

De pensamientos estéticos a prácticas pedagógicas:

notas sobre una experiencia docente

From aesthetic thoughts to pedagogical practices: Notes about a teaching experience

Resumen

Este artículo contiene recopilaciones derivadas de la práctica docente de la autora durante la última década. Se plantea el análisis desde una perspectiva sensible para reunir, analizar y repensar conceptos desde un enfoque estético, dado que esta es un área poco explorada en los estudios pedagógicos en Colombia. Inicialmente, el texto recopilará y redefinirá conceptos para, posteriormente, construir la idea del docente como intermediario y la pertinencia de las prácticas artísticas en los procesos educativos. Luego, se recopilan experiencias mediante encuestas de respuesta abierta que dan voz a estudiantes presentes durante diversos momentos del proceso de formación y práctica docente. Finalmente, aplicando las ideas teóricas a varios hallazgos sobre esta práctica docente, se analizan los resultados con la hipótesis de un potencial de incidencia docente en el conjunto de la sociedad a través de una relación sensible con los estudiantes.

Palabras clave: Docente, educación, prácticas artísticas, transmisión, cultura.

Abstract

This article contains compilations derived from the author's teaching practice during the last decade. The analysis is presented from a sensitive perspective to gather, analyze, and rethink concepts from an aesthetic approach, given that this field is not widely explored in pedagogical studies in Colombia. Initially, the text will compile and redefine concepts to later construct the idea of the teacher as an intermediary and the relevance of artistic practices in educational processes. Then, experiences are collected through open-ended surveys that give voice to students present during various moments of the author's training-practice process. Finally, by applying theoretical ideas to various findings about this teaching practice, the results are analyzed with the hypothesis of a potential impact of teaching on society through a sensitive relationship with students.

Keywords: Teacher, education, artistic practices, transmission, culture

Autores

Luz Viviana Osorio Sanmartín @

Maestra en artes plásticas

Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín
Medellín Colombia

Recibido

15 de octubre de 2024

Aceptado

20 de diciembre del 2024

Introducción

De manera fortuita llegué a la docencia, sin darme cuenta de que, con el tiempo, comenzaría a desarrollar una gran cantidad de preguntas sobre la labor docente, particularmente, en el medio académico escolar. Este texto recopila mis inquietudes filosóficas en torno a las prácticas docentes, su trascendencia en el tiempo y la manera en qué, a través de las reflexiones estéticas, podría mejorarse la transmisión del conocimiento, permitiendo, en especial, la actualización de la cultura mediante el diálogo. En tanto se propone la experiencia como eje fundamental, se hace necesario partir de mi propia práctica docente.

Recién había terminado el pregrado en Artes Plásticas en la Universidad Nacional y una sola pregunta rondaba mi cabeza: "¿Y ahora qué hago? ¿En qué labora una artista?" En la búsqueda de empleo, me encontré con la posibilidad de ser tallerista en los programas de educación de un museo en la ciudad de Medellín, Colombia. La idea de habitar un espacio lleno de arte me resultaba interesante y, en poco tiempo, me sumergí en los entornos que se creaban en el marco del programa "La ciudad de los niños", un laboratorio urbano concebido por Francesco Tonucci en Italia, donde la niñez es el eje central de la movilidad y la educación en la ciudad costera de Fano.

El museo adoptó esta idea de formación ciudadana y, a través del desarrollo de talleres, salíamos de aquellas antisépticas paredes para encontrarnos con niños y niñas que habitaban la periferia de la ciudad y cuyas realidades eran bastante complejas. Muchos venían desplazados de otros municipios o departamentos del país; sus familias tenían dificultades para cubrir sus necesidades básicas y las situaciones de violencia eran frecuentes en sus barrios. Con estas particularidades, los talleres aportaban a la formación humana y ciudadana de quienes asistían, niños de entre 7 y

12 años con un panorama muy restringido de la ciudad. En la planeación de las actividades no solo había una temática como pretexto para hablar de diversos problemas, sino que todas estas ideas se ejecutaban desde prácticas artísticas y literarias.

Fue así como, durante unos cuatro años, estuve viajando en metro, bus y a pie a las fundaciones y corporaciones aliadas del proyecto en los barrios Santo Domingo, Caicedo, La Verde y la vereda Limonar en San Antonio de Prado. Antes de estos, el museo había visitado otros barrios afectados por el complejo pasado reciente de conflicto social y armado de las décadas de los años 80 y 90¹. Ni la lluvia, ni el sol, ni el shock por ver las condiciones de cada barrio con sus frágiles viviendas y terrenos, ni los nervios por entrar a territorios donde las talleristas éramos extranjeras y posibles enemigas, nada de esto nos retrasaba. Sabíamos que los niños y niñas nos esperaban. El caos habitaba parte de los encuentros porque estas comunas² eran lugares caóticos.

A pesar de esas particularidades, el taller iniciaba con momentos muy claros que, de alguna manera, ritualizaban el encuentro. La importancia de esta práctica radicaba en que, bajo el contexto de cada comunidad,

¹ En este período la capital antioqueña tuvo un pico en sus índices de violencia urbana, en especial el homicidio. Los narcotraficantes liderados por Pablo Escobar declararon la guerra al Estado en 1989 aumentando el sicariato que ya había asesinado jueces y figuras públicas como Luis Carlos Galán. También atacaron a la población en general detonando carros cargados de explosivos en varias ciudades del país. La ciudad transitaba un momento álgido producto del enfrentamiento armado del Estado contra las guerrillas y del paramilitarismo, a veces probado aliado de las fuerzas armadas. Todos estos fenómenos impactaban negativamente los barrios periféricos de la ciudad convertidos por la tensión social en zonas de conflicto.

² En Colombia, la comuna es una división administrativa, una porción de cada municipio. Las comunas en la periferia de Medellín fueron construidas informalmente y su presente está ligado a múltiples ciclos de recepción masiva de víctimas del desplazamiento forzado de varias regiones del país. Durante décadas, miles de familias desplazadas por la violencia rural han llegado estableciéndose en sectores de difícil acceso y con escasa presencia estatal. Como resultado, estas comunas han crecido con una infraestructura precaria y con limitaciones en servicios básicos, lo que ha generado dinámicas de exclusión social, y también de organización comunitaria y resistencia.

requeríamos un espacio absolutamente diferenciado de la cotidianidad de los y las participantes. Por lo tanto, dábamos inicio con el saludo: nos reuníamos en círculo, cantábamos y nos movíamos al ritmo de una canción que, entre todos, en cada barrio, habíamos modificado a partir de alguna que todos sabíamos. No era cualquier canción, era nuestra canción. La forma de abrir el encuentro era disponiendo el cuerpo con sus sentidos.

