de desarrollo de arte y cultura propuesto en la cartilla del ICBF, identifiqué que muchas de las actividades no lograban aprovechar plenamente el potencial creativo y expresivo de los niños y niñas. Por ello, decidí incorporar propuestas completamente nuevas, más acordes a sus intereses y al enfoque enriquecedor que buscaba implementar. Entre estas, la creación de un stop motion fue la que generó mayor impacto, tanto por la respuesta de los niños como por la manera en que ejecutaron la actividad.

El stop motion, un concepto completamente desconocido para ellos, les permitió experimentar con la animación utilizando plastilina. A través de esta técnica, los niños integraron narrativas inspiradas en su cotidianidad y en las imágenes con las que conviven diariamente, vinculando su cultura visual con una práctica artística innovadora. Como maestra de artes visuales, mi rol no solo se limitó a guiar el proceso técnico, sino a facilitar un diálogo que conectara sus experiencias con la narrativa visual, promoviendo así una reflexión sobre cómo el arte puede capturar y transformar su entorno.

Este enfoque resuena con las ideas de Elliot Eisner (2002), quien argumenta que las artes ofrecen formas de pensamiento únicas que permiten expresar lo que no siempre puede ser articulado con palabras, (p, 53). A través del stop motion, aprendieron una nueva técnica y exploraron su capacidad para construir significados complejos y compartidos mediante imágenes en movimiento. Además, este tipo de actividad fomenta habilidades como la planificación, la resolución de problemas y el trabajo en equipo, consolidando aprendizajes que van más allá de lo artístico.

Por otra parte, Nicholas Mirzoeff (1999) señala que la cultura visual es un campo dinámico que conecta imágenes con significados socioculturales, (p. 3). En este sentido, al utilizar elementos de su entorno cotidiano para construir sus narrativas animadas, los niños, además de apropiarse del medio artístico, lograron establecer un diálogo con las imágenes y contextos que definen su vida diaria. Esto refuerza el poder de las artes visuales como herramienta para interpretar y resignificar la realidad.

Este fue un ejercicio técnico y creativo, una oportunidad para que los niños experimentaran el arte como una forma de expresar sus propias historias, cuestionar su entorno y encontrar nuevas formas de conexión y comunicación. Este tipo de propuestas demuestra cómo la pedagogía de las artes visuales puede trascender los límites tradicionales de la enseñanza, transformándose en una práctica significativa que potencia tanto la creatividad como la reflexión crítica.

**Imagen 10: Me expreso galería / Arte y cultura**

**Fuente:** Forero, P. (2022)

La Sesión n.º 3, *Todo es posible cuando lo pintas (expresión de la pintura)*, ofrece un enfoque creativo y reflexivo para explorar la pintura como medio de expresión, guiando a las niñas y los niños a través de un recorrido por la historia del arte y su conexión con movimientos contemporáneos. La actividad inicial, que simula una caverna prehistórica, fomenta el trabajo colectivo y la exploración sensorial con pigmentos naturales, aunque puede resultar un reto si no se logra ambientar adecuadamente el espacio. La actividad central, con estaciones que presentan movimientos artísticos, permite un aprendizaje dinámico y motiva la expresión individual a

través de la pintura, aunque requiere una logística bien estructurada para garantizar el flujo entre estaciones y el acceso a materiales suficientes. Finalmente, la galería como cierre permite la apreciación del trabajo grupal e individual, destacando la importancia del arte como vehículo de expresión y diálogo, pero podría necesitar un manejo cuidadoso para mantener la atención de todos los participantes durante el conversatorio.

No era factible desarrollar en un solo encuentro de dos horas la actividad central propuesta en la cartilla, ya que su ejecución demandaba al menos tres sesiones. Este enfoque más extenso implicaba abandonar algunas actividades sugeridas en el núcleo de desarrollo, para dar prioridad a un proceso que permitiera a los niños y niñas explorar el entorno, experimentar con pigmentos a través del método de prueba y error, y transitar de manera significativa por diferentes movimientos artísticos.

Para adaptarla a las necesidades y contextos específicos, enfoqué la actividad en una relación directa con el entorno y las problemáticas sociales visibles tanto en Paipa como en las noticias que los niños reconocían. Esto permitió que la pintura no solo fuera un medio de expresión artística, sino también un puente para reflexionar sobre su realidad y generar vínculos con la pedagogía del arte como una herramienta transformadora. Así, la actividad adquirió un propósito más amplio, integrando los saberes previos que cada niño tenía sobre la pintura y conectándolos con la práctica artística contemporánea.

Esta adaptación dialoga con Dewey (1934), quien plantea que el arte no debe ser tratado como un fin en sí mismo, sino como una experiencia integral que conecta la acción, la percepción y la reflexión, (p, 91). Al incorporar elementos del entorno y problemáticas sociales, se crea un

aprendizaje que no solo estimula la creatividad, sino que también fomenta una comprensión crítica del contexto. Además, este enfoque refuerza lo señalado por Rancière (2009) respecto a la emancipación del espectador, en este caso, los niños, al permitirles ser protagonistas activos en la creación artística y en la interpretación de su realidad.

Finalmente, este replanteamiento también contribuyó a fortalecer la pedagogía de las artes visuales, al considerar que la enseñanza de la pintura no debe limitarse a replicar técnicas o estilos, sino a propiciar una experiencia en la que la práctica artística se convierta en un vehículo para la exploración personal y colectiva. Este enfoque permitió que los niños no solo exploraran diferentes movimientos artísticos, sino que conectaran estas expresiones con sus propias historias y contextos, haciendo del arte un proceso significativo y transformador.

