



ENCUENTROS TEJIDOS. UNA EXPERIENCIA DEL OFICIO DE LAS ARTES Y DE LA  
FORMACIÓN SENSIBLE.

Catalina Ordóñez Pachón

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2022



**Encuentros tejidos.  
Una experiencia del oficio de las artes y de la formación sensible.**

Catalina Ordóñez Pachón

Tesis o trabajo de investigación para optar al título de  
Magíster en Educación

Tutor  
Luis Carlos Naranjo Ospina  
Magíster en Educación

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación

Posgrado

Medellín, Colombia

2022

---

<b>Cita</b>	(Ordóñez, 2022)
<b>Referencia</b>	Ordóñez, C. (2022). <i>Encuentros tejidos. Una experiencia del oficio de las artes y de la formación sensible</i> . [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
<b>Estilo APA 7 (2020)</b>	

---



Maestría en Educación, Cohorte XX.

Línea de Investigación Pedagogía y Diversidad Cultural

Grupo de investigación Diverser



Centro de Documentación Educación

**Repositorio Institucional:** <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

**Rector:** John Jairo Arboleda Céspedes

**Decano:** Wilson Bolívar Buriticá.

**Jefe departamento:** Ruth Elena Quiroz Posada.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

## Tabla de Contenido

Resumen .....	7
Introducción .....	9
Al lector ... ..	9
Una indagación por el sentido .....	11
1.    Situar el espacio de creación .....	17
1.1. Tejidos personales .....	17
1.2. El lugar del tejido .....	21
1.3. Primeros nudos .....	27
1.4. Hilos paralelos .....	29
2.    Camino de la investigación .....	33
2.1. La urdimbre de la investigación .....	34
2.2. La investigación como quehacer artístico. ....	37
2.3. Los entramados de la investigación .....	38
2.3.1. <i>Historias que tejen sentidos</i> .....	38
2.3.2. <i>La bitácora lila</i> .....	41
2.3.3. <i>Reflexiones que se tejen en colectivo</i> .....	43
2.4. Ruta de análisis .....	46
2.5. Consideraciones éticas .....	47
3.    El taller .....	49
3.1. El taller de las artes .....	50
3.2. El cuerpo como taller .....	58
3.3. Espacios para los encuentros .....	61
3.4. El quehacer del taller .....	63
3.4.1. <i>Repetición</i> .....	63
3.4.2. <i>Diálogo entre el quehacer y el saber</i> .....	68
3.4.3. <i>El oficio sensible</i> .....	71

4.	El saco .....	77
4.1.	El oficio que viaja hacia el interior.....	77
4.2.	La expresión simbólica.....	82
4.3.	La experiencia sensible.....	87
4.4.	La experiencia de formación sensible en la escuela .....	91
5.	Cobija.....	95
5.1.	Desde el interior.....	95
5.2.	Hacia el colectivo .....	97
5.3.	Encuentros tejidos.....	102
6.	Conclusiones .....	108
7.	Referencias.....	114
8.	Anexos .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>

## Lista de figuras

Fotografía 1. Ejercicio de clase.....	9
Ilustración 1. Centrar el pensamiento.....	17
Ilustración 2. Miedo.....	19
Fotografía 2. Homenaje a la vida.....	21
Fotografía 3. Vista cenital del mándala. ....	22
Fotografía 4. Las manos que crean .....	24
Fotografía 5. Vocacional de teatro.....	26
Fotografía 6. Representación de la Orquesta de Orff.....	26
Ilustración 3. Caminos de creación.....	33
Fotografía 7. Primera página. Revista 20 años.....	39
Fotografía 8. Taller de Origami.....	40
Fotografía 9. Primera página de la bitácora.....	42
Fotografía 10. Registro Fotográfico. Sesiones de creación 1. ....	45
Ilustración 4. Nudos Planos en macramé.....	46
Ilustración 5. Las manos que forman se transforman 1.....	49
Fotografía 11. Antiguo taller de carpintería.....	51
Fotografía 12. Fotografía tomada por estudiantes 1.....	54
Fotografía13. El taller de las artes.....	56
Fotografía14. Registro de la bitácora 1.....	58
Fotografía15. Práctica de la banda de undécimo.....	63
Fotografía16. Fotografía tomada por estudiantes 3.....	68
Fotografía17. Registro de la bitácora 2.....	71
Fotografía18. El arte del tejido.....	74
Ilustración 6. Las manos que forman se transforman 2.....	77
Fotografía19. Registro de la bitácora 3.....	81
Fotografía 20. Fotografía tomada por estudiantes 4.....	81
Fotografía 21. Cartel de la Fiesta del Fuego.....	83

Fotografía 22. Registro de la bitácora 4.....	85
Fotografía 23. Detalle del tejido del saco.....	86
Ilustración 7. Transforma, forma y deforma.....	87
Fotografía 24. Solo faltan algunos detalles para terminar el saco.....	94
Ilustración 8. Las manos que forman se transforman 3.....	95
Fotografía 25. Granny Squares.....	96
Fotografía 26. Fragmento de cobija.....	97
Fotografía 27. Registro de la bitácora 5.....	99
Fotografía 28. Mosaico.....	101
Fotografía 29. Una experiencia del oficio de las artes y de la formación sensible.....	107
Mapa Mental.....	110

## Siglas

<b>CLAN</b>	Centros Locales de Arte para la Niñez y la Juventud
<b>EPE</b>	Escuela Pedagógica Experimental
<b>IDARTES</b>	Instituto Distrital de Artes
<b>LJRJ</b>	Liceo Juan Ramón Jiménez
<b>MEN</b>	Ministerio de Educación Nacional
<b>PEI</b>	Proyecto Educativo Institucional

## Resumen

En un contexto donde la educación favorece los conocimientos que son cuantificables y eficientes, las artes han estado sujetas a las jerarquías de conocimiento que proponen los currículos escolares, ocupando un lugar secundario en los proyectos educativos. De este modo, sustenté la presente investigación en las posibilidades que brindan los oficios de las artes para la constitución del sujeto, ya que abren caminos de conocimiento propio y de participación colectiva, desplegando distintas formas de relacionarnos con el mundo que son más sensibles. Bajo este panorama, desarrollé mi investigación en el Liceo Juan Ramón Jiménez, un colegio que beneficia las artes para la formación integral de sus estudiantes, y allí busqué reconocer el vínculo entre el oficio de las artes y la formación sensible para visualizar posibles encuentros en la materia de *Vocacionales*. En consecuencia, propuse una Investigación Basada en las Artes, de carácter cualitativo, que me permitió situarme como maestra, artista e investigadora para tejer las conversaciones que surgieron entre maestros y estudiantes y que se instalaron en creaciones artísticas forjando la urdimbre del presente informe. Dentro de los resultados destaco que la formación sensible es posible cuando hay un encuentro con algo desconocido y surge una conexión, un nudo entre el pensamiento, el quehacer y la emoción del cuerpo, entre experiencias subjetivas con las que se dan en el entorno; entonces, dicha conexión hace parte de la experiencia del oficio de las artes.

**Palabras Claves:** Formación sensible, Oficio de las artes, Experiencia

### **Abstract**

In a context where education promotes a quantifiable and efficient knowledge, arts are subject to the knowledge hierarchies proposed by scholar curricula, receiving a secondary position at educational projects. In such a way, I will base this research in the possibilities that the works of arts give to the construction of the subject, since they open ways of self-knowledge and collective participation, deploying different forms in which subjects can relate to the world in a more sensitive way. Under this scenario, I made my research at *Liceo Juan Ramón Jiménez*, a school that benefits the arts to promote an integral formation of its students; and there, I sought to recognize the link between the work of arts and the sensitive formation, to visualize possible encounters at “*Vocacionales*” class. As a result, I proposed an Arts Based Research of qualitative nature, which allowed me to take the place of teacher, artist and researcher, and thus, to weave the conversations that arose between teachers and students, and that were settled in artistic conversations, forging the warp of this article. Between the results, I highlight that sensitive formation is possible when there is an encounter with something unknown and a connection emerges there, a knot between thoughts, chore and body’s emotion, between subjective experiences and the environment ones; so, this connection is part of the experience of the work of arts.

**Keywords:** Sensitive formation, Craft of arts, Experience

## Introducción

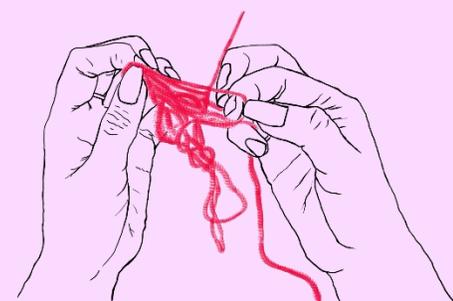


Fotografía 1. Ejercicio de clase

Natalia Abdala (2022) → El oficio de ser ceramista

### Al lector...

A continuación, se encontrará con una investigación que tomó forma de bitácora, tal como la de un artista o un viajero. La bitácora como objeto, es vital para el proceso de creación artístico. Allí se guardan las ideas, fieles a como surgen en la mente: con borrones, tachones, con palabras sueltas, garabatos que pueden captar la esencia de una experiencia, de un objeto o de las relaciones que hayamos tejido de nuestra realidad. La bitácora se asemeja a una vitrina de colecciones: a medida que se van recogiendo imágenes, palabras, texturas y escenas las vamos organizando en cada estante, encontramos distintos órdenes y relaciones, elegimos elementos que queremos hacer más visibles y otros que quizá se pierden en el panorama. Pero todos aquellos pensamientos, emociones y sensaciones fueron registradas porque en su momento las encontramos importantes, porque queríamos atesorarlas sin saber muy bien lo que luego ocurriría con ellas. Como herramienta que logra captar lo que sucede en el día a día, la bitácora me ha interpelado como maestra, artista e investigadora ya que dinamiza el diálogo entre el hacer y el pensar en el ejercicio cotidiano, que a veces se pierde ante la pasividad y el cansancio que trae cada día.



Tal vez, en la bitácora no todo está explícito en una frase, un diagrama, ni un dibujo. La bitácora como objeto nos cuenta un poco más: a través de los trazos, a veces sueltos, a veces sistemáticamente organizados, podemos imaginar el momento que acompaña esa toma de apuntes. Si teníamos prisa de registrar la idea quizá las palabras no se entiendan del todo, si queríamos que quedara muy detallado, vamos a encontrar unos trazos más sutiles, más huellas. La elección del lápiz, esfero o marcador con que quisimos anotar también nos está diciendo algo. Las manchas, las puntas dobladas de las hojas, una tinta que se traspasó, todos estos detalles hacen que las ideas mantengan su vida en las libretas, que podamos volver sobre los recuerdos, con imágenes, colores y sonidos de forma profunda y que nos podamos conectar con ellos fácilmente. Aunque por momentos no se sabe qué escribir y las ideas se tornan confusas, las manos se cansan, y que luego de revisar las notas una y otra vez, estas pierdan el sentido, la bitácora no para de narrar historias.

Esta bitácora con pasta color lila, la elegí con cuidado, pensando en encontrar hojas que me invitaran a dibujar, sin márgenes, sin líneas guía que restringieran la forma de registrar mis experiencias. Así, el informe fue tomando las formas de mis días, de mi maleta, del colegio, de los viajes en bus, de las reuniones de maestros, de los escritorios en los que trabajé y de cada revisión que tenía sobre el texto. En el ejercicio de escribir en una bitácora necesité de un lugar íntimo, para conectarme con las reflexiones de las conversaciones, con mis aprendizajes y sensaciones, es decir, para plasmar los nudos, enredos y tramas que tejía mentalmente. En este sentido, el ejercicio de escritura de esta bitácora me ha llevado a comprender los análisis que he hecho alrededor de las artes y sus oficios, de la sensibilidad y su formación en la escuela. Así, puedo afirmar que esta bitácora en particular es de un viaje que emprendo hacia mi interior, escuchando las inquietudes que por años he tenido sobre ser maestra y artista y que paradójicamente me vuelcan hacia afuera, hacia mi comunidad.

A su vez, la bitácora me permitió explorar la forma en que registro mis pensamientos. Para mí, todo escrito está precedido por una imagen: mapas mentales, señales de una idea importante y algún garabato que me mantiene conectada con lo que estoy escribiendo. Es decir, dibujar, rayar, escribir, pegar fotografías se volvió una forma de reelaborar las experiencias, de construir recuerdos, de conectarlos, categorizarlos, de exaltarlos. De este modo, la bitácora

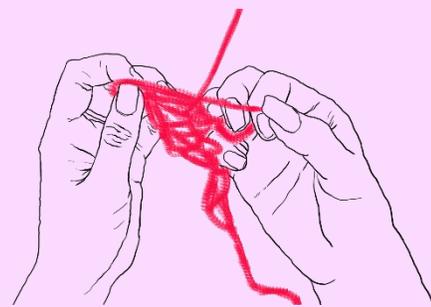


misma se volvió pensamiento, emoción y sensación encarnados en trazos, flechas, cintas y letras. De tal manera surge una conexión profunda con la escritura y la mano, aún dentro del formato digital, parece que la mano es un engranaje que conecta a la mente con el esfero. La presión que ejercía en el contacto de la tinta con el papel era la misma impresión que hacía sobre mi memoria y parecía que los tiempos de crear y tejer reflexiones iban al mismo ritmo que el tiempo en que demoraba en escribir una frase.

Por otra parte, sobre algunos asuntos que aparecerán en la bitácora, en la esquina inferior de las páginas encontrará imágenes de manos que desenredan un hilo y que simbólicamente representan lo que fue mi proceso de investigación. Este, lejos de ser estático y ajeno, me exigió estar en constante movimiento y encarnar aquello que estuve investigando, y por esto las imágenes tienen una secuencia que va narrando los nudos o garabatos que tuve que recorrer. Así, a manera de un *flipbook*, como técnica de animación, pude representar en la bitácora pensamientos que ocurren de forma simultánea y hasta paralela a aquello que se presenta en el escrito.

### **Una indagación por el sentido**

En mi experiencia como maestra, artista e investigadora me ha inquietado el papel que las artes juegan en los contextos educativos, en algunos casos como herramientas que potencian el aprendizaje académico, social y emocional de los estudiantes, pero en otros ha sido relegado por los currículos, ocupando exclusivamente los espacios de ocio. Con esto, conecto las propuestas de Aguirre (2009), Rodríguez (2009) y Nussbaum (2010), quienes afirman que las contribuciones que hacen las artes a los espacios educativos como un lenguaje simbólico que favorece el desarrollo de la comunicación, la expresión de lo subjetivo y de la dimensión sensible. Según Aguirre (2009), los valores que traen las artes a la escuela resultan no estar sujetos a la comprobación ni a la verificación, lo cual puede entrar a confrontar las lógicas tradicionales del pensamiento científico y causar tensiones en el ámbito del currículo y la práctica de la escuela. Además, una cualidad de la experiencia artística que reconoce Rodríguez (2009) es su apertura al conocimiento como: “un saber que poco produce a la escuela, que está marcado por los colores y las formas que adquiere el mundo en el papel, la tiza, el tejido o la obra que se visita en el museo” (p. 8).



