

**CREAR Y RECONOCER-NOS:
PROCESOS CREATIVOS INCLUYENTES
EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA VISUAL**

EDNA JISELA RÍOS CALLEJAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE BELLAS ARTES
LICENCIATURA EN ARTES VISUALES
BOGOTÁ, DC.
Agosto de 2021.



**CREAR Y RECONOCER-NOS:
Procesos creativos incluyentes en Educación Artística Visual**

Autora

Edna Jisela Ríos Callejas

Directora

Julia Margarita Barco Rodríguez

Trabajo de grado para optar al título de Licenciada en Artes Visuales

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE BELLAS ARTES
LICENCIATURA EN ARTES VISUALES
BOGOTÁ, DC.
Agosto de 2021.

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1. CRUZ DEL SUR: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....9

1.1 DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA9

1.2 JUSTIFICACIÓN.....12

1.3 OBJETIVOS.....13

1.3.1 Objetivo general.....13

1.3.2 Objetivos específicos.....13

CAPÍTULO 2. ORIÓN: ENCUADRE REFERENCIAL.....14

2.1 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN.....14

2.2 REFERENTES TEÓRICOS.....19

2.2.1 Educación inclusiva.....20

-La educación y uno de sus retos: los procesos de inclusión.....20

-Algunas perspectivas sobre educación inclusiva.....22

-Políticas educativas de inclusión en Colombia y en Bogotá, DC.....25

-Espacios de inclusión mediados por las TIC.....28

2.2.2 Reconocimiento del sujeto.....30

-Tránsitos en las concepciones de reconocimiento.....31

-Aspectos y niveles de reconocimiento.....31

-Construyendo algunos conceptos de reconocimiento.....39

2.2.3 Procesos creativos.....39

- Aproximación a los conceptos y contextos de los procesos creativos.....40

-Los procesos creativos en las artes y el desarrollo de la creatividad en contextos escolares.....42

2.2.4 Educación Artística Visual..... 46

- Los modelos tradicionales de enseñanza artística.....46

- Enseñanza de las artes, en la perspectiva del desarrollo de los procesos del pensamiento artístico.....	49
- La Educación Artística Visual en perspectiva contemporánea.....	53
- Enfoque pragmatista para la educación de las artes visuales.....	58
CAPÍTULO 3. ESTRELLA POLAR: DISEÑO METODOLÓGICO.....	655
3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	65
3.2 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN.....	67
3.3 UNIVERSO DE INVESTIGACIÓN, COMUNIDAD Y SUJETOS PARTICIPANTES.....	69
3.4 INSTRUMENTOS DE OBSERVACIÓN.....	69
3.5 PROPUESTA PEDAGÓGICA: RECONOCIENDO-NOS, CREANDO Y DIALOGANDO.....	72
CAPÍTULO 4. CASIOPEA: INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	73
4.1 LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.....	75
4.1.1 Mediación educativa.....	75
4.1.2 Actitudes de los estudiantes.....	75
4.1.3 Procesos creativos en las artes plásticas y visuales.....	75
4.1.4 Procesos institucionales de inclusión.....	76
4.1.5 Gestos de reconocimiento.....	76
4.2 HALLAZGOS EN CADA UNA DE LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.....	77
CAPÍTULO 5. AGRUPANDO ESTRELLAS: CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	118
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	125
ANEXOS.....	131
TABLAS.	
Tabla 1. Diseño de Propuesta pedagógica: <i>Reconociendo-nos, creando y dialogando</i>	131

Tabla 2. Diario de campo (ejemplo quinta sesión)	139
Tabla 3. Análisis y codificación de la información (ejemplo quinta sesión).....	143
Tabla 4. Categorización de la información (ejemplo quinta sesión)	145
Tabla 5. Interpretación de la información (ejemplo).....	147
Tabla 6. Diseño de entrevistas a grupos focales.....	149
Tabla 7. Codificación de entrevistas realizadas a tres grupos focales.....	151
Tabla 8. Interpretación de entrevistas realizadas a tres grupos focales.....	152
GRÁFICOS.	
Gráfico 1. Planteamiento del problema.....	154
Gráfico 2. Encuadre referencial.....	155
Gráfico 3. Diseño metodológico.....	156
Gráfico 4. Cartografía para el desarrollo de los talleres.....	157
Gráfico 5. Interpretación de la información.....	158
Gráfico 6. Mapa mental guía para el desarrollo del quinto capítulo.....	159
FOTOGRAFÍAS.	
Fotografía 1. Primera sesión.....	160
Fotografía 2. Segunda sesión.....	160
Fotografía 3. Tercera sesión.....	161
Fotografía 4. Cuarta sesión (1).....	161
Fotografía 5. Cuarta sesión (2).....	162
Fotografía 6. Quinta sesión.....	162
Fotografía 7. Sexta sesión (1).....	163
Fotografía 8. Sexta sesión (2).....	163
Fotografía 9. Séptima sesión.....	164
Fotografía 10. Novena sesión.....	164
ENLACES.	
Relacionando universos, en <i>Reconociendo-nos, creando y dialogando</i>	165

AGRADECIMIENTOS

En las siguientes líneas expreso brevemente mis sinceros agradecimientos, reconocimiento y admiración, acompañados de los mejores deseos a las personas y lugares por sus valiosos aportes a mi proceso de formación como docente y persona:

Principalmente, agradezco a Dios por acompañarme y orientarme en cada momento de esta investigación y de mi vida.

A mi familia por su esfuerzo y apoyo incondicional, especialmente a mi padre por enseñarme el universo artístico y motivarme a continuar aprendiendo de las artes desde la docencia.

Por su tiempo, constancia, dedicación y paciencia, doy gracias a mi asesora, la maestra Julia Barco, quien con sus conocimientos y calidad humana se consagró a este proyecto para que fuera posible lograrlo.

Agradezco al maestro Carlos Báez por ser el primer docente en Artes que creyó en mí y, por mostrar que se puede ser un docente excelente no solo a partir del bagaje intelectual sino de la empatía hacia los otros.

Por sus conocimientos y experiencias compartidas, agradezco a los docentes de la Licenciatura en Artes Visuales, a mis compañeros de la cohorte 2016-2, a la Universidad Pedagógica Nacional y a las instituciones en las que tuve la oportunidad de realizar mis prácticas pedagógicas.

También agradezco a mi tutor de práctica, el maestro Pedro Morales, a la Institución Educativa Distrital Colegio Isabel II, a la docente titular de Educación Artística Marcela Bustos, y a las y los estudiantes que participaron en los talleres de creación artística, por acogerme y permitirme espacios de práctica y, sobre todo momentos de aprendizaje en la propuesta de mediación que me propuse comprender en esta investigación.

Por último, doy gracias a ti, lector, por tu interés en leer el presente escrito.

INTRODUCCIÓN

Desde la perspectiva de un ejercicio de investigación educativa en pedagogía artística visual, que hace parte de los objetivos del programa de formación de la Licenciatura En Artes Visuales, la presente investigación se propone el *reconocimiento de sí y de los otros*, desde la diversidad de los sujetos a través de procesos creativos en Educación Artística Visual, estudio que, en este caso, se sitúa en una institución educativa distrital cuyo PEI acoge la educación inclusiva, y con un grupo de estudiantes preadolescentes, de comunidades sorda y oyente. En este propósito se partió de un ejercicio de mediación educativa que permitiera comprender caminos para hacer posible la formación de una mirada estética y sensible desde procesos creativos que, a la vez que cultivan el interés por las artes y favorecen aprendizajes en lo disciplinar, amplían el horizonte formativo hacia el enriquecimiento de las relaciones humanas, fortaleciendo integralmente el quehacer pedagógico en este campo.

Este ejercicio investigativo se inscribe en una metodología cualitativa, de corte etnográfico, la cual permitió estudiar detenidamente las prácticas realizadas y las apreciaciones de los sujetos participantes con respecto a los procesos de creación y de reconocimiento que vivenciaron en los talleres y, de este modo, responder a la pregunta de investigación.

El cuerpo de esta investigación se constituye por cinco capítulos que recogen el proceso desarrollado. En el primero, *Cruz del sur: Planteamiento del problema*, se configura la pregunta objeto de estudio, las razones que justifican la pertinencia de la investigación, así como definir los objetivos, como puntos de llegada que permitan orientar los procesos y estrategias para alcanzarlos.

Un segundo apartado corresponde a *Orión: Encuadre referencial* de la investigación para conocer investigaciones previas y temas relacionados con este proyecto, que aporten a conceptualizar y comprender cada asunto que integra la investigación; esto, desde dos aspectos: los *Antecedentes de investigación*, que constituyen algunos estudios relacionados que son abordados desde contextos, tanto globales como específicos y, los *Referentes teóricos*

integrados por estudios de algunos autores, quienes desde varios campos como las artes, la pedagogía, la cultura visual, la educación artística plástica y visual, la psicología, ética y filosofía han construido conocimientos y aportado enormemente al campo investigativo y, como en este caso, a la estructura teórica de lo planteado.

Enseguida se ha dispuesto el tercer capítulo, *Estrella polar: Diseño metodológico*, en el cual se ubica la investigación con respecto a: *Tipo y Enfoque, Población con la que se trabajó y Técnicas e instrumentos de observación. La Propuesta pedagógica de talleres*, si bien corresponde a este capítulo, por razones de espacio se ha ubicado en el apartado de Anexos; sin embargo, conviene detenerse en ella, teniendo en cuenta que esta se constituye en la matriz de observación de la presente investigación.

Con respecto al cuarto capítulo, *Casiopea: Interpretación de la información*, aquí se da cuenta del proceso de codificación, análisis e interpretación de la información recopilada, en el cual se volvió, cuidadosamente, a los datos para identificar aspectos emergentes y lograr comprensiones, en correspondencia con los objetivos del estudio. Mientras que, el quinto capítulo, *Agrupando estrellas: Conclusiones de la investigación*, presenta los resultados del proceso de indagación, que derivan de los hallazgos del capítulo anterior, y como respuesta a la pregunta de investigación y a sus objetivos.

Finalmente, la investigación aquí presentada representa una búsqueda de sentido en cada una de las fases que permitieron su desarrollo, por lo que puede entenderse como una base que requiere ser profundizada en estudios posteriores, desde varias miradas. En consecuencia, se extiende una invitación a la lectura de este trabajo a quienes se interesen por acercarse al tema de la inclusión, desde procesos educativos en contextos particulares que mediados por la experiencia de las artes logren aportar al reconocimiento de los sujetos, como aspecto central para ser tenido en cuenta en programas y proyectos de educación inclusiva. De modo particular, es una invitación a los docentes de artes, que les motiven a hacer de su labor pedagógica un espacio de encuentro que favorezca la expresión de los sujetos, de cara al reconocimiento de sí y de los otros.

CAPÍTULO 1. CRUZ DEL SUR¹: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

1.1 DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.

En el año 2019, durante mi proceso de práctica pedagógica en el Colegio Isabel II- Institución Educativa Distrital (IED), tuve oportunidad observar las clases de Educación Artística de los grados 602 y 802 y posteriormente, en los semestres 2020-1 y 2020-2, de acompañar a la docente titular, apoyando su programa de curso con actividades didácticas que lo pudiesen complementar; esto último, en la coyuntura de pandemia mundial, ocasionada por el virus SAR COV-2.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Colegio Isabel II, hace una apuesta por la integración de la población en condición de *discapacidad* (p.5), como se enuncia en uno de sus objetivos. Si bien, hay una voluntad institucional de integración de los estudiantes con necesidades especiales al aula regular, y en el nivel de la básica primaria ya se cuenta con un proyecto de integración, en desarrollo, en la secundaria no son visibles los procesos de inclusión. Aunque existe un acompañamiento a los² estudiantes de comunidad sorda a través de una persona que hace las veces de intérprete, siendo la encargada de mediar en la comprensión de los contenidos de aprendizaje por parte de estos estudiantes, no se observa una real interacción entre los niños sordos con sus pares oyentes. Fue así como a partir de la experiencia de observación y acompañamiento a los mencionados grados he reflexionado sobre las posibilidades de reconocimiento que tiene esta comunidad de niños y jóvenes sordos en las aulas. En este sentido, considero la pertinencia de indagar con respecto a las estrategias pedagógicas desde las artes visuales y la educación inclusiva, que aporten a la implementación del proyecto de integración del Colegio y, al desarrollo de procesos creativos para que los estudiantes del curso 802 se reconozcan a sí y a los otros, teniendo en cuenta *aquello* que las diferencias aportan, y las potencialidades de todos y cada uno de los estudiantes.

¹ *Cruz del Sur* es una constelación reconocida por su función de ubicarnos en el planeta Tierra, por lo que en este apartado alude a precisar el asunto que se propone investigar (ver Gráfico 1).

² En este documento se emplea el genérico universal como un modo de aludir a los géneros conjuntamente, y con el propósito de mantener continuidad en la escritura y la lectura.

La inclusión es un proceso más ambicioso que la integración, por lo que demanda mayor continuidad y, sobre todo, la comprensión de la diversidad, valorando la importancia de las poblaciones, sus necesidades y los diferentes aportes que cada una de ellas nos brindan. Todo ello, ha de derivar en el reconocimiento de sí y del otro, que posibilite generar diálogos entre los diferentes sujetos, teniendo en cuenta sus necesidades y sus formas de expresión y comunicación. Para el desarrollo de este proyecto es fundamental entender la diferencia entre integración e inclusión. En la integración, se tiene en cuenta a población con discapacidad y se trata de buscar formas de reconocerlos como seres humanos que poseen derechos; sin embargo, se está dejando de lado el lugar que corresponde a las demás poblaciones con respecto a esta integración. Aunque las condiciones individuales de los estudiantes no son las mismas, es en la inclusión donde las oportunidades de reconocimiento pueden darse para construir y crear desde las diferencias.

En el Colegio Isabel II esta interacción entre los miembros de la comunidad es compleja debido a la falta de formación docente para atender los procesos de inclusión. Pues, como ya se anotó, si bien se tienen en cuenta formas de comunicarse mediante la lengua de señas para integrar a la población discapacidad auditiva, no se reconocen formas de interacción entre las diferentes poblaciones, comunidad sorda y oyente. Lo anterior muestra que no se está reparando en los procesos pedagógicos que potencialicen el reconocimiento entre sujetos, lo cual llama la atención sobre la necesidad de enriquecer las propuestas curriculares, de modo que involucren procesos creativos que favorezcan la expresión, el respeto por la diversidad, la identificación consigo y con los otros y el trabajo colectivo. Los procesos de inclusión exigen, al docente, ir más allá de los procesos de enseñanza y de aprendizaje basados exclusivamente en la dimensión cognoscitiva con respecto a un área específica de saber, pues se trata de favorecer el intercambio de conocimientos entre disciplinas para potencializar las capacidades diversas de los sujetos, como también de aprovechar las variadas oportunidades que los contextos nos brindan.

En el área de Educación Artística, en el Colegio Isabel II, los procesos de enseñanza de las artes son entendidos desde el desarrollo de conocimientos y habilidades técnicas, que responden a conceptos universales de las artes y que, por lo tanto, no tienen en cuenta las particularidades de

los contextos locales. Como mencionan Adell³ y Castañeda (2013)⁴, es común que en las instituciones educativas colombianas los procesos creativos se vean influenciados por las concepciones generalizadas que se tiene alrededor de las artes. De estos primeros acercamientos surgieron varios interrogantes con respecto a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la Educación Artística, tales como: el modo como los docentes de artes de la institución llevan a cabo los procesos educativos con las poblaciones de estudiantes sordos y oyentes, y las estrategias pedagógicas que utilizan para este propósito. De ello, derivaron otras preguntas con respecto a mi rol como docente en formación, sobre cómo enseñar educación artística en este contexto poblacional, y cómo favorecer la integración de estas dos poblaciones. De manera más concreta, me pregunté por cómo llevar a cabo procesos de aprendizaje artístico de las artes visuales desde una perspectiva de inclusión que favorecieran espacios de integración, mediante experiencias creadoras, sensibles y reflexivas que posibilitaran el reconocimiento de sí y de los otros.

Para desarrollar lo anteriormente expuesto, propongo un ejercicio de exploración con uno de los cursos de secundaria en donde he venido desarrollando mi práctica educativa, cuyo eje sea los procesos creativos que, como mediación educativa, propendan por la construcción de sujetos desde el reconocimiento. Para ello parto de mi experiencia de formación docente en Artes Visuales, en la que se han desarrollado formas de reconocimiento personales y con el (los) otro(s), potencializando capacidades de expresión artística, enriquecidas mediante el diálogo entre disciplinas. Es a partir de estas expectativas como formulo la pregunta de mi proyecto de investigación del siguiente modo: *¿Qué aspectos constitutivos posibilitaron el desarrollo de una propuesta de talleres en Educación Artística Visual orientada al reconocimiento de sí y de los otros con un grupo de estudiantes del curso 802 del Colegio Isabel II IED, a través de procesos creativos en espacios de inclusión mediados por las TIC?*

Con ello, se espera contribuir al campo educativo y a la vida de cada estudiante participante, en procura de generar equidad de condiciones y oportunidades de expresarse, aprender y construir,

³ Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia y profesor titular del Área de Didáctica y Organización Escolar en el Departamento de Educación de la Universitat Jaume I (UJI) en Castellón España.

⁴ Profesora titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia en España. También es investigadora en tecnología educativa, pedagogía y currículo.

desde sus capacidades y de cara a las necesidades del colectivo. También se aspira a que las alternativas que se generen, como aportes a una educación artística contextualizada, logren generar diálogos con la institución educativa y su comunidad académica.

1.2 JUSTIFICACIÓN.

Las Artes Visuales no se basan exclusivamente en desarrollar técnicas o en ser una herramienta para, sino que son un campo de conocimiento donde pueden surgir la investigación rigurosa y se entretujan relaciones de vivencias como en otros campos y que a su vez pueden ser la base para diálogos interdisciplinarios. Situándome en el ámbito educativo- artístico, los procesos creativos más allá de involucrar técnicas necesitan de cada sujeto y los conocimientos que posee y construye. Estos conocimientos se encuentran precisamente relacionados con los modos de conocer, las dimensiones y condiciones de cada sujeto. En esta medida, los conocimientos, son múltiples y diferentes, así como el desarrollo de capacidades, derivadas de procesos individuales y colectivos.

El proyecto no está pensado para que los y las estudiantes orienten sus vidas al estudio y/o práctica de las Artes Visuales, se basa en potencializar desde la enseñanza/aprendizaje de las Artes Visuales el descubrimiento y aprovechamiento de aspectos y capacidades propias y del entorno que permitan a cada uno(a) reconocerse como sujeto creativo⁵, y en esta medida reconocer a los otros sujetos como seres diferentes que también poseen capacidades y otras formas de desarrollarlas y comunicar, con quienes también podemos crear diálogos y desarrollar ideas. Los procesos creativos también nos permiten explorar y entender que estamos en constante interacción con algo y/o con alguien compartiendo espacios y que necesitamos relacionarnos con aquello que nos rodea para existir como sujetos y desarrollarnos en los contextos. En estos procesos también los conocimientos e intereses de cada sujeto pueden desarrollarse cuando se piensa en y desde él como sujeto creativo capaz de comunicar desde sus condiciones y no desde aspectos que lo definen como alguien que es y debe ser igual a los demás. La inclusión permite pensar en espacios que

⁵ Biológica y culturalmente todos somos sujetos capaces de comunicar, interactuar, intercambiar ideas y conocimientos, aportar a los demás y crear en comunidad desde nuestras diferencias.

permitan construir desde las diferencias, en espacios equitativos, sin generalizar o realizar imposiciones.

1.3 OBJETIVOS.

1.3.1 Objetivo general.

Comprender los aspectos constitutivos que posibilitaron el desarrollo de una propuesta de talleres en Educación Artística Visual orientada al reconocimiento de sí y de los otros con un grupo de estudiantes del curso 802 del Colegio Isabel II IED, a través de procesos creativos en espacios de inclusión mediados por las TIC.

1.3.2 Objetivos específicos.

- Identificar las estrategias pedagógicas que contribuyeron a hacer de una mediación en Educación Artística Visual un espacio de reconocimiento de sí y de los otros en un grupo de estudiantes del curso 802 del Colegio Isabel II IED.

- Caracterizar los modos en que los procesos creativos de una propuesta de Educación Artística Visual propician gestos de reconocimiento, de sí y de los otros, en un grupo de estudiantes del curso 802 del Colegio Isabel II IED en espacios de inclusión mediados por las TIC.

- Reconocer las apreciaciones de los estudiantes, de comunidades sorda y oyente, con respecto a sus procesos creativos orientados al reconocimiento de sí y de los otros, en los talleres de Educación Artística Visual realizados en el Colegio Isabel II IED desde la perspectiva de la inclusión mediada por las TIC.

- Identificar los gestos de reconocimiento de sí y de los otros, en un grupo de estudiantes del curso 802, en los talleres de Educación Artística Visual llevados a cabo en el Colegio Isabel II IED desde la perspectiva de la inclusión mediada por las TIC.

CAPÍTULO 2. ORIÓN⁶: ENCUADRE REFERENCIAL.

2.1 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN.

Con el propósito de indagar sobre antecedentes investigativos que aporten al tema de interés de mi investigación, realicé consultas en repositorios y bases de datos sobre estudios relacionados en los últimos trece años (2008-2018), entendidos como muestras representativas de algunas localidades, sobre lo cual menciono a continuación las que considero me aportan. La primera de estas investigaciones corresponde al estudio titulado *El Arte como herramienta para la inclusión educativa, social y la regeneración de los vínculos comunitarios*, de la Universidad Abierta Interamericana de Argentina, realizado por María Agustina Vigna en el 2008. Este trabajo desarrolla un ejercicio de educación inclusiva a través de un taller de artes que denominó “Nuestra Casa”. El proyecto se fundamentó en planteamientos sobre experiencias educativas de la autora, historia y construcción de nociones sobre el arte y desarrollo humano, basándose en reconocidos psicólogos, filósofos y pedagogos del siglo XX y XXI, como Piaget, Gardner Cassirer y Goodman, quienes desarrollan diversas miradas con respecto al desarrollo individual de los sujetos, en las dimensiones cognitiva, emocional, perceptiva y creativa.

Lo anterior, permite algunos acercamientos a los asuntos que integran la educación artística y los sujetos que participan de esta. En dicha investigación, se analizaron las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje de las artes y el desarrollo humano de los sujetos, más allá de la dimensión cognitiva, promoviendo así la inclusión social a través del arte, al concebir el desarrollo humano como producto, no sólo de características biológicas y/o cognitivas sino las dimensiones afectivas, creativas y comunicativas de los sujetos, quienes necesitan espacios personales y colectivos para explorarlas y desarrollarlas; en palabras de la autora “Mediante esta opción puede reconocerse al otro como un sujeto portador de una voz, de expectativas y sentimientos” (p. 20); por lo cual buscó que tuviera lugar en la educación inclusiva, para que los sujetos reconocieran las diferencias propias y de los demás, sin revictimizar, sino potencializando las múltiples capacidades

⁶ Orión es la constelación más reconocida en el cosmos, por lo que este apartado ha tomado su nombre aludiendo a los referentes que fundamentan el estudio, ya que sus trabajos son reconocidos como fuentes, con respecto a los diversos temas que se desarrollan (ver Gráfico 2).

de cada uno. Es desde esta postura que este estudio aporta a mi investigación, al concebir al sujeto en procesos artísticos y desde la perspectiva de la educación inclusiva, como un ser multidimensional, a partir de lo cual es capaz de interactuar y crear.

La segunda investigación que contribuye al presente proyecto, principalmente desde los modos en los cuales entiende y desarrollan procesos de reconocimiento, se titula *Ser en el arte. Caminos de reconocimiento*, experiencia investigativa que tuvo lugar en la Fundación Luna Arte ONG en la ciudad de Pasto.⁷ En este trabajo investigativo se abordan las relaciones entre *Arte, Reconocimiento y Discapacidad*; buscando la integración de los sujetos desde el reconocer a quienes tienen discapacidades y desarrollando procesos con esta población. Asimismo, el reconocimiento se aborda desde la noción del filósofo y sociólogo alemán Axel Honneth, quien comprende este término a partir de tres esferas que considera necesarias para el desarrollo del ser humano, especialmente para la población *discapacitada: el amor, la ley y el logro*, esta última teniendo en cuenta que las capacidades deben ser visibilizadas; sin embargo, allí no se considera a la población *no discapacitada* en procesos de inclusión. Por otra parte, las artes visuales se están considerando en estos procesos de integración como terapéuticas, ejemplo de ello es la *Arteterapia*, que si bien es cierto es otra dimensión de esta disciplina, no necesariamente debe desarrollarse únicamente desde este enfoque, pues las Artes Visuales son un campo de conocimiento en el que se llevan a cabo procesos de enseñanza y de aprendizaje desde saberes propios y disciplinares, siendo más que una herramienta de liberación personal.

Otro trabajo que aporta enormemente a la fundamentación del presente estudio es la investigación titulada: *La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje*, puesto que se ocupó de estudiar las formas de entender la educación inclusiva a través de la historia para fortalecer su comprensión e implementación en la Institución Educativa Técnico Comercial de Jenesano (Boyacá). Esta investigación buscó concientizar a su comunidad académica: estudiantes, docentes, directivos y padres de familia, sobre la importancia de la educación inclusiva para el desarrollo individual y colectivo de cada sujeto. En el análisis de los

⁷“(…) que desde el 2004, está encaminada a generar procesos para el desarrollo de la capacidad individual y colectiva, (…)” (Otero, L., Fernández, A. 2017, p.28).

datos obtenidos se identificaron problemáticas de inclusión generadoras de exclusión en la Institución.

Además del análisis a las situaciones mencionadas, el fin de este trabajo de investigación fue buscar y promover algunos procesos de inclusión con y desde la comunidad académica, teniendo en cuenta que “No se puede pensar en la inclusión como un fin meramente, ya que generaría una exclusión definitiva de todos aquellos estudiantes que buscan formar parte de la escuela graduada con los mismos privilegios que los demás niños. Hay que ver la inclusión como un medio que busca llevar a los niños a ser más libres, con el ánimo de alcanzar los fines propuestos para los niños no excluidos.” (Ramírez, 2017, p. 222) y, aunque no se mencione explícitamente en el documento, con estos procesos pedagógicos se pensó en los sujetos como seres con capacidades múltiples y diferentes para relacionarse consigo mismos y con los(as) demás.

El cuarto estudio que apoya mi investigación es un trabajo de inclusión en el nivel de educación con primera infancia, desarrollado en la Universidad Nacional, Facultad de Ciencias de la Educación, en el año 2016 por Martha Useche, con el título de *Práctica Pedagógica Inclusiva: Una oportunidad para jugar, aprender y participar en educación inicial*. En este, se entiende y desarrolla la educación inclusiva como estrategia pedagógica para lograr el aprendizaje y participación de los niños (as) de preescolar en el colegio SaludCoop Sur IED, teniendo en cuenta la diversidad de los sujetos desde las aulas. Mediante el juego se da lugar a las Artes Visuales, ya que también permite la expresión, adecuar estrategias pedagógicas, potencializar capacidades y reflexionar alrededor de las prácticas docentes y de los estudiantes. En esta medida, se buscaron espacios que permitieran a los niños relacionarse consigo mismo y con los demás entendiendo sus diferencias; sobre lo cual, la autora considera que:

La práctica inclusiva en la escuela es una estrategia que permite el reconocimiento de la diferencia y el aprovechamiento de la diversidad como oportunidad de desarrollo social y cognitivo; además, hace posible el fortalecimiento de la solidaridad, el respeto y la ayuda mutua, enriquece la interacción, potencia las capacidades, propicia que todos los niños y las niñas sean reconocidos en su singularidad, puedan participar de todas las acciones que se proponen en la escuela y por supuesto aprendan. (Useche, 2016, p.8).

A lo anterior podría agregar que, es en los procesos de reconocimiento de los sujetos sí y de los otros que se generan espacios de inclusión que, desde un punto de vista personal, es una práctica social que parte de las individualidades de los sujetos. También es necesario preguntarse si las artes son herramientas de juego o, por el contrario, el juego puede ser una estrategia para llevar a cabo procesos artísticos, porque más allá de la técnica y expresión, la educación artística es un campo de conocimiento donde surgen modos de pensar, crear y potenciar formas de reconocimiento mediante su enseñanza y aprendizaje.

Un trabajo significativo sobre el tema de la inclusión, es el artículo del año 2016, referente a un proyecto de investigación de largo alcance, realizado durante seis años (2009-2015), por Belkis Esther Ceballos y Nadia Paola Acosta, dos licenciadas en Pedagogía infantil de la Universidad Libre de Colombia.⁸ Este proceso de investigación indagó sobre cómo los maestros y maestras abordan la educación inclusiva desde su labor académica, y en algunos casos investigativa, en este caso desde la carrera de Licenciatura en Pedagogía Infantil. Para ello, se realizó el seguimiento a tres universidades: Corporación Universitaria Minuto de Dios, Universidad Libre de Colombia y Universidad Pedagógica Nacional, teniendo como base documentos donde se consignaron las experiencias educativas, y los proyectos con respecto a estas, desarrollados por los estudiantes en sus trabajos.

Aunque allí no se abordan las formas de reconocimiento mediante procesos creativos se identificaron estrategias para implementar la educación inclusiva, como son la enseñanza y aprendizaje a través de procesos de creación. Sobre lo cual se generaron controversias acerca de que en ocasiones las prácticas incluyentes de las instituciones se reducen a replicar discursos, pero no promueven espacios para su práctica. En esta investigación se considera que es el docente quien ha de comprometerse en la promoción de estos espacios, creando diálogos con las instituciones que, en su mayoría y en el afán de integrar a cierta población, generan la exclusión de otra, propiciando que la educación inclusiva no se dé. Al respecto considero que, en este trabajo de investigación, el reconocer al otro como sujeto diverso está aún en proceso de construcción desde la teoría, aunque en numerosos trabajos se evidencia el interés por llevarlo a la práctica.

⁸ Una de ellas también es Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Un último antecedente de investigación que merece ser comentado, al tratar el tema del reconocimiento en la educación inclusiva es el trabajo de grado de 2018, de José Andrés Velázquez de la Universidad Pedagógica Nacional: *“INEDU”: Equivalencia en la Diferencia*. Este trabajo busca reflexionar sobre el reconocimiento de los sujetos para lograr una educación inclusiva desde las prácticas educativas, teniendo en cuenta que muchas veces se entiende la inclusión desde la teoría, desconociendo su aplicación; sin embargo, es necesario que quienes participan en estos procesos reflexionen sobre sus prácticas e imaginarios con respecto a la educación inclusiva. Esta investigación es de orden cualitativo, con enfoque etnográfico. Los procesos de práctica se realizaron en la IED Colegio Los Naranjos en Bosa, con estudiantes de grado quinto, en torno a sus concepciones y prácticas de educación inclusiva. Con respecto a estas, se desarrolló una propuesta de prácticas educativas incluyentes para concientizar sobre la importancia del reconocer al otro como sujeto capaz de aportar a procesos pedagógicos.

Los proyectos anteriormente referenciados, con relación a los procesos artísticos y la educación inclusiva, han generado las siguientes comprensiones:

- En algunos países a nivel mundial y en Latinoamérica como es el caso de Argentina, se han venido desarrollando propuestas teóricas y prácticas que avanzan hacia procesos de inclusión, donde las artes son un medio para lograrlos y una herramienta terapéutica para la expresión y reconocimiento de los sujetos, que permite crear desde las capacidades y diferencias de cada uno.
- En Colombia, se ha tendido a generalizar con respecto a los procesos de inclusión; pues si bien es cierto que se están implementando en algunas zonas del país, especialmente urbanas (Bogotá, Medellín, Cali y algunas ciudades principales), en zonas rurales se están iniciando procesos de integración donde las artes son una herramienta terapéutica para el reconocimiento de la población con discapacidad. No obstante, en algunos municipios se está avanzando hacia procesos de inclusión; por lo que se puede afirmar que los procesos de integración e inclusión en Colombia, dependen de las situaciones de los contextos locales que, son diversos.

- En las universidades públicas y privadas de Colombia se están buscando y desarrollando proyectos teóricos y prácticos orientados hacia la inclusión mediante algunos procesos creativos, denominados artísticos, dentro de los cuales se consideran el juego, la música, lo escénico y el dibujo como formas de expresión e interacción social.
- La inclusión en algunas zonas de Colombia está pensada para ser desarrollada con toda la comunidad académica: estudiantes, docentes, directivos y padres de familia, precisamente para que estos espacios de inclusión se den en los lugares que habitan y comparten los sujetos, para llevarse a cabo en y desde varios espacios, no solo en un contexto específico, generando reconocimiento de aquello que nos constituye individual y colectivamente.
- Los procesos investigativos de inclusión mediante las artes son propuestos y desarrollados en su mayoría desde la educación comunitaria, especial, primera infancia, ciencias sociales y educación física; lo que indica que son mínimas las propuestas desde las artes, mostrando la concepción limitada del papel que tienen las artes en estos procesos, en los que son consideradas, en su mayoría, como *herramienta o medio para...*
- En algunos trabajos de investigación, las artes son consideradas como herramienta de integración e inclusión, sobre lo cual es necesario cuestionar si las artes, más allá de una herramienta son un campo de conocimiento en el que se generan procesos investigativos y creativos mediante diálogos transdisciplinarios. Estos diálogos nos permiten desarrollar e intercambiar conocimientos desde las diferentes capacidades de los sujetos, como construcciones individuales y colectivas que potencializan el reconocimiento de sí mismos y de los demás, para construir pensando en el bien común. De las consideraciones presentadas surge la iniciativa del presente proyecto de investigación, que busca desde la enseñanza/aprendizaje las artes visuales la potencialización de capacidades y diálogos en espacios de inclusión (teniendo en cuenta las diferentes poblaciones), cuidando que las artes no sólo sean vistas y desarrolladas como herramientas, sino como procesos para la creación y desarrollo de propuestas pedagógicas.

2.2 REFERENTES TEÓRICOS.

Con propósitos de fundamentar esta investigación, con respecto a la mediación educativa como a la interpretación, se desarrollan conceptualmente cuatro asuntos centrales que constituyen la pregunta objeto de estudio y orientan la búsqueda de los objetivos propuestos a alcanzar *Educación inclusiva, Reconocimiento del sujeto, Procesos creativos y Educación Artística Visual*.

2.2.1 Educación Inclusiva.

El presente apartado refiere algunos modos como se han implementado los procesos de educación inclusiva en los ámbitos local, nacional e internacional. En primera instancia se propone definir la educación inclusiva, para ello se conceptualiza cada término por separado y luego su integración como un sólo concepto, asumiendo la inclusión como un reto y proceso educativo con transformaciones, precisando aquellos asuntos que son del interés de la presente investigación con respecto a la educación inclusiva. Seguidamente se dan a conocer algunas perspectivas sobre educación inclusiva y como ésta es asumida en la Institución Educativa Distrital Colegio Isabel II. En un tercer momento se analizan algunas políticas de educación inclusiva en Colombia y particularmente en Bogotá. Por último, se enfatiza en la educación inclusiva mediada por las TIC, siendo este el contexto en el que desarrollé mi propuesta pedagógica debido a las directrices de la institución educativa ante la crisis de salud pública ocasionada por la pandemia, por lo cual las actividades académicas de la institución tuvieron lugar con el apoyo de estas herramientas virtuales.

-La educación y uno de sus retos: los procesos de inclusión.

Como punto de partida, es fundamental entender que la educación es un derecho, que presenta dificultades y a la vez nos plantea grandes retos. Según, Cristina Castillo⁹, la educación:

(...) posibilita la total participación de la población en las diversas esferas de la vida, al reconocer la dignidad y el valor humano de la persona. Es decir, la educación es concebida como un elemento indispensable para el desarrollo, tanto del individuo como de la sociedad. Recoge los principios de indivisibilidad, interconectados y en interdependencia con todos los derechos humanos, dado que la educación reviste aspectos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales. (Castillo, 2015, p.127).

⁹ Doctora en Educación de la Universidad Complutense de Madrid, España.

En esta medida, la educación es un proceso individual y social del ser humano que no solo tiene lugar en un salón de clases sino en las situaciones cotidianas, en las cuales es posible interactuar e intercambiar conocimientos, ya sea con respecto a fenómenos del día a día o a las relaciones que se entretienen en cada contexto. Por tanto, en los procesos educativos están presentes los sujetos diversos y sus contextos particulares.

Uno de los retos educativos consiste en atender a la diversidad mediante procesos de inclusión; las instituciones educativas tienen que responder a la diferencia y adaptarse a las necesidades de los estudiantes, desde los sujetos mismos, es decir, desarrollando propuestas que dialoguen con las formas como docentes, directivos y padres de familia asumen las realidades de los estudiantes. Aunque tal reto sea complejo, es posible avanzar en comprensiones más flexibles de enseñanza y de aprendizaje en consideración a las particularidades de los sujetos; lo que puede significar grandes respuestas siempre que estas se potencialicen en cada uno, desde la perspectiva de adaptación y respuesta a las diferencias. Por lo tanto, se requiere pensar en las instituciones educativas como espacios para la inclusión, es decir, en una educación inclusiva en la que los sujetos puedan interactuar y reflexionar sobre sus vivencias, teniendo en cuenta las condiciones, diferencias y los conocimientos de sí y de los otros que en estas se construyen, que permitan pensar en el bien común para aportar al desarrollo del sujeto y de la colectividad, con la participación de la comunidad académica: familia, docentes, estudiantes, directivos y administrativos.

Pese a las intenciones de implementar la educación inclusiva, desafortunadamente estas, no se llevan a cabalidad en la práctica, debido a la inequidad de condiciones de los sujetos y su incompreensión. Algunas formas de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje influyen en estas situaciones de inequidad, al centrarse exclusivamente en la construcción de conocimientos desde la dimensión cognitiva del ser, sin tener en cuenta otros aspectos que integran a cada sujeto. En estos escenarios educativos surgen necesidades y oportunidades para desarrollar comprensiones, teóricas y prácticas, sobre entornos educativos incluyentes, que tengan en cuenta las diversas condiciones de los sujetos. Con el paso de los años se han venido implementando procesos de integración, reconocimiento de poblaciones con discapacidad, lo cual es un avance valioso en todos los ámbitos, pero que, no siempre incluyen otras poblaciones que, aunque no

tienen discapacidades, refieren también a sujetos con diferencias; sobre lo cual emergen propuestas educativas de inclusión, que se han venido implementando, de acuerdo con los contextos en los cuales se acogen.

Crear y reconocer-nos, como se mencionó en el apartado de problematización, busca desarrollar procesos creativos (p.7) en el marco de la educación inclusiva; por lo que resulta de gran pertinencia, como advierten Mesas y Torres (2017), aproximarnos a proyectos que han explorado estrategias para favorecer procesos de inclusión, los cuales se han desarrollado, mayormente, desde campos como la psicología y la educación artística, pues:

Es necesario reconocer que la inclusión necesita un proceso de desarrollo de la sociedad y que es ésta la que debe transformarse para y según las necesidades de las personas con capacidades diversas y no a la inversa, con el objetivo de que las personas con cualquier capacidad diversa, física o psíquica puedan sentirse, de una vez por todas, partícipes de la sociedad. Esto solo será posible desde una inclusión integral de las personas con capacidades diversas en la sociedad, generando programas de aprendizaje, ocio y cultura en inclusión. Es hacia estos fines donde se inician las actividades artísticas que presentamos a continuación y es desde éstas donde surge nuestra necesidad de análisis y búsqueda de metodologías de inclusión integral a través de la creación. (p. 774).

Si bien es cierto, que la inclusión y la integración son vistas como unidad, educación integral, debido a lo que implican estos procesos, estos dos términos difieren como se aclara en el apartado 1.1 de este proyecto, al contextualizar la propuesta de talleres que pretendo desarrollar y comprender, situada en procesos de inclusión, mediante estrategias de creación que, además de atender a un conjunto de experiencias artísticas técnicas y procesos mentales, está pensada desde las condiciones subjetivas y contextuales de los sujetos.

-Algunas perspectivas sobre educación inclusiva.

Como menciona Castillo (2015) en su artículo *Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo*:

(...) conceptualizar la educación inclusiva desde una sola enunciación no es posible, pues en la riqueza del vocablo convergen una serie de elementos que le imprimen un carácter de complejidad, según las posiciones a través de las cuales se han realizado esfuerzos por construir enfoques de educación centrados en las transformaciones educativas que propicien la educación para todas las personas:

No existe un consenso entre los autores más representativos de este movimiento (...) ya que cada uno tiene su propia visión sobre el mismo. Así, por ejemplo, podemos encontrar definiciones tan diferentes y clarificadoras como señala Ainscow (2001, p. 44), “una escuela que no solo acepta la diferencia, sino que aprende de ella”, o como definen Stainback y Stainback (1999, pp. 21-35), “es la que educa a todos los estudiantes en la escuela ordinaria” (Esteve, et al., 2006, p. 3). (p. 136).

Con respecto a estas diversas miradas sobre el término inclusión, algunas posturas están en desacuerdo con esta denominación y con los modos como se han venido implementando en el ámbito educativo. Estas posturas se sustentan en investigaciones, que no pueden dejarse de lado y que, desde luego, aportan a la construcción del presente proyecto. Es el caso de la Institución Educativa Distrital Colegio Isabel II, en donde la inclusión es entendida desde un enfoque de integración de dos comunidades, sorda y oyente, en la necesidad de reconocer las formas de interacción de estas comunidades para desarrollar procesos educativos; es decir, que busca la integración de cara a la diversidad de los sujetos. Pero el nombrar estas propuestas como integradoras, va más allá de tener en cuenta a otra población, no oyente en este caso, pues de lo que se trata es de llevar procesos educativos articulados con las dos poblaciones, sorda y oyente, en condiciones equitativas que permitan desarrollar la construcción de conocimientos desde las condiciones de cada comunidad.

Al respecto, Sandra Guido (2010) ha realizado importantes investigaciones sobre procesos educativos de equidad y diversidad, entre las que se alude a la inclusión educativa en Colombia, siendo aportes esenciales para las políticas educativas de inclusión en el país; en este propósito, la autora se refiere críticamente a la delgada línea entre diversidad y diferencia en términos de su uso en espacios teóricos y prácticos: “Existe una gran disimilitud entre hablar de diversidad y de diferencia. La diversidad se relaciona con una condición, con una realidad que reconoce la pluralidad desde el lugar de la hegemonía cultural. Frente a esta diversidad, cuando aparecen los

otros, se hace necesario integrarlos, asimilarlos y normalizarlos, unificarlos a una totalidad de pensamiento.” (p.68). Y más adelante aclara: “La diversidad se atribuye a sujetos y a grupos; en este sentido, se ratifica un *nosotros* y un *otros* (...) El *nosotros* no tiene que movilizarse ni, mucho menos, transformarse; escasamente hará algo para acercarse al diferente al *nosotros*.” (p. 68), mientras que la diferencia:

(...), habla de una distancia con el *otro* que se reconoce y se interioriza al establecer vínculos con experiencias de vida que conversan con las alteridades. (...) Desde la diferencia se discuten las consecuencias pedagógicas de un pensamiento occidental binario que propende por la identificación y el señalamiento de lo normal-anormal y, según el cual, se privilegia el primer concepto sobre el segundo y se desencadenan relaciones de exclusión, discriminación, negación e incluso violencia hacia el *otro*. (Guido, 2010, p.69).

Para algunos, la palabra inclusión se comprende como opuesto de exclusión, puesto que, en ocasiones se desarrolla, directa o indirectamente, desde el ideal de tener en cuenta a sujetos que antes eran invisibilizados debido a sus *otras* formas de interacción, que, para algunos, son consideradas como extrañas, minoritarias y lo por tanto están en situación de desventaja frente a las formas de interacción que se consideran “normales”. El interés por “tener en cuenta al otro” ha ocasionado que estos procesos de inclusión educativa se sitúen en la diferencia, como explica Guido (2010), donde las poblaciones que han dominado los ideales socioculturales, terminan por considerar necesaria la adaptación de las otras poblaciones a sus formas de interacción, omitiendo que como integradores de una población también se tienen necesidades, entre estas, las de aprender sobre las demás formas de interacción, comprenderlas y comunicarnos con estas, siendo de gran importancia en el desarrollo de los procesos educativos. En correspondencia, los procesos de inclusión deben situarse en las necesidades de todas las poblaciones participantes, en su condición de sujetos diversos, pensando en *nosotros* y no en la clasificación y separación de los sujetos, como diferentes los unos de los otros, asuntos que se supone han sido superados antes de iniciar los procesos de integración, lo que tergiversa los propósitos de la educación inclusiva.

Como se puede apreciar, los conceptos teóricos sobre educación inclusiva son numerosos y diversos, al igual su implementación, dado que, dependen de posicionamientos individuales, y de los contextos en los cuales se han llevado a cabo (locales, nacionales e internacionales); por

tanto, resulta complejo generalizar con respecto a la inclusión, aunque, estas investigaciones coinciden en que la educación inclusiva se basa en educar desde y para la diversidad del ser humano. Al respecto, cabe señalar el proyecto investigativo *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. en Iberoamérica*¹⁰ de la Fundación MAPFRE¹¹ en España, desarrollado por autores y autoras latinoamericanos(as), a partir de estudios de caso en varios países iberoamericanos, entre los que se encuentra Colombia, y en donde los procesos educativos se ven atravesados, mayormente, por la desigualdad social, haciendo más compleja la inclusión; sobre lo cual afirman Blanco, Hernández & Marchesi (2015),

Las escuelas con una orientación inclusiva constituyen una vía fundamental para hacer efectivo el derecho a la educación en igualdad de condiciones, para contribuir al desarrollo de sociedades más justas y para fomentar una cultura de respeto y valoración de las diferencias sociales, culturales e individuales. Educar en y para la diversidad permite conocer y convivir con personas que tienen capacidades, situaciones y modos de vida distintos, desarrollar valores de cooperación y solidaridad y construir la propia identidad. (p.9).

- Políticas educativas de inclusión en Colombia y Bogotá D.C.

De acuerdo con el Decreto del MEN, 1421 del 29 de agosto de 2017, “La atención educativa a la población con discapacidad se enmarca en los principios de la educación inclusiva: calidad, diversidad, pertinencia, participación, equidad e interculturalidad, establecidos por la Ley 1618 de 2013 en concordancia con las normas que hacen parte del bloque de constitucionalidad, así como en los fines de la educación previstos en la Ley 115 de 1994.” (pp.3-4). Desde esta perspectiva, la implementación de los procesos educativos de inclusión, continúa basándose en el concepto de

¹⁰ Aunque es el nombre del proyecto, se encuentra consignado con el título *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*, en el texto: *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)*, teniendo en cuenta que los procesos de educación inclusiva no se llevan a cabo en todos los países iberoamericanos, y que algunos de ellos están iniciando con su implementación en espacios escolares.

¹¹ Fundación MAPFRE, es una institución no lucrativa, que funciona en Madrid, España, creada por MAPFRE (Mutualidad de la Agrupación de Propietarios de Fincas Rústicas de España) en 1975, cuyo principal objetivo es contribuir al bienestar de los ciudadanos y la sociedad a través de cinco áreas especializada. Colabora con un amplio número de instituciones públicas y privadas nacionales e internacionales, ONGs, museos, fundaciones y asociaciones con objetivos afines. En: <https://www.mapfre.com/statics/corporativo/grupomapfre/es/cinformativo/fundacion-mapfre.shtml>

discapacidad, cuya prioridad es la atención a esta población. Asimismo, en este decreto, la educación inclusiva se comprende como:

(...) un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo. (MEN, 2017, p.5).

Este pronunciamiento sitúa la inclusión educativa en la mirada hacia poblaciones que, de tiempo atrás, no eran consideradas dentro de las propuestas educativas o no eran tenidas en cuenta con respecto a las demás poblaciones que conforman nuestras sociedades. Pero, a nuestro juicio, reconocer la diversidad implica posibilitar diálogos entre los sujetos, desde sus condiciones y dimensiones, sin hacer distinciones entre poblaciones, puesto que ello perpetuaría clasificaciones entre los participantes de los procesos educativos. Esto requiere comprensiones desde las instituciones educativas (directivos, docentes, estudiantes y padres de familia) pero particularmente por parte de los educadores, potenciales posibilitadores de estos procesos de inclusión.

Con respecto a estas comprensiones, cabe traer, como se vio en el apartado anterior, a Guido (2010), quien se refiere al desarrollo de las políticas educativas de inclusión en Colombia desde el enfoque de la diversidad, enfatizando en los conceptos de *diferencia* y *diversidad*, pues la inclusión, generalmente, se piensa únicamente desde la *diferencia* y es allí donde inician los obstáculos para lograr procesos de educación inclusiva:

En Colombia, a pesar de la reiteración hecha en las políticas públicas del orden local y nacional en relación con la atención educativa diferenciada para grupos poblacionales y del desarrollo de experiencias educativas en y con estas poblaciones, aún existen *barreras* que impiden no solo el reconocimiento de ese otro sino la construcción de un tercer espacio, como diría Hommi Babba (1994): el espacio intermedio o el tercer espacio donde dos o más culturas se encuentran (...). (Guido, 2010, p.66).

En esta cita, el *tercer espacio* supone la interacción entre los sujetos (de varias poblaciones) y los modos en que esta se da. En dichas interacciones es posible identificar que existen subjetividades y realidades diversas, cuya existencia debe ser reconocida. La maestra en educación Inés Baquero (2009),¹² sintetiza los modos en cómo se ha pensado e implementado la inclusión desde las políticas educativas en Colombia y, particularmente, en la ciudad de Bogotá, cuyo enfoque es *diferencial*, similar a la perspectiva de Guido, (2010), en tanto “ (...) cuestiona el predominio de una cultura patriarcal excluyente y el ejercicio arbitrario del poder, que ha dado un trato de ciudadanos y ciudadanas de tercera a estos grupos excluidos, colocándolos como minorías(...)”(p.1). Esta autora parte de los procesos implementados con Personas con Discapacidad (PcD), quienes han sido vistas como vulnerables debido a la comprensión errónea de la discapacidad, entendida como sinónimo de enfermedad e imposibilidad para desarrollar actividades. Asimismo, nos describe el tránsito generado por la comprensión de estas condiciones, sus afectaciones en los procesos de inclusión, por lo que esta autora menciona:

(...) pensar a Bogotá como una ciudad incluyente y accesible para las PcD implicará una gran transformación no solo desde los imaginarios que los habitantes de la ciudad tienen acerca de la discapacidad; imaginarios fundados en prejuicios y estereotipos de “minusvalía”, sino también una transformación de los espacios físicos construidos y proyectados. El primero referido a generar procesos de inclusión social desde el reconocimiento y la redistribución, el segundo referido a la accesibilidad universal, a la posibilidad de tener acceso, de poder llegar, de acercarse para disfrutar de los bienes y servicios que ofrece la ciudad. (p.9).

El reconocimiento de la diversidad, según Baquero (2009), parte de factores sociales, culturales y generacionales, un ejemplo de ello es el tema de *género*, que, también ha sido importante en las políticas de educación inclusiva, pues, se comienza a comprender que las situaciones de exclusión no radican en el “respetar”, “apoyar” o no a una población, sino en los

¹² Investigadora del Centro Transdisciplinario para al Alternatividad al Desarrollo de la Universidad de La Salle, docente de la misma universidad y de la Universidad del Rosario, en Bogotá. Maestra en Urbanismo, Geografía y Ordenamiento territorial de la Universidad de la Sorbona, Paris III. Con Máster en Educación en Valores para la Democracia en Ibero América de la Universidad de Barcelona. Especialista en Cooperación Internacional y Gestión de Proyectos para el Desarrollo de la Universidad Externado de Colombia. Trabajadora Social de la Universidad Externado de Colombia. Actualmente Consultora de la Secretaria Distrital de Planeación de Bogotá para el tema de Política Pública de Discapacidad.

importante en las políticas de educación inclusiva, pues, se comienza a comprender que las situaciones de exclusión no radican en el *respetar, apoyar* o no a una población, sino en los modos de entender el lugar y condiciones de cada uno, y, como desde allí nos relacionamos. No obstante, como aclara esta autora, las políticas de educación inclusiva y su implementación, especialmente este segundo aspecto, no solo dependen de los contextos nacionales sino también de los locales. Es importante resaltar que, además de los contextos, como se ha insistido, los sujetos han de ser los protagonistas de los procesos educativos de inclusión, la interacción entre ellos es necesaria en el desarrollo de las diversas capacidades, para el intercambio y construcción de conocimientos, ya que, involucran las formas de relacionarnos consigo mismos y con los demás, por tanto:

El reconocimiento de los otros permea el orden de lo sensible que muchas veces, tal vez de manera inconsciente, se desconoce o se ignora (...) Si se quiere transformar las relaciones con el *otro* y proponer opciones educativas distintas, se hace necesario reconocer las condiciones de la relación con el *otro*: la mirada hacia el otro, la no mirada, es decir, la distancia visual; las reacciones y las sensaciones frente a su olor; el ruido que producen su lengua, su música, sus formas de comunicar; y la repulsión frente a su contacto físico, su cercanía y la posibilidad de tocarlo o de ser tocado por ese otro. (Guido, 2010, p.70).

En resumidas palabras, la educación inclusiva es un espacio, que posibilita otros, donde pueden propiciarse: la creación, la construcción de ideas y el intercambio de conocimientos, teniendo en cuenta las condiciones multidimensionales y contextuales de los sujetos, potencializando así las capacidades de quienes participan en estos procesos, desde estrategias metodológicas orientadas por las necesidades de las poblaciones y a su reconocimiento, como lo es el propósito del presente estudio.

-Espacios de inclusión mediados por las TIC.

Las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) son un recurso que nos permite interactuar con los demás y a la vez un lugar para explorar otros modos de comunicación y de acercamiento con los otros. En este sentido, las tecnologías se consideran como un canal de interacción corporal desde diferentes lugares, es decir, que, pese a la ausencia de contacto físico entre los sujetos, las TIC, no cohiben el desarrollo de algunos lenguajes corporales, los transforma

Con respecto a lo anterior, las instituciones educativas, así como sus espacios de inclusión no son ajenos al contexto tecnológico, siendo este un lugar donde es posible su implementación desde varias perspectivas que buscan adaptarse a las situaciones presentadas y lograr objetivos. Aunque, la mediación por TIC, no es el propósito principal de la propuesta de talleres que se desarrolla e interpreta en la presente investigación, debido a la emergencia sanitaria ocasionada por Covid-19, como se ampliará más adelante, se hace necesario el aprovechamiento de los recursos que ofrecen las TIC. De acuerdo con Toledo (2013)¹³:

(...) las TIC ayudan a compensar las diferencias entre los alumnos (...) al presentarse (...) como el recurso «idóneo» (...) para (...) responder a las necesidades concretas de los alumnos en las aulas inclusivas, (...) porque (...) flexibiliza la enseñanza, elimina las barreras espacio-temporales (...), amplía la oferta educativa, favorece tanto el aprendizaje cooperativo como el autoaprendizaje, adapta los medios, las necesidades y características de los sujetos, (...) y les permite (...) comunicarse e interactuar con su entorno(...)”, entonces, uno de los objetivos de las instituciones debería ser (...) adaptar el currículum a las necesidades educativas de los alumnos con la ayuda de la tecnología. (p.415).