Posteriormente al saludo, la atención se centraba en la lectura del libro álbum, donde la temática elegida, relacionada con el territorio o con el cuerpo, se comenzaba a abordar para abrir un diálogo natural con quienes asistían. Cada uno aportaba, desde sus conocimientos vitales, su experiencia. Luego, cuando ya teníamos cuerpos y mentes dispuestos, realizábamos la actividad práctica y creativa que conectaba una técnica artística con la temática abordada, las vivencias compartidas y las no verbalizadas. Durante un ciclo anual trabajamos con barro, un elemento cargado con múltiples sentidos que posibilitaba conversaciones profundas sobre el territorio y los lugares de origen de los y las participantes. En otra oportunidad, la danza fue el lenguaje para conocer sobre el cuidado y autocuidado del cuerpo, los límites y la expansión de este. Recuerdo puntualmente que, durante ese año, el grupo de Santo Domingo conectó particularmente con este lenguaje dado que, en su mayoría, pertenecían a comunidades desplazadas del Chocó y la danza hacía parte de sus prácticas cotidianas. Uno de los asistentes de este grupo, precisamente, decidió volverse bailarín y esto evitó que llegara a habitar las calles.

Cada año se elegía una problemática para abordar y transmitir conscientemente. Este proceso requería un acompañamiento activo por parte de las talleristas para poder trabajar con las emociones e ideas derivadas de los procesos pedagógicos. Y, por último, la despedida, el momento de cierre en donde llegábamos a algunas conclusiones y preguntas antes de dar por finalizado el encuentro con la canción propia de cada barrio.

Con el paso de los años, y a pesar del cariño que tenía por los procesos educativos junto al museo, decidí iniciar la búsqueda de un empleo más

estable y así reducir el vértigo laboral que genera trabajar por prestación de servicios. Cuando comencé mi labor docente en un colegio también ubicado en Medellín, traté de implementar algunos aprendizajes que me había dejado el museo, con la diferencia de que, en esta ocasión, mis estudiantes tenían otro contexto y sus necesidades eran muy diferentes a las identificadas en mis procesos con el Museo.

Sin embargo, había una similitud: mis nuevos estudiantes compartían con los anteriores una noción de ciudad muy estrecha y su educación sobre historia nacional provenía de series televisivas que creaban perspectivas confusas sobre personajes complejos como Pablo Escobar. Con lo anterior en mente, en el año 2018 planeé mis clases para contextualizar a casi 70 estudiantes de séptimo grado con ayuda del arte colombiano y una visita al Museo Casa de la Memoria (MCM). Al salir del MCM³, era evidente que conocer otros ángulos del evento histórico les había conmovido. Algunos reconocieron que sus familias habían vivido situaciones violentas conectadas con la historia nacional. Unos cuantos llegaron llorando de vuelta al colegio. Yo, además de triste, llegué preocupada porque podría perder mi empleo. Esa no era la idea que tenían las familias sobre las salidas pedagógicas de artes. Sin embargo, para mi sorpresa, conservé mi trabajo, y las conversaciones con los y las estudiantes se tornaron más reflexivas y menos prejuiciosas. Ellos evidenciaron, a través de una serie de experiencias, con su propia piel y gracias a las herramientas del arte, que la historia de Colombia está ligada a la historia del conflicto. De no haber sido por esa visita al museo, no habría sido posible sentir ese pequeño pero significativo momento.

³ El Museo Casa de la Memoria (MCM) es un espacio ubicado en Medellín, Colombia, dedicado a la construcción de memoria histórica sobre el conflicto armado y la violencia en el país. Inaugurado en 2006, el museo busca ser un lugar de reflexión, encuentro y diálogo para las víctimas, sus familias y la sociedad en general.

A través de exposiciones, archivos, testimonios y actividades pedagógicas, el MCM promueve la comprensión de las experiencias de violencia y resistencia, con el objetivo de contribuir a la reparación simbólica y a la construcción de una paz sostenible. Su enfoque educativo permite que diversos públicos, incluidas comunidades escolares, interactúen con los contenidos desde una perspectiva crítica y sensible.

Vale la pena recordar que me resultó curioso saber que, un par de años después, durante “la virtualidad” de la pandemia, uno de estos grupos de adolescentes mostró apoyo al “estallido social” del 2021⁴ desde los argumentos que lograban armar con lo que veían en redes. Me pareció un logro, desde un punto de vista humanista, que este grupo de estudiantes no fuera ajeno al complejo contexto nacional y pareciera comprometido a cuestionarse su entorno.

Mientras seguía conociendo las dinámicas del colegio y me adaptaba a ese espacio y sus cohabitantes, mis antiguos pupilos seguían creciendo y mostrándome constantemente cómo recordaban las actividades realizadas en el pasado. Me actualizaban sobre sus vidas mientras yo, como agente externo, conectaba mentalmente sus decisiones con alguna experiencia vivida en los talleres. Incluso ellos y ellas eran conscientes de las conexiones y, a veces, en las conversaciones recordaban episodios puntuales y los relacionaban: “Recuerdo cuando pintamos con cúrcuma y achiote; desde ahí me di cuenta de que quería ser artista”. Sin esperarlo, yo seguía presente para ellos y ellas, y esta situación comenzó a generar algunas preguntas sobre mi práctica docente y su posible trascendencia a través del tiempo.