En este sentido, el Liceo Juan Ramón Jiménez, escenario escolar en el cual estudié primaria, bachillerato y en el que ahora soy maestra de textiles de la materia de *Vocacionales*, aparece como un lugar de apertura a las artes, ofreciendo diversas expresiones y estableciéndolas como un eje del Proyecto Educativo Institucional PEI. Dado el lugar que ocupan las artes y la dimensión sensible en el contexto del colegio, surge el *oficio de las artes* como una de las categorías centrales de la investigación. Este concepto, que emerge a partir de mi experiencia como maestra y de los planteamientos que según el PEI sostienen las *Vocacionales*, en palabras de Sennett (2008) se refiere a la experiencia y vivencia del quehacer reflexivo-práctico que provocan los trabajos artísticos. Además, retomando las propuestas de Eisner (2006), para entender las artes desde el ámbito educativo, se hace necesario abordar el proceso y representación que surgen de la vivencia artística, contemplando la labor técnica, reflexiva y expresiva que evoca el concepto. La decisión de abordar todos los oficios que configuran las *Vocacionales* se da en tanto el tránsito que hacen los y las estudiantes por los distintos espacios y que esto enriquece su perspectiva frente al quehacer artístico, les da un panorama amplio de posibilidades de probar y mezclar técnicas y aprendizajes de los distintos oficios, además de que van construyendo un gusto particular por ciertas prácticas, lo que les permite disfrutar y gozar de su participación en las clases.

A partir del *oficio de las artes* se desprende la segunda categoría, la formación sensible, la cual, según el PEI, hace parte de la dimensión social y afectiva que se busca desarrollar a través de la formación integral de los estudiantes. Este concepto, que no es exclusivo de una sola forma de representación artística, se entiende como una actitud que se asume en el encuentro con el mundo y con otras y otros, que en términos de Deleuze y Guattari (1991) es un encuentro que me afecta, me transforma y me convierte en la otra o el otro sin dejar de ser quien soy. Este concepto de formación sensible aporta a la idea de que el arte permite, más que el reconocimiento, la percepción sobre sí mismo y sobre la humanidad de las otras y los otros.

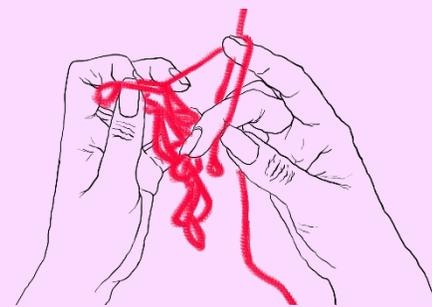
Plantear la formación sensible a través del quehacer del oficio de las artes como herramienta que posibilita el encuentro y el reconocimiento de otros y de otras se hace pertinente en el contexto del colegio debido a que desde el PEI se busca reconocer al otro u otra en su totalidad, entendiendo que cada mirada es distinta, y que el encuentro de estas enriquece las dinámicas y aprendizajes que se dan en la escuela. Como mencionan Duschatzky y Skliar (2001),



el reconocimiento del otro implica pensar a los sujetos en relación, en sus encuentros y estar constantemente revisando cómo se está dando esa relación y cómo estoy entendiendo la otredad. De esta manera, mediante la presente investigación busco abrir y mantener espacios de reflexión en el colegio que le implique a los maestros el intercambio de los saberes que han cultivado en sus experiencias, de cara a pensar en una formación sensible que permita tener encuentros con otros, más allá del círculo del colegio. En esta misma línea, se busca abrir espacios para que los estudiantes sean cada vez más conscientes de que el oficio de las artes les implica un diálogo continuo entre el saber y el hacer.

Desde un panorama más amplio, comprender esta experiencia del oficio de las artes también podrá brindar nuevas herramientas para cuestionar aquello que se ha normalizado en la Educación Artística, como su marginalización en los programas educativos y cumplir un papel subsidiario en la escuela, por ejemplo, el de decorar las instituciones para las festividades. Igualmente, dichas herramientas pueden aportar a la exigencia que se pide a los currículos educativos por devolverle a las artes su profundidad técnica y epistémica como lo reclama Herrera (2019), retomando los saberes propios del arte, como la sensibilidad, para aprovechar la práctica artística en el contexto educativo.

Por otra parte, la relación que se ha tejido con la Línea de Pedagogía y Diversidad cultural de la maestría en educación se sitúa en que la formación sensible, por medio de los procesos que ofrecen el oficio de las artes, busca que cada sujeto tenga una disposición sensible frente a los encuentros con otros, que permiten en palabras de Deleuze y Guattari (1991) transformarse en otro sin dejar de ser quien es. Para Rodríguez (2009), el arte propicia una postura abierta frente al mundo: “como una manera de ser y hacer en el mundo [...] maneras de mirar y mirarse, modos de pensar y de ver la realidad, esquemas para la acción y la intervención en el mundo” (p. 8). Esto implica que el arte puede ser el hilo que entreteje los nudos de sentido a los que acuden los sujetos, permitiendo puntadas distintas, que humanizan la educación y el encuentro con la otredad. Nussbaum (2010) aporta a esta discusión señalando que las posibilidades de las artes en la escuela, además del fortalecimiento del pensamiento crítico, están en que estas permiten imaginar con compasión las dificultades del otro, es decir, el acercamiento y el reconocimiento

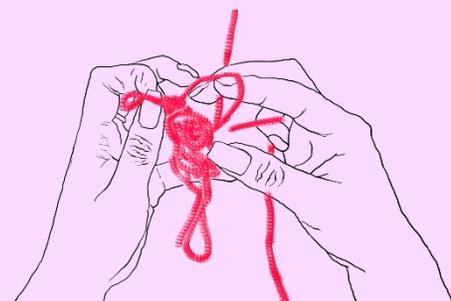


del otro se da desde una comprensión empática. Esto a su vez permite enlazar lenguajes y encuentros que tienden a ser más horizontales desde los escenarios educativos.

Bajo este panorama reconozco que el colegio se presenta como un espacio de posibilidad para el florecimiento del oficio de las artes y los vínculos que se enlazan con la formación sensible de estudiantes, maestros y maestras. De esta forma, erguí la siguiente pregunta de investigación: *¿Cómo se dan los vínculos entre el oficio de las artes y la formación sensible de estudiantes, maestras y maestros del Liceo Juan Ramón Jiménez, que permiten visualizar posibles encuentros tejidos en la materia de Vocacionales?* Así, pensar en tejer encuentros empáticos y sensibles con otros contextos y realidades dio la posibilidad de observar a partir de una experiencia educativa la potencia epistémica de las artes y de la sensibilidad y la incidencia que tiene el darles valor a estas en la escuela.

Por consiguiente, el objetivo de esta investigación fue reconocer los vínculos entre el oficio de las artes y la formación sensible de estudiantes, maestros y maestras del Liceo Juan Ramón Jiménez para visualizar posibles encuentros tejidos que se dan en la materia de *Vocacionales*. Para ello, me planteé desarrollar tres objetivos específicos que me permitieron tener un panorama más amplio sobre la comprensión de las categorías y delimitaron el campo de la investigación. El primero, lo propuse como identificar experiencias artísticas presentadas a lo largo de la historia del colegio que me permitieran reconocer los vínculos entre la formación sensible y el oficio de las artes para valorar sus cualidades. El segundo objetivo fue percibir los tejidos de conocimiento y las reflexiones que surgieron de estudiantes, maestros y maestras durante el quehacer de los oficios de las artes y los vínculos que se tejen con la formación sensible. El tercer objetivo consistió en elaborar un proyecto artístico colectivo que recogiera saberes, sentires y sensaciones de las reflexiones tejidas durante la investigación. Algunas de estas piezas se presentan a lo largo de la bitácora por medio de fotografías que han sido tomadas por el equipo de maestros y estudiantes que construyeron conmigo la investigación.

Para la presentación del desarrollo de la investigación, inicio la bitácora desplegando el contexto donde desarrollé mis búsquedas. En este capítulo, primero describo un escenario personal donde despliego cuál ha sido mi acercamiento a las artes y la convicción que tengo



sobre lo que estas han significado para mi formación sensible. Luego, me adentro en la historia del Liceo, destacando cuáles han sido sus principales búsquedas pedagógicas desde 1962 y el papel que las artes han jugado allí. En seguida, planteo el contexto de las artes en la educación de manera más global, acudiendo a los planteamientos de Aguirre (2009), Rodríguez (2009) y Nussbaum (2010). Finalmente cierro el capítulo, presentando los antecedentes investigativos que sitúan el presente trabajo dentro de una línea académica, además de reconocer otras experiencias escolares paralelas a lo que ocurre en el Liceo.

A partir de este contexto, expongo el camino metodológico por el cual abordé el problema de la investigación y que me permitió indagar desde mi postura de maestra, artista e investigadora sobre asuntos que en los que convergen estos tres roles. De este modo, inicio por mostrar el paradigma de la investigación que es constructivista, apoyada en los planteamientos de Guba y Lincoln (2002) y el método cualitativo que propone Galeano (2004), para luego desplegar el camino que me ha permitido recorrer el enfoque de la Investigación Basada en las Artes (IBA). Por medio de este, pude conjugar las herramientas de una investigación de corte artístico con una de corte educativo, ampliando el panorama epistémico para comprender y proponer el desarrollo del trabajo; al tiempo que presenté el informe de investigación desde un lenguaje que expresa por medio de su estética, como proponen Eisner (2006) y Hernández (2008). Luego de esto, desarrollé las técnicas e instrumentos que fueron las herramientas para transitar por el camino de la investigación, además de la ruta de análisis que a manera de tejido me permitió hacer una trama profunda de los hallazgos. Por último, abordé las consideraciones éticas que atravesaron el trabajo desde sus inicios tanto en el planteamiento del proyecto, como en la presentación del informe.

De allí se desprenden tres capítulos: El taller, El saco y Cobija, por medio de los cuales desarrollo las reflexiones que tejimos colectivamente y donde introduzco parte del proceso de creación que llevamos a cabo con estudiantes y maestros. En principio, en el capítulo de El taller abordo el oficio de las artes desde sus lugares de creación: el taller como espacio físico de creación; el cuerpo como taller interno que se dispone a enfrentar materiales y herramientas para crear; y, por último, el taller como espacio de encuentro con otros y de trabajo colectivo. Este capítulo lo cierro con el despliegue que tejimos en la conversación sobre el oficio de las artes,

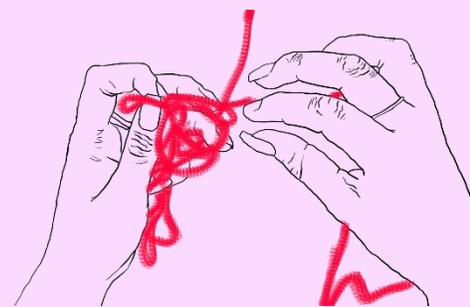


desde su aprendizaje técnico que se da a través de la repetición, pasando por el diálogo que se debe entablar con el pensamiento, las manos y lo que sucede en el espacio, todo para que se dé un proceso creativo.

Por otra parte, en el capítulo de El saco, hay un desarrollo del oficio de las artes que va un paso más allá de lo técnico, ya que vincula el quehacer de las manos con pensamientos y emociones que van surgiendo en el proceso. Esto hace que las piezas que elaboremos, ya sea un gesto con el cuerpo o una vasija de barro, estén cargadas de sentido, que contengan simbólicamente una parte de nosotros que se instaló durante el hacer. En este punto del capítulo, aparece lo sensible como posibilidad de conectarnos con la pieza que tenemos entre nuestras manos y en esa medida, de reconocer el valor del trabajo que hacen otros.

El apartado Cobija, aborda otro asunto que se trató en los instrumentos metodológicos relacionado con aquel trabajo que inicia siendo subjetivo, cargado simbólicamente por pensamientos y emociones que son íntimas de cada sujeto, y que luego se exterioriza, volcándose hacia el colectivo. Allí se desarrolla la posibilidad que brinda el oficio de las artes para que cada expresión individual quepa dentro de una expresión colectiva, enfatizando en que es por medio de la diferencia que los trabajos artísticos colectivos cobran un gran valor.

Finalmente, cierro la bitácora recogiendo argumentos y preguntas que atravesaron la investigación, tales como el efecto que tienen las tecnologías de la información y la comunicación sobre los procesos creativos en la escuela. También advierto que, si bien el oficio de las artes tiene amplias posibilidades para propiciar la formación sensible, es necesario construir y permitir experiencias que conduzcan a esto, es decir, las acciones que se hagan dentro de la educación artística deben estar intencionadas para que esto se cumpla, porque de lo contrario es fácil caer en ejercicios superficiales que responden a actos de reproducción más que de creación. Así, para propiciar espacios de formación sensible se debe optar por reconocer la vulnerabilidad de cada individuo, buscando ser empáticos con otros, permitiendo transformarnos con su encuentro.



## 1. Situar el espacio de creación

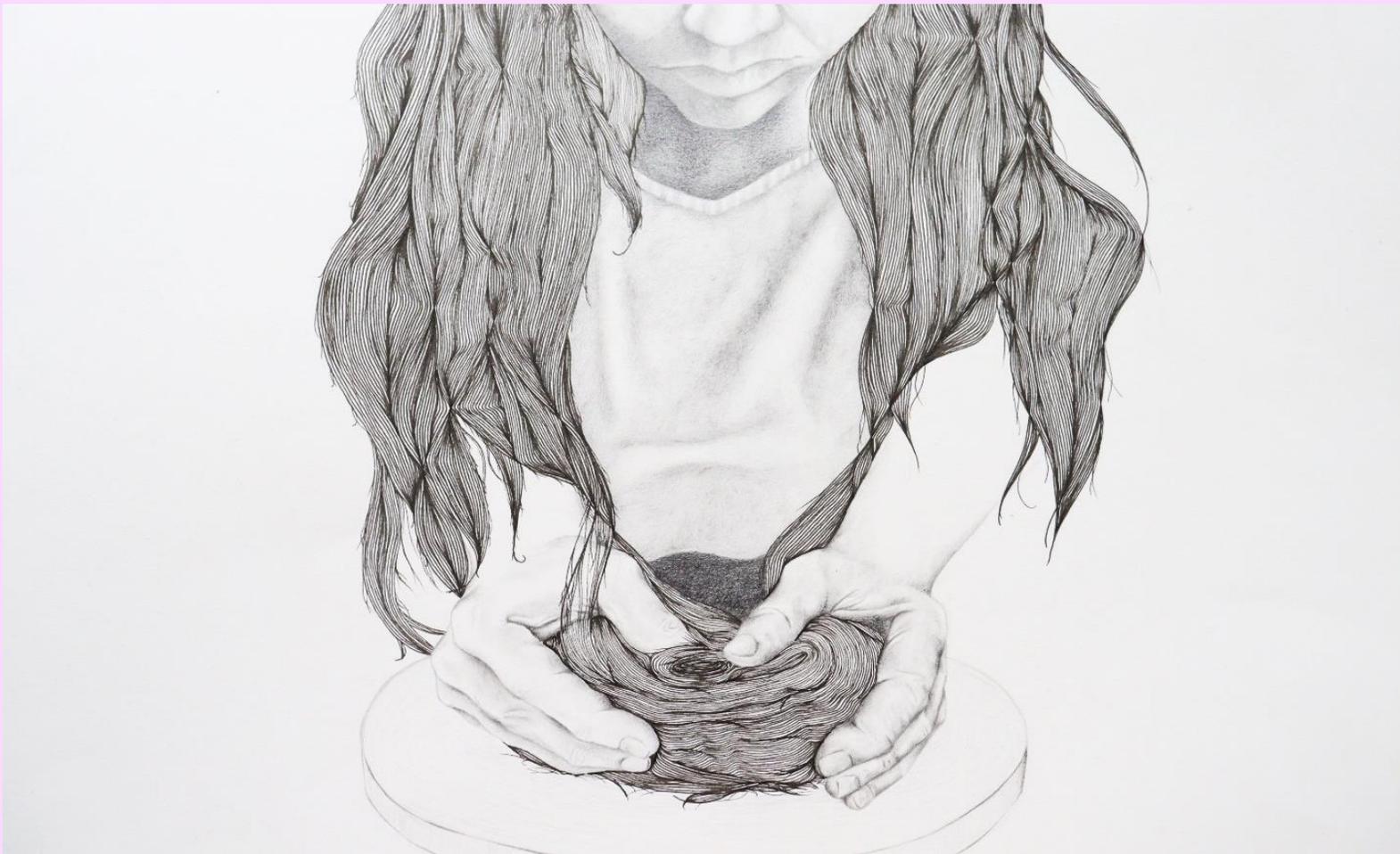
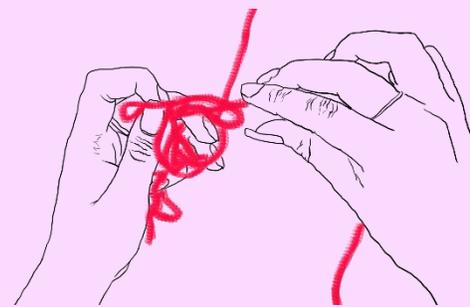


Ilustración 1. Centrar el pensamiento.