Desde la perspectiva investigativa, que es acogida por algunas instituciones educativas del país, especialmente para el desarrollo investigativo en las ciencias, en palabras de Toledo (2013), el acceso y aprovechamiento de las tecnologías de la información y la comunicación por los estudiantes en el “aula inclusiva”, tiene lugar desde dos momentos, los cuales son “el acceso al ordenador como herramienta de aprendizaje y el acceso a los recursos que ofrece Internet y que brindan la posibilidad al alumno de acceder a distintas fuentes de información y a comunicarse a través de las redes.”(p.415). Allí, es necesario que los docentes exploren y apropien las herramientas TIC, reflexionando “acerca de por qué se utilizarán (...) y qué dificultades va a solventar.” (p.424), teniendo en cuenta las condiciones individuales y contextuales de los estudiantes para propiciar aprendizajes significativos, puesto que, el acceso a los equipos y dispositivos tecnológicos, junto con su manejo no sólo dependerán de las dimensiones de cada uno de los estudiantes, sino de los factores económicos, sociales, culturales, políticos en los cuales se encuentran inmersos y de los intereses que genere en los ellos el aprovechamiento de las TIC. No

¹³ Profesora titular de la Universidad de Sevilla (España), se desempeña en Didáctica educativa y Educación tecnológica.

obstante, estas posibilidades de implementación requieren del trabajo colectivo entre los integrantes de las instituciones educativas: administrativos, docentes, padres de familia y estudiantes, al igual que de los recursos destinados para estos propósitos, por lo cual, las TIC también podrían convertirse en una limitante para promover la enseñanza y aprendizaje.

Con relación a la educación artística, para la antropóloga mexicana Lucina Jiménez (2009), la tecnología no reemplaza “(...) un vínculo personal, (...) crea otro tipo de comunicación y de cercanía” (p.65) que permiten otros “(...) modos y las estrategias de conocer, leer, pensar, crear y convivir (...)” con estos estudiantes y a la vez “(...) influir en la consolidación y el desarrollo de una educación artística que contribuya a enriquecer la cultura visual, la estética y la ética (...)” (pp. 60-67). Por lo tanto, es fundamental que los sujetos exploren a través del universo tecnológico otros acercamientos con su entorno desde sus dimensiones individuales para apropiarse aprendizajes a partir de un reconocimiento de sí y de aquello que los rodea.

De modo particular, hay que tener presente que *Crear y Reconocer-nos*, el proyecto, que en esta investigación se propone, se sitúa desde una perspectiva de la inclusión que favorece el reconocimiento de sí y de los otros, a través de talleres de creación plástica y visual, y por lo tanto requiere de parte del docente una implementación cuidadosa. Por ello es importante entender que los recursos TIC favorecen las interacciones con los participantes, como también brindan herramientas para producir formas visuales y socializarlas, pero de ningún modo han de reemplazar el lugar del docente como diseñador del ambiente de aprendizaje para el reconocimiento, motivador constante y acompañante, dispuesto a colaborar en la solución de los problemas del saber artístico y los de tipo tecnológico.

Como se puede apreciar en este apartado, la educación inclusiva propone espacios para el desarrollo de propuestas teórico-prácticas que propicien el auto reconocimiento y el reconocimiento de los otros y de sus diferentes formas de interacción, siendo posible el diseño de propuestas novedosa que tengan en cuenta las condiciones contextuales de los sujetos que hacen parte de la comunidad educativa, lo cual desafía al desarrollo de didácticas que permitan, efectivamente, la construcción de conocimientos, desde y para los sujetos.

2.2.2 Reconocimiento del sujeto.

Con respecto a este apartado se precisan tres asuntos que permiten conceptualizar el reconocimiento y entender algunos modos en los cuales se hace presente en los sujetos. Para ello, se revisa desde tres referentes, el tránsito en las concepciones de reconocimiento y su relación con la subjetividad y construcción social de los sujetos. Luego, se caracterizan los aspectos y niveles de reconocimiento, concluyendo con una construcción de dicho concepto que permita establecer las razones por las cuales este se constituye como eje central de la presente investigación.

-Tránsitos en las concepciones de reconocimiento.

Los conceptos desarrollados sobre reconocimiento del sujeto son diversos y mutables con el paso del tiempo, siendo producto de las situaciones contextuales de cada época y de los campos desde los que ha sido estudiado. En los estudios contemporáneos sobre subjetividad y reconocimiento, tienen en no se dejan de algunas de las primeras teorías sobre reconocimiento y conllevan a pensar en este como procesos interacción consigo mismo y con los demás, en varios contextos.

Paul Ricoeur,¹⁴ es un referente valioso en el tema de reconocimiento, en su libro de 2006, *Caminos de reconocimiento. Tres estudios*, desarrolló las implicaciones del término reconocimiento, en tres formas, propuestas de la siguiente manera: *Primer estudio: El reconocimiento como identificación*, *Segundo estudio: Reconocerse a sí mismo* y *Tercer estudio: El reconocimiento mutuo*. Estos tres estudios se relacionan y se basan en el hallazgo de identidades, de sí mismo y del otro, que nos permitan a cada uno tener un lugar y otorgar un lugar al “otro” sujeto, sin imposiciones; al contrario, se trata de identificar-nos mediante interacciones que propendan por fortalecer el desarrollo colectivo, entre diversidades. En esta medida, Paul Ricoeur

¹⁴ Paul Ricoeur fue un filósofo y antropólogo francés conocido por su intento de combinar la descripción fenomenológica con la interpretación hermenéutica.

(2006), tiene en cuenta a referentes destacados como Kant¹⁵, Bergson¹⁶ y Hegel¹⁷ para desarrollar los tránsitos que se han dado desde el acto positivo de reconocer a la petición de ser reconocido. De este modo el autor construye sus conceptos de reconocimiento y da a conocer las orientaciones de sus tres estudios, es decir, los *camino de reconocimiento*, que allí surgen. Aunque las tres concepciones de reconocimiento son distintas, coinciden en que, el reconocer deriva de procesos que el ser humano desarrolla en momentos de su vida.

Desde la perspectiva Kantiana, reconocimiento es “(...) *Rekognition*”, en la primera edición de la *Crítica de la razón pura*. (...)” (p.32), es decir, *Reconocición*, como el acto de distinguir e identificar, la necesidad de saber sobre aquello que habita en nuestro alrededor, allí es llevado a cabo el análisis sobre un objeto o un ser vivo en la búsqueda de saber sobre ello y otorgarle un concepto y lugar; también se recurre a la memoria como medio para contener información y revisar nuestros conocimientos con relación a lo construido en el momento de observar ese algo o alguien. Bergson por su parte, piensa en el término según Ricoeur (2006) como “(...) el reconocimiento de los recuerdos”(p.32), el reconocerse a sí mismo, para lo cual recordar (valga la redundancia) es importante en cuanto a su capacidad de relacionar experiencias previas con respecto a lo visualizado en sí mismos, en lo demás y en los otros. Algunos componentes de estas experiencias son inmortalizados e involucran aspectos externos e internos de los sujetos; el cuerpo es un medio para lograr los procesos de percepción y reflexión hacia sí mismos, pues lo fundamental es descubrir y explorar aspectos propios que se alimentan también del exterior. En una tercera postura aparece Hegel, quien se refiere a reconocimiento con el término de “(...) *Anerkennung*” (p.32), orientado hacia el reconocimiento mutuo, y, es el paso donde revisar los lugares otorgados por nosotros, a sí mismos y a los demás, que resulta indispensable en la necesidad de reconocer y ser

¹⁵ Immanuel Kant fue un filósofo y científico alemán de la Ilustración. Fue el primero y más importante representante del criticismo y precursor del idealismo alemán.

¹⁶ Henri Bergson fue filósofo y escritor francés. Sus trabajos de caracterizaron por cuestionar el conocimiento científico y el pensamiento lógico racional. Las fuentes de su pensamiento se basaron en recuperar determinadas dimensiones de la conciencia y el sentimiento inmediato de las cosas y de uno mismo.

¹⁷ Georg Wilhelm Friedrich Hegel fue un filósofo del Idealismo alemán, el último de la Modernidad y uno de los más importantes de su época. A diferencia de Kant, su predecesor, Hegel defendía un tipo de Razón que resultaba de la relación dialéctica entre los raciocinios individuales y los hechos impredecibles de la realidad, y cuya sustancia sólo podía comprenderse *a posteriori*, siendo de esta forma una razón histórica, colectiva y providencialista.

reconocido; allí surgen los tejidos y relaciones a nivel individual y colectivo; no obstante, también se generan las relaciones de poder entre los sujetos.

Con respecto a las teorías de Hegel, han surgido varias posturas orientadas hacia el reconocimiento de sí y del otro como procesos y formas de relación consigo mismo y con los demás, como lo menciona Orozco, S. (2016), cuando cita a Hegel (1996, p.115): “Cada extremo es para el otro el término medio a través del cual es mediado y unido consigo mismo, y cada uno de ellos es para sí y para el otro una esencia inmediata que es para sí, pero que, al mismo tiempo, sólo es para sí a través de esta mediación. Se reconocen como reconociéndose mutuamente. (p.117). Por consiguiente, autores como Foucault (2009) y Ricoeur (2006) no dejan de lado una concepción de reconocimiento que integre las relaciones de poder entre los sujetos, con el intercambio de aspectos que permitan a cada uno aportar hacia un reconocimiento propio, para posicionarse desde un espacio, reconocer y otorgar un espacio al otro; aunque, desde luego, el reconocimiento mutuo involucra otros aspectos subjetivos y colectivos esenciales, sobre los cuales se comentará más adelante.

Basándose en las perspectivas *Kantiana*, *Bergsoniana* y *Hegelianas* referidas, como nos aclara Ricoeur (2006) “En el primer caso, identificar es distinguir: lo uno no es lo otro; algo aparece, desaparece, reaparece; tras la vacilación, debido a una alteración de la apariencia o de la duración del intervalo, lo reconocemos: sin duda, es esa cosa y no otra (...)” (p.193). En el segundo estudio, para el mencionado autor “(...) el reconocimiento descansa en procedimientos de identificación: el sí ha ocupado el lugar del algo en general.” (pp. 193-194), intentar comprender estos aspectos y asumirlos, hace parte de este proceso. En el caso del tercer estudio, “La investigación del reconocimiento mutuo puede resumirse como una lucha entre el desconocimiento del otro al tiempo que una lucha por el reconocimiento de sí mismo por parte de los otros.” (p.320).

Antes de intentar desarrollar una postura sobre reconocimiento, como se ha venido insistiendo, es clave puntualizar en el tercer estudio de Paul Ricoeur, donde menciona el desconocimiento como fundamental en los procesos de reconocimiento. Aunque, reconocimiento podría definirse como el acto de observar detenidamente aspectos propios y del entorno, no se podría pretender reconocer lo reconocido, sino que es necesaria la existencia del desconocimiento

para que exista el interés por descubrir. El desconocimiento, en términos no formales comprende la frase que tal vez, algunos hemos visto y oído mencionar: “No me había dado cuenta de... con respecto a (mi o los demás) de”, podría considerarse como el espacio donde surge el reconocimiento y/o la búsqueda de este, las intenciones de hallar y descubrir algo; es una búsqueda constante de significados y sentidos por aquello que nos integra y rodea.

Un ejemplo de lo anterior, podría ser el hecho de hallar dentro de pertenencias personales, objetos realizados con familiares y algunos objetos que pertenecieron a familiares, es un modo de dialogar y otra forma de reconocimiento mutuo, de sí y de identificación, en estos se hallan diálogos y memorias individuales, colectivas e incluso históricas que dan cuenta de realidades propias y contextuales. En estos casos, dialogar, supone no sólo “distinguir e identificar” aspectos de sí mismo y del otro, sino reconocer-nos, es decir, comprender a partir de ello que, aunque tengamos varios aspectos en común todos (as) somos sujetos con identidades y capacidades diversas, capaces de hallar, desarrollar y construir desde allí formas de reconocimiento.

Teniendo en cuenta los caminos de reconocimiento propuestos por Ricoeur en sus tres estudios, podría considerarse el reconocimiento como un aspecto importante en la vida de los sujetos, al requerir de etapas para interactuar, conocerse, conocer su entorno y a los demás, ya sea mediante la visualización de una fotografía, de nuestro reflejo en un espejo o en otros elementos, al observar los gestos y modos de vida de los otros sujetos e identificar similitudes y diferencias, o, tal vez reconocernos a través de un objeto que represente una relación afectiva con los demás. Reconocer, en primera instancia, en palabras de Paul Ricoeur (2006), es el acto de identificar, de distinguir (p. 193). Dialogar, supone no sólo “distinguir e identificar” aspectos de sí mismo y del otro, sino reconocer-nos, es decir, comprender a partir de ello que somos sujetos diversos, capaces de construir desde estas diferencias. En este sentido, el reconocimiento, también es una posibilidad para explorar e identificar aspectos e intereses propios y, ser capaces de identificar a los demás (otros), para lo cual es necesario el diálogo individual y colectivo, que permite la construcción e intercambio de conocimientos.

El término conocer, en ocasiones, es considerado como el acto de observar, hallar y saber sobre aspectos que pueden ser desconocidos para cada sujeto. Por tanto, resulta inevitable no

relacionar el acto de conocer con el término reconocimiento, integrado en parte, por saberes construidos desde la dimensión cognitiva. En esta medida, reconocer es el acto de identificar (como menciona Ricoeur), es decir, de pensar-nos y visibilizarlos-nos con respecto a las relaciones humanas. Por tanto, reconocer no sólo está integrado por la dimensión cognitiva y observaciones generalizadas del sujeto, sino a las posibilidades de identificación que existen en las dimensiones del sujeto y los diálogos que allí surgen. Por tanto, como menciona Ricoeur (2006), “(...) el reconocimiento no sólo se aparta del conocimiento, sino que le abre el camino.” (p. 36), por lo cual, reconocer-nos podría considerarse como etapas y procesos continuos en la vida de los sujetos, para los cuales no es obligatorio, sino necesario ocuparse, cuidar de sí, identificarse, dialogar consigo mismo (a) y con los demás.

Por lo anterior, cabe recurrir a Hugo Zemelman¹⁸, un destacado académico preocupado por el ámbito formativo (desde sus perspectivas filosófica, epistemológica, sociológica), quien desarrolla el tema de la subjetividad desde varios aspectos, sobre lo cual Torres y Carrillo (2000)¹⁹, publican un artículo que refiere a sus aportaciones al tema de la subjetividad, titulado *Subjetividad y sujetos sociales en la obra de Hugo Zemelman*. Este estudio presenta el tema de la subjetividad desde seis aspectos: *el problema, la perspectiva epistemológica, la subjetividad social como problema de conocimiento, la construcción de sujetos sociales, las coordenadas de la constitución de identidad colectiva y algunas cuestiones metodológicas*.

Los aportes de Zemelman son valiosos no solo para el campo de las Ciencias Sociales, sino para las Ciencias Humanas y, en este caso, para considerar el fenómeno del reconocimiento dentro de los procesos creativos en la Educación Artística, puesto que, en la experiencia de las artes, los protagonistas de estos procesos son los sujetos, desde aquello que los integra: la subjetividad. Esta es condición necesaria en el desarrollo y afirmación del ser humano, y se encuentra en estrecha relación con las interacciones individuales y contextuales.

¹⁸ Hugo Zemelman es un maestro, pensador, sociólogo y epistemólogo chileno. Sus publicaciones abarcan problemas agrarios, movimientos sociales, asuntos de los regímenes militares chilenos, cultura política, el Estado y, sobre todo, metodología y epistemología.

¹⁹ Alfonso Torres Carrillo y Juan Carlos Torres Azocar, son profesores de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.

El primer aspecto que señala este autor, con respecto a los procesos relacionados con la subjetividad social, es *el problema*, el cual es considerado preocupante por las ciencias sociales “(...) la relación entre estructuras sociales y acción colectiva, entre condiciones objetivas de existencia y procesos subjetivos, entre circunstancias y actores sociales.” (p.1), debido a las perspectivas económicas con respecto al sujeto y su relación con los objetos y elementos socioculturales. Por ello, es necesario generar otras *perspectivas epistemológicas*; en este caso el autor, se ubica en las denominadas “(...) “perspectivas de borde” o (...) “razonamientos de umbral” (...)” (p.1), es decir, desde perspectivas cambiantes, donde el sujeto es concebido como creador de historia, no solo un ser que se adapta de manera pasiva a su contexto sino un ser capaz de posibilitar experiencias y construir conocimientos desde su autonomía en constante reflexión sobre su habitar y lo allí hallado, lo cual permite análisis más profundos de los procesos subjetivos del sujeto.

A partir de lo anterior, se piensa en la subjetividad del sujeto no solo como su relación con el factor social ideológico, sino como la estrecha relación del sujeto con sus prácticas sociales cotidianas; es allí donde se presenta *la subjetividad social como problema de conocimiento*, pues, en ocasiones el sujeto se considera la encarnación de una vida social general y limitada (como se ha venido mencionando) y no como un espacio donde confluyen las dimensiones del sujeto y de su realidad, las cuales están abiertas a otras significaciones. *La construcción de sujetos sociales*, en esta medida, se encamina hacia el diálogo entre subjetividad y realidad, transportándose a la vida social en la construcción de discursos individuales y conjuntos. Estos procesos son *las coordenadas de la constitución de identidad colectiva* de los sujetos, sujeto, realidad, sociedad, historia, memoria y discurso, porque allí confluyen los factores de la vida social, económico, político, social y cultural, y donde también podemos vivir y comprender experiencias individuales y con los demás, pues, según Torres y Torres (2000) “(...) estas pueden alcanzar una amplia variedad como las relaciones de carácter instrumental, las relaciones de reciprocidad e incluso, de subordinación a la lógica de lo colectivo.” (p.12). Los contextos sociales se encuentran habitados por varios sujetos, con quienes inevitablemente entramos en interacción, desde los diversos modos que como sujetos poseemos.

El último aspecto que propone Zemelman, *Cuestiones metodológicas*, integra los cinco asuntos que lo anteceden. En dichas cuestiones, el autor halla las relaciones entre el sujeto y las

formas de comprensión que desarrolla frente a sí mismo, a los espacios que habita y hacia los demás, como lo referencian Torres y Torres (2000) “(...) el aporte de Zemelman a la comprensión de la constitución de la subjetividad y de los sujetos sociales no se queda en el plano epistemológico y conceptual, ya que en sus diferentes publicaciones, trabajos investigativos y exposiciones públicas se ha preocupado por señalar criterios y pautas metodológicas concretas en función de estudios específicos.”(p.12). La especificidad se orienta hacia el sujeto como generador de historias propias, que, aportan al contexto general y a los contextos (de otros sujetos), aspectos esenciales para tejer su vida social. Con ello, Zemelman encuentra que en los conocimientos subjetivos convergen y son esenciales, las experiencias prácticas abiertas, los saberes cognitivos, la sensibilidad²⁰ y el sentido de colectividad frente a los contextos principalmente sociales, políticos y culturales.

Dentro de los referentes sobre el tema de reconocimiento del sujeto, también se encuentra el reconocido filósofo francés Michel Foucault,²¹ quien, en su *Seminario de Ética y Moral*, desarrollado en el Curso de la Universidad de Collège en Francia, en los años 1982 y 1983, y que posteriormente fue recogido en la obra *El gobierno de sí y de los otros en el año 2009*, aunque no se refiere específicamente al término reconocimiento, sí lo plantea dentro de sus postulados sobre el cuidado y conocimiento de sí, desde la perspectiva ética, hacia sí mismo y el otro, según afirma Foucault (2009) “(...) uno no puede ocuparse de sí mismo, cuidar de sí mismo, sin tener relación con otro.” (p. 59). Ello implica que al relacionamos con alguien y con algo, nos permitimos conocer, en principio de manera fugaz, pero posteriormente puede generarse el interés por profundizar en ese conocimiento, en reconocer, aquello que nos produce curiosidad. No obstante, el accionar para suplir estos intereses por reconocer, supone responsabilidades en cuanto al

²⁰ En el presente proyecto, se propone el término “sensibilidad” desde dos perspectivas; la primera como dimensión del sujeto, basada en las definiciones de algunos investigadores y el Documento No. 16: *Orientaciones pedagógicas para Educación Artística, en la básica y media*, del Ministerio de Educación Nacional (en Colombia) del año 2010, en el cual la sensibilidad es una de las tres competencias (en este caso no se hablará de competencias sino de dimensiones) que los estudiantes requieren desarrollar para su proceso educativo artístico; al ser un conjunto de vivencias que ocurren en el sujeto y su contexto, y , de percepciones individuales con respecto a los estímulos externos. La segunda perspectiva es desarrollada por Imanol Aguirre (2005) en su libro *Teorías y Prácticas de la Educación Artística*, en el cual, la sensibilidad deriva de la experiencia estética del sujeto. Se enfatizará en este asunto en el apartado sobre Educación Artística Visual (EAV).

²¹ Filósofo, sociólogo, historiador y psicólogo francés. Fue profesor en varias universidades francesas y estadounidenses y catedrático de *Historia de los sistemas de pensamiento* en el Collège de France (1970-1984).

comprender los lugares y diversidades que cada uno y los otros sujetos poseemos y que, enriquecen estos procesos, haciendo posibles la interacción y el intercambio de aquello desde lo cual nos reconocemos. De otra parte, al problema del cuidado de sí, este pensador, contrapone el problema del conocimiento de sí, pues advierte:

(...) la doble temática del cuidado de sí y el conocimiento de sí: obligación de todo individuo de cuidar de sí mismo, inmediatamente ligada, como su condición, al conocimiento de sí. No podemos ocuparnos de nosotros mismos sin conocernos, (...) el famoso principio, tan fundamental para nosotros, del *gnothi seautón* (el conocimiento de sí), se apoya y resulta ser un elemento de lo que es en esencia el principio más general, a saber: cuidar de sí mismo. (Foucault, 2009, p. 60).

El cuidado, según este autor, es un compromiso individual y colectivo, basado en el respeto hacia y el diálogo con las diversidades propias y contextuales, para la construcción de conocimientos desde las dimensiones de cada sujeto.

-Aspectos y niveles de reconocimiento.

Reconocimiento podría definirse como el acto de observar detenidamente aspectos propios y contextuales, es decir, al sujeto consigo mismo: autorreconocimiento, y con los espacios que habita, familiares, educativos, culturales y sociales, integrados por los demás: reconocimiento del otro sujeto, en esto es posible hallar tres aspectos fundamentales en los procesos de reconocimiento: el autorreconocimiento, el reconocimiento de lo otro y, el reconocimiento del otro sujeto. Dichos aspectos requieren de dos niveles para su desarrollo: el autorreconocimiento y el reconocimiento del otro sujeto, en los cuales se halla implícito el reconocimiento de lo otro, de los espacios habitados. Por supuesto, estos niveles no se dan todas las veces en este orden, al contrario, cada uno puede originarse en los otros y surgen en diversos momentos de contacto, consigo mismo, con lo otro y con el otro. Asimismo, cada uno de estos niveles tienen sus bases en las investigaciones que autores destacados han desarrollado sobre reconocimiento y se nutren de estos valiosos aportes.

El autorreconocimiento está basado en identificar, potencializar y desarrollar elementos propios de sí mismo como un sujeto diferente con varias formas de relacionarse en espacios individuales y colectivos. Reconocerse a sí mismo, involucra precisamente la interacción consigo mismo y con el otro, es decir, cuando el sujeto se auto - reconoce, necesita de sí mismo y de su

entorno, que, como se ha venido mencionando en el presente documento, se integra por los otros sujetos.

El reconocimiento del otro sujeto se orienta hacia la distinción del otro, se piensa en el reconocimiento de los demás sujetos, del otro, puesto en práctica por el sujeto mismo, quien se encuentra reconociéndose a sí mismo, entendiendo que somos diferentes y que el otro también es un sujeto capaz de construir y dialogar desde sus diferencias. Aquí el reconocimiento está basado en entender y comprender que todos los sujetos son diferentes y capaces de construir a partir de sus diversidades.

-Construyendo algunos conceptos de reconocimiento.

En la presente investigación, el reconocimiento se asume como un proceso de comprensión de sí mismo y de los demás; por lo cual, está integrado por varias etapas y momentos, aunque no tiene final. Comprender implica actuar con *cuidado*, como propone Michel Foucault, y tener *responsabilidad*, aspectos que pueden permitirnos, transformar las prácticas egoístas, que buscan únicamente la comodidad y bien propio sin tener en cuenta a los otros sujetos, sus situaciones y condiciones, en acciones que propicien diálogos individuales y colectivos, basados en dar un lugar al otro, como a nosotros mismos, en dejarnos afectar por las situaciones de los demás. Tal vez, estas afectaciones y solidaridad, podrían generar espacios de empatía, en las cuales logremos pensar en sí, en el otro y en NOSOTROS, en reconocer y reconocer-NOS como colectivo poseedor de diversidades e integrante de contextos humanos. En este sentido, el reconocimiento como actos de reconocer y reconocernos, requiere de procesos amplios y continuos, al involucrar el acercamiento y encuentro consigo mismo y con los demás.

2.2.3 Procesos creativos.

Dos asuntos que corresponden a este apartado son: *Aproximación a los conceptos y contextos de los procesos creativos* y *Procesos creativos en las artes y el desarrollo de la creatividad en contextos escolares*. Ello permite, en principio, conceptualizar los procesos creativos desde autores con perspectivas contextuales diversas, para luego situarnos en el campo de la educación artística y en la importancia que representa para este proyecto.

- Aproximación a los conceptos y contextos de los procesos creativos.

Destacados académicos, han desarrollado el tema de los procesos creativos en los sujetos desde la psicología y la pedagogía, uno de ellos es el reconocido psicólogo y pedagogo estadounidense Howard Gardner, quien en su libro *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*, de 1995, define los procesos creativos como “(...) momentos de avance creativo.” (p.45), y al sujeto creativo como “(...) una persona que resuelve problemas con regularidad, elabora productos o define cuestiones nuevas en un campo de un modo que al principio es considerado nuevo, pero que al final llega a ser aceptado en un contexto cultural concreto.” (p.46), en su opinión:

(...) cualquier avance creativo implica un nexo entre dos esferas en apariencia dispares: 1) un completo dominio, a menudo precoz, de los campos correspondientes de práctica; y 2) una forma de comprensión, una variedad de intuición, que se asocia propiamente con la conciencia de los seres humanos en un momento anterior de sus vidas. El avance creativo consiste fundamentalmente en el maridaje, realizado con éxito, entre estas dos esferas, y esta fusión permite que otras personas comprendan el avance. (Gardner, 1995, p.404).

En este caso, el autor relaciona los procesos creativos con el contexto laboral, es decir con el acto de generar ideas y producciones novedosas para fines comerciales, como respuesta a las necesidades de los sectores culturales y de otros sujetos. Para ello, los sujetos creativos además del conocimiento en el campo creativo y del manejo de herramientas, considerados, para este autor, aspectos fundamentales, necesita de sus dimensiones y de los contextos que habita; pues el pensar sobre necesidades y desarrollar materialmente algo, requiere de pensar, producir y reflexionar, más adelante nos detendremos en ello, y, aunque Gardner (1995) no hace énfasis en estos aspectos, tampoco los deja de lado, al considerarlos como parte de los momentos creativos en el sujeto, teniendo en cuenta que, también desarrolla investigaciones, en las cuales nos detendremos después, situadas en los procesos de *pensamiento artístico*.

Lo anterior, nos permite pensar que los sujetos podemos desarrollar procesos creativos, desde nuestras diversidades, para lo cual es necesario propiciar espacios que permitan crear y apropiar conocimientos individual y colectivamente. Aunque, en los procesos creativos puedan surgir avances y exista, en ocasiones, dominio del campo en el cual se desarrollen, como menciona Gardner (1995), al ser procesos ligados a los sujetos y sus contextos, no se puede generalizar con

respecto a lo derivado de ellos. En su mayoría, los procesos creativos permiten explorar y desarrollar intereses particulares, sin que sea necesario enfocarse en un campo; aunque estos intereses también pueden desarrollarse desde un campo, y posiblemente aportar a otros.

Por su parte, los psicólogos Daniel Goleman²² y Michael Ray²³, junto con el investigador Paul Kaufman²⁴, en su libro de 2009, *El Espíritu Creativo*, señalan que un aspecto esencial para el sujeto es el desarrollo de procesos creativos, como momentos relacionados con sus experiencias individuales y contextuales. Es así como “(...) los momentos creativos son de vital importancia para todo lo que hacemos en cualquier aspecto de la vida: relaciones, familia, trabajo, comunidad” (pp.17-18), de modo que, el sujeto es poseedor de un espíritu creativo, y de otras dimensiones. De acuerdo con estos autores, el espíritu creativo “(...) está al alcance de todos los que sientan la necesidad de probar, de explorar nuevas posibilidades, de dejar las cosas un poco mejor que antes”. (p.17). Ello significa que, crear no se da solo en la esfera de lo positivo; pues de acuerdo con los autores, todos podemos poseer el espíritu creativo y desarrollarlo según lo que deseemos y consideremos como mejor en las intenciones de avanzar y continuar explorando. Asimismo, explorar no son vistos como momentos e ideas fugaces, que no necesitan de profundizaciones, sino como procesos para crear que derivan de pensamientos y acciones que se desarrollan desde la teoría y práctica.

Aunque, como mencionan Goleman, Ray y Kaufman (2009), “Cualquier momento en que podamos soñar despiertos y relajarnos es útil para el proceso creativo.” (p.26), “(...) el pensamiento solo-aunque sea todo un hallazgo revelador-todavía no es un acto creativo.”(p.27), puesto que el acto creativo, se integra por experiencias, pensamientos y sensibilidades, que, desde luego, no tienen un único orden, sino que surgen de manera continua en estas experiencias y en diversos momentos, pues, en palabras de Goleman, Ray y Kaufman (2009), “(...) cualquier modelo de las

²² Daniel Goleman es autor de los libros *La inteligencia emocional* y *La inteligencia social*. Es psicólogo, periodista, y fue profesor de psicología en la Universidad de Harvard.

²³ Michael Ray obtuvo el primer premio a la creatividad y a la innovación en la Universidad de Stanford. Ha recibido el premio Harman de The World Business Academy.

²⁴ Paul Kaufman es el creador de la serie *The Creative Spirit* en Estados Unidos. Ha explorado el tema de la creatividad como investigador asociado a la Universidad de Harvard.

etapas del proceso creativo constituye sólo una aproximación tosca a un proceso que en realidad es muy fluido y puede seguir una diversidad de rumbos.” (pp.27-28), que nos permiten la búsqueda, construcción y hallazgo de conocimientos relacionados con estos asuntos.

Goleman, Ray y Kaufman (2009), han sido referentes en algunos contextos empresariales, situados en la perspectiva de crear, para generar productos desde las capacidades autónoma, de liderazgo y emprendedora en el ser humano, lo cual en ocasiones llega a causar controversia en otros contextos, debido al sentido que los autores le otorgan cuando se refieren al “Espíritu Creativo”, pues en ocasiones estos grupos centran su atención en los productos generados más que en los sujetos. *El Espíritu Creativo* de 2009 conlleva a pensar en los procesos creativos como un conjunto de aspectos propios del sujeto que posibilitan la producción y que, van más allá de la materialidad del objeto. Al respecto, se puede comprender que los momentos creativos inician con el acto de pensar y finalizan con el acto de reflexionar sobre estos procesos, construyendo desde el antes, el durante y el después del hacer. Estos actos se encuentran mediados por la interacción, puesto que durante los procesos creativos el sujeto comunica, interactúa e intercambia ideas y conocimientos. En este sentido, los procesos creativos son espacios individuales y colectivos de los sujetos para la construcción y el desarrollo de ideas y que, por lo tanto, es necesaria la interacción y el diálogo consigo mismo, con lo otro y los otros. Estos espacios surgen en diversos ámbitos.

-Los procesos creativos en las artes y el desarrollo de la creatividad en contextos escolares.

Para algunos, especialmente para quienes se encuentran en el ámbito educativo artístico, resulta inevitable no relacionar los conceptos de proceso y creación, debido a los pasos para crear, que además de involucrar técnicas, necesitan de los conocimientos ligados a las múltiples y diversas dimensiones y condiciones de cada sujeto, así como su desarrollo individual y contextual.

Un destacado referente sobre los procesos creativos es el profesor y psicólogo austríaco Viktor Lowenfeld²⁵. Aunque este autor desarrolló su propuesta educativa a mediados del siglo 20,

²⁵ Fue profesor en la Universidad Estatal de Pensilvania, ayudó a definir y desarrollar el campo la educación artística en los Estados Unidos. Estudió Arte y Psicología. Trabajó en el Instituto para ciegos y como resultado profundizó en la investigación científica, elaborando sus ideas sobre los usos terapéuticos de las actividades creativas. Lowenfeld considera que los niños tienen atributos del pensamiento creador, pero no son más creativos.

un tanto alejada de las actuales preocupaciones críticas sobre los problemas de la cultura, aunque sí tuvo en cuenta el contexto de su época, realizó estudios situados sobre el desarrollo de la creatividad en los niños y jóvenes, lo cual generó valiosos aportes al campo de la educación artística. En el *Capítulo 3. El desarrollo de la capacidad creadora*, de su libro *Desarrollo de la capacidad creadora*, específicamente en el apartado inicial, *La importancia de la creatividad*, Lowenfeld (1970) considera la capacidad creadora “(...) como un proceso continuo, para el cual la mejor preparación es la creación misma.” (p.67), no sin antes darnos a conocer algunas concepciones desarrolladas sobre creatividad y sus procesos, denominados por el autor como la *capacidad creadora*, su relación con el arte, con las condiciones de los sujetos, desde su nacimiento y etapas; sobre lo cual menciona lo siguiente:

El arte puede considerarse un proceso continuo de desenvolvimiento de la capacidad creadora, puesto que todo niño trabaja —en su nivel propio— para producir nuevas formas con una organización única, con innumerables problemas menores para adaptar el tema a superficies bi y tridimensionales. Es posible lograr el máximo de oportunidades para desarrollar el pensamiento creador en una experiencia artística, y esta oportunidad debe ser una parte planificada de cada actividad artística. (Lowenfeld, 1970, p.66).

Los espacios artísticos más allá de dominar técnicas nos permiten desarrollar conocimientos y comprensiones de sí mismos, de aquello que nos rodea y, con el pasar del tiempo, de los demás; el arte es otro modo de experimentar la vida. Los procesos creativos necesitan de los conocimientos que posee y construye cada sujeto. Estos conocimientos se encuentran relacionados con sus particularidades y modos de vida. En esta medida, los conocimientos, son múltiples y diversos. Como menciona Lowenfeld (1970) en su apartado *La escuela y la capacidad creadora*, “(...) se afirma que la escuela coarta el pensamiento creador, pero, puesto que la escuela tiene muchas tareas a su cargo, podemos tener mayor razón si decimos que el pensamiento creador no está ubicado muy arriba en la lista de los objetivos de la mayoría de los maestros.” (p.70) y en el último apartado (*El arte y la capacidad creadora*), de este tercer capítulo, Lowenfeld (1970), nos aclara que el *arte* y la *capacidad creadora* no son lo mismo, “A veces, la forma en que se enseña el arte puede anular la creatividad y es posible que la enseñanza tendiente a desarrollar la creatividad anule el arte. Sin embargo, se han hecho experimentos centrados en métodos de enseñanza del arte que pueden contribuir para asegurar el fomento tanto del arte como de la capacidad creadora.” (p.81). Por tanto,

es deber del maestro en educación artística, propiciar estos espacios de creación en las artes, y, acompañar los procesos creativos de los estudiantes, mediante estrategias basadas en las condiciones individuales de los sujetos.

En el segundo apartado denominado *El comportamiento creativo e intelectual*, Lowenfeld (1970) hace énfasis en los conceptos de *creatividad* y sus procesos de desarrollo, en los cuales, desde luego se encuentran los mentales y emocionales, afirmando que, “todos los niños nacen creativos. La necesidad de explorar, de investigar, de descubrir lo que hay del otro lado de la pantalla no está limitada a la conducta humana, sino que la experimenta todo el reino animal.” (p.69). Asimismo, en ocasiones “(...) se confunde entre «inteligencia» y «capacidad creadora» (o «creatividad»). El problema se complica porque generalmente se considera que la capacidad creadora es un atributo que tiene valor positivo, y como también la inteligencia se valora altamente, resulta que muy a menudo se colocan juntas ambas propiedades (...)” (p.69). Esto se relaciona con las concepciones de Goleman, Ray y Kaufman (2009), con respecto a los procesos y consideraciones de cada *espíritu creativo*, guiado por los procesos en cada sujeto. La inteligencia, para Lowenfeld (1970) está asociada con el conocimiento, la memoria y la producción, como aspectos del funcionamiento intelectual de los sujetos, mientras que la capacidad está relacionada con aspectos subjetivos como los pensamientos y expresiones que como humanos poseemos.

Son tres las características de la capacidad creadora en los sujetos propuestas por Torrance (1967)²⁶ y retomadas por Lowenfeld (1970) en *La medición de la capacidad creadora*²⁷: *fluidez*, *flexibilidad* y *originalidad*, o *elaboración*. La primera, *fluidez*, está relacionada con la cantidad de ideas que surgen alrededor de un objeto, es decir, la cantidad de usos que podemos darle. Con la *flexibilidad*, es posible pasar de un plano a otro, con respecto a los usos múltiples de un objeto, con la ayuda de la imaginación; esta característica nos permite tener la capacidad de cambiar de esquemas, de no adherirse a las cualidades físicas y compositivas de un elemento, como color, forma o peso. Por su parte, la *originalidad* nos permitirá separarnos de las perspectivas y usos

²⁶ Paul Torrance fue un psicólogo estadounidense, quien en 1960 realizó un estudio titulado Test de Capacidad de Pensamiento Creativo (Test de Torrance), cuyo objetivo era medir y analizar los cuatro elementos del pensamiento creativo (fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración) en algunos alumnos entre tercero y sexto grado de primaria, por medio de actividades.

²⁷ Tercer capítulo del libro referenciado, apartado 4, pp. 70-74.

generalizados sobre un elemento o situación, si deseamos dar otro uso que nadie ha encontrado a un objeto, y modificarlo, lo podemos lograr, cambiando tal vez las ideas que se tienen alrededor de este, aunque sea solo para nosotros. Estas características nos permiten situar los aprendizajes, por lo cual, se encuentran asociadas a las experiencias de vida de los sujetos y sus contextos que son fundamentales en la construcción de conocimientos.

Para Lowenfeld (1970), las actividades artísticas deben ser problematizadas y profundizadas, teniendo en cuenta las tres características de la capacidad creadora, es decir, que, están en el deber de propiciar el desarrollo del *pensamiento divergente*, de no llegar a respuestas determinadas, sino de generar en los estudiantes la búsqueda por resolver o solucionar problemas a través de propuestas creativas múltiples, diversas y no comunes. Esto dará lugar al ingenio, a la recursividad, a complementar y organizar el pensamiento individual, y, a generar ideas y soluciones con respecto a una situación, en lo cual, los sujetos tienen posibilidades de experimentar, de vivir y comprender sus procesos desde sus dimensiones y experiencias propias, ya sea con los materiales, con los espacios de la clase, con los espacios que habita y con los demás. Estos aspectos junto con la edad, deben integrar los criterios para evaluar, no solo de manera cuantitativa sino cualitativa.

Cabe mencionar, que los procesos creativos no se dan únicamente en el ámbito artístico, aunque hay que reconocer que éste es un lugar rico en posibilidades para propiciarlos. Por tanto, no sólo las políticas educativas han sido base para llevar a cabo procesos creativos, sino que los movimientos artísticos han brindado aportes valiosos para pensar en estos y en sus formas de implementación, considerando los procesos creativos como otras formas de diálogo entre los sujetos y no solo como propios de los artistas. Estos diálogos se construyen a nivel subjetivo y contextual, por lo que resulta inevitable escapar de los espacios en los que el sujeto se encuentra inmerso, las experiencias que la vida brinda son infinitas y aportan a la construcción de cada sujeto, así como cada ser humano aporta a la creación y desarrollo de otras vivencias.

Los procesos creativos permiten desarrollar ideas, y también son espacios de exploración, diálogo e interacción consigo mismo y con los demás. Potencializar estos procesos, es vital para el permitan a cada uno reconocerse como sujeto capaz de comunicar, interactuar, intercambiar y construir conocimientos.

2.2.4. Educación Artística Visual.

Este apartado se constituye por cuatro aspectos que derivan en la comprensión del sentido que este tiene en la presente investigación y el enfoque de enseñanza en el cual se sitúa. En principio, se caracterizan los tres modelos de enseñanza de las artes, desde el campo de la Educación Artística. En un segundo momento, se identifican algunos asuntos correspondientes a la Enseñanza de las artes, *en la perspectiva del desarrollo de los procesos del pensamiento artístico en relación* y las dimensiones de los sujetos consideradas en esta. Luego se enfatiza en el modelo de *Educación Artística Visual en la perspectiva contemporánea*, situado en la *comprensión de la cultura visual*. Finalmente, me propongo caracterizar el *Enfoque pragmatista para la educación de las artes visuales*, en el cual se sitúa mi investigación y los asuntos correspondientes a las didácticas de la educación artística visual con enfoque cultural aquí acogidos.

- Los modelos tradicionales de enseñanza artística.

El campo de la Educación Artística, como las artes, da cuenta de diversas tendencias y desarrollos con respecto a su objeto de estudio. Imanol Aguirre²⁸ es un importante referente en el campo de la Educación Artística Visual, quien además de sus posturas críticas sobre los modelos de enseñanza de las artes, realiza interesantes aportes desde un enfoque que él ha denominado pragmatista. De ello, da cuenta en su libro del año 2005, *Teorías y Prácticas de la Educación Artística*, y también en su ensayo *Modelos Formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación* de 2006; en este último, realiza un breve y consistente recorrido sobre los tránsitos en los modos de comprender la enseñanza de las artes, desde la perspectiva formativa.

En estos textos, Aguirre (2005, 2006) busca caracterizar los diversos modos de enseñanza de las artes, desde la Educación Artística. Inicialmente presenta los tres modelos formativos tradicionales que surgen en la Modernidad, y que él nombra como: *Logocentrista*, *Expresionista* y *Filolingüista*, para luego presentar lo que él denomina “Nuevas presencias para la enseñanza de las

²⁸ Imanol Aguirre es investigador en el campo, de la Universidad Pública de Navarra. Su postura, además de inscribirse en la EACV (Educación Artística y Cultura Visual), defiende una visión de la educación artística basada en la experiencia y en la importancia que tiene el desarrollo de la sensibilidad estética de las personas. “Aprender estética y arte no es otra cosa que una manera de enfrentarse el mundo”. Aguirre no reconoce que la sensibilidad es una dimensión del sujeto, sino como su experiencia con la obra y los relatos que de allí surgen.

artes”, que corresponden a nuevas formas de enseñanza que emergen en la contemporaneidad. Para el estudio de estos modelos formativos en Educación Artística, el mencionado autor parte de cuatro categorías de análisis: *los fundamentos*, relacionados con los argumentos teóricos y conceptuales que dan soporte a cada modelo; *los propósitos formativos*, en función de los objetivos y metas a cumplir que se propone este tipo de enseñanza; *las estrategias metodológicas*, que corresponden a las formas en que desarrollan los procesos de enseñanza y de aprendizaje en función de los objetivos que se persiguen; y *la actualidad del modelo*, refiriéndose al momento en que se ha venido desarrollando el modelo y la vigencia que puede aún tener.

Sobre el modelo *Logocentrista*, este autor señala que su objeto de estudio es la obra, es decir, el objeto artístico, para lo cual la enseñanza del arte se *fundamenta* en la instrucción de los educandos y la producción de las obras. En cuanto a sus *propósitos formativos*, este modelo busca dotar a los sujetos de herramientas y conocimientos estéticos para generar obras que cumplan con los requerimientos técnicos y conceptuales, es decir, con un alto dominio de normas estéticas en el manejo de las herramientas artísticas. Como *estrategias metodológicas*, se considera al docente como experto en el manejo de estas herramientas, quien es el encargado de transmitir los saberes artísticos a los alumnos, así como el respeto, conciencia y seguimiento de las normas y procedimientos estéticos, y de los manuales para la realización de las obras, pues nada se deja al azar, es decir, lo que predomina es la producción de las obras. Con respecto a la *actualidad del modelo*, este ha perdido vigencia, aunque aún es desarrollado en algunos espacios con enfoque disciplinar en Artes Plásticas y Visuales, que soportan la enseñanza desde cuatro ejes: la historia, la estética, la crítica y la producción.

En el modelo *Expresionista*, la transmisión y expresión de sentimientos o emociones del sujeto son base para los procesos artísticos, por lo que su objeto de estudio es el sujeto expresivo; este modelo tiene como *fundamentos* tres importantes aspectos: la infancia de los sujetos, entendiéndolos como sujetos con un espíritu libre de influencia cultural, capaz de experimentar y descubrir, la concepción del arte como manifestación del ser interior, el arte es un hecho que acontece en el interior del sujeto, y la creación como una facultad innata en el sujeto, a la que basta estimular para que aflore. Por lo tanto, en los *propósitos formativos* de este modelo, lo esencial es el sujeto creador y no el objeto artístico, pues la expresión surge como resultado de su accionar

entendiéndolos como sujetos con un espíritu libre de influencia cultural, capaz de experimentar y descubrir, la concepción del arte como manifestación del ser interior, el arte es un hecho que acontece en el interior del sujeto, y la creación como una facultad innata en el sujeto, a la que basta estimular para que aflore. Por lo tanto, en los *propósitos formativos* de este modelo, lo esencial es el sujeto creador y no el objeto artístico, pues la expresión surge como resultado de su accionar libre. Como tal, las *estrategias metodológicas* de este modelo se basan en la libertad, que, supone prácticas propias, difíciles de evaluar y la ausencia de programas definidos pues se considera que la formación se da exclusivamente en la exploración y práctica de las artes. Aunque, la aplicación del modelo expresionista ha sido cuestionada, por reducirse a un *hacer* no reflexionado, continúa vigente y tiene lugar, en su mayoría, en los primeros niveles escolares, como también en escenarios de educación informal.

Un tercer modelo que Imanol Aguirre analiza es el que denomina *Filoliingüista*, cuyo objeto de estudio se centra en el *lenguaje y la comunicación*, devolviendo la mirada al objeto artístico, siendo *sus fundamentos* la comunicación, como aspecto central de la enseñanza en donde lo importante son los elementos sintácticos del lenguaje que lo hacen relevante visualmente; es decir, que se basa en el funcionamiento de los signos gramaticales o formales del lenguaje en las imágenes artísticas y publicitarias, haciendo uso de los nuevos medios, pero desde el análisis formal de los resultados de la percepción de los sujetos, buscando ir más allá de su apariencia primaria, entendiendo las imágenes como modos de comunicación visual, para su circulación y reproducción.

Conforme a esta fundamentación, sus *propósitos formativos* buscan proporcionar conocimientos del lenguaje visual, propiciando espacios para el desarrollo de habilidades en el dominio de elementos comunicativos y el desarrollo de habilidades de observación, percepción, crítica formal, producción y emisión de mensajes visuales, sobre y con las imágenes. Según el mencionado autor, las *estrategias metodológicas* en el modelo *Filolingüista* dado que se trata de un enfoque formalista, se centran en el análisis y crítica formal de la imagen y se basan en la “alfabetización visual” (p.9), buscando la experimentación y combinación consciente de los elementos constitutivos de la producción artística, sin renunciar al sistema curricular secuencial que establece diferentes grados de dificultad y complejidad en relación con las propuestas expresivas. En cuanto a su *actualidad*, este modelo se encuentra vigente en algunas facultades de

Bellas Artes y en el currículo escolar a nivel mundial; en algunos lugares, esta implementación del currículo *Filo-lingüista* es reciente en comparación con otros países, como es el caso de las experiencias de aprendizaje artístico en algunos colegios de Colombia.

Si bien, los tres modelos estudiados, *Logocentrista*, *Expresionista* y *Filolingüista* tienen unos momentos de emergencia, consolidación, y debilitamiento, Aguirre (2006), señala que es posible encontrar actualmente, prácticas educativas artísticas que provienen de estos tres modos de enseñanza, muchas veces de modo inconsciente en los docentes de artes o no suficientemente fundamentadas. La intención del autor, al caracterizar estos modelos, que él señala como *modos tradicionales* de enseñanza de las artes, obedece a la necesidad de explicar la ruptura que se da en la contemporaneidad con respecto a una nueva mirada de la educación artística, en la cual la cultura y la visualidad son aspectos clave. Antes de proseguir con las posturas culturalistas para la Educación Artística, es conveniente acercarnos a los aportes de la perspectiva cognitiva para la enseñanza de las artes, en cuanto esta se focaliza en los procesos del pensamiento artístico.

- Enseñanza de las artes, en la perspectiva del desarrollo de los procesos del pensamiento artístico.

Aunque el modelo de enseñanza de las artes, *en perspectiva cognitivista*, no es mencionado explícitamente por Aguirre, en el texto al que nos hemos venido refiriendo, consideramos de gran pertinencia detenernos en él, puesto que al centrarse en los procesos del pensamiento artístico resulta de gran utilidad para el diseño de ambientes de aprendizaje.

El Cognitivismo surge en los años 60, debido a la necesidad de profundizar en las comprensiones generadas por el modelo de enseñanza que deriva de la psicología conductista²⁹, desde el cual se entendía el aprendizaje en función de reacciones ante los estímulos externos. En la perspectiva educativa, el Conductismo derivó en la transmisión de saberes, a través del estímulo-respuesta, con lo cual la enseñanza se redujo a una práctica mecanizada. Por ello, que el Cognitivismo buscó profundizar en el aprendizaje con respecto a los procesos internos de la mente

²⁹ El Conductismo realizó estudios iniciales con respecto al aprendizaje de los animales, a partir de acciones (emisión de sonidos y tiempos de alimentación) que obraban como estímulos para revisar los modos en que los animales actuaban frente a ellos, respondían, con el objetivo de condicionar estas reacciones; efectivamente, se evidenciaron reacciones frente a estos estímulos.

de los sujetos, desde los modos como estos construyen conocimiento; lo cual atiende a los procesos internos de la mente que involucran las experiencias del sujeto, sus formas de percibir y analizar.

Esta tendencia cognitivista influyó notablemente en la educación de las artes, entre las décadas de los setenta y noventa. A este modelo aportaron principalmente, el profesor de arte y educación Elliot Eisner y el psicólogo y pedagogo estadounidense Howard Gardner, quienes realizaron investigaciones que derivan en comprensiones para el pensamiento artístico y sus dimensiones de desarrollo. Eisner (1998), plantea tres dimensiones del desarrollo artístico del sujeto: la *perceptiva*, la *productiva* y la *reflexiva*; estas dimensiones son interdependientes, puesto que dialogan entre sí, aunque son susceptibles de desarrollar enfatizando en cada una, desde procesos intencionados para su desarrollo.

Mediante la *dimensión perceptiva*, los sujetos aprenden a diferenciar los estilos en las obras, colores y formas, y a identificar características en las producciones propias y de los demás; pero desarrollar esta sensibilidad implica que los sujetos observen con detenimiento las cualidades de las cosas, la vida, los fenómenos y también a sí mismos. La labor del docente radica, entonces, en propiciar espacios para que sea posible la experiencia estética mediante la exploración e interacción de los sujetos con su entorno, lo cual también involucra, además de la vista, el desarrollo de otros sentidos, como el tacto, el oído, el olfato, etc., ampliando su campo sensorial, desde sus dimensiones individuales y aspectos contextuales.

Según Eisner (1998), los modos de percibir dependen de tres aspectos: *La generalización visual*, *la constancia visual* y *la experiencia del sujeto*. Desde la *generalización visual* nos permitimos identificar los aspectos cualitativos de las imágenes y objetos, colores, tamaño y forma; la *constancia visual*, se relaciona con los conocimientos previos que tenemos de cada elemento, adquiridos en experiencias académicas y vivenciales; por último, la *experiencia del sujeto* es determinante en el desarrollo de sus percepciones, a partir de sus vivencias, intereses y necesidades. Es necesario aclarar, que los modos de percibir se integran por la expresión de nuestros pensamientos y “sentires”, lo que nos permite desarrollar lo que Eisner (1998) denomina “lente estética” (p.2), es decir, que establecemos relaciones cualitativas con lo que visualizamos para involucrarnos afectivamente y otorgar sentidos.

En cuanto a la *dimensión productiva*, que propone Eisner (1998), la obra obtenida no depende completamente de la edad de los sujetos, sino también del uso de las herramientas y de los lenguajes artísticos, de acuerdo con sus condiciones individuales y contextuales. En esta dimensión productiva el mencionado autor encuentra indispensable desarrollar cuatro tipos de habilidades: *el tratamiento del material*, que además de su manipulación, requiere de su exploración, comprensión y relación con aquello que se desea lograr. Un segundo aspecto, refiere a *las habilidades para percibir relaciones cualitativas entre la imagen deseada, las formas del entorno y las formas creadas en la propia obra*, puesto que es necesario observar detenidamente los detalles que integran nuestras creaciones para orientar los procesos y darles continuidad, en orden a lo que se desea expresar. El tercer tipo de habilidad consiste en *crear, articulando la forma deseada con las posibilidades del material, o medio expresivo*, es decir, que los materiales y procedimientos han de estar al servicio de la creación, superando límites para lograr la transformación simbólica de la experiencia. El cuarto tipo de habilidades son las que permiten *componer un orden espacial, estético y expresivo*; esto, porque las artes buscan expresar algo, de un modo particular, y ello demanda capacidades de composición a partir de las relaciones que se establecen entre los elementos del lenguaje artístico.