En medio de las reflexiones para escribir este texto, recordé mis años de estudiante en el colegio, uno religioso y femenino donde la búsqueda de la vocación y la transmisión de los valores de la familia tradicional eran primordiales. En este ejercicio de memoria reapareció mi profesor más querido: Beto, el *profe* de teatro, una actividad extraclase. Todo esto lo hacía bastante diferente del resto porque una lo sentía como alguien cercano, confiable y, sobre todo, que nos escuchaba. Pienso que tal vez era quien tenía un conocimiento más flexible y adaptable, dadas las responsabilidades que como grupo dramático se nos presentaban. Beto leía mis poemas de adolescente triste y confundida y me motivaba a

⁴ El "estallido social" de 2021 en Colombia fue una serie de protestas masivas que comenzaron en abril como respuesta a una reforma tributaria impulsada por el gobierno, percibida como perjudicial para las clases medias y bajas.

continuar con esta práctica, resaltando siempre lo positivo en mi expresión.

El *profe* siempre estaba abierto a hablar de temas diferentes y nos permitía una conversación tranquila frente a debates polémicos que en ocasiones considerábamos prohibidos por la religión, como la eutanasia. La figura de Beto representa para mí, en la actualidad, esa idea de intelectual orgánico que propone Gramsci, en la cual el intelectual se configura en una suerte de reformador social al tener una constante conversación con la sociedad para generar un intercambio de conocimiento entre ambos. Por el contrario, Lucía, mi profesora de tercero y cuarto de primaria, traía a mí una serie de memorias donde el miedo y la vergüenza por ser quien me gustaba ser eran protagonistas. Pero volvamos al hilo central: como docente, me he basado en mis experiencias de estudiante para proponer múltiples vivencias pedagógicas, buscando analizar y problematizar situaciones cotidianas que se viven en las pequeñas sociedades que son los grupos escolares.

Es decir, considero que cualquier proyecto de clase es susceptible de convertirse en un pretexto para mirarnos y evaluarnos como sociedad a través de las herramientas sensibles del arte. ¿Cómo, a través de un proyecto, podemos abordar las dificultades y aciertos que tenemos como sociedad? ¿Cómo conectamos las ideas propuestas para las clases con las ideas espontáneas surgidas durante las actividades? ¿Qué ejercicios pensar para permear a los estudiantes? Pienso que, en clases, conversaciones, escuchas, exposiciones de ideas y conceptualizaciones de un proyecto es donde la cualidad rizomática del arte adquiere relevancia, ya que puede unir experiencias personales con las grupales para volver a las individuales. Cada uno toma de estos eventos lo que su cuerpo y mente sienten necesario según su propia vida.

En *Rizoma*, Deleuze y Guattari abren el texto de la siguiente manera: “El *Anti-Edipo* lo escribimos a dúo. Como cada uno de nosotros era varios, en total ya éramos muchos...”⁵. Los autores parten de la idea de que cada

⁵ Gilles Deleuze y Félix Guattari, *Rizoma* (Valencia: Pre-textos, 2013), 9.

uno es la suma de conocimientos y experiencias adquiridas con otras personas y situaciones. Estas vivencias, que permiten esa multiplicidad, se acumulan a partir de diversas prácticas como clases, charlas, lecturas, discusiones, fiestas, viajes o incluso una conversación tomando café. Como docente, he mutado mi forma y he pasado a configurar clases, charlas, lecturas, discusiones y mucho café para poder entremezclarme con los y las estudiantes y, en lo posible, mejorar la transmisión del conocimiento, que va más allá de la acumulación de datos inertes.

Con el avance de mi experiencia docente en la primaria, he podido ver con natural nostalgia y asombro el paso del tiempo en el cuerpo de mis estudiantes y en el propio, así como algunos indicios de lo que hoy comprendo como el alcance de las clases y talleres que utilizan la sensibilidad del arte para transmitir conocimiento y formar de manera crítica, consciente y proactiva a los ciudadanos de las sociedades del futuro. La educación conserva, confronta y actualiza la memoria, que es conocimiento colectivo, y, por lo tanto, tiene la cualidad de transmitir esta información a través de las generaciones.

Recopilar mis experiencias docentes para ser consciente del proceso es lo que ha despertado mi interés en escribirlo, pues no tiene mucho sentido trabajar mecánicamente sin hacer un alto, evaluar y analizar lo que se ha hecho. Este ejercicio de memoria, práctica y conceptualización suma una mirada a la idea del docente en el proceso de formación del ser humano, más allá del conocimiento que por deber se tiene que comunicar. También pienso que el ejercicio de escribir, leer y debatir sobre educación es absolutamente necesario en sociedades como la nuestra, que habla mucho del diálogo, pero lo practica con gran dificultad.

De la sensibilidad a la sensificación: Lo sensible

A través de la historia del arte, que es una parte de la historia de la humanidad, se puede observar la versatilidad de las prácticas artísticas para abordar innumerables temas y problemáticas humanas. Es reiterativa y conocida la figura del artista intelectual, alimentada por la idea de que quien crea puede tener intereses múltiples, diversos e incluso contradictorios. También se ha dicho que el mundo del arte es altamente sensible, lo que ha nutrido la concepción del artista como un ser con cierta divinidad, un ser superior. Sin embargo, cada uno de los seres que habita la Tierra es sensible en las posibilidades que le da su cuerpo. Emanuele Coccia, en su texto *La vida sensible*, describe al ser sensible como aquel que tiene la facultad de sentir⁶. Para sentir se necesitan los sentidos, y es evidente que todos los seres vivos los poseen de acuerdo con sus necesidades como especie y su coevolución con el mundo. Por lo tanto, los artistas no son más sensibles que el promedio de los habitantes de la Tierra; son sensibles dentro de las posibilidades de sus cuerpos humanos. Tal vez haya una confusión, y la diferencia no radique en la sensibilidad, sino en la *sensificación*⁷, concepto que enuncia la capacidad de *dar sentido*⁸. Para otorgar sentido a algo, primero debe construirse una relación con otro ser en un medio. Esta idea es vital para el desarrollo de este diálogo y constituye un primer esqueleto conceptual.

Para avanzar en la construcción de una pedagogía sensificadora, es decir, aquella que dota de sentido las experiencias, es necesario empezar por la base: los vínculos sensibles. Los seres vivos, necesariamente, se relacionan con los demás entes que habitan la Tierra, pero no con todos

⁶ Emanuele Coccia, *La vida sensible* (Buenos Aires: Marea Editorial, 2011), 60.

⁷ *Ibid.* Cursiva agregada por la autora.