**Imagen 11: Diagnostico de derechos o encuentro de núcleo de desarrollo? Ciencia y tecnología**



**Video 3:** [Ciencia y tecnología Pantano de Vargas.mp4](#)

**Video 4:** [Ciencia y tecnología Bonza.mp4](#)

**Fuente:** Forero, P. (2022)

La Sesión n.º 2 "El quinto elemento (Cuidado del medio ambiente I)" ofrece una experiencia integral para que niñas y niños comprendan la importancia de los cuatro elementos naturales y el rol humano como el "quinto elemento". La actividad inicial permite una exploración sensorial y creativa, fomentando la imaginación y conexión con los elementos, aunque su impacto depende de la disponibilidad de materiales y de la habilidad del facilitador para guiar la reflexión. En la actividad central, la construcción de maquetas promueve el trabajo en equipo y la reflexión sobre las consecuencias del desequilibrio ambiental, pero puede ser un desafío para los grupos equilibrar el tiempo y la complejidad del proyecto. Finalmente, el cierre con una galería y conversatorio integra las experiencias vividas, reforzando aprendizajes clave y abriendo espacio para la creatividad, aunque requiere una moderación activa para mantener el enfoque y la participación de todos.

A partir de mi experiencia con el núcleo de desarrollo "El quinto elemento (Cuidado del medio ambiente I)", reconozco que la implementación de estas actividades no fue la mejor, particularmente debido a la interferencia de procesos institucionales que terminaron afectando el tiempo y la calidad del espacio pedagógico. En este caso específico, el diagnóstico de derechos de salida impuesto por el ICBF se convirtió en un obstáculo mayor, obligándome a sentarme frente a un computador para realizar entrevistas individuales a los niños. Este procedimiento, orientado más hacia la recolección de datos justificativos que al bienestar o aprendizaje de los niños, consumió un tiempo valioso que debía haberse dedicado íntegramente al desarrollo de las actividades programadas.

Esta situación evidencia un problema recurrente en los programas institucionales: la priorización de los requisitos administrativos sobre la experiencia educativa en sí misma. Como

menciona Paulo Freire (1970), una educación verdaderamente transformadora debe centrarse en el diálogo y en la relación entre educador y educando, (p, 63). Sin embargo, cuando se imponen tareas burocráticas durante los encuentros pedagógicos, se erosiona la posibilidad de construir esos vínculos significativos. Además, al tratar a los niños como cifras o datos, se les despoja de su papel activo y creativo en el proceso educativo, reduciéndolos a receptores pasivos de una actividad incompleta.

Por otra parte, esta dinámica refleja lo que Henry Giroux (1988) llama la "burocratización de la educación", donde los espacios pedagógicos se ven subordinados a un control administrativo que limita la libertad del maestro para innovar y adaptar las actividades a las necesidades del grupo, (p, 87 ). En este caso, el diagnóstico de derechos, una herramienta diseñada para evaluar condiciones y garantizar derechos, terminó imponiendo una barrera que desnaturalizó la actividad.

A pesar de estas limitaciones, intenté desarrollar las actividades en la medida de las posibilidades, adaptándolas al contexto y al tiempo reducido. Sin embargo, la falta de atención integral y la imposibilidad de profundizar en los contenidos planificados dejaron en evidencia el impacto negativo de estas exigencias. En este sentido, estas falencias institucionales subrayan la urgencia de replantear las estructuras y prioridades de los programas educativos. Es crucial que se respete el tiempo de los encuentros como un espacio sagrado para el aprendizaje, donde la pedagogía no sea desplazada por las necesidades burocráticas.

Esta experiencia refuerza la importancia de que los programas institucionales no solo consideren la implementación de actividades creativas y significativas, sino que también

garanticen que el tiempo y los recursos asignados sean realmente funcionales para cumplir esos objetivos. De lo contrario, las actividades propuestas, por muy ricas que sean en teoría, se vuelven inalcanzables en la práctica.

**Imagen 12: Buzón de sugerencias / Formación a la ciudadanía, aprendo, luego enseño / plan de mejora**

IED Rafael Bayona Niño/ Institución Educativa Técnica Pantano de Vargas





**Fuente:** Forero, P. (2022)

El programa "Generaciones Explora," como parte de su estrategia para evaluar la satisfacción del servicio, ha implementado un buzón de sugerencias que busca fomentar la participación activa de la comunidad. Este espacio está diseñado para que padres, niñas, niños y adolescentes puedan, en cualquier momento durante los encuentros, depositar de manera anónima o identificada sus sugerencias, quejas o reclamos. Con ello, se promueve un diálogo constructivo entre los beneficiarios y el equipo del programa, asegurando que las actividades respondan mejor a sus expectativas y necesidades.

Además, la revisión del buzón se realiza de manera transparente por un grupo veedor, conformado por padres y niños, lo que fortalece el sentido de corresponsabilidad y confianza en el proceso. Este grupo no solo analiza el contenido del buzón, sino que también contribuye a proponer soluciones o ajustes para futuras acciones del programa. De esta forma, "Generaciones Explora" integra una metodología inclusiva que fomenta la mejora continua, el empoderamiento de la comunidad y el fortalecimiento de los lazos entre participantes y facilitadores.

Este espacio permitió canalizar opiniones y fortalecer el vínculo entre la comunidad y el programa, evidenciando lo que Freire (2005) denomina *educación dialógica*: un proceso de construcción colectiva basado en el diálogo y el respeto por las voces de todos los participantes.

En términos generales, los mensajes depositados reflejaron una percepción positiva de las maestras, destacando su impacto en las niñas, niños y adolescentes, quienes reconocieron el valor de las actividades realizadas. Esos elogios no solo validan el esfuerzo del equipo, sino que refuerzan la idea de Dewey (1916), quien subraya que la educación auténtica se construye desde la experiencia y el involucramiento activo de los participantes.

**Imagen 13: Refrigerios y listados de asistencia / Evidencias institucionales**

En el marco del programa "Generaciones Explora", se establecen lineamientos claros para garantizar el bienestar y la participación efectiva de las niñas, niños y adolescentes en los encuentros programados. Los participantes recibirán un refrigerador por cada encuentro, siguiendo el ciclo de menú aprobado por el ICBF, bajo la supervisión de nutricionistas y el operador del programa, asegurando calidad e inocuidad. En modalidades no presenciales, los refrigeradores se entregarán en paquetes completos, con evidencia de entrega mediante formatos firmados y registros fotográficos. La implementación del programa requiere informes detallados y oportunos sobre la programación, actividades realizadas, asistencia, entrega de refrigeradores y otras gestiones, utilizando los mecanismos e instrumentos definidos por el ICBF, lo que garantiza transparencia y cumplimiento de los objetivos del programa.