La tercera dimensión del desarrollo artístico que propone Eisner (1998) es la *reflexiva*, en tanto permite conceptualizar en las artes, ir más allá de lo observado; es decir, pensar sobre lo que se ve, en su relación con las experiencias de cada sujeto. Esta dimensión es necesaria de desarrollar, puesto que, de no hacerse, es usual que las apreciaciones sobre las artes y sobre las propias creaciones se den desde el gusto ingenuo; es decir, basadas en meras opiniones, sin una fundamentación que les permita comprensiones del campo artístico.

Como se puede apreciar, las tres dimensiones que hacen posible el aprendizaje artístico: *perceptiva, productiva y reflexiva*, son fundamentales en cuanto a los procesos cognitivos que han de favorecerse en la Educación Artística, para propiciar experiencias estéticas que posibiliten a los sujetos: *sentir, hacer y pensar* las artes.

También desde Harvard, las investigaciones de Howard Gardner (1969) en el *Proyecto Zero*³⁰, reparan en dominios o capacidades necesarios para el desarrollo artístico, nombradas por este autor como dimensiones *Perceptiva*, *Productiva* y *Reflexiva*, coincidiendo con Eisner, en cuanto a los procesos cognitivos que tienen lugar en los sujetos, cuando se favorecen experiencias artísticas. Al respecto, cabe nombrar el proyecto *Arts PROPEL*, derivado del *Proyecto Zero* que expone en su libro *Educación artística y desarrollo humano* (1994). Las siglas de este proyecto refieren a las tres dimensiones ya mencionadas, que este investigador considera fundamentales en los procesos de Educación Artística, y que demandan propiciar espacios que permitan desarrollar experiencias artísticas concretas y fundamentadas, que involucren exploraciones y reflexiones; todo lo cual, puede resultar más enriquecedor que exponer a los estudiantes a una cantidad de información que generaría saturación y dispersión de intereses, y que ocurre cuando los docentes se ocupan de la transmisión de saberes técnicos y conceptuales, dejando de lado las etapas de desarrollo de los sujetos y sus modos de aprender.

El experimento Arts PROPEL, permitió a estos investigadores ir, más allá de las concepciones teóricas e investigaciones empíricas que hasta aquel momento sustentaban los modos de entender y desarrollar los procesos educativos, para llevar a cabo procesos en las áreas de evaluación y los programas educativos para las artes. Como lo menciona Gardner (1994), este proyecto buscaba: “(...) idear formas también de evaluación más “distanciadas” en las que proyectos y dominios de carpetas puedan ser valoradas por individuos entendidos que no tienen, sin embargo, ninguna clase de compromiso con los estudiantes” (p.81). Con ello este investigador se refería al *portafolio* o *carpeta de procesos*, como una potente herramienta de aprendizaje y de evaluación a incorporar en el currículo escolar, ya que permitía acopiar todo el trabajo de los estudiantes (bocetos, planos de obras de arte, críticas, colecciones de materiales asociados, reflexiones y demás aspectos relacionados con los procesos de aprendizaje de las artes); y a través de la cual es posible valorar los avances de los estudiantes en las dimensiones perceptiva, productiva y reflexiva. Además de las carpetas de procesos, se experimentó con los *Proyectos de ámbito*, diseñados para que los estudiantes puedan plantearse preguntas y desarrollar procesos, con

³⁰ El Proyecto Zero, fue creado en 1967 en la Universidad de Harvard, en cabeza de Howard Gardner, Nelson Goodman, David Perkins y un grupo de investigadores en temas educativos, quienes, en este reconocido trabajo, realizaron interesantes observaciones con respecto al desarrollo artístico, en cuanto a sus dimensiones perceptiva, productiva y reflexiva.

respecto a un contexto o ámbito de interés, y de este modo afianzar conceptos y prácticas que les permitan integrar diversas formas de conocimientos.

- *La Educación Artística Visual en perspectiva contemporánea.*

Con respecto al modelo de enseñanza que surge en la contemporaneidad para responder a los cambios culturales, Aguirre (2006) en el mencionado texto *Modelos formativos en educación artística*, que se han venido exponiendo, se refiere a *nuevas presencias para la educación de las artes*, para lo cual nos proponemos presentar este modelo emergente, la *Educación Artística Visual*, el cual ofrece un enfoque claramente cultural, teniendo como referentes al investigador australiano Paul Duncum, a la profesora especialista en Educación Artística estadounidense Kerry Freedman y, principalmente, al profesor español Fernando Hernández,³¹ quien intenta renovar el concepto de *Alfabetización Visual*, presentado por el modelo *Filo-lingüista*. y desarrollar su propuesta culturalista, en la cual, entiende como contextos de estudio, no sólo el aula de clase sino también otros escenarios relacionados con las prácticas culturales, como son: las realidades y dimensiones de los sujetos, los escenarios culturales, políticos, sociales y económicos en los cuales se relacionan. Esto, pensando en la construcción y apropiación de conocimientos artísticos, de modo consciente y reflexivo, acerca de lo que significan las producciones de las artes, pero también de las imágenes presentes en la cultura popular y las producidas a través de los nuevos medios; todo ello, en relación con su aporte a la construcción de los sujetos y del tejido social.

Para presentar esta tendencia de enseñanza contemporánea, que se conoce como *Educación Artística para la comprensión de la cultura visual* (EACV), Aguirre (2006), se apoya, igualmente, en su modelo de análisis: *fundamentos, propósitos formativos, estrategias metodológicas y actualidad del modelo*, lo que le permite señalar los cambios radicales en los modos de enseñar para responder a las demandas de la contemporaneidad. Asimismo, son seis los asuntos que Aguirre (2006) destaca para referirse a los *fundamentos* de este modelo culturalista: La importancia de lo visual en la contemporaneidad, La importancia de la pedagogía cultural, La concepción del arte como hecho cultural, Los cambios en los límites de las artes visuales, La aparición de la cultura

³¹ Profesor asociado de la Universidad Autónoma de Madrid y de Enseñanza Secundaria, Doctor en Historia Contemporánea por la UNED, miembro de la Asociación de Historiadores del Presente y colaborador del Centro de Investigaciones Históricas de la Democracia Española. Preside la Asociación Entre siglos 20-21: Historia, Memoria y Didáctica, dedicada a la investigación sobre la enseñanza escolar de la historia reciente.

visual como un campo de investigación transdisciplinar y trans metodológico y los Cambios en las finalidades de la educación escolar.

Sobre los *propósitos formativos* del modelo de Educación Artística y Cultura Visual, Imanol Aguirre (2006), refiere que este modelo busca, desde los estudios de las artes y de la cultura visual, proporcionar a los estudiantes herramientas para la comprensión crítica de los elementos visuales, presentes en los medios culturales y el rol que estos tienen en las relaciones de poder, más allá de formas tradicionales de su enseñanza de las artes, reducidas al disfrute o a proporcionar conocimiento experto. Para favorecer la comprensión crítica de los estudiantes se propone hacer uso de herramientas propias de los estudios culturales y visuales, de carácter investigativo, como veremos enseguida.

En cuanto a *las estrategias metodológicas* de esta tendencia, las representaciones de la cultura visual, incluidas las artes, son asumidas como narrativas que surgen en las prácticas sociales y culturales. Las estrategias están orientadas al análisis de los elementos y vivencias de la cultura visual y la producción artística. Para ello, explica Aguirre (2006), que este modelo de enseñanza de las artes se propone aplicar estrategias como, la intertextualidad, la deconstrucción, el análisis de discurso, con respecto a la producción artística, rompiendo con el modelo tradicional de enseñanza, en cuanto a la relación vertical, maestro-estudiante-saber, que se reduce a la transmisión de saberes del docente a sus estudiantes, para situarse, ahora, en promover actitudes dialógicas e investigativas que hacen parte de la producción del hecho artístico.

Con respecto a la *actualidad* de este modelo culturalista, podemos afirmar que es reciente ya que, se ha gestado en el marco de la posmodernidad; en algunos países se ha comenzado a desarrollar desde finales del siglo pasado, principalmente en programas de formación que asumen una perspectiva contemporánea de la Educación de las Artes Visuales, como es el caso de algunas instituciones de educación superior, y en el currículo escolar de la educación básica y media en países, como España, Australia y los Estados Unidos.

Fernando Hernández como ya se ha dicho, es uno de los investigadores de habla hispana que más ha trabajado en el tema. En su libro *Espigadores de la cultura visual: otra narrativa para*

la educación de las artes visuales (2007), desarrolla ampliamente el tema de la educación de las artes en perspectiva contemporánea por lo que, en este apartado, nos aproximamos a los primeros cuatro capítulos de este libro. En el primer capítulo, *Cambios que reclaman otra narrativa para la Educación de las artes visuales*, este autor nos sitúa en la importancia que tiene el que los estudiantes creen narraciones visuales, justificando esta postura al situarse en el mundo que habitamos: la relevancia que tienen las manifestaciones visuales a nivel individual y cultural y el rol que poseen en la actualidad, las necesidades educativas que de allí surgen, como también en las propuestas que desarrollan los productores visuales, dentro y fuera del campo artístico, donde son posibles las manifestaciones visuales. De ahí que, las narraciones visuales creadas, han de derivar de nuestras experiencias en los diversos contextos que habitamos -en ellos, incluidos docentes y familias- y de las relaciones de estos contextos con los conocimientos que desarrollamos y construimos. Por ello, es necesario pensar en los procesos de narración visual como lugares donde habitan diversidades, integradas por cambios culturales, múltiples comprensiones, y a la vez abiertas a varios relatos que, además del entretenimiento, se nutran de conocimientos disciplinares fundamentados, pero que también estén en relación con los procesos subjetivos de los estudiantes. Al respecto, Hernández (2007) advierte cómo: “(...) el proyecto de la Escuela necesita entrar en una nueva narrativa que dialogue con las situaciones cambiantes que afectan tanto a los sujetos pedagógicos como a las relaciones sociales, las representaciones culturales y los conocimientos” (p. 37), puesto que las narraciones visuales han de permitir a los sujetos, además de expresarse, situarse en un contexto y asumir roles, desde las prácticas visuales.

En el segundo capítulo, *Los estudios de cultura visual como marco para pensar otra narrativa para la Educación de las artes visuales*, Hernández (2007), refiere a la necesidad de repensar la educación en Artes Visuales, a partir de una nueva fundamentación, basada en tres orientaciones: el estudio de las imágenes; investigar sobre las relaciones entre educación y cultura visual; y desarrollar estas investigaciones de manera colectiva. Allí, se piensa en la Educación de las artes visuales como generadora de alfabetismos múltiples; es decir, con respecto a los procesos individuales derivados de la organización de experiencias de aprendizaje, llevada a cabo conjuntamente por docentes y estudiantes.

Teniendo en cuenta que los procesos de aprendizaje de los sujetos son diversos, estas experiencias nos permiten relacionar modos individuales, tradicionales y nuevos, revisar procesos creativos, desarrollados desde las dimensiones de cada sujeto, interactuar y comunicarnos utilizando lenguajes y formas de comprensión culturales diversos y tener cierto dominio cuando aprendemos y pensamos comprensivamente. Los alfabetismos son importantes porque con estos relacionamos nuestros conocimientos teóricos con las vivencias prácticas. Desde esta perspectiva, Hernández (2007) propone un marco que contribuya a una narrativa educativa en la que se creen situaciones y se propicien experiencias que nos permitan aprender a relacionar imágenes, objetos y artefactos con las miradas y prácticas culturales, en sus contextos de producción, distribución y recepción. Esto, buscando establecer procesos de comprensión que permitan profundizar en los conocimientos construidos y posibilitar la elaboración y creación de narrativas visuales mediante procesos y medios diversos, integrados por la autoría e intervención de los aprendices.

En los capítulos tercero y cuarto de este mismo libro, el profesor Hernández (2007) nos sitúa en aspectos metodológicos para llevar el diálogo la cultura visual a la Educación, aportando herramientas para la práctica educativa. Es así como en el tercer capítulo *Para llevar la cultura visual a la educación*, ejemplifica cuatro posibles modos en que el maestro se enfrenta a la cultura visual: el *proselitista*, el *de la satisfacción*, el *analítico* y el *autorreflexivo*, sobre lo cual enfatiza cómo los tres primeros representarían un modo erróneo de asumir la cultura visual, por lo que ofrece un cuarto rol, en coherencia con una propuesta contemporánea de comprensión crítica de la cultura visual.

En el primer rol, el del *maestro proselitista*, este no integra la cultura visual en sus clases, pues si bien, es consciente de los significados culturales que integran las imágenes, la problemática radica en que este maestro no incluye en el aula la reflexión de la cultura visual, bajo la justificación de que los estudiantes pueden adoptar prácticas y comprensiones, que él considera negativas, sin permitirles pensar sobre ellas; lo que estaría colocando a sus estudiantes en una posición pasiva, incapacitándolos para asumir críticamente la cultura visual, a la vez que disfrutar con ella, puesto que todo ello hace parte de los mundos que habitamos en la contemporaneidad.

Una segunda postura que Hernández (2007) denuncia es la que él nombra como *de la satisfacción*, puesto que en esta el maestro, lleva a cabo procesos de enseñanza en la educación artística sin permitir a sus estudiantes que asuman ninguna posición crítica ni consciente sobre la cultura visual, puesto que se reduce a integrar en sus clases los gustos y placeres que la cultura visual proporciona a niños y jóvenes.

En cuanto al *rol analítico*, que corresponde a la tercera postura que el maestro podría asumir al pretender introducir la cultura visual al aula, Hernández (2007) pone en cuestión el que el maestro busque que los procesos de enseñanza y aprendizaje de las artes desde la cultura visual estén basados y orientados, exclusivamente, por sus modos de entender y comprender lo que el visualiza, por lo que su rol se orienta a transmitir a sus estudiantes lo que él piensa, con lo cual deja de lado las reflexiones y posicionamientos que puedan generarse en sus estudiantes, y que les permitan la producción de ejercicios o prácticas artísticas productoras de sentidos.

La cuarta de estas posturas es la *perspectiva autorreflexiva*, que, finalmente, Hernández (2007) propone para comprender críticamente los discursos de la cultura visual, en y con las imágenes. Esta postura que ha de asumir el maestro de artes está basada en las múltiples interpretaciones que pueda generar la cultura visual en los participantes de la clase, en cuanto a aprender a fundamentarlas y no pedagogizarlas, de cara a promover el desarrollo de subjetividades. En esta perspectiva autorreflexiva es importante situarnos en los modos en que el sujeto experimenta y asume la cultura visual, puesto que es desde la reflexividad, de cada uno de los estudiantes, que se posibilitan las relaciones y diálogos con aspectos subjetivos y contextuales, que podrían permitir a los estudiantes un acercamiento consigo mismo y con el otro y, más allá, favorecer procesos de subjetivación e identificación; en palabras de Hernández (2007), “La construcción de identidad se articula no de manera determinista y natural sino a través de múltiples compromisos, alianzas, lealtades y rechazos que cada cual construye mediante una serie de estrategias”. (p.70).

Relacionarse consigo mismo, implica pensarse como un ser integrado por múltiples formas, capaz de interactuar con ellas, pensando así en los demás como sujetos diversos con capacidades. Los procesos de relación y diálogo consigo mismo, con los demás y con “lo otro” pueden darse en

nuestros contextos culturales y educativos, y son parte fundamental en nuestro desarrollo como sujetos, porque nos permiten apropiarnos lo vivido, como procesos de interacción, de enseñanza y de aprendizaje. Es en este punto que Imanol Aguirre (2006), quien se ubica dentro en la Educación artística desde la comprensión de la cultura visual, desde su propuesta, que él denomina pragmatista, ofrece algunas diferencias de matiz, como se verá enseguida.

- *Enfoque pragmatista para la educación de las artes visuales.*

Como se señaló al finalizar el apartado anterior Imanol Aguirre (2006), propone como alternativa de enseñanza de las artes el *Enfoque pragmatista*, no sin antes advertir que este “(...) no pretende ser un nuevo modelo, como se ha descrito hasta ahora, sino un ensayo de contrapunto crítico” (pp.14-15), integrado también por los fundamentos y prácticas que sostienen las perspectivas contemporáneas de la educación de las artes y la cultura visual. Este enfoque busca que, desde la articulación de la educación con la cultura visual, los sujetos puedan desarrollar experiencias artísticas integradas, no sólo por su contacto con los materiales de la clase de artes, o mediante el desarrollo de conocimientos conceptuales y técnicos, sino también por los recursos que el contexto cultural brinda, como son las interacciones individuales y colectivas que allí surgen, para la comprensión de sí mismos y de los espacios que habitamos.

Basado en los estudios anteriores y también en otras investigaciones y experiencias en el campo de la Educación Artística, Aguirre (2006) no concibe la Educación Artística únicamente como lugar de desarrollo de competencias, sino como un hecho cultural, sobre el cual se interesa el campo interdisciplinar de la cultura visual, entendidas las clases de artes como espacios de diálogo entre los sujetos y sus realidades, y en donde lo que se valora es el arte como *experiencia*, la obra como relato abierto y la creación como proceso; aspectos que integran la experiencia estética de los sujetos. Esta ruptura, o mejor, vuelta a la experiencia estética, conlleva a pensar otros modos de dialogar con los contextos habitados, en este caso, pensar en la cultura como un espacio de enseñanza y de aprendizaje de las artes, basados en la comprensión de prácticas y en la creación de nuevos elementos que propicien otras comprensiones y permitan, no solo el desarrollo de técnicas como tampoco espacios que se ocupen, exclusivamente, de la producción artística y la crítica cultural sino, también, pensados desde la experiencia y las dimensiones del sujeto, que integran estos procesos.

Aunque Aguirre (2006) se inscribe en la tendencia contemporánea que propone Hernández, que vuelve su mirada a los significados de la cultura, nos hace un llamado sobre ciertos sesgos que tienen lugar dentro del enfoque cultural de la Educación Artística, como podría ser el excesivo énfasis en la crítica, en perjuicio de la dimensión productiva. Es por ello, que denomina su propuesta, *Pragmatista*, teniendo presente que la cultura visual es un lugar de experiencias, que posibilitan la creación y el diálogo entre sujetos y contextos. De acuerdo con este autor, en enfoque se hace necesario desarrollar en los estudiantes un nivel *emotivo-estético*, además del *analítico-cognoscitivo*, puesto que en los procesos de comprensión educativo-artísticos, la dimensión imaginativa de los sujetos y sus formas de relacionar sus experiencias con sus procesos mentales, son esenciales, porque permiten a los estudiantes participar e interactuar en los contextos que habitan, de manera individual y colectiva. Estas interacciones posibilitan a los sujetos enriquecer, dar continuidad y apropiar experiencias desde sus dimensiones y contextos, para la construcción de conocimientos.

Aguirre (2006), se propone desarrollar su propuesta pragmatista, teniendo como referentes al filósofo y pedagogo progresista, John Dewey y a otros filósofos de la estética pragmatista contemporánea, como son los estadounidenses, Richard Rorty y Richard Shusterman. Cabe aclarar que los referentes mencionados han desarrollado estudios y *estrategias metodológicas* en el campo de la Educación Artística y la Cultura Visual, que integran también los estudios visuales, y buscan superar las concepciones tradicionales sobre el arte y la educación de las artes, buscando propiciar las relaciones entre sujetos y contextos. A partir de esto, son tres las *estrategias metodológicas* que derivan de estos referentes: “restauración del equilibrio entre comprensión y producción, uso del juego irónico y la práctica de la lectura inspirada” (pp.16-20). También el autor se basa en los *fundamentos, propósitos formativos y estrategias metodológicas* mencionadas en párrafos anteriores, tras “(...) el reto de conectar el currículum escolar y el currículum cultural.” (p.15).

En cuanto a los *fundamentos* de su enfoque pragmatista, para Aguirre (2005, 2006), la obra de arte no es un texto cuyo significado podemos desvelar, sino como integradora de experiencias que generan variadas interpretaciones; lo anterior, al compartir la idea de Dewey, acerca de que la esencia del arte no está en los artefactos mismos, sino en la actividad de la experiencia, mediante

la cual estos productos artísticos han sido creados, y son percibidos o usados. Por lo tanto, los procesos para crear o producir arte suponen relatos abiertos y son eje fundamental para la enseñanza y aprendizaje de los sujetos en la Educación Artística Visual; pues comprender las obras de arte como relatos abiertos conlleva, en palabras de Aguirre (2006), a:

“ (...) neutralizar su carácter elitista y vivirlas como ejemplos de experiencia estética que han sido construidas socialmente y aceptadas comúnmente, en segundo lugar experimentarlas en su rol histórico y cultural, más que como objetos aislados, aceptando que sus significados y prácticas son cambiantes e influyentes en la experiencia de los sujetos, y, finalmente, comprender las obras de arte como experiencias vividas (Dewey, 1934)³², tratándolas como tejidos de creencias y deseos, aceptando que la obra de arte desarrolla y resalta nuestras vivencias diarias.” (pp.15-16).

Con ello, las dimensiones ética y estética de los sujetos tienen lugar y se orientan hacia la formación de sujetos individuales y sociales, dejando de lado rivalidades que tergiversan la apropiación de conocimientos, en este caso artísticos, como integradores de realidades. Los *propósitos formativos* están pensados desde los lugares que habita el sujeto y por los cuales es habitado: su realidad y la realidad de los demás, es decir, por los contextos individual y cultural; este último, involucra varios aspectos, entre ellos el familiar, social, económico y educativo, que, pueden ser pensados desde la colectividad, lo cual es el *propósito formativo* central de la propuesta de Aguirre (2006): pensar en sí y en el otro como sujetos poseedores de identidades diversas, sensibles, capaces de llevar procesos en conjunto, sin dejar de lado los intereses y aspectos propios que los hacen diversos y humanos; lo cual es también el propósito central de la propuesta pedagógica que anima el presente proyecto de investigación.

Teniendo en cuenta lo anterior, *las estrategias metodológicas* del enfoque pragmatista giran en torno a la interacción de sujetos y contextos, donde el docente es quien acompaña estos procesos y cuyo rol consiste en propiciar estos espacios de interacción, en los que se relacionen equilibradamente la producción, la comprensión artística, y la reciprocidad hacia lo propio y lo ajeno sean esenciales en sus procesos educativos. Restaurar *el equilibrio entre comprensión y producción* es uno de los primeros acercamientos hacia la construcción de conocimientos artísticos,

³² Imanol Aguirre (2006) apoya su postura, con el libro de John Dewey “*El arte como experiencia*” de 1949, remitiéndose a la fuente principal en 1934.

que se nutren del reflexionar sobre lo visualizado, de la producción basada en estas comprensiones, del reflexionar sobre lo generado y continuar explorando sin limitar estos aspectos, con las posibilidades de deconstruir y reconstruir relatos.

La *restauración del equilibrio entre comprensión y producción* viene acompañada de dos *estrategias*: la del *ironista (uso del juego irónico)* basada en Rorty, y, la *práctica de la lectura inspirada*. Según Aguirre (2006) “Rorty describe al ironista como alguien que duda radical y permanentemente sobre los fundamentos de su pensamiento y, además, es consciente de la contingencia del lenguaje y de la imposibilidad de lograr, a través de él ninguna descripción verdadera de la realidad.” (p. 19), por lo cual el ironista busca comprender desde sus propios medios, los elementos brindados por la cultura, sin establecer sus hallazgos como hechos concretos, sino como posibles factores que derivan de lo percibido; el ironista (en este caso, el estudiante ironista) busca constantemente desarrollar y apropiarse otros conocimientos sin deslegitimar otros o el de los demás, al contrario, allí surge el deseo por conocer más. Por su parte, *la lectura inspirada* implica además del “(...) nivel analítico-cognoscitivo, el (...) nivel emotivo-estético.” (p.19), en el cual las experiencias del sujeto con la cultura visual conllevan a la construcción de comprensiones, más allá del análisis y reflexiones derivadas de aquello que visualizamos. El cómo percibimos se relaciona con nuestras formas de sentir y pensar, cada sujeto posee formas propias de relacionarse con su entorno y con los elementos que en este existen, por ende, las experiencias de comprensión son diferentes y únicas. En ambos casos, se piensa la comprensión artística como el conjunto de experiencias subjetivas y culturales.

En su propuesta, Aguirre (2006), confirma la necesidad y búsqueda de diálogo consigo mismo y con los demás, como proceso y resultado de experiencias y relatos abiertos no solamente centrados en la producción y en la crítica, sino como posibilitadores de interacciones entre los sujetos, en donde se reconozcan como parte de lo otro y del otro. Estas relaciones son base del afianzamiento de procesos identitarios, como lo expresa el mencionado autor en los *propósitos formativos*:

Efectivamente, la acción educativa de comprender la cultura estética (la propia y la ajena) debe tener como misión ampliar el espectro del "nosotros", único modo posible de hacer efectiva la

solidaridad ante el sufrimiento. Enseñar a comprender no consiste en desvelar los mecanismos de poder implícitos en las obras y así liberar a los individuos, sino en proporcionar amplia información sobre los criterios, creencias y anhelos ajenos, de forma que su familiaridad con ellos nos ponga en disposición de solidarizarnos con las causas justas. Esta es la vía más eficaz para "identificar-nos" con el otro y "hacerlo de los nuestros". La educación artística es idónea, en este sentido, para desarrollar una identidad liviana, contingente, porosa y abierta a aceptar al otro y es eficaz para la transformación y la reconstrucción social en tanto que este tipo de identificación con el otro nos predispone a ser sensibles ante su humillación. (Aguirre, 2006, p.17).

Enseñar a comprender, como menciona Aguirre (2006), no se basa en la transmisión de conceptos, sino que se trata de desarrollar procesos educativos artísticos que nos permitan, además de hacer, pensar, sentir, percibir, comunicar e interactuar, no sólo con los materiales sino con los demás sujetos. Estas experiencias, según se ha señalado en las posturas cognitivistas y culturales, integran los aprendizajes de los seres humanos, teniendo en cuenta sus dimensiones, que, además de permitirnos desarrollar intereses individuales, favorecen la apropiación de momentos significativos para lograr descubrimientos propios y sociales, sustentados en la condición de seres sociales con intereses colectivos; todo lo cual, es posible en la interacción respetuosa, responsable y empática con nosotros mismos y con nuestros pares, quienes nos acompañan en estos procesos y son esenciales en la construcción de identidades.

Si bien en la propuesta de Aguirre (2005, 2006) no está explícito el término *reconocimiento*, el propiciar espacios de interacción y diálogo con el otro y lo otro implican lugares para el reconocimiento, como se ha intentado relacionar en los párrafos anteriores, por lo que su enfoque pragmatista resulta central para la presente investigación, en cuanto los talleres que aquí se proponen, *Crear y reconocer-nos*, busca explorar las posibilidades de la Educación Artística Visual, como alternativa para aportar a los procesos de inclusión o, mejor, de integración de jóvenes de comunidad sorda y oyente. Pues, el *reconocer-nos* surge en las interacciones consigo mismo, con los demás y con lo otro, para dialogar en varios ámbitos y sensibilizarnos frente a lo vivido, procurar comprender lo desconocido, situarse y situar al otro en los espacios compartidos para el desarrollo y apropiación de conocimientos, enriquecidos, por las relaciones entre sujetos y sus contextos. El maestro de Educación Artística Visual, lejos de todo autoritarismo, ha de construir

sus didácticas en función de favorecer en sus estudiantes la continuidad de experiencias individuales y colectivas en los procesos de creación y reflexión de las artes visuales.

En cuanto a las didácticas de la educación artística visual, con enfoque cultural, es fundamental aclarar, que, son espacios en construcción, pues han sido desarrolladas por algunos educadores e investigadores, sobre lo cual comienzan a conocerse algunas publicaciones en las que relatan experiencias siempre relacionadas con contextos particulares, es decir, propuestas que han sido implementadas por ellos, en y desde sus contextos escolares. Los educadores están explorando los medios y dispositivos para desarrollar estos procesos de enseñanza y de aprendizaje con los estudiantes, asimismo, para deconstruir y dar lugar a la reflexión crítica de la cultura visual en la construcción de conocimientos. Un referente internacional en torno a los temas de innovación en la educación y didáctica es la reconocida profesora María Acaso,³³ quien integra sus propuestas a la comprensión de los modelos en Educación Artística Visual y sus procesos de enseñanza y de aprendizaje en los contextos donde los ha llevado a cabo, lo cual ha dado origen a otras comprensiones y propuestas que dialogan también con las metodologías desarrolladas por ella y otros educadores.

Al mencionar la palabra didáctica, se hace referencia a las posibilidades de llevar a cabo procesos de enseñanza y de aprendizaje. De acuerdo con la profesora argentina Alicia de Camilloni (2008), es necesario diferenciar la didáctica general de la didáctica específica. La didáctica general se ocupa de dar respuestas a las cuestiones del aula sin hacer diferencia exclusivamente a asuntos, como: campos de conocimiento, niveles de la educación, edades o tipos de establecimientos, es decir, que busca posibilitar la comprensión de modelos de enseñanza que posteriormente serán desarrollados en la práctica, mediante el estudio de las teorías del aprendizaje, basadas en el porqué y para qué aprender, sin situarse en un contexto y situaciones determinadas, sino en los aspectos frecuentes de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; como esta autora lo explica:

³³ Acaso busca llevar a la práctica el cambio de paradigma que la educación en general y la educación artística en particular necesitan, cambio que representa mediante el término rEDUvolution. En: [//www.circulobellasartes.com/biografia/maria-acaso/](http://www.circulobellasartes.com/biografia/maria-acaso/)

La didáctica general (...) está más próxima al estudio de las teorías del aprendizaje, de las teorías del pensamiento y los procesos de cognición, de las teorías sobre los atributos personales y de las teorías filosóficas de la educación, esto es, las teorías de mayor nivel de generalidad. Porque ése es su campo disciplinar por cuanto constituye una teoría de la acción pedagógica sin más especificación, los principios de la didáctica general son propuestos con un alcance muy amplio y con la intención manifiesta de abarcar la más amplia gama de situaciones diversas de enseñanza.” (p.3).

Con respecto a la didáctica específica, esta se refiere a las estrategias para llevar a cabo los procesos formativos, pensando en quién aprende y situándonos en los contextos que le son propios, pues, la comprensión de este tipo de didáctica nos alerta sobre la impertinencia de enfoques preestablecidos:

(...) las didácticas específicas desarrollan campos sistemáticos del conocimiento didáctico que se caracterizan por partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza. Los criterios de diferenciación de estas regiones son variados, dada la multiplicidad de parámetros que se pueden aplicar para diferenciar entre clases de situaciones de enseñanza. (p.1).

Teniendo en cuenta lo que afirma de Camilloni (2008), hoy no es oportuno pensar la didáctica de modo generalizado, por lo que en el presente proyecto de investigación *Crear y reconocer-nos*, nos interesa situarnos en el modelo pragmatista desarrollado Aguirre (2005-2006), a quien anteriormente nos referimos, por cuanto este autor propone contextualizar permanentemente las situaciones del aula y de los estudiantes, en lo relacionado con sus dimensiones personales y sociales. En esta construcción didáctica aportan significativamente las *estrategias metodológicas* que se proponen, desde los modelos culturales estudiados por Aguirre (2005, 2006), y que se sitúan en el contexto en el cual estamos inmersos. Por consiguiente, para la propuesta pedagógica que se explora en esta investigación (ver apartado 3.5) se integran las pautas que propone el mencionado autor en su enfoque pragmatista para la educación de las artes visuales, en cuanto al *equilibrio entre comprensión y producción*, desde estrategias metodológicas, que, como se mencionó, posibilitan el desarrollo de la propuesta didáctica.

CAPÍTULO 3. ESTRELLA POLAR³⁴: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN.

La presente investigación, se sitúa en el paradigma pospositivista o cualitativo, también conocido como hermenéutico o humanista interpretativo. Con respecto a las lógicas de la investigación cuantitativa y cualitativa, según señala Miguel Martínez en su libro *La investigación cualitativa etnográfica en educación (2007)*, mientras que en el paradigma cuantitativo, se pretenden explicaciones y comprobaciones de aspectos de la realidad para ser expresados mediante teorías generalizadoras, en el paradigma cualitativo, se buscan otras comprensiones de fenómenos y de situaciones particulares de las realidades sociales de los sujetos participantes en la investigación, a través de la interacción y diálogo entre sujeto investigador con los sujetos y contexto que hacen parte del objeto de estudio. Con respecto a los contrastes entre estos paradigmas de investigación Martínez (2007) afirma:

(...) la diferencia fundamental entre el paradigma positivista y el pospositivista se ubica en su *gnoseología* o teoría del conocimiento. En este último, pospositivista, se supera el esquema que considera la percepción como simple reflejo de las “cosas reales” y el conocimiento como copia de esa realidad (...). El conocimiento, en cambio, se considera como el fruto o resultado de una interacción, de una dialéctica, o diálogo, entre el conocedor y el objeto conocido.” (pp.25-26).

En palabras de Galeano (2004),³⁵ en la investigación cualitativa se busca la *comprensión de la realidad*, la cual puede ser desarrollada en los diversos campos de conocimiento. Una característica de la investigación cualitativa es ser “ (...) flexible y emergente” (p.26), puesto que es susceptible a cambios; es decir que los procesos de este tipo de investigación no se enmarcan o limitan a generar teorías sobre fenómenos comprobados, puesto que en el desarrollo de la investigación cualitativa surgen situaciones en las experiencias prácticas y teóricas que posibilitan

³⁴ Estrella Polar es otra constelación que permite la ubicación geográfica y que exige determinar líneas imaginarias para considerar el trayecto a la Osa Menor; es así que metafóricamente alude a la ruta que posibilita orientar la metodología de esta investigación para alcanzar sus objetivos (ver Gráfico 3).

³⁵ María Eumelia Galeano es maestra en educación, socióloga y docente de la Universidad de Antioquia. En su libro *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*, desarrolla las diferencias entre los paradigmas de investigación cuantitativo y cualitativo.

cuestionar, reflexionar y transformar (si se considera necesario), los aspectos metodológicos y teóricos de la investigación, con el fin de construir nuevas comprensiones. En este sentido, la investigación cualitativa nos proporciona estrategias para comprender, desde diversos modos, las realidades de los sujetos en determinados contextos, allí se considera a todos los seres humanos como productores de conocimiento, por lo que la interacción entre sujeto y su contexto resulta fundamental. Por consiguiente, la investigación cualitativa puede ser llevada a cabo en varios campos de conocimiento, desde diversos espacios y seres que hacen parte de la cotidianidad y realidades de los sujetos y en relación con los modos como estos construyen comprensiones, significados y conocimientos del fenómeno que se estudia.

Situada en el estudio que me propongo abordar, inscrito en el paradigma cualitativo, busco comprender los modos en qué un grupo de estudiantes, de comunidad sorda y oyente, del Colegio Isabel II se reconocen a sí mismos y a los otros, a través de procesos creativos en un espacio de talleres de artes visuales con propósitos de inclusión. Para lograr dicha comprensión es necesario que, como sujeto investigador, observe, los modos como la población objeto de estudio interactúa con las artes y con los otros, para conocer sus intereses, contextos, y formas de percibir y significar; para ello es necesario favorecer diálogos con las artes que tengan en cuenta las particularidades de los sujetos y de las formas de interactuar diversas que, como sujetos, poseemos.

En esta búsqueda de comprensiones en donde se hace indispensable, como lo menciona Galeano (2004), tener presente los aspectos *emergente* y *flexible* que caracterizan la investigación cualitativa. El aspecto *emergente* se refiere al diseño de la investigación como modificable de acuerdo con las condiciones que van surgiendo en el curso del proyecto, por ejemplo, revisar objetivos, conlleva a cuestionamientos la toma de decisiones, ajustes constantes e incluso transformaciones; mientras que el aspecto *flexible* permite pensar en la investigación como no lineal, ya que se remite a nuevas búsquedas, a revisar permanentemente los objetivos, el encuadre referencial y demás aspectos, como sucede con el trabajo de campo, donde es posible que converjan múltiples líneas, allí resulta inevitable remitirse a nuevas búsquedas que orientan la investigación.

Ahora bien, Martínez (2007), advierte que la construcción y apropiación de conocimientos en la investigación cualitativa se basa tanto en procesos *internos* como externos. Los componentes

externos se integran por las experiencias de los sujetos en un *mundo vivido*, intereses, deseos temores y fines, mientras que los componentes *internos* se relacionan con el *lenguaje* y las experiencias que como investigador se tienen con la investigación misma, en los modos de sentir y percibir estas experiencias, lo cual influye en la interpretación de los hechos sobre los que se indaga, y en la generación de conciencia frente a los procesos observados y desarrollados. Estos componentes orientan mi proceso de investigación y la construcción de conocimientos que allí se generan con respecto al tema, el reconocimiento de los sujetos mediado por procesos creativos, y al contexto en el cual se sitúa, estudiantes de comunidad sorda y oyente en espacios de inclusión del Colegio Isabel II; además de un contexto emergente como es la necesidad de desarrollar los talleres de creación, con apoyo de la mediación por TIC, como alternativa ante la crisis de salubridad pública producida por la pandemia del virus Sars-Cov-2.

3.2 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN.

En correspondencia con el paradigma cualitativo, el enfoque metodológico en el que se inscribe mi proyecto de investigación es el Etnográfico, cuya etimología refiere a la descripción de una comunidad, y cuyo objetivo central es lograr una imagen fiel del grupo estudiado, entendiendo que esta “emerge” de la observación de relaciones entre las partes constituyentes para comprender su función y significado (Martínez 2007). El enfoque etnográfico me permite observar, describir y comprender una experiencia pedagógica, como practicante en un contexto educativo de inclusión, en la que propongo una mediación de talleres a través de procesos creativos de las artes visuales con propósitos de favorecer prácticas de reconocimiento entre estudiantes de comunidad sorda oyente.

Más allá de las interacciones con los estudiantes participantes, la Etnografía, me convoca a observar y comprender mi rol como mediadora y el contexto en el que estoy interactuando, para lograr inferencias e interpretaciones con respecto a mis actuaciones y las de los estudiantes participantes en los talleres propuestos, con respecto a sus procesos creativos y las interacciones con sus pares, que me permitan comprender lo allí sucedido en términos de los gestos que se logren en torno al reconocimiento de los sujetos. A ello, se refiere Eduardo Restrepo en su *libro*

Etnografía: alcances, técnicas y éticas (2016), cuando se refiere la amplia perspectiva que ofrece este enfoque de investigación:

“(...) la etnografía se puede definir como la descripción de lo que una gente hace desde la perspectiva de la misma gente. Esto quiere decir que a un estudio etnográfico le interesa tanto las prácticas (lo que la gente hace) como los significados que estas prácticas adquieren para quienes las realizan (la perspectiva de la gente sobre estas prácticas). La articulación de esas dos dimensiones es (...) uno de los aspectos cruciales que ayudan a singularizar la perspectiva y el alcance de la etnografía con respecto a otros tipos de descripción. (...) lo que busca un estudio etnográfico es describir contextualmente las relaciones complejas entre prácticas y significados para unas personas concretas sobre algo en particular (sea esto un lugar, un ritual, una actividad económica, una institución, una red social, o un programa gubernamental). La articulación entre las prácticas y los significados de esas prácticas de las que se ocupa la etnografía, permite dar cuenta de algunos aspectos de la vida de unas personas sin perder de vista cómo éstas entienden tales aspectos de su mundo. (Restrepo, 2016, p.16).

Con todo lo anterior, es necesario que en la investigación etnográfica, los procesos estén orientados a observar, describir y comprender a los sujetos, sus realidades y los lugares que habitan, en los modos cómo se dan sus interacciones y las perspectivas que como investigadores tenemos frente a estas situaciones, teniendo en cuenta que, los contextos afectan directamente a los diversos sujetos, de múltiples formas, y que ellos a su vez, son generadores de otras posibilidades en los espacios habitados. En otras palabras, la etnografía es un proceso de construcción de conocimientos prácticos y teóricos derivados de varios momentos, ya que observar, describir y comprender implica, desde la perspectiva de Guber (2001)³⁶, reflexionar (aspecto transversal en el trabajo de campo), desarrollar métodos y entender la etnografía no solo como texto sino como argumento, a través del cual es posible generar “(...) conclusiones - interpretaciones -explicaciones - aserciones - proposiciones, acerca del comportamiento de un pueblo, una cultura, una sociedad, y los "datos" o bases (grounds), que proveen el fundamento de las pretensiones y constituyen su evidencia.” (p. 49). Finalmente es importante tener presente las *perspectivas de conocimiento* que tienen lugar en un enfoque etnográfico, la *‘emic’ (desde adentro)* y la *‘etic’ (desde afuera)*; la primera se refiere a

³⁶ Rosana Guber es una antropóloga argentina, investigadora principal del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) y docente universitaria. Se especializa en la enseñanza de la investigación etnográfica y en estudios sobre el conflicto bélico en las Islas Malvinas, estudiando la perspectiva de los protagonistas de los hechos.

los sujetos del contexto donde se está desarrollando la investigación quienes tienen miradas propias sobre sus procesos, mientras que la segunda se ubica en la del investigador que sin pertenecer a estos contextos deriva otras comprensiones y perspectivas con respecto a lo observado.

3.3 UNIVERSO DE INVESTIGACIÓN, COMUNIDAD Y SUJETOS PARTICIPANTES.

Inicialmente, nos referimos al *universo* de investigación, como las instituciones educativas donde se llevan a cabo procesos de integración con comunidades sorda y oyente. De ello deriva la *comunidad* de estudio que corresponde a los estudiantes de comunidad sorda y oyente de la Institución Educativa Distrital Colegio Isabel II. Allí, la comunidad sorda varía en proporción con respecto a la particularidad de los grados. En cuanto a la cantidad de *sujetos participantes*, esta ha sido convenido junto con mi tutor de práctica y mi directora de trabajo de grado, teniendo en cuenta los propósitos de la investigación en relación con las posibilidades que me ofrece el contexto de práctica; por lo que, finalmente, se eligió una muestra representativa de doce estudiantes del grupo 802, seis de población oyente y seis de población sorda, cuyas edades oscilan entre los once y trece años, con quienes había tenido oportunidad de interactuar como practicante en el año anterior. Para la selección de los sujetos participantes, que fue voluntaria, se realizó la presentación de la propuesta al grupo 802. Fue necesario realizar dos reuniones mediante la plataforma *google meets*, a modo de diálogo con los y las estudiantes sordos y oyentes del grupo, en las que se les mostró la imagen de un mapa con los temas a trabajar en cada sesión y sus respectivos recorridos, reiterando sobre los objetivos de la propuesta, su sentido y aspectos clave, con propósitos de motivar la participación de los estudiantes. Allí, tuvieron lugar, preguntas y sugerencias por parte de los estudiantes. En la primera de estas reuniones estuvieron presentes en la docente titular de educación artística y el intérprete, además de la escucha por parte del tutor de práctica y la directora de trabajo de grado; en el segundo encuentro participaron trece estudiantes del grado 802 y una intérprete; allí se convino realizar los talleres mediante la plataforma *Zoom*, por la estabilidad que ofrece con respecto a la imagen para garantizar la claridad en la comunicación con la comunidad sorda.

3.4 INSTRUMENTOS DE OBSERVACIÓN.

Según Restrepo (2016) en la investigación con enfoque etnográfico existen cinco técnicas que pueden utilizarse para llevar a cabo el levantamiento de información en el trabajo de campo, que este autor denomina *fase de investigación orientada a la obtención de los datos*. Estas técnicas son: observación participante, diario de campo, informante, entrevista etnográfica e historia de vida. Entre estas técnicas, el investigador elige las que considere necesarias para obtener la información, allí es fundamental revisar detenidamente cuáles son las que se adecuan, de mejor manera, a cada tipo de indagación.

Con respecto a la *observación participante*, en los talleres a desarrollar intento conocer y analizar algunos rasgos de las interacciones que se suscitan en el aula, también explorar cómo transcurre la implementación de las estrategias que se proponen y los ajustes que se requieren en el desarrollo de la propuesta que me propongo observar y comprender en la presente investigación. Estos rasgos, en su mayoría, se derivan de aspectos particulares que integran a los sujetos con el objeto de investigación. Según Restrepo, “La observación participante consiste en dos actividades principales: observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador, y participar en una o varias actividades de la población, pues (...) la observación va desde observar como un testigo mudo, hasta integrar varias actividades de involucramiento. (Restrepo 2016, pp. 39-40, citando a Guber 2001, p.57). Con respecto a la propuesta pedagógica, que Restrepo (2016) define como “(...) matriz de observación” (p. 42), al ser un dispositivo integrado por: estrategias metodológicas, objetivos, modos de evaluación y otros aspectos que me permitirán desarrollar los procesos de creación y reconocimiento en los sujetos, observar, ajustar y comprender los modos en que se llevaron a cabo o si, de lo contrario, no tuvieron lugar.

En cuanto a la Entrevista, uno de los instrumentos característicos del enfoque etnográfico, se realizará una entrevista grupal³⁷ con los doce participantes de la propuesta pedagógica, organizados en grupos focales integrados por estudiantes de comunidades sorda y oyente. Como lo menciona Torres (1999), la Entrevista “constituye una fuente importante de información para

³⁷De acuerdo con el investigador y educador colombiano Alfonso Torres (1999) el grupo focal es “una modalidad de entrevista la cual es un medio para recolectar, en poco tiempo y en profundidad, un volumen significativo de información cualitativa, a partir de una discusión con un grupo de seis a doce personas, quienes son guiadas por un entrevistador para exponer sus conocimientos y opiniones sobre temas considerados importantes para el estudio.” (p.106).

comprender las actitudes, las creencias, el saber cultural y las percepciones de una comunidad, en relación con un aspecto particular del problema que se investiga.” (p.106), de modo que la entrevista grupal en este proyecto está pensada para conocer las perspectivas de los estudiantes sobre los talleres que integran la propuesta pedagógica, sus maneras de percibir y desarrollar los procesos creativos y de reconocimiento, que, a su vez, me permitan evidenciar las comprensiones que tienen sobre sus procesos de aprendizaje.

De acuerdo con Blanchet (1989), la entrevista “debe entenderse como un dispositivo de comunicación verbal que tiene el propósito de extraer información de la biografía del entrevistado, entendida esta última como el conjunto de representaciones, de acontecimientos vividos.” (p.87), pues a través de esta nos permitimos comunicarnos con el otro, desde nuestros modos de interacción individuales y colectivos, buscando superar un cuestionario que “(...) daría lugar a un discurso fragmentado que produce solamente respuestas “planas”, impidiendo su formulación en un contexto natural, ya que las preguntas se imponen desde un contexto preconstruido para la interlocución.” (p.89), lo cual generaría la pérdida del objetivo de la entrevista. Y en este sentido, Guber (2001) afirma que “La entrevista es una situación cara-a-cara donde se encuentran distintas reflexividades, pero también donde se produce una nueva reflexividad.” (p.30), además “La entrevista es un proceso en el que se pone en juego una relación que las partes conciben de maneras distintas.” (p.38), por consiguiente, en el proceso de entrevistar conviven dos perspectivas, la del investigador, en este caso entrevistador, y aquellas que poseen los participantes, quienes son los entrevistados, por lo cual los acuerdos también son aspectos que surgen en las entrevistas.

Con respecto a lo anteriormente mencionado, en las entrevistas es fundamental dialogar con los sujetos participantes, más allá de preguntas cerradas, de manera fluida, a través de estrategias que posibiliten las diversas formas de diálogo, teniendo en cuenta que existen diversos modos de percibir y comunicar, no sólo de manera oral sino que también los lenguajes del cuerpo, como parte de las dimensiones y condiciones de los sujetos, son fundamentales en las interacciones con los demás, y en el reconocimiento de sí mismo y del otro, donde es indispensable posibilitar, en palabras de Guber (2001) *la no directividad* (p. 32) pues la entrevista etnográfica ha de tener en cuenta los modos de informar de los participantes y de informarnos como sujetos investigadores, buscando ser cuidadosos con cada aspecto presentado. En la creación artística visual, también estas

entrevistas son susceptibles de practicarse, al ser un modo de contactarse con el otro a nivel subjetivo y social. De ahí la pertinencia de la entrevista grupal como técnica para obtener datos cualitativos y, sobre todo, como un espacio para captar el sentir, percibir y vivir de los sujetos en estos procesos de reconocimiento y de creación, de modo que estos tengan secuencia y puedan ser revisados cuidadosamente.

Un instrumento central que acompaña todo el proceso de observación y recolección de la información es el *diario de campo*; en palabras de Fernando Vázquez (s.f), este es entendido desde dos aspectos, en principio como una escritura personal, cuya esencia radica en la consignación de experiencias propias, de las relaciones íntimas que allí surgen cada día, permitiéndonos un diálogo consigo mismos. En segundo lugar, el diario como campo, nos permite un registro de la “exterioridad” (p.115) y de lo que allí sucede, de las realidades que nos rodean y permean. Por ello, el diario de campo se integra desde aspectos subjetivos y objetivos, que demandan revisar constantemente la información recogida y las inferencias que de ello devienen; aquello que pensamos y visualizamos con respecto a los sucesos dados durante el desarrollo de la investigación, para profundizar en estos y hallar las particularidades que, finalmente, permiten enriquecer la interpretación. En el caso del presente proyecto, el diario de campo es el instrumento conveniente para la recolección de datos, en el cual se consignarán de manera escrita y representativa las observaciones realizadas, las imágenes que registren estos procesos y las reflexiones generadas. Este diario es similar a una bitácora que evidencia el “paso a paso” y los aspectos que contribuyen a comprender mi proceso de investigación, no sólo desde mi punto de vista, sino desde las prácticas generadas con la población participante en el proyecto, al basarse en el registro e interpretaciones de las realidades vividas por ella y por mí en estos procesos educativos que tienen lugar en el Colegio Isabel II, I.E.D.

3.5 PROPUESTA PEDAGÓGICA: RECONOCIENDO-NOS, CREANDO Y DIALOGANDO.

Por cuanto el objeto de estudio de esta investigación consiste en explorar qué procesos creativos en la enseñanza y aprendizaje de las Artes Visuales potencializan formas de reconocimiento de sujetos en un grupo de estudiantes sordos y oyentes del Colegio Isabel II, desde

la perspectiva de la educación inclusiva, se hizo necesario el diseño de una propuesta pedagógica cuyas estrategias didácticas han sido pensadas para favorecer este propósito. La implementación de su diseño tiene un carácter flexible, en tanto exploratorio, y su desarrollo es observado detalladamente, de modo que la propuesta pudiera ser ajustada; de esta observación participante se obtuvo la información requerida, la cual se analizó e interpretó para obtener sus resultados. Es así como la propuesta *Reconociendo-nos, creando y dialogando* derivó de las aproximaciones llevadas a cabo en mi proceso de práctica pedagógica con algunos estudiantes de poblaciones sorda y oyente en la mencionada institución, contexto en el cual la propuesta fue presentada. (ver Tabla 1.)

CAPÍTULO 4. CASIOPEA³⁸: INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

En este apartado me propongo presentar el proceso realizado con respecto a la organización e interpretación de los datos recogidos durante la mediación pedagógico-artística que realicé en el Colegio Isabel II IED que, como se ha reiterado, tiene el propósito de aportar desde procesos creativos de las artes visuales al reconocimiento de un grupo de estudiantes de comunidades sorda y oyente. La interpretación, de acuerdo con Martínez (2007), busca comprender la realidad que se investiga para encontrar sentido, por lo cual demanda una actividad mental que permita comprender cada situación cuidadosamente; por lo tanto, requiere de procesos mentales sistemáticos de clasificación de los datos, de análisis e interpretación. Tener presente estos procesos me implicó volver en numerosas ocasiones sobre la información recogida para revivir el proceso y reflexionar sobre las situaciones presentadas con el propósito de responder a la pregunta objeto del presente estudio (ver Tabla 2 y Tabla 3). Según lo explica el mencionado autor, “(...) el investigador revisará los relatos escritos y oirá las grabaciones de los protocolos repetidamente, primero, con la actitud de revivir la realidad en su situación concreta y, después, con la actitud de reflexionar acerca de la situación vivida para comprender lo que pasa.” (p.70), lo que conlleva a buscar modos de organizar nuestros pensamientos para comprender el contenido de los datos y así configurar significados.

³⁸ *Casiopea*, es una constelación en la que resaltan cinco estrellas, por lo que se ha retomado metafóricamente para aludir a las cinco categorías que dan luz a las comprensiones que derivan de esta investigación (ver Gráfico 4).

En este esfuerzo de organizar la información resulta central el proceso de categorización, el cual exige una cuidadosa atención a las propiedades o características de los datos recogidos, constituyéndose en un dispositivo potente frente a los procesos mentales de quien investiga, que demanda gran cuidado y responsabilidad en el tratamiento de la información. Como lo advierte Martínez (2007), “la categorización, análisis e interpretación de los contenidos no son actividades mentales separables”, pues nuestra mente en el esfuerzo de otorgar sentidos “(...) se adelanta y vuelve atrás con gran agilidad para ubicar cada elemento en un contexto y para modificar ese contexto o fondo de acuerdo con el sentido que va encontrando en los elementos.” (p.69); si bien estas operaciones se pueden entender articuladamente, se enfatiza en cada una de ellas de acuerdo con los momentos del proceso de interpretación. En el contexto de este proyecto, me refiero a la categorización como el modo de organización de los datos recogidos en el diario de campo, manteniendo la mente abierta a la emergencia de las inferencias que derivan de lo allí consignado (ver Tabla 4.), tomando distancia de los imaginarios que otorgan una mirada absoluta de los datos obtenidos. En palabras de Cristina Romero (2005), la categorización, es un proceso “(...) que en todo momento debe estar sujeto a continua revisión, es más aun en la medida que el investigador profundice y realice su trabajo de campo se puede ir perfeccionando o cambiando, algunas pueden desaparecer y se crean otras (...)”, por ello, “(...) la categorización no es un proceso mecánico, lineal y rígido, pero sí de mucho cuidado pues de él depende el análisis e interpretación de los resultados.” (p.4).