⁸ Cursiva agregada por la autora.

al mismo tiempo ni en el mismo espacio. Son selectivos en cuanto a las cosas con las que se vinculan y siempre hay un intercambio con el contacto de lo otro. Esta particularidad ha permitido y motivado procesos tan largos, complejos y necesarios como la evolución de las especies. La humanidad, a lo largo de su evolución, ha generado incontables vínculos sensibles con su entorno y, a diferencia de otros seres, ha creado formas para darles sentido. Es decir, ha concebido dispositivos sensibles y, con ellos, ha sensibilizado su entorno y se ha apropiado de él.

Los dispositivos sensibles, entendidos como actividades de producción de formas sensibles, tales como las artes, pueden evidenciar los procesos intelectuales que debe realizar un artista o creador al abordar una línea de exploración. La creación requiere un arduo componente de investigación y, al mismo tiempo, una fuerte capacidad de relacionamiento crítico con el conocimiento previamente adquirido y con las vivencias propias, además de un proceso de conceptualización que permita generar un "algo" capaz de transmitir una sensación, emoción o pensamiento; es decir, un algo generador de sentido para quien logre establecer un vínculo con él. Porque, recordemos, no todos los seres generan vínculo con todo en todo momento; siempre dependerá de la experiencia de cada ser. Carl Rogers evidenció algo similar en su proceso terapéutico y en sus clases, mencionando que "...el único aprendizaje que puede influir significativamente sobre la conducta es el que el individuo incorpora por sí mismo"⁹. En la medida en que la búsqueda del conocimiento esté más relacionada con el interés personal, su impacto en el individuo y, por tanto, en la sociedad, será más contundente.

El medio, continuando en términos de Coccia, es el tejido conectivo del mundo, lo que permite una forma única de interacción entre los seres y posibilita la comunicación entre esferas objetivas-subjetivas y psíquico-naturales¹⁰. En el espacio y en el tiempo habitan las cosas, pero es en el medio donde se relacionan. Gracias a él, los seres se entremezclan al

⁹ Carl Rogers, *El proceso de convertirse en persona* (Buenos Aires: Editorial PAIDOS), 243.

¹⁰ Emanuele Coccia, *La vida sensible*, 55.

contacto y se transforman. Es en esta capacidad de transformación donde se define lo sensible, pues a través de ella el ser se multiplica. Carlos Mesa, en uno de los cursos de la Maestría en Estética de la Universidad Nacional de Colombia en 2016, mencionaba, haciendo referencia a este concepto, que la lluvia y la montaña se entremezclaban al contacto. La montaña se convierte en lluvia y la lluvia en montaña. Había una transformación, una multiplicación del ser.

La descripción del concepto de rizoma de Deleuze y Guattari nos regala las siguientes imágenes: "... el rizoma tiene formas muy diversas, desde su extensión superficial ramificada en todos los sentidos hasta sus concreciones en bulbos y tubérculos: cuando las ratas corren por encima de otras..."¹¹ El rizoma se ve nutrido por el medio y reacciona frente a él. El principio de estudiar y relacionarse con diversas personas y experiencias desde lo sensible multiplica el ser, dado que cada experiencia vivida nutre de diversas formas el rizoma intelectual de cada individuo. Ahora bien, lo sensible es lo perceptible, la imagen¹². Todo ser o cosa que habite un medio es susceptible de devenir sensible. De esta manera nos hemos relacionado con el entorno. Lo sensible deviene imagen, recibida por la piel¹³ de otro ser igualmente sensible. Cuando se habla de imágenes, no se hace referencia únicamente a la forma visual de representación. No. "La imagen es lo absolutamente transmitible y, por tanto, infinitamente apropiable"¹⁴. Este concepto la define como una suerte de imagen cinestésica que se mueve entre las formas, los olores, los sabores y los colores. Lo sensible apela al cuerpo y sus sentidos.

¹¹ Gilles Deleuze y Félix Guattari, *Rizoma*, 16.

¹² Emanuele Coccia, *La vida sensible*, 29.

¹³ Se hace referencia a la piel haciendo un intento por abarcar la totalidad de la idea de cuerpo. Sin embargo, la discusión alrededor del cuerpo, sus órganos y sentidos, el espíritu y el espíritu órgano es bastante amplia y, aunque este representa un punto importante para profundizar en las formas de apropiación del conocimiento, el interés de este artículo es otro.

¹⁴ Emanuele Coccia, *La vida sensible*, 81.

De la idea abstraída a la práctica docente: De la teoría a lo pragmático

Pero ¿qué tiene que ver todo este bulbo conceptual con la educación en Colombia? Durante un primer rastreo y contextualización, basado en el artículo *¿Qué se escribe sobre educación y pedagogía en Colombia?*, se evidenció la falta de reflexiones sobre las prácticas estéticas y artísticas en relación con la educación y la pedagogía. Tampoco se encuentran análisis sobre la relación entre las prácticas artísticas y el aprendizaje en la escuela.

Los conceptos desarrollados a partir de referentes como Gilles Deleuze, Félix Guattari y Emanuele Coccia constituyen solo un punto de partida para explorar sus aplicaciones en el aula. El objetivo es, en la medida de lo posible, hacer de la educación una forma de contacto más consciente y perdurable en los cuerpos y, por tanto, en el tiempo.

¿Qué es la educación?

La educación es más que un mero proceso de comunicación de datos inconexos. Parte de la finalidad de la práctica educativa radica en formar individuos instruidos en diferentes áreas del conocimiento a largo plazo. El conocimiento y su construcción edifican el conjunto de la cultura de un pueblo.

Tamayo, desde hace varias décadas, trabaja con la noción de que la educación está directamente conectada con la cultura:

La educación es interacción entre sujetos, saberes, prácticas, instituciones. Es acción cultural que transforma la manera de vivir, de creer, de soñar, de aprender, de pensar y de actuar; lo cual hace que la calidad de la educación sea la calidad de la vida misma, de los aprendizajes, de las acciones, de los proyectos, en la corriente dinámica y azarosa de la historia. Es un campo simbólico, intangible, espiritual, fundamentado en la ética, en el conocimiento y en la pedagogía, para orientarnos en nuestras acciones y para aplicar los conocimientos a la solución de las necesidades humanas¹⁵.