El programa "Generaciones Explora" aunque bien intencionado en sus lineamientos para garantizar transparencia y el bienestar de las niñas, niños y adolescentes, enfrenta un problema significativo en la ejecución práctica de sus actividades. El tiempo dedicado a levantar evidencias

de asistencia, entrega de refrigerios y otras gestiones administrativas, aunque necesario para justificar los recursos empleados, limita de manera drástica el desarrollo completo de las planeaciones propuestas en las cartillas del ICBF. Esto genera un desequilibrio evidente entre los objetivos educativos y los requisitos burocráticos.

Esta situación refleja lo que John Dewey describe como la desconexión entre los fines educativos y los medios utilizados para alcanzarlos. Según Dewey, una educación efectiva debe centrarse en la experiencia vivida y en el desarrollo de capacidades significativas, no en cumplir formalidades que terminan interfiriendo con el aprendizaje real, (p, 106). En este caso, el tiempo asignado a documentar evidencia desvirtúa la esencia pedagógica de los encuentros, reduciendo el espacio para actividades significativas y limitando la posibilidad de un impacto profundo en los participantes.

Asimismo, Boaventura de Sousa Santos (2006) señala que la "burocratización de la vida cotidiana" puede obstaculizar la creatividad y la participación activa en contextos educativos, (p, 164). En este programa, el exceso de tareas administrativas convierte al facilitador en un gestor de evidencias más que en un educador capaz de inspirar y guiar. Este desajuste no solo afecta la dinámica del grupo, sino que también compromete la calidad del tiempo compartido, en el que debería primar la conexión y el aprendizaje colaborativo.

A pesar de estos desafíos, es importante destacar que los encuentros no deben perder su sentido transformador. Según bell hooks, la educación debe ser "un acto de libertad" que permita a los participantes cuestionar, crear y explorar. Sin embargo, cuando el enfoque se centra en la

documentación y no en el desarrollo de habilidades o experiencias, se restringe esa libertad, transformando los encuentros en ejercicios de cumplimiento mecánico.

La implementación del programa requiere un replanteamiento de las prioridades y del uso del tiempo en los encuentros. Si bien la rendición de cuentas es crucial, esta no puede seguir siendo un obstáculo que impida alcanzar los objetivos pedagógicos. Es necesario diseñar estrategias que equilibren las demandas administrativas con la ejecución efectiva de actividades, permitiendo que los espacios educativos mantengan su propósito esencial: el aprendizaje, la creatividad y el desarrollo integral de los participantes.

Como maestra, mi rol frente a este tipo de requerimientos ha sido un constante ejercicio de equilibrio. Me he visto en la necesidad de ajustar los tiempos y rediseñar las dinámicas para cumplir con las demandas administrativas sin desvirtuar la esencia de las actividades programadas. Esto ha implicado ser creativa y estratégica para mantener el interés y la participación de las niñas y niños, incluso cuando las tareas burocráticas interrumpen el flujo natural del aprendizaje. Aunque es un desafío, he procurado que estas exigencias no disminuyan la calidad del espacio educativo, buscando siempre priorizar el bienestar y la experiencia significativa de las niñas, niños y adolescentes.

**Imagen 14: Encuentros intergeneracionales/navidad**

**Fuente:** Forero, P. (2021)

Los encuentros intergeneracionales del programa "Generaciones Explora" se constituyen como espacios clave dentro de las actividades vivenciales con las familias, diseñados para fomentar el aprendizaje colaborativo a través del juego, la recreación y la lúdica. Liderados por profesionales psicosociales, estos encuentros buscan generar reflexiones significativas que fortalezcan las capacidades familiares, promoviendo pautas de crianza amorosas e igualitarias en línea con los Lineamientos Técnicos para la Inclusión y Atención de Familias (OIM, 2008).

Con una duración de dos horas y una participación máxima de 25 niñas y niños acompañados de sus familias, se realizan mensualmente, asegurando un ambiente de confianza y afecto que propicia el trabajo en equipo y el intercambio de experiencias. Las actividades están orientadas a facilitar procesos cognitivos mediante la propia experiencia de los participantes y la construcción conjunta de aprendizajes significativos.

Adicionalmente, se ofrece un refrigerio para cada niña y niño participante, así como para un adulto acompañante por familia, garantizando que estas jornadas sean no solo enriquecedoras en lo emocional y cognitivo, sino también acogedoras y cómodas para las familias. Este enfoque holístico permite a las familias consolidar redes de apoyo y fortalecer los lazos intergeneracionales, promoviendo relaciones más equilibradas y saludables en sus contextos cotidianos.

Realizar un encuentro intergeneracional en Navidad se convirtió en una experiencia profundamente enriquecedora, especialmente al abordarlo desde la prevención del uso de la pólvora. Este espacio no solo permitió sensibilizar a las familias sobre los riesgos asociados a estas prácticas, sino también fortalecer valores de cuidado y responsabilidad en un ambiente de celebración y unión. La magia de la temporada sirvió como escenario perfecto para propiciar un diálogo generacional en el que los adultos compartieron tradiciones navideñas más seguras y creativas, mientras que niñas y niños propusieron ideas innovadoras para disfrutar de esta época sin comprometer su bienestar. En este sentido, se consolidó un aprendizaje mutuo que dejó huellas más allá de la jornada, resaltando la importancia de la educación comunitaria como herramienta de transformación social.

### Imagen 15: Encuentros intergeneracionales/cumpleaños



**Fuente:** Forero, P. (2022)

Por otro lado, organizar un encuentro intergeneracional para celebrar los cumpleaños de las niñas y niños fue una experiencia única y profundamente emotiva. Para muchos de ellos, esta fue la primera oportunidad de ser festejados en un entorno de reconocimiento y afecto, lo que evidencia la importancia de estos gestos para reforzar su autoestima y sentido de pertenencia. A través de actividades lúdicas y colaborativas, se construyó un ambiente de alegría y gratitud en el que las familias pudieron compartir momentos significativos, fortaleciendo sus vínculos y construyendo memorias compartidas. Este encuentro destacó la capacidad del programa para llenar vacíos emocionales y contribuir al desarrollo integral de cada participante.