Para configurar estas categorías se recurrió, inicialmente, a la relectura de las descripciones del diario de campo mediante la observación lenta y cuidadosa de cada aspecto que permitiera segmentar en un listado cada unidad de significación, para luego arriesgar unas primeras inferencias. Un segundo momento, consistió en el proceso de codificación que demandó nuevas lecturas sobre las que resalté, con colores, los aspectos relevantes que me permitieran encontrar, en su características, afinidades y diferenciaciones; todo lo cual, finalmente, dio lugar a cinco categorías: *Mediación educativa*, *Actitudes de los estudiantes*, *Procesos creativos en las artes plásticas y visuales*, *Procesos institucionales de inclusión*, y *Gestos de reconocimiento* (ver Tabla 4.), las cuales se fueron afinando en el transcurso del proceso y funcionaron como amplios contenedores que recogieron y depuraron lo más significativo de los talleres desarrollados,

cuidando no distorsionar las realidades individuales y contextuales, según se describe a continuación:

4.1 LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.

4.1.1 Mediación educativa. Esta categoría refiere a la acción pedagógica realizada por mi persona como docente en formación y practicante en el colegio Isabel II, particularmente, a través del diseño y desarrollo de una propuesta de talleres, que, a partir de procesos creativos de las artes visuales, propiciara procesos de inclusión en un grupo de estudiantes del grado 802 de comunidades sorda y oyente. En este caso, se trata de organizar la información con respecto a mi rol como mediadora quien, desde su lugar como docente, se propone observarse y observar lo que aconteció en el taller, para realizar inferencias con respecto a lo que pretende comprender en relación con el objeto de estudio. Sobre esta categoría se encontraron nuevos asuntos que reconozco como subcategorías, en tanto todos ellos posibilitaron procesos de enseñanza y aprendizaje de las artes, de cara al reconocimiento de sí y de los otros. Estos son: *emocionalidad, estrategias pedagógicas, relaciones comunicativas, recursividad, reflexividad, y aprovechamiento de las TIC.*

4.1.2 Actitudes de los estudiantes. Aspecto constituido como segunda categoría, enfatizando en el proceder de los estudiantes frente a las situaciones emergentes en el desarrollo de los talleres de la propuesta pedagógica para el desarrollo de la investigación, como también sobre prácticas, rutinas y hábitos que hacen parte de su cotidianidad y se hacen visibles en sus modos de participación. Como participantes esenciales con respecto al objeto de estudio de esta investigación los estudiantes evidenciaron diversas situaciones que, en la relectura del diario de campo, fueron recurrentes derivando las siguientes subcategorías: *intereses, emociones de los estudiantes, rutinas interacciones y recursos.*

4.1.3 Procesos creativos en las artes plásticas y visuales. Este asunto se configuró como una tercera categoría que, además de ser el eje central de lo disciplinar en las artes, deriva de la pregunta de investigación, puesto que fueron estos procesos de creación el anclaje que permitió a través de la enseñanza y aprendizaje de las Artes Visuales potencializar el reconocimiento de sí mismo y del otro en el grupo de participantes. Por tanto, esta categoría hace referencia a los espacios y

momentos de exploración, desarrollo de ideas, interacción y diálogo de los estudiantes con respecto a sus intereses y producciones artísticas. En este sentido, emergieron siete subcategorías: *sensibilidad perceptiva, producción artística, reflexión crítico-estética, construcción de subjetividad, imaginarios, cultura visual y nuevos medios.*

4.1.4 Procesos institucionales de inclusión. Con esta categoría me refiero a la Institución Educativa Distrital Colegio Isabel II, como contexto transversal en el desarrollo de los talleres, en cuanto a las condiciones y procesos que le compete facilitar, en su apuesta institucional por la inclusión educativa. Si bien, esta categoría no influyó como las otras, de modo determinante en la mediación, resulta indispensable para proveer los recursos y estrategias que faciliten la comunicación entre docente y estudiantes participantes de las comunidades sorda y oyente, por lo que las subcategorías que derivan son: *estrategias de inclusión y recursos institucionales.*

4.1.5 Gestos de reconocimiento. Esta categoría se enuncia como fundamental en los procesos educativos propuestos, dado que el reconocimiento de los participantes fue el propósito principal del presente proyecto de investigación, y como tal eje transversal de los talleres. Los gestos de reconocimiento se consideran como actitudes, situaciones, momentos y lugares de interacción y comprensión hacia sí mismo y los otros, que se visibilizan en el proceder de los estudiantes durante los talleres. Con respecto a estos gestos de reconocimiento encontré cinco asuntos que comprendo como subcategorías, constituyéndose en los aspectos que soportan mi comprensión de lo que significaron los talleres en la pretensión de aportar a la inclusión desde ese reconocerse y reconocer al otro en el compartir de los talleres de creación artística visual. Dichas subcategorías son: *el diálogo, la empatía, la alteridad, la identidad y la solidaridad.*

Para la interpretación de la información recopilada me apoyé en algunas herramientas del análisis de contenido que buscan precisar los datos, segmentarlos y clasificarlos, mediante su ordenamiento en tablas, reconstruyendo los sucesos, identificando perspectivas, y generando cuestionamientos para su reorganización. Si bien, como afirma Alexander Ruíz (2004), este no es el único modo de dialogar con los datos en una investigación cualitativa, es una posibilidad de gran utilidad para este proceso. Para lograr los hallazgos significativos en esta investigación, acudí a la estrategia de *delimitación* de la información propuesta por este autor, de modo que, al releer cada

línea de lo descrito en mi diario de campo, resalté cuidadosamente lo que consideré significativo y procedí a ordenar tales asuntos en las correspondientes categorías; ello, me permitió considerar detenidamente lo consignado en el diario de campo para lograr interpretaciones de sentido que, en diálogo con la fundamentación teórica construida, pudieran responder a los asuntos que plantea la pregunta de investigación. A continuación, se presentan estos hallazgos:

4.2 HALLAZGOS EN CADA UNA DE LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.

Como se explicó arriba, durante el proceso de búsqueda de significado en los datos recolectados, fue necesario revisar cada asunto hasta extraer lo esencial. Fue así, como se logró poner en diálogo las inferencias obtenidas con los referentes teóricos que fundamentaron el estudio y derivar las interpretaciones que aquí se ofrecen con respecto a las categorías de análisis:

4.2.1 Mediación Educativa.

- Emocionalidad.

Con relación a la dimensión *emocional*, que experimenté durante el desarrollo de los talleres, como mediadora y docente en formación, se hicieron presentes diversos estados de ánimo, como nerviosismo, ansiedad y alegría, con respecto a las relaciones educativas que intenté propiciar con los participantes del taller en cada sesión. Ello implica interacciones socioafectivas en mi rol como docente de artes, no sólo como orientadora de procesos sino como sujeto docente que también aprende de los participantes e intercambia percepciones, conocimientos y pensamientos. De modo contrario, también afloraron sentimientos de angustia, molestia, desagrado, incomodidad, decepción e intranquilidad, debido a dos aspectos, uno de estos, fue el desinterés inicial de algunos participantes, lo cual con el pasar de las sesiones generó cuestionamientos con respecto a mi actuar como mediadora; también me inquietaron dos casos particulares: de una parte, el notorio desinterés de (Ju)³⁹ de comunidad sorda, que fue transversal a los talleres; de otra, la reacción de (Da) de la misma comunidad al negarse, en dos oportunidades, a realizar el trabajo grupal con aquel. Especialmente me sentí emocionalmente incómoda debido a los contratiempos institucionales que no me permitieron contar con el intérprete en la primera y octava sesión. Sin el intérprete resultaba

³⁹ Por razones de confidencialidad, los nombres de los estudiantes participantes se referencian del siguiente modo: comunidad oyente (inicial del nombre en mayúscula), y comunidad sorda (inicial del nombre seguida por la segunda letra). Los siete intérpretes que apoyaron los talleres se diferencian como (Int- #), según el orden de participación.

complejo poder comunicarme con los participantes de comunidad sorda para generar mejores formas de interacción; me preocupaban las afectaciones negativas que tal situación pudiera derivar en el grupo de estudiantes; todo lo cual me llevó a considerar lo indispensable que resulta aprender la lengua de señas en un proceso educativo de inclusión. El incumplimiento del intérprete en la primera sesión derivó en la alteración del tiempo previsto para los momentos propuestos, lo cual afectó la planeación y los modos en que se desarrolló este encuentro, y, evidentemente, incidió en la enseñanza y aprendizaje al ocasionar la segmentación de los procesos de creación de los estudiantes; no obstante, en la octava sesión la ausencia del intérprete no representó un obstáculo para el desarrollo de los procesos de mediación con los participantes, debido a las relaciones socioafectivas construidas con estos, como fueron la confianza y el diálogo a través de lo cual se logró resolver solidariamente las necesidades de comunicación.

Con respecto al aspecto emocional de la mediadora, puedo afirmar que el nerviosismo experimentado inicialmente se fue transformando en nostalgia en las últimas sesiones puesto que, en el transcurso de los encuentros, las expectativas se fueron materializando y las interacciones se fortalecieron; todo lo cual, generó nuevos intereses por continuar aportando a los procesos de inclusión. Adicionalmente, cabe mencionar que la sensación de temor a no ser escuchada, que experimenté a causa de los momentos de silencio de los participantes, en espacios menores a cinco minutos, reflejó creencias erróneas acerca de que ello era señal de dispersión y desinterés; por el contrario, entendí que es necesario estimar las potencialidades del silencio como momentos para reflexionar y construir significados, además de comprender los tiempos que requieren los niños de comunidad sorda cuya comunicación es mediada, en gran parte, por un intérprete.

-Estrategias pedagógicas.

Una subcategoría que resulta central para comprender la mediación educativa realizada corresponde a las *estrategias pedagógicas* puestas en acción en las nueve sesiones de talleres. Estas fueron de dos tipos, de aprendizaje y formativas; las primeras, dirigidas a favorecer en los estudiantes el aprendizaje de las artes visuales, y las segundas con la intención de aportar a la dimensión *formativa* de los mismos, en aspectos comunicativos y relacionales. Estas estrategias fueron fundamentales para el desarrollo de cada taller y, en conjunto, con respecto al propósito

central de la mediación, el reconocimiento entre participantes de comunidad sorda y oyente los talleres como aporte a los procesos de inclusión del colegio. De acuerdo con Orozco (2016):

Las estrategias pedagógicas son un componente esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje. Son el sistema de actividades (acciones y operaciones) que permiten la realización de una tarea con la calidad requerida debido a la flexibilidad y adaptabilidad a las condiciones existentes. Las estrategias son el sistema de acciones y operaciones, tanto físicas como mentales, que facilitan la confrontación (interactividad) del sujeto que aprende con objeto de conocimiento, y la relación de ayuda y cooperación con otros colegas durante el proceso de aprendizaje (interacción) para realizar una tarea con la calidad requerida (p.68).

Así, las estrategias pedagógicas encaminadas al aprendizaje buscaron afianzar conocimientos de orden teórico y técnico situados en los contextos artístico y tecnológico con respecto a la creación artística, mientras que las estrategias pedagógicas con propósitos formativos se encaminaron a fortalecer las relaciones intra e interpersonales de los participantes en estos procesos, lo cual dio lugar a algunos gestos de reconocimiento. Para ello, busqué propiciar el respeto y la comprensión por el otro, la colaboración, así como el diálogo consigo mismo y con los demás, desde el trato con los participantes e intérpretes, enfatizando e insistiendo en estos aspectos, como también atendiendo a situaciones particulares con dos de los participantes. Es el caso de lo sucedido en la quinta sesión con (Da) de comunidad sorda cuando se molestó con su compañero (Di), de la misma comunidad, debido a la confusión que tuvo (Di) al colocar su imagen en una diapositiva de su grupo, conformado por él y (Y) de comunidad oyente, ante lo cual insistí en la paciencia, el respeto y la solidaridad con quienes presentaban inconvenientes con el manejo de las plataformas digitales. Otro caso es el de (Ju) de comunidad sorda, quien evidenció desinterés por el desarrollo de las sesiones al no manifestarse, no realizar los ejercicios propuestos y el no atender a los constantes llamados de la mediadora y de sus compañeros, pues únicamente activó su cámara e interactuó durante pocos segundos en la sexta sesión; al respecto, es necesario mencionar que, la mediación resultó insuficiente, debido al corto tiempo de duración de los talleres, y a la comunicación no presencial, siendo complejo un cabal seguimiento a este estudiante, si bien, como mediadora intenté comunicarme en numerosas ocasiones con él y con una de sus familiares, quien al iniciar los talleres manifestó su interés por estar atenta al proceso de (Ju), sin que luego hubiese obtenido una respuesta de su parte; también me comuniqué con la docente titular de Educación

Artística para conocer los procesos del estudiante en otros espacios educativos, sobre lo cual me informó que (Ju) había “mejorado” y no presentaba inconvenientes de tecnológicos ni de “aprendizaje”. Todo ello me remite a considerar la pertinencia de ampliar los espacios de interacción de las instituciones educativas con docentes y familiares para lograr un acompañamiento más integral a cada sujeto participante.

Son de destacar los ejercicios de percepción realizados con los ojos cerrados en la primera y cuarta sesión, como *estrategias pedagógicas de carácter formativo* que permitieran a los participantes explorar su dimensión sensorial con respecto al significado que cobran los colores y los objetos cotidianos que resultan importantes para cada uno, y la relación que establecen con su corporalidad; ello, con la pretensión de ir más allá de los usos tradicionales del color y de las propiedades asignadas a los objetos, para ser aprovechadas en la expresión plástica y visual. Otra estrategia pedagógica a resaltar, tiene que ver con el modo como realicé las explicaciones de los temas, sus contenidos teóricos y los momentos propuestos para su aplicación, siempre buscando contextualizar ejemplificando situaciones cotidianas, y haciendo uso de materiales visuales de apoyo previamente diseñados por mí, con imágenes, textos y referentes que generaran interés en los participantes (ver Gráfico 6). También me apoyé con diapositivas que mostraban variedad de ejemplos y proyección de videos, con propósitos de facilitar la concreción de las ideas expuestas y la atención de los participantes, junto con diferentes alternativas en los modos de encarar la expresión creadora; un ejemplo de ello fue, en el primer encuentro, el mostrarles, a modo de ejemplo, la diversidad de materiales hallados en mi entorno para que se motivaran con las posibilidades de utilización que ofrecen estos materiales, y que se encuentran próximos en los espacios que habitamos.

Como parte de las estrategias pedagógicas utilizadas cabe mencionar mi actitud de *observación* atenta de los procesos de cada participante, de sus actitudes, rutinas, formas de comunicarse y de reflexionar y, en consecuencia, como mediadora realizar ajustes a lo propuesto en los talleres. La observación atenta también me permitió reflexionar con respecto a mi accionar como mediadora y a comprender las estrategias pedagógicas como procesos abiertos a ser reconstruidos, que no se constituyeron rígidas ni limitadas a las planeaciones de la propuesta de talleres, al contrario, fueron flexibles y se integraron por las situaciones emergente con los sujetos

y el contexto. Por otra parte, asumir una actitud *previsiva*, con respecto a la planeación y preparación de cada encuentro, fue también una estrategia pedagógica necesaria para el desarrollo de las sesiones y que, con el pasar de estas, se fue incorporando a mi hacer pedagógico como parte de la responsabilidad y compromiso para el buen logro de los talleres; esta actitud de previsión estuvo presente en el ingreso anticipado de la mediadora a cada sesión para prever y superar inconvenientes técnicos, como también con respecto al acompañamiento a los procesos de los participantes, ajustando en la marcha los tiempos necesarios para los ejercicios evitando las posibles fragmentaciones de los procesos individuales y colectivos; un ejemplo de ello fue, en atención al escaso tiempo que se tuvo para socializar el autorretrato, posponerlo para la siguiente sesión, previendo solicitar a los estudiantes no mostrar sus autorretratos antes de ello, puesto que se necesitaba mantener la expectativa.

Es necesario enfatizar en la intención de *diálogo* como otra estrategia pedagógica, que fue transversal a todos los encuentros, puesto que era fundamental propiciar un ambiente de confianza entre los participantes, espacios de socialización para animar a su participación, además de apoyar las experiencias de aprendizaje y ajustar, con ellos, lo propuesto, en repetidas ocasiones. Para motivar al diálogo se iniciaban las sesiones con un saludo acompañado de la expresión “¿cómo estás?”. En la primera sesión el diálogo fue el recurso que permitió resolver la situación expresada por los estudiantes con respecto a no contar con algunos de los materiales solicitados previamente, al permitir el intercambio de ideas sobre posibilidades de aprovechamiento de otros recursos de fácil acceso en su cotidianidad. También se acudió al diálogo para enfatizar en la importancia de la autonomía de los estudiantes para asumir la actividad propuesta de percepción corporal.

Por último, esta intención dialógica se orientó a propiciar momentos de interacción y de reflexión que favorecieran la comprensión de los participantes acerca de lo que realizaron, a la vez que fomentara el desarrollo de relaciones socio-afectivas entre las comunidades sorda y oyente que generaron, en palabras de Ferreiro (2012), un “aprendizaje cooperativo” (p.19), es decir, la mediación educativa estuvo pensada en la colaboración y los aportes colectivos con los estudiantes. En este sentido, el diálogo posibilitó generar *acuerdos*, lo cual resultó una estrategia emergente frente a las situaciones presentadas, buscando soluciones, la continuidad y acompañamiento de los procesos de cada estudiante; en este punto fue vital la comunicación constante con cada uno de

los participantes a través de chat para recordarles sobre los encuentros, y el acuerdo de informar previamente cuando no pudieran asistir, como también comunicar sobre inconvenientes técnicos y de conectividad. También fue producto de un acuerdo entre mediadora y participantes, en la segunda sesión, programar una sesión adicional, y en la novena sesión la realización de constelaciones, a la manera de un portafolio grupal, que les permitiera a los participantes apropiarse y compartir sus trabajos y experiencias entre comunidades sorda y oyente. Este acuerdo fue producto de las dificultades expresadas por los participantes de comunidad sorda, quienes mencionaron no tener todos los ejercicios propuestos en los talleres, como es el caso de (Da) quien se justificó por no tener desarrollados algunos ejercicios, especialmente el registro de experiencias, ya que le era complejo escribir en lenguaje oyente.

- Relaciones comunicativas.

Una subcategoría presente en los procesos de mediación educativa durante el desarrollo de los talleres corresponde a las *relaciones comunicativas*, que intenté promover en la duración de los talleres para dinamizar las interacciones con los estudiantes, desde los diversos lenguajes de expresión que poseemos como seres humanos. En este propósito, el mantener la cámara activada para posibilitar la comunicación corporal permitió interactuar con los participantes desde los gestos, expresiones, movimientos y demás lenguajes, buscando también motivarlos al uso de su cámara para la proyección de su imagen. Esto, en principio, para dialogar desde nuestra corporalidad con los participantes, e identificar la corporalidad en los demás, leerla e intentar comprender aquello que se desea comunicar, con el propósito no sólo de informar, sino de ir más allá en la comprensión de sí y del otro, mediante la percepción visual y no sólo auditiva, teniendo en cuenta que somos seres multidimensionales y que poseemos varios órganos y sentidos para comunicarnos. Activar la cámara en este caso, resultó un medio que permitió, de cierto modo, reafirmar la presencia del cuerpo y sus dimensiones, a pesar de estar en espacios mediados por las TIC, por lo que representó una estrategia para que los participantes potencializaran el uso de sus sentidos, además del oído, en el caso de los participantes de comunidad oyente. Cabe mencionar, que con el pasar de las sesiones algunas de estas interacciones se tornaron habituales y fueron pensadas como parte de las *estrategias pedagógicas*, razón por la cual, no se mencionan como relaciones comunicativas en las últimas tres sesiones.

Sonreír al saludar y preguntar a los participantes “¿cómo estás?” hacen también parte de las relaciones comunicativas, si bien podrían en principio considerarse actos de cortesía, fue a través de dichos gestos que se buscó posibilitar el diálogo y generar momentos de confianza con los participantes, desde interacciones respetuosas y afectivas entre sujetos, con el propósito de conversar e intercambiar ideas, impresiones y expresiones sobre lo que sucedía durante la sesión, de la manera más sincera posible, sin temor a equivocarse, a estar o no de acuerdo, favoreciendo en los estudiantes la configuración de discursos propios y el desarrollo de las dimensiones crítica, y comprensiva, y la manifestación del nivel *emotivo-estético*, además del *analítico-cognoscitivo*.

-Recursividad.

Otra subcategoría que emerge del análisis de la información es la *recursividad*, relacionada con la capacidad de accionar frente a las eventualidades y que, por lo tanto, no estaban consideradas en la planeación de las sesiones, pero que fueron aprovechadas como *estrategias pedagógicas*. En este sentido, la recursividad permitió dialogar con las situaciones emergentes y amplió las posibilidades, con respecto a cada suceso, en seis de las nueve sesiones. Son ejemplos, la falta de materiales por parte de algunos estudiantes en la primera sesión lo cual fue aprovechado para ampliar la perspectiva sobre las posibilidades que ofrece el entorno, invitando a los estudiantes a la búsqueda de materiales y su exploración para utilizarlos en sus producciones, junto con la reflexión que deriva de esta experiencia en los procesos de creación. También la recursividad posibilitó, en el primer taller, utilizar la alarma o la vibración del celular como estímulo para percibir y ubicarse en el espacio-tiempo, al momento de explicar el ejercicio de concentración y percepción. La vibración funcionó como estímulo háptico para los participantes de comunidad sorda de manera que les permitiera sacar provecho de su sensopercepción, aspectos que invitaron a generar propuestas pensadas en la multidimensionalidad de los sujetos, para cada momento planeado y no solo para unas cuantas situaciones.

Por otro lado, ante varios inconvenientes expresados por los estudiantes con respecto a la conectividad, a sus procesos individuales de creación y a momentos de interacción que observé entre comunidades sorda y oyente, recurrí a propuestas que generaran acuerdos para continuar con los ejercicios al tiempo que fortalecieran los procesos formativos de los participantes. Ejemplo de ello, rescato tres momentos: 1) la reorganización de dos grupos en la octava sesión, para promover

las interacciones de (K) y (C), de comunidad oyente con (Ju) de comunidad sorda, quien se había mostrado apático en los talleres y en esta ocasión le observé interactuando con uno de sus compañeros de la misma comunidad, 2) la reconsideración del tiempo previsto, al extender el encuentro para cada actividad en la cuarta, quinta, sexta y octava sesión, y 3) la decisión tomada en la sexta sesión sobre omitir el tema programado para la séptima sesión, ya que era prioritario finalizar los procesos iniciados y, de otra parte, no generar saturación de contenidos.

La comunicación, generada simultáneamente, de manera oral y escrita, así como el hallazgo de la plataforma denominada HETAH (Desarrollo de Herramientas Tecnológicas para Ayuda Humanitaria), como medio para traducir escritura oyente a lengua de señas, fue definitiva para contextualizar a los estudiantes de ambas comunidades sorda y oyente, en las sesiones primera y octava; estos fueron, tal vez, los mayores aciertos con respecto a mi recursividad como mediadora para “salvar” los talleres, ante la carencia de intérprete. Allí la oralidad y la escritura fueron considerados por mí como los lenguajes más cercanos para dialogar con los participantes de ambas comunidades, dado mi evidente desconocimiento de la lengua de señas. En principio, consideré la escritura como un modo de comunicación común en las comunidades sorda y oyente. No obstante, los modos de construcción del lenguaje escrito difieren para los sordos, lo cual generó fragmentación en la comunicación, especialmente en la primera sesión, puesto que en el caso de la octava sesión se pretendía dar continuidad al ejercicio grupal de la sesión anterior, es decir, que los estudiantes habían sido informados sobre esto previamente con el apoyo de intérprete. También resultó de gran recursividad el uso de imágenes y emojis durante la primera sesión, teniendo en cuenta que, los participantes empezaron a comunicarse a través de este lenguaje, tan común en los usos de los jóvenes, como parte de su cultura visual, lo cual se aprovechó para dialogar sobre la potencia comunicativa y emotiva de los emojis para desarrollar tanto la dimensión *emotiva-estética*, como la *analítica-cognoscitiva*, pues el uso de la primera se encuentra relacionado con las experiencias y estados emocionales que cada uno tiene, asimismo, permite desarrollar percepciones, comprensiones y reflexiones con respecto a lo que se desea transmitir por medio de estas imágenes, y aquello que los demás también transmiten.

-Reflexividad.

Con respecto a la *reflexividad*, entendida como una acción del pensamiento mediante la cual se reflexiona detenidamente sobre una situación generando conciencia de la misma, pude valorarla como dimensión indispensable en los procesos de *mediación educativa*. Esta hizo posible repensar y adaptar las estrategias para el desarrollo de los talleres a los modos de percepción, creación y reflexión de los sujetos, puesto que “la reflexividad señala la íntima relación entre la comprensión y la expresión de dicha comprensión. El relato es el vehículo de dicha comprensión” (Guber, 2001, p. 51). De modo que la reflexividad me permitió volver sobre lo desarrollado en cada taller para ponerlo en relación con lo propuesto inicialmente para la mediación, y en articulación con la pregunta objeto de estudio; todo lo cual, permitió abrir las puertas a un análisis personal sobre los modos en que, como mediadora, comprendí las situaciones y aspectos propios de los participantes de comunidades sorda y oyente, como sucedió en el primero y último taller, donde los cuestionamientos generados fueron numerosos; siendo algunos de estos, ¿Cómo adaptar las estrategias pedagógicas a los modos diversos de percibir y crear de los participantes?, ¿De qué manera dialogar con cada participante sobre sus intereses particulares y hacia los talleres?, ¿Cómo realizar acompañamiento a los procesos de creación y reconocimiento de cada estudiante?, ¿Cuáles fueron mis fallas y aciertos como mediadora durante el desarrollo de los talleres?, ¿Qué de los asuntos propuestos para cada sesión era necesario mantener, ajustar y, si era el caso omitir?

Desde la *reflexividad*, me permití volver sobre sí misma; es decir, que fue necesario un diálogo, conmigo misma, en principio, y luego con el contexto para tratar de comprender el porqué de cada situación y proceder de conformidad; observarme como docente en formación, al tiempo que observar los ritmos y la recepción de cada uno de los participantes con respecto a las diferentes actividades propuestas. La reflexividad, junto con mi accionar docente, y como interlocutor mi diario de campo resultó transversal en la mediación educativa, puesto que allí es posible “(...) la reflexividad del investigador en tanto que miembro de una sociedad o cultura; la reflexividad del investigador en tanto que investigador, con su perspectiva teórica (...); y las reflexividades de la población de estudio” (Guber, 2001, p.52), lo cual me permitió incentivar las interacciones de los estudiantes de comunidad sorda y oyente, y flexibilizar los tiempos para cada actividad con el propósito de propiciar espacios para la comprensión de los lugares que habita el otro y los modos en que los participantes exploran y crean desde sus condiciones, como parte de la experiencia estética en el campo de la Educación Artística Visual.

-Aprovechamiento de las TIC.

Ante la crisis sanitaria y contingencia ocasionadas por el Covid-19, una subcategoría que resultó transversal en la mediación educativa fue el *aprovechamiento de las TIC* (Tecnologías de la Información y la Comunicación), como dispositivo que hizo posible la comunicación con y entre los participantes y, como espacio a través del cual nos encontramos para desarrollar los talleres, que en este caso fue posible a través de la plataforma Zoom, según se acordó con los participantes.

Si bien es cierto que el objetivo de la presente investigación no se enfoca principalmente en la mediación a través de las TIC, cabe tener presente que, dada la coyuntura de la pandemia, el aprovechamiento de este recurso es innegable; sin embargo, como lo explica Jiménez (2021), dicha mediación no reemplaza “(...) un vínculo personal, (...) crea otro tipo de comunicación y de cercanía” (p.65) que permiten otros “(...) modos y las estrategias de conocer, leer, pensar, crear y convivir (...)” con estos estudiantes y a la vez “(...) influir en la consolidación y el desarrollo de una educación artística que contribuya a enriquecer la cultura visual, la estética y la ética (...)” (pp. 60-67) de los participantes. En este sentido, las posibilidades del contexto tecnológico resultaron enriquecedoras en cuanto me permitieron generar estrategias encaminadas a la creación artística plástica y visual, a los gestos de reconocimiento entre estudiantes de comunidades sorda y oyente, que involucraron la comunicación, el diálogo grupal y simultáneo y, a la relación de estos aspectos con el contexto en el cual estuvimos inmersos participantes y mediadora. Este *aprovechamiento de las TIC* me permitió no solo mejorar el manejo de algunas herramientas tecnológicas, sino propiciar la exploración y manejo de algunas plataformas y sus herramientas tecnológicas además del correo electrónico, como lo fue el acceso en las sesiones siete, ocho y nueve a la plataforma Google drive, lo cual resultó de gran potencia para la edición y la creación de formas visuales. Asimismo, la red social WhatsApp, por su fácil acceso, fue aprovechada como medio para mantener comunicación efectiva y afectiva y garantizar el apoyo simultáneo a los procesos de cada participante, permitiendo utilizar imágenes para interactuar. No obstante, de este contexto tecnológico, inevitablemente, derivaron algunos inconvenientes técnicos y de conectividad que afectaron las interacciones y procesos de la mediadora, como sucedió en la última sesión al interrumpirse por algunos instantes la comunicación con los participantes.

4.2.2 Actitudes de los estudiantes.

- Intereses.

Una subcategoría inicial para comprender la repercusión de los talleres en las actitudes de los estudiantes se refiere a sus *intereses*, sobre lo cual hay que considerar tanto sus intereses previos, aquellos que traen, como también los que fueron generados por los talleres. Los intereses de los estudiantes resultan centrales para desarrollar y potencializar sus procesos de creación y de reconocimiento, de modo individual y colectivo. Estos intereses comienzan a manifestarse con la decisión de un grupo de trece estudiantes del curso 802, de modo voluntario y en un horario diferente del de la clase de artes, de participar en una serie de talleres para realizar procesos de creación y de reconocimiento, desde intereses propios y colectivos. Luego de dos socializaciones, a modo de convocatoria, con la presencia de la docente de Educación Artística de la institución educativa, el grupo de participantes se configuró con seis estudiantes de comunidad oyente y siete de los ocho estudiantes de comunidad sorda. En un principio fueron los estudiantes de comunidad sorda quienes mostraron mayor interés por inscribirse, quizá porque al conocer el propósito de los talleres y los temas propuestos percibieron en estos espacios posibilidades para interactuar desde sus particularidades, sin estar limitados por las dinámicas de la comunidad oyente. No obstante, en el transcurso de los talleres, la asistencia y puntualidad de la mayoría de los participantes de ambas comunidades fue clara manifestación de su interés por alcanzar las metas propuestas.

A partir de la segunda sesión, los intereses de los participantes con respecto al taller se visibilizaron a través de diversos gestos, de atención, alegría, concentración y comodidad, que fueron expresados durante la presentación de PowerPoint y la visualización del video, lo que de cierta manera evidenció su agrado por el tema, ya que conocían sobre conceptos, historia y referentes del campo de la Educación Artística Plástica y Visual. Durante las sesiones quinta, sexta y octava, con la exploración y manejo de la plataforma Google drive y los dispositivos TIC para comunicarse, y desarrollar los ejercicios grupales propuestos, los estudiantes mostraron no solo sus intereses particulares hacia la teoría y la producción artística, sino con respecto a sus compañeros, a pesar de los numerosos inconvenientes técnicos y de conectividad que se presentaron.

La participación fue un asunto destacado en cada momento de las sesiones que puede dar cuenta de los *intereses* de los estudiantes hacia los talleres, visible en ambas comunidades sorda y

oyente, aunque más notoria en la primera, al preguntar, responder, manifestar inquietudes e intereses propios desde la lengua de señas, como también al dialogar sobre los temas trabajados y compartir experiencias. En cuanto a la participación de la comunidad oyente, pese a los momentos de diálogo que se propiciaban, esta se dio voluntariamente solo en una de las estudiantes (V), quien daba a conocer intereses particulares y ejemplificaba con respecto a los temas, además de colaborar constantemente con sus compañeros y con la mediadora, con lo cual aportó a un mejor funcionamiento de los talleres; las demás estudiantes oyentes participaban únicamente cuando la mediadora se dirigía a cada una; sin embargo, hay que reconocer que por fuera de los talleres ellas se comunicaban con la mediadora constantemente manteniendo su interés y compromiso, además de su apoyo incondicional para el desarrollo de las entrevistas con grupos focales.

Con respecto a los aspectos que en un principio se consideraron negativos en los estudiantes como la entrada tarde y la falta de preparación de los materiales, en el transcurso de los talleres se fueron transformando, positivamente, en intereses derivados de: sus percepciones y reacciones frente a las actividades realizadas, de la satisfacción de sus expectativas, y de los procesos por los cuales se fueron integrando como grupo. Pese a estos logros, hay que reconocer las limitaciones de la propuesta, con respecto a la dificultad de mantener el interés y la permanencia de todo el grupo, la inasistencia de algunos estudiantes, la salida de dos participantes de comunidad oyente y el notorio desinterés de (Ju) de comunidad sorda en ocho de las nueve sesiones; no obstante, tales dificultades demandaron la generación de propuestas por parte de los mismos estudiantes y de la mediadora, como también la realización de acuerdos, ajustes y transformaciones sobre lo previsto; por ejemplo, el extender el tiempo de varias de las sesiones e inclusive la omisión de uno de los talleres; todo esto, en procura de un mejor aprovechamiento de los talleres. Al respecto es necesario tener presente que estos intereses resultan centrales en la perspectiva del aprendizaje significativo, toda vez que: “El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos y experiencias previos que tiene el aprendiz.” (Ausubel, 1983 citado por Díaz & Hernández, 1997, p.21), y más adelante: “(...) el aprendizaje significativo es más importante y deseable que el repetitivo en lo que se refiere a situaciones académicas, ya que el primero posibilita la adquisición de grandes cuerpos de conocimiento integrados, coherentes, estables, que tienen sentido para los alumnos.” (p.25); es decir que los sujetos aprenden en la medida en que logran integrar los contenidos con sus intereses, aquellos intereses previos y otros que se van generando desde las expectativas que propongan los

ambientes de aprendizaje. Esto es válido, tanto para los aprendizajes de orden disciplinar que ofrecieron los talleres como para aquellos de tipo formativo, que buscan aportar a procesos de inclusión desde el reconocimiento de la otredad.

-Emociones.

Las *emociones* como subcategoría principal en las *actitudes de los estudiantes* estuvieron presentes en el transcurso de los talleres como requisito central para el aprendizaje. Barco (2006) referencia a Vygotsky, cuando enfatiza en la importancia de “(...) considerar la naturaleza psicológica de las emociones, presente en todas las actuaciones del hombre y visible en el tinte particular que les imprime (...)” (p.72), lo que significa que las emociones se constituyen no solo por la naturaleza biológica de los sujetos sino por la dimensión estética de los sujetos como reacción a sus interacciones con el medio natural y los contextos socioculturales, relacionándose con sus capacidades de reacción y pensamiento. En este caso, las emociones de los participantes se evidenciaron como manifestación de sus estados de ánimo, no como aspectos propiamente negativos o positivos sino como parte de las sensaciones y reacciones frente a las situaciones que acontecieron en los talleres y a las actitudes de los demás participantes durante el desarrollo de los mismos. También afloraron emociones provenientes de experiencias en otros espacios académicos, como en el caso de (Da) de comunidad sorda, quien en las sesiones quinta y octava expresó su disgusto y angustia por tener que realizar los ejercicios grupales con su compañero (Ju), también de comunidad sorda; esto debido a situaciones incómodas con este compañero por su falta de interés y compromiso en otras materias y en el trabajo grupal; fue tal su desagrado que en la quinta sesión manifestó odiarlo por este motivo, aunque más adelante, en el octavo encuentro, fue más consciente de cierta tensión académica y personal entre ellos.

Estas emociones diversas se manifestaron en los estudiantes al saludar o despedirse mediante expresiones recurrentes como sonrisas, tranquilidad o seriedad, como también fueron visibles en expresiones de angustia, atención, energía, pensativas, de disgusto e incomodidad cuando tuvieron inconvenientes técnicos y de conectividad, o en algunos momentos en que se sintieron incómodos en el desarrollo los ejercicios propuestos, como en el caso de la primera sesión, con el ejercicio de percepción de colores con los ojos cerrados, lo que ocasionó en algunos estudiantes tensión en sus cuerpos al sentirse observados. Por tanto, las emociones de los

estudiantes fueron un aspecto fundamental en sus procesos creativos, toda vez que “La creación artística posee una fuerza interior que le confiere una lógica interna y, en tanto, atiende al mundo interior del hombre, a sentimientos y pensamientos que aluden al problema vital de la existencia, a las grandes preguntas, genera una conciencia social.” (Barco (2006) p.74), por tanto, lo realmente significativo con respecto a las emociones es cómo estas se manifestaron libremente en los estudiantes frente a los talleres, pudiendo aflorar sin restricciones, como aspecto esencial en sus aprendizajes, lo que involucró diálogos consigo mismos y con los demás participantes.

- Rutinas.

Las *rutinas* de los estudiantes emergieron, como una nueva subcategoría, que refiere su proceder en los talleres, las cuales incidieron en el desarrollo de sus procesos de aprendizaje, en sus modos de relacionarse con los demás, como también mostraron las maneras en que los estudiantes asumieron los talleres de artes. Tales proceder o situaciones evidenciaron algunos aspectos que se fueron entendiendo como hábitos o malas prácticas interiorizadas en los modos de actuar de los estudiantes, como lo fueron el ingreso puntual, o no, a las sesiones, el no preparar los materiales solicitados, informando sobre ello a última hora, como sucedió en la primera sesión; también podrían entenderse resultado de estos hábitos el no realizar algunos de los ejercicios propuestos, como sucedió con (S) de comunidad oyente en la segunda sesión. Estas rutinas afectaron los tiempos de duración de los talleres y las dinámicas propuestas, e inclusive los estados de ánimo de la mediadora y de algunos participantes.

De otra parte, estas rutinas pueden explicarse por cierta dispersión propia de la edad, ya que en esta etapa los preadolescentes atraviesan por múltiples cambios, en lo físico y psicológico, al encontrarse ante el reto de transitar, de un proceder heterónimo a cierta conquista de libertades para decidir, como también ciertas rutinas pueden obedecer a pautas de crianza y hábitos que se forman, o no, en la escolaridad. Tales *rutinas*, al constituir dinámicas propias de cada sujeto, en sus modos de aprovechar el tiempo y de habitar espacios, en este caso, el artístico, educativo y tecnológico, fueron aspectos que pudieron incidir en la apropiación de los talleres. Un ejemplo de ello fue la dispersión que mostró (Y) de comunidad oyente, con cierta recurrencia en algunos momentos de la tercera sesión, cuando parecía estar en otra actividad (ver Fotografía 3), escribiendo o revisando algo. Esta dispersión, como ya se mencionó, es característica de la edad y,

por otra parte, hay que considerar la dificultad que acarrea el mantener atentos a los estudiantes en sesiones mediadas enteramente por la virtualidad. Otra de estas rutinas, bastante visible en el séptimo taller, tiene que ver con cierta indecisión al momento de elegir con respecto a una producción de la cultura visual, como imágenes, series, música, películas, videos, y demás referentes que fuese de su gusto como sucedió con (A1) y (V), quienes en varias ocasiones manifestaron y realizaron cambios de las producciones elegidas, al punto de que ello restó algunos tiempos en el desarrollo de las prácticas artísticas grupales. De cualquier modo, al tratarse de un trabajo pedagógico con preadolescentes, en proceso de formación, estas rutinas se convirtieron en oportunidades para apoyar a los estudiantes, hacer llamados de atención formativamente, adecuar y ajustar la mediación educativa.

-Interacciones.

Las *interacciones* constituyen otra subcategoría que hace parte de las *actividades de los estudiantes* y que resulta clave para su comprensión. Las interacciones resultan esenciales en los grupos humanos, puesto que a través de ellas los sujetos se relacionan y establecen vínculos, desde sus diversos roles. En el caso de los talleres de creación visual, estas interacciones hicieron posible la comunicación entre estudiantes de las dos comunidades, sorda y oyente, desde diversos modos de relación, tales como la corporalidad, el lenguaje escrito y el lenguaje visual, con el uso de emojis, como también a través del uso de los medios tecnológicos, chat, redes sociales, cámaras y audios. También realizar acciones como saludar y despedirse hacen parte de este interactuar que garantiza las relaciones sociales, en este caso entre compañeros, a tal punto de que se fueron haciendo espontáneas, como parte de las múltiples relaciones de cada sujeto, en su constante búsqueda de adaptación a su contexto, conforme a las situaciones en las cuales se hallan inmersos. Tales interacciones, como lo señalan Torres & Torres (2000), citando a Hugo Zemelman, resultan vitales en la construcción de las subjetividades sociales:

“La relación de la subjetividad colectiva con las dimensiones profundas de la vida social (...) mediante la interacción y los conflictos sociales, se construye en el tiempo y en el espacio, condicionando las prácticas sociales a la vez que es condicionada por ellas. Como fenómeno sociocultural complejo y dinámico, la subjetividad es singular e histórica; se hace y se deshace; puede ser transitoria o permanecer a lo largo del tiempo; por ello no está sometida a una evolución progresiva o a una dirección única.” (p.7).

Con lo anterior, algunas de estas interacciones se tornaron en prácticas habituales que, para fines de esta interpretación, se entendieron como “rutinas”. No obstante, cabe resaltar que estas interacciones se fueron ampliando con cada nueva sesión, como en el cuarto taller en el que la mayoría de los participantes de comunidades sorda y oyente mantuvieron sus cámaras activadas, lo cual resulta significativo si se tiene en cuenta que hasta entonces solo los estudiantes de comunidad sorda y una estudiante de comunidad oyente tenían presente este modo de interacción; este fortalecimiento de las interacciones se explica por el hecho de compartir un espacio grupal en el que se fueron generando relaciones de confianza a partir de los diálogos que establecieron.

Otras situaciones que evidenciaron la ampliación de las interacciones entre los estudiantes de ambas comunidades, tuvieron lugar en la octava sesión; una de ellas, cuando (Ju) de comunidad sorda, a quien referencié anteriormente por su notorio desinterés en los talleres, interactuó por primera vez con (Ke), compañero de la misma comunidad, situación en la que fue evidente una ganancia que por viene de la generación de ciertas relaciones de confianza; la otra situación, cuando pese a las dificultades técnicas que demandó la comunicación por medios virtuales los participantes recurrieron a varias herramientas para manifestarse, ya fuera activando su cámara, audio, a través de escritos y gestos; todo ello, sin desconocer otras dificultades que son propias de la relaciones comunicativas entre sujetos, dadas las diversas subjetividades. Por último, es necesario reconocer los momentos de silencio, como una forma de interactuar, que resultaron más prolongados en las dos primeras sesiones y pudieron generar cierta tensión en la comunicación. Sin embargo, luego se comprendió que estos silencios permitían a los estudiantes adaptarse a los modos de interactuar entre las comunidades sorda y oyente, como por ejemplo al hacer uso del chat y de la cámara para preguntar, responder y dialogar sobre lo realizado.

-Recursos.

Un último aspecto identificado como subcategoría se refiere a los *recursos*, la cual aporta a la comprensión de la categoría actitudes de los estudiantes; estos recursos se interpretan desde tres lugares, por un lado están los *recursos TIC* que resultaron transversales en el desarrollo de los talleres y posibilitaron exploraciones y manejo de plataformas y herramientas tecnológicas para la creación artística y diálogo entre los participantes de comunidades sorda y oyente; de otra parte, se visibilizaron los *recursos materiales* solicitados por la mediadora para los talleres, sobre lo cual

aprovecharon aquellos que tenían a la mano en su cotidianidad, asimismo, se identificaron los *recursos propuestos por los estudiantes*, es decir, a los que recurrieron en algunas situaciones (recursividad de los participantes) o aquellos que les generaban algún interés particular y que no eran propuestos por la mediadora. Cada uno de estos recursos potencializó la capacidad creadora y las interacciones de los participantes en la búsqueda por adaptarse a las situaciones presentadas, como ocurrió en la primera sesión cuando (V) de comunidad sorda ante la situación apremiante por la ausencia del intérprete y, para evitar la fragmentación en la comunicación por el desconocimiento de la lengua de señas, se ofreció a escribir en el chat lo que la mediadora o los participantes manifestaban y de este modo se logró garantizar la comunicación (ver Fotografía 1).

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, los *recursos* de los estudiantes resultaron de gran provecho para el desarrollo de sus procesos artísticos y para el diálogo entre las comunidades sorda y oyente. Toda vez que la mediación tuvo que realizarse, en el contexto de la pandemia, a través de las TIC, estos recursos resultaron indispensables para garantizar la comunicación y desarrollar la mediación. Sin embargo, muchas veces los *recursos* tecnológicos de los participantes fueron precarios dadas las condiciones socioeconómicas de los participantes, lo que les impidió contar con una mejor calidad de los dispositivos PC, celulares, tabletas, y por lo tanto tuvieron, no pocas, dificultades de conectividad, lo cual inevitablemente generó fragmentaciones en la comunicación que pudieron incidir en el desarrollo de los talleres.

4.2.3 Procesos creativos en las artes plásticas y visuales.

- Sensibilidad perceptiva.

Con respecto a la *sensibilidad perceptiva*, entendida como una de las dimensiones que integra a los sujetos y una condición que permite el desarrollo de la creatividad, en la cual convergen los sentidos, las emociones y los pensamientos para construir ideas desde una perspectiva cualitativa, esto es en los modos como se establece contacto personal con los aspectos que integran los contextos que habitamos, tanto los materiales, como los referidos a los ámbitos personal, familiar, social, cultural, laboral y educativo. La sensibilidad y la percepción posibilitan la identificación con la asimilación de aquello con lo que establecemos contacto, así como la construcción y apropiación de conocimientos, a través de diversos medios y mecanismos intra e interpersonales, ya que, los modos de percibir se integran por la expresión de nuestros

pensamientos y “sentires”, que nos permiten desarrollar lo que Eisner (1998) denomina “lente estética” (p.2), es decir, que establecemos relaciones cualitativas con lo que visualizamos para involucrarnos afectivamente y otorgar sentidos. Según este autor, mediante la *dimensión perceptiva*, los sujetos aprenden a diferenciar los estilos en las obras colores y formas, y a identificar características en las producciones propias y de los demás; pero desarrollar esta sensibilidad implica que los sujetos observen con detenimiento las cualidades de las cosas, la vida, los fenómenos y también a sí mismos. En este sentido, la importancia que tiene la sensibilidad perceptiva en la creación artística de *los sujetos* radica en su configuración como dimensión y condición que requiere de procesos mentales de: exploración, interacción con los demás y, de comprensiones profundas para generar aprendizajes significativos sobre experiencias sensibles en los contextos que habitamos y que también constituyen intereses particulares.

Desde la sensibilidad perceptiva los participantes de los talleres, se permitieron desarrollar la mayoría de *los procesos creativos en las artes plásticas y visuales*, teniendo en cuenta que, los momentos de percepción fueron claves para lograr producciones y reflexiones, desde sus condiciones individuales, es decir, a través de los diversos modos de relacionarse y expresar. Algunos de los momentos en que los estudiantes desarrollaron la sensibilidad perceptiva tuvieron lugar durante los ejercicios de percepción de colores y de objetos significativos con los ojos cerrados, en la primera y segunda sesión. En el primer caso, el ejercicio se basó en la imaginación y palpación de colores en sí mismos, mediante el tacto y la estimulación de las vibraciones que generaron los procesos corporales e internos de cada participante, mientras que, en el segundo caso, el olfato y el tacto fueron los sentidos que permitieron a los participantes identificar y hallar otras cualidades en sus objetos, desde otras formas de visualización y comprensión. No obstante, la curiosidad y la observación en la aplicación de técnicas manuales y digitales para el desarrollo de los ejercicios individuales y grupales de escritura textual, análisis y, creación de imagen fueron indispensables para identificar rasgos en las creaciones propias, de los otros y las colectivas, y desarrollar intereses en construcción de conocimientos.

También en el ejercicio final de realización de constelaciones la sensibilidad perceptiva estuvo presente, visible en la apreciación de los trabajos de los compañeros, la identificación de las cualidades de estas producciones y la aceptación e interés de las mismas para integrarlas en el

portafolio grupal. Las entrevistas los estudiantes mencionan sus procesos con respecto a esta dimensión. Resultó bastante satisfactorio que, en la entrevista practicada a los estudiantes, ellos resaltarán la sensibilidad perceptiva como uno de sus aprendizajes en los talleres. En definitiva, la sensibilidad perceptiva en los talleres de creación artística desarrollados fue clave para que los participantes comprendieran, con respecto a sí mismos y a sus compañeros, diversas manifestaciones de la sensibilidad en cuanto a sus modos de pensar, sentir, relacionarse, expresarse y apropiar conocimientos, lo cual hizo posible profundizar desde las artes en el reconocimiento de sus compañeros de comunidades sorda y oyente.

- Producción artística.

La *producción artística* representa una subcategoría central en los procesos creativos en las artes plásticas y visuales, que entendemos como el accionar de los sujetos para materializar sus ideas a través de los medios o lenguajes artísticos. En los talleres la producción artística se visibiliza en lo obtenido por los participantes, junto con los procesos llevados a cabo para lograrlo, lo que equivale a la realización de propuestas individuales y grupales que requirieron de la exploración y manejo de materiales, tanto análogos como tecnológicos para materializar sus propuestas. La producción artística fue transversal en cada sesión de talleres, al ser un aspecto principal que caracteriza la actividad artística ya que es este *hacer*, el que hace posible la apropiación de conocimientos en las artes, no solo de carácter técnico sino formativo; desde tal comprensión, se buscó que los estudiantes logaran aprendizajes significativos y no fragmentados. Por este motivo, esta dimensión no aparece, como tal, en la tercera y séptima sesión, puesto que el tiempo requerido para estos procesos de producción artística exigió que la actividad fuera replanteada para las siguientes sesiones.

Aquí cabe retomar el marco teórico de esta investigación con Eisner (1998), quien afirma que en el desarrollo de la dimensión productiva son indispensables cuatro tipos de habilidades: *el tratamiento del material*, que más allá de su manipulación del material, requiere de su exploración, comprensión y relación con aquello que se desea lograr. Un segundo aspecto, refiere a *las habilidades para percibir relaciones cualitativas entre la imagen deseada, las formas del entorno y las formas creadas en la propia obra*, toda vez que es necesario observar detenidamente los detalles que integran nuestras creaciones para orientar los procesos y darles continuidad, en orden

a lo que se desea expresar. El tercer tipo de habilidad que identifica este autor es la de *crear, articulando la forma deseada con las posibilidades del material, o medio expresivo*, es decir, que los materiales y procedimientos han de estar al servicio de la creación, buscando romper límites para lograr la transformación simbólica de la experiencia. El cuarto tipo de habilidades son las que permiten *componer un orden espacial, estético y expresivo*; esto, porque las artes buscan expresar algo, de un modo particular, y ello demanda habilidades compositivas a partir de las relaciones que se establecen entre los elementos que configuran la obra.

Es así como en toda producción artística cobra especial importancia las *propiedades de los materiales*, entendidas como las cualidades de los recursos e insumos para la producción artística. Dichas cualidades fueron exploradas por los participantes también desde las dimensiones sensibles, estética y reflexiva, es decir, los materiales y sus componentes son transversales en los procesos de creación artística, ya que, al constituirse como insumos, los participantes necesitaron establecer contacto con estos desde sus diversos modos para comprenderlos, manejarlos y utilizarlos de la mejor manera posible atendiendo a los propósitos creativos de cada uno o a los acordados de modo grupal. Si bien, esta subcategoría destacó en la primera sesión, de acuerdo con las posibilidades de exploración de los materiales que ofreció el entorno y la cotidianidad, mencionadas por los estudiantes de comunidad oyente, en las demás sesiones, los materiales utilizados dialogaron con las posibilidades tecnológicas, por lo cual hicieron parte de la subcategoría denominada como *nuevos medios*.

Por lo anterior, en los talleres se propusieron actividades orientadas a la exploración de los recursos materiales cotidianos de los estudiantes y de las herramientas tecnológicas, donde lograron comprender sus propiedades y manejo, además de adecuarlos para lograr el desarrollo de sus propuestas creativas. En la segunda sesión resultó significativo el que (Da), (Ja) y (Di) de comunidad sorda preguntaran si podían acompañar su autorretrato con dibujos de otras personas, animales y cosas o con los elementos que representaran sus gustos, argumentando que en los ejemplos de autorretrato que la mediadora había mostrado aparecían las “imágenes de todas esas cosas”; con ello, evidenciaron que en sus creaciones tuvieron en cuenta relaciones cualitativas entre lo que deseaban hacer, las formas del entorno y las formas que iban logrando durante su proceso creador. En la octava sesión, cuando los participantes se dispusieron a ubicar y editar

imágenes, texto, y fragmentos de las producciones artístico-visuales elegidas se pudo apreciar cómo organizaron collages, fusionaron géneros e intercambiaron pareceres para lograr la creación y socialización de historias, lo cual, les permitió conocer, profundizar en el manejo técnico, repensar lo observado y lo generado individual y colectivamente para la creación de los relatos grupales; con ello, puede valorarse que en este ejercicio pusieron en acción su capacidad de crear, articulando, como lo advierte el mencionado autor, la forma deseada con las posibilidades del material o medio expresivo. Aunque desde una perspectiva de la cultura visual en educación artística, Aguirre (2006) coincide con Eisner (1998), quien se sitúa en la perspectiva cognitiva, en lo fundamental que resulta desarrollar el nivel *emotivo-estético* en la producción artística, puesto que, en los procesos de comprensión y desarrollo de sus producciones, tiene lugar la dimensión imaginativa de los estudiantes integrada a sus experiencias familiares, contextuales, gustos y deseos, como sucedió en los talleres.

También cabe mencionar lo sucedido en el sexto encuentro con respecto a la realización del ejercicio grupal, donde se requería inicialmente de la organización de fotografías y de su edición, con la aplicación de colores, fondos, texto y distribución del espacio, lo cual les permitió a los participantes explorar con respecto a su capacidad de componer para lograr un orden espacial, estético y expresivo. Un último aspecto que considero de importancia con respecto a la producción artística de los estudiantes consistió en la realización y montaje de audios, imágenes, videos y escritos que integraron las constelaciones que realizaron, las cuales, según se ha mencionado, emergieron de sus modos de interactuar con las creaciones artísticas en el contexto tecnológico. Por lo que recurriendo a Eisner (1998), podemos entender que la creación de un producto artístico converge varios factores, no solamente de orden subjetivo y cultural, sino también de las herramientas y procedimientos de los lenguajes artísticos, que en este caso fueron mediados, en su mayoría, por los dispositivos digitales.

- Reflexión crítico-estética.

En los talleres que se interpretan, la *reflexión crítico-estética*, es considerada como una de las dimensiones a desarrollar en el aprendizaje artístico. De acuerdo con Eisner (1998), esta es entendida como la capacidad de los aprendices de volver sobre sus procesos de creación artística y los de sus compañeros en procura de comprenderlos. Esta dimensión reflexiva resulta

indispensable, puesto que, de no hacerse, las apreciaciones sobre las artes y sobre las propias creaciones podrían quedarse en el nivel del gusto ingenuo; es decir, basadas en meras opiniones sin una fundamentación que les permita comprensiones del campo artístico. Con respecto a los talleres desarrollados se buscó que los estudiantes comprendieran sus procesos de creación artística de manera cuidadosa y consciente. Es así, que en algunos momentos los participantes, más allá de conceptualizar, construyeron perspectivas propias frente a lo vivido, mencionando la apertura y continuidad que sus procesos tendrían, como lo mencionó en las entrevistas (V) de comunidad oyente, al manifestar su interés por profundizar en su creación artística.