En otras palabras, Tamayo enmarca características de la educación enfocadas en la transmisión y actualización de la cultura. La educación parte de la cultura para transformarla. En esta misma línea, Zambrano¹⁶ habla sobre la actualización de la naturaleza humana a través de los procesos educativos: “Educar, diremos, es radicalmente distinto de fabricar, de la misma forma que instruir no es formar. Finalmente, educar es cultivar y, tal vez por esto, ella actualice lo que está presente en la naturaleza del hombre”.¹⁷

El autor menciona, de manera superficial, que la educación forma individuos no masas homogéneas, y sugiere que esta característica puede incidir en la cultura.

Gramsci, por otro lado, parte de la afirmación: “*toda relación pedagógica es una relación hegemónica*” y propone una “*filosofía de la praxis*”¹⁸, que surge de la unión de la teoría y la práctica. En este sentido, considera necesaria una conversación constante entre los intelectuales y las masas para mantener un diálogo permanente entre la teoría y la realidad obrera. Además,

¹⁵ Alfonso Tamayo Valencia, *Praxis & Saber* Vol. 1: no. 01 (2010):106.

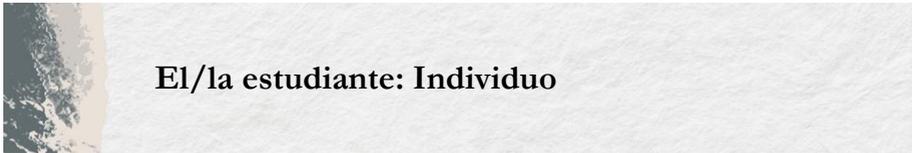
¹⁶ Armando Zambrano Leal, *Praxis & Saber* Vol. 7: no. 13 (2015): 48.

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ Hierro, Graciela. “Gramsci y la educación”, ANUIES, México, 1980, 38, <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res038/txt2.htm> (fecha de consulta 23 de febrero 2025), 1.

sostiene que la educación: “... no se concibe como la difusión de ideas “desde arriba”, sino que constituye una actividad crítica intelectual en estrecha relación con la práctica política de la masa”¹⁹.

Luego de estudiar dos puntos de vista contrastados sobre la educación, podemos afirmar que, en términos escolares, esta es el proceso mediante el cual quienes habitan el medio —el espacio-tiempo del aula— interactúan entre sí para conocer, analizar, cuestionar, confrontar, actualizar e interpelar la memoria de la humanidad (conocimiento y cultura), con el apoyo de un intermediario con mayor experiencia: el docente. En esta definición de educación se mencionan tres actores principales: estudiantes, conocimiento y docente. Sin embargo, se propone la adición de una cuarta variable: el grupo escolar.



El/la estudiante: Individuo

En Colombia, el Ministerio de Educación consolida tres ejes fundamentales que sirven como guía para definir el concepto de estudiante. Estos ejes establecen que quienes asisten a clase lo hacen para formarse en tres dimensiones: aprender a conocer, saber hacer y saber ser. Su formulación se basa en el *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, específicamente en *Los cuatro pilares de la educación*, escrito por Jacques Delors en 1996. Si bien en este informe no se ofrece una definición concreta de lo que es un estudiante, sí se menciona lo siguiente:

¹⁹ *Ibid.*

“Es que ya no basta con que cada individuo acumule al comienzo de su vida una reserva de conocimientos a la que podrá recurrir después sin límites. Sobre todo, debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio”.²⁰

Delors parte de la experiencia del individuo como base del conocimiento y, desde allí, formula los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

En esta oportunidad, definiremos al estudiante como un microcosmos creado por experiencias particulares que tienen origen en lugares tan desconocidos, agitados y variables como el caos mismo. Las conexiones que el individuo ha construido en su contacto natural con el mundo, a través del cuerpo, le proporcionan un conocimiento fundacional que se edifica mediante los sentidos, órganos perceptores de las imágenes del mundo. El estudiante es una persona sensible a sus propios intereses e indiferente a aquello que no genere un vínculo con su ser. Si un elemento no deviene sensible para el individuo, este lo ignora y, por tanto, no existe en su mundo particular.

Cada estudiante es único, moldeado por su entorno y experiencias, y aprende a relacionarse con el mundo, en parte, a través de los modelos de interacción de su núcleo familiar, su primera sociedad. Con esta primera maleta de experiencias, el cuerpo se prepara para aprender a convivir en una segunda sociedad, de escala un poco mayor: la escuela.

²⁰ Jacques Delors, *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (Madrid: Santillana S.A., 1996), 91.

El grupo escolar

En uno de sus pilares, *aprender a vivir juntos*, Delors enfatiza que la escuela es un espacio donde se forjan valores, prejuicios y normas sociales, lo que convierte a la institución educativa en una micro-sociedad. La forma en que se estructuran las relaciones dentro de los grupos escolares tendrá un impacto en la formación de quienes los integran.

Un conjunto de estudiantes que comparten el espacio y el tiempo en el aula de clase conforma un grupo escolar. Allí, los individuos construyen una sociedad más amplia que la familiar y conviven bajo ciertas normas, con fines específicos como el desarrollo del aprendizaje cognitivo, corporal y social.

Adoptando la lógica de Deleuze y Guattari, podríamos ampliar la dimensión del aula desde la perspectiva de la multiplicidad. Si cada estudiante es, en sí mismo, un conjunto de múltiples experiencias, ¿cuántas vivencias convergen en un mismo espacio y tiempo? La multiplicidad individual amplifica la multiplicidad grupal. En la medida en que más individuos participan en un entorno, se multiplican las posibilidades de percepción y conexión de ideas, personas y experiencias, lo que da lugar a nuevas combinaciones y aprendizajes dentro del mundo sensible.

El conocimiento: la cultura

El conocimiento es propio del ser humano. “Somos la única especie animal susceptible de transmitir, de una generación a otra, además de las conductas, nuevas creaciones”²¹. El ser humano posee tanto memoria individual como memoria colectiva. La acumulación y transmisión de estas memorias construyen la cultura. Como humanidad, hemos recorrido un largo camino a través del tiempo, lo que ha dado lugar a una vasta acumulación de conocimiento. Por ello, las disciplinas se han ido especializando progresivamente en función de sus objetos de estudio, lo que refleja la multiplicidad del mundo que habitamos.