Desde mi papel como Vanidad, estos encuentros intergeneracionales adquirieron un matiz distinto, pues mi rol fue el de catalizadora de emociones y reflexiones. A través del personaje, logré conectar con las familias de una forma más cercana y accesible, utilizando el humor, la exageración y la teatralidad como herramientas para abordar temas sensibles como la prevención del uso de

pólvora o el valor de celebrar la vida en los cumpleaños. En este sentido, asumí el desafío de romper barreras comunicativas y generar un espacio seguro donde se pudieran expresar miedos, deseos y aprendizajes.

Como señala Freire (1970), la educación auténtica no ocurre desde una transmisión de conocimiento unidireccional, sino en el diálogo que se establece entre las partes, (p, 68). Vanidad me permitió ser ese puente, invitando a las familias a reflexionar desde la emoción y no solo desde la razón, haciendo que los mensajes calaran más profundamente y que cada encuentro se transformara en una experiencia memorable.

## Salidas pedagógicas

**Imagen 16: Cine / Película ENCANTO**



**Video 5:** [Jornada intensiva, cine, película Encanto.mp4](#)

**Fuente:** Forero, P. (2021)

Salida pedagógica al cine para ver la película *Encanto*. Se vínculo a los núcleos de desarrollo del programa Generación Explora mediante actividades que promuevan aprendizajes significativos. En el núcleo de Fortalecimiento Familiar, se reflexionará sobre las dinámicas de la familia Madrigal, incentivando la comunicación y el apoyo mutuo. En Habilidades del siglo XXI, se identificarán valores como la resiliencia y el trabajo en equipo, relacionándolos con la vida de los participantes. Desde Participación y Ciudadanía, se destacará la importancia de las tradiciones culturales, fomentando el orgullo y el sentido de pertenencia comunitario. Finalmente, en

Cuidado y Protección, se analizará cómo los personajes cuidan de su entorno y familia, promoviendo el respeto y la solidaridad.

convertirse en una experiencia transformadora, especialmente para niños y niñas que viven en entornos rurales y cuya interacción con espacios urbanos es limitada. Según Freire (2005), la educación debe basarse en el diálogo entre los saberes previos de los participantes y las nuevas experiencias que se les presentan, (p, 53). En este caso, la visita al cine y al centro comercial representa un acto de descubrimiento que permite ampliar su horizonte cultural, trascendiendo las limitaciones de su contexto habitual.

La actividad, además de vincularse a los núcleos del programa Generación Explora, evidencia un desafío pedagógico significativo: cómo mediar entre el mundo conocido de los participantes y las nuevas realidades que descubren. En el núcleo de Ciencia y Tecnología, por ejemplo, la comprensión del contexto urbano y la dinámica de una familia como los Madrigal pueden abordarse como ejercicios para desarrollar el pensamiento crítico y la curiosidad, competencias fundamentales en el siglo XXI (Trilling y Fadel, 2009).

Por otro lado, desde el núcleo de Participación y Ciudadanía, el análisis de la película puede generar un espacio para reflexionar sobre las diferencias culturales y fomentar un sentido de identidad. Según Vygotsky (1978), el aprendizaje ocurre en la zona de desarrollo próximo, que en este caso se ve enriquecida al facilitar interacciones entre el contexto rural de los participantes y las realidades urbanas representadas tanto en el filme como en la experiencia misma del cine y el centro comercial, (p, 36).

La falta de información previa sobre la película y las dificultades para comprender su contexto cultural resaltan la necesidad de incorporar estrategias que preparen a los participantes antes de la actividad. Por ejemplo, actividades previas que exploren las nociones de familia, diversidad cultural y valores como la resiliencia podrían haber mejorado la comprensión de la narrativa de *Encanto*. De acuerdo con Dewey (1938), la experiencia educativa cobra mayor sentido cuando se construye de manera progresiva, conectando lo conocido con lo nuevo, (p, 65 ).

Finalmente, aunque la actividad se realizó como una solución a la falta de tiempo para otras programaciones, su impacto emocional y educativo fue evidente. Desde la perspectiva de Goleman (1995), la emoción que generaron las experiencias de lo novedoso (como la visita a un centro comercial o el uso de un baño diferente) tiene un efecto duradero en el aprendizaje, especialmente en habilidades socioemocionales como la empatía y la autorregulación, . (p, 105). En este sentido, la salida no solo cumplió con objetivos inmediatos, sino que dejó una huella que puede aprovecharse en futuras intervenciones pedagógicas.

**Imagen 17: Río Bonza / Piedra Hueca Pantano**



**Fuente:** Forero, P. (2022)

La experiencia de hacer actividades pedagógicas en torno al río y la visita a Piedra Hueca Pantano, en el marco del programa Generación Explora del ICBF, dio a entender que muchos niños, niñas y sus familias tienen poco conocimiento de su propio territorio. Como docente, observar cómo los niños y niñas descubrieron con asombro lugares dentro de su misma vereda — espacios que podrían haber explorado de manera cotidiana— expone las barreras que genera la falta de comunicación, interés y oportunidades para la exploración consciente del entorno.

La caminata hacia Piedra Hueca Pantano, un sitio que combina una apreciación y variedad visual con distintos significados y representaciones, permitió ampliar esta experiencia de reconocer el territorio. Para muchos, fue la primera vez que contemplaron este lugar como un

espacio de valor cultural, ecológico e incluso espiritual. La interacción con este espacio no solo invitó a reflexionar sobre su historia y su significado para la comunidad, sino que también despertó una curiosidad genuina por conocer y proteger estos entornos.