La reflexión crítico-estética fue mayormente visible en dos de las nueve sesiones; sin embargo, hay que advertir que este proceso de aprendizaje fue complejo, dadas las edades de los estudiantes y el tipo de prácticas tradicionales de enseñanza artística que se sesgan en los productos. Sin embargo, esta dimensión reflexiva se fue enriqueciendo con el pasar de los talleres, convirtiéndose en uno de los aspectos clave para el desarrollo de las entrevistas, en donde los estudiantes mostraron capacidad para volver sobre las experiencias vividas en cada taller y extraer lo que consideraron significativo. Por otro lado, en los momentos de diálogo de cada sesión fueron notorias algunas reflexiones de los estudiantes de comunidades sorda y oyente, con respecto a la relación que encontraban entre sus experiencias previas y contextuales y las explicaciones de los temas propuestos; ejemplo de ello, fue lo sucedido con (Di), de comunidad sorda, en la quinta sesión, cuando se refirió a las relaciones entre arte y contexto y a las transformaciones ocurridas con el paso del tiempo, al ejemplificar cómo en la escultura y la fotografía han variado tanto los materiales como los medios para crearlas y también los usos que las personas hacen de ellas, desde sus modos de vida y gustos. Asimismo, en las socializaciones los participantes compartieron, a modo de conversación, sus experiencias con los materiales análogos y digitales, logrando relatar sus procesos, conforme a los momentos propuestos, permitiéndose revivirlos y rescatar aquello que consideraron significativo de estos, como sucedió en el primer encuentro cuando algunos participantes establecieron relaciones entre los ejercicios individuales y el video proyectado, comentando sobre las características del color, las experiencias de percepción corporal y los materiales.

Adicionalmente, desde la perspectiva de la educación artística visual, es fundamental tener presente que, la reflexión crítico- estética permite a los estudiantes, además de comprender críticamente los discursos de la cultura visual como menciona Hernández (2007), desarrollar prácticas artísticas generadoras de sentido, a través del diálogo con las producciones artísticas de los demás y, desde su capacidad *autorreflexiva*, relacionar sus experiencias individuales y colectivas con sus procesos mentales, como sucedió en las socializaciones de los ejercicios desarrollados y en las entrevistas grupales.

- Construcción de subjetividad.

Dentro de los procesos creativos de las artes plásticas y visuales, fue posible hallar una subcategoría denominada *construcción de subjetividad*, la cual se comprende como el diálogo del sujeto consigo mismo en la búsqueda de un reconocimiento propio que se posibilita en la creación; en el caso de los talleres de creación artística, esta construcción de subjetividad se orienta al desarrollo de perspectivas de los estudiantes con respecto a sí mismos, las cuales estuvieron integradas por las interacciones que establecieron con los demás y con los aspectos contextuales, donde emergieron momentos para la construcción de las identidades de cada participante. Construcción de subjetividades que, en palabras de Díaz, Álvaro & Mitjás, A. (2013), significa “(...) la configuración de recursos subjetivos, de sentidos, de motivaciones, de emociones lo que permite o no la emergencia de la creatividad en un determinado contexto, en estrecha articulación con las características de este y la forma en que es subjetivado por el sujeto” (p.431), por lo cual, cabe mencionar que algunos de los ejercicios de creación artística individuales y grupales propuestos permitieron en algunos estudiantes desarrollar y reflejar las percepciones hacia sus compañeros y de sí mismos, tales como la realización de autorretratos, el reconocimiento de objetos significativos, la observación y análisis de las fotografías relacionadas con la pose en el colegio, y la realización de constelaciones. Los autorretratos posibilitaron la construcción de la subjetividad desde la creación y socialización de estos, como sucedió durante el primer taller cuando los participantes dieron a conocer sus diversas perspectivas sobre este concepto, apropiándolo con respecto a sí mismo y a los demás desde la identificación de aspectos propios hasta las reflexiones generadas por estos, como fueron: la representación de su imagen física, de su personalidad, y emociones como la alegría, gustos y deseos; todo ello, como ganancia para la construcción de subjetividades personales y sociales.

Por otra parte, los objetos llevados por los estudiantes en la cuarta sesión, más allá de lo material hicieron parte de su dimensión emocional, contextual y expresiva, dado que, al referirse a sus objetos, expresaron comprensiones de sus realidades particulares que hicieron parte de la construcción de mundos propios. Algunos objetos estuvieron relacionados con las creaciones de los participantes con otros seres, familia, animales y plantas, con sus hábitos y gustos. Ejemplo de ello, fue el objeto de (Ja) de comunidad sorda, un dibujo que mostró sus significados sobre los colores y aquello que estos expresan con respecto a las situaciones vividas, difíciles y positivas. En cuanto a las fotografías relacionadas con la pose en el colegio, se solicitó a los participantes llevarlas y organizarlas en un archivo grupal para que, en parejas, identificaran y asignaran las características o aspectos técnicos y expresivos, tanto en las fotografías propias como en las de sus compañeros; este análisis permitió a los participantes compartir parte de su vida conllevándolos a que pensar en sus experiencias particulares y a involucrarse con las experiencias de los demás; si bien fue comprensible que algunos estudiantes manifestaran no desear que los demás observaran sus fotografías, como fue la incomodidad experimentada por (K), de comunidad oyente, al momento de subir su fotografía al archivo grupal, lo cual nos lo dio a conocer en la socialización de trabajos. Esta situación alude a la construcción de subjetividades, puesto que implicó reacciones de (K) frente a sí mismo, que se tornaron incómodas cuando se requirió mostrarse ante los demás, ya que existen concepciones previas con respecto a la imagen física que cada uno posee y proyecta. En cuanto a la realización de constelaciones como portafolio grupal, además de haber sido un contenedor de sus experiencias de creación, fue un dispositivo construido desde varias perspectivas y subjetividades para compartir y acceder como comunidades oyente y sorda, a través de modos diversos de interacción y de procesos individuales y colectivos derivados de la multidimensionalidad de los participantes.

Con respecto a lo mencionado anteriormente, podemos afirmar que, la construcción de subjetividad de los estudiantes, en los talleres, obedeció a procesos limitados por sus propias perspectivas con respecto a sí mismos y a los demás, que son inagotables, precisamente por las constantes percepciones que se tienen; todo lo cual, involucró la interacción con el contexto habitado desde diversos modos, que no pueden evadirse y que convergieron en sus procesos de creación artística.

-Imaginario.

Los *imaginarios* se constituyen en otra subcategoría que emergió en los procesos creativos en las artes plásticas y visuales de los estudiantes que participaron en los talleres, haciendo referencia a las creencias o supuestos que los sujetos han construido con respecto a alguna idea o situación, influenciados por sus contextos personal, familiar, social y cultural. Situándome en los talleres realizados, estos imaginarios aluden a concepciones previas de los estudiantes, principalmente sobre las artes y los procesos creativos, que no siempre surten un efecto positivo con respecto al aprendizaje puesto que en la mayoría veces no se respaldan en comprensiones suficientemente decantadas desde la reflexión de lo que contienen, siendo indispensable su deconstrucción.

A estos imaginarios se refiere José Daniel García (2006) como *ideas* generadas en el contexto sociocultural, que a la vez son obstáculos al configurarse en la práctica docente y en los procesos de aprendizaje de los estudiantes en la educación artística, tales ideas que, en su mayoría generan predisposiciones y coartan los procesos de creación artística; por ello, el mencionado autor reclama para la educación artística que los docentes como profesionales directamente implicados en este campo tienen como tarea inmediata cuestionarse y reflexionar críticamente sobre esas ideas o imaginarios, para su no reproducción acrítica, es decir, evitando la copia de ideas sin fundamentos sobre la enseñanza y aprendizaje de las artes. Al respecto fueron visibles algunos de estos imaginarios en los estudiantes, en las sesiones primera, segunda, quinta y séptima, como son: el acudir a copiar de otra imagen para lograr una representación realista, la necesidad de aprobación que evidenciaron algunos participantes cuando preguntaron a la mediadora si sus autorretratos “iban bien”, mostrando a la vez su inclinación hacia el estereotipo y la aprobación del otro; asimismo, la dificultad que expresó (V) de comunidad oyente cuando se le solicitó ir más allá de lo observado a través de la vista, para recurrir a otras formas de percibir como la imaginación y memoria.

De modo general, muchos participantes evidenciaron comprensiones erróneas acerca de una única perspectiva de las artes como representación de la realidad o la concepción del arte como un campo alejado del contexto sociocultural; este imaginario fue evidenciado cuando (Da) de comunidad sorda manifestó sentir temor al preguntar si podía colocar una imagen sobre su serie favorita: La casa de papel, por lo cual buscó la aprobación de la mediadora; es posible que tal

prevención con esa imagen, protagonistas con máscara, provenga de su relación con un personaje que fue controversial, para algunos, en la situación crítica en la que derivó el paro nacional del año 2021. Los imaginarios de los estudiantes con respecto a las artes mostraron que los han construido, no solo desde sus experiencias de creación artística pues estas ideas también podrían derivar del proceder de algunos docentes e instituciones, de la misma cultura familiar o local y del contexto artístico. No obstante, en la propuesta de talleres fue transversal la generación de nuevas experiencias artísticas desde las cuales fuera posible la deconstrucción de tales imaginarios a través del diálogo generador de cuestionamientos con respecto a cada proceso que desarrollaron, buscando que comprendieran sus experiencias y a partir de estas desarrollaran aprendizajes significativos.

-Cultura visual.

La *cultura visual* se configuró como una subcategoría integradora de los procesos creativos en las artes plásticas y visuales, ya que se comprende como un contexto y, a la vez, como un dispositivo que enriquece las experiencias de creación artística de los sujetos, en este caso de los estudiantes que participaron en los talleres. Como se refirió en la fundamentación teórica la Educación Artística Visual, este es un modelo de enseñanza de las artes que emerge en la contemporaneidad, desplazando su objeto de estudio, de la obra, el sujeto creador, o el lenguaje artístico al estudio de las prácticas artísticas inmersas en los significados de la cultura. Es así como teóricos como Hernández (2007) afirma que: “(...) las artes visuales, para la creación de sus representaciones se muestran cada vez más (de)pendientes de la cultura de los medios de comunicación y de las formas de visualidad generadas en la vida cotidiana.” (p.33); por su parte, Aguirre (2006), no concibe la Educación Artística únicamente como lugar de desarrollo de competencias, sino como un hecho cultural sobre el cual se interesa el campo interdisciplinar de la cultura visual, y en esto coincide con Hernández, siendo entendidas las clases de artes como espacios de diálogo entre los sujetos y sus realidades; sin embargo, Aguirre va más allá, al valorar el arte como *experiencia*, la obra como *relato abierto* y la creación como *proceso*, aspectos que integran la experiencia estética de los sujetos y que son relevantes para esta investigación.

En este sentido, fueron varios los momentos en los cuales los participantes integraron la cultura visual para el desarrollo de los talleres, especialmente en los ejercicios prácticos, pues ella

puede aprovecharse como un dispositivo muy potente que ofrece diversas herramientas para la creación y la comunicación, y que está presente en el contexto digital con la proliferación de imágenes y mensajes que allí se alojan. Fue así como en la primera sesión, en la que no contamos con intérprete debido a dificultades institucionales, los emojis fueron utilizados por algunos participantes en el chat del encuentro, resultando de gran efectividad en la comunicación. Otra circunstancia a destacar, tiene que ver con el ejercicio grupal de la sexta sesión en el que se preguntó sobre la situación o contexto que constituía las fotografías que trajeron; para explicarlo a (A) de comunidad sorda, (K) de comunidad oyente recurrió a la palabra *estado*, que es común en la jerga de las redes sociales como Facebook, Instagram o WhatsApp; todo lo cual evidencia el impacto de la cultura visual en los jóvenes, como un modo de otorgar sentido a los conceptos.

Por otro lado, en las tres últimas sesiones, los procesos de creación artística de los participantes se desarrollaron en el contexto tecnológico de la cultura visual como modos de explorar y comprender las herramientas y medios digitales, en beneficio de sus propuestas expresivas. Es así que la enseñanza y aprendizaje de las artes visuales estuvo mediada por las TIC y el uso de los artefactos de la cultura visual *donde convergieron los contextos sociales, políticos y culturales, y los aspectos que integraron a los sujetos participantes en relación con sus entornos; ejemplo de ello, fue la diversidad de producciones elegidas por los participantes durante la séptima sesión, como fueron: producciones audiovisuales, series favoritas como La casa de papel, historietas en género Manga y videoclips de su música preferida* (ver Fotografía 9). Asimismo, durante la mayoría de los talleres y, especialmente en el octavo y noveno encuentro, la plataforma Google drive y la red social WhatsApp, fueron exploradas y apropiadas por cada participante como parte de sus realidades y necesidades, y se convirtieron en dispositivos y herramientas tecnológicas donde los estudiantes manejaron procesos de edición y de circulación de imágenes (ver Fotografía 10). En la novena sesión, pensando en las formas de comunicación culturales (audio, videos, escritos e imágenes), fueron acordados con los participantes los modos de ubicar las creaciones visuales logradas, a modo de constelaciones, en un portafolio grupal que permitiera la circulación digital de las producciones del taller.

El acceso a la cultura visual en los talleres posibilitó a los participantes, junto con el análisis de la imagen, el desarrollo de su imaginación y la representación de sus intereses, además de nuevas

experiencias en la exploración de este contexto digital y de otras narrativas en la creación artística, lo que a la vez les permitió integrarse desde sus dimensiones y sentidos como comunidades sorda y oyente. Resultó evidente que la cultura visual es un contexto próximo a las particularidades e interacciones de los participantes que permitió mayor interés y aprendizajes, en las artes como en los aspectos formativos de participación y reconocimiento de los compañeros. Y que, antes que limitar su capacidad creadora, logró ampliarla a otros recursos y modos de acceder al arte, como son el manejo audiovisual y la escritura a partir de símbolos imágenes y letras; como también, el compartir procesos y producciones con los demás mediante la circulación de la imagen, en una cultura visual permeada por múltiples perspectivas y en la que fue posible desarrollar otros significados, a partir de la comprensión de experiencias propias.

-Nuevos medios.

De la mano de la cultura visual es preciso destacar el lugar de los *nuevos medios* en los procesos creativos de las artes plásticas y visuales. Si bien la propuesta de talleres, en el contexto de la crisis sanitaria generada por el Covid-19, se planeó inicialmente en modalidad de alternancia, al considerar el aumento exponencial del contagio el colegio optó por mantener el acompañamiento a los estudiantes por medios virtuales, por lo cual tuve que adecuar cada taller de mi propuesta pedagógica. En esta circunstancia, los nuevos medios cobraron especial pertinencia, no solo para mediar la comunicación en los talleres sino para integrarlos, de manera más contundente, al aprendizaje de las artes visuales. Es así como se generó un óptimo aprovechamiento de los equipos tecnológicos celulares, tablets, computadores, y de los medios digitales: internet, email, WhatsApp, plataformas, aplicaciones y redes, no como espacios que sustituyen el aula sino como otros lugares para la construcción de conocimientos. Los nuevos medios en el desarrollo de los talleres de creación artística se constituyeron en dispositivos para la comunicación y principalmente para potenciar los procesos de creación de los participantes, pues “Todo este desarrollo tecnológico se liga permanentemente al desarrollo artístico” aportando (...) “nuevas herramientas para imaginar dispositivos que pueden dejar de ser “transportables”, para integrarse como futuras “pieles” de otros objetos de uso cotidiano (...)” (Jiménez, 2009, p.62).

Cabe insistir en que estos talleres no se pensaron desde una perspectiva *logocentrista* o *filolingüista* (Aguirre, 2006) para el dominio de las artes, sino entendiendo el lugar de los

participantes como sujetos capaces de crear desde sus dimensiones y modos de interacción, por lo cual hay que reconocer que el contexto tecnológico contribuyó enormemente al desarrollo artístico de los participantes, a partir de experiencias sensibles y creadoras que les permitieron establecer relaciones con los modos en que asumen su cotidianidad. Ejemplo de esto, fueron: 1) la plataforma Zoom como medio de encuentro que ofreció mayores posibilidades de interacción y de creación artística en los ejercicios individuales y grupales, 2) la exploración y manejo de plataformas digitales como Google drive y el correo electrónico, además de la red social WhatsApp; todo ello, favoreció las interacciones de los participantes en actividades como comunicarse para el intercambio de ideas y la edición de textos y fotografías, y 3) aprovechar los escenarios de circulación de imágenes y de producción artística para dar a conocer sus apreciaciones. Es el caso de la actividad del autorretrato, en la tercera sesión de los talleres, en la que el tema pudo ser comprendido por los estudiantes, tanto desde la fotografía como desde el lugar de la imagen en la virtualidad.

En resumen, se puede afirmar que el transitar de los estudiantes en los talleres, por el contexto tecnológico, les permitió potenciar la exploración de dispositivos y herramientas en interacción con otras imágenes, orientados, como lo explica Jiménez (2009) “(...) hacia la creación (...) e interactividad (...) que desafían los sentidos y las habilidades de respuesta (...) de los participantes como (...) nuevas estrategias de pensamiento, habilidades y destrezas (p.63). En este sentido, los aportes de las herramientas tecnológicas resultaron evidentes en los procesos creativos artístico-visuales de los participantes a los talleres Reconociendo-nos, creando y dialogando.

4.2.4 Procesos institucionales de inclusión.

- Estrategias de inclusión.

Como se mencionó en el apartado de justificación, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Colegio Isabel II hace una apuesta loable por la integración de la población sorda al aula regular, en el marco de la educación inclusiva, según se enuncia en uno de sus objetivos. Para Blanco, R., Hernández, L. & Marchesi, Á. (2015), quienes resaltan esta perspectiva educativa: “Las escuelas con una orientación inclusiva constituyen una vía fundamental para hacer efectivo el derecho a la educación en igualdad de condiciones, para contribuir al desarrollo de sociedades más justas y para fomentar una cultura de respeto y valoración de las diferencias sociales, culturales e individuales

(...)” y, de este modo “(...) desarrollar valores de cooperación y solidaridad y construir la propia identidad.” (p.9). En este sentido, las *estrategias de inclusión* surgen como una subcategoría de los procesos institucionales que apoyaron la realización de los talleres. Dichas estrategias de inclusión derivaron de los acuerdos con la coordinadora del programa de inclusión y la docente titular de Educación Artística; la primera, quien autorizó la realización de los talleres como espacio extracurricular mediado por las TIC al que acudieran estudiantes de comunidades sorda y oyente, como también con respecto a la asignación de intérprete para mediar la comunicación. La segunda, fue apoyo para la promoción de los talleres con el grado 802 y canal de comunicación con la coordinadora. De acuerdo con Nussbaum (2007), este rol institucional resulta fundamental en propuestas educativas integradoras puesto que “(...) lo principal debería ser que todos los niños recibieran ayuda para desarrollar su potencial cognitivo (...)” (p.212), con lo cual advierte que los procesos de inclusión no sólo recaen en los docentes, o como en este caso en la mediadora, sino en la organización institucional, al tiempo que me reafirma en la pertinencia de compartir procesos de creación y aprendizaje artístico con estudiantes de comunidades sorda y oyente.

Estas estrategias de inclusión fueron de tres tipos: 1) el interés de la institución por garantizar la comunicación entre comunidad sorda y comunidad oyente a través de la asignación de intérpretes para los talleres, 2) el interés de los intérpretes por garantizar la claridad en la traducción a la lengua de señas (LdS) y mantener comunicación entre comunidades sorda y oyente y, 3) los estilos de traducción del intérprete que influyen decididamente en los modos de comunicación y recepción de los mensajes. Con relación a la primera estrategia, el *interés de la institución por garantizar la comunicación entre comunidad sorda y comunidad oyente*, ella permitió contar con la presencia de intérprete en siete de las nueve sesiones, pues por dificultades institucionales no se tuvo este apoyo en la primera ni en la octava sesión. Si bien este servicio fue acordado inicialmente con el colegio, hubo cierta renuencia de la coordinadora de inclusión a establecer comunicación directa con el tutor que acompañó mi práctica y conmigo, lo cual solo logré días antes de la sexta sesión; de modo que para asegurarme contar con el intérprete tuve que acudir, para cada taller, a la docente titular del área de Educación Artística; ella fue quien acompañó apoyó mi proceso de práctica pedagógica de séptimo a décimo semestre. Pese a ello, podría decirse que contar con el espacio y los intérpretes fue posible gracias al interés de la institución.

En cuanto a la segunda estrategia, *el interés de los intérpretes por garantizar la claridad en la traducción a la lengua de señas y mantener comunicación entre comunidades sorda y oyente*, es de resaltar la puntualidad de cada intérprete al inicio de cada taller y su disposición para mediar la comunicación a los estudiantes de comunidad sorda en cada uno de los momentos del taller. Ejemplo de ello, fue lo ocurrido en el quinto encuentro con el intérprete (Int-4), quien me aclaró que necesitaba conocer sobre el tema y la dinámica de la sesión para entender y comunicarlo en lengua de señas; esto me permitió pensar sobre los modos de traducir los contenidos e instrucciones metodológicas: explicación del tema, preguntas y demás intervenciones comunicativas, a los estudiantes de comunidad sorda, como también valorar la preocupación de los intérpretes por aclarar dudas entre ambas poblaciones, y extender su acompañamiento, a petición mía, cuando se requirió, evitando la fragmentación de la comunicación entre participantes y mediadora. Esto fue destacable en tres ocasiones: en la segunda sesión, en la que contar con el apoyo una intérprete a quien ya conocía favoreció la comunicación con respecto a las interacciones de los estudiantes de comunidad sorda; quizá debido a la familiaridad conmigo, ella tuvo la generosidad de acompañarnos por quince minutos más (ver Fotografía 2.); en la cuarta sesión, cuando (Int-3) se mostró solidaria y empática, al colaborarme explicando y traduciendo los modos de escritura y representación para los ejercicios de percepción de los objetos y realización de escritos con respecto a las cualidades percibidas (ver Fotografía 4.); y durante las entrevistas realizadas en el último encuentro, cuando más allá de su compromiso con el colegio, las intérpretes que acompañaron los grupos focales se mostraron comprensivas colaborándonos por más tiempo del acordado inicialmente.

Finalmente, la estrategia *Estilos de traducción del intérprete que influyen decididamente en los modos de comunicación y recepción de los mensajes*, se refiere a la afectación que tiene en las interacciones entre participantes y mediadora, dado que, desde su condición de sujetos se evidenció que cada intérprete posee expresiones propias que fueron inevitables en cada taller y permearon aquello que los participantes y la mediadora deseaban expresar y comunicar, especialmente las referentes a población sorda, como sucedió en el caso del (Int-4), quien en la quinta sesión explicó y comunicó desde sus comprensiones algunas explicaciones del tema. En el sexto encuentro, en la traducción del intérprete al lenguaje oral se evidenció en sus intervenciones, repetidamente, el uso de la palabra “pues”, como parte de su jerga, así como su neutralidad en los

gestos con que se comunicó con los estudiantes sordos; ello, puede influir notoriamente en la comunicación con los estudiantes, distorsionando la afectividad y sentido de lo que se pretende decir en un taller de artes. Todo ello me llevó a pensar en lo indispensable que resulta, en una propuesta de inclusión con comunidad sorda, dominar el lenguaje de señas.

De lo expuesto, se puede concluir que las estrategias institucionales de inclusión, aunque con algunas limitaciones, hicieron posible la comunicación entre estudiantes oyentes y sordos, y de la mediadora con estos. No obstante, el impase de no contar con intérprete en la primera y octava sesión, nos mostró que, existen otros modos y mecanismos de interactuar, como lo fueron las imágenes, signos y dispositivos digitales a los que acudimos para entendernos y avanzar en los procesos de aprendizaje de las artes.

-Recursos institucionales.

Los *recursos institucionales*, son otra subcategoría que hace parte de los procesos institucionales de inclusión, siendo un aspecto importante para el desarrollo de los talleres, que considera los equipos y dispositivos tecnológicos necesarios para la mediación por TIC, además de la capacidad de conectividad de los intérpretes, a través de quienes fue posible la comunicación eficaz con los participantes de comunidad sorda y oyente y, como se ha venido mencionando, para que los participantes de ambas poblaciones logran procesos de creación artística y de reconocimiento que, de acuerdo con De Siqueira (2009), para incluir a poblaciones con necesidades educativas especiales “(...) de forma equitativa a su realidad vivencial, es preciso facilitarles la comunicación plena, franca y abierta con el mundo que las rodea (...)” (p.151).

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, fue inevitable que los recursos para la información y comunicación de los intérpretes afectaran los procesos de interpretación entre comunidades sorda y oyente, al depender de estos, para la correcta transferencia y traducción de lo comunicado, entre los que se destacaron, la calidad de la cámara para la comunicación gestual con la comunidad sorda, y el audio para comunicarse con la mediadora y los participantes de comunidad oyente. Como sucedió en la séptima sesión, cuando el (Int-6) tuvo problemas de conectividad, por lo cual resultó compleja la fluidez de los procesos comunicativos con los participantes de comunidad sorda, ya que las interferencias ocasionadas por estas fallas generaron fragmentaciones

en las explicaciones, preguntas y reflexiones, además de incomodidad por la falta de calidad de la imagen. Todos estos recursos deben preverse celosamente en una mediación por TIC con propósitos de inclusión, puesto que las TIC ayudan a compensar las diferencias entre los alumnos al presentarse como el recurso «idóneo» que favorece que el proceso de enseñanza-aprendizaje pueda responder a las necesidades concretas de los alumnos en las aulas inclusivas, ya que flexibiliza la enseñanza, eliminando las barreras espacio-temporales y favorece tanto el aprendizaje cooperativo como el autoaprendizaje, al adaptarse a las necesidades y características de los sujetos (Toledo, 2013); en este sentido, se hace fundamental pensar en los recursos TIC, que deberán adecuar quienes participan de manera directa en los procesos de inclusión.

4.2.5 Gestos de reconocimiento.

- Diálogo.

El *diálogo*, es una subcategoría que hace parte de los gestos de reconocimiento de sí mismo y de los otros porque supone un acercamiento a partir de la comunicación. Mediante el diálogo, de acuerdo con Fernández (2006), “(...) se alcanza la comprensión y el acuerdo con el otro, y se realiza de modo efectivo la vida social, que se construye como una comunidad de diálogo. Al conversar sobre el mundo unos con otros, y hacer de él una tarea común, (...) estamos (...) creando el mundo y haciendo de él su punto de encuentro y de unión.” (pp.60-61).

En los talleres el diálogo fue entendido como los momentos de conversación para dar a conocer e intercambiar pensamientos, ideas y sentires con respecto a “algo”, entre los participantes de comunidades sorda y oyente, desde sus modos de interacción, es decir, partiendo de las formas en que cada participante se comunicó y buscó hacerlo. En este sentido, el diálogo se constituyó como un primer acercamiento con el otro, con propósitos no sólo de desarrollar los ejercicios grupales sino, de conversar con los compañeros para intercambiar perspectivas, ideas y llegar a acuerdos para la realización de lo propuesto. Como sucedió en las socializaciones de los ejercicios para dar a conocer las percepciones sobre los trabajos de los demás. Si bien el diálogo como esencia de la comunicación fue transversal a la mediación de talleres fue notorio en seis de las nueve sesiones: Ante la ausencia de intérprete en el primer encuentro, cuando dialogaron entre comunidades y conmigo, a través de distintos medios como escritura, gestos, señas e imágenes; en la cuarta sesión, en la que los participantes buscaron identificar rasgos en los escritos para

conocer a quien pertenecía cada uno y el objeto al cual hacía referencia, como también en el ejercicio grupal de organización e integración de fotografías en el que establecieron diálogos con los demás en relación con sus objetos; en el sexto encuentro, en el que (Da) de comunidad sorda insistió en contactar a (Y) de comunidad oyente para continuar con ella el proceso grupal; y en el desarrollo del ejercicio grupal del séptimo encuentro en el que estaban integrados estudiantes de comunidad sorda y oyente, cuando mostraron especial interés por dialogar con otros grupos, buscando recursos que facilitaran este diálogo, a través del uso de herramientas TIC como chat, correo electrónico, mediante la red social WhatsApp, y acudiendo a los intérpretes.

El diálogo, como se mencionó, permitió a los participantes dar a conocer sentires y perspectivas con respecto a algunas situaciones, por lo cual fue explicable que durante los talleres se presentaran también discrepancias, ya que los sujetos pensamos diferente a los demás; sin embargo este no fue motivo de agresiones ya que el respeto por el otro fue transversal en los talleres; ejemplo de ello, fue lo ocurrido en la octava sesión con (Da) de comunidad sorda, quien expresó angustiada y respetuosamente, su deseo de con realizar el ejercicio grupal con su compañero (Ju) de la misma comunidad. No obstante, hay que decir que en algunos estudiantes fue más notorio su interés de dialogar para manifestarse ante los demás y, conocer también los sentires de los demás; siendo esto un gesto de reconocimiento de la existencia del otro; puesto que en palabras de Fernández (2006), “Abrirse al otro en el diálogo significa que no sólo lo “dejamos ser”, sino que lo ponemos a nuestra misma altura, permitiendo que lo que él nos dice pueda cambiarnos.” (p.63). El diálogo tuvo tal presencia en ellos talleres que pese a la ausencia del intérprete en la primera y octava sesión fue posible que los participantes intentaran superar la limitación para comunicarse explorando otros modos y medios de interacción.

- Empatía.

Con respecto a la *empatía* como una subcategoría indispensable para que los estudiantes de comunidades sorda y oyente desarrollaran gestos reconocimiento en los talleres de creación artística, esta se refiere a la aptitud de los sujetos para percibir y comprender la diversidad en los demás, sus sentimientos, emociones y pensamientos, estableciendo relaciones afectivas con estas realidades, lo cual implica, más allá del diálogo, la capacidad de dejarse afectar y de situarse en el lugar del otro, aunque este resulte o no cercano, puesto que, como menciona la doctora Ángels

Mora (2017) “la empatía como valor (...) no hace diferencias entre personas, es una actitud propia de la personalidad, siempre abierta y dispuesta a las necesidades de los demás.” (p.2).

Si bien, la empatía no es un aspecto con el cual se nace, si se relaciona con las emociones de los sujetos y, al ser un valor, se va construyendo en procesos de mayor duración, en ocasiones emerge en algunos momentos de interacción con el otro o cuando en las experiencias con algunos objetos nos permitimos pensar en el otro, y sus situaciones, puesto que también evocan experiencias socioculturales basadas en la afectividad. Cabe aclarar que, inicialmente los estudiantes de comunidades sorda y oyente que participaron en los talleres, no interactuaban, sin embargo, con la realización de los ejercicios propuestos estas interacciones se ampliaron, emergiendo así algunos momentos de empatía entre ellos como gestos de reconocimiento. Ejemplo de ello fue lo ocurrido en la socialización de objetos significativos con (Ke) de comunidad sorda, quien afirmó tenerle cariño a la pared y estar agradecido porque esta “representaba un refugio y hogar para él, pues otras personas no contaban con ello”.

Aunque resulta complejo lograr advertir sobre estas emociones, la empatía resultó más evidente en cuatro situaciones, entre los encuentros quinto y octavo, es decir, en cuatro de las nueve sesiones, como momentos que derivaron del diálogo entre los participantes de comunidades sorda y oyente; como cuando (Da) de comunidad sorda en la sexta sesión, buscó comprender los motivos por los que su compañera de grupo (Y) de comunidad oyente no respondía a sus mensajes, expresando que “tal vez ella estaba teniendo problemas personales o de conectividad”. En el séptimo encuentro, (Da) y (V), de comunidad sorda y oyente respectivamente, mostraron que es posible ser empáticos al dar a conocer a los integrantes del taller sus intereses, pensamientos, dudas y temores, lo cual les permitió a los demás participantes, de cierto modo, ser sinceros y comprensivos. Una situación fue cuando (Ke) de comunidad sorda logró mediar en el conflicto que se presentó ante la negación de (Da) a trabajar con (Ju), también sordos, comprendiendo la situación de ambos para realizar con cada uno, separadamente, el ejercicio grupal.

Finalmente, a través de empatía los estudiantes en algunos momentos, percibieron y reconocieron los sentires de los demás. Además, en palabras de Chaves, L. & Zapata, A. (2013), la empatía está “(...) implícita en la escucha, en la intención frente al mensaje recibido, en las

acciones que surgen como respuesta al acto comunicativo, generando un clima que posibilita el encuentro humano.” (P.133), por lo cual, para lograr la empatía fue también necesaria la comunicación mutua, respetuosa y activa entre los participantes de los talleres de creación artística visual, quienes evidenciaron que siendo diversos se puede tener aspectos en común con el otro.

- Alteridad.

La *alteridad* fue otro asunto que se presentó con alguna recurrencia en la interpretación del diario de campo por lo que se acoge como una subcategoría que nos permite comprender los pequeños gestos de reconocimiento que lograron los participantes; si bien, como se ha reiterado, los aprendizajes de tipo formativo demandan continuos y prolongado procesos, dado que los sistemas en que hemos sido educados privilegian la competitividad y el individualismo, siendo malas prácticas que hemos interiorizado inconscientemente. La alteridad es entendida como aquella actitud de acoger al otro, entendiendo que ese otro es diferente que yo, como bien lo expresa Ortega (2014) cuando afirma: “Es la experiencia ética de la presencia ineludible del otro en mí. Una respuesta que nace de la inquietud por el otro que aparece ante nosotros sin previo aviso. (...) En la alteridad nos permitimos proceder (...) desde el otro, desde la acogida, la escucha, el cuidado, la denuncia, la protesta o la resistencia al mal.” (p.234).

Por lo tanto, encontramos en los talleres algunos gestos de alteridad cuando los estudiantes fueron capaces de reconocer, en sus compañeros, características que los hacen diversos en el lenguaje, además de las diferencias de pensamientos y sentires, lo cual implica situarse en otras perspectivas, las propias y las de los otros para poder compartir las actividades de aprendizaje propuestas. Fue así como la alteridad estuvo presente en las nueve sesiones propuestas (ver Tabla 5.), entendida como la intención de acercarse a la comprensión de los demás, del lugar que ellos ocupan y, desde allí dejarnos afectar por el otro y permitirnos transformar algunos pensamientos y proceder individuales, como ocurrió de manera notoria en las sesiones quinta, sexta y séptima. En el quinto encuentro, cuando las estudiantes de comunidad oyente manifestaron que poco a poco habían comenzado a comprender la importancia de proyectar su imagen ante los demás, puesto que el ejercicio requería saber con quién o quiénes desarrollarían un ejercicio grupal para lo cual, una vez activaron sus cámaras, se saludaron con sus compañeros de grupo.

De otra parte, en el sexto encuentro, el respeto fue un aspecto que permitió la emergencia de la alteridad, cuando (Da) de comunidad sorda inicialmente se negó a cambiar de grupo pero luego manifestó comprender la situación y lo aceptó; otro momento relevante fue cuando (Y) de comunidad oyente (ver Fotografía 7 y Fotografía 8.) pidió disculpas a (Da) de comunidad sorda por ingresar tarde al taller, entendiendo que ello podía afectar el ejercicio grupal; asimismo, estuvo presente cuando estos mismos estudiantes consideraron que, pese a la limitación de la lengua, lograron un buen ejercicio. Otro gesto de alteridad, quizá más evidente, fue el llevado a cabo por (Da) de comunidad sorda cuando invitó a los demás participantes del taller a realizar preguntas y ser puntuales con el ingreso y materiales solicitados, mostrando interés por que sus compañeros se comprometieran con los procesos. Un gesto grupal de alteridad se manifestó en la séptima sesión, cuando los trabajos realizados en el Google drive desaparecieron, sobre lo cual los estudiantes expresaron su comprensión hacia la mediadora, llegando a acuerdos para mantenerse informados con respecto a la recuperación del archivo y así poder continuar con el ejercicio grupal.

Como se puede apreciar, a través de la alteridad los participantes de los talleres de creación artística, lograron tomar conciencia de la importancia que tiene el respeto y la escucha atenta hacia los demás para lograr aprendizajes disciplinares y formativos, a confiar en los conocimientos que poseen y en las decisiones de los otros, sin dejar de lado el intercambio de ideas, pues, como se menciona en los referentes teóricos de esta investigación, Aguirre (2006), propone para la enseñanza de las artes visuales, desde un modelo cultural, que más allá de los aspectos propios de la disciplina, se tenga en cuenta el *reconocimiento de los otros*, para interactuar en varios ámbitos, procurar comprender lo desconocido y sensibilizarnos frente a lo vivido; esto buscando situarse y situar al otro en los espacios compartidos en la apropiación de conocimientos, que son enriquecidos por las relaciones entre sujetos, en este caso, entre los estudiantes de comunidades sorda y oyente, quienes en los espacios de creación artística exploraron sus contextos familiares, socioculturales, políticos e intereses en común.

- Identidad.

La *identidad* se configura como una subcategoría central de los gestos de reconocimiento que es comprendida como la perspectiva que tiene cada quien de sí mismo, y que se desarrolla de acuerdo con las experiencias vividas y las creencias propias. Basándose en la perspectiva kantiana,

para Ricoeur (2006), un primer camino hacia el reconocimiento es el identificar, lo cual consiste en “(...) distinguir: lo uno no es lo otro; algo aparece, desaparece, reaparece; tras la vacilación, debido a una alteración de la apariencia o de la duración del intervalo, lo reconocemos: sin duda, es esa cosa y no otra (...)” (p.193). Para ello, se requiere del *desconocimiento*, como el espacio donde emergen las intenciones de hallar y descubrir aquello que *no conocemos* de sí mismos, es decir, que para identificarnos nos permitimos una búsqueda constante de significados y sentidos por aquello que nos integra.

Con respecto a los talleres de creación artística plástica y visual, aquí interpretados, la construcción de identidad fue notoria en (V) de comunidad oyente, quien en la quinta sesión manifestó no querer mostrar sus fotografías, pues sentía “pena”, como tampoco subirlas a Google drive para el ejercicio grupal, pues no deseaba que nadie las viera. Este gesto ejemplifica la dificultad que experimentan los jóvenes para exponerse ante los otros, no solo debido a sus edades sino porque la identidad se configura como un aspecto personal que, en relación con los otros, vamos construyendo durante nuestra existencia; inclusive, aunque existan lazos de confianza con el otro, la identidad pertenece a sí mismo y no a los demás. En palabras de Hernández (2007), “(...) La construcción de identidad se articula no de manera determinista y natural sino a través de múltiples compromisos, alianzas, lealtades y rechazos que cada cual construye mediante una serie de estrategias”. (p.70), de modo que, las percepciones sobre sí mismo se consideran un asunto privado, incómodas de compartir con los demás, más aún con quienes se han tenido pocas oportunidades de interacción, como es el caso de estos talleres. A ello se suma la modalidad en la que estos tuvieron que desarrollarse, debido a la pandemia, en mediados por las TIC, donde la interacción presencial no fue posible.

- Solidaridad.

Una de subcategoría final correspondiente a los gestos de reconocimiento es la *solidaridad*, referida a la acción de apoyar a los demás y colaborar mutuamente en situaciones complejas, dejando de lado intereses individualistas. En este sentido, llama la atención la postura pragmatista de Imanol Aguirre (2006), quien nos alerta acerca de que educación artística en la perspectiva de la cultura, no se reduce a los asuntos conceptuales y técnicos de las artes, sino que se expande a la comprensión de los mundos sociales y culturales donde viven los sujetos y se relacionan; como tal,

esta comprensión de sí con respecto al otro posibilita actos de solidaridad por cuanto de acuerdo con Aguirre (2006), proporciona “(...) amplia información sobre los criterios, creencias y anhelos ajenos, de forma que su familiaridad con ellos nos ponga en disposición de solidarizarnos con las causas justas (...) para "identificar-nos" con el otro y "hacerlo de los nuestros". (...) este tipo de identificación con el otro (...) nos predispone a ser sensibles ante su humillación.” (p.17).

En este sentido, la solidaridad como un gesto de reconocimiento entre los estudiantes de comunidades sorda y oyente durante los talleres de creación artística plástica y visual, tuvo lugar de manera evidente en cuatro de los nueve encuentros, apareciendo en la primera, tercera, sexta y novena sesión como un gesto de apoyo a los demás sin esperar nada a cambio, ante las situaciones en las cuáles los demás integrantes se hallaron inmersos y que requerían de colaboración. Como cuando (K) de comunidad oyente mostró su interés por que (A1) de comunidad sorda comprendiera lo referente a la palabra *estado*, ejemplificando sus usos en las redes sociales. También cuando (Ke) de comunidad sorda y (V) de comunidad oyente se colaboraron para el desarrollo del ejercicio grupal, con la ubicación de imágenes, de texto y asignación de colores en su presentación. Un ejemplo gratificante es el de la última sesión de talleres, cuando las estudiantes de comunidad oyente se mostraron prestas a colaborar como relatoras de las entrevistas grupales.

Finalmente, la solidaridad entre los participantes de los talleres, como resultado de la comprensión de las dificultades, de cada uno y del grupo, facilitó la interacción y el acercamiento con el (los) otro(s), posibilitando el aprendizaje colectivo, tanto en los aspectos disciplinares del saber artístico visual como en aquellos saberes que me propuse favorecer en estos talleres, de cara al reconocimiento de los sujetos, en el marco de la diversidad, y como aporte a la inclusión.

Las entrevistas, realizadas con los estudiantes en el último taller, se organizaron en tres grupos focales, resultandos fundamentales para conocer sus percepciones con respecto a sus experiencias y aprendizajes en los talleres de creación artística. Para ello, se diseñó un instrumento con cinco tópicos: *qué les gustó, qué se podría mejorar, qué aprendieron en los talleres, qué les permitió la creación artística, y qué, el trabajo grupal entre comunidades sorda y oyente* (ver Tabla 6). Cada grupo estuvo acompañado por un intérprete de lengua de señas que apoyara las interacciones de los estudiantes, que fueron recogidas en relatorías.

La interpretación de las entrevistas, se realizó con respecto a cuatro de las categorías definidas para interpretar el desarrollo de la propuesta: *mediación educativa, actitudes de los estudiantes, procesos de creación artística y gestos de reconocimiento* (ver Tabla 8). En cuanto a la mediación educativa, los grupos se refirieron al desempeño de la mediadora, a su interés, actitudes y estrategias para lograr generar y ampliar los intereses de los participantes y fortalecer sus relaciones entre comunidades sorda y oyente. Algunos de estos aspectos fueron valorados por los estudiantes como: agradables, positivos y otros por mejorar (ver Tabla 7). Ejemplo de ello, fueron dos de las estrategias pedagógicas referidas por el primer grupo: el *trabajo grupal* que les permitió integrarse como comunidades sorda y oyente y, *el uso de los nuevos medios* como “otro espacio” para el desarrollo de los ejercicios de creación, lo que les permitió “unir el arte con la tecnología”, por lo que enfatizaron en la necesidad de desarrollar otras estrategias para explorar y profundizar en el manejo de herramientas tecnológicas para las artes y así generar mayor interés y aprendizajes. El segundo grupo reflexionó sobre dos estrategias pedagógicas claves en la motivación por los talleres: tener en cuenta la dimensión emocional de los participantes y el apoyo a cada proceso por parte de la mediadora, quien buscó que el aprendizaje se basara en el diálogo mutuo. La paciencia por parte de la mediadora, fue un aspecto sobre el cual enfatizó el tercer grupo, con lo cual fueron posibles las actividades propuestas y su agrado con respecto a estas, expresando su deseo de que se ampliara la duración de las sesiones y de los talleres.

Con relación a las *actitudes de los estudiantes* durante los talleres, en las entrevistas se refirieron a sus intereses, emociones, interacciones y recursos TIC. El primer grupo destacó los momentos de socialización como “una gran experiencia” que les permitió compartir con los demás participantes en cada taller, al igual que valoraron el trabajo en equipo y el diálogo sobre los procesos e intereses generados por las actividades diversas, junto con sus posibilidades de transformación con cada tema, que les resultaron agradables. No obstante, refiriéndose a las actitudes de los estudiantes de comunidad sorda, el tercer grupo mencionó una mínima participación por parte de esta población y escaso interés por desarrollar los ejercicios propuestos, especialmente los grupales. Los recursos TIC fueron un aspecto mencionado por el segundo grupo, puesto que, en algunos momentos, tuvieron inconvenientes técnicos y de conectividad,

reconociendo que son situaciones transversales y por mejorar para el desarrollo de los procesos individuales y grupales en cada sesión.

Los *procesos de creación artística* fueron reflexionados por los participantes desde sus experiencias y conocimientos, no sólo previos sino también sobre lo aprendido durante los talleres. El primer grupo manifestó haber descubierto un punto de vista distinto acerca del arte, que no es solo técnica o historia, puesto que contiene sentimientos y emociones, permitiendo ver más allá de lo evidente; además, que las artes posibilitan que fluya la imaginación y, sobre todo, que no es necesario ser experto para disfrutar de ellas y poder crear. El segundo grupo destacó que los procesos creativos les impulsaron a mejorar sus aprendizajes técnicos y a desarrollar la imaginación, “lo cual fue divertido y agradable”. La producción artística fue otro aspecto considerado por los estudiantes del primer grupo, expresando su gusto por las técnicas de dibujo, el ánimo y la fotografía, refiriéndose a las posibilidades de los materiales, como de gran ayuda, para crear nuevas ideas. El tercer grupo destacó el trabajo grupal en sus procesos creativos en las artes puesto que, además de generar producciones, les permitió momentos para intercambiar ideas y hallar intereses en común.

Sobre los *gestos de reconocimiento*, con respecto a sí mismos y hacia los otros, los estudiantes reiteraron en el trabajo grupal como posibilitador de estos momentos, mediante el intercambio de “lazos comunicativos”, como mencionó el segundo grupo, en donde tuvieron lugar la comunicación y el diálogo; y de acuerdo con el tercer grupo, la colaboración entre compañeros que, además de significar aprendizajes de orden técnico, les permitió “hacer amigos”, lo cual sugiere que fue posible la afectividad entre estudiantes. Para el primer grupo, este trabajo grupal fue un aspecto importante que les permitió dialogar entre comunidades sorda y oyente, a pesar de lo complejo que fue al principio y, a la vez, “compartir sin importar las diferencias”, intercambiar ideas e intereses e identificarse con estas para lograr creaciones colectivas. Aquí se hace evidente el aporte de la experiencia de talleres a la afirmación de sus identidades, en la comprensión de las diferencias de cada compañero, acercándose al ejercicio de la alteridad, puesto que aluden a reconocer el lugar de los otros, como lo mencionó el segundo grupo, cuando valoran su interés y necesidad de comprender al otro desde sus formas de comunicar y expresarse; en este punto es necesario considerar que para los estudiantes de comunidad sorda, al principio, les fue complejo

comunicarse con sus compañeros de comunidad oyente, como también que el lograrlo finalmente fue un motivo de alegría y diversión para continuar profundizando en ello.

Como se puede apreciar, las entrevistas permitieron conocer, más claramente, el sentido y significado que los participantes otorgaron a cada aspecto, sus imaginarios, intereses, gustos y, modos de asumir el trabajo individual y colectivo para el desarrollo de sus procesos creativos y, sobre todo, constatar que comienzan a asumir actitudes de reconocimiento consigo y con los otros para compartir y aprender de los demás en el trabajo colectivo.

CAPÍTULO 5: AGRUPANDO ESTRELLAS⁴⁰: CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presentan los asuntos centrales que, a manera de conclusiones, recogen las comprensiones que arrojó la investigación, para lo cual inicialmente se da respuesta a la pregunta de investigación y luego a cada uno de los objetivos específicos que trazaron la ruta del estudio. Estas conclusiones responden al contexto particular en el que se realizó la mediación educativa en aras de aportar a los procesos de inclusión en una institución educativa y con un grupo de estudiantes, por lo que han de ser comprendidas en las circunstancias particulares en que se desarrolló, aunque se espera que pueda ser considerada en otros procesos educativos que se apoyen en las artes como posibilidad de formar y aprender en el diálogo y la oportunidad de crear colectivamente, teniendo presente las necesidades y potencialidades expresivas de los sujetos, y sus contextos, de cara al reconocimiento de la diferencia.

Con respecto a la pregunta objeto de estudio: *¿Qué aspectos constitutivos posibilitaron el desarrollo de una propuesta de talleres en Educación Artística Visual orientada al reconocimiento de sí y de los otros con un grupo de estudiantes del curso 802 del Colegio Isabel II, IED, a través de procesos creativos en espacios de inclusión mediados por las TIC?*, se puede afirmar que estos aspectos constitutivos corresponden a las categorías que emergieron de la revisión, análisis e

⁴⁰ Agrupando estrellas es la metáfora que se ha elegido para el capítulo de Conclusiones de la investigación, puesto que alude al proceso de “atrapar” las ideas, en este caso estrellas, para configurar mis propias constelaciones.

interpretación de los datos. El primero de ellos es la *mediación educativa* que realicé como docente en formación en educación artística visual, la cual estuvo abierta al diálogo, al respeto por cada uno de los estudiantes, a sus diferencias y necesidades expresivas y a establecer acuerdos, así como atenta a planear cada encuentro y a prever las condiciones que garantizaran su desarrollo, siempre buscando contextualizar las actividades con propósitos de hacer significativos sus aprendizajes.

Un segundo aspecto, que considero central, fue el tener presentes las *actitudes de los estudiantes*, que se evidenciaron inicialmente en cierto grado de dispersión, lo cual es propio de su etapa preadolescente, y que quizá se deba a la carencia de hábitos de estudio, sumado a la dificultad que entraña el trabajo colectivo, más cuando el mismo resulta indispensable en esta propuesta pedagógica, toda vez que se trataba de *encontrarse* en la creación plástica y visual para posibilitar el reconocimiento de todos y de cada uno. Dado que los talleres fueron realizados a través de las TIC, debido a las condiciones de salubridad pública por la pandemia derivada del virus Covid-19, ello hizo más complejas las interacciones para el trabajo grupal, sobre lo cual pudo corroborarse mayor desinterés en algunos estudiantes de comunidad sorda, por encima los de comunidad oyente, puesto que aquellos evidenciaron mayores dificultades para comunicarse y compartir con sus compañeros; tal situación resulta explicable debido a la falta de comunicación entre comunidades sorda y oyente. Si bien la mediación por TIC entrañó algunas dificultades relacionadas con la falta de equipos tecnológicos e inconvenientes de conectividad, hay que reconocer que esta influyó notoriamente en las actitudes de los estudiantes, despertando su interés y animándolos a la exploración de plataformas digitales. Y lo más importante, a partir de los trabajos grupales los participantes de ambas comunidades lograron establecer lazos comunicativos que permitieran un “paso adelante” con respecto al reconocimiento del otro.

Un aspecto constitutivo, por tratarse de una propuesta mediada desde las artes, son los *procesos creativos de las artes plásticas y visuales* que procuraron potenciar las dimensiones del aprendizaje artístico, *sensibilidad perceptiva, producción artística y reflexión crítico-estética*, (Eisner, 1998), además de deconstruir algunos *imaginarios* de las prácticas artísticas que cuestionan el realismo como única posibilidad de representación y el recurrir a la copia cuando se tiene inseguridad en la expresión, como también la idea de que el arte es exclusivo de los artistas. Los procesos creativos posibilitaron a los participantes reconocerse en la cultura visual, tan

próxima a sus identidades y usos sociales en la contemporaneidad. Se puede afirmar que los procesos de creación permitieron a los estudiantes de comunidad sorda y oyente confrontarse con su dimensión emocional y experiencias individuales y colectivas y, como tal, el acercamiento a sí mismos y a los demás, explorando, creando y dialogando a través de los sentidos y de sus procesos cognitivos creativos, en el marco de los contextos culturales y tecnológicos habitados.

Entender los gestos de reconocimiento, que emergieron en los estudiantes en el desarrollo de la propuesta de mediación, es un aspecto constitutivo de la investigación puesto que es a este reconocimiento entre las dos comunidades, sorda y oyente, a lo que apuntan todos sus esfuerzos. Fueron cinco los gestos de reconocimiento que se hicieron visibles en los participantes: el diálogo, la empatía, la alteridad, la identidad y la solidaridad. *El diálogo*, como escucha atenta para lograr la comunicación, los acuerdos y la continuidad en los procesos de creación artística; *la empatía*, más notoria en algunos estudiantes cuando se presentaban situaciones problemáticas que intentaban comprender, al asumirlas como propias; mientras que los *gestos de solidaridad* se visibilizaron en la preocupación por ayudar al otro, sobre todo en ejercicios de creación grupal.

La alteridad y la identidad constituyen dos gestos de reconocimiento que resultaron fundamentales para el propósito central de este proyecto, pero que demandan procesos más prolongados de formación con los estudiantes de modo que propicien, con mayor profundidad, el reconocimiento de sí y de los otros. Con respecto a *la alteridad*, los estudiantes lograron reconocer a ese otro desde sus intereses comunes, pero también con respecto a sus diferencias, dejando de lado juicios personales y culturales, desde lo cual intercambiaron ideas para generar creaciones colectivas. En cuanto a *la identidad*, si bien este es un proceso que se afirma en el transcurso de la vida, los participantes de ambas comunidades, sorda y oyente, fueron conscientes de sus modos de pensar y cómo ello incide en la manera de desarrollar sus procesos creativos, con lo cual pudieron afirmar la imagen de sí como parte del autorreconocimiento.

Un último aspecto que hace parte de las categorías que emergieron de la interpretación y que, como tal, se entiende como un aspecto constitutivo de la propuesta de talleres corresponde a los *procesos institucionales de inclusión*. Si bien la inclusión educativa es una apuesta institucional del PEI del colegio, en la presente investigación su incidencia no fue tan determinante como las

restantes cuatro categorías sobre las cuales ya se concluyó. No obstante, se resaltan dos asuntos que posibilitaron su desarrollo, como son, *las estrategias de inclusión* y *los recursos institucionales*. En cuanto a las primeras, es necesario resaltar el apoyo de la institución con el servicio de intérpretes de lengua de señas; ellos fueron fundamentales para garantizar la comunicación puesto que como mediadora no contaba con el dominio de esta herramienta que resulta esencial en el trabajo con comunidad sorda. Estos intérpretes variaron en cada encuentro, por lo que hay que considerar sus diversos modos de interactuar que incidieron en los procesos de comunicación entre comunidades sorda y oyente, en cuanto al sentido que lograban transmitir sobre lo que la mediadora o los estudiantes manifestaban. Con relación a *los recursos institucionales*, la calidad de los equipos y medios tecnológicos para la comunicación de los intérpretes afectó la comunicación e interacciones con los participantes.