### 1.1. Tejidos personales

Abro la narración instalándome en este tejido de investigación inicialmente como artista, maestra y ahora como investigadora. Me sitúo desde un lugar de atención, de quien percibe, se deja afectar y se conmueve; para luego movilizarse, crear y transformar -me- con mi entorno. Mi relación con la práctica de las artes desde pequeña ha sido íntima, y me ha permitido anudar los vínculos con mi mundo interno y externo. En esa medida recuerdo mi infancia a través de pinturas y dibujos, llenando cuaderno tras cuaderno con trazos, frases, listas de planes, diseños; además de viajar con la melodía de canciones que escuchábamos y cantábamos en familia.

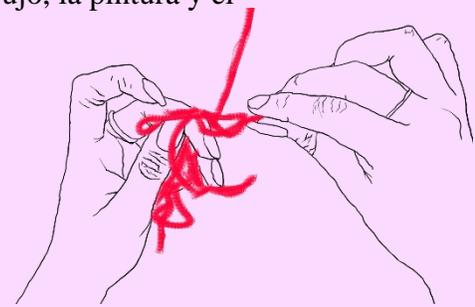


Al volver sobre la experiencia de entrar al colegio, revivo la sensación de haber sentido que el mundo se expandía en nuevas posibilidades: en los salones nos acompañaban distintos personajes (Clavileño, Filemón y Platero), muchos colores, materiales y texturas. Estudié, junto con mis hermanos, en el Liceo Juan Ramón Jiménez, que de ahora en adelante nombraré Liceo, un colegio a las afueras de Bogotá, que desde su nombre se situaba en una tradición española, aludiendo al autor de *Platero y yo*. Desde kínder recuerdo haber preparado durante todo el año un desfile del cual sería una de las reinas. Hicimos disfraces, leímos cuentos, personificamos mundos fantásticos y cuando pensaba que ya estaba todo hecho, aparecían estudiantes disfrazados en zancos, junto a unos títeres que les igualaban en tamaño: parecía un carnaval. Este espacio, por ende, me ha acogido como estudiante, maestra y en estos últimos años me ha dado la posibilidad de elaborar la presente investigación.

Cuando entré a bachillerato me encontré con las *Vocacionales*. Allí experimenté en los oficios de carpintería, música, teatro, textiles, pintura, cerámica y el taller que se fue transformando entre títeres, diseño, fotografía y ahora lo ocupa joyería. Desde primaria conocía algo de lo que habían hecho mis hermanos en su experiencia en los talleres: recuerdo que mi hermano llevaba a la casa aviones de yeso y pinturas que parecían fotografías; me acuerdo de que estas piezas tenían detrás un proceso riguroso y complejo (pinturas en azul, rosado y verde fluorescente, papeles milimetrados y unas jeringas que inyectaban punto por punto cada color). Por su parte mi hermana tejía mochilas con agujas de crochet en los viajes en la ruta escolar. Recuerdo vívidamente una oveja que hizo en madera, la cual tenía la textura que simulaba la lana con aserrín, me parecía hermosa. Desde ese momento empecé a anhelar, con emoción, la llegada a bachillerato.

Así, creé mi propio camino en las *Vocacionales*, partiendo de un gusto fuerte por la expresión gráfica, por lo que estuve en fotografía y en pintura, buscando lograr el manejo de la representación de la figura humana a través del dibujo. Este gusto, que en un principio pareció solo de esparcimiento, se transformó en mi camino de vida. Luego, al estudiar artes plásticas como carrera profesional, encontré que el quehacer artístico me permitía simbolizar y significar reflexiones propias sobre mis emociones, cómo las sentía en el cuerpo y cómo las pensaba. Las búsquedas por entenderme como sujeto sensible a través de la arcilla, el dibujo, la pintura y el

La siguiente imagen es una pintura Óleo sobre lienzo que realicé en el año 2013.





tejido, entre otros, me han exigido cuestionar mi papel dentro del entorno del que hago parte, sobre los paradigmas que me rodean y las posiciones que asumo frente a los acontecimientos del contexto. Pero, sobre todo, el arte me ha posibilitado el camino para entender mi relación conmigo misma, un camino que se ha ido abriendo con cada paso nuevo.

Admirando el trabajo de mis maestros en el colegio y en la universidad, la pasión con que impregnaban las clases de curiosidad y privilegiando la imaginación como lugar de creación, al finalizar la carrera empecé a inquietarme por la educación. Busqué experiencias en la universidad que me conectaran con esto, dando talleres para los exámenes de cierre del bachillerato. Al graduarme me vinculé a Enseña por Colombia, un programa de educación que buscaba llevar distintos profesionales a regiones de Colombia formándolos en pedagogía y vinculándolos con escuelas locales en concesión<sup>1</sup>. Así fue como llegué a Turbo, Antioquia, a dar clases de artes en un contexto rural y en medio de las tensiones en el aula, pude tejer vínculos con mis estudiantes a través de la práctica de las artes. En ellas encontré que en general los niños, niñas y jóvenes tenían experiencias que los conectaban con su emoción. Sin embargo, empecé a vivir cómo las artes estaban relegadas a un lugar exclusivo de esparcimiento y para contribuir a la celebración de fechas especiales, además de estar sujetas a calificaciones que reducían una experiencia artística a números.

Luego de participar en el programa, volví a Bogotá y me vinculé con la Escuela Experimental Pedagógica, un colegio privado en el que me encontré con una gran apertura a las artes. Esto se reflejaba desde el inicio en grandes espacios disponibles para talleres, al igual que en la posibilidad de acceder a distintos materiales y a espacios culturales de la ciudad. El oficio de las artes ya no estaba en un lugar relegado, por el contrario, se abordaba como medio para representar simbólicamente asuntos de la cultura, para expresar inquietudes de niños, niñas y jóvenes y como una forma de rehacer los tejidos entre la sensibilidad y el pensamiento.

Después de vivir las artes desde otra experiencia educativa llegué al Liceo, donde, a partir de la perspectiva de maestra, volví a experimentar la práctica del oficio de las artes en el colegio, ahora ocupando el taller de textiles de la materia de *Vocacionales*. Esto me permitió compartir

---

<sup>1</sup> Escuelas que son administradas por una entidad privada con recursos públicos. Para los estudiantes el servicio es público.



con algunos compañeros que fueron mis maestros cuando estaba en el bachillerato y seguir aprendiendo a la par de ellos ahora como artista, docente e investigadora. Así, el volver a este espacio ha sido reencontrarme con las ideas de que las experiencias que se dan en la escuela buscan tener sentido tanto para nosotros como maestros como para los estudiantes. Dichas experiencias se encaminan para acoger los conflictos como lugar de aprendizaje y permitir un encuentro humano que fortalezca las tramas de la comunidad y que nos dé herramientas para enfrentar y vivir en el mundo que está más allá de la escuela.



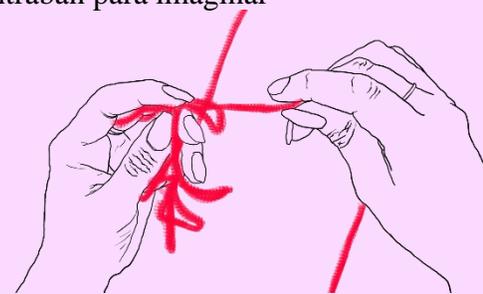
Fotografía 2. Homenaje a la vida  
(LJRJ, 2022)

*Luego de dos años de pandemia  
hicimos un tejido colectivo organizado  
por Vocacionales.*

## 1.2. El lugar del tejido

Actualmente, el colegio está ubicado al noroccidente de Bogotá, en una zona campestre que conecta la ciudad con pueblos aledaños como Cota y Chía, puntualmente está situado en el km 4 de la vía Suba- Cota. Al Liceo asisten en jornada completa aproximadamente 900 estudiantes y cuenta con una planta docente, entre directivos y profesores, de 80 personas. Es un colegio de carácter privado que atiende a niños, niñas y jóvenes principalmente de la ciudad de Bogotá, además de estudiantes que viven en poblaciones cercanas tales como: Chía, Tenjo, Tabio y Cota. Cuenta con servicios de ruta y almuerzo para estudiantes, maestros y maestras.

El colegio, fundado en 1962 en Bogotá, Colombia, fue el sueño de dos amigos, Manuel Vinent y Martha Bonilla, que según Barreto (2017) cada domingo se encontraban para imaginar



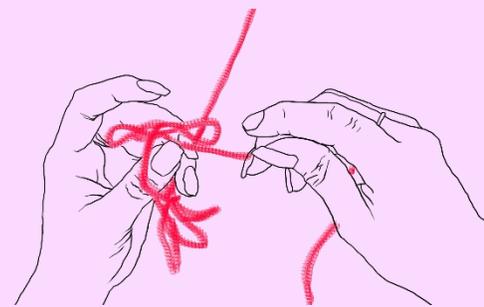
utopías, creando sociedades distintas. Esta propuesta educativa, determinada por las experiencias personales de ambos colegas, se edificó a partir de discusiones sobre temas como la filosofía, las matemáticas y las artes, entre otras disciplinas. Una de sus apuestas es que la formación fuese laica, lo que en ese momento sólo ocurría en los colegios extranjeros: “Sería además el resultado que la utopía de los años sesenta despertó en ellos, «Un lugar para ser libre, un lugar para ser feliz, ¡un lugar para jugar!»” (Jacquin, 2016 citado en Barreto, 2017, p. 44).



Fotografía 3. Vista cenital del ‘Mándala’  
(LJRJ, 2022)

*Este es un espacio de reunión del Bachillerato y fue intervenido por la técnica del ‘Mosaico’ por las Vocacionales.*

Esta apuesta por reflexionar y pensar en una educación distinta para sus estudiantes surge en un contexto más amplio, durante los años sesenta en Latinoamérica, ya que algunos sectores de la educación buscaban movilizarse para transformar sus prácticas, influenciadas por corrientes desarrollistas. Según Mejía (2011), esto se dio por las influencias en los cambios sociales que se daban en la época, donde empezaron a emerger otras voces, de comunidades relegadas, que sustentaban que en la acción y en las prácticas sociales y ancestrales existen y se construyen saberes. Freire y Shor (2014), se suman al contar que, para ese entonces movimientos sociales e investigadores estaban inquietos con el tema de la educación en instituciones educativas y exploraron el surgimiento de escuelas alternativas, escuelas libres y experimentos de enseñanza radical, entre otros.

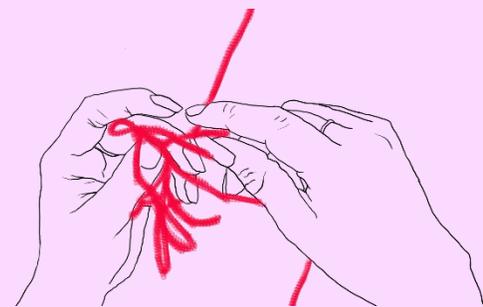


A tal efecto, en contraposición a los modelos educativos tradicionales, los colectivos e instituciones influenciados por dichas corrientes buscaron plantear: “la actividad de la escuela en un horizonte axiológico, y [...] como intención de responsabilidad social construir autonomía y participación en los diferentes actores involucrados” (Mejía, 2011, p. 47), para formar subjetividades críticas y construir un proyecto emancipatorio de la sociedad. Esto surgió como respuesta a la idea que se estaba fortaleciendo en escuela como lugar de reproducción ideológica del Gobierno, asunto que el fundador Manuel Vinent quería transformar, a partir de su vivencia en el régimen franquista que le llevó a refugiarse en Colombia.

Fue de esta manera, que la filosofía del Liceo trazó desde sus inicios el horizonte de acompañar la formación integral de los estudiantes: “ello implica el que no se concibe el individuo como un ser fragmentado, sino que se le ve en su totalidad, reconociendo diferentes dimensiones en cada uno” (LJRJ, 2017, p. 6). Actualmente, se mantiene la intención de aquella época, en la cual se propone promover un espacio donde se reconozca cada mirada, entendiendo que cada una es diferente y que el encuentro con otros y otras enriquece y pone en tensión el panorama escolar.

Es aquí donde la dimensión afectiva y sensible toma relevancia, en la medida en que esta posibilita el desarrollo intelectual de los estudiantes, por lo que se vuelve necesario que los maestros acompañemos también el desarrollo de su universo interior, reconociendo las diferencias que se dan entre cada individuo y su mundo. Por tanto, el diálogo, el respeto, la reflexión y la comprensión son los ejes desde los cuales se entiende la diferencia y emerge la autonomía, lo que implica asumir la responsabilidad que tiene cada individuo consigo mismo y con el otro, al tiempo que se promueve la formación de seres activos y participativos en su comunidad. Jesús Matta (2017), profesor de geografía del colegio, recuerda que Martha Bonilla “Con sus charlas proyectaba sobre el equipo de maestros su profundo deseo de hacer del individuo, desde cada una de sus posibilidades un ser cívico, político, capaz de salir de sí al encuentro de los otros” (p. 55).