En la escuela, el conocimiento se organiza de acuerdo con la complejidad y el nivel evolutivo de los estudiantes. Sin embargo, en la práctica cotidiana, los tiempos de enseñanza suelen ser limitados, lo que impide una profundización exhaustiva en los contenidos.

Gran parte del tiempo escolar transcurre en la recepción de información. Algunas áreas del conocimiento conectarán con los intereses del estudiante, facilitando su aprendizaje en ellas. Sin embargo, no todas las materias generarán ese vínculo, lo que puede dificultar la adquisición de ciertos conocimientos. Entonces, surge la pregunta: ¿cómo hacer que esta memoria colectiva, que es el conocimiento, se convierta en una experiencia sensible para el estudiante y el grupo escolar?

²¹ Regis Debray, *Introducción a la mediología* (Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2001), 31.

Quien enseña: El/la docente

Quien enseña es parte del medio, es decir, es parte del tejido conectivo del mundo, en este caso, la clase. El o la docente es un vector conector multidireccional, un intermediario que acompaña la construcción de las relaciones entre seres y/o cosas. Educa, es decir, transmite parte de la memoria colectiva mientras, en simultáneo, la va construyendo con los grupos estudiantiles e individuos.

Leonor Gómez y Oscar Pulido, en la búsqueda de la respuesta a la pregunta ¿Qué es la pedagogía?, argumentan de manera muy completa la razón de ser de una pedagogía única, dependiente exclusivamente de su entorno y desarrollo cultural:

“La pregunta por la pedagogía hoy es la pregunta por el acontecimiento pedagógico y por el pedagogo que habla de él y el maestro que hace experiencia de él, es decir la pedagogía es del sujeto. En este sentido la pedagogía se convierte en una práctica que se construye en la interacciones, los saberes y las experiencias en los cuales el sujeto está presente, es decir, pertenece a ese ahora que determina su acción: el maestro y el pedagogo ya no pertenecen a una tradición o a un modelo pedagógico, o a una tendencia que del pasado le aporta andamiajes teóricos que determinan sus actividades y acciones, sino que el pertenecer al ahora, al presente, le permite relacionarse con un conjunto amplio de situaciones, contextos, formas de vida, formas y prácticas de institucionalización y maneras de sentir y hacer pedagogía o pedagogías, pues se convierte en el objeto de su reflexión, es decir, la formación ubicada en “las entrañas del presente” el pedagogo y el maestro no pueden dejar de lado su cuestionamiento y su pertenencia al “nosotros”, es decir, al conjunto de relaciones culturales propias de su actualidad”.²²

²² Leonor Gómez y Oscar Pulido, *Praxis & Saber* Vol 7: no.13 (2016):11

Solo el entorno, la experiencia y quienes conviven en él serán los ejes escultores de la pedagogía de cada docente. Por ello, quien enseña debe estar dispuesto a ser un constante receptor de señales casi imperceptibles en el ruido cotidiano de la escuela. La práctica docente no funciona con base en una fórmula única de enseñanza, porque la población de cada lugar es endémica desde un punto de vista social, político y cultural. Dependerá de los cuerpos que habiten el espacio-tiempo específico y de las conversaciones que susciten y construyan colectivamente. El o la docente es, entonces, habitante y creador(a) de las condiciones específicas del medio para que el conocimiento y el cuerpo de los individuos puedan relacionarse. En la medida en que la relación entre individuo, grupo escolar y docente se ve fortalecida desde lo sensible y lo humano, el medio se convierte en un terreno fértil para las conversaciones alrededor de diversas temáticas.

Carl Rogers menciona varios aspectos importantes que deben configurar a los y las docentes. Uno de ellos es la "autenticidad del docente"²³, donde destaca la necesidad de ser una persona real en sus relaciones. Se debe partir de la premisa de que el/la docente es una persona y no "la materialización sin rostro de una exigencia del programa de estudios"²⁴. Cuando el/la docente se presenta sin ningún tipo de máscara frente a los estudiantes, ellos y ellas construirán intuitivamente una relación de confianza, lo que facilitará su proceso individual.

²³ Carl Rogers, *El proceso de convertirse en persona*, 253

²⁴ *Ibid.*

Preguntas, conversaciones y análisis de experiencias

En la búsqueda de respuestas a mis inquietudes sobre los procesos educativos que había emprendido a lo largo de la última década, decidí indagar de manera más directa en las experiencias de algunos de mis estudiantes. Para ello, recopilé testimonios de once jóvenes que participaron en las clases y talleres desarrollados en este periodo, a través de una serie de preguntas²⁵ abiertas que les permitieran expresarse con libertad. La intención no era obtener datos concluyentes, sino explorar cómo recordaban estos espacios de aprendizaje y qué significados habían construido a partir de ellos.

Durante el análisis de las respuestas, llamó especialmente la atención que, aun sin ser solicitado explícitamente, muchos de ellos destacaron la relación de confianza y afecto establecida con la docente. Por ejemplo, en la pregunta *¿Qué te conectó con las clases/talleres?*, siete de los once participantes hicieron referencia directa a la relación con la docente, resaltando valores como el amor, la actitud, el respeto y la pasión con la que se abordaban las temáticas. Esta misma tendencia se reflejó en la pregunta *¿Cuáles son las emociones que te traen los recuerdos de las clases/talleres de arte?*, donde los términos más mencionados fueron amor y cariño (5), felicidad (5), nostalgia (5), alegría (3) y paz (2). Ambos conjuntos de

²⁵ Las preguntas fueron las siguientes: 1) ¿cuántos años tienes? 2) ¿Recuerdas el lugar y el año en el que nos conocimos? ¿Dónde? ¿cuál? 3) ¿Cuáles son las emociones que te traen los recuerdos de las clases /talleres de arte en donde nos conocimos? 4) ¿Recuerdas alguna actividad con mayor emoción? ¿Cuál? ¿Por qué? 5) ¿Qué crees que te conectó con las clases/talleres? 6) ¿Siente que hubo algo diferente en la metodología/pedagogía de las clases/talleres? ¿Qué? 7) ¿Crees que has tomado decisiones de vida importantes como elegir una carrera, trabajo o tendencia política; influenciado/influenciada por lo vivido en las clases/talleres? 8) ¿Crees que las clases/talleres cambiaron tu vida de alguna manera?

respuestas van en la misma dirección que señalaba Rogers con respecto a la autenticidad del docente y la confianza que suscita en sus estudiantes.