Autores como Paulo Freire destacan la importancia de la concientización en el aprendizaje, señalando que "el acto de conocer implica descubrir el mundo en su complejidad y cuestionarlo". En este sentido, tanto el redescubrimiento del río como la experiencia en Piedra Hueca Pantano transformaron la percepción de los niños y niñas, no solo al experimentar físicamente estos espacios —entrar al agua, jugar, construir con piedras, o simplemente contemplar el paisaje—, sino también al imaginar su potencial como parte de su identidad territorial y cultural. Boaventura de Sousa Santos denomina esta integración de saberes locales y experiencias una ecología de saberes, en la que cada encuentro con el territorio se convierte en un puente entre el conocimiento tradicional y la reflexión crítica.

El impacto visual y emocional de estos espacios fue un catalizador para reflexiones sobre la identidad territorial y cultural. El río, "tan lindo y tan raro de habitar", y Piedra Hueca Pantano, con su inmensidad y su curiosidad, se revelaron como escenarios transformadores. Ambos espacios impulsaron una conciencia sobre la necesidad de valorar lo propio, tal como plantea Arturo Escobar al invitar a "relocalizar el pensamiento" para que las comunidades encuentren en su propio contexto el significado y valor de sus prácticas y relaciones con el entorno. Sin embargo, esta experiencia también evidenció una carencia: la falta de interés o estrategias pedagógicas contextualizadas que permitan fortalecer estas identidades. La riqueza del territorio no debe quedar atrapada en formatos generalizados o desconectados de la realidad local.

La integración de estos dos entornos —el río y Piedra Hueca Pantano— también permitió abordar, desde una perspectiva pedagógica situada, conceptos científicos y tecnológicos, como el ciclo del agua y la formación geológica de los espacios naturales. Según Vygotsky, el aprendizaje debe partir del entorno inmediato y de las vivencias concretas de los participantes. De esta forma, los niños y niñas pudieron comprender su relación con el agua, los ecosistemas y la historia cultural desde una interacción directa y emocional, fortaleciendo su sentido de pertenencia y su corresponsabilidad ambiental.

Finalmente, estas actividades reafirmaron la importancia de diseñar experiencias pedagógicas que combinen lo vivencial con lo reflexivo, permitiendo que las comunidades no solo redescubran su territorio, sino que se apropien de él como parte esencial de su identidad. Desde mi rol como docente, estas vivencias me llevan a repensar cómo la educación puede transformar la desconexión en apropiación, y el desconocimiento en reconocimiento del valor propio y del territorio compartido.

El análisis del taller puede relacionarse con los planteamientos de John Dewey, quien subraya la importancia de la experiencia como eje central de la educación. Según Dewey, el aprendizaje significativo ocurre cuando los individuos participan activamente en situaciones reales que les permiten reflexionar y generar conocimiento aplicable a su vida cotidiana.

**Imagen 18: Taller Ruta Integral de Atención, ICBF Comisaria de Familia**



**Video 6:** [Taller ruta integral de atención.mp4](#)

**Fuente:** Forero, P. (2022)

El taller "Arte y parte de los ajustes de la Ruta Integral de Atenciones (RIA)" refleja esta idea al involucrar a niñas, niños y adolescentes en un proceso práctico de análisis y propuesta sobre una temática relevante para ellos. La metodología del taller, orientada a promover la participación activa y creativa, resuena con la noción de Dewey de que el aprendizaje debe ser interactivo, conectarse con los intereses del participante y fomentar habilidades prácticas para la vida en sociedad.

Sin embargo, las dificultades encontradas, como la desigual participación y la falta de seguimiento estructurado, muestran un desfase entre la teoría de Dewey y la implementación práctica. Dewey advierte que, si las experiencias educativas no están bien planificadas o carecen de continuidad, pueden convertirse en experiencias "desintegradas", que no logran consolidar aprendizajes significativos ni cambios duraderos. Esto subraya la importancia de garantizar que los talleres no solo permitan la expresión, sino que también cuenten con mecanismos efectivos para canalizar y dar seguimiento a las propuestas generadas por los participantes.

La experiencia vivida durante el taller "Arte y parte de los ajustes de la Ruta Integral de Atenciones (RIA)" devela tensiones significativas entre los ideales pedagógicos y la práctica real, especialmente en contextos donde los intereses institucionales parecen prevalecer sobre los de los participantes principales: niñas, niños y adolescentes.

Autores como Paulo Freire y Lev Vygotsky podrían ofrecer perspectivas críticas sobre esta situación. Desde la visión freiriana, el acto de coaccionar las decisiones de los participantes para que coincidan con objetivos predeterminados se asemeja a la educación bancaria, donde las personas son tratadas como recipientes pasivos en lugar de sujetos activos de su propio

aprendizaje. Este enfoque contradice el espíritu del diálogo auténtico, que Freire considera esencial para cualquier proceso educativo liberador.

Por su parte, Vygotsky subraya que el aprendizaje auténtico ocurre dentro de un contexto social dinámico donde los significados son construidos colectivamente. Si las opiniones y propuestas de los niños fueron manipuladas para alinearse con agendas institucionales, se habría roto esa "zona de desarrollo próximo" que permite un intercambio genuino de ideas y el crecimiento mutuo entre facilitadores y participantes. En lugar de ser un espacio para la co-construcción de aprendizajes, el taller se convirtió en un mecanismo para justificar recursos y acciones preestablecidas, lo que podría generar desconfianza en los procesos participativos.

De manera similar, Hannah Arendt podría advertir sobre los riesgos de instrumentalizar la participación infantil. Según su noción de acción y natalidad, cada niño es portador de nuevas perspectivas que pueden enriquecer la esfera pública. Sin embargo, al no darles una voz real, se les priva de su capacidad para actuar y transformar el mundo en el que habitan.

Básicamente, la experiencia señala una desconexión entre el diseño del taller, fundamentado en principios pedagógicos inclusivos, y su ejecución, donde las dinámicas de poder obstaculizaron la participación auténtica. Esto subraya la necesidad de no solo crear espacios participativos, sino también garantizar que estén libres de coerción y alineados con los intereses y derechos de los niños, respetando su capacidad de agencia y su papel como protagonistas en la transformación de su entorno.