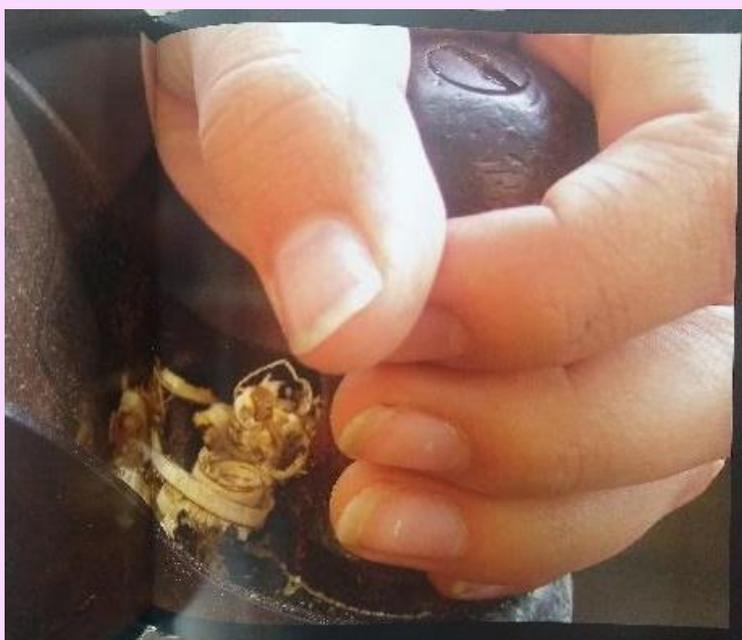
En este sentido, existía también un interés por responder a patrones de autoritarismo de los cuales Manuel Vinent venía escapando del periodo franquista de España: “Vinent llevó siempre consigo el principio de autoridad, no autoritarismo, pues este permite fijar objetivos,



metas y sueños de forma responsable, rigurosa y disciplinada dirigiendo coherentemente la acción, la palabra y el pensamiento de cada uno” (Barreto, 2017, p. 57). Esto implicó que desde el inicio se le diera voz y decisión a los niños y las niñas, y las artes fueron un lugar de encuentro donde esto fue posible.

Según el PEI del colegio (LJRJ, 2017) el arte entra como elemento esencial para el reconocimiento de otros y otras en tanto da validez a otros lenguajes y expresiones, tales como la expresión del cuerpo, la poesía o la música. Para los fundadores, las artes juegan un papel fundamental en la formación del ser integral. En el colegio se ha fomentado el darle la misma importancia tanto al lenguaje de las ciencias o las matemáticas como al de las artes, con el fin de entablar diálogos entre las disciplinas sin jerarquías y que permitan abrir campo a todas las voces:

La dimensión estética, fundamental para el desarrollo del individuo, aparece como el trasfondo sobre el cual se mueve la cotidianidad del Liceo [...] al descubrir una mirada sobre el mundo desde la belleza, éste adquiere sentido más allá de una apropiación para desarrollos técnicos. (LJRJ, 2017, p.10)



Fotografía 4. Las manos que crean  
(LJRJ, 2022)

Imagen tomada del libro  
de celebración de los  
50 años del colegio

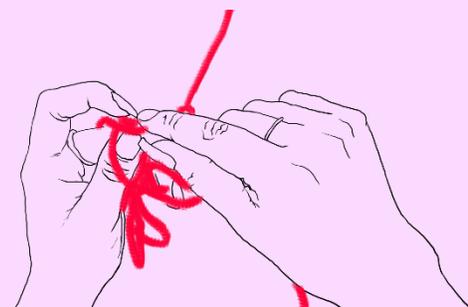
De este modo la historia del colegio ha estado empapada por las artes con la convicción de que a través de ellas y del juego, las niñas y los niños puedan construir herramientas que les

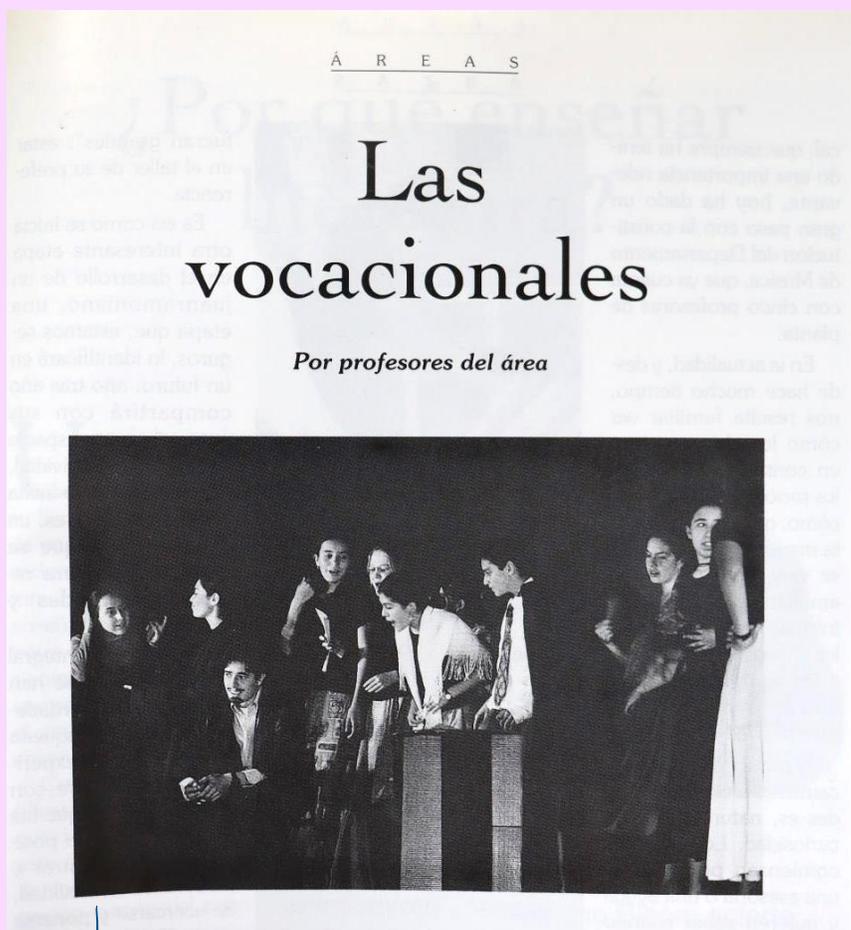


permitan elaborar y re-elaborar su comprensión sobre el mundo. La experiencia de los mismos fundadores, aun siendo matemático y filósofa, estaba permeada por el quehacer de las artes: “Las manos de Manuel tenían muchas marcas, de las cuerdas del violín, del chelo, o de la flauta, marcas de pintura y de tiza, sus manos tenían también pequeñas heridas de astillas de madera” (Barreto, 2017, p. 57). Así pues, la vivencia de las artes se daba a la par de otras materias en el proceso de aprendizaje. En ese sentido, el colegio ha incentivado un panorama amplio en la vivencia de las artes donde exploramos diferentes técnicas artísticas y nos acercamos a maestros y maestras con distintos perfiles y trayectorias de vida, como las del artesano, el artista y el licenciado.

Según Gonzalo Gamboa, profesor retirado del colegio, en una entrevista realizada por estudiantes, al llegar al Juan Ramón en el año 1965 propuso experimentaciones con lanas a sus estudiantes, en un espacio escolar de manualidades (Martínez y Castaño, 2017). Es así, como con el tiempo, fueron apareciendo más oficios, hasta conformar lo que hoy son las *Vocacionales*. Actualmente la materia la ven los estudiantes de bachillerato, con una intensidad horaria de hora y media a la semana. Aunque no es la única materia en la que se tiene contacto con el campo de las artes, a través de ella se hace un acercamiento más profundo a una práctica específica, lo que permite ver las artes como una vivencia cotidiana de vida.

Profundizando en esto, la experiencia de los talleres inicia en los grados sexto y séptimo en un recorrido en el que los estudiantes cambian cada bimestre de taller, con el fin de que puedan conocer lo que se hace en cada uno de los siete espacios. A partir de octavo, y con base en la experiencia vivida en los dos años anteriores, los estudiantes eligen la *Vocacional* en la cual quieren estar desde principio de año. La posibilidad de elegir tiene como fin incentivar la autonomía de los estudiantes al tiempo que asumen una responsabilidad de su decisión a lo largo del año. Los talleres posibilitan mezclar estudiantes de los dos cursos de un mismo grado (ejemplo: 9°A y 9°B), quedando en promedio diez estudiantes por *Vocacional*, escenario que se asemeja más al taller de un artista o artesano que al de un salón de clases.





Fotografía 5.  
Las Vocacionales  
(LJRJ, 2002)

↳ Teatro

Particularmente, desde el PEI (LJRJ, 2017) esta área busca aportar a la formación estética y sensible de estudiantes a partir de: darle importancia al conocimiento de distintos saberes y técnicas artísticas; reconocer las emociones a través de los procesos del oficio como fuente de conocimiento propias de las y los estudiantes; explorar las posibilidades de las artes como herramienta de transformación individual y colectiva; fomentar el conocimiento intuitivo; y proponer caminos de comprensión distintos a los científicos (LJRJ, 2017).



Fotografía 6.  
Representación de la orquesta de Orff  
(LJRJ, 1982)

→ Esta fue una experiencia que estructuró la práctica de las artes en el colegio.

### 1.3. Primeros nudos

Las experiencias dentro de la educación artística me llevaron a preguntar por el papel que ocupa el arte actualmente en la educación básica y la forma en que se ha posicionado el Liceo frente a esto. Si bien en Colombia esta área hace parte de las materias obligatorias del currículo, muchas veces se desconoce su capacidad formativa y se le resta valor, estableciendo una jerarquía entre los campos de conocimiento. Respecto a esto, Aguirre (2009) comenta:

Por lo demás, no se trata de insistir en la polarización entre la ciencia y el arte, tan representativa del pensamiento ilustrado de Occidente, sino de reconocer la particularidad de lenguajes de cada campo y, en ese sentido, usufructuar las posibilidades que cada uno aporta en el terreno de la constitución del sujeto, los significados que se ponen en juego en la construcción de nuestro universo simbólico. (p. 17)

Según la autora, la prevalencia de ciertas materias sobre otras surge del recorrido histórico de occidente donde se ha privilegiado el pensamiento racionalista de la modernidad y, en este sentido, se le ha dado más importancia a aquellas materias que favorecen el uso de la razón sobre el desarrollo del conocimiento del cuerpo y de la dimensión sensible. Actualmente las sociedades occidentales están sumergidas en lógicas donde se favorece: “lo cuantificable, lo mensurable, lo fáctico, lo susceptible de controlar, de verificar, y en valores como el sentido de utilidad exacerbado y distorsionado, la eficacia, el eficientismo y el productivismo, en versiones que se tornan más avasallantes” (Aguirre, 2009, p. 16). Ante esto, el proyecto educativo del Liceo empieza a emerger como espacio de posibilidad en tanto que, como se mencionó anteriormente, la propuesta resalta la relación horizontal que se debe establecer en el diálogo de los lenguajes artísticos y científicos, reconociendo la importancia de las artes dentro de la formación integral de los estudiantes.

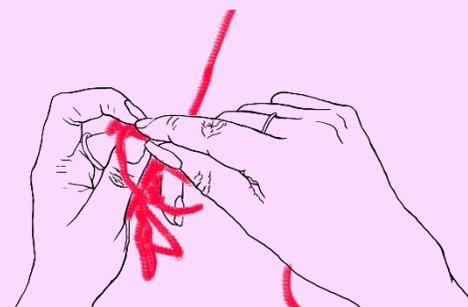
En este hilo conductor se teje la propuesta de Nussbaum (2010), en la cual anuncia una crisis silenciosa en la educación, al argumentar que esta dio un giro para atender al mercado global y los sistemas económicos actuales, sin cuestionar las implicaciones de esta decisión sobre la formación en ciudadanía y democracia. Al respecto, la autora propone un paradigma actual sobre lo que significa una economía próspera en las naciones, el cual está relacionado con el aumento del producto interno bruto per cápita: “Hace años que los especialistas en economía del



desarrollo de todo el mundo emplean ese índice de avance nacional como estándar representativo de la calidad de vida general en un país” (Nussbaum, 2010, p. 34). Esto se mide dejando a un lado los indicadores de desigualdad social, la distribución de la riqueza y las relaciones étnicas, raciales y de género. Por ende, se necesita que las escuelas produzcan bachilleres que se adapten y favorezcan la economía nacional, más allá de que los favorezca a ellos mismos, lo que en otras palabras es el ideal del *desarrollo humano*. Como consecuencia de esto se están dejando a un lado materias de artes y humanidades en escuelas y universidades. Bajo este panorama, el arte se vuelve un campo inútil para la productividad de las sociedades occidentalizadas, ya que desde esta perspectiva no aporta al progreso de los individuos, ni de las naciones.

Particularmente en Colombia, el proceso de marginalizar las artes en la escuela se evidencia a través de la propuesta del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en la cual, según Sánchez (2015) la mayoría de las veces se generalizan y reducen las disciplinas del arte a las artes plásticas o con mucha suerte a la música: “perdiendo de vista que cada forma de expresión artística, define posiciones conceptuales que determinan límites y expansiones epistemológicas y metodológicas” (p. 106), entonces se desdibujan las distintas posibilidades expresivas de otras disciplinas del arte como el teatro o la danza, refugiándose en que las artes plásticas pueden abarcar los objetivos de la Educación Artística. A esto se le suma que el MEN propone que se imparta la Educación Artística según las posibilidades e intereses de los maestros, las condiciones locativas de las instituciones y el tiempo que estas dispongan para ello. Como lo expone Rodríguez (2009), esta libertad que se le da al manejo de las artes en los colegios, bajo el panorama de una educación para el desarrollo económico y productivo, resulta siendo perjudicial en tanto que las artes se vuelven el comodín para completar las horas laborales de maestros de otras áreas; se le resta valor al no ser un saber explícitamente evaluado en los exámenes del Estado; y esto hace que, en muchos casos, se disminuyan las horas de trabajo en el aula.

En contraposición, el Liceo toma como postura abordar las artes desde la raíz de su proyecto institucional, ya que se concibe la enseñanza de estas como un campo rico por su posibilidad de formación sensible y brinda espacios pertinentes para el quehacer de los oficios; permitiendo el tiempo para su vivencia, tanto en el horario de la materia de *Vocacionales*, como en la apertura de otras áreas, por ejemplo las matemáticas y el lenguaje, para potenciar los



aprendizajes a través de las artes; además de brindar la posibilidad a estudiantes de acercarse a diversos campos artísticos sin restringir la asignatura a las artes plásticas.

#### 1.4. Hilos paralelos

Con el fin de comprender con mayor profundidad la forma en que se abordan las artes en escenarios escolares y su relación con la formación sensible, en este apartado desplegaré referentes tanto del ámbito académico como de experiencias escolares, que me permitieron situar el punto de partida y el horizonte de mi investigación. En principio, presentaré apuestas de la educación artística en el contexto de Bogotá, que están ocurriendo en ámbitos paralelos al Liceo, y que buscan desarrollar la sensibilidad en sus estudiantes. En seguida, expondré una breve revisión de informes de investigación que, a modo de antecedentes, me han permitido ver cómo se ha hecho el abordaje de estas categorías en contextos extranjeros, nacionales y, locales.

Ahora bien, desde la posibilidad de tejer hilos con otras propuestas educativas en colegios de Bogotá, en el ámbito privado existen experiencias en las que se le da valor al arte como parte estructural del currículo. Dos de estas propuestas, que además son hermanas de los horizontes pedagógicos del Liceo, están situadas en el Colegio Unidad Pedagógica y en la EPE. En ambos colegios las propuestas educativas están tejidas en su estructura por las posibilidades que abren las artes dentro de la formación de seres humanos íntegros y críticos. El arte entonces recobra su carácter epistémico, pero sobre todo ontológico en los caminos que se recorren en estas escuelas.