Con respecto a los *objetivos específicos*, por cuanto estos pretenden responder a la pregunta central de investigación, mucho de ello ya se mencionó en los párrafos anteriores; a continuación, se amplía sobre cada uno. En el primer objetivo, *Identificar las estrategias pedagógicas que contribuyeron a hacer de la mediación en Educación Artística Visual un espacio de reconocimiento*, se destacan las siguientes estrategias, conforme a las subcategorías que logré construir: 1) *la previsión* que permitió el aprovechamiento del tiempo y el desarrollo continuo de los talleres; 2) *la contextualización* orientada a favorecer la claridad y oportunidad de los temas mediante explicaciones a través de texto, imágenes y situaciones que fueran entendibles para el aprendizaje; 3) *el respeto*, que procuré en las relaciones con y entre los participantes, a la vez que relaciones de confianza que permitieron a los estudiantes compartir sus intereses, inquietudes, producciones artísticas y reflexiones; todo lo cual, resulta indispensable para mantener el entusiasmo por los procesos de aprendizaje; 4) *el diálogo*, que se valora como una estrategia pedagógica central de la mediación al posibilitar la comunicación, a partir del reconocimiento de los sujetos participantes, la escucha atenta, el intercambio de conocimientos e intereses, y el flujo de preguntas, inquietudes y respuestas; todo lo cual, derivó en la libertad de los participantes para manifestarse sobre sus intereses y, también, con respecto a limitaciones como desconocimiento de conceptos, desacuerdos, desinterés por algunos tópicos, e incluso apatía hacia algunos momentos de los talleres; 5) *los acuerdos*, que derivan del diálogo y que permitieron el intercambio de percepciones en torno a uno o varios asuntos para buscar alternativas que emergen del

reconocimiento de sí y del otro; y 6) *la reflexividad*, una estrategia decisiva en la mediación, puesto que fue constante en mi actuar, lo que me permitió distanciarme para evaluar y replantear varios asuntos, de acuerdo con el despliegue de los talleres.

Sobre el segundo objetivo, *Caracterizar los modos en que los procesos creativos propiciaron gestos de reconocimiento de sí y de los otros*, hay que reconocer que las actividades orientadas al desarrollo de la *sensibilidad perceptiva*, tales como: observaciones detenidas y diálogos con los objetos, suscitaron su curiosidad, el juego y el asombro y, sobre todo, el reconocimiento de emociones y gustos propios y de los compañeros. En cuanto a la *producción artística*, los participantes desarrollaron autonomía desde sus intereses de expresión, explorando materiales para representar sus ideas y emociones, como también desde su corporalidad. En relación con la *cultura visual* y los *nuevos medios*, se puede afirmar que las herramientas digitales posibilitaron en los estudiantes oportunidades de conocimiento de sí y de acercamiento a los demás, tanto para sus creaciones artísticas individuales como grupales: paletas de colores, autorretratos, fotografías y creación de historias. De otra parte, los *momentos de socialización* favorecieron la *reflexión crítico-estética* de los estudiantes, volviendo sobre lo realizado para comprender de qué modo lograron transformar su experiencia en creaciones significativas, así como dialogar con los otros sobre sus procesos e intercambiar apreciaciones con respecto a lo aprendido, lo que aportó a la *construcción de subjetividades*, a partir de la apropiación de conocimientos y de prácticas, pero sobre todo como resultado del intercambio con los otros.

El tercer objetivo, referido a *Reconocer las apreciaciones de los estudiantes de comunidades sorda y oyente con respecto a sus procesos creativos orientados al reconocimiento de sí y de los otros, en los talleres de Educación Artística Visual*, se comprendió a partir de las entrevistas realizadas a los estudiantes participantes, de comunidades sorda y oyente, organizados en tres grupos focales. De los asuntos mencionados por ellos, se destacan: *el interés, los recursos TIC y los trabajos grupales de creación*. En cuanto al interés por los talleres, los estudiantes de comunidad oyente manifestaron haber tenido mayor preocupación por comunicarse y compartir con sus compañeros en cada uno de los momentos propuestos, mientras que percibieron desinterés en algunos compañeros de comunidad sorda con respecto a las actividades grupales de creación artística, orientadas al reconocimiento.

Sobre los *recursos TIC*, la mayoría de estudiantes, de ambas comunidades, coincidieron en que la exploración de herramientas digitales les permitió relacionar las artes con el contexto tecnológico para crear y comunicarse con los demás, expresando su interés por continuar explorándolas y participar a futuro de otros talleres. No obstante, consideran que la falta de equipos tecnológicos y los inconvenientes de conectividad representaron una dificultad que, en ocasiones obstaculizó el acercamiento con los otros y el desarrollo de los ejercicios creativos propuestos. Llama la atención la apreciación positiva que los estudiantes realizaron sobre los *trabajos grupales de creación* artística, afirmando que estos les permitieron “el intercambio de lazos comunicativos”, “hacer amigos”, “crear” y “reconocerse a sí y a los demás”. Estas expresiones resultan satisfactorias pues en ellas logro comprender que los estudiantes reflexionaron sobre los talleres en los que participaron desde su condición de sujetos con capacidades diversas, como también sobre sus aprendizajes en las artes y las posibilidades que estas ofrecen para desarrollar sus sentidos, intereses y creatividad.

El último objetivo, enfocado a *Identificar los gestos de reconocimiento, de sí y de los otros, en los estudiantes participantes, como resultado de la mediación educativo-artística*, por tratarse de un aspecto constitutivo de la propuesta de talleres, a ello se hizo referencia en la primera parte de estas conclusiones. Sin embargo, es necesario agregar que el fortalecimiento de actitudes y valores relacionados con el *reconocimiento*, como son *el diálogo, la empatía, la alteridad, la identidad y la solidaridad*, demandan procesos continuos que permitan ser interiorizados en las prácticas cotidianas. Al respecto, se evidenciaron mayores dificultades en los estudiantes de comunidad sorda que en los de comunidad oyente puesto que dependieron, en gran parte, de la comunicación mediada por los intérpretes; si bien se utilizaron diversos medios para garantizarla, gestuales, visuales, y escritos. De otra parte, es común que en el contexto escolar estos estudiantes no acostumbren realizar trabajos grupales, especialmente con sus compañeros oyentes. Sin embargo, los pequeños gestos de reconocimiento que se lograron identificar muestran que es posible despojarse de prácticas individualistas, si bien ello exige de la cooperación de diversas instancias: voluntad institucional, un currículo realmente abierto a la inclusión, profesores sensibles dispuestos a aprender de la diversidad para propiciar ambientes de aprendizaje que acojan a estudiantes de condiciones diversas. Los gestos de reconocimiento por parte de los estudiantes que

participaron en los talleres evidencian que estos comienzan a mostrar su interés por desarrollar y ampliar estas prácticas subjetivas y colectivas desde sus diversidades, pensándose como sujetos multidimensionales y sociales que se expresan desde sí y con los otros para experimentar con las artes y lograr aprendizajes significativos.

Si bien este proyecto de investigación se orientó a comprender los asuntos que pueden favorecer aprendizajes desde la experiencia de las artes, en pro del reconocimiento de los sujetos de comunidades diversas en un escenario formal específico cómo lo es el colegio Isabel II, IED, resulta deseable que pueda aportar a otras instituciones formales, cuyo PEI se sitúe en la perspectiva de la educación inclusiva. Asimismo, se espera que esta investigación sea tomada en cuenta en otros escenarios de educación informal, comunidades, museos, proyectos culturales y educativos, puesto que la inclusión no es posible sino desde el reconocimiento con la interacción entre sujetos.

Considero, que, en el campo de la formación de docentes en artes visuales, con respecto a las prácticas pedagógicas y a la investigación formativa, el presente estudio puede ser un modesto aporte a las didácticas de las Artes Visuales que, en perspectiva contemporánea, buscan aportar a la constitución de sujetos y a la reconstrucción del tejido social. Este propósito hace de la experiencia artística algo más que un asunto meramente disciplinar para que la educación de las artes sea pilar formativo con respecto al reconocimiento de sí y del otro, y de actitudes y valores para interactuar con los otros desde el respeto a la diferencia. Reconozco, además, el impacto que tuvo este ejercicio en mi formación docente, tanto en la fundamentación conceptual como en el desarrollo de mis habilidades interpretativa y escritural; pero, sobre todo, a partir del contacto real con poblaciones diversas y las interacciones que, con ellas, me propuse, lo cual no solo aportó valores formativos a los participantes sino a mí, como persona y futura educadora. Del presente ejercicio investigativo, se espera su comprensión por parte de la comunidad lectora, como un lugar de diálogo para quienes le apuestan a pensar la diferencia y a hacer posibles relaciones solidarias que se generen a partir de la conciencia de sí y del otro y, del respeto y la responsabilidad que ello demanda.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M., et al. (2011). *Didáctica de las Artes y la Cultura Visual*. Madrid: Akal. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/5135/513551280011.pdf>
- Acosta, N., Ceballos, B. (2016). *Análisis documental sobre inclusión educativa en Colombia a partir de la producción académica de estudiantes de los programas de Licenciatura en Pedagogía Infantil y de Licenciatura en Educación Infantil de tres universidades (2009-2015)*. Bogotá: Universidad Libre de Colombia, pp.112-128. Recuperado de: revistas.unilibre.edu.co
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y Prácticas de la Educación Artística*. Barcelona: Universidad Pública de Navarra-Octaedro.
- Aguirre, I. (2006). *Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación*. Bogotá: Universidad Pública de Navarra. Recuperado de: <https://bitacoramaedar.files.wordpress.com/2013/08/imanol-aguirre-modelos-formativos-en-e-artc3adstica.pdf>
- Baquero, M. (2009). *El enfoque diferencial en discapacidad: un imperativo ético en la revisión del Plan de Ordenamiento Territorial de Bogotá, DC*. Bogotá: Corporación Viva la Ciudadanía. Recuperado de: <http://viva.org.co/cajavirtual/svc0168/articulo0007.pdf>
- Barco, J. (2006). Vygotsky, las emociones y el arte. Aportes para la educación artística. *Praxis pedagógica*, 2006, 7(1), pp.70-77. Recuperado de: <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.6.7.2006.70-77>
- Blanchet, A. Ghiglione, R., Massonnat, J. & Trognon, A. (1989). *Técnicas de investigación en ciencias sociales. Datos. Observación. Entrevista. Cuestionario*. Madrid: Narcea.
- Blanco, R., Hernández, L. & Marchesi, Á. (2015). *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios en Iberoamérica. Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Fundación MAPFRE. Recuperado de: www.oie.es
- Camilloni, A. (2008). *Didáctica general y didácticas específicas*. Buenos Aires: Universidad de Palermo. Recuperado de: <https://www.palermo.edu/ACI/trabajos/Alicia-Camilloni.pdf>

- Castañeda, L. y Adell, J. (eds.). (2013). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Alicante: Marfil Alcoy.
- Castillo, C. (2015). *Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo*. San José: Universidad de Costa Rica. Recuperado de:
<http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion>.
- Chaves, L., Zapata, A. (2013). *La empatía: ¿un concepto unívoco?* Envigado: Katharsis–Institución Universitaria de Envigado, pp. 123-143. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5527454.pdf>
- Colegio Isabel II, IED. Proyecto Educativo Institucional (2015). Recuperado de:
<https://drive.google.com/file/d/1IBbvdXzF4Zo9xuhfdHzLIDIDQBPvP4uF/view>
- Corbin, J., Strauss, A. (1998). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia, pp. 63-109.
- De Siqueira, I. (2009). Nuevos campos de desarrollo y aplicación de la Educación Artística. *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: Organización de los Estados Iberoamericanos-Fundación Santillana, pp. 145-154.
- Díaz, Á., Mitjans, A. (2013). *Creatividad y subjetividad: su expresión en el contexto escolar. Diversitas: perspectivas en psicología*. Bogotá: Universidad Santo Tomás, pp. 427-434. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/679/67932397014.pdf>
- Díaz, F. & Hernández, G. (1997). Constructivismo y Aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 231-249.
- Eisner, E. (1998). Cómo se produce el aprendizaje artístico. *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós Educador, pp. 59-98.

- Fernández, F. (2006). Conversación, diálogo y lenguaje en el pensamiento de Hans-Georg Gadamer. *Anuario Filosófico*, 39 (1), pp.55-76. Recuperado de: <https://revistas.unav.edu/index.php/anuario-filosofico/article/view/29314/24890>
- Ferreiro, R. (2012). La pieza clave del rompecabezas del desarrollo de la creatividad: la escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2012, 2 (11), pp. 7-22. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num2/art1.pdf>
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros. Curso en el Collège de France (1982-1983)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad EAFIT. Recuperado de: <https://books.google.es/books?id=Xkb78OSRMI8C&printsec=copyright&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- García, J. (2006). *El futuro de la educación artística: un cambio teórico*. Texto sin publicar.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*, pp. 33-50; 73-84. Barcelona: Paidós Educador.
- Gardner, H. (1995). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós. Recuperado de: https://www.academia.edu/38918861/Mentes_creativas_Una_anatom%C3%ADa_de_la_creatividad_Howard_Gardner_1
- Goleman, D., Kaufman, P. & Ray, M. (2009). *El espíritu creativo*. Barcelona: B,S,A. Recuperado de https://www.academia.edu/38420337/El_Esp%C3%ADritu_Creativo_Daniel_Goleman
- Guido, S. (2010). Diferencia y educación: implicaciones del reconocimiento del otro. *Pedagogía y Saberes*, 2010, 32 (1), pp. 65-72. Recuperado de: <https://doi.org/10.17227/01212494.32pys4.5>
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma. Recuperado de: <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/guber-r-2001-la-etnografia.pdf>
- Hargreaves, A., et al. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y niveles*. Barcelona: Octaedro.

- Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- Jiménez, L. (2009). Arte, revolución tecnológica y educación. *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: Organización de los Estados Iberoamericanos-Fundación Santillana, pp. 59-67.
- Lowenfeld, V., Lambert, W. (1970). El desarrollo de la capacidad creadora. *Desarrollo de la capacidad creadora*. Madrid: Kapelusz, pp. 65-85.
- Martínez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. México: Trillas.
- Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (2010, Documento n. 16). *Orientaciones pedagógicas para Educación Artística, en la básica y media*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (2017). *Decreto 1421*. Recuperado de: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Mesas, E., Sánchez, E. (2017). La creatividad integrada desde el análisis de experiencias artísticas con personas con capacidades diversas en espacios académicos. *Revista Complutense de Educación*, 2017, 3 (29), pp. 773-789. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.53958>
- Mora, Á. (2017). El valor de la empatía. *Human Performance*, 2017,1(1), pp.1-3. Recuperado de: <https://www.hpsconsultores.com/el-valor-de-la-empatia/?pdf=13058>
- Nussbaum, M. (2007). Capacidades y discapacidades. Políticas públicas: educación e inclusión. *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós, pp.202-215.
- Orozco, S. (2016). *El concepto de reconocimiento en Hegel: un principio de justicia social*. Medellín: Universidad de Antioquia, pp.115-124. Recuperado de: <3103-Texto del artículo-6672-1-10-20161221.pdf>

- Orozco, J. (2016). Estrategias didácticas y aprendizaje de las Ciencias Sociales. *Revista Científica de FAREM-Estelí*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide. Recuperado de: <https://www.camjol.info/index.php/FAREM/article/view/2615/2365>
- Ortega, P., et al. (2014). Educar en la alteridad. *Colección Pedagogía de la Alteridad*. 21 (1), pp.233-235. Bogotá: Redipe y Editum. Recuperado de: [https://doi.org/-DOI_NO_DISPONIBLE - DOI NOT AVAILABLE-](https://doi.org/-DOI_NO_DISPONIBLE_-_DOI_NOT_AVAILABLE-)
- Otero, L. y Fernández, A. (2017). *Ser en el arte. Caminos de reconocimiento*. Madrid: Complutense. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5209/ARTE.57560>
- Ramírez, W. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), pp. 211-230. Recuperado de: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/6195/5224
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres ensayos*. Madrid: Trotta.
- Romero, C. (2005). La categorización, un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de investigaciones Cesmag*, 2005, 11 (11), pp. 113-118.
- Ruíz, A. (2000). Texto, testimonio y metatexto. El análisis de contenido en la investigación en educación. *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/dcsupn/practica.pdf>
- Toledo, P. (2013). Las tecnologías de la información, la comunicación y la inclusión educativa. *Nuevos escenarios digitales*. Madrid: Pirámide, pp. 411-426.
- Torres, A. *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa*. (1999). Recuperado de: https://www.academia.edu/34438955/Torres_A_Estrategias_y_tecnicas_de_investigacion_cualitativa_pdf
- Torres, A., Torres, C. (2000). *Subjetividad y sujetos sociales en la obra de Hugo Zemelman*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/cgibin/library.cgi?c=co/co014&a=d&d=HASH7259eb1969e92180a56d46.2>

Useche, M. (2016) Capítulo 4: Resultados y hallazgos del estudio. En: *Práctica Pedagógica Inclusiva: Una oportunidad para jugar, aprender y participar en educación inicial*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, pp.70-106. Recuperado de:
<http://bdigital.unal.edu.co/52134/1/marthousecheq.2016.pdf>

Vásquez, F. (s.f.). *“In situ” y “A posteriori”*. Consideraciones sobre el Diario de Campo. Bogotá: Universidad de la Salle.

Velásquez, J. (2018). “INEDU” EQUIVALENCIA EN LA DIFERENCIA. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de:
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10954/TE22577.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vigna, M. (2008). *El arte como herramienta para la inclusión educativa, social y la regeneración de los vínculos comunitarios*. Buenos Aires: Universidad Abierta Interamericana. Recuperado de:
<https://mediacionartistica.files.wordpress.com/2013/05/tc080671.pdf>

ANEXOS

TABLA 1. DISEÑO DE PROPUESTA PEDAGÓGICA: *RECONOCIENDO-NOS, CREANDO Y DIALOGANDO*

<p>Presentación de la Propuesta</p> <p>La presente propuesta pedagógica busca desarrollar estrategias didácticas de las Artes Visuales que propicien espacios de reconocimiento entre estudiantes del Colegio Isabel II. I.E.D., cuyo PEI se propone hacer una apuesta por la inclusión. Es así, como en los diferentes niveles se encuentran estudiantes de comunidad sorda y oyente, quienes requieren espacios de reconocimiento e interacción, entendidos como momentos de diálogo consigo mismo y con los demás, mediante procesos creativos en las Artes Visuales, a partir de las capacidades propias de cada sujeto que le permitan relacionarse con los otros desde las condiciones individuales y diversas que cada uno posee. Consideramos que las interacciones que pueda suscitar el trabajo creador de las artes visuales fortalecen vínculos con sus pares, en la perspectiva de la formación integral y la construcción colectiva de conocimiento. Estos escenarios pedagógicos a partir de procesos creadores buscan que, mediante el diálogo con ese “otro”, se comprenda que éste es también un sujeto con dimensiones propias y diversas desde las cuales crea e interactúa. Es a partir de este reconocimiento, como pueden propiciarse espacios que generen vínculos para la construcción y desarrollo de conocimientos, pensando en el otro diverso como parte fundamental de los contextos, también diversos que habitamos.</p>
<p>Justificación.</p> <p>Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, y las poblaciones para las cuales está pensada la propuesta, consideramos que los procesos creativos en la Educación Artística Visual, más allá de involucrar técnicas y procedimientos de expresión individual, necesitan de estrategias relacionales en las que cada sujeto sea consciente de los conocimientos que posee y construye, y los comparta con sus pares. Estos conocimientos derivan de la experiencia de cada sujeto, de sus modos de conocer, y de sus dimensiones y condiciones. De otra parte, los procesos creativos nos permiten explorar y entender que estamos en constante interacción con alguien y/o con algo, compartiendo lugares, espacios, propósitos, actividades y materiales; asuntos, todos, en los que necesitamos relacionarnos con aquello que nos rodea para existir como sujetos y desarrollarnos en los contextos. En estos procesos, los conocimientos e intereses de cada sujeto pueden desarrollarse cuando éste se piensa como un sujeto creativo que hace parte de un colectivo y que es capaz de expresarse y comunicar al otro, desde sus condiciones. En esta perspectiva, los propósitos de la inclusión nos retan a pensar en espacios que permitan construir desde las diferencias y en igualdad de oportunidades, en donde sean tenidos en cuenta a todos y cada uno.</p>
<p>Objetivos.</p> <p>Objetivos específicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Favorecer procesos de expresión y creación artística que enriquezcan las formas de interacción de un grupo de estudiantes de comunidades sorda y oyente en el Colegio Isabel II I.E.D. ➤ Propiciar espacios de diálogo, individuales y colectivos, mediante la exploración y desarrollo de las formas de reconocimiento con la enseñanza y aprendizaje de las Artes Visuales. ➤ Explorar didácticas de la enseñanza de las Artes Visuales que propendan por favorecer aprendizajes, en donde tengan lugar el diálogo y el reconocimiento de los sujetos participantes de poblaciones sorda y oyente en espacios presenciales y/o virtuales.
<p>Modelo pedagógico.</p> <p>La Educación Artística Visual es un campo expandido de la enseñanza de las artes que, más allá de orientar al estudio y/o práctica de las Artes Visuales, busca contribuir, desde la experiencia de las artes visuales, a la comprensión crítica las imágenes inmersas en los contextos culturales; esta perspectiva crítica demanda el reconocimiento del sujeto, con respecto a sí mismo y a los sujetos, y a los contextos con los que interactúa. Es así como la presente propuesta está pensada en y desde los sujetos participantes, quienes poseen experiencias y realidades diversas que generan y enriquecen los procesos educativos. En las experiencias y contextos de cada sujeto, independientemente de su condición, existen posibilidades para conocer puesto que, sin ellos, no se daría un intercambio potente que viabilice la construcción de significados y conocimientos. De allí, que la presente propuesta de talleres busca desarrollar estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje de las Artes Visuales que propicien el descubrimiento de capacidades propias y el aprovechamiento del entorno, que permitan a cada uno(a) reconocerse como sujeto creativo, con condiciones, dimensiones y capacidades propias para desarrollar ideas; y en esta medida, reconocer a los otros, sujetos con capacidades diversas y otras formas de desarrollarlas y comunicar, con quienes también podemos crear diálogos y desarrollar ideas.</p>
<p>Metodología.</p>

La metodología de esta propuesta es básicamente de taller, consistente en ocho encuentros de dos horas, cada uno. Está pensada para un grupo de doce estudiantes (seis de población oyente y seis de población sorda), que manifiesten interés en participar de los talleres. Dependiendo de las condiciones en que nos encontremos, a causa de la emergencia sanitaria, se decidirá en su momento sobre su realización en espacios presenciales, en alternancia o apoyados por TIC. El taller enfatiza en su carácter práctico e interactivo, desde el hacer artístico, la exploración, el trabajo colaborativo y el fluir de los procesos creativos; pero también se nutre de aspectos teóricos en cuanto a los espacios de reflexión y algunos referentes que fortalezcan los procesos de aprendizaje. Todo ello, estará mediado por herramientas y estrategias de enseñanza de la Educación Artística Visual, que posibiliten pensar, crear y reflexionar a partir de experiencias individuales, colectivas y contextuales de cada uno de los estudiantes participantes, oyentes y sordos. Las estrategias didácticas, consignadas en la tabla de planeación de los talleres, están orientadas hacia las formas de reconocimiento de los estudiantes y sus procesos creativos en artes visuales, en los que las actividades propuestas son el pretexto para que los estudiantes las exploren desde sus dimensiones, intereses, y condiciones individuales y colectivas. La exploración involucra el diálogo y la interacción con los materiales, consigo mismo y con los demás. Estos diálogos pueden ser puntos de encuentro entre el desarrollo de capacidades propias, construcción de significados, propios y colectivos, e intercambio de conocimientos; es decir, entre los sujetos y sus contextos, como intersticios en donde surgen espacios para el reconocimiento. Para registrar los talleres se propone la realización de constelaciones y cartografías⁴¹, que hacen referencia a los recorridos para desarrollar estos procesos, y visibilizan las experiencias de cada sujeto y los puntos de encuentro entre ellas y las de los demás participantes. En este caso, la cartografía es un archivo integrado por cada sujeto y sus relaciones propias y colectivas, un universo construido por todos y cada uno de los estudiantes. Cada sujeto es un universo, un punto de partida que al relacionarse consigo mismo, con los demás y con su entorno, posibilita diálogos, recorridos y encuentros; estos diálogos entre los ejercicios realizados y las experiencias allí generadas de los sujetos participantes a nivel individual y colectivo son constelaciones, mundos individuales, que se relacionan entre sí e integran universos.

Planeación por Sesiones.

A continuación, se muestran el número de sesiones para el desarrollo de la propuesta de talleres de reconocimiento de sí mismo y del otro, así como los modos en los cuales está pensado su desarrollo. Para ello, la planeación se integra por seis apartados, en primer lugar, está el *número de sesión*, luego el *eje temático*, seguidamente las *actividades*, en la cuarta columna se hallan las *estrategias metodológicas*, en quinto lugar, *los recursos* y finalmente el *tiempo aproximado*. Cada sesión, parte de un tema específico (eje temático) que permita orientar los espacios de reconocimiento de los sujetos, desde los procesos individuales y colectivos de creación. Allí las actividades, se encuentran organizadas en varios momentos, de modo que los procesos de cada sesión tengan continuidad y relación con los otros encuentros, pues todos giran en torno al tema de la propuesta. Desde las estrategias didácticas, se busca construir los modos en y mediante los cuales pueden propiciarse los momentos descritos en las actividades. Es allí donde se proponen espacios para que los estudiantes lleven a cabo la exploración, desarrollo de procesos creativos, de la imaginación, expresión, pensamientos, de las experiencias, narraciones, críticas, lecturas visuales, reflexiones y propuestas, situándose en sus contextos individuales y colectivos. Los recursos son los medios para desarrollar las estrategias didácticas, como son: materiales de clase, dispositivos electrónicos y objetos personales, vistos no solo como elementos tangibles, sino como componentes de las realidades y experiencias de cada sujeto, a nivel subjetivo y colectivo. Por último, se establecen tiempos aproximados para cada uno de los momentos en que se organizan las actividades de cada sesión, cuya duración es dos horas clase, esto con el fin no solo de mantener organización, sino de lograr la flexibilidad de la propuesta, es decir, posibilitar el ajuste de acuerdo con los procesos de los sujetos participantes, evitando y que las actividades se conviertan en largas sesiones con vacíos en los procesos de los participantes donde tal vez se pierda de vista el objetivo de la propuesta.

⁴¹ Entendiendo las constelaciones como una metáfora que proviene de conceptos de la geografía social contemporánea, y que en este caso refieren a los procesos artísticos de cada taller, los cuales se recogen como resultado de los aprendizajes de los estudiantes, y las cartografías como el conjunto de constelaciones que evidencian todo el proceso.

No. SESIÓN	EJE TEMÁTICO	ACTIVIDADES	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS	RECURSOS	TIEMPO APROX.
1	MIS COLORES. Colores en contextos individuales.	Momento 1. Iniciando.	Luego de un saludo afectuoso a los estudiantes, indicando el sentido de los talleres y motivando a una participación activa se les solicita atención para presentar sucintamente el contenido de los talleres a desarrollar. Se dialogará sobre la metodología de las ocho sesiones, así como con respecto al sentido que tiene la realización de constelaciones y cartografías, que, en términos generales, hacen referencia a las experiencias, procesos y recorridos individuales y colectivos, durante el desarrollo de los talleres. Para ello, se mostrarán ejemplos, mediante presentación de imágenes, y se propiciará el diálogo, antes de precisar un concepto formal de los términos. Asimismo, se creará un archivo digital en la plataforma Classroom, para que los procesos individuales y grupales sean compartidos por este medio. Es necesario aclarar que para cada sesión se pedirá tener papel y lápiz, bolígrafo o colores, con propósitos de llevar registro escrito de las ideas en torno a los procesos y experiencias del taller.	Encuentro mediado por las TIC (Tecnologías de la información y Comunicación), frente a computadores y celulares. Plataforma virtual: Zoom.	15 minutos.
		Momento 2. Recorridos.	Cada estudiante se ubicará en un espacio cómodo en un lugar de la casa, acostado boca arriba, con los ojos cerrados, en silencio y respirando pausadamente hasta lograr concentración, (se recomienda taparse ojos y oídos, de manera que se pueda lograr una total relajación). Posteriormente, sin abrir los ojos, por medio del tacto y con su imaginación, cada estudiante sentirá y percibirá los colores que integran a cada uno(a), se palparán suavemente, desde la punta de la cabeza hasta la punta de los pies: el cabello, los ojos, la nariz, la boca y los brazos, piernas, manos y pies, también el pulso, los latidos que escuchará mediante el tacto, y los movimientos que cada elemento en nosotros genera. A continuación, cada uno abrirá los ojos y registrará (de múltiples formas, además de la escrita) lo sentido, percibido, hallado y los colores que cada movimiento generó en su imaginación; este registro permitirá asignar características a los colores que cada uno percibió.	Espacio cómodo cerca al lugar donde acceden a clases virtuales. Habitación, cama o piso, si es en este último se recomienda colocar una colchoneta o manta.	20 minutos.
		Momento 3. Relacionando.	- En este momento se proponen diálogos y reflexiones sobre el ejercicio individual y, seguidamente, estas reflexiones responderán a preguntas como: ¿alguna vez habías realizado ejercicios similares? ¿qué lograste hacer con estos ejercicios?, ¿te permitieron explorar y descubrir otros aspectos? ¿cómo te sentiste? - A continuación, se proyecta un video sobre los colores y cómo estos han sido construidos. https://www.youtube.com/watch?v=gk5KVeCiYtY . Se agregarán subtítulos al video. - Conversatorio, en el cual se relacione el video con sus experiencias.	Proyección en computador para observarlo virtualmente. Video https://www.youtube.com/watch?v=5E3kl_7_cTQ	15 minutos.
		Momento 4. Paleta de colores.	- Partiendo del ejercicio individual del momento 2 y de los respectivos registros, se establece una lista de los colores imaginados, de manera escrita en principio. - Se procede a la exploración y explicación breve de cómo hallar las tonalidades en algunos colores (ejemplos con tres materiales: témperas, acetato y revistas). Luego, se dará espacio para resolver dudas y explicar la actividad. - Organización de la lista de los colores por tonos, relacionándolos en lo posible, teniendo en cuenta la explicación y las características asignadas por cada uno(a) a los colores. - Creación de una paleta de colores personalizada (con diversos materiales y modos de representarlo), que elija cada uno para desarrollar sus ideas. Se propone iniciar con revistas. - La paleta de colores lograda por cada estudiante, se guardará para ser socializada al inicio de la siguiente sesión, dando continuidad entre uno y otro taller.	Revistas. Tijeras. Colbón. Cartulina, cartón o tabla. Témperas. Pinceles. Papeles de colores. Hojas de papel. Lápiz o bolígrafo. Colores. Marcadores y/o plumones.	1 hora con 10 minutos.

2	MIS COLORES PARTE 2. Autorretrato.	Momento 1. <i>Reflexiones y construcciones.</i>	Se procede a la socialización con el grupo de la paleta de colores elaborada en el Momento 4 de la primera sesión, para compartir con los otros, realizar apreciaciones y recomendaciones.	Espacio mediado por las TIC, frente a computadores y celulares.	40 minutos.
		Momento 2. <i>Reflexiones y construcciones. Parte 2.</i>	Cada estudiante tomará una fotografía a la paleta de colores, para integrarla, mostrarla y colocarla en la constelación o bitácora personal junto con los aspectos escritos de lo generado durante la realización de este ejercicio. De esta bitácora se tomarán fotografías durante cada sesión para llevar un registro virtual y también individual en la plataforma <i>Classroom</i> del grupo. Descanso de 5 minutos.	Celular, Plataforma virtual: Zoom.	20 minutos.
		Momento 3. <i>Autorretrato.</i>	- Introducción al tema del autorretrato: muestra de diapositivas y videos referentes al autorretrato en los distintos momentos de la historia del arte. Proyección del video ¡Antes de las selfies! 5 maestros del autorretrato. https://youtu.be/4nifHY-A53s - Luego de lo visualizado, se invita a los estudiantes a la realización de una representación de sí mismo, aplicando los colores y materiales de la forma que deseen (teniendo en cuenta los colores consignados en la paleta creada). Se hace claridad de que esta representación, no ha de ser una copia de su imagen, sino la composición de la idea que tiene cada estudiante sobre cómo se ve, cómo se siente, cómo vive, entre otros aspectos propios y representativos de su personalidad e imagen física de cada uno). Se propone que cada participante tome notas de la experiencia en papeles. Se mostrará un ejemplo de autorretrato para explicar la idea de representación. Se hará acompañamiento al proceso, solicitando a los estudiantes utilizar las herramientas virtuales para realizar preguntas o pedir orientaciones.	Paleta de colores (realizada en sesión 1). Cartulinas u hojas block. Colores, lápiz, bolígrafo, marcadores, temperas, telas, papeles de colores, revistas. Video https://youtu.be/4nifHY-A53s	40 minutos.
	Momento 4. <i>Compartir y cartografiar.</i>	- La actividad de cierre consiste en que cada integrante del grupo tomará una fotografía a su autorretrato, y a los apuntes sobre las experiencias personales generadas durante el desarrollo del ejercicio, para enviarlas por privado al Whatsapp de quien orienta los talleres (en este caso yo). Posteriormente, cada autorretrato será mostrado en la clase (uno por uno), para que sean observados por los participantes e intenten descubrir a quien pertenece cada autorretrato; para ello, en el chat escribirán el nombre del compañero a quien consideran pertenece el autorretrato, además de palabras e imágenes (pueden ser emojis o gifs) que muestren sus ideas con respecto a las composiciones realizadas y a sus compañeros. Se insistirá en el ambiente de respeto que requieren estas actividades, por cuanto se trata de reconocer y valorar al otro. - Finalmente, se propone que cada estudiante continúe llevando un registro fotográfico de los ejercicios realizados y de sus experiencias individuales y grupales en la plataforma <i>Classroom</i> ; asimismo, se insistirá en la propuesta de realizar constelaciones grupales; por ejemplo, en este caso, es posible realizar un solo archivo integrado por todos los autorretratos y las experiencias suscitadas en torno a las actividades de desarrollo y socialización.	Celulares, computadores, programas, archivos y plataformas virtuales (<i>Google Drive, Zoom y Classroom</i>).	20 minutos.	
	Momento 1. <i>Historias y cotidianidades.</i>	Para este taller, previamente se solicitará a cada integrante del grupo tener durante el taller un objeto personal que tenga un significado especial para sí, así como la fotografía de este. Cada estudiante activará su cámara y mostrará su objeto personal, para que todos y todas los observen y cada uno compartirá únicamente el nombre se objetó, de manera oral y en lengua de señas en el caso de los estudiantes de comunidad sorda.	Espacio mediado por las TIC, frente a computadores y celulares. Objetos personales y fotografías de estos.	20 minutos.	

<h1>3</h1>	<p>AROMAS, SENTIRES Y PERCEPCIONES. PUBLICANDO NUEVAS HISTORIAS.</p> <p>Creación de relatos mediante experiencias estéticas.</p>	<p>Momento 2. <i>Sentires y percepciones.</i></p>	<p>- Cada uno(a), tendrá una hoja en blanco y con que anotar. Luego cada estudiante tomará su objeto en las manos y con la cámara activada, se ubicará de manera cómoda, en un espacio cercano al lugar donde está accediendo al taller, cerrará sus ojos y los mantendrá así, durante cinco minutos, en los cuales entrará en contacto con su objeto personal, lo tocará, olerá y a la vez irá escribiendo lo que le genera la percepción del objeto: texturas, aroma, colores, sonidos, memorias y demás aspectos.</p> <p>-Pasados los cinco minutos, cada niño colocará cerca su objeto. Luego, se les pedirá a los participantes abrir los ojos y compartir su escrito mediante una fotografía en el grupo de talleres, para que todos los participantes puedan observarlos.</p>	<p>Hojas de block. Lápices, esferos o colores.</p>	<p>15 minutos.</p>
		<p>Momento 3. <i>Compartir: relacionando y construyendo relatos.</i></p>	<p>-En este momento se solicitará a cada estudiante elegir un escrito que no sea de su autoría y relacionarlo con un objeto (el perteneciente a uno de sus compañeros) según considere hace alusión el escrito. A continuación, el participante que inicialmente relacionó el escrito con un objeto conformará un grupo con el estudiante a quien pertenece este objeto. De esta manera, los participantes se organizarán en seis parejas (grupos de trabajo).</p> <p>Posteriormente, cada pareja se reunirá por interno para desarrollar los siguientes procesos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ A modo de conversación, cada uno compartirá el significado de su objeto personal con su compañero y por qué es parte importante de su vida. (Durante 5 minutos). ➤ Durante diez minutos, dialogarán sobre las ideas que el objeto del otro le genera. Asimismo, quien relacionó el escrito con el objeto de su compañero, dará a conocer las razones por las cuales consideró que el escrito hacía referencia a dicho objeto. ➤ De manera respetuosa y organizada, cada uno pedirá a su compañero (por turno) tomarse una fotografía con su objeto personal, indicando un lugar de casa, una postura y gesto, por ejemplo: en la cocina, de rodillas, con los brazos levantados sosteniendo el objeto como un trofeo y sonriendo. Las socializarán y dialogarán sobre ello. Esto durante 25 minutos. ➤ En un espacio de cuarenta minutos, cada pareja buscará una forma de mostrar las experiencias que tuvieron durante estos momentos de conversación y trabajo grupal (fotografías) a los demás participantes, ya sea por medio de un video (máximo 2 minutos), una fotografía donde ambos participen junto con sus objetos, un tik tok (máximo 1 minuto), un meme, un escrito un dibujo, u otra muestra que consideren apropiada y esté construida por ambos integrantes. 	<p>Computadores y celulares</p>	<p>1 hora con 10 minutos.</p>
		<p>Momento 4. <i>Compartir: relacionando y construyendo relatos. Parte 2.</i></p>	<p>- Cada uno (a) subirá las fotografías y registros de experiencias a la red social que desee, ya sea en <i>Facebook</i>, <i>Instagram</i> o como un estado en <i>WhatsApp</i>, para tener la posibilidad de compartir con otros sujetos lo realizado, y ampliar las miradas y reflexionar sobre los modos en cómo los demás nos perciben y de pensarnos frente a ello. Si surgen reacciones o no, esto será guardado por medio de pantallazos como parte de la cartografía para colocar en el archivo digital, junto con los ejercicios realizados durante la sesión.</p>	<p>Celulares y plataforma virtual <i>Zoom</i>.</p>	<p>15 minutos.</p>

<p>4</p>	<p>RECONOCERNOS. La pose a través de la mirada en el colegio⁴².</p>	<p>Momento 1. Conéctate.</p>	<p>-Introducción al tema con preguntas a los y las estudiantes y explicación del concepto de la <i>pose</i> (origen, historia y prácticas) que le permita a cada estudiante hacer relaciones y situarse en el contexto.</p> <p>-A continuación, se mostrarán ejemplos sobre los tres tipos de fotografía practicados en el colegio: de carné, de amigos del colegio y fotografías y de eventos en el colegio, lo cual será base para las desarrollar las actividades del momento 2.</p>	<p>Celulares, computadores y plataforma virtual <i>zoom</i>. Referentes bibliográficos: Caracol Televisión. (2015). El origen de la selfie. https://www.youtube.com/watch?v=iHtdsns8upI.</p>	<p>20 minutos.</p>
		<p>Momento 2. Interactúa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Dale “like” y comenta.</i> Se tendrán 3 fotografías como referentes: *Foto del carné. *Foto de amigos del colegio en momentos casuales durante y entre las clases. *Foto de algún evento en el colegio. Los y las estudiantes se ubicarán en grupos de 4 personas máximo para intervenir las fotografías tratando de develar qué tipo de patrones encuentran en ellas como gestos y posturas e incluir sus opiniones con respecto a la imagen. <p>-En papeletas adhesivas (post-it) los participantes escribirán las impresiones que les generen cada una de las imágenes. Se realizará la observación por grupos, cada grupo tendrá diez minutos para observar e ir escribiendo sobre cada foto sus opiniones y los patrones encontrados en los post-it para ponerlos en la superficie de cada foto y compartirla posteriormente con otro grupo. Cada fotografía (una por grupo) estará impresa en pliego.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>¿De dónde viene la pose?</i> Por medio de la comparación de fotos se pretende demostrar el sutil origen de las poses con respeto a las selfies, fotos grupales y las fotos de actividades organizadas en el colegio, las cuales serán observadas y reflexionadas críticamente por los y las estudiantes, mediante proyecciones en video beam. ➤ <i>Desactiva tu pose “...Si eres fotogénic@...”</i>: Los participantes se ubicarán en los mismos grupos del primer momento para realizar un tipo de fotografía; esto, teniendo en cuenta las tres primeras imágenes que los estudiantes intervinieron. Cada grupo deberá seleccionar un eje temático, ya sea foto carné, foto con amigos o evento en el colegio, y de esta manera se replanteará una forma diferente de gestualidad y de postura corporal en el espacio de la fotografía, desactivando su pose, al cuestionar los patrones que se replican, como estereotipos, en la toma de fotografías individuales y grupales. 	<p>3 fotografías en pliego Post Stickers Video beam Celulares con cámara Material web</p>	<p>1 hora con 30 minutos.</p>
		<p>Momento 3. Comparte.</p>	<p>- A continuación, se comparten las experiencias de la actividad anterior (Desactiva tu pose “...Si eres fotogénic@...”.) y se dialoga sobre los criterios que, como grupo, tuvieron en cuenta para la creación de la fotografía, reconfigurando las poses tradicionales, mediante el ejercicio de su imaginación en diálogo con lo que desean comunicar.</p> <p>También se tendrán en cuenta las apreciaciones de los estudiantes frente a la clase en general acerca de las prácticas individuales y colectivas de la pose en el colegio teniendo como medio la fotografía.</p>	<p>Salón. Pliego de cartulina, papel kraft o bond. Recursos materiales. Dispositivos virtuales.</p>	<p>10 minutos.</p>

⁴² La propuesta de taller para la sesión 4, fue construida teóricamente en grupo tiempo atrás como actividad de clase por las estudiantes de Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional Jisela Ríos, Alejandra Moreno y Laura Mora. En este caso, se realizaron ajustes.

			- Las experiencias se registrarán, a manera de memoria y archivo de lo creado y aprendido, en un cartel (si el taller se realiza en modalidad presencial). En las modalidades de alternancia y las mediadas por TIC, se realizarán los ejercicios en casa, con familiares y se llevarán a cabo registros fotográficos para compartir con el grupo las experiencias y desarrollar los diálogos, desde las plataformas y archivos virtuales del grupo (como <i>Ed modo</i> , diapositivas, <i>Google drive</i> , <i>WhatsApp</i> , e incluso <i>YouTube</i>).		
5	<p>RECONOCER-NOS PARTE 2: PUBLICANDO OTRAS Y NUEVAS HISTORIAS.</p> <p>Reconocimiento de espacios cotidianos y del otro y de sí, desde diálogos colectivos y experiencias fotográficas.</p>	Momento 1. <i>Introducción.</i>	Este taller inicia con la explicación de los ejercicios a desarrollar, mediante los cuales se busca propiciar experiencias y conciencia del sujeto, como sujeto diverso, como lugar y contexto, en sí mismo(a) y en el otro. Se resolverán dudas con respecto a la actividad.	Salón o reunión virtual.	10 minutos.
		Momento 2. <i>Miradas</i>	Seguidamente se organizan grupos de tres integrantes, cada uno (con estudiantes oyentes y sordos). Se solicita a los estudiantes salir por grupos del salón y ubicar dos lugares: uno congestionado y otro solitario (o con menor aglomeración). Una vez se encuentren ubicados en el lugar, se asumirán tres roles: <u>Fotógrafo (a)</u> : quien capturará la imagen del modelo en un dispositivo, ya sea celular o cámara. Después de haber tomado la fotografía, deberá ser el medio para capturar la imagen, es decir, la cámara será el cuerpo del fotógrafo. <u>Modelo</u> : a quién se tomará la fotografía (desde dos maneras: con dispositivo y con el sujeto como medio para capturar la imagen). A su vez, el modelo es ejemplo de cómo el cuerpo habita el espacio, como lo percibe y siente cuando es observado (a). <u>Observador(a)</u> : de la imagen entre fotógrafo y modelo, será espectador(a) y registrará el momento, en el medio que desee. Asimismo, dará cuenta de lo que sucedió alrededor de la escena y el escenario. <i>NOTA: Si alguien no desea ser fotografiado, se esperará a que el fotógrafo busque la forma de realizar la captura de la imagen y que el observador registre el momento.</i>	Colegio. Cámaras. Celulares. Computador. Cartulinas. Hojas block. Lápices. Colores.	1 hora con 20 minutos.
		Momento 3. <i>Encuentros.</i>	Los grupos narrarán sus experiencias y mostrarán las imágenes obtenidas. Los registros fotográficos desarrollados serán ubicados en el cartel, o en el archivo virtual (en modalidad mediada por las TIC), puesto que harán parte de la constelación y las muestras finales. <i>NOTA: Los ejercicios podrán realizarse de manera no presencial, para ello, cada grupo abrirá una conversación en la plataforma Google Meets y realizará los ejercicios, asumiendo los roles; en esta circunstancia, los escenarios serán los lugares desde los cuales acceden a las clases, ubicados en sus casas.</i>	Salón o reunión virtual. Imágenes: fotografías, dibujos y registros de actividad. Pliego de cartulina, papel kraft o bond. Dispositivos tecnológicos.	30 minutos.
6	<p>RECONOCER-NOS PARTE 3: LO REAL Y LO FICTICIO: LA DELGADA LÍNEA.</p> <p>Reconocimiento de sí y del otro desde relatos culturales,</p>	Momento 1. <i>Identificándome con una producción artística.</i>	Para iniciar este taller, cada estudiante elegirá una producción artística de su gusto, ya sea su canción, un programa, una serie, película o poema favorito. Una vez elegida, si se trata de una canción, escribirá la frase que más le llame la atención de la letra y nos hablará de ella (estudiantes sordos comunicarán desde sus lenguajes). Si eligieron otro aspecto, también lo compartirán con el grupo.	Celulares. Computador. Hojas block. Lápices o esferos.	35 minutos.
		Momento 2. <i>Dialogando y creando. Parte 1.</i>	Los participantes se organizarán en parejas y crearán una historia que integre la producción artística elegida por cada uno. Por ejemplo, si uno de los estudiantes eligió una canción y escribió su frase favorita de la letra, y su compañero (a) pareja eligió una película y escribió sobre ella, ambos(as), tendrán que crear y escribir una historia que fusione la frase de la canción y el relato de la película.	Celulares. Computador. Hojas block. Lápices o esferos.	1 hora con 10 minutos.

	individuales y colectivos.	Momento 3. <i>Cartografiando.</i>	En este momento se realiza el registro en carteleras (por medio de textos, dibujos o videos cortos) de las experiencias personales y colectivas, que se dieron con respecto a los ejercicios individuales y en parejas. También, si lo prefieren, podrán realizar un archivo virtual (sin olvidar que, además de registrar lo realizado deberán estar las reflexiones en torno a sus experiencias). <i>NOTA: El trabajo realizado durante esta sesión será guardado para la siguiente sesión.</i>	Pliego de cartulina. Dispositivos virtuales.	15 minutos.
7	RECONOCER-NOS PARTE 4: OTRAS FORMAS DE COMPARTIR RELATOS. Reconocimiento de sí y del otro desde relatos culturales, individuales y colectivos.	Momento 1. <i>Dialogando y creando. Parte 2.</i>	Como continuación del encuentro anterior (sesión 6), los participantes (en parejas) buscarán y desarrollarán el modo de socializar la historia creada, para compartirla con el grupo (una actuación, una mímica, un dibujo, cantando, realizando un poema, un video corto o un fotomontaje). Se realizará registro fotográfico del ejercicio.	Encuentro mediado por las TIC. Cuerpo. Celulares. Computador. Hojas block. Lápices Colores	1 hora con 30 minutos.
		Momento 2. <i>Cartografiando. Parte 2.</i>	Cada participante colocará en un cartel (o tablero virtual) sus experiencias en el desarrollo del ejercicio. Si lo desean, algunos podrán hablar o expresar en videos cortos estas vivencias.	Cuerpo Hojas block. Cartulinas, pliegos. Celulares o cámaras.	10 minutos.
		Momento 3. <i>Diálogos y construcciones colectivas.</i>	Propuestas con respecto a la cartografía final, para preparar el encuentro de cierre de los talleres (sesión 8).	Espacios mediados por las TIC.	10 minutos.
8	RELACIONANDO UNIVERSOS. Construcción y desarrollo de significados a través de propuestas individuales y colectivas.	Momento 4. <i>Diálogos y construcciones colectivas. Parte 2.</i>	-Para esta sesión de cierre de los talleres se tiene previsto un montaje final que recoja, a manera de memoria, las producciones realizadas durante proceso. Para este propósito, se podrán emplear: carteleras (si es posible hacerlo en modalidad presencial) o mediante tableros virtuales (en modalidad mediada por TIC). Se tiene previsto un montaje que, a manera de constelaciones, articule las cartografías logradas en cada uno de los talleres. Para ello, entre los y las estudiantes, acompañados de la docente en formación, intercambian ideas, y deciden sobre la composición grupal. -Se realizarán algunas entrevistas a estudiantes sobre sus experiencias durante las sesiones, que permita conocer sus procesos y lo realizado frente a los objetivos de la propuesta. Estas entrevistas, serán registradas en videos, para revisar y socializar.	Salón o reunión virtual. Carteleras. Hojas block y de colores. Celulares. Computador. Recursos virtuales y materiales de clase	2 horas.

Evaluación.

Los procesos de evaluación en esta propuesta, más allá de asignar una calificación, buscan valorar el modo como se va logrando que las estrategias didácticas de las artes visuales propicien la construcción y desarrollo de conocimientos desde espacios de inclusión; es decir, desde los diálogos individuales y colectivos entre los sujetos y sus capacidades diversas. Por ello, las estrategias metodológicas consignadas en la planeación de los talleres están en estrecha relación con lo propuesto, en el sentido de identificar intereses individuales y colectivos que dialoguen con estos conocimientos y puedan ser base para el desarrollo de los estudiantes participantes. Por otra parte, los momentos de socialización son espacios destinados a compartir las experiencias individuales y colectivas, al igual que la construcción de las cartografías. En estos espacios se dialogará sobre los recursos que, como sujetos y grupo, tuvieron en cuenta para el desarrollo de sus propuestas, configurando de otra manera el panorama tradicional que limita el aprendizaje a las herramientas y lenguajes de la Educación Artística en artes plásticas. Esto, porque la Educación Artística

Visual, desde una perspectiva contemporánea, se comprende como un campo de conocimiento, integrado por experiencias, diálogos y procesos continuos, de cara a la enseñanza y al aprendizaje. Es así como en esta propuesta pedagógica se tendrán en cuenta las apreciaciones de los estudiantes, de modo que en cada sesión estas sean socializadas.

Referencias bibliográficas.

Betancur, David. (2019). *Desactiva la pose*. Laboratorio. Festival de Arte Contemporáneo.
 Deisen, F. (2014). *Autorretrato consecuencia del entorno*. Universidad de Chile. Santiago, Chile. Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/129666/autorretrato-consecuencia-del-entorno.pdf?sequence=1>
 El autorretrato y la figura del artista || UPV. (2019, noviembre 29). [Archivo de video]. Universitat Politècnica de València – UPV. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=pkIseGikeNc>
 Vélez, S. (2011). *Autorretratos. Reflexiones sobre la identidad en el arte*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá D.C., Colombia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/4611/1/71732898.2011.pdf>

Tabla 1. Diseño de la propuesta pedagógica de los talleres de creación artística orientados al reconocimiento, presentada y desarrollada en el colegio Isabel II IED con un grupo de estudiantes de comunidades sorda y oyente del curso 802.