**Imagen 19: Termales de Paipa / Ciencia y tecnología****Video 7: [Termales de Paipa.mp4](#)**

**Fuente:** Forero, P. (2022)

Otra de nuestras salidas pedagógicas fue a los termales de Paipa, Boyacá, vinculada al núcleo de ciencia y tecnología del programa Generación Explora, ofreciendo a los niños y familias la oportunidad de explorar cómo el cuerpo humano interactúa con las aguas termales desde una perspectiva científica. Durante el recorrido, los niños podrían aprender sobre la composición mineral de las aguas termales y cómo sus propiedades térmicas influyen en el bienestar del cuerpo humano, estimulando la circulación, relajando los músculos y mejorando la piel. En los talleres de artes visuales, los niños y niñas ilustraron sus experiencias y observaciones, representando el efecto de las aguas termales en el cuerpo humano. Esta actividad

integradora promovió el entendimiento de los procesos biológicos y físicos involucrados, y la creatividad al representar científicamente las sensaciones experimentadas en este entorno natural.

La experiencia pedagógica desarrollada en los termales de Paipa, Boyacá, surgió de una situación inicial de dificultad: la falta de tiempo para realizar talleres en el contexto previsto. Desafío que se convirtió en una oportunidad para replantear las dinámicas educativas y generar un aprendizaje situado, partiendo del entorno inmediato de los niños y niñas. Aunque las aguas termales son un recurso cercano a la comunidad, los niños y familias no habían tenido la oportunidad de conocerlas y divertirse en este espacio.

La representación artística desempeñó un papel crucial como mediación pedagógica. A partir de los talleres creativos, los niños y niñas ilustraron las sensaciones físicas y emocionales vividas, así como los procesos observados en el entorno termal. Este ejercicio no solo fortaleció la comprensión conceptual, sino que, al estilo de Eisner (2002), demostró cómo las artes pueden actuar como herramientas para el desarrollo del pensamiento crítico y la expresión subjetiva.

En este contexto, Vygotsky (1978) aporta una lectura valiosa sobre el aprendizaje social y colaborativo. La interacción entre los participantes, mediada por los educadores, permitió construir significados compartidos en torno a un recurso natural que, aunque próximo, no había sido valorado ni explorado desde una perspectiva científica y cultural. La experiencia no solo generó conocimiento, sino también una revalorización del patrimonio local.

La salida pedagógica a los termales de Paipa evidencia cómo la educación puede adaptarse a contextos desafiantes, integrando elementos del entorno inmediato para enriquecer la experiencia de aprendizaje y fortalecer la conexión entre ciencia, arte y comunidad.

**Imagen 20: Radio La Paz / Difusión del programa**



**Fuente:** Forero, P. (2022)

En Radio para la Paz, se generó un diálogo sobre *Generación Explora* del ICBF y cómo este transforma la vida de niñas, niños, adolescentes y sus familias, en la promoción del desarrollo de habilidades y valores fundamentales como la cooperación, el respeto y el cuidado del medio ambiente. A través de actividades lúdicas, talleres de ciencia, tecnología, arte y encuentros intergeneracionales, el impacto que este tuvo en la comunidad. Además, la promoción de una crianza más amorosa y respetuosa, contribuyendo al desarrollo integral de los

participantes, quienes, mediante los encuentros vivenciales, han aprendido a trabajar colaborativamente y a reflexionar sobre su contexto, mejorando su percepción del mundo que los rodea.

En el marco de la vinculación entre la radio departamental de Paila y el programa Generación Explora del ICBF, se desarrollaron acciones orientadas a promocionar las actividades del programa, más que a responder directamente a las necesidades de la comunidad. Si bien esta articulación buscaba dar visibilidad a los avances del programa y cumplir con estándares de calidad, emergieron tensiones significativas, particularmente en lo relacionado con la construcción de un espacio de confianza y apoyo para las familias y comunidades involucradas.

Autores como Mariana Mora (2021), en su análisis sobre estrategias comunitarias, subraya que las intervenciones sociales deben basarse en un enfoque participativo, donde los actores locales no sean receptores pasivos, sino cocreadores de los procesos.

La desconexión observada entre los fines promocionales y el reconocimiento de los malos resultados previos del programa pone en evidencia la necesidad de una evaluación más autocrítica y transparente. Según Amartya Sen (1999), el desarrollo humano no puede medirse solo por la implementación de programas, sino por la expansión de las capacidades individuales y colectivas, (p, 10). En este sentido, el programa Generación Explora podría beneficiarse de un enfoque que priorice el impacto cualitativo sobre los indicadores cuantitativos, integrando mecanismos de retroalimentación directa con la comunidad.

La experiencia compartida resalta la importancia de transformar los espacios de difusión en escenarios para el diálogo intergeneracional y la reconfiguración de las estrategias de

intervención. Solo así será posible construir un entorno de confianza y pertinencia que realmente promueva un cambio estructural y sostenible en las dinámicas comunitarias.

### Imagen 21: Comparsa de cierre



**Video 8:** [Comparsa de cierre centro de Paipa.mp4](#)

**Video 9:** [Recopilación Video de muestra Cierre.mp4](#)

**Fuente:** Forero, P. (2022)

El cierre del Programa Generación Explora, aunque demandante en términos de organización debido a los requerimientos establecidos por la asociación y el ICBF, resultó ser una

experiencia muy satisfactoria. A pesar de los desafíos logísticos y la rigurosidad que se nos exigía, el impacto positivo en los niños, niñas y sus familias dejó una huella significativa, evidenciada en sus caras de felicidad y el agradecimiento.

Desde una perspectiva pedagógica, esta experiencia puede verse en el enfoque de la *educación transformadora* propuesto por Paulo Freire (1997), quien destaca la importancia de generar aprendizajes significativos a través de la interacción y el reconocimiento mutuo. Los niños y las familias no solo participaron de manera activa, sino que también sintieron que sus experiencias y contextos fueron valorados, fortaleciendo su sentido de pertenencia y empoderamiento.

Asimismo, esta actividad refleja los principios del aprendizaje lúdico-cultural, como lo menciona Vygotsky (1978), en el que el juego y las experiencias compartidas se convierten en herramientas esenciales para el desarrollo cognitivo, emocional y social. Las acciones que fueron implementadas durante el cierre permitieron no solo reconocer los logros individuales, sino también fortalecer los lazos comunitarios y familiares, lo que resonó con las teorías de Bronfenbrenner (1979) sobre el impacto del entorno ecológico en el desarrollo humano.