En principio, la Unidad Pedagógica en su Proyecto Político Educativo Institucional (Colegio Unidad Pedagógica, 2011) busca la formación integral de ciudadanos a través de una pedagogía activa donde predomina la autonomía bajo principios éticos y estéticos, para que sean los estudiantes quienes decidan de forma consiente y crítica la trayectoria de sus vidas. Dentro del énfasis se desprenden en lo práctico los *Talleres de artes y Oficios*, que son un abanico de posibilidades que ofrecen las artes en bachillerato: “Los talleres fibras y elementos, maderas, metales, cerámica, artes plásticas, granja pedagógica, escritura y música, entre otros, [...]refuerzan el concepto de educación integral, tomando un lugar significativo en la formación de seres humanos” (Colegio Unidad Pedagógica, 2011, p. 13).



Por otro lado, la EPE en el PEI (2010) plantea su pedagogía experimental en tanto que esta se va construyendo a partir de la experiencia e interés de los maestros, maestras y estudiantes, buscando que cada práctica sea una experiencia autónoma que nazca de la curiosidad y del encuentro entre los seres humanos con su territorio. Desde 1981, el arte ha jugado un papel fundamental en el horizonte pedagógico de la Escuela, siendo la materia que tiene mayor intensidad horaria en todos los niveles de escolaridad. Esto, porque se piensa que las artes son un eje central en el ámbito de la cultura e historia de la humanidad y se vivencia a través de ellas un escenario de realización humana desde y para el presente.

En el ámbito educativo distrital encontré experiencias artísticas propuestas por instituciones externas a la escuela, entre ellas el Instituto Distrital de Artes (IDARTES). Como lo plantea el Círculo Nacional de Artistas (2016), una de estas experiencias educativas fue CLAN (Centros Locales de Arte para la Niñez y la Juventud) en la cual se promovía la formación de estudiantes de colegios distritales de Bogotá en las áreas de artes plásticas, danza, teatro, música, audiovisuales para el desarrollo de habilidades y destrezas artísticas. Con esto se buscaba complementar la formación de los estudiantes que participaban voluntariamente con el fin de promover experiencias sensibles, donde se desarrollara el pensamiento creativo y capacidad simbólica. Sin embargo, esta propuesta permanece en una esfera ajena a la del colegio y aparecen en la escuela como espacios complementarios, a los que los estudiantes se acercan de forma voluntaria, fundamentando que es necesario ocupar los tiempos de ocio.

Lo anterior, es reflejo de dos formas distintas de abordar las artes en la escuela dado que, desde el segundo ejemplo, el arte está sujeto al ocio y al disfrute de los estudiantes y no se vincula a las apuestas internas de los proyectos curriculares, separándolo de otros conocimientos como la lengua materna, las matemáticas y las ciencias y descartando las posibilidades de integrar los saberes y conocimientos en una misma experiencia. En contraste, en las primeras experiencias, el oficio de las artes se propone como cimiento para las propuestas educativas buscando formar estudiantes sensibles y agentes activos de sus contextos; aquí las artes son una herramienta política para la formación de ciudadanos.

Por otra parte, en el ámbito investigativo se han desarrollado trabajos alrededor de la escuela, las artes y la sensibilidad desde diferentes ámbitos: en Brasil, investigaciones como las



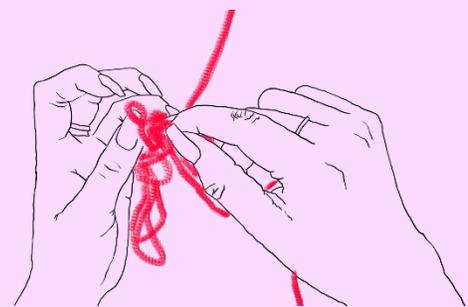
de Nascimento y Domingues (2018) y Freitas, Becerra y Furlan (2018) trabajan desde enfoques teórico-reflexivos, la necesidad de vincular con mayor fuerza las artes a la escuela en tanto éstas promueven un desarrollo de la sensibilidad que aporta para la formación de maestros y para la inclusión escolar. Por una parte, para Nascimento y Domingues (2018) es necesario reconocer el saber y sentir del maestro desde su formación inicial y así, contemplar la inferencia de la relación estética que tenga con su cultura. Por otro lado, Freitas, Becerra y Furlan (2018) argumentan que, actualmente, la inclusión escolar es interpretada desde una lógica representativa que reduce la potencia afectiva de la experiencia y que, en este sentido, entra el arte como práctica estética a darle fuerza a los afectos por medio de símbolos.

Siguiendo un horizonte similar, en Bogotá, Trujillo (2020) propone que la experiencia estética es vital para el desarrollo de una actitud sensible en la formación de actores sociales. Esta investigación pone de pie varios conceptos en torno a lo que significa la formación sensible, trayendo términos como la autonomía, participación e incidencia en las situaciones sociales que atañen al contexto de los estudiantes, además de que valora los significados que la sensibilidad construye a través de las artes. Desde otra perspectiva, Suarez (2020) lleva esta reflexión a su experiencia personal y lo presenta en el informe manteniendo el lenguaje estético en el que investigó ya que sitúa las reflexiones en el cuerpo, en recuerdos y reconciliaciones por medio de imágenes y metáforas. Hasta este punto, los autores ya presentados se basan en la postura de Deleuze y Guattari (1991) donde se plantea que las artes dan pie al devenir sensible en el ser humano y por medio de este se potencian expresiones simbólicas, que permiten visiones diferenciadas sobre las formas de percibir la vida.

En el ámbito de la investigación en la Universidad de Antioquia tomé de referencia el trabajo de Marín (2012), el cual tiene como objetivo problematizar la educación sensible a partir de recoger las ideas y conceptos que propone Foucault en respuesta a la hegemonía del pensamiento racionalista. Por otra parte, desde la Línea de Investigación en Pedagogía y Diversidad cultural, la experiencia de las artes en la escuela se conecta de forma directa con el desarrollo de conceptos como la interculturalidad y la diversidad, tal como se presenta en los trabajos de Molina (2019) y Castaño (2020). Esto se propone con el fin de buscar caminos para mejorar las relaciones entre los estudiantes y para hacer de la educación artística un área que le



apuesta a trabajar por el reconocimiento cultural propio y de otras comunidades. En este sentido, profundizar en el oficio de las artes en la formación sensible permite anclar nuevos horizontes en los que pensemos otras formas de expresión artística que se podrían aplicar en la escuela para contribuir al reconocimiento de otros.



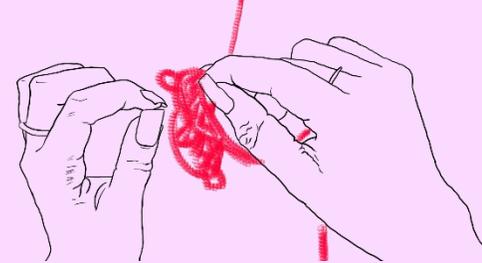
## 2. Camino de la investigación



Ilustración 3. Caminos de creación

Pensar en un viaje como metáfora del camino de la investigación me ha revivido la experiencia de las caminatas en excursiones por montañas que hacíamos en el colegio. En estas, si bien partíamos con un plan de ruta hecho previamente, donde fijábamos una llegada y un posible camino, estábamos dispuestos a que los trayectos cambiaran acomodándonos a lo que se presentaba en la ruta. De este modo, en el viaje de la investigación fue esencial situarme de forma abierta a encuentros inesperados, a tomarme el tiempo de realizar cada procedimiento, a escuchar cada palabra, estar dispuesta a perderme y a cambiar de rumbo. Así, la ruta metodológica que tracé en un inicio la he ido transformando y deformando con las dinámicas e interacciones que se dieron en el colegio y con los aportes de las personas que hicieron parte del proyecto.

Estos trayectos de la metodología, que se parecen más a un garabato que a una línea recta entre un punto de inicio y uno de llegada, han enriquecido mi mirada sobre la investigación y las construcciones que he hecho de ella. Además, esto permitió que mediante la investigación me



inquietara por responder a los requerimientos de las prácticas de maestros, maestras y estudiantes en las *Vocacionales*, tejiendo el sentido de lo que para mí es ser maestra, investigadora y artista. Desde este punto de partida, presentaré el itinerario metodológico iniciando por enmarcar el paradigma y allí se definirá la población que participará de la investigación; luego, se abordará el método, la estrategia, las técnicas e instrumentos, la ruta de análisis y se finalizará con las consideraciones éticas.

## 2.1. La urdimbre de la investigación

Inicialmente, la investigación se irguió bajo el paradigma constructivista que, según Guba y Lincoln (2002), al ser este el sistema de creencias que establece las bases de la investigación, parte del supuesto ontológico de que las realidades son relativas y las construyen los grupos o individuos que participan del trabajo de investigación. En este caso, desde la materia de las *Vocacionales* abordé las construcciones que se tejieron sobre el vínculo entre la formación sensible y el oficio de las artes a partir de las experiencias de estudiantes, maestros y maestras en las clases. En esa medida, en la práctica busqué comprender y reconstruir aquello que la población participante ha elaborado de sus realidades, entendiendo que estas construcciones se fueron modificando por la influencia de la misma investigación.

En esta misma línea, Sullivan (2006) argumenta que, en el marco de la investigación en artes visuales, las acciones que se desprenden del paradigma constructivista pueden ser interpretativas, reflexivas e interactivas, estas últimas se pueden entender desde el quehacer artístico. Por lo tanto, dichas acciones se construyeron en un flujo continuo entre la reflexión que se alimentaba de la acción de las manos y el quehacer artístico que se iba sofisticando con el tejido colectivo de conocimientos y palabras. Esta triada entre interpretación, práctica artística y reflexión crítica, permitió abordar los objetos de investigación desde su mismo lenguaje artístico, recogiendo y tejiendo el conocimiento que se construyó en la expresión que mejor se acomodaba a cada individuo.

En ese sentido, las experiencias de los participantes fueron un punto de inicio que provocó la conversación colectiva y la interacción, donde se intercambiaron saberes y así, se formaron,

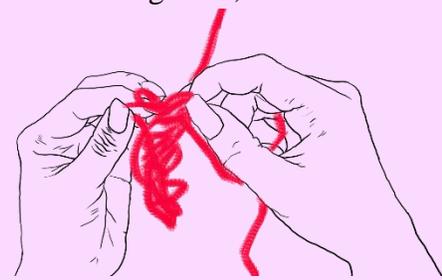


transformaron y deformaron conocimientos sobre la realidad que se estudió. Este aspecto epistemológico me permitió intervenir en la investigación con un papel activo, participando de las creaciones colectivas y mediando las conversaciones que se tejían en la práctica. En palabras de Guba y Lincoln (2002): “Se supone que el investigador y el objeto de investigación están vinculados interactivamente de tal forma que los hallazgos son literalmente creados al avanzar la investigación” (p. 128), por lo que me aparté del lugar pasivo, y en ocasiones autoritario, que hacen parte de otros paradigmas tradicionales de la investigación.

Así pues, esta búsqueda surgió bajo el supuesto de que, a través de la experiencia artística, todas aquellas personas que tejen saberes desde sus palabras y sus manos pueden construir reflexiones críticas, como lo argumentan Eisner (1995) y Sennett (2008), que aportan a sus quehaceres diarios en la formación de sus cuerpos, emociones y mentes. Es por esto, que las personas que voluntariamente quisieron hacer parte del trabajo les nombraré coinvestigadores, ya que investigaron a la par conmigo asuntos del oficio de las artes y de la formación sensible, en tanto que las palabras e intervenciones con las que contribuyeron hacen parte de búsquedas que ellos y ellas mismas están emprendiendo en la relación con el oficio y de saberes que han construido a lo largo de su experiencia como estudiantes, maestros y artistas.

En esa medida, como investigadora, más que comprender sus narrativas o sus prácticas en la escuela, juzgando o evaluando las posiciones que proponen, busqué que los coinvestigadores participaran de manera activa en las conversaciones, planeando y acordando las formas en que se iban a dar las acciones plásticas que se llevaron a cabo y construyendo en conjunto reflexiones sobre lo que sucede en cada experiencia particular. Por medio de esta propuesta, que irgue mi postura ontológica, epistémica y metodológica, busqué que las implicaciones de esta investigación no solo aportaran a mi saber como investigadora, o a las discusiones que se dan en el mundo académico, sino que su mayor incidencia fuese en las prácticas que estudiantes, maestros y maestras desarrollamos en la escuela; y que, los espacios de conversación y creación tuvieran sentido tanto para la formación personal de quienes intervinieron, como en el tejido de conocimiento colectivo que se elaboró en el proceso.

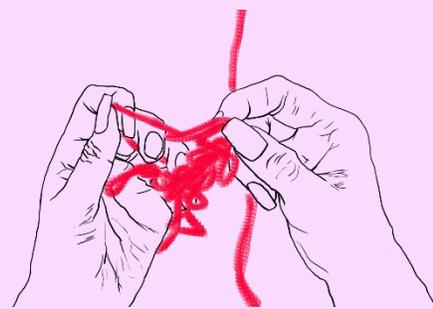
A nivel metodológico esto me implicó soltar el control sobre el proceso de creación y en ese sentido, entender que las reflexiones que se construyeron no le pertenecen a la investigación,



sino al colectivo de personas que hace posible día a día ese espacio educativo. Aún bajo el parámetro que propuse de crear artísticamente alrededor de la reflexión sobre el oficio de las artes y la formación sensible fue necesario dejar que las reflexiones y creaciones tomaran la forma del colectivo y de las propuestas de las personas que intervinieron. Aunque en ocasiones fui el puente de comunicación entre los distintos actores y medié muchas de las decisiones, busqué que los diálogos y aportes se dieran desde una relación horizontal, partiendo de la idea de que cada intervención es válida y valiosa en la construcción de saberes colectivos.

Al respecto, los estudiantes de los últimos grados del colegio (9°, 10° y 11°), y que hacen parte de la *Vocacional* de textiles, tejieron reflexiones alrededor de los oficios y la sensibilidad, ya que ellos han vivido una experiencia más completa de conocer los talleres de las *Vocacionales* y han rotado por los diferentes oficios desde que están en 6°. En total, los grupos de conversación estaban conformados por 8 estudiantes del grado undécimo, tres de ellos habían iniciado con las reflexiones desde el grado décimo y 7 estudiantes del grado noveno que desarrollaron las reflexiones en este año 2022. Las edades de los estudiantes oscilan entre los 14 y los 18 años. Adicional a ellos, los maestros de *Vocacionales* también se vincularon a esta experiencia. Dentro del grupo está el maestro de pintura que lleva más de 20 años en el colegio y los otros 5 maestros que hemos ingresado a trabajar alrededor de los últimos 5 años; en la experiencia que llevo en textiles soy la última que ingresó al grupo en el año 2021. Junto con ellos, buscamos que la investigación aporte a la continuación de nuestro proceso de formación y aprendizaje desde nuestros roles de estudiantes y maestros.

Siguiendo con esta línea, y siendo la presente una investigación en educación y artes, el método bajo el cual se abordó la investigación fue cualitativo en tanto que, según Hernández (2008), permite usar procesos artísticos: “(literarios, visuales y performativos) para dar cuenta de prácticas de experiencia en las que tanto los diferentes sujetos (investigador, lector, colaborador) como las interpretaciones sobre sus experiencias develan aspectos que no se hacen visibles en otro tipo de investigación” (p. 92). Esto a su vez permitió que la información recogida, el análisis y su representación se pudieran mantener en la forma de expresión artística de su origen, respetando la manera en que los elementos se transmiten a través de este lenguaje.