TABLA 2. DIARIO DE CAMPO (EJEMPLO QUINTA SESIÓN)

Proyecto: CREAR Y RECONOCER-NOS: Procesos creativos incluyentes en Educación Artística Visual.		No.5
Tipo de Registro: Intervención pedagógica Taller 5	Institución: Colegio Isabel II. IED	Población observada: 8 niños del grado 802
Fecha: 04 de mayo de 2021	Hora: 10: 00 a.m. a 12:00 p.m.	Lugar: Casa (encuentro mediado por las TIC)
Plataforma: Zoom	Enlace de reunión: https://us05web.zoom.us/j/4098185648?pwd=S2EwQlBHYngrNEs4TFEyWXdtZ3I0UT09	
PLANEACIÓN DEL TALLER / ENCUENTRO/ VISITA	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD (Taller/Entrevista/ observación de contexto)	
<p>TEMA: RECONOCERNOS. La pose a través de la mirada en el colegio.</p> <p>OBJETIVO: Posibilitar espacios de reconocimiento hacia sí mismo y el otro, mediante la identificación de aspectos referidos a las poses de los participantes en el colegio, en tres tipos de fotografías allí registradas y pertenecientes a cada uno.</p> <p>METODOLOGÍA: Saludo cordial y afectuoso con los participantes. Se procede a la socialización del ejercicio grupal realizado en el taller anterior, referido al objeto significativo para cada uno. Posteriormente, introducción al tema de la sesión a través de una imagen integrada por conceptos clave y ejemplos gráficos. Espacio para diálogos, preguntas y aclaraciones. Seguidamente, se conforman tres grupos para desarrollar el ejercicio de intervención de imágenes identificando aspectos con respecto a la pose en el colegio, en las fotografías de sí mismos y de los demás. El ejercicio se realiza en un documento drive, de modo que fuera posible la edición e intervención simultánea de cada participante, esto alternado con conversaciones, dudas y claridades. Por último, tuvo lugar la despedida.</p> <p>EVALUACIÓN: Desarrollo de ejercicio grupal con respecto a la identificación de aspectos en fotografías, a través del diálogo con la imagen de sí mismo y del otro, como modos de autoreconocimiento y reconocimiento de los demás.</p> <p>RECURSOS:</p>	<p>Esta vez ingresé seis minutos antes de la hora acordada, por su parte Int-4 ingresó con dos minutos de anterioridad, (Da) de [CS] ingresó con un minuto previo, mientras que (Y) y (V) de [CO], (Ja), (Di), (Ke) de [CS] ingresaron durante la hora acordada y pocos minutos después, (Mi) y (Ju) se unieron al taller durante los 25 minutos después de la hora acordada. Con los participantes nos saludamos mediante audio, chat y lengua de señas, excepto con (Ju) de [CS], quien no respondió al saludo, ni a los momentos de la sesión a pesar de los constantes llamados, su cámara estuvo desactivada durante la sesión. Cuando Int-4 ingresó nos presentamos y me preguntó sobre el tema a desarrollar, pues necesitaba conocer que me proponía realizar y sobre qué hablaría para entender y comunicarlo en lengua de señas; de modo que le mencioné brevemente el tema y el ejercicio propuesto antes de que ingresaran los demás participantes.</p> <p>El saludo con (Da) fue a través de lengua de señas y chat, él acostumbra a saludar primero mediante chat, cuando le preguntó “¿cómo estás?”, él me contesta con la seña “bien”. Esta vez (Da) preguntó a Int-4 cuál era su seña (su nombre, entiendo), pues no la recordaba, ambos sonrieron (Int-4, me mantuvo al tanto de esta conversación). (V) manifestó y mostró tener problemas con su cámara, por lo cual no le fue posible activarla durante el encuentro, aunque se mantuvo participativa a través de audio, y cuando nos saludamos intercambiamos un “¿cómo estás?”, los demás participantes a excepción de (Ju) activaron sus cámaras, en espacios reducidos de tiempo se observaban desactivadas, sin embargo, atendían a mis llamados activándolas nuevamente y manteniéndolas así durante la mayor parte del tiempo.</p> <p>Con el propósito de contextualizar a los participantes y dar continuidad a los talleres, enfatiqué en el último ejercicio de la sesión anterior, llevada a cabo quince días antes, recordando que no había sido posible realizar la sesión a la siguiente semana, les dije a los participantes “alguien me puede recordar por favor cuál fue el último ejercicio que hicimos en el taller hace quince días”, a lo cual en palabras de Int-4, (Da) dijo que si se acordaba, aunque, debido a inconvenientes con respecto a la entrada de luz en el espacio donde accedía al taller, finalmente no le fue posible recordarnos el ejercicio de la sesión anterior. Int-4 comunicaba en lenguaje oral, aquello que comunicaba en lengua de señas a (Da), al principio, ella insistía a (Da) en que era complicado entender sus señas puesto que la luz que entraba en el espacio de (Da) no permitía ver sus movimientos corporales totalmente, (Da) comunicó que cambiaría de dispositivo, se ausentó por algunos minutos, fue posible observar cuando reingresó, que, efectivamente había cambiado de espacio por lo cual su imagen y movimientos podían verse sin inconvenientes. Continuando con el encuentro, pregunté a los demás si recordaban el ejercicio, (V) manifestó con voz enérgica “no” y reía, por lo cual, contextualicé brevemente y pregunté a los participantes sobre cómo les había ido en la realización de los ejercicios, en ese momento (V) dijo con voz enérgica “aaaaa ya, ya me acordé, ya me acordé mostrando</p>	

Computadores y celulares, para comunicar, proyectar, ver y desarrollar los ejercicios propuestos.

seguidamente los ejercicios fotográficos grupales, en los cuales cada uno aparecía con su objeto significativo. Por su parte (Ja) en palabras de Int-4 se disculpaba por no activar su cámara, pues se encontraba comiendo, a lo cual respondí “que no se preocupe, tranquilo, que termine de desayunar”, momentos después (Ja) activó la cámara para evidenciar esto, y la mantuvo así durante la sesión.

Al mostrar los ejercicios realizados, mediante audio (V) sonrió, haciendo énfasis en su ejercicio grupal respetuosamente, reacción que (Ke) expresó corporalmente, con una sonrisa amable dibujada en su rostro. (Y) preguntó “profe, ¿qué son esas fotos?”, a lo cual mientras proyectaba el ejercicio grupal de (V), (Ke) y (Ja) respondí “(Y), son los ejercicios que hicimos en el taller anterior hace quince días, entonces se realizó un trabajo grupal, no sé si (V) le quiera comentar sobre lo que realizamos hace quince días”, (V) inmediatamente dijo “teníamos que elegir un objeto que fuese de mucha importancia para nosotros, en esa clase explicamos por qué era de importancia y bueno qué era ese objeto exactamente y después teníamos que tomarnos una foto, en este caso una *selfie* (aquí sonrió (V)) con ese objeto importante.” Dije gracias (V), inmediatamente (V) dijo “ah bueno, e hicimos grupos, hicimos grupos y teníamos que hacer una foto grupal, entonces por eso ves los collages y ahí” (V) sonrió y (Y) dijo respetuosamente “aaa vale, sí, como yo no vine la anterior clase, la de hace quince días, no, yo no hice nada”, enfaticé diciendo “sí chicos, por esa razón digamos que les dejo tarea, pues porque la idea es que pues los ejercicios grupales se hagan con sus compañeros, de quienes están participando en el taller, entonces, pues por esa razón, ¿sí?, a quienes no asisten no les coloco a hacer tarea porque la idea es interactuar con los demás. Entonces sí, realizamos eso, gracias (V)”, (Ke) se mostró sonriente y atento, pregunté a él, a (V) y a (Ja) cómo les había ido con estos ejercicios, también les pregunté cómo habrán realizado la edición. Mientras (Ke) comunicaba en lengua de señas sus respuestas (V) tono de angustia y risas dijo “profe, ya lo subí al estado, quita eso (risas)”, sonreí y aproveché para preguntar cómo les había ido con los estados, si les habían comentado las fotografías, (V) dijo “sí, pues en mi caso, la mayoría de mi familia me escribió que quiénes eran”, sonreía y continuó “y yo expliqué que era una tarea del trabajo y ya, eso fue todo”, luego pregunté a (Ja), (Ke) y (V) si alguna vez habían trabajado en grupo, a lo cual (V) respondió “no profe, nunca” le dije asombrada “¿nunca?, y continué tranquilamente preguntándoles ¿y cómo les con ese trabajo en grupo a los tres?” pregunté por las experiencias sobre trabajo grupal y cómo habían sentido esto, (V) dijo “nada del otro mundo profe”, le pregunté “¿por qué nada del otro mundo?”, en ese momento (Ke) dijo en palabras de Int-4 “bien, bien sí, estuvimos compartiendo con mi compañera (V), estuvimos haciendo pues este trabajo, nos fue bien”, (V) dijo inmediatamente con voz sonriente “por eso mismo”.

Seguidamente les pregunté por la edición, si habían empleado algún programa o el editor de fotos, (V) dijo enérgica y sonriente “pues profe, yo me metí a Play Store y con la primera aplicación que encontré ahí “y agregó con respecto a la imagen compartida desde mi pantalla “esa la hizo (Ja)”, por su parte (Ja) dijo “pues yo hice el diseño, pues precisamente porque como que la anterior no les había gustado, pues busqué otra manera para que fuera más bonita que se realizara, no sé también para que tuviera algo de creatividad, no sé profe yo lo quise hacer así con flores y que fuera pues más creativo, también como por el día de las mujeres o algo así por el estilo profe, entonces por eso la coloqué de esa manera”. Agradecí a (V), (Ke) y (Ja) por su participación dando a conocer mis pensamientos con respecto a lo realizado y socializado, les dije “veo que ustedes tienen como esa recursividad y esa capacidad del manejo de programas, me parece bastante interesante”, luego pregunté si a alguno de ellos le llamaba la atención la edición o la fotografía, inmediatamente (V) alegre y energéticamente dijo “profe, a mí, a mí, a mí, a mí, a mí, a mí”, mientras que (Y) dijo en tono tranquilo “a mí también”, (V) continuó diciendo “hace un año yo abrí un canal de *You tube* para hacer ediciones, pero no, no dio pie con vuelo y me tocó quitarlo, pero eso hacía, en mi tiempo libre trato de hacer ediciones y cosas así”, le dije, “bueno, bien (V), sería bueno que nos compartieras el trabajo que realizas”, mencionando opciones de redes en las cuales crear páginas para mostrar este contenido, ella me dijo sonriente no tener redes, le dije “mira que por estas redes el arte se mueve bastante”, invité a los participantes a dar a conocer sus trabajos por medio de las redes, “a quienes les llame la atención”, continúe “varias personas pueden aprender de ustedes”, mencionando lo interesante y provechoso que resultaba lo que (V) nos compartió (creación de su canal), agregué “si les apasiona algo, inviertanle tiempo, dedicación y verán cómo las cosas surgen poco a poco, pero surgen”, agradecí nuevamente a (V), (Ja) y (Ke). Con respecto a las experiencias de percepción del objeto, (Ja) comunicó “por ejemplo, pues con el tema del peluche es una sensación que despierta pues un recuerdo de la persona que me lo regaló, o también puede despertar un sentimiento como que de calma, o pues también hay veces que cuando uno está en tiempos libres o se va a dormir pues con el peluche y uno se acuerda de esos momentos bonitos, de calma y uno está feliz y relajado, es más que todo eso, uno se siente relajado, en paz, es una sensación muy bonita cuando uno está con peluches”, luego (Ke) comunicó con respecto a su objeto significativo (la pared): “me gusta esta parte porque protege del viento, del frío, de esa sensación, entonces por eso le tengo ese cariño a la pared y agradecido porque tengo un refugio donde quedarme, cosa que no pasa con otras personas de pronto pues porque no tienen un hogar, entonces, pues por ese lado, pues estoy agradecido”, le dije “gracias” y pregunté sobre el ejercicio de percepción, si habían identificado otras características en los objetos, si la sensación era la misma que lo observarlos a través de los ojos, si la imagen que tenemos es la misma, (V) afirmó “es difícil despegarse de la realidad”, dije “¿sí, ¿verdad?”, (Ja) en palabras de Int-4 dijo “yo me lo imaginé diferente, por ejemplo, pues yo me imaginaba pues una hoja en blanco, todo blanco o me imaginaba a veces pues estando en el cielo, todo perfecto, todo limpio, o me imaginaba que estaba en el agua, súper clarita, muy limpia o por ejemplo, pues también pues con el celular, no sé, yo lo imagino pues diferente”, agradecí a (Ja), enseguida pregunté si habían encontrado alguna relación o conexión con los objetos de sus compañeros de

grupo, (V) respondió “no señora”. (Di) y (Y) por su parte, se mostraron atentos en la socialización de experiencias con respecto a los objetos significativos, (Di), se comunicaba con los participantes de [CS] y hacía la seña “bien”.

Continúe mostrando los ejercicios grupales de (Da) y (Mi) quienes realizaron un GIF (Formato de Intercambio de Gráficos) y el perteneciente a (Al) y (K). (Da) tenía inconvenientes de conexión al igual que (Mi), de otra parte (Al) y (S) no asistieron. Pregunté si notaban alguna diferencia entre los tres ejercicios, enfatizando en el trabajo grupal como importante para desarrollarlos, (Di) en palabras de Int-4 afirmó “es diferente cada grupo lo hizo de una manera propia. Hay algunos que lo dejaron con el fondo, otros que no, que lo colocaron, que con el programa lo diseñaron pues para que tuvieran como diferentes colores, hay algunos pues que no colocaron tanta decoración en el fondo, otros que colocan lo que vemos ahí, las flores de fondo, eso es”, agradecí a (Di) por su participación y enfatice en las características que percibí en cada imagen con respecto al trabajo grupal, mencionando la integración de las fotografías en cada realización e invitando a desarrollar colectivamente los próximos espacios donde se realizarán ejercicios grupales, lo cual pueda ser evidenciado también en los próximos trabajos. Mientras se proyectaba el GIF de (Da) y (Mi), agradecí a los participantes sus intervenciones. Al instante reingresó (Da) y se unió (Mi) al encuentro. (Da) mencionó que juntos habían dialogado, él se guió por lo que (Mi) le había enviado (fotografía), (Da) hizo su foto y la envió a (Mi), quien realizó el GIF, enfatice en su trabajo grupal y les pregunté por la experiencia de percepción, por su parte (Mi) en palabras de Int-4 dijo “Si, claro, pues realmente estuve haciendo la foto, pues con un calzado, pues para representar lo que he sentido pues con el calzado, el olor, las sensaciones, entonces pues tomé esa foto con eso profe y la publiqué”, luego le pregunté si al percibir el objeto con los ojos cerrados había cambiado la idea que tenía de este cuando lo observaba, a lo cual (Mi) respondió sonriente “fue volver a ver la imagen para recordar esa sensación que tuve antes”. Para concluir con la socialización proyecté el ejercicio de (Al) y (K) únicamente diciendo el nombre de sus objetos, para recordar a los participantes esto.

En el segundo momento se realizó la introducción al tema propuesto para esta quinta sesión (RECONOCERNOS. La pose a través de la mirada en el colegio), no sin antes recordarle los materiales solicitados a cada uno de ellos: fotografía de carné estudiantil, fotografía de amigos del colegio en momentos casuales durante y entre las clases y, fotografía de algún evento en el colegio. con su correspondiente explicación a través de la proyección de una imagen. (Da) y (V) manifestaron no tenerlas listas, aunque, en el transcurso de la sesión lograron encontrar algunas y compartirlas, incluso (V) mencionó tener fotografías con sus compañeros del colegio, pero no en el colegio, sino en las clases virtuales, le dije que no había ningún inconveniente, al contrario, funcionaban para el ejercicio porque el colegio debido a la situación actual acogía estos espacios virtuales, que ahora hacen parte del contexto institucional, y de eso se trataba el ejercicio, también identificar aspectos de la pose en el colegio en espacios virtuales. La explicación del tema consistió básicamente en revisar el significado del término *pose* y los contextos en los cuales es posible identificar este aspecto, se propiciaron espacios para preguntas y diálogos en torno al tema, aclaraciones y explicación del ejercicio grupal, esto tardó alrededor de quince minutos. Durante la explicación del tema enfatice en el enfoque plástico y visual de los talleres, en lo esencial que resulta pensar sobre las imágenes nos rodean y como parte de nuestra cotidianidad, en el tránsito histórico de la *pose* en las imágenes, en el uso de dispositivos tecnológicos y su relación con el tema de la *pose*, con la creación, circulación y recepción de imágenes, esto acompañado de ejemplos con imágenes de fondo en el esquema proyectado. Los participantes se mostraban atentos. Con respecto a ello (Di) en palabras de Int-4 dijo “tengo entendido que anteriormente era diferente la manera en que se capturaban las cosas, o sea con escultura y ya después con fotografía, y pues también eso va cambiando, dependiendo de los gustos de las personas, pues toman fotos también con la moto y con diferentes objetos”. Agradecí a (Di), enfatizando en la relación del arte con el ser humano, con sus contextos y momentos históricos, donde la *pose* ha ocupado lugares y se ha transformado, al igual que los medios donde las imágenes y el arte se movilizan (escenarios de circulación), invitando a pensar estos aspectos y las posibilidades del arte como campo y contexto. Una vez dialogados estos asuntos y sin más preguntas e intervenciones por parte de los participantes procedí a compartir el enlace del archivo *Power point* creado en la plataforma *Google drive* (<https://docs.google.com/presentation/d/1YwzuTbi1p375OHuu1Qb2HMO9RrZr4qXy0YsQIyH87pk/edit#slide=id.p>), compartido y enviado previamente al correo de cada participante. A petición de los participantes, fue necesaria una explicación breve de su manejo en cuanto a la exploración de herramientas y adjuntar imágenes. No obstante, algunos participantes por iniciativa propia y otros siguiendo mi invitación a explorar la plataforma y sus herramientas, exploraron este archivo virtual y en minutos fueron apropiando el manejo de este. Les pregunté si antes habían tenido la posibilidad de manejar esta plataforma, a lo cual me respondieron que no, pues manejaban las plataformas *Meets* y *Zoom* para conectarse a clases, mientras *Classroom*, *WhatsApp* y *Edmodo* correos para el envío de tareas.

Posteriormente, tuvo lugar la conformación de grupos, en este caso tres, de modo que cada grupo trabajara paralelamente y cada participante adjuntara e interviniera las fotografías. El primer grupo estuvo integrado por (V) de [CO], (Ke) y (Ja) de [CS], como en el taller anterior, pues les pregunté si deseaban continuar juntos o no, ellos estuvieron de acuerdo; el segundo grupo se integró por (Da) de [CS] y (Y) de [CO], (Da) manifestó no saber quién era (Y), ella había desactivado la cámara segundos antes de conformar los grupos, le solicité activarla, así lo hizo, se saludó por medio de señas con (Da), quien manifestó inmediatamente haberla recordado, a lo cual agregué “esa es la importancia de mantener las cámaras activadas”, el tercer grupo fue conformado por (Mi), (Di) y (Ju) de [CS], quien continuaba sin atender a mis llamados, no se manifestó durante la sesión, como

	<p>sucedió con la sesión anterior. Es necesario mencionar que en principio propuse conformar el segundo grupo con (Y), (Da) y (Ju), sin embargo, (Da) de [CS] expresó con gestos de molestia e incomodidad no querer trabajar con (Ju) porque “no me cae bien el compañero (Ju), no quiero trabajar con él, lo odio, mejor que trabaje el compañero (Ju) con el compañero (Ke) es que la verdad no me siento cómodo trabajando con él”, le pregunté por qué, aclarando que, no era necesario que me contestara si se sentía incómodo, (Da) contestó “no profe lo que pasa es que yo lo conozco a él y él no hace las tareas, yo he tenido la experiencia de trabajar con él en grupo y no me gusta, él siempre está ocupado, nos saca excusas, no, no me gusta por la actitud de él, no es serio con el trabajo. Yo, por ejemplo, yo soy cumplido, yo trato de hacer las tareas, de compartir y él siempre me dice, me responde no, no después, después, estoy ocupado, yo la verdad no, me cansé y no me gusta hacer trabajos con él por eso”, en ese momento me sentí incómoda y sin saber qué hacer, sin embargo, continúe llamando a (Ju) y no contestó, le dije a (Da) “entiendo”, tuve que buscar una solución inmediata y asignar un nuevo grupo a (Ju), en este caso el tres, al conocer esto (Da) sonrió y luego parecía estar dialogando con (Ke) y (Ja) mediante lengua de señas. Para el desarrollo del ejercicio enfatice en concentrarse no sólo en los aspectos de técnicos (color, tamaño y forma) de la imagen, sino en la pose, es decir posturas y gestos de quienes allí aparecen, invitándolos a ser “detallistas” con cada imagen. Algunos me enviaron la imagen por <i>WhatsApp</i> para que les colaborara subiéndola en el archivo de <i>Google drive</i>, así lo hice. En ese momento se apagó mi computador y mantuve contacto por el grupo de talleres en <i>WhatsApp</i>, informándoles de la situación, disculpándome y solicitando que continuaran con el desarrollo del ejercicio mientras me conectaba, algunos escribieron “tranquila profe, sí” estuve ausente durante cinco minutos, al reingresar, lo participantes continuaban en la reunión, desarrollando el ejercicio, Int-4, también estaba allí. Cuando hablé sobre y escribí la palabra aspectos, (Da) preguntó qué significaba, por tanto, busqué un sinónimo: <i>características</i>, (Da) manifestó entender.</p> <p>(Mi) tenía problemas técnicos, sin embargo, mantuvo comunicación mediante <i>WhatsApp</i>. (Da) preguntó antes de iniciar con el ejercicio grupal que él tenía un compañero de [CS] con el cual realizaría el ejercicio, que le diría a él, a lo cual respondí “(Da), sé de quién me hablas, sin embargo, él no está participando en los talleres y la idea es que los ejercicios se desarrollen con quienes participan, que [CS] y [CO] dialoguen, esa es la propuesta de los talleres, sobre la cual dialogamos al principio, es el eje , que ambas comunidades interactúen, de lo contrario estos talleres no tendrían sentido, se trata de construir a partir de la comprensión de las diversas formas de comunicación”. (Da), en palabras de Int-4 y con una seña comunicó “okey profe”, le dije “bueno (Da). Durante el desarrollo de ejercicio grupal (Da) comunicó molesto con “profe, (Di) está molestando y se pone a borrar los archivos, las fotos, yo no sé póngase serio también (Di), yo no sé por qué está molestando ahí, se pone a borrar las imágenes”, en ese momento noté que (Di) estaba colocando s imagen en una diapositiva en blanco del segundo grupo y la estaba acomodando, supuse que estaba confundido, hablé a (Di) sobre ello, explicándole a partir cuáles eran los espacios destinados para su grupo (tres), di a conocer esto a todo el grupo, en especial a (Da), asimismo, solicité comprender que éramos varias personas desarrollando el ejercicio al mismo tiempo en n archivo, entonces estas confusiones y situaciones eran inevitables, por tanto, pedí se colaboraran con ello y se explicaran también de manera respetuosa aquello que no entendieran, los participantes manifestaron estar de acuerdo. (Y) y (Da), fueron el primer grupo en dar a conocer el desarrollo del ejercicio, solicitaron que lo revisara, les sugerí la exploración de algunos colores para que el texto no se perdiera con el fondo, algunos aspectos técnicos. Solicité a los participantes no separar sus fotografías de las de sus compañeros de grupo, diciéndoles “traten de integrarlas, por favor no las separen”, enfatizando en el ejercicio grupal, en ese momento (Da) en palabras de Int-4 dijo “si profe, si tenía razón con lo que estaba diciendo ahorita, porque si lo colocamos por ejemplo las imágenes por separado pues no tendría sentido y también colocar por ejemplo el texto cerca a la imagen pues para tener claridad de donde vienen los aspectos, porque si se pone por ejemplo separadas las imágenes, pues como que no se va a ver bien, pues tampoco va a tener, entonces por ejemplo si uno coloca por aparte las características, es mejor colocarlo todo no, es mejor colocarlo todo junto”, esto me hizo sentir feliz, lo cual dije a (Da), agradeciendo e insistiendo en el trabajo grupal.</p> <p>(V) manifestaba al principio no querer mostrar sus fotografías, eliminarlas, puesto que sentía “pena”, “no se veía bien”, según ella, aunque con el paso de los minutos subió varias imágenes y desarrolló el ejercicio, aclaré que todos estaban realizando el ejercicio y que la idea era centrarnos en el análisis de imagen, (V) también me preguntó si compartiría las imágenes de ella y los demás participantes en mis redes sociales, a lo cual le respondí “No (V), para nada, me parece una falta de respeto con cada uno de ustedes ponerme a subir sus fotos y menos sin su autorización” les pedí estar tranquilos con ello y aclaré que las imágenes se observarían en espacios institucionales. (V) preguntaba constantemente por el funcionamiento del <i>Google drive</i>. Pedí el favor a Int-4 de acompañarnos por diez minutos más después de las doce si le era posible, ella aceptó, manifestando no tener inconveniente con ello. Pregunté a los participantes si necesitaban el número de <i>WhatsApp</i> de sus compañeros de grupo, (V) me dijo “no profe, tranquila”, manifestando con tono sonriente haber encontrado otra forma de comunicarse con sus compañeros de grupo (Ja) y (Ke): a través del chat en <i>Google drive</i>, (Y) dijo lo mismo. Los invité a continuar explorando esta plataforma virtual y otras, agradecí a los participantes por su asistencia, y nos despedimos por medio de audio, chat, lengua de señas y gestos. Int-4 se retiró quince minutos después de las doce de la tarde, nos despedimos cordialmente y agradecí por su tiempo y colaboración, (V) me dijo “gracias” al despedirse. Con algunos participantes nos despedimos a las 12:21 pm, pues continuaban realizando el ejercicio en <i>Google Drive</i>, finalizamos la reunión a esa hora.</p>
--	---

Tabla 2. Diario de campo Sesión 5, Subrayados que alertan sobre aspectos significativos (primera lectura de los diarios de campo). Esta información derivó de la observación participante y los recogidos: notas de campo, videos, chats, audios, pantallazos.

TABLA 3. ANÁLISIS Y CODIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN (EJEMPLO QUINTA SESIÓN)

SÍNTESIS DE ASPECTOS SIGNIFICATIVOS	INTERPRETACIONES SOBRE LO OBSERVADO
<p>∅ Int-4 preguntó sobre el tema a desarrollar, pues necesitaba conocer el tema y dinámica de la sesión para entender y comunicarlo en lengua de señas.</p>	<p>Al preguntar sobre el tema a desarrollar, Int-4 necesitaba conocer sobre este y la dinámica de la sesión para entender y comunicarlo en lengua de señas, esto permite pensar sobre los modos de comunicar en cuanto a la explicación del tema, preguntas y momentos del taller los estudiantes de [CS], si bien es cierto, los intérpretes manejan lengua de señas, no son pedagogos ni artistas, lo cual es interesante, puesto que, ellos están de cierto modo aprendiendo con nosotros, y tal vez expliquen desde sus comprensiones, según he notado, en lengua de señas se busca ser puntual con la información. Con respecto al saludo y despedida, se ha hecho habitual mediante audio, lengua de señas, gestos y chat. Esta vez también asistieron ocho participantes (de los cuales tres han asistido a todos los encuentros), (Ju) nuevamente no se manifestó durante la sesión, resulta preocupante y necesario continuar revisando las estrategias metodológicas e insistir en el diálogo con cada participante. Dos participantes días previos comunicaron su retiro de los talleres debido a situaciones particulares. No obstante, el interés y las formas en que se están comprendiendo los talleres influyen en estas situaciones. Seis participantes mantuvieron cámaras activas durante la sesión, (V) de [CO] tuvo inconvenientes con ello, aunque se mantuvo atenta y participativa a través de audio. por parte de los demás participantes; las estudiantes de [CO] poco a poco han comenzado a comprender la importancia de proyectar su imagen ante los demás, como una forma de identificar y saber con quién o quiénes se desarrollarán un ejercicio grupal, para lo cual una vez activan sus cámaras se saludan, como ocurrió en el caso de (Da) de [CS] y (Y) de [CO].</p>
<p>∅ Saludo y despedida mediante audio, lengua de señas, gestos y chat.</p>	<p>Las expresiones y emociones de los estudiantes: como sonrisas, tranquilidad, energía, molestia e incomodidad surgen de las particularidades de cada uno, como sujetos multidimensionales en situaciones diversas, es inevitable que estas tengan lugar en cada momento del taller. Cabe aclarar que, el respeto hacia la mediadora y hacia los participantes fue transversal durante la sesión, podría decirse que no estuvo del todo presente cuando (Da) de [CS] manifestó no querer realizar el trabajo grupal con (Ju) de [CS] y mencionó odiarlo, aunque posteriormente aclaró el porqué de su postura, afirmando que ha tenido experiencias de trabajo grupal con (Ju), quien no muestra interés por realizar los trabajos y tal vez al sonreír cuando comuniqué el cambio de grupo de (Ju); esto es entendible, aunque no dejó de ser un momento en el cual me sentí incómoda y sin saber qué hacer, sin embargo, tuve que actuar inmediatamente, fue necesario propiciar un ambiente de respeto insistiendo en la comprensión del otro. (Da) no manifestó en otras ocasiones odiar a su compañero y enfatizó más en los asuntos de trabajo grupal. Asimismo, cuando (Da) se molestó con (Di) debido a lo sucedido con la confusión de (Di) al colocar su imagen en una diapositiva del grupo de (Da) y (Y) y cuando (Da) propuso realizar el trabajo grupal con un compañero que no participa en los talleres, supongo que para evitar realizarlo con (Y), insistí en la importancia del trabajo grupal, diálogo, interacción, comprensión y colaboración con los demás, entre [CS] y [CO], desde las diversas formas de comunicación para el desarrollo de los talleres, en lo cual finalmente (Da) enfatizó por voluntad propia, esto fue un motivo de alegría y tranquilidad para mí, puesto que sentí un acercamiento hacia el reconocimiento del otro por parte de (Da), quien durante los momentos de la sesión pienso, no estaba cómodo con la idea de realizar ejercicios grupales con su compañera de [CO], ni con su compañero de [CS], pienso que por ese lado, se logró un avance. También busqué resaltar la importancia del respeto hacia los demás cuando aclaré a los participantes que me parecía una falta de respeto compartir las fotografías de cada uno (ejercicios del taller) en mis redes sociales y menos sin su autorización.</p>
<p>∅ Asistieron ocho participantes, uno de ellos nuevamente no se manifestó durante la sesión, (Ju).</p>	<p>Fueron significativos los momentos en los cuales (Ke), (Ja) y (V) afirmaron haber sido la primera vez que realizaron un trabajo en grupo, (V) dijo haberle parecido “nada del otro mundo”, porque estaba de acuerdo con lo mencionado por (Ke) “bien, bien sí, estuvimos compartiendo con mi compañera (V), estuvimos haciendo pues este trabajo, nos fue bien” y cuando (Ke) de [CS] afirmó “le tengo ese cariño a la pared y agradecido porque tengo un refugio donde quedarme, cosa que no pasa con otras personas de pronto pues porque no tienen un hogar. Allí se evidenciaron gestos de reconocimiento, el pensar en los demás como seres con quienes en la realización de ejercicios grupales estamos compartiendo, y la empatía por los demás que deriva cuando pensamos en las situaciones en las cuales se encuentran en comparación con la de sí mismo. Un gesto de reconocimiento hacia sí mismo se evidenció cuando (V) manifestó no querer mostrar sus fotografías, pues sentía “pena” y al preguntar a la mediadora si las subiría a sus redes sociales, supongo, no deseaba que nadie las viera; afortunadamente con el desarrollo del ejercicio fue comprendiendo que no se trataba de un ejercicio centrado en lo aparente, sino en el análisis de imagen, donde era posible recordar momentos, ir más allá de lo visible. De otra parte, la mediadora realizó preguntas, buscando las socializaciones por parte de los participantes y mantener diálogo con ellos, pensando en lo fundamental es que son los espacios de socialización, y los cuales necesitan ser ampliados, con respecto al ejercicio</p>
<p>∅ Seis participantes mantuvieron cámaras activas durante la sesión, (V) de [CO] tuvo inconvenientes con ello, aunque se mantuvo atenta y participativa a través de audio.</p>	
<p>∅ Expresiones y emociones de los estudiantes: sonrisas, tranquilidad, energía y molestia.</p>	
<p>∅ Mediadora realizó preguntas, buscando las socializaciones por parte de los participantes y mantener diálogo con ellos.</p>	
<p>∅ La imaginación, representación, sensaciones, emociones, recuerdos, creatividad y lo difícil que resulta “despegarse de la realidad” (como afirmó (V)), estuvieron presentes en los ejercicios de percepción del objeto a través de los sentidos, según lo socializado por los participantes.</p>	
<p>∅ (Ke) de [CS] afirmó “le tengo ese cariño a la pared y agradecido porque tengo un refugio donde quedarme, cosa que no pasa con otras personas de pronto pues porque no tienen un hogar.</p>	
<p>∅ (Di) afirmó “es diferente, cada grupo lo hizo de una manera propia.” Asimismo, identificó aspectos como fondo, color y manejo de programas en las fotografías grupales.</p>	
<p>∅ (Ke), (Ja) y (V) afirmaron haber sido la primera vez que realizaron un trabajo en grupo, (V) dijo haberle parecido “nada del otro mundo”, porque estaba de acuerdo con lo mencionado por (Ke) “bien, bien sí, estuvimos compartiendo con mi compañera (V), estuvimos haciendo pues este trabajo, nos fue bien”</p>	
<p>∅ Con respecto a explicaciones, dudas y aclaraciones del tema, (Di) en palabras de Int-4 dijo “tengo entendido que anteriormente era diferente la manera en que se capturaban las cosas, ó sea con escultura y ya después con fotografía, y pues también eso va cambiando, dependiendo de los gustos de las personas”.</p>	
<p>∅ Agradecí a (Di), enfatizando en la relación del arte con el ser humano, con sus contextos y momentos históricos, donde la pose ha ocupado lugares y se ha transformado, al igual que los medios donde las imágenes y el arte se moviliza (escenarios de circulación), invitando a pensar estos aspectos y las posibilidades del arte como campo y contexto.</p>	

<p>∅ (Da) de [CS] expresó molestia e incomodidad, manifestando no querer realizar el trabajo grupal con (Ju) de [CS], mencionó odiarlo, posteriormente dio a conocer el porqué de su postura, afirmando que ha tenido experiencias de trabajo grupal con (Ju), quien no muestra interés por realizar los trabajos. (Da) sonrió al conocer el cambio de grupo de (Ju).</p> <p>∅ Me sentí incómoda y sin saber qué hacer ante lo mencionado por (Da) con respecto a (Ju), sin embargo, tuve que actuar inmediatamente.</p> <p>∅ (Da) comunicó su intención de realizar el trabajo grupal con uno de sus compañeros de [CS] (quien no participa de los talleres).</p> <p>∅ En varias ocasiones insistí en la importancia del trabajo grupal, diálogo, interacción, comprensión y colaboración con los demás, entre [CS] y [CO], desde las diversas formas de comunicación para el desarrollo de los talleres.</p> <p>∅ (Da) al finalizar el ejercicio mencionó estar de acuerdo con la mediadora en cuanto a la importancia de integrar las imágenes como grupo y de colocar las características o aspectos en cada una.</p> <p>∅ (V) manifestó no querer mostrar sus fotografías, pues sentía “pena”, también preguntó a la mediadora si las subiría a sus redes sociales.</p> <p>∅ Mediadora aclaró “No (V), para nada, me parece una falta de respeto con cada uno de ustedes ponerme a subir sus fotos y menos sin su autorización”</p> <p>∅ Fue necesario explicar brevemente el manejo de la plataforma <i>Google Drive</i>, pues era la primera vez que los estudiantes accedían a esta, aunque de inmediato entendieron su manejo y algunos se interesaron por continuar explorando y manejando esta plataforma y sus herramientas.</p> <p>∅ Los participantes encontraron otra forma de comunicarse con sus compañeros de grupo, a través del chat en <i>Google drive</i>.</p> <p>∅ (Mi), (Da) y (V) tuvieron inconvenientes técnicos y de conexión.</p> <p>∅ La mediadora se ausentó de la plataforma por cinco minutos debido a inconvenientes técnicos.</p> <p>∅ Encuentro se extendió por quince minutos.</p>	<p>de percepción del objeto significativo fueron varios los aspectos en cuanto a los procesos individuales y grupales de creación compartidos por los participantes, quienes además se permitieron reflexionar con respecto a lo realizado. La imaginación, representación, sensaciones, emociones, recuerdos, creatividad y lo difícil que resulta “despegarse de la realidad” (como afirmó (V)), estuvieron presentes en los ejercicios de percepción del objeto a través de los sentidos, según lo socializado por los participantes, la noción de realidad en este caso se basa en lo observado a través de la vista, mientras que la imaginación y memoria se asocian con la percepción, y la creatividad con el uso de programas y la técnica. Lo anterior, también se evidenció cuando (Di) afirmó “es diferente, cada grupo lo hizo de una manera propia e identificó aspectos expresivos, técnicos y de producción en las imágenes grupales, como fondo, color y manejo de programas, no obstante, esta vez enfatizó en los modos de trabajo grupal. Con respecto a la explicación del tema de la pose, la intervención que (Di) tuvo sobre el tema (“tengo entendido que anteriormente era diferente la manera en que se capturaban las cosas, o sea con escultura y ya después con fotografía, y pues también eso va cambiando, dependiendo de los gustos de las personas”) fue provechosa puesto que me permitió hacer énfasis en la relación del arte con el ser humano, con sus contextos y momentos históricos, mencionando que allí la pose ha ocupado lugares y se ha transformado, al igual que los medios donde las imágenes y el arte se moviliza (escenarios de circulación), invitando a pensar estos aspectos y las posibilidades del arte como campo y contexto.</p> <p>En cuanto a los inconvenientes técnicos y de conectividad, estos aspectos se han convertido en habituales durante el desarrollo de los talleres y esta vez desafortunadamente estuvieron presentes, para (Mi), (Da), (V) tuvieron inconvenientes técnicos y de conexión y para la mí, ocasionando que me ausentara de la plataforma por cinco minutos. Estas problemáticas como he mencionado en ocasiones anteriores se encuentran relacionadas con nuestras condiciones socioeconómicas, culturales e institucionales, resulta complejo mediar con ello. Nuevamente el encuentro se extendió por quince minutos, es necesario revisar los tiempos destinados para la socialización, deben ser mayores y los ejercicios más puntuales, puesto que no fue posible llevar a cabo en su totalidad el taller, pensar también en los ritmos de los participantes y el manejo de plataformas, pues asumí que tenían conocimientos previos sobre el manejo de <i>Google Drive</i> y no era así, explorar las herramientas toma tiempo y considero una falta de respeto limitar los minutos de exploración, esto teniendo en cuenta las dudas que surgen y las explicaciones necesarias, en este encuentro olvidé que ellos y yo habitamos espacios diferentes, incluso desde la virtualidad, ellos manejan otros programas, aunque, claro está, no fue impedimento para que apropiaran la plataforma propuesta por la mediadora, pues la capacidad de comprensión de los participantes es rápida, la curiosidad frente a lo “nuevo”, aumenta su interés y necesidad por explorar y comprender lo que sucede y se les presenta, hallando allí otra forma para comunicarse con sus compañeros de grupo, a través del chat en <i>Google drive</i>.</p>
---	---

Tabla 3. Correspondiente a los aspectos significativos e interpretaciones previas al ejercicio de categorización con respecto al diario de campo de la quinta sesión (Tabla 2).

TABLA 4. CATEGORIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN (EJEMPLO QUINTA SESIÓN)

CATEGORÍAS PREVIAS DE INTERPRETACIÓN				
Mediación educativa	Actitudes de los Estudiantes	Procesos creativos en las Artes Plásticas y Visuales	Procesos institucionales de inclusión	Gestos de reconocimiento
Aprovechamiento de las TIC-Emocionalidad de la mediadora-Estrategias pedagógicas-Relaciones comunicativas-Recursividad-Reflexividad	Emociones de los estudiantes- Interacciones- Recursos TIC, materiales para el taller y los propuestos por los estudiantes) - Rutinas- Intereses (previos y los emergentes con respecto al taller)	Imaginario-Propiedades de los materiales- Sensibilidad perceptiva-Reflexión crítico-estética- Producción artística- Construcción de subjetividad-Cultura Visual-Nuevos medios	Estrategias de inclusión-Recursos Institucionales Recursos Institucionales-	Diálogo-Empatía- Alteridad- Identidad- Solidaridad
<p>Como modos de comunicación y diálogo, la mediadora convocó al quinto taller de Artes, mediante chat en WhatsApp y correo electrónico a cada participante al encuentro que se llevó a cabo a través de la plataforma Zoom. APROVECHAMIENTO DE LAS TIC.</p> <p>Presentación de la plataforma Google drive y sus herramientas como posibilidades TIC para el diálogo y creación. APROVECHAMIENTO DE LAS TIC.</p> <p>Con la intención de interactuar con los participantes, durante este encuentro de taller, la mediadora mantuvo su cámara activa, saludó y se despidió a través de chat, audio, gestos y señas. RELACIONES COMUNICATIVAS.</p> <p>Con el propósito de fortalecer las interacciones con los participantes de comunidades sorda y oyente, la mediadora saludó y se despidió mediante audio, gestos y chat. Asimismo, mantuvo su cámara activada durante esta sesión. ESTRATEGIA PEDAGÓGICA (Diálogo).</p> <p>Mediadora realizó preguntas, buscando las socializaciones por parte de los participantes y mantener diálogo con ellos. ESTRATEGIA PEDAGÓGICA (Diálogo).</p> <p>Me sentí incómoda y sin saber qué hacer ante lo mencionado por (Da) con respecto a no deseara realizar el ejercicio grupal con (Ju). EMOCIONALIDAD</p> <p>Insistí en la importancia del trabajo grupal, diálogo, interacción, comprensión</p>	<p>Para participar del taller, los participantes accedieron a la plataforma Zoom. También exploraron y manejaron Google drive, Gmail y WhatsApp. RECURSOS TIC.</p> <p>Se hicieron más evidente el saludo y la despedida de los participantes, mediante diversos dispositivos (audio, lengua de señas, gestos y chat). INTERACCIONES.</p> <p>Asistieron ocho participantes, lo cual mostró una presencia más o menos estable de los participantes. INTERESES (Emergentes con respecto al taller).</p> <p>(Ju) de [CS] nuevamente no se manifestó durante la sesión y no respondió a los llamados de la mediadora. INTERESES (Emergentes con respecto al taller).</p> <p>Durante esta sesión Seis participantes mostraron su imagen física, manteniendo sus cámaras activas durante la sesión. INTERACCIONES.</p> <p>(V) de [CO] se mantuvo atenta y participativa a través de audio. INTERESES (Emergentes con respecto al taller).</p> <p>Expresiones y emociones de los estudiantes, tales como sonrisas, tranquilidad, energía y molestia durante esta quinta sesión.</p>	<p>La utilización de la Plataforma Zoom como medio de encuentro, ofreció mayores posibilidades de interacción y de creación artística en los ejercicios grupales. Asimismo, los participantes encontraron otras formas para comunicarse con sus compañeros de grupo y desarrollar los ejercicios, a través del chat en Google drive. NUEVOS MEDIOS.</p> <p>El ejercicio grupal centrado en el análisis de imagen de las fotografías de sus compañeros les permitió encontrar aspectos que van más allá de lo aparente. SENSIBILIDAD PERCEPTIVA.</p> <p>En la creación de imágenes grupales, a partir de las fotografías, los participantes tuvieron en cuenta los elementos que integran la composición. PRODUCCIÓN ARTÍSTICA.</p> <p>Sobre sus producciones los participantes reflexionaron con respecto a los procesos individuales y grupales de percepción y creación. REFLEXIÓN CRÍTICO-ESTÉTICA.</p> <p>La imaginación, representación, sensaciones, emociones, recuerdos, creatividad y lo difícil que resultó “despegarse de la realidad” (como afirmó (V) de [CO]), estuvieron presentes en los ejercicios de percepción del objeto a través de los sentidos. SENSIBILIDAD PERCEPTIVA.</p>	<p>Int-4 necesitaba conocer sobre el tema y la dinámica de la sesión para entender y comunicarlo en lengua de señas, esto permitió pensar sobre los modos de comunicar en cuanto a la explicación del tema, preguntas y momentos del taller a los estudiantes de [CS]. ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN (Interés por asegurar la traducción a Lds).</p> <p>Int-4 explicó y comunicó desde sus comprensiones. ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN (Modos de comunicar del intérprete).</p> <p>La palabra pues hizo parte de la jerga de Int-4, esto integró aquello que los estudiantes de [CS] comunicaron. ESTRATEGIAS DE INCLUSIÓN (Modos de comunicar del intérprete).</p>	<p>El respeto hacia la mediadora y hacia los participantes fue transversal durante la sesión. ALTERIDAD.</p> <p>Las estudiantes de [CO] poco a poco han comenzado a comprender la importancia de proyectar su imagen ante los demás, como una forma de identificar y saber con quién o quiénes desarrollarían un ejercicio grupal, para lo cual una vez activaron sus cámaras se saludaron, como ocurrió en el caso de (Da) de [CS] y (Y) de [CO]. ALTERIDAD.</p> <p>La empatía por los demás que deriva cuando pensamos en las situaciones en las cuales se encuentran en comparación con la de sí mismo, se evidenció cuando (Ke) de [CS] afirmó tenerle cariño a la pared y estar agradecido porque representaba un refugio y hogar para él, pues otras personas no cuentan con ello. EMPATÍA.</p> <p>Pensar en los demás como seres con quienes en la realización de ejercicios grupales estamos compartiendo, como mencionó (Ke) de [CS] con respecto al desarrollo del ejercicio grupal, a pesar de ser la primera vez que realizaron un trabajo como grupo. ALTERIDAD.</p> <p>Un gesto de reconocimiento hacia sí mismo se evidenció cuando (V) de [CO] manifestó no querer mostrar sus fotografías, pues sentía “pena” y al preguntar a la mediadora si las subiría a</p>

<p>y colaboración con los demás, entre [CS] y [CO], desde las diversas formas de comunicación para el desarrollo de los talleres. ESTRATEGIA PEDAGÓGICA (Diálogo).</p> <p>Fue necesario propiciar un ambiente de respeto insistiendo en la comprensión del otro, cuando (Da) se molestó con (Di) debido a lo sucedido con la confusión de (Di) al colocar su imagen en una diapositiva del grupo de (Da) y (Y). ESTRATEGIA PEDAGÓGICA (mantener el respeto).</p> <p>Teniendo en cuenta lo mencionado por (Di), enfatice en la relación del arte con el ser humano, con sus contextos y momentos históricos, mencionando que allí la <i>pose</i> ha ocupado lugares y se ha transformado, al igual que los medios donde las imágenes y el arte se movilizan (escenarios de circulación), invitando a pensar estos aspectos y las posibilidades del arte como campo y contexto. ESTRATEGIA PEDAGÓGICA (Contextualización).</p> <p>Mediadora considera una falta de respeto con los participantes subir las fotografías de los participantes desde sus redes sociales, menos aún sin su autorización y, da a conocer esto a los estudiantes. ESTRATEGIA PEDAGÓGICA (Mantener el respeto).</p> <p>Necesidad de explicar brevemente el manejo de la plataforma Google drive como otra posibilidad para crear y dialogar, pues era la primera vez que los estudiantes accedían a esta. APROVECHAMIENTO DE LAS TIC.</p> <p>Ausencia de la mediadora durante cinco minutos debido a inconvenientes técnicos. APROVECHAMIENTO DE LAS TIC.</p> <p>Debido a que quedaba poco tiempo y que no se había finalizado el ejercicio grupal fue necesario dar continuidad al segundo momento (ejercicio grupal) y extender por quince minutos la sesión; asimismo posponer la socialización (momento 3) para la siguiente sesión). RECURSIVIDAD.</p>	<p>EMOCIONES DE LOS ESTUDIANTES.</p> <p>(Da) de [CS] manifestó no querer realizar el trabajo grupal con (Ju) de [CS] y mencionó odiarlo, aunque posteriormente aclaró el porqué de su postura, no manifestó en otras ocasiones odiar a su compañero y enfatizó más en los asuntos de trabajo grupal. EMOCIONES DE LOS ESTUDIANTES.</p> <p>(Ju) de [CS] no mostró interés por realizar los trabajos. INTERESES (Emergentes con respecto al taller).</p> <p>(Da) de [CS] comunicó su intención de realizar el trabajo grupal con uno de sus compañeros de [CS] (quien no participa de los talleres). INTERESES (Emergentes con respecto al taller).</p> <p>Aunque fue la primera vez que los estudiantes accedieron a la plataforma Google drive, entendieron inmediatamente su manejo y algunos se interesaron por continuar explorando y manejando esta plataforma y sus herramientas. INTERESES (Emergentes con respecto al taller).</p> <p>Se presentaron inconvenientes técnicos y de conectividad en algunos participantes. RECURSOS TIC.</p>	<p>(Di) de [CS] identificó los aspectos y modos propios en las fotografías grupales, tales como: fondo, color y manejo de programas en las fotografías grupales. SENSIBILIDAD PERCEPTIVA.</p> <p>Fue notoria la reflexión, de (Di) de [CS], al referirse a las relaciones entre arte y contexto y a las transformaciones presentadas con el paso del tiempo, cuando enfatizó en la escultura y fotografía, con respecto a los materiales, medios, y usos que las personas hacen de ello, desde sus modos de vida y gustos. REFLEXIÓN CRÍTICO-ESTÉTICA.</p> <p>La dificultad que expresó (V) de [CO] acerca de ir más allá de lo observado a través de la vista, para recurrir a otras formas de percibir como la imaginación y memoria, mostraron comprensiones erróneas acerca de una única perspectiva de las artes como representación de la realidad. IMAGINARIOS.</p> <p>En la socialización se evidenciaron las posibilidades de exploración del arte como saber disciplinar, pero también como un modo de relación entre los sujetos y sus contextos. REFLEXIÓN CRÍTICO- ESTÉTICA.</p> <p>La exploración y manejo de Plataformas digitales (Google drive, redes sociales y correo electrónico) permitieron a los participantes escenarios de circulación de imágenes y de producción artística. NUEVOS MEDIOS.</p> <p>Se evidenció la curiosidad de los participantes frente a lo “nuevo”, como sucedió con el uso de la plataforma Google drive, lo que aumentó su interés y necesidad por explorar, a la vez que facilitó la comprensión de las actividades y la aplicabilidad de estas herramientas tecnológicas. SENSIBILIDAD PERCEPTIVA.</p>		<p>sus redes sociales, tal vez, no deseaba que nadie las viera. IDENTIDAD.</p> <p>Comprender la importancia de integrar las imágenes, de dialogar y colaborar como grupo, fueron aspectos mencionados voluntariamente por (Da) de [CS] al finalizar el ejercicio, como un acercamiento hacia el reconocimiento del otro. ALTERIDAD.</p>
---	---	--	--	---

<p>Los procesos de enseñanza y aprendizaje requieren ajustarse permanentemente, pues estos varían entre sujetos, ya que los participantes y yo habitamos espacios diferentes, incluso desde la virtualidad. Por ello conviene no fragmentar los ritmos y procesos de los participantes y profundizar en estos. Explorar las herramientas toma tiempo y considero una falta de respeto limitar los minutos de exploración. REFLEXIVIDAD.</p> <p>Es necesario revisar los tiempos destinados para la socialización, que deben ser mayores, para lo cual los ejercicios deberán ser más puntuales. REFLEXIVIDAD.</p>				
---	--	--	--	--

Tabla 4. Categorización y subcategorización de la Sesión 5.

TABLA 5. INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN (EJEMPLO)

La siguiente tabla, que corresponde a la categoría *Gestos de reconocimiento*, es un ejemplo del modo como procedí a la interpretación de las cinco categorías construidas en el proceso de interpretación sobre la información recogida en el trabajo de campo. Cada categoría desagrega subcategorías a partir de inferencias que recogen los asuntos significativos de cada sesión.

SESIÓN	SUBCATEGORÍA: ALTERIDAD
1	-Preocupación por parte de (S) porque la participación del otro se llevara a cabo. -Conocer cómo se está en un momento cuando algunos participantes de ambas comunidades preguntaron a la mediadora “¿Cómo estás?”.
2	-El gesto de (Al) y (Di) de [CS], de pedir disculpas por ingresar tarde al taller, acompañado de expresiones de ansiedad o vergüenza, mostraron que empezaron a adquirir conciencia sobre el respeto por el taller y por los otros, en relación con los compromisos adquiridos.
3	- El respeto por el trabajo propio y de los otros se hizo presente en la socialización del autorretrato, lo cual se evidenció en sus actitudes de atención y el modo como se expresaron sobre ellos.
4	- Interacciones entre [Cs] y [CO] , como en el caso de (Ja), cuando a modo de conversación (Ja) a (V) sobre su objeto significativo, ella respondió.
5	- El respeto hacia la mediadora y hacia los participantes fue transversal durante la sesión. -Las estudiantes de [CO] poco a poco han comenzado a comprender la importancia de proyectar su imagen ante los demás , como una forma de identificar y saber con quién o quiénes desarrollarían un ejercicio grupal, para lo cual una vez activaron sus cámaras se saludaron, como ocurrió en el caso de (Da) de [CS] y (Y) de [CO]. - Pensar en los demás como seres con quienes en la realización de ejercicios grupales estamos compartiendo , como mencionó (Ke) de [CS] con respecto al desarrollo del ejercicio grupal, a pesar de ser la primera vez que realizaron un trabajo como grupo . -Comprender la importancia de integrar las imágenes, de dialogar y colaborar como grupo , fueron aspectos mencionados voluntariamente por (Da) de [CS] al finalizar el ejercicio, como un acercamiento hacia el reconocimiento del otro .
6	-Algunos participantes de [CS] y [CO] se saludaron y despidieron a través de chat en Google drive, esto como modos de respeto hacia los demás, con quienes estamos compartiendo un espacio. - (Da) de [CS] inicialmente se negó a cambiar de grupo, luego manifestó comprender la situación y aceptó .