En términos prácticos, el evento no solo cumplió con la meta de visibilizar los esfuerzos conjuntos entre el programa y los actores involucrados, sino que también proporcionó un espacio donde los participantes pudieron proyectarse hacia nuevas oportunidades. Esto conecta con el concepto de "transiciones educativas significativas" propuesto por Mezirow (1991), en el que los individuos reinterpretan sus experiencias para pensar en nuevas etapas con un sentido transformador.

Para finalizar, aunque el proceso organizativo presentó dificultades, el resultado final fue un evento memorable que demostró cómo una intervención mejorada y estructurada puede tener un impacto transformador en la vida de los niños, niñas y sus comunidades.

## **REFLEXIÓN PEDAGÓGICA**

El documento plantea objetivos fundamentales que buscan integrar la educación artística visual en el marco del programa Generaciones Explora, con un enfoque que trasciende las actividades propuestas para abordar de manera significativa las necesidades de niñas, niños y adolescentes en contextos rurales. El objetivo general refleja la intención de utilizar las artes como una herramienta transformadora, no solo para fomentar la creatividad, sino también para generar espacios que permitan el desarrollo integral de los participantes. Los objetivos específicos amplían esta visión al proponer el análisis de metodologías pedagógicas aplicadas, la identificación de puntos de convergencia entre el arte y los lineamientos del programa, y la reflexión sobre los impactos que estas estrategias tienen en las comunidades intervenidas.

En el contexto rural de Paipa, estas intenciones cobraron un sentido especial. La educación en estos espacios enfrenta desafíos únicos, como la falta de recursos materiales, el tiempo limitado y las dinámicas familiares que muchas veces priorizan lo urgente sobre lo importante. Estos retos, lejos de ser un obstáculo, se convirtieron en oportunidades para reimaginar las actividades y adaptar las planeaciones desde una perspectiva más creativa y contextualizada. Como lo señala Freire (1970), la educación significativa parte de la realidad concreta de los educandos, construyendo un diálogo entre sus experiencias y los contenidos pedagógicos. En este caso, la educación artística visual no solo permitió conectar con los

intereses y las historias de los participantes, sino que también abrió un espacio para que ellos se reconectaran con su entorno y exploraran su identidad a través de la expresión artística.

Actividades como la creación de libretas artesanales y el uso de stop motion fueron ejemplos de cómo el arte puede superar las limitaciones de un contexto rural. Estas propuestas no estaban planteadas originalmente en las cartillas del programa, pero se diseñaron para responder a las necesidades reales de los participantes, integrando elementos de su cultura visual cotidiana y transformándolos en herramientas pedagógicas. Según Eisner (2002), el arte ofrece formas de pensamiento únicas que permiten a los estudiantes interpretar su mundo y construir significados más profundos. En este caso, el arte no fue solo un medio de aprendizaje técnico, sino un espacio para que los niños narraran sus propias historias, reflexionaran sobre sus realidades y se empoderaran como creadores de contenido visual y narrativo.

Por otro lado, estas experiencias también subrayaron la importancia de un enfoque pedagógico que contemple la flexibilidad y la innovación como elementos clave. Dewey (1934) argumenta que la experiencia es el núcleo de la educación, y cuando los niños pueden participar activamente en procesos creativos, el aprendizaje se vuelve más significativo. En actividades como la construcción de narrativas visuales o el trabajo con materiales plásticos, los niños no solo aprendieron a dominar técnicas, sino que también desarrollaron habilidades críticas como la resolución de problemas, el trabajo en equipo y la capacidad de articular sus pensamientos e ideas a través de imágenes y relatos.

El impacto de estas adaptaciones pedagógicas también puede observarse en cómo lograron integrar a los niños en procesos de aprendizaje que iban más allá de lo meramente

técnico o recreativo. A través del arte, se exploraron dinámicas sociales y emocionales que tocaron temas de identidad, comunidad y resiliencia. Por ejemplo, las narrativas creadas en el stop motion permitieron que los niños reflexionaran sobre sus propias experiencias y las representaran de una manera visual y accesible. Estas prácticas dialogan con las ideas de bell hooks (1994), quien resalta que la educación debe ser un acto comprometido que empodere a los estudiantes a encontrar su voz y compartir su perspectiva con el mundo. Este tipo de actividades les ofreció una plataforma para expresarse en un espacio seguro y creativo, fortaleciendo no solo su autoestima, sino también sus habilidades para trabajar de manera colaborativa.

A pesar de las limitaciones logísticas y contextuales, estas experiencias también resaltaron el papel crucial del maestro como mediador y facilitador. En lugar de simplemente ejecutar las actividades propuestas, el maestro se convierte en un puente que conecta los intereses y las habilidades de los participantes con los objetivos pedagógicos más amplios. Este rol va más allá de la enseñanza tradicional para incluir la tarea de generar un espacio donde los niños se sientan parte activa del proceso educativo. Como menciona Vygotsky (1978), el aprendizaje significativo ocurre en la interacción social, y es en este intercambio donde el maestro desempeña un papel fundamental para guiar, inspirar y permitir que los niños desarrollen todo su potencial. En este sentido, la pedagogía en artes visuales se convierte no solo en una herramienta para el aprendizaje técnico, sino en un camino para transformar vidas, construir comunidad y promover una educación que realmente impacte de manera positiva a sus participantes y al entorno en el que habitan.

Finalmente, estas propuestas también evidenciaron cómo el arte puede actuar como un puente entre las necesidades educativas y los objetivos sociales más amplios del programa. En un

entorno donde muchas veces la educación se enfrenta a la desmotivación y la desconexión, las artes visuales lograron captar el interés de los niños y ofrecerles un espacio donde se sintieran valorados y escuchados. Esta experiencia reafirma el potencial transformador de las artes en la educación, no solo como un medio de expresión, sino como una herramienta para construir aprendizajes significativos que trasciendan el aula y se conecten directamente con la vida cotidiana de los participantes.