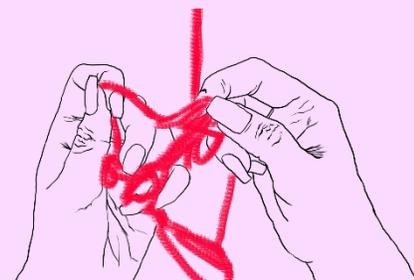


## 2.2. La investigación como quehacer artístico.

A partir de proponer el paradigma constructivista y el método cualitativo se desprende la decisión de abordar la Investigación Basada en las Artes como estrategia que sustentó la metodología del presente trabajo. La IBA propone un tránsito desde la investigación científica hacia la creación artística, permitiendo profundizar en las cualidades estéticas de los procesos y resultados de la investigación cualitativa. Al respecto, como lo sustenta Hernández (2008) esta estrategia tuvo la intención de abrir conversaciones, especialmente en el entorno de la educación, para posibilitar comprensiones más profundas y amplias que permitieron construir conocimiento a través de una mirada estética y sensible. Así, por medio de la investigación busqué que estudiantes, maestros y maestras vivenciaran la formación sensible en un colegio a través del oficio de las artes, se propició que la recolección de la información proviniera del mismo quehacer de estas, es decir, me acerqué a datos que son representaciones artísticas y surgen del proceso creativo de maestras, maestros y estudiantes.

Sin embargo, las artes no sólo aparecieron desde los datos, sino desde las mismas formas de creación-investigación artística, de tejer artísticamente las raíces ontológicas, epistemológicas y metodológicas de la investigación. Aunque el recorrido creativo no se puede traducir en una fórmula universal, está claro que cada artista, artesano o agente creador ha encontrado formas comunes que han potencializado y despliegan la actividad creadora. Muchas veces estos proyectos surgen de la necesidad de tramitar o expresar aquello que nos acontece en las vivencias diarias, más que de la urgencia de crear una obra. En mi caso, la forma que he encontrado para desarrollar experiencias artísticas en el camino creativo parte de un ejercicio de autoobservación en el que reconozco inquietudes que me están acompañando en ese momento. Por ende, reconozco dicha inquietud y esto me implica entender de dónde viene, qué hay en ella que me causa atracción, ya sea desde el gusto o hasta de aquello que aborrezco o que pone sobre mi piel los mayores miedos. De hecho, es importante mirar hacia mis experiencias pasadas, recordar cómo he vivido cada una de ellas y la forma en que he atravesado las inquietudes desde la percepción, la emoción y el pensamiento.

A partir de estas empiezo a hacer experimentaciones y bocetos que me van revelando las posibilidades que tengo de poner mis intenciones en la transformación de un material. Necesito



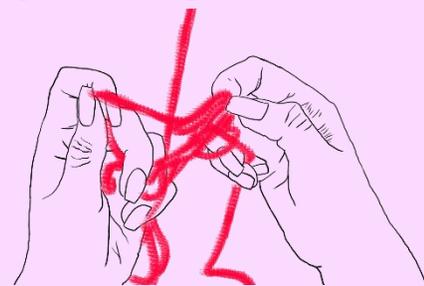
actuar constantemente, estar dispuesta al error, porque el proceso creativo carga consigo la necesidad de llevar a ciertos límites las herramientas y materiales que tengo a la mano, para que me permitan, más que sujetarme a una técnica, soportar en su plasticidad ideas, sensaciones, transformaciones. Por eso, es la misma victoria o fracaso con el material, con la experimentación, que me va abriendo rumbos, que me va permitiendo ver nuevas posibilidades expresivas que se hubiesen quedado invisibles en la idea. Es por esto, que un proceso de creación parte y transita desde unos horizontes que permitan marchar con firmeza, que permitan hacer tangibles la ideas, pero que la planeación de su trayecto sea lo suficientemente flexible para tomar nuevos rumbos, inesperados, sorprendivos y que, por lo general, pasan desapercibidos. Fue bajo estas concepciones que se planeó y desarrolló la estrategia metodológica de este trabajo de investigación.

## **2.3. Los entramados de la investigación**

### ***2.3.1. Historias que tejen sentidos***

La primera técnica que implementé para el desarrollo de la investigación fue la revisión de archivos, la cual sumó al enfoque de la IBA desde la posibilidad de comprender la perspectiva que se ha tenido sobre las *Vocacionales* en distintos momentos de los 60 años que ha recorrido el colegio. Esta técnica me ha dado la posibilidad de escuchar otras voces como las de los fundadores, que no pueden intervenir en las conversaciones y procesos de creación presentes, pero que desde un inicio quisieron plasmar la importancia de las artes en la formación integral de sus estudiantes. Según Galeano (2004), mediante la revisión de archivos puedo examinar videos, fotografías, representaciones artísticas y textos que, en este caso fueron fundamentales para entender cómo se fueron consolidando los espacios de creación y de formación sensible en los talleres. El instrumento que implementé para el desarrollo de la técnica fue la guía de observación, en la que sistematicé y registré la información encontrada en los archivos, esto apoyado por notas e imágenes que me ayudaron a recoger los hallazgos para nutrir el análisis frente a las categorías de la investigación.

Inicié la búsqueda de los documentos que han narrado las historias de las *Vocacionales* en estos 60 años, estando atenta a imágenes, fotografías, espacios, objetos y algunas voces que



han trasegado a lo largo de estos años. En esa medida, recurrí a conversar con Charlie, exalumno y profesor de pintura, que entró a trabajar al colegio en 1997. Él, ahora teniendo gran experiencia en las *Vocacionales*, relató algunos recuerdos sobre cómo se daban las artes en su época de estudiante y recordó a varios maestros, maestras, compañeras que habían constituido la esencia de los talleres en su momento. Al preguntarle por registros de las experiencias iniciales, comentó que han surgido distintos documentos que no han sido sistematizados y en su gran mayoría son fotografías que hacen parte del registro personal de familias, maestras y maestros que han pasado por allí. De igual forma, algunos de los documentos institucionales han ido desapareciendo por el cambio de herramientas hacia una tecnología digital.

Por último, recurrí a buscar en la biblioteca del colegio, donde encontré algunos registros de las *Vocacionales* en revistas y anuarios que ha publicado el colegio en distintos años, en particular en fechas especiales:

- Revista en conmemoración de los 20 años de fundación del colegio (1982)
- Revista en conmemoración de los 25 años de fundación del colegio (1987)
- Anuario de estudiantes (1991)



Fotografía 7. Revista de conmemoración de los 20 años del colegio (LJRJ, 1982)

Página donde se muestran los talleres y actividades representativos como el acercamiento a las matemáticas por medio de las regletas.

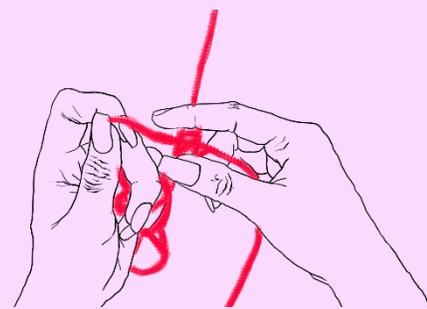
- Revista en conmemoración de los 40 años de fundación del colegio (2002)
- Anuario de estudiantes (2009)
- Revista en conmemoración de los 50 años de fundación del colegio (2012)

La selección de los anuarios surgió de una primera revisión en que la busqué textos relacionados con el oficio de las artes, la formación sensible y los talleres de *Vocacionales*. Así pues, desde estos registros inicié la búsqueda documental con un enfoque agudo sobre señales de la historia de las *Vocacionales* en fotografías de trabajos de los estudiantes, de acciones artísticas y del equipo de maestros que ha hecho parte del área, además de algunas reflexiones escritas que se han dado alrededor de las artes y han sido publicadas en revistas del colegio.



Fotografía 8. Taller de origami. (LJRJ, 2022)

De igual forma, complementé esta búsqueda recurriendo a mi propia experiencia, a través de la cual hice una exploración en mi casa de obras artísticas que hubiésemos realizado mis hermanos y yo a lo largo de nuestra experiencia en las *Vocacionales*. Al registrar fotográficamente los objetos, me encontré con relatos sobre recuerdos de experiencias frente a los procesos artísticos y a los profesores que acompañaban las clases, que también me permitieron profundizar en el sentido que tenía para ellos su paso por las *Vocacionales* y cómo fueron fortaleciendo poco a poco sus procesos creativos.

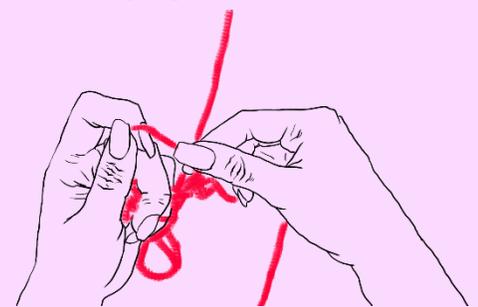


Esta búsqueda, si bien me permitió evidenciar que no había una sistematización de las experiencias de las *Vocacionales*, quizá organizada por fechas, describiendo las vivencias y los procesos creativos, me abrió paso a comprender la posibilidad que tienen los objetos, algunos a través de fotografías, de contar historias, de revivir experiencias y transmitir procesos de pensamiento y emoción. Si bien la historia de las *Vocacionales* no está contada a través de textos, hay relatos que nos cuentan los talleres, los telares, los mosaicos que habitan los espacios físicos del colegio. Desde esta misma perspectiva, queda la sensación de que hay historias que están guardadas en las casas, con cada objeto que los estudiantes y sus familias atesoran recordando inquietudes y experiencias de un momento de la vida de los chicos, que se ha convertido en una decoración, en un regalo o ha quedado guardado en colecciones de recuerdos de cada estudiante.

### **2.3.2. La bitácora lila**

La segunda técnica que implementé fue una observación participante que permitió percibir las dinámicas cotidianas que se viven en el espacio de *Vocacionales* y entender la forma en que emerge en la práctica la formación sensible tanto en estudiantes como en nosotros, maestras y maestros de artes. Esto sustentado bajo la definición que propone Galeano (2004) en torno a que como investigadora estuve sumergida en lo que acontecía alrededor de la materia de *Vocacionales* y desde esta posición observé interacciones, interpretaciones y sentidos que emergían de la experiencia. Como instrumento elaboré la bitácora para llevar el registro amplio de aquello que sucedió en las *Vocacionales*, durante el segundo semestre del año 2021 y el primero del año 2022, la cual permitió captar formas de representación como imágenes, fotografías y hasta olores de los escenarios observados.

La bitácora, tal como lo presenté en la introducción, me permitió registrar la experiencia cotidiana en el Liceo, y escribir de forma auténtica, los relatos de las vivencias del día a día. En ocasiones, si tenía prisa de registrar la idea o un recuerdo, el escrito lo hacía rápido y quizá las palabras no se entiendan del todo. Pero si por el contrario quería que la experiencia fuese detallada se pueden encontrar trazos más sutiles y hasta con mayor ornamentación. En efecto, no me inquietan las hojas que quedaron en blanco porque me hablan de ausencias, de algo que



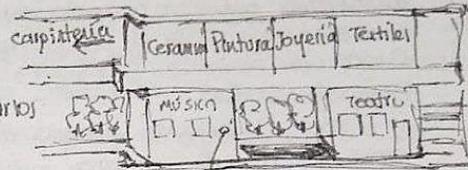
28 de mayo del 2021

Tuvimos reunión con el grupo de Vocacionales. Hablamos de la preparación de la inauguración del salón del taller de las artes

Discurso de agradecimiento extendidas a muchas personas por la posibilidad del espacio que se había soñado y que muchos otros espacios educativos no tienen.

Se habló de los informes de cómo debemos enfocarnos hacia el cierre de la vocacional

Luego Charlie propone que deberíamos proponer algo desde las vocacionales entonces a la Constitución de 91 porque ya pasaron 30 años.



Nos pidieron hacer el letrero del "Taller de las artes" Nota estuvo a cargo y lo hizo en baldosas de cerámica.

Lo diseñamos, hicimos pruebas hasta que resultó lo que queríamos

09 de junio del 2021

Reunión para volver a la presencialidad 100%

¿Cómo, siendo maestros, podemos ser sensibles al hablar con estudiantes para darle sentido y no autoridad?

↳ Es por el cuidado de todos y todas?

12 de julio del 2021

Hoy, todos y todas regresamos a la presencialidad. Sentí un poco de expectativa. Había muchos que no volvían al colegio hace más de un año.

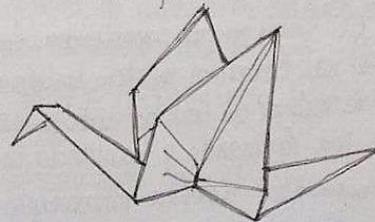
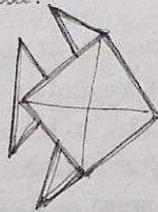
Los de 8 eligieron las vocacionales aunque no hubo presentación de las intenciones de cada taller.

Luego con 8B hicimos una grulla que uno de los chicos quiso enseñar a hacer porque habló de Bongolito, y que él llevaba aprendiendo a hacer origami como 7 años

↳ (Creo que es el abuelo) lo que da una familiaridad con el espacio.

Mientras la hicimos les conté la historia de las niñas de las 1000 grullas, y lo simbólico del ejercicio. Pero no terminamos. Las instrucciones estaban un tanto complejas y no alcanzamos con el tiempo.

Con 7mo aclaramos en cuales vocacionales habían estado y en cuales no. Hicimos un pez de origami.



Fotografía 9. Primera página de la bitácora

seguro quería escribir y por algún bloqueo, o tiempo, o disposición no lo hice. La bitácora como objeto narra, cuenta la intención por medio de la dureza de las palabras escritas, o presenta ideas que se quedan a un lado por viñetas. Pese a que el formato de la bitácora fue físico, en varias ocasiones necesité de registros digitales: fotografías, grabaciones de imagen y sonido que me ayudaron a encapsular con mayor exactitud los acontecimientos cotidianos. Me gustaría que con una especie de magia hubiese podido llevar esos registros digitales al papel, con mis dibujos, con flechas, mezclado con aquello que resalto.

Por lo tanto, el ejercicio cotidiano que hacía de maestra, artista e investigadora cambió. Le empecé a dar más atención a las experiencias, las vivencias se tornaron más agudas para mis sentidos porque pensaba en aquello que quería registrar en la libreta y cuál sería la mejor forma de hacerlo. Por lo general, escribía luego de que ocurriera la experiencia, una hora después de la clase, al llegar en la tarde a la casa o en ocasiones cuando sentía la disposición de hacerlo en el fin de semana, pero siempre necesitaba de un espacio íntimo, a solas, para conectarme con lo que había vivido. Así fue como reconocí que en el ejercicio de registrar lo ocurrido no se puede hablar de datos exactos, ni recordando momento a momento, con detalle, lo que había sucedido, sino de comprender mis recuerdos sobre lo que había ocurrido.

### ***2.3.3. Reflexiones que se tejen en colectivo***

Por último, con el fin de proponer un escenario de reflexión práctica en torno a la formación sensible a través de la experiencia de los oficios de las artes, se planteó un proceso de creación colectiva desde los talleres de la *Vocacional* de textiles, donde se propició un encuentro con otros, para crear a varias manos, como expresión colectiva de la investigación. La propuesta fue planeada y elaborada junto con estudiantes, maestros y maestras, durante el II semestre del 2021 y el I semestre del 2022.