Las respuestas no apuntaron a una actividad específica como eje central del recuerdo, sino a una multiplicidad de experiencias significativas. Por ejemplo, un par de estudiantes señalaron que la exploración de pigmentos naturales, como el achiote y la cúrcuma, fue determinante en la elección de sus carreras en arquitectura y estética profesional. Otro mencionó la experiencia en el Carmen de Viboral, donde, tras conocer sobre la tradición cerámica del lugar, pintaron un árbol en su propio plato de barro. Esta actividad tuvo un impacto tan profundo que uno de esos platos fue entregado como promesa de regreso por un estudiante que ingresó a la Policía Nacional, quien años después, tras abandonar esa carrera, cumplió su promesa y lo devolvió, sano y salvo.

Otro aspecto recurrente en las respuestas fue el énfasis en las cualidades del docente más que en las herramientas pedagógicas. De hecho, cuando se les pidió identificar las características que diferenciaron los encuentros, volvieron a destacar la relación con la docente, mientras otro grupo destacó el ambiente de confianza, libertad y respeto generado en los espacios de clase; así, dejaron en claro que el buen trato es fundamental para la construcción y el afianzamiento del conocimiento. Además, nueve de los y las participantes comentaron que sus decisiones de vida se han visto influenciadas por los aprendizajes derivados de las clases y talleres. En este sentido, algunos afirmaron haber elegido su carrera inspirados por las experiencias vividas en clase, y cinco personas mencionaron que su actitud frente a la vida había mejorado. Un estudiante de Santo Domingo expresa con gran emoción: "*¡Clarooo! Soy bailarín e influencer porque tú me enseñaste los valores que debo tomar para mi vida y cómo enfrentar situaciones. Eres un ejemplo a seguir*". Se trata de respuestas que me generan alegría, pues no solo hay un reconocimiento del proceso vivido en relación con su profesión, sino que trasciende a su forma de enfrentar la vida y sus dificultades.

El conjunto de estas respuestas, en su mayoría optimistas y sugerentes de cambios positivos, refuerza la idea de que la educación debería partir, inicialmente, de un vínculo personal, sensible y humano entre estudiante y docente, que luego se traduzca en una relación más sólida entre el grupo y el docente. Esta reflexión retoma la idea previamente expuesta por Carl Rogers sobre la autenticidad del docente y la importancia de una relación de confianza en aula, en la que todos puedan ser lo más transparentes posible como personas. En el contexto colombiano, donde la escuela es el único espacio seguro para los niños, niñas y adolescentes se hace aún más relevante fortalecer estos lazos y trabajar en la consolidación de espacios socio-pedagógicos que permitan romper los patrones de violencia que atraviesan nuestra sociedad.

Si bien el aprendizaje puede presentar dificultades, estas se agravan en ambientes hostiles donde las necesidades básicas no están cubiertas, las preocupaciones y los miedos predominan y los sentidos están alterados por el maltrato. Dado que el aprendizaje no es compatible con la confrontación violenta que alimenta el terror socialmente instaurado, hoy deberíamos entendernos más como una sociedad en construcción, basada en relaciones equitativas que emergen de manera fluida en la cotidianidad. Esta perspectiva es afín a la de Gramsci: no ver la educación desde relaciones hegemónicas, sino como un proceso en el que la conversación entre docentes y estudiantes —quienes pueden considerarse modestos intelectuales orgánicos en el entorno escolar— se nutra de sus experiencias e inquietudes.

Luego de evidenciar la tendencia de las respuestas a develar un cambio sustancialmente positivo en la vida de los y las participantes tras su paso por los talleres, y de constatar la seguridad física y mental generada en estos espacios, se propone afianzar el fortalecimiento de estas relaciones y prácticas sensibles, pues dotan de sentido al conocimiento y permiten vislumbrar un posible hallazgo: la transformación del individuo desde su identidad y el conocimiento fijado en su cuerpo. Esta transformación

incide directamente en la sociedad a medida que el tiempo transcurre y las experiencias se acumulan.

En la medida en que se construye una relación humana basada en el afecto entre el individuo, el grupo y el o la docente, las conversaciones sobre las temáticas propuestas tienden a volverse significativas para el grupo y el individuo. Un espacio de confianza y seguridad permite el encuentro de los múltiples pensamientos que habitan en los cuerpos de los y las estudiantes, así como en el cuerpo del o la docente. Si, además de esta primera práctica sensible en la relación humana, se incorporan dispositivos artísticos como la pintura, la escultura, la gráfica, la literatura, la música o la corporalidad, entre otros, la experiencia de aprendizaje puede enriquecerse aún más, ya que involucra una mayor diversidad de sentidos. Esta es la apuesta que resulta prometedora para el proceso de autorreflexión que este texto plantea.

En conversaciones recientes con Ana Juliana Múnera, quien lleva más de una década trabajando en los programas de educación del Museo de Arte Moderno de Medellín, entre ellos *La ciudad de los niños*, discutimos la importancia del vínculo afectivo a través del arte. Coincidimos en que las prácticas artísticas sensibilizan al ser y “conectan por reflejo, como si existiera una suerte de espejo”. Según Coccia, “... al asumir una imagen (resultado del reflejo en un espejo), se hace posible una identificación en el pleno sentido que el análisis da a este término cada vez que imitamos algo o a alguien”²⁶. Mirarnos como reflejo de algo o de alguien contribuye a la construcción de la identidad, y esto se evidencia en muchas de las respuestas analizadas, en las que tanto estudiantes como docentes resaltan cualidades que impactan sus elecciones de vida.

²⁶ Emanuele Coccia, *La vida sensible*, 80.