## **CONCLUSIONES**

La presente investigación permite destacar la relevancia de las artes visuales como herramientas pedagógicas transformadoras en el contexto rural, particularmente en el marco del programa Generaciones Explora del ICBF en Paipa, Boyacá. A través del análisis de la práctica reflexiva, se identificaron múltiples aspectos que posicionan al arte como un medio integral para promover aprendizajes significativos, habilidades sociales y un sentido de pertenencia comunitaria en los participantes.

En primer lugar, se concluye que las artes visuales trascienden el ámbito técnico y se constituyen en un recurso transformador en la educación rural. Este tipo de educación, frecuentemente limitada por recursos y enfocada en currículos rígidos, puede beneficiarse significativamente de metodologías artísticas que permiten a las niñas, niños y adolescentes expresar su creatividad y reflexionar sobre sus realidades. Las actividades diseñadas e implementadas, como la creación de personajes y la producción de obras visuales como el stop motion, revelaron que el arte fomenta una conexión personal y colectiva con las experiencias cotidianas, potenciando habilidades críticas como la autoexpresión, la empatía y la imaginación.

Asimismo, el rol del docente se redefine en estos contextos, pasando de ser un transmisor de conocimiento a convertirse en un mediador y facilitador del aprendizaje. El docente, como "inspirador", desempeña un papel clave al integrar enfoques artísticos en la planeación pedagógica, promoviendo una educación más dinámica y contextualizada. La interacción con los estudiantes no solo les brinda herramientas creativas, sino que también fomenta un aprendizaje significativo que responde a sus necesidades e intereses individuales. La flexibilidad y la disposición del educador para adaptar las actividades al entorno rural y las particularidades del grupo son esenciales para garantizar el éxito de los objetivos pedagógicos propuestos.

Por otra parte, la investigación evidencia que el contexto rural impone desafíos particulares que deben abordarse desde una perspectiva educativa innovadora. La falta de recursos, las limitaciones logísticas y la diversidad cultural y social en las comunidades rurales demandan enfoques pedagógicos más adaptativos. Este trabajo resalta que las actividades artísticas, cuando están diseñadas para responder a las características específicas del entorno, logran superar estas barreras, conectando a los participantes con su identidad cultural y fortaleciendo la cohesión social. En este sentido, las artes visuales no solo se convierten en una herramienta para el desarrollo individual, sino también en un puente para el fortalecimiento comunitario.

Otra conclusión significativa es el impacto de las artes visuales en el desarrollo de habilidades sociales y personales. Actividades como las dinámicas grupales, la creación de libretas artesanales y los proyectos colaborativos fomentaron valores como el trabajo en equipo, la solidaridad y la resolución creativa de problemas. Estas experiencias no solo refuerzan competencias técnicas y artísticas, sino que también promueven habilidades socioemocionales

fundamentales para la vida diaria de los participantes. Este enfoque integral contribuye al desarrollo de capacidades críticas y creativas en los niños, niñas y adolescentes, lo que les permite afrontar los desafíos del entorno rural con mayor resiliencia y autonomía.

La contextualización de las actividades pedagógicas emergió como un elemento indispensable para el éxito del programa. La capacidad de adaptar las actividades a las realidades culturales, sociales y económicas de las comunidades no solo enriqueció el proceso educativo, sino que también fortaleció el vínculo entre los participantes y sus raíces culturales. Esto se evidenció particularmente en las dinámicas que integraron elementos del entorno rural, como paisajes, tradiciones y prácticas comunitarias, las cuales sirvieron como punto de partida para la exploración artística y la reflexión personal.

A pesar de los avances logrados, el trabajo también resalta los desafíos institucionales presentes en la implementación del programa. La burocratización de los procesos educativos y la falta de recursos adecuados limitaron en algunos casos la capacidad de ejecutar actividades planeadas de manera eficiente. Este aspecto subraya la necesidad de replantear los marcos administrativos y operativos del programa para garantizar una mayor flexibilidad y adaptabilidad a las condiciones reales de las comunidades rurales. Además, se señala la importancia de establecer un diálogo más estrecho entre las políticas institucionales y las prácticas pedagógicas, para asegurar que los objetivos del programa sean alcanzados de manera más efectiva.

En síntesis, esta investigación demuestra que las artes visuales tienen un potencial único para transformar la educación en contextos rurales. Al integrar estas prácticas en programas como Generaciones Explora, no solo se promueve el desarrollo integral de los participantes, sino que

también se fomenta una educación más inclusiva y relevante. Este enfoque, centrado en las realidades y necesidades de las comunidades, permite superar las barreras tradicionales de la educación rural y genera oportunidades significativas para el aprendizaje y el empoderamiento comunitario. Las artes, en este contexto, no solo son un complemento pedagógico, sino un eje fundamental para construir una educación más humana, creativa y transformadora.

## Referencias Bibliográficas

- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Investigación narrativa: experiencia e historia en la investigación cualitativa*. Jossey-Bass.
- Corporación para la Investigación y Desarrollo de la Democracia (CIDEMOS). (2024). Programa Generaciones con Bienestar en Boyacá. Recuperado de <https://www.cidemos.org>.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. Perigee Books.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Nueva York, NY: Basic Books.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Bergin & Garvey.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernández, F. (2006). *La investigación basada en las artes: propuestas para repensar la educación artística*. Graó.
- Hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge.

- Jara, O. (2012). *Sistematización de experiencias: Una guía para aprender de nuestra práctica*. En Unión de Instituciones Jesuitas de Educación Superior en América Latina.
- Jara, O. (2012). *La sistematización de experiencias*.
- Jarauta, F. (Ed.). (2003). *Origen y destino: Horizontes de la educación en el siglo XXI*. Alboán.
- López, L. (2009) *Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas*.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.
- Mirzoeff, N. (1999). *An Introduction to Visual Culture*. Routledge.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2006). *Hoja de ruta para la educación artística*.
- UNICEF. (2016). *El impacto del entorno rural en el desarrollo infantil*. UNICEF.
- Sen. A. (1999) "*Development as Freedom*"
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.