El camino de crear colectivamente, visto desde mi experiencia, ha sido un andar en incertidumbres, el cual me ha llevado a soltar el control que muchas veces como maestra busco tener. Este proceso me ha enseñado a leer los ritmos e intereses de los otros, con cuidado, reconociendo en esta lectura mis prejuicios y mis afanes. En este sentido, el ejercicio de creación



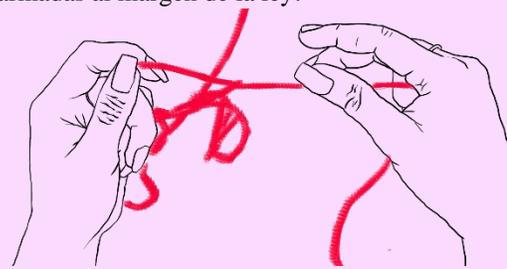
colectiva, si bien lo inicié con unos horizontes claros, a lo largo del camino las rutas se veían borrosas por lo que muchas de ellas se fueron visibilizando en la medida en que íbamos explorando con estudiantes, maestros y maestras. Volví a revisar la pregunta de la investigación y el planteamiento del problema para trazar unos límites en las conversaciones y poder concretar la apuesta por desentrañar lo que sucede en el oficio y su vínculo con la formación sensible.

A partir de esto, a través de preguntas planeé las sesiones de conversación (ver anexo A) que dispondrían el escenario para posibilitar la creación artística colectiva en tres grupos distintos, debido a la posibilidad de trabajo que había en el colegio según los horarios: el grupo de maestros de *Vocacionales*, el grado noveno y el grado décimo. Estas conversaciones irían acompañadas de una toma de apuntes que nos permitieran sumergirnos en las reflexiones. De esta forma, en la primera planeación abordé el oficio de las artes desde la experiencia que cada quien había tenido en las *Vocacionales*, imaginando que nos dispondríamos en el espacio en mesa redonda. En una segunda sesión, proyecté que conversaríamos alrededor de experiencias colectivas que surgen alrededor los oficios, viendo el ejemplo del tapiz que tejieron las mujeres Mampuján<sup>2</sup>. Para finalizar, tendríamos una última sesión de conversación donde relacionaríamos estas prácticas y nuestras experiencias con la idea que cada quien tenía de lo que significaba la formación sensible. A partir de estas conversaciones les propondría llevar las reflexiones al lenguaje artístico, buscando crear representaciones colectivas sobre los saberes tejidos.

Luego de tener listas las planeaciones, me dispuse a compartir con maestros y estudiantes el consentimiento informado a través del cual, cada persona podía manifestar su interés o no de co-investigar en los talleres de las *Vocacionales*. Sin embargo, cuando iniciamos las sesiones comprendí que estas no saldrían tal cual como estaban planeadas ya que se sumaron asuntos que modificaron lo que había proyectado. Entre ellos estaba la disposición de los estudiantes de profundizar en los temas abordados y retomar constantemente asuntos que no habían quedado cerrados, a veces hilando sus intervenciones con temas que estaban viendo en otras clases; el querer trabajar en sus quehaceres textiles mientras íbamos conversando; el tiempo reducido que teníamos para desarrollar las preguntas y escucharnos; y algunas dinámicas institucionales que

---

<sup>2</sup> Este fue un proyecto de un grupo de mujeres de los Montes de María, al sur de Bolívar, Colombia, quienes a través de un tapiz representaron la masacre que sufrieron en el año 2000, por parte de fuerzas armadas al margen de la ley.



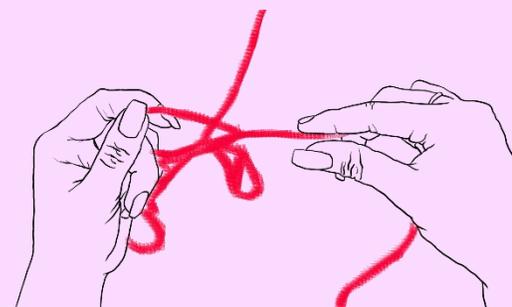
afectaron las clases, como por ejemplo, en ocasiones se trastocó la hora de inicio de las clases porque el tráfico de la ciudad influía en la llegada al colegio.



Fotografía 10.  
Registro fotográfico  
Sesiones de creación

Por otra parte, en la sesión con los maestros, la conversación que surgió de las preguntas planteadas desbordó el tiempo que teníamos dispuesto para la sesión ya que estas fueron lo suficientemente provocativas para profundizar y expandir la conversación desde las experiencias de cada maestro en su oficio. De igual manera, se presentaron dificultades a la hora de acordar horarios y espacios para los encuentros, ya que en los tiempos que no teníamos clase estábamos apoyando otras actividades escolares. Esto también perjudicó la constancia del proceso, ya que nos constaba más retomar asuntos que se habían tratado en sesiones anteriores.

Por tanto, al observar que no podía cortar las dinámicas de tejido que ya se venían dando en el taller porque perdía el sentido de aprovechamiento del espacio para los estudiantes, busqué alternativas de trabajo para poder desarrollar las sesiones. En ese momento retomé las premisas de Sennett (2008) en las que se resalta la relación íntima entre el ejercicio de pensar y de hacer, lo cual proyecté al taller proponiendo elaborar tejidos mientras conversábamos sobre las preguntas que había preparado. Esta alternativa permitió tejer la conexión entre el quehacer y la conversación, además de que los objetos elaborados manualmente se valoraban en tanto que guardaban, como una bitácora, los pensamientos que acompañan el hacer con las manos.



Estos acontecimientos me hicieron replantear y crear nuevas intervenciones sobre la marcha, permitiendo que las conversaciones fueran flexibles y genuinas, al tiempo que cuidaba mantener los horizontes de la investigación. Por esto, el proyecto que se planteó para desarrollar en el segundo periodo del 2021 resultó prolongándose hasta casi finalizar el primer periodo del 2022. Lo anterior implicó que con el cambio de año los grupos se reorganizaran y tuviéramos que retomar y contextualizar a varios compañeros nuevos que se sumaron a la *Vocacional* de textiles. Para el desarrollo de las sesiones, en cada encuentro se hicieron grabaciones de voz, con el consentimiento de estudiantes, sus familias, maestras y maestros, además del registro fotográfico de los trabajos que se iban elaborando y de los espacios de taller (ver anexo B).

#### 2.4. Ruta de análisis

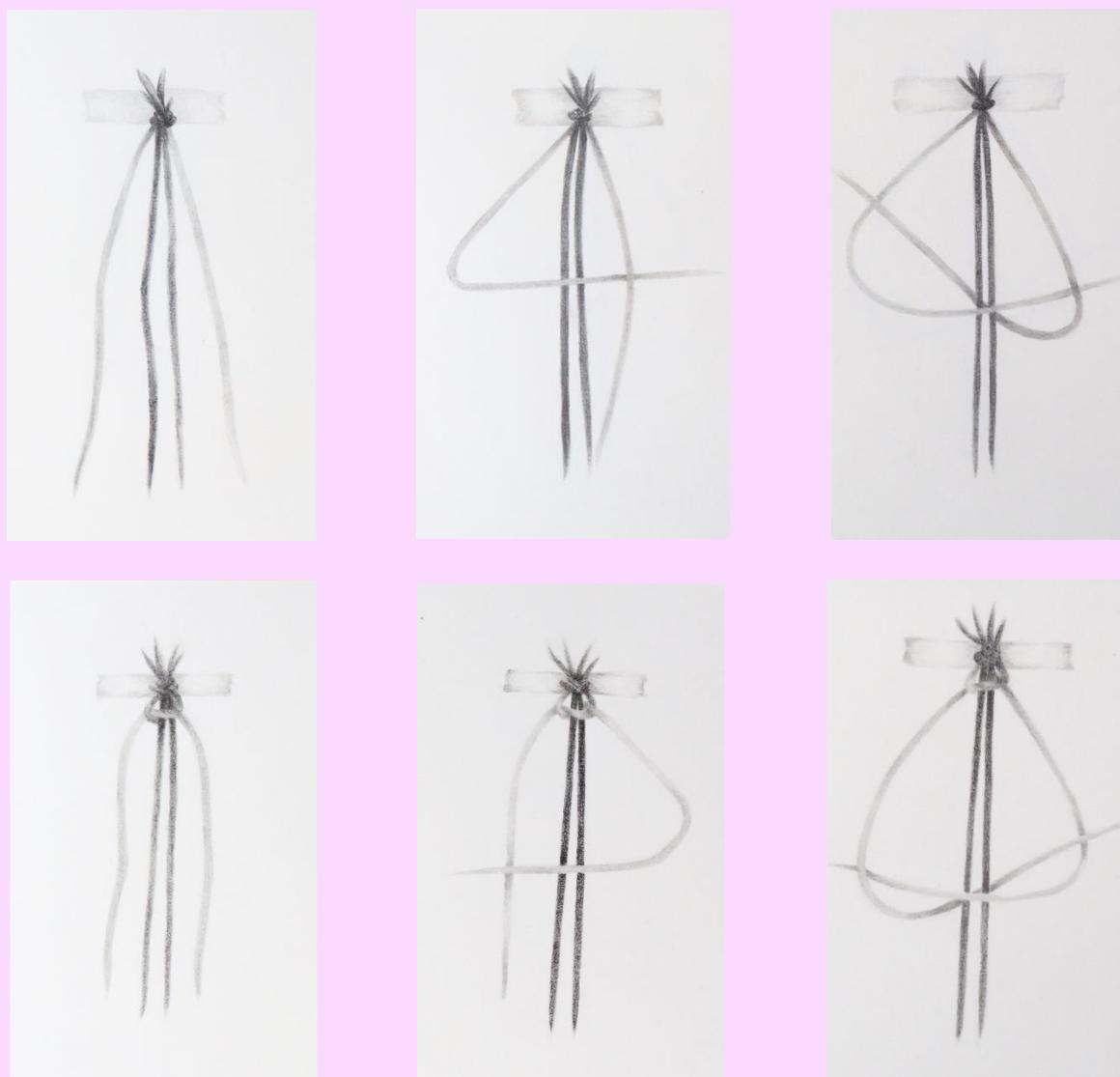


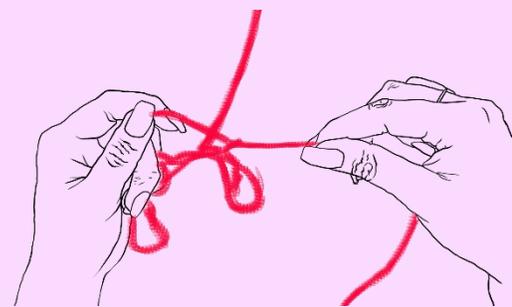
Ilustración 4. Nudos planos en macramé.

Para este momento de la ruta, la metáfora del tejido se vuelve latente en tanto que el análisis consistió en preparar los datos y las voces que co-investigaron en el proyecto, tal como entorcho y corto los hilos, para luego relacionar las voces entre sí y construir el grueso de la investigación, como cuando anudo la trama de esos hilos. En ocasiones, los hilos se enredan, arman nudos inesperados y es labor del tejedor, antes de empezar a tirar de un hilo y apretar aún más el enredo, percibir cómo es la forma de ese nudo, dónde inicia y cuáles son los hilos involucrados; entonces se necesita pellizcar, por un lado, darle espacio al nudo para que algunos hilos se puedan devolver, parar, respirar y retomar con el fin de buscar nuevas soluciones. Luego que se desenreda, se continúa con el tejido donde van a quedar las huellas de esos enredos como una memoria que se encarna en el informe de investigación y que quedó plasmada en el *flipbook* que acompañan las páginas.

En la primera parte donde preparé los hilos, implementé la propuesta de análisis que ofrece Galeano (2004) referente a la técnica de revisión documental, en tanto que me permitió revisar los documentos, la bitácora y las conversaciones de las sesiones con especial atención en los sentidos y significados que estaban de forma latente en los textos. Al respecto, luego de transcribir fielmente las grabaciones de las sesiones de formación, hice una nueva lectura en la que codifiqué y categoricé aquellas palabras que resonaban con las categorías de la investigación y así, reconocí conceptos que por su frecuencia o por la importancia que se le daba en las conversaciones, emergían como nuevas categorías. Luego, por medio de mapas conceptuales empecé a tejer las voces de investigadores y documentos, teniendo como eje aquello que encontramos en las sesiones de conversación.

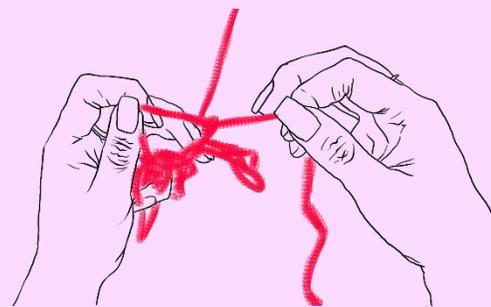
## **2.5. Consideraciones éticas**

Las consideraciones éticas que se tejieron a lo largo de la investigación estuvieron enfocadas en estar sensible y atenta a los prejuicios que emergieron de mi papel como docente, artista e investigadora participante frente a diferentes momentos de la investigación, como el diseño de los instrumentos metodológicos y la interpretación del análisis que se hizo de la información recogida. En esa medida, procuré por tejer un diálogo horizontal entre las voces de los coinvestigadores, de los textos y documentos del colegio, de autores que han teorizado sobre el tema y de mi voz que se refleja por medio de la bitácora.



En relación con los participantes, mantuve una comunicación clara donde los otros sujetos investigadores construyeron colaborativamente la forma en que se dio su participación en el trabajo investigativo. Para ello, utilicé el consentimiento informado que, como lo plantea Eisner (1998), implica describir detalladamente en qué consistía el proceso de investigación, los fines que tenía con este y cómo se iba a dar la participación de estudiantes y maestros. Un ejemplo de esto, como se muestra en el anexo B, fue que en un apartado tenían la posibilidad de elegir de qué manera querían participar de las conversaciones, si querían o no que hubiera registros fotográficos y grabación de sonido, o si sólo querían aportar desde sus trabajos artísticos. Además de esto, propendí por cuidar de la dignidad de todos los participantes, por ejemplo, nombrando a los estudiantes con los seudónimos que ellos eligieron, por ser menores de edad. De igual forma, los maestros anunciaron la forma en que querían que les llamara, por lo que la forma de citación se adaptó a esto.

Por último, el lenguaje artístico me permitió establecer un diálogo horizontal con los maestros y estudiantes, en tanto que las artes no tienen una forma correcta o incorrecta de ser expresadas y en esa medida todas las representaciones son válidas. En palabras de Hernández (2008): “La utilización de formas artísticas de representación incrementan la probabilidad de encontrar una voz o de tener un impacto (sea positivo o negativo) en el lector/ visualizador/ comunidad, y por supuesto, en nosotros mismos” (p. 108). En ese sentido, y como identificamos a lo largo de la conversación, las artes posibilitan que cada quien pueda expresar su verdad y esta sea legítima.



En los siguientes capítulos se tejerán los hallazgos de los tres instrumentos de investigación: las sesiones de creación, que se reflejarán por medio de las voces y las fotografías que son parte del resultado de las piezas artísticas; la bitácora de la cual se mostrarán algunos registros los cuales estarán señalados entre guiones para identificarlos en la narración; la revisión de textos institucionales que se presentarán en citas textuales, y a esto se le sumarán aportes conceptuales que algunos autores han abordado desde sus trayectorias. La escritura la haré en plural ya que propiciaré conversaciones entre los estudiantes y maestros, entre mis percepciones desde la bitácora y aquello que fundadores y personas que han pasado por el colegio relataron a través de los textos. El taller, el saco y la cobija sirven como los ejes de comprensión de los aportes que se tejieron en las reflexiones, entendiendo que el taller es aquel lugar donde sucedió la mayor parte de la investigación y el saco y la cobija son piezas que los estudiantes elaboraron y donde se han materializado las conversaciones.

### 3. El taller

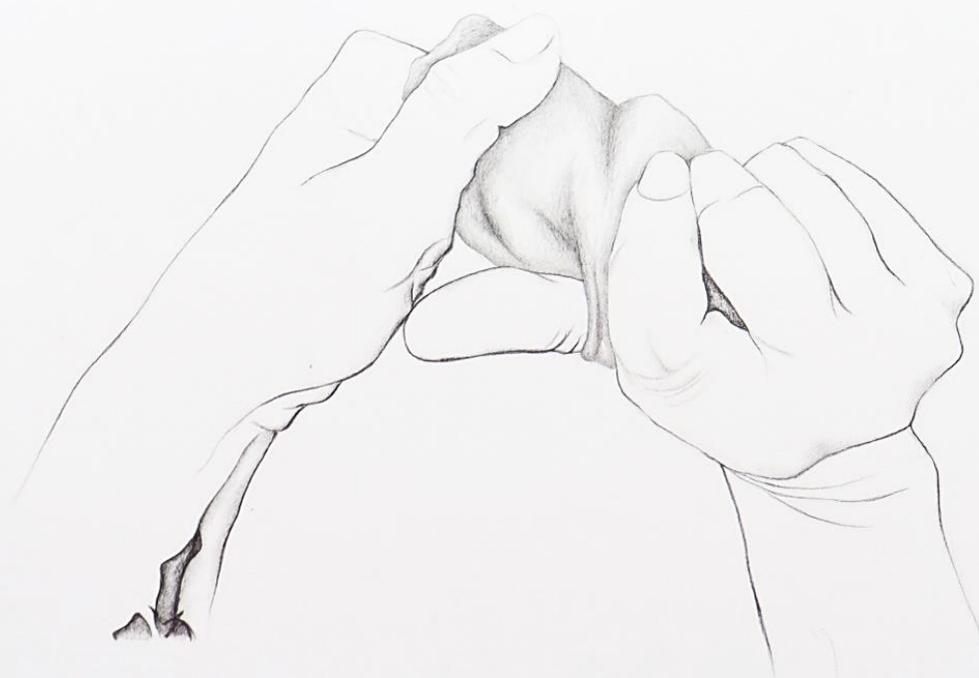


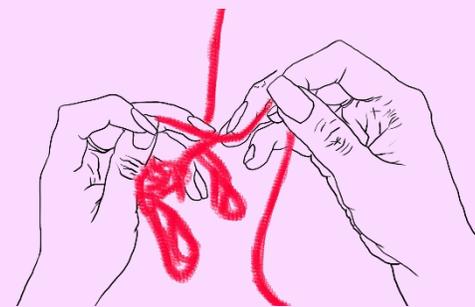
Ilustración 5. Las manos que forman se transforman.

### 3.1. El taller de las artes

Recuerdo que, cuando estaba en bachillerato, la clase de *Vocacionales* era especial porque salíamos del salón donde pasábamos la mayoría del tiempo escolar y llegábamos a trabajar en espacios distintos. En aquel entonces, al sonar la campana íbamos a nuestros salones por algunas herramientas, en mi caso lápices de colores, y luego cada uno se iba a su taller en diferentes espacios del colegio. Cada taller era distinto y se ajustaba a las necesidades de cada oficio, por ejemplo, en carpintería no había propiamente sillas, había unas mesas que tenían caladoras, tornos y otras máquinas grandes; luego había un cuartico donde se guardaban herramientas más pequeñas y los trabajos que se estaban realizando; era un taller abierto, con techo, pero sin paredes, lo que permitía que ni el polvo ni el sonido de las máquinas se concentrara en el ambiente. En ese momento sentía que esos espacios eran increíbles, que nos disponíamos a aprender de otras formas sin saber muy bien el porqué.

Ahora, al escuchar las reflexiones que se tejieron entre las sesiones de investigación, los documentos y la bitácora en torno al espacio de *Vocacionales*, he ido comprendiendo con mayor profundidad el potencial que tiene el taller como un espacio de aprendizaje. En muchas de las conversaciones se hablaba del taller íntimamente ligado a la práctica del oficio desde tres ramas: en la primera, se entiende como un espacio físico donde las herramientas y la disposición corporal de los estudiantes permite vivir y conocer todo el proceso de los oficios. Luego, está la idea del taller como espacio interno que se sitúa en el cuerpo, donde se disponen los pensamientos y emociones de distinta forma que en un salón de clases convencional. En la tercera, el taller surge como el lugar de encuentro y conversación con otros, para trabajar colectivamente. A continuación, ampliaré con mayor profundidad estas tres formas de ver el taller, apoyándome en ejemplos de experiencias que han sucedido en estos espacios.

En principio, Sofía (20 de febrero del 2022), quien es maestra de joyería, señala que el taller es esencial para la práctica de los oficios ya que se puede explorar en su totalidad el proceso de la joyería. Esto se da porque desde el inicio el artista tiene que invertir dedicación en adecuar su espacio, preparar el material con el que va a trabajar, alistar las herramientas, hacer investigaciones y exploraciones sobre técnicas y sentidos que dan paso al momento de creación.



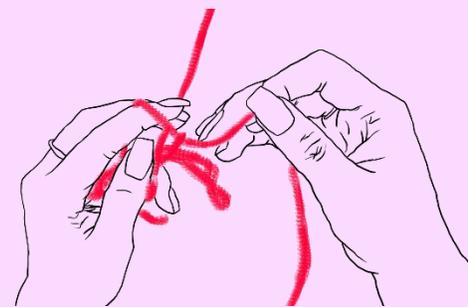


Luego está la práctica, el quehacer con las manos, el estar atento a lo que ocurre con el material, el reconocer los tiempos del proceso, el equivocarse y volver a empezar. Ante esto, -en la bitácora relato que en el taller se refleja el andamiaje de los procesos creativos, en tanto que allí quedan rastros de accidentes y de las dimensiones que se tomó la elaboración de una pieza, aunque esta se vea pequeña en su resultado. Esto lo observé de manera más fácil en las *Vocacionales*, ya que en ellas los maestros podemos acompañar procesos casi personalizados al ser grupos que no superan los 12 estudiantes-.

De hecho, el taller permite a los estudiantes, maestros o artistas estar cómodos en el espacio para crear ya que cada lugar busca ajustarse a las necesidades de los oficios. Esto fue uno de los retos más grandes a lo largo de la pandemia de la Covid 19, en tanto que -tuvimos que adaptar camas y muebles para que estudiantes y maestros pudiéramos tener una experiencia artística en casa-. La importancia del taller la reconoce el colegio desde su fundación, como espacios pedagógicos de creación: “en los que la imaginación, la fantasía, el juego y la posibilidad de inventar, fueron los elementos principales que los motivaron a proseguir en estas búsquedas” (LJRJ, 2009, p. 20).

También, en las conversaciones se mencionaba que el taller da la posibilidad a la creación en tanto que allí se permite transformar el mismo espacio y emplear las herramientas para ejecutar con facilidad y rapidez las ideas que van surgiendo en el camino del hacer. Como dice Charlie (26 de febrero del 2022), maestro de pintura, es en el taller en donde podemos disponer el cuerpo a la sensibilidad, -ante una experiencia que es multiperceptiva, que provoca encuentros inesperados y caminos para transformar los materiales de maneras poco convencionales-. De hecho, podemos aprovechar el espacio para proponer ejercicios que lo involucren, y observar que las piezas que hacemos ya sean presentaciones de teatro u objetos, están en constante diálogo con el entorno y con los territorios. Esto, se vuelve muy atractivo para los estudiantes ya que, para ellos, muchas de las herramientas y materiales que se disponen en el taller son nuevos, lo que les suscita la curiosidad de experimentar y conocer lo que se puede hacer con ellos.

De esta forma Natalia Abdala (26 de febrero del 2022), maestra de cerámica, analiza que estas dinámicas del espacio ponen en el centro del aprendizaje a los estudiantes, de ellos y su relación con el taller depende, en gran medida, que algo ocurra:



Pero yo creo que está vinculado un poquito con que en las *Vocacionales* ellos tienen que tomar agencia sobre algo, ellos tienen que hacer algo. Siento que en las otras clases quizá, no quiere decir que no sean lugares donde se despierte la sensibilidad, pero todo es muy como de recibir. [...] Entonces hace parte de que se sorprenden de lo que ellos mismos pudieron hacer o que ellos mismos encontraron en ellos mismos. (Natalia Abdala, 26 de febrero del 2022)

De igual forma, lo reconoce Fiona (20 de marzo del 2022), estudiante de undécimo grado, en otros escenarios escolares tales como la clase de sociales, ya que para ella este es un: “lugar en el que preguntan cuál es tu opinión respecto a algo”. Así, en la reflexión surgió que lo más valioso del taller y que se da en otros espacios, es que se vuelve un lugar de acción en el que los estudiantes y maestros vamos desarrollando la sensibilidad. Según la investigadora estadounidense Maxine Greene (1986), desde esta actitud activa se está dispuesto a que suceda lo imprevisto e impredecible; hay un movimiento constante entre dejarse llevar por lo que sucede en el taller para buscar, inquietarse, investigar y crear a partir de esto. Así, el hecho de que los oficios sean un saber activo pone a los estudiantes, con sus cuerpos, sus pensamientos y emociones como materia prima de trabajo, como eje estructural de la creación, tal como lo expone (Greene, 1987): “And persons, as has been pointed out, are centers of choice and valuation. They are capable of intention and agency; they can take initiatives and embark on new beginnings in what they perceive as an open world” (p. 15)<sup>3</sup>.

Aunque se reconozcan límites y se trabaje desde los parámetros que proponemos los maestros, se comprende que los estudiantes tienen la posibilidad de ir descubriendo su camino de creación a medida que van trabajando. Según Natalia Abdala (26 de febrero del 2022), esto se da en la confrontación que los estudiantes tienen con el material y con el espacio: “yo siento que tomar acción en la arcilla es tocar, sentir, identificar cómo está el material y cómo lo necesito

---

<sup>3</sup> [Y las personas, como se ha señalado, son centros de elección y valoración. Son capaces de tener intención y agencia; pueden tomar iniciativas y emprender nuevos comienzos en lo que perciben como un mundo abierto].



Fotografía 12 tomada por estudiante 1. (marzo, 2022)



[...] yo no puedo hacerles todo". Asimismo, en muchas ocasiones cuando nos acercamos al material no sabemos aquello que va a ocurrir con él y -esta sensación de expectativa los puede conectar con la pieza que tienen entre sus manos-. De esta forma, cada estudiante va descubriendo su manera de hacer, basados en las experiencias y las sensaciones que sus propias manos estén experimentando, por lo que la sensibilidad en el taller, aun siendo un espacio de trabajo colectivo, se da en cada individuo de forma distinta.

Además, la actitud sensible con la que se dispone el estudiante o el maestro frente al taller se puede dar de formas distintas según las dinámicas de cada *Vocacional*. Por ejemplo, mientras en textiles pueden estar trabajando en un formato pequeño y usando más que todo las manos, en teatro el cuerpo entero está en constante movimiento ocupando todo el espacio. De tal modo, la posibilidad de aprendizajes que brindan los talleres se enriquece aún más ante el panorama amplio de oficios que se ofrecen en las *Vocacionales*, ya que cada taller brinda unos lenguajes propios del oficio, que según Sofía (07 de octubre del 2021) se construyen por las necesidades que se presenten en los distintos procesos. Un referente de esto, puede ser el acercamiento que los y las estudiantes de los grados más altos tienen con el telar horizontal de cuatro marcos, allí en el proceso de conocer las mismas partes del telar y de entender sus manejos, los estudiantes se van apropiando de palabras como pineta, urdimbre, entramado, pasador, peine, entre otras cosas-.



Es por esto, -por lo que en la bitácora menciono recurrentemente la búsqueda que hacemos los maestros alrededor de la intención de las *Vocacionales* y de cada taller, porque esto determina la disposición del espacio, los caminos que se emprenden para las prácticas y la actitud con la que los estudiantes pueden llegar a enfrentar el quehacer de un oficio-. Tal como lo sustenta Sofía (20 de febrero del 2022), los estudiantes en el taller: “me ven trabajando, se nutren de experiencias que no solo se quedan en que todo va hacia la joyería. No, también hay un mundo gigante que abarca las artes y los oficios”

Por otro lado, un asunto sobre el que reflexionamos tiene que ver con la propuesta de evaluación del Liceo, donde se hace una valoración cualitativa sobre los procesos que llevan en cada materia los estudiantes, incluyendo las *Vocacionales*, a diferencia de otros espacios que emplean los métodos cuantitativos para evaluar. De este modo, El señor de los negocios (07 de





Fotografía 13. El taller de las artes

abril del 2022) cuenta que en los talleres, él busca hacer cosas con el corazón, que le queden bien y se sienta satisfecho, más allá del comentario que haga yo, como su maestra, en el informe de cada periodo escolar. En ese sentido, Hearder (07 de abril del 2022) menciona que en el taller se asume un compromiso consigo mismo más que una búsqueda por complacer a otros, esto se da en la medida en que los comentarios externos que recibe de su trabajo resultan ser un apoyo y una guía más que una forma de juzgar lo que ella hace.

Por su parte, para Sin Nombre (28 de febrero del 2022): “las artes en general también inculcan una disciplina y como un amor por hacer las cosas y un interés que no inculcan otras cosas, como estudiar por estudiar”. Un ejemplo de esto lo describo en la bitácora al contar que en reiteradas ocasiones los estudiantes ocupaban sus descansos en avanzar en los proyectos de sus *Vocacionales*, aunque no hubiese prisa por terminar sus piezas. Ante esto, Charlie (26 de febrero del 2022) cierra diciendo que: “cuando ellos encuentran [...] en su quehacer una manera de sacar de verdad, sincera y genuinamente, va más allá de si queda bonito o feo”, por lo que calificar cuantitativamente un proceso, de revisarse en el interior, podría ser contraproducente al quitarle el valor al sentido profundo del oficio y al proceso que llevan de los estudiantes.

Ante esto, Sennett (2008) destaca que el valor del oficio se da en el compromiso de hacer algo bien por el gusto y la satisfacción de hacerlo bien. Es decir, el acto creativo se presenta como acontecimiento donde el tiempo deja de transcurrir y la búsqueda del artista se centra en darle el suficiente cuidado a su obra, en encontrar satisfacción tanto en el proceso como en el resultado, en atender con afecto los materiales y herramientas que hacen parte de la elaboración. A esto John Dewey (1934) lo llama estar artísticamente comprometido. En este sentido, Sennett (2008) señala que esta disposición no es exclusiva de las disciplinas artísticas. El autor trae referencias como la habilidad que se tiene que adquirir a la hora de practicar una cirugía y el compromiso que el médico cirujano le impone a su labor.