	<p>-Saludo e interacción entre (Y) y (Da) en la diapositiva perteneciente a su grupo, preguntándose sobre cómo se encontraban.</p> <p>-(Y) pidió disculpas a (Da) y a la mediadora por ingresar tarde al taller.</p> <p>-(Da) y (Y) consideraron que lograron un buen ejercicio. (Y) comentó que al principio pensó sería difícil debido a que (Da) es estudiante de [CS].</p> <p>-La invitación realizada por (Da) de [CS] a los participantes a preguntar y ser puntuales con el ingreso y materiales solicitados, mostró su interés no solo hacia el taller, sino porque sus compañeros también se interesarán y propiciarán ese respeto hacia los procesos.</p>
7	<p>-Los participantes expresaron su comprensión hacia el otro (mediadora) cuando lo realizado en Google drive desapareció, llegando a acuerdos para mantenerse informados con respecto a la recuperación del archivo y continuar con el ejercicio grupal.</p>
8	<p>-Como sujetos en contexto, pese a las dificultades y complejidad para, y ante, la necesidad de llegar a acuerdos para crear colectivamente, las interacciones entre los participantes, también entre [CS] y [CO] se ampliaron, así como el manifestarse de algún modo (cámara, audio, escrito o gestos) para comunicarse, ellos dialogaron con las situaciones y exploraron diversos medios y modos para lograrlo; han asumido lo presentado y generado estrategias para llevar a cabo el desarrollo de los ejercicios de la mejor manera posible.</p> <p>-Disculpase con la mediadora por ingresar después del horario acordado para el encuentro, atender a sus llamados y a los de sus compañeros fueron actos de respeto por parte de algunos participantes como aspecto no sólo visibilizado durante este taller, sino con el pasar de las sesiones. Esto hace parte del reconocimiento del lugar que ocupan los demás como parte de nuestro contexto.</p>
9	<p>-El respeto por el tiempo y espacio que el otro ocupa también tuvo lugar cuando dos participantes de [CO] ingresaron después del horario acordado y se disculparon con la mediadora.</p> <p>-Los estudiantes realizaron las constelaciones como un material de acceso para las comunidades sorda y oyente, pensando en las diversas formas de comunicar.</p>
<p>INTEPRETACIÓN</p>	
<p>La <i>alteridad</i> fue otro asunto que se presentó con alguna recurrencia en la interpretación del diario de campo por lo que se acoge como una subcategoría que nos permite comprender los pequeños gestos de reconocimiento que lograron los participantes; si bien, como se ha reiterado, los aprendizajes de tipo formativo demandan continuos y prolongado procesos, dado que los sistemas en que hemos sido educados privilegian la competitividad y el individualismo, siendo malas prácticas que hemos interiorizado inconscientemente. La alteridad es entendida como aquella actitud de acoger al otro, entendiendo que ese otro es diferente que yo, como bien lo expresa Ortega (2014) cuando afirma: “Es la experiencia ética de la presencia ineludible del otro en mí. Una respuesta que nace de la inquietud por el otro que aparece ante nosotros sin previo aviso. (...) En la alteridad nos permitimos proceder (...) desde el otro, desde la acogida, la escucha, el cuidado, la denuncia, la protesta o la resistencia al mal.” (p.234).</p> <p>Por lo tanto, encontramos en los talleres algunos gestos de alteridad cuando los estudiantes fueron capaces de reconocer, en sus compañeros, características que los hacen diversos en el lenguaje, además de las diferencias de pensamientos y sentires, lo cual implica situarse en otras perspectivas, las propias y las de los otros para poder compartir las actividades de aprendizaje propuestas. Fue así como la alteridad estuvo presente en las nueve sesiones propuestas, si la entendemos como la intención de acercarse a la comprensión de los demás, del lugar que ellos ocupan y, desde allí dejarnos afectar por el otro y permitirnos transformar algunos pensamientos y procederes individuales, como ocurrió de manera notoria en las sesiones quinta y sexta y séptima. En el quinto encuentro, cuando las estudiantes de comunidad oyente manifestaron que poco a poco habían comenzado a comprender la importancia de proyectar su imagen ante los demás, puesto que el ejercicio requería saber con quién o quiénes desarrollarían un ejercicio grupal para lo cual, una vez activaron sus cámaras, se saludaron con sus compañeros de grupo.</p> <p>De otra parte, en el sexto encuentro, el respeto fue un aspecto que posibilitó la emergencia de la alteridad, cuando (Da) de comunidad sorda inicialmente se negó a cambiar de grupo pero luego manifestó comprender la situación y lo aceptó; otro momento relevante fue cuando (Y) de comunidad oyente pidió disculpas a (Da) de comunidad sorda por ingresar tarde al taller, entendiendo que ello podía afectar el ejercicio grupal; asimismo, estuvo presente cuando estos mismos estudiantes consideraron que, pese a la limitación de la lengua, lograron un buen ejercicio. Otro gesto de alteridad, quizá más evidente, fue el llevado a cabo por (Da) de comunidad sorda cuando invitó a los demás participantes del taller a realizar preguntas y ser puntuales con el ingreso y materiales solicitados, mostrando interés por que sus compañeros se comprometieran con los procesos. Un gesto grupal de alteridad se manifestó en la séptima sesión, cuando los trabajos realizados en el Google drive desaparecieron, sobre lo cual los estudiantes expresaron su comprensión hacia la mediadora, llegando a acuerdos para mantenerse informados con respecto a la recuperación del archivo y así poder continuar con el ejercicio grupal.</p> <p>Como se puede apreciar, a través de la alteridad los participantes de los talleres de creación artística, de comunidades sorda y oyente, lograron tomar conciencia de la importancia que tiene el respeto y la escucha atenta hacia los demás para lograr aprendizajes disciplinares y formativos, a confiar en los conocimientos que poseen y en las decisiones de los demás, sin dejar de lado el intercambio de ideas, pues, como se menciona en los referentes teóricos de esta investigación, Aguirre (2006), propone para la enseñanza de las artes visuales, desde un modelo cultural, que más allá de los aspectos propios de la disciplina, se tenga en cuenta el <i>reconocimiento de los otros</i>, que surge en: las interacciones consigo mismo, con los demás y con lo otro para dialogar en varios ámbitos y sensibilizarnos frente a lo vivido, procurar comprender lo desconocido; todo ello, para lograr situarse y situar al otro en los espacios compartidos en la apropiación de conocimientos, que son enriquecidos por las relaciones entre sujetos y contextos, en este caso, entre los estudiantes de comunidades sorda y oyente, quienes en los espacios de creación artística exploraron sus contextos familiares, socioculturales, políticos e intereses en común.</p>	

Tabla 5. Subcategoría: *Alteridad*.


TABLA 6. DISEÑO DE ENTREVISTAS A GRUPOS FOCALES

RECONOCIENDO-NOS, CREANDO Y DIALOGANDO

Propuesta de talleres desarrollada en el Colegio Isabel II con estudiantes de comunidades sorda y oyente del curso 802



ENTREVISTA- GRUPOS FOCALES⁴³

GRUPO 1: Dilan, Alejandra y Valeri

Hola, ¡chicas y chicos 

En relación con los talleres de artes **Crear y Reconocer-nos**, para mí es muy importante conocer cómo les parecieron los procesos y experiencias vividas, durante los ocho talleres que realizamos cada martes: las situaciones presentadas, sus pensamientos, emociones, el desarrollo de ejercicios, los logros y, en general, lo ocurrido en cuanto a sus aprendizajes.

Para este propósito, les agradezco organizarse en pequeños grupos (de 3 o 4 integrantes), y tomarse un tiempo (5 minutos, aproximadamente para cada aspecto), en el que reflexionen sobre cada uno de los aspectos que se encuentran a continuación. Apartir de ello, deberán responder cada una de las preguntas en la siguiente tabla:

<p>¿Cuáles son los aspectos que nos gustaron de los talleres? Explicar por qué razón.</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Alejandra: Me gustaron bastante las técnicas de dibujo que trabajamos, además fue muy interesante incluir audiovisuales como el anime algo que me llama la atención</i> • <i>Dilan: Al momento de incluir la fotografía en los talleres me interesaron mucho</i> • <i>Valeri: Para mí, todas las actividades de este taller me gustaron, los trabajos grupales y las técnicas que aprendimos</i>
<p>¿Qué aspectos nos pareció que se pueden mejorar? Explicar por qué razón.</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Me hubiera gustado que exploráramos más técnicas como por ejemplo en la fotografía o en el dibujo.</i> • <i>Hubo muchos aspectos positivos dentro del taller, pero podríamos haber implementado más herramientas tecnológicas</i> • <i>Algo que se podría mejorar es indagar un poco más acerca de la historia del arte</i> • <i>Poder combinar la tecnología con el arte haría más interesante el aprendizaje</i>

⁴³ Las respuestas de esta entrevista, en modalidad de grupo focal es transcrita, tal y como la escribieron los estudiantes, con su expresiones y modos de escritura.




<p>¿Qué aprendimos en el taller?(elegir lo que les pareció más valioso)</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendimos a reconocernos a nosotros mismos, que el arte va mas haya de lo técnico, que cada forma de arte contiene sentimientos y emociones. • Las técnicas fueron muy claras e interesantes, aprendimos a separarnos de lo que creemos ver • Aparte de cualquier cosa fue muy significativo descubrir lo hermoso que es el arte, lo que podemos hacer con nuestra imaginación
<p>¿Qué nos permitieron los talleres en cuanto a la creación artística?</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Alejandra: descubrimos muchas cosas, aprendimos bastante, usando varias técnicas que nos son de ayuda, materiales que son muy necesarios y creando nuevas ideas • Valeri: pienso que nos permitió tener un punto de vista distinto acerca del arte, que este no es solo historia, y a pesar de que no seamos expertos podemos crear • Dilan: me parece interesante las estrategias que nos permitieron unir el arte con la tecnología
<p>¿Qué nos permitió el trabajo grupal con los compañeros de comunidad sorda y oyente, en los talleres?</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Me parece que fue un trabajo muy interesante puesto que tanto comunidad sorda como oyente pudimos integrarnos • Me parece que fue muy chévere compartir y socializar con todos, fue una gran experiencia • Nos permitió compartir sin importar las diferencias, algo muy importante y que cabe resaltar es que, aunque fue algo compleja la comunicación al final pudimos trabajar en equipo, fue una actividad que no se hace todos los días

Tabla 6. Ejemplo: Preguntas realizadas y respuestas del primer grupo en la entrevista con grupo focal realizada en la novena sesión

TABLA 7. CODIFICACIÓN DE ENTREVISTAS REALIZADAS A TRES GRUPOS FOCALES

Tópicos desarrollados en los grupos focales	Grupo Focal 1	Grupo Focal 2	Grupo Focal 3
¿Cuáles son los aspectos que nos gustaron de los talleres? Explicar por qué razón.	Me gustaron bastante las técnicas de dibujo que trabajamos. Además, fue muy interesante incluir audiovisuales como el anime. Algo que me interesa bastante al momento incluye la fotografía en los talleres. Me interesan mucho para mí todas las actividades de este taller. Me gustan los trabajos grupales y las técnicas que aprendimos	En general, nos gustó el interés en interactuar con los compañeros, hacer diferentes actividades, participar en grupo y las fotos, también la creatividad que hemos desarrollado porque pudimos intercambiar lazos comunicativos, pudimos desarrollar más aspectos del arte y también muy muy muy divertida a la hora de trabajar.	Me gustó mucho las actividades, pero sobre todo me gustó tu paciencia, sobre todo porque tienes mucha paciencia. Eres una muy buena persona.
¿Qué aspectos nos pareció que se pueden mejorar? Explicar por qué razón.	Me hubiera gustado que exploráramos más técnicas, como por ejemplo en la fotografía o en el dibujo. Hubo muchos aspectos positivos dentro del taller, pero podríamos haber implementado más herramientas tecnológicas. Algo que se podría mejorar es indagar un poco más acerca de la historia del arte y poder combinar la tecnología con el arte haría mucho más interesante el aprendizaje.	Se puede mejorar un poco el Internet de todos, mejorar los aspectos de los trabajos y también para tener un poco más de emoción por los talleres, porque para que los estudiantes tuvieran una mejor motivación, para que la profesora hubiera dado un poco de mejor apoyo.	Pues la verdad, me hubiera gustado que hubiera más actividades porque me gustaron mucho entonces, me hubiera gustado que fuera más tiempo y más actividades
¿Qué aprendimos en el taller? (elegir lo que les pareció más valioso)	Aprendimos a reconocernos a nosotros mismos que el arte va más allá de lo técnico. Que cada forma de arte contiene sentimientos y emociones. Las técnicas fueron muy claras e interesantes. Aprendimos a separarnos de lo que creemos ver. Aparte de cualquier cosa fue muy significativo descubrir lo hermoso que es el arte. Lo que podemos hacer con nuestra imaginación	Nos pareció muy interesante el tema de los dibujos y cómics para mejorar nuestra imaginación. Aprendimos a ser creativos.	Los talleres nos permiten, a mí me permitió, no sé si contara que conocí a (K). Muchas personas conocí que no conocía y además hice amigos ahí. Aprendí muchas cosas, yo aprendí, digamos, a mejorar mi creatividad, a reforzar más mi dibujo y eso. No sé si cuenta, pero hice amigos y conocí personas que antes no conocía pues en persona y así.
¿Qué nos permitieron los talleres en cuanto a la creación artística?	En cuanto a la creación artística, descubrimos muchas cosas. Aprendimos bastante usando varias técnicas que no son de ayuda, materiales que son muy necesarios y creando nuevas ideas. Pienso que nos permitió tener un punto de vista distinto acerca del arte, que este no solo historia y que a pesar de que no seamos expertos, podemos crear. Me parece interesante la estrategia que nos permitieron unir el arte con la tecnología	Nos permitieron, nos enseñó un mejor manejo de la creatividad e imaginación, también de crear, diseñar, representar maneras de dibujo.	Se encuentra la creación artística y yo puse que mejorar mi creatividad.
¿Qué nos permitió el trabajo grupal con los compañeros de comunidades sorda y oyente, en los talleres?	Me parece que fue un trabajo muy interesante, puesto que tanto comunidad sorda como oyente pudimos integrarnos. Me parece que fue muy chévere compartir, socializar con todos, fue una gran experiencia. Nos permite compartir sin importar las diferencias. Algo muy importante y cabe resaltar, es que, aunque fue algo compleja la comunicación, al final podemos trabajar en equipo, fue una actividad que no se hace todos los días.	Nos permitió, fue complicado con las personas oyentes por temas de comunicación, expresión, espero también poder entenderlos un poco más y divertirnos.	Y la última pregunta que es de los sordos. Pues, siendo sincera, siento que no dieron mucho de su parte, pero pues sí, pues algunos sí colaboraron y eso, pero siento que no dieron lo mejor de ellos. Yo puse que los niños no oyentes, no son casi participativos, ó sea, y casi no ponían de su parte.

Tabla 7. Ordenamiento de la información de las entrevistas con grupos focales e identificación de categorías.

TABLA 8. INTERPRETACIÓN DE ENTREVISTAS REALIZADAS A TRES GRUPOS FOCALES

INTERPRETACIÓN DE LA ENTREVISTA A GRUPOS FOCALES (Según categorías)				
	Mediación educativa Aprovechamiento de las TIC-Emocionalidad de la mediadora- Estrategias pedagógicas-Relaciones comunicativas- Recursividad-Reflexividad	Actitudes de los Estudiantes Emociones de los estudiantes- Interacciones- Recursos TIC, materiales para el taller y los propuestos por los estudiantes) - Rutinas- Intereses (previos y los emergentes con respecto al taller)	Procesos creativos en las Artes Plásticas y Visuales Imaginarios-Propiedades de los materiales- Sensibilidad perceptiva-Reflexión crítico-estética- Producción artística- Construcción de subjetividad-Cultura Visual-Nuevos medios	Gestos de reconocimiento Diálogo-Empatía- Alteridad- Identidad-Solidaridad
GRUPO 1	<p>Una <i>estrategia pedagógica</i>, dentro del proceso de mediación educativa, que generó agrado e interés en los participantes del grupo 1 fue el trabajo grupal, en cuanto les permitió a [CS] y [CO] integrarse.</p> <p>Otra <i>estrategia pedagógica</i> a la cual se refirió el primer grupo y que causó agrado fue el uso de los nuevos medios como otro espacio para el desarrollo de los ejercicios propuestos, puesto que les permitió “unir el arte con la tecnología”. Aunque para el grupo 1 este fue un aspecto positivo, también enfatizó en la necesidad de desarrollar otras estrategias en los talleres para explorar y profundizar en la implementación y manejo de otras herramientas tecnológicas para las artes y así generar mayor interés y aprendizaje en los participantes.</p> <p>En los talleres desarrollados y en el campo artístico para los estudiantes del primer grupo, resultan fundamentales dentro de la mediación educativa ser clara en las explicaciones y atender a varios de sus intereses, por ejemplo, la exploración de técnicas como la fotografía y el dibujo y a la indagación con respecto a la historia del arte.</p>	<p>Un aspecto importante mencionado por los estudiantes como “una actividad que no se hace todos los días” en tanto les permitió comunicarse con los demás, fue el trabajo en equipo (grupal).</p> <p>Los momentos de socialización para los estudiantes fueron “una gran experiencia” que les permitió compartir con los demás participantes sus experiencias en cada taller.</p>	<p>Con relación a los procesos creativos, los participantes del grupo 1 enfatizan en que les gustó el uso de técnicas de dibujo, el anime y la fotografía para desarrollar sus procesos de creación, sobre lo cual les pareció interesante haber obtenido aprendizajes; también, se refieren a las posibilidades de los materiales ya que son de gran ayuda para crear nuevas ideas.</p> <p>Otro aspecto que llama la atención tiene que ver con las apreciaciones de orden reflexivo de los participantes del grupo 1 con respecto a los significados de las artes; afirman, por ejemplo, que descubrieron un punto de vista distinto acerca del arte, que no es solo técnica o historia, puesto que contiene sentimientos y emociones, permitiendo ver más allá de lo evidente; además, las artes posibilitan que fluya la imaginación y, sobre todo, no es necesario ser experto para disfrutar de ellas y poder crear.</p>	<p>Lograr el desarrollo de algunos ejercicios a través del trabajo grupal, fue para el grupo 1 otro aspecto importante, que les permitió comunicarse y dialogar entre [CS] y [CO] a pesar de lo complejo que fue al principio y a la vez “compartir sin importar las diferencias”, llegando así a reconocer el lugar de los otros.</p> <p>Un gesto de reconocimiento, mencionado por el primer grupo, como uno de los aprendizajes en los talleres, fue el reconocimiento de sí mismos y de los otros. Esto fue posible, a partir del diálogo de entre grupos de ambas comunidades, sorda y oyente, a través del cual intercambiaron ideas e intereses, y se identificaron con algunas de ellas para lograr creaciones colectivas. Este compartir aportó a la afirmación de sus identidades, al tiempo que a comprender las diferencias de cada quien, acercándose al ejercicio de la alteridad.</p>

GRUPO 2	<p>Un aspecto que es fundamental para los participantes del segundo grupo y sobre el cual reflexionan, son las estrategias pedagógicas para generar y ampliar los intereses y motivación en los estudiantes por los talleres, allí mencionan pensar en la dimensión emocional como clave para lograrlo, al igual que el apoyo a cada proceso por parte de la mediadora, buscando que el aprendizaje se base en el diálogo mutuo.</p>	<p>Con relación a las actitudes de los estudiantes, los intereses por interactuar con sus compañeros fueron un aspecto al cual se refirieron los participantes del segundo grupo. Dichos intereses fueron generados por los talleres y les permitieron desarrollar las actividades diversas que fueron agradables para ellos, debido a las posibilidades de transformación (con cada tema) y de diálogo con los demás en los procesos.</p> <p>Los recursos TIC son otro aspecto mencionado por el grupo 2, puesto que los participantes en ocasiones tuvieron inconvenientes técnicos y de conectividad, reconociéndolos como situaciones transversales y por mejorar para desarrollar los procesos individuales y grupales en cada sesión.</p>	<p>Con respecto a los procesos creativos en los talleres de artes, los participantes del grupo 2 se refieren a la creatividad como un aprendizaje que les fue de agrado y aspecto que integra el arte; la creatividad es definida por ellos desde dos perspectivas. La primera perspectiva fue técnica en cuanto les permite mejorar y manejar su creatividad, diseñar y representar mediante la fotografía, los dibujos y comics. En segundo lugar, la creatividad es concebida por el grupo 2 como un proceso divertido, agradable donde es posible también el desarrollo de la imaginación y el trabajo grupal.</p>	<p>Son varios los aspectos que fueron posibles en el trabajo grupal para el grupo 2 y que permitieron espacios de alteridad con respecto a las percepciones frente a las situaciones presentadas, entre estos se hallan una mayor participación, la comunicación entre comunidades sorda y oyente, y sobre todo el diálogo y el intercambio que generaron estos “lazos comunicativos”.</p> <p>Son dos los aspectos que se logran percibir en los participantes de [CS], la necesidad y el interés por comprender al otro desde sus formas de comunicar y expresarse, como lo mencionó el segundo grupo, para los estudiantes de [CS] fue complejo al principio comunicarse con los estudiantes de [CO], que al lograrlo finalmente fue un motivo de alegría y diversión para continuar profundizando en ello.</p>
GRUPO 3	<p>La paciencia en el proceso de mediación fue un aspecto mencionado por el tercer grupo, y sobre el cual enfatizaron para que fuesen posibles las actividades propuestas y su agrado con respecto a estas.</p> <p>Con respecto a las actividades propuestas, las participantes del grupo 3 enfatizan en su cantidad y duración, puesto que consideran los talleres como un espacio corto y agradable, expresando su deseo de que se ampliara la duración de los talleres, para el desarrollo de otras sesiones y actividades.</p>	<p>Las participantes del tercer grupo expresaron su agrado por las actividades realizadas en los talleres, el deseo y propuesta de que estos se extendieran, son situaciones que hacen parte de los intereses como aspecto generado por el taller.</p> <p>El trabajo grupal para las participantes del grupo 3 fue un aspecto que les permitió reflexionar varios asuntos, entre estos las actitudes de sus compañeros de [CS] y sus intereses con respecto a los talleres. En sus apreciaciones, el tercer grupo menciona una mínima participación por parte de los estudiantes de [CS] y escaso interés por desarrollar los ejercicios propuestos, especialmente por los grupales.</p>	<p>En cuanto a los procesos creativos que les permitieron los talleres, las participantes del grupo 3, los relacionan con la posibilidad de mejorar y ampliar su capacidad creadora y la técnica del dibujo como un medio para ello.</p> <p>De otra parte, llama la atención que el tercer grupo reflexiona con respecto a sus procesos creativos en las artes como posibilitadores del trabajo grupal, en el cual además de generar producciones, surgen momentos para intercambiar ideas y hallar intereses en común.</p>	<p>Los talleres además de significar aprendizajes de orden técnico les permitieron a las participantes del grupo 3 conocer a otras personas, dialogar con ellas y “hacer amigos”, esto como aspecto formativo donde fue posible la alteridad entre participantes.</p> <p>Con respecto al reconocimiento entre los estudiantes de [CS] y [CO], la colaboración por parte de los participantes de [CS] en el desarrollo grupal de los talleres, fue otro aspecto mencionado por las estudiantes del tercer grupo, sobre lo cual enfatizaron, tuvo lugar en algunos de ellos.</p>

Tabla 8. Primera interpretación de entrevistas, teniendo en cuenta las categorías y subcategorías halladas.

GRÁFICO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

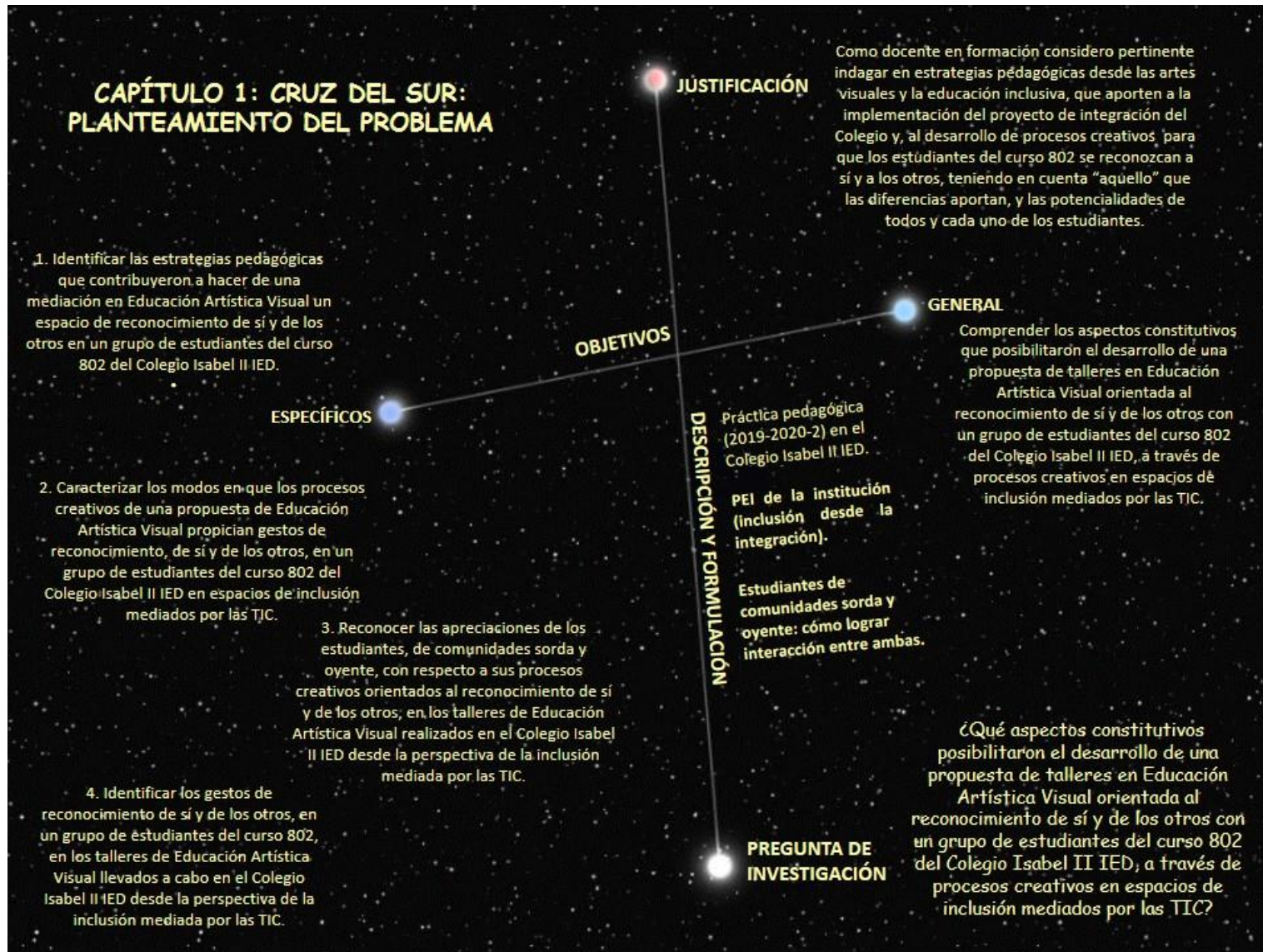


Gráfico 1. Planteamiento del problema. Constelación guía en el desarrollo del primer capítulo. Elaboración propia.

GRÁFICO 2. ENCUADRE REFERENCIAL

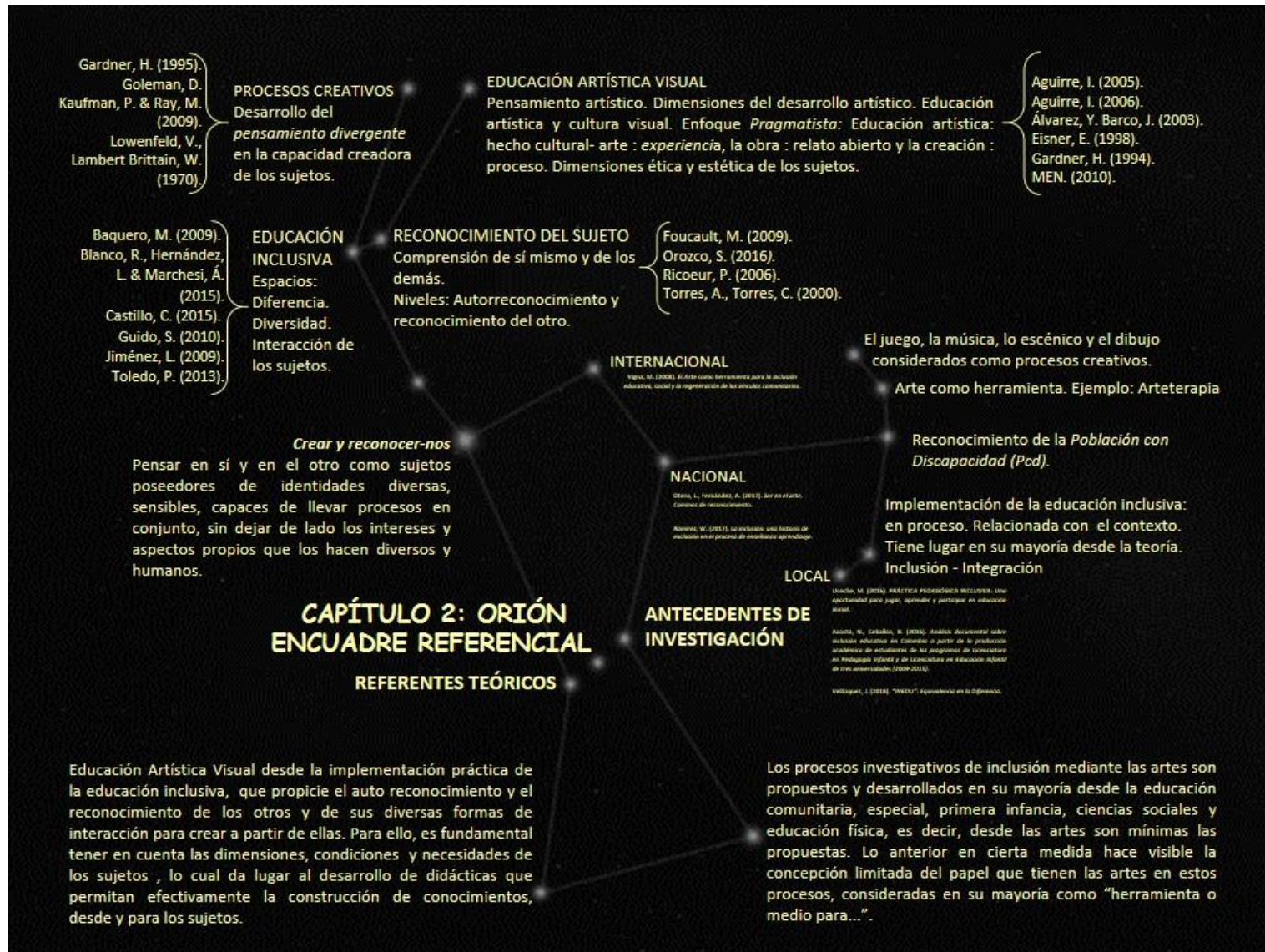


Gráfico 2. Encuadre referencial. Constelación guía en el desarrollo del segundo capítulo. Elaboración propia.

GRÁFICO 3. DISEÑO METODOLÓGICO

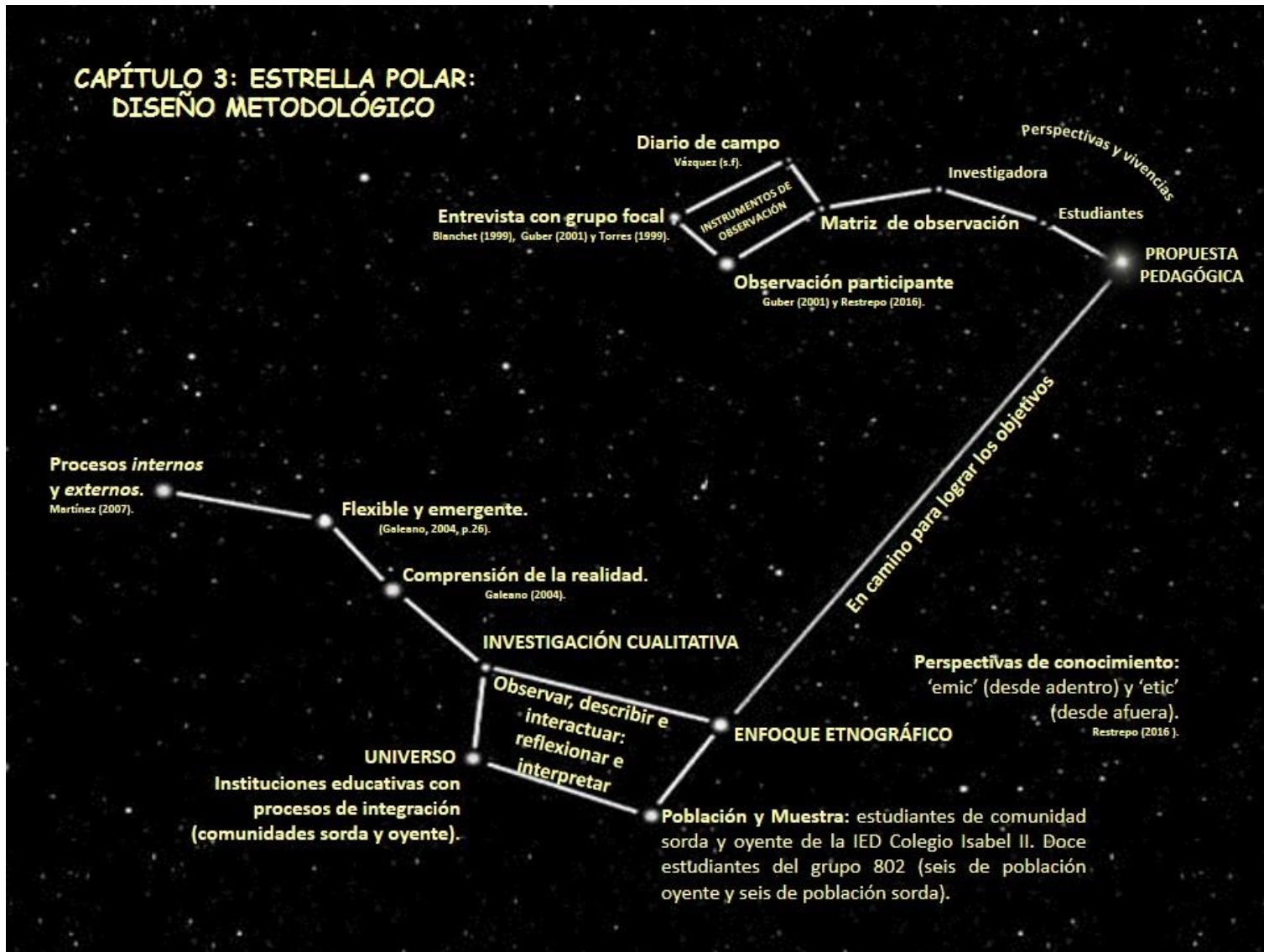


Gráfico 3. Diseño metodológico. Constelación guía en el desarrollo del tercer capítulo. Elaboración propia.

GRÁFICO 4. CARTOGRAFÍA PARA EL DESARROLLO DE LOS TALLERES



Gráfico 4. Cartografía para el desarrollo de los talleres: *Reconociendo-nos, creando y dialogando*. Mapa guía de la propuesta de talleres de creación artística orientados al reconocimiento, presentado a los estudiantes del curso 802 buscando su participación y, al inicio de cada sesión para recordar los temas a desarrollar. Elaboración propia.

GRÁFICO 5. INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN.

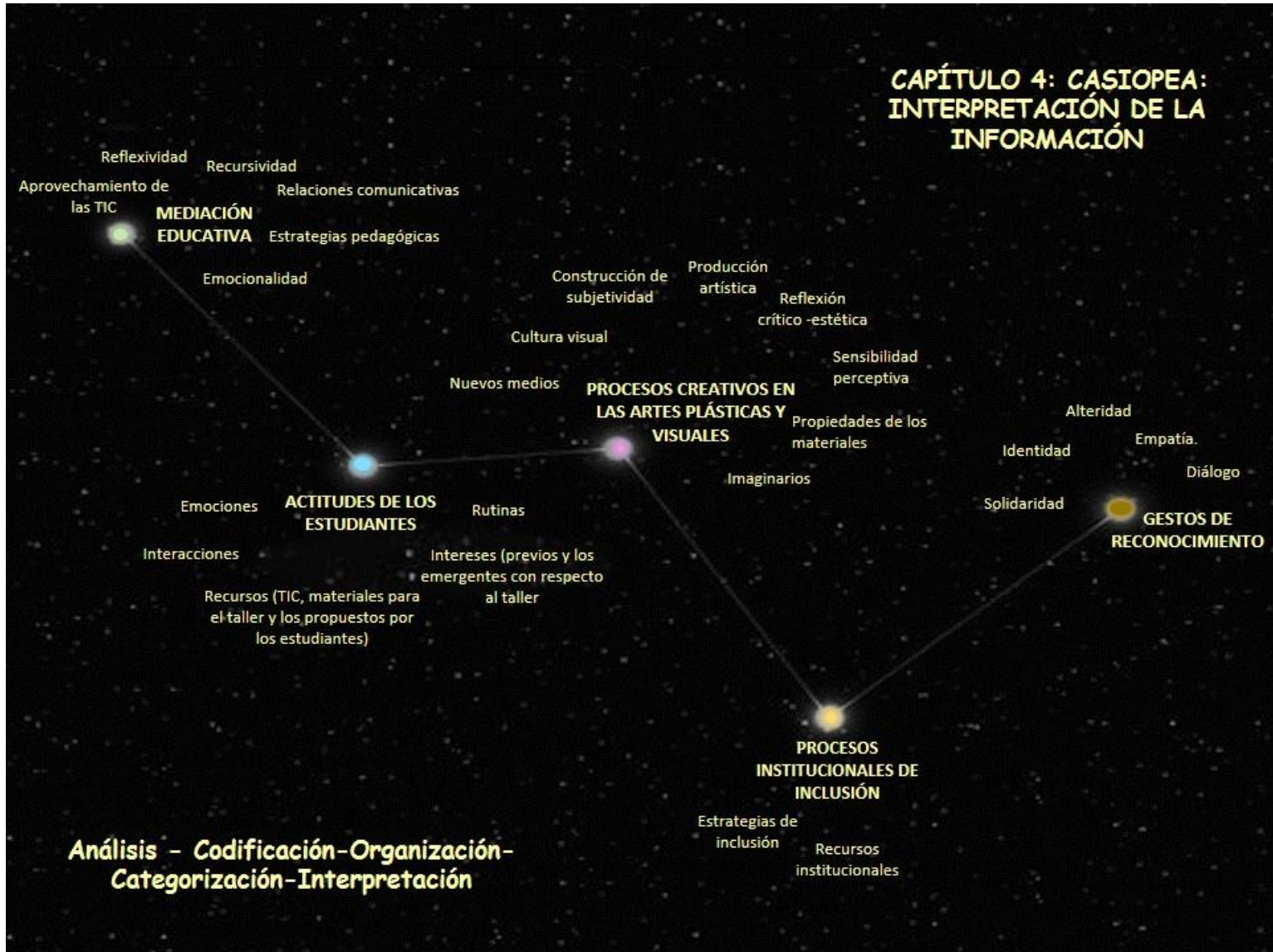
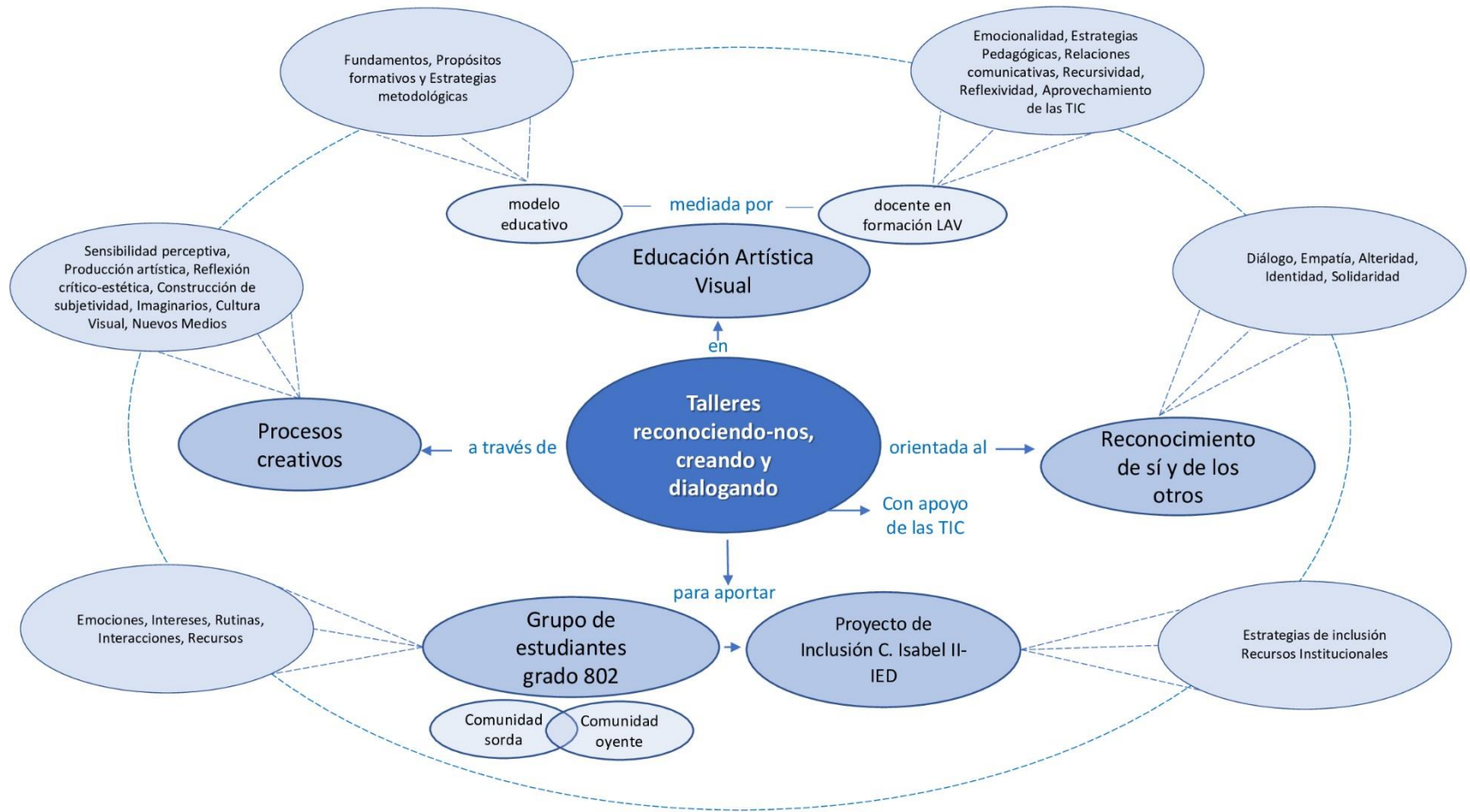


Gráfico 5. Interpretación de la información. Constelación guía en el desarrollo del cuarto capítulo. Elaboración propia.

GRÁFICO 6. MAPA MENTAL GUÍA PARA EL DESARROLLO DEL QUINTO CAPÍTULO



¿Qué aspectos constitutivos posibilitaron el desarrollo de una propuesta de talleres en EAV orientada al reconocimiento de sí y de los otros con un grupo de estudiantes del curso 802, del CIS-IED, a través de procesos creativos en espacios de inclusión mediados por las TIC?

Gráfico 6. Elaboración propia.

FOTOGRAFÍA 1. PRIMERA SESIÓN



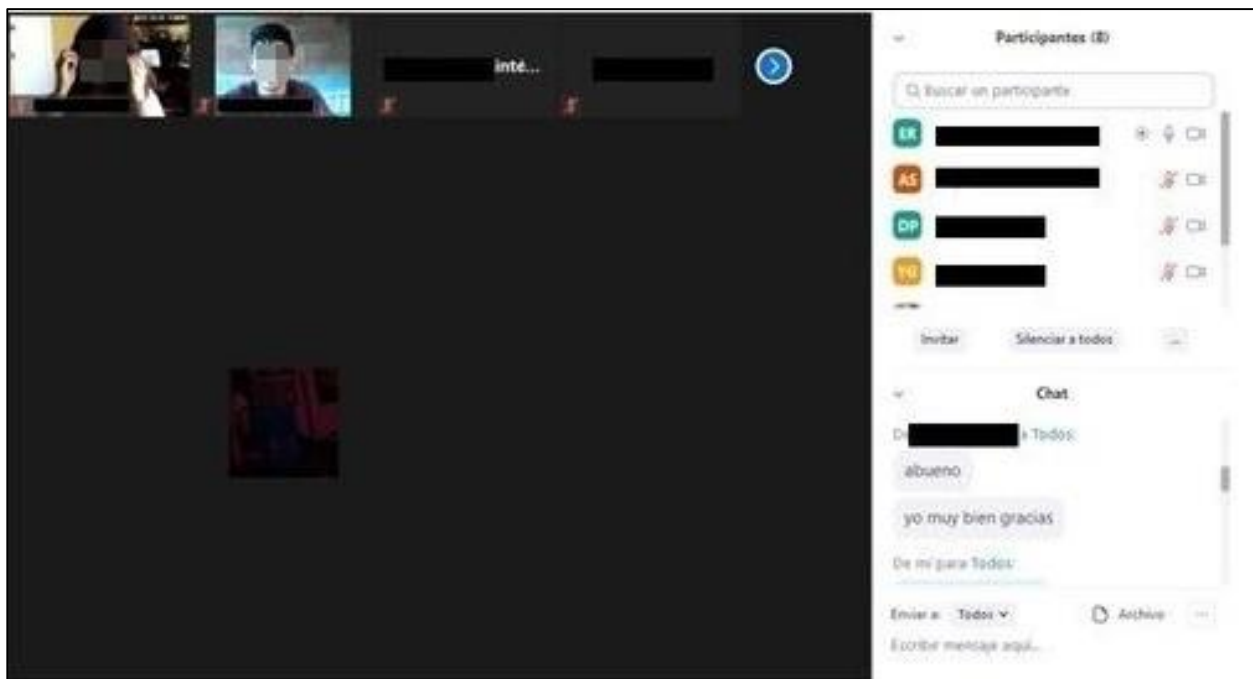
Fotografía 1. Primera sesión de los talleres de creación artística orientados al reconocimiento. Dos estudiantes de comunidad sorda y una estudiante de comunidad oyente con sus cámaras activadas.

FOTOGRAFÍA 2. SEGUNDA SESIÓN



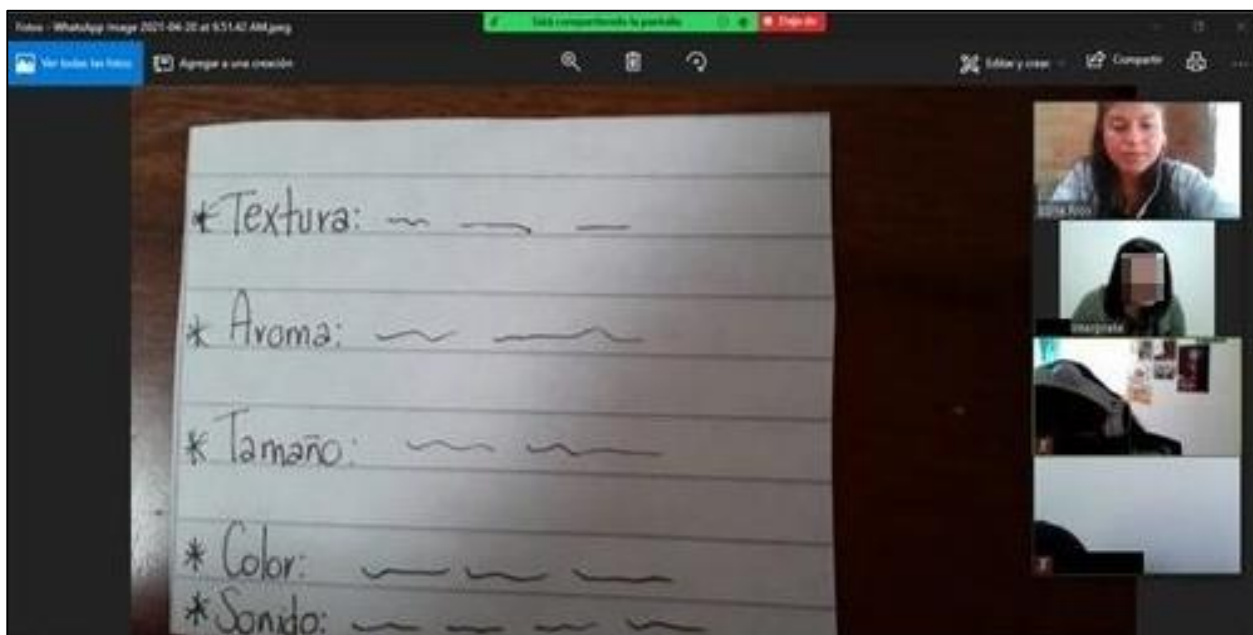
Fotografía 2. Segunda sesión de los talleres propuestos. Int-1 con la cámara activada y cuatro estudiantes de comunidad sorda con sus cámaras desactivadas.

FOTOGRAFÍA 3. TERCERA SESIÓN



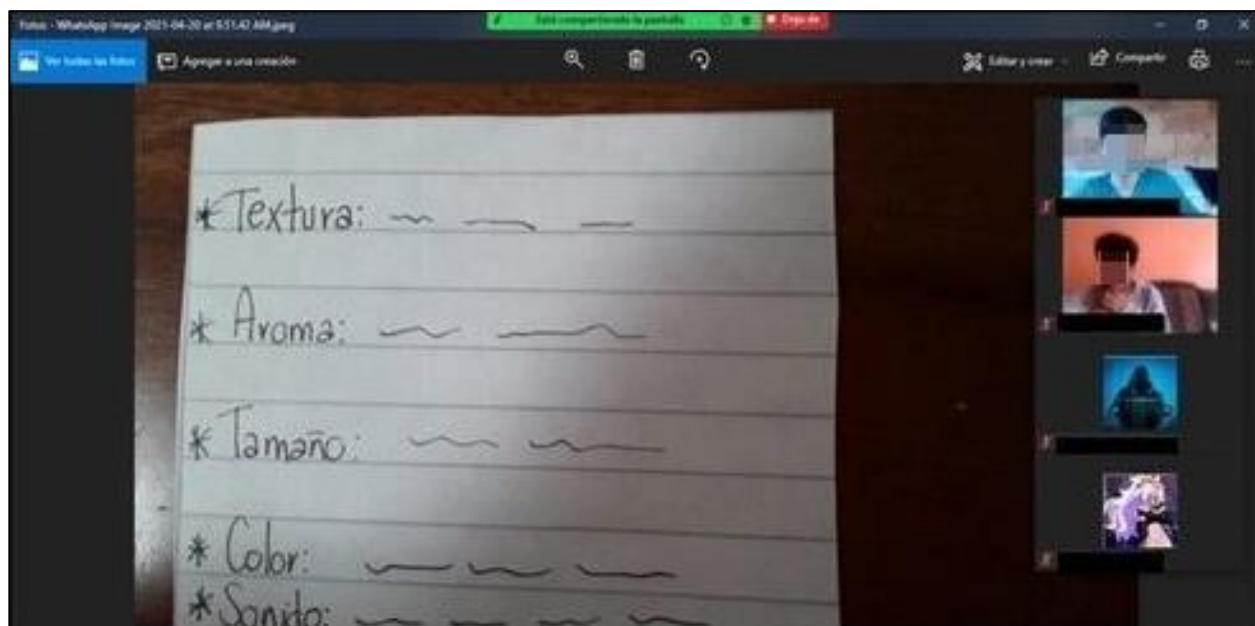
Fotografía 3. Tercera sesión de los talleres de creación artística orientados al reconocimiento. *De izquierda a derecha:* Estudiante de comunidad oyente y estudiante de comunidad sorda con las cámaras activadas, Int-4 y una estudiante de comunidad oyente con las cámaras desactivadas.

FOTOGRAFÍA 4. CUARTA SESIÓN (1)



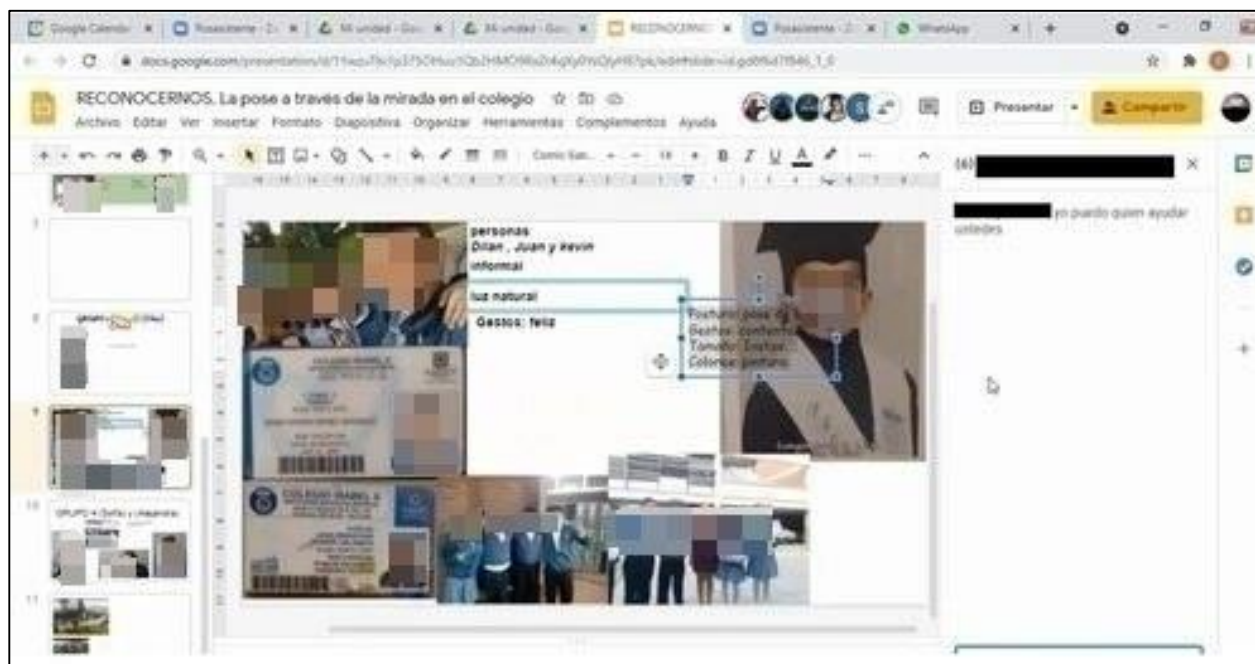
Fotografía 4. Cuarta sesión (1) de los talleres propuestos. *De abajo hacia arriba:* dos estudiantes de comunidad oyente, int-3 y mediadora.

FOTOGRAFÍA 5. CUARTA SESIÓN (2)



Fotografía 5. Cuarta sesión (2) de los talleres propuestos. Cuatro estudiantes de comunidad sorda.

FOTOGRAFÍA 6. QUINTA SESIÓN



Fotografía 6. Quinta sesión de los talleres de creación artística orientados al reconocimiento. Desarrollo del ejercicio grupal con respecto al tema: *RECONOCERLOS. La pose a través de la mirada en el colegio,*

FOTOGRAFÍA 7. SEXTA SESIÓN (1)



Fotografía 7. Sexta sesión (1) de los talleres propuestos. Saludo entre estudiantes de comunidad sorda (cámara activada) y una estudiante de comunidad oyente (escritura en el archivo)

FOTOGRAFÍA 8. SEXTA SESIÓN (2)



Fotografía 8. Sexta sesión (2) de los talleres propuestos. Estudiante de comunidad oyente se disculpa mediante escritura en el archivo con su compañero de grupo, un estudiante de comunidad sorda por su ingreso tardío a este encuentro.

FOTOGRAFÍA 9. SÉPTIMA SESIÓN



Fotografía 9. Séptima sesión de los talleres de creación artística orientados al reconocimiento. Creación de relatos. *De arriba hacia abajo:* Estudiante de comunidad sorda, mediadora, Int-6 e Int-3.

FOTOGRAFÍA 10. NOVENA SESIÓN



Fotografía 10. Novena sesión de los talleres propuestos. Dos estudiantes de comunidad sorda y mediadora con el apoyo de Int-3.

RELACIONANDO UNIVERSOS EN *RECONOCIENDO-NOS, CREANDO Y DIALOGANDO*.

En el siguiente enlace se puede apreciar las producciones artísticas realizadas por los participantes del curso 802 durante los talleres de creación orientados al reconocimiento; para ello organizaron sus trabajos y experiencias a modo de portafolio grupal y virtual, accesible a comunidades sorda y oyente:

<https://drive.google.com/uc?export=dowload&id=1qYyAwtuejyZg0ncW-sp kzJmopZPj17Ho>