Cierre y aperturas

En año 2024, debido a un accidente de tránsito, tuve la necesidad y, tal vez, la oportunidad de permanecer un buen tiempo inmóvil físicamente y, por fortuna, activa mentalmente. Este alto, sumado al cambio repentino en mi rutina docente, me permitió el tiempo y el espacio para reflexionar sobre mi experiencia de vida como profesora. A pesar de la distancia física con mis estudiantes y la imposibilidad de visitarlos en el colegio, me sentía preocupada y aún conectada con los procesos pedagógicos que habían comenzado conmigo desde el inicio del año. Debo confesar que esta preocupación surgía más desde mi ser emocional que desde mi ser docente.

Como suele ocurrir en las conversaciones, especialmente en aquellas que tengo conmigo misma, me di cuenta de que apenas estaba abriendo una ventana a una problemática que, si seguimos pensando y actualizando, podría dejar de ser un tema denso para convertirse en algo más cercano a la práctica (filosofía de la praxis). Para ello, es necesario trabajar en otras líneas que no se pudieron abordar con mayor profundidad en este artículo, como la dimensión, formas, usos y alcances de las prácticas artísticas en los procesos pedagógicos. En esta ocasión, se priorizó la construcción del papel docente en la educación.

Por otro lado, en la medida en que reflexionaba sobre la figura del docente como medio sensibilizador, se abrieron nuevas posibilidades de conversación en torno al cuerpo, pues es este el vehículo que nos permite relacionarnos con el mundo que nos rodea y, como tal, está en constante actualización y mutación. En mi caso particular, desde el que puedo hablar con mayor seguridad, es evidente que ha habido una transformación en mi ser a medida que mis estudiantes han pasado por mi vida, dejando en mí una marca particular en el alma que me da vida. Podría pasar horas

contando historias complejas que me han permitido confrontar y cuestionar mis prejuicios, dándome cuenta de que detrás de cada grupo estudiantil hay una diversidad de individuos, cada uno con una maleta llena de situaciones que van desde lo más sencillo hasta lo más confuso.

Siento que, a futuro, se abren nuevos horizontes, en el sentido de que hay un panorama en el que pretendo germinar muchas de las ideas aquí sembradas, para nutrirlas y cosechar preguntas y respuestas en torno al cuerpo del estudiante. Es necesario darle mayor peso a las experiencias que los constituyen. No creo pertinente hablar de un emisor de conocimiento, profesor, y un receptor ignorante, alumno, "persona sin luz". Esta concepción establece una asimetría de poder basada en el conocimiento, lo que puede convertirlo en una cultura fósil. La diferencia hegemónica genera una brecha entre quien media y el estudiante. Debemos comprender las experiencias individuales de los estudiantes como conocimiento activo. Es vital cambiar los términos y las relaciones pedagógicas para continuar el camino que tantas veces se ha emprendido desde los discursos de paz.

Gracias a la construcción y análisis teórico, las experiencias personales descritas, las conversaciones y las respuestas a la encuesta, pude evidenciar que se fortalece la idea de que quien media (docente, profesor, tallerista) es el primer vínculo sensible y humano que se debe consolidar para construir en conjunto. Se busca lograrlo de manera más sólida y duradera, estableciendo relaciones justas con el conocimiento y el contexto de cada sociedad. Considero que estos cambios significativos en las experiencias de aprendizaje pueden contribuir a la construcción de cultura, al generar conocimiento actualizado y transmitir nuevos valores y aprendizajes a la vasta cultura histórica de la humanidad.

En este momento y lugar, mientras me encuentro sentada con un café, tratando de unir todo lo que he vivido y reflexionado durante estos diez años, me doy cuenta de que muchas de las cualidades que admiré en Beto, mi profesor de teatro, coinciden con las descritas por mis estudiantes en las encuestas y conversaciones cotidianas. De Beto, no solo aprendí

técnicas corporales de expresión, memoria y vocalización, sino también cualidades humanas que parecen no ser esenciales en las mallas curriculares exigidas por las secretarías o ministerios de educación. Siempre tuve claro que no quería convertirme en una "Lucía", y el abuso de poder nunca estuvo dentro de mis intereses. Ahora es gratificante saber que muchas personas me guardan en sus memorias, así como yo las guardo en mi historia personal, al igual que el plato que me regaló el estudiante de Santo Domingo.

De manera ambiciosa, me gustaría que este primer acercamiento estético a las prácticas artísticas como dispositivos sensibilizadores del aprendizaje nos impulse, como sociedad escolar y académica, a pasar de un esquema frío de enseñanza a uno más cercano, cálido y cordial, en el sentido de más próximo al corazón y, por qué no, a nuestras propias vísceras. Es evidente que el mayor desafío inicial es aceptar la necesidad de derribar muchos de los pilares caducos a los que muchas personas e instituciones siguen aferradas, tal vez por miedo a lo nuevo y desconocido, sin ser conscientes de que el cambio es una constante ineludible.

Referencias

- Coccia, Emanuele. *La vida sensible*. Buenos Aires, Marea Editorial, 2011.
- Debray, Régis. *Introducción a la mediología*. Barcelona, Editorial Paidós, 2001.
- Delors, Jacques. *Los cuatro pilares de la educación*. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, Santillana S.A. 1996.
- Deleuze, Guilles, Félix Guattari. *Rizoma*. Valencia, Pre-Textos, 1992.
- Gómez, Leonor, Oscar Pulido. La pedagogía y su presente: umbrales y relaciones. *Praxis & Saber*, 7(13) 9-14
- Hierro, Graciela. “Gramsci y la educación”, ANUIES, México, 1980, 38, <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res038/txt2.htm> (fecha de consulta 23 de febrero 2025)
- León Palencia, A. C., Gil Pinto, Y. A., Cárdenas Vera, E. Y., García Zúñiga, M. de L. Á., & López Reyes, G. E. ¿Qué se escribe sobre Educación y Pedagogía en Colombia? *Praxis & saber*, 8(16), 249–274.
- Rogers, Carl. *El proceso de convertirse en persona*. México - Buenos Aires - Barcelona, Editorial PAIDOS. 1961.
- Tamayo Valencia, Alfonso. Epistemología, currículo y evaluación (una relación por reconstruir). *Praxis & Saber*, 1(1), 103-116.
- Zambrano Leal, Armando. Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos. *Praxis & Saber*, 7(13), 45-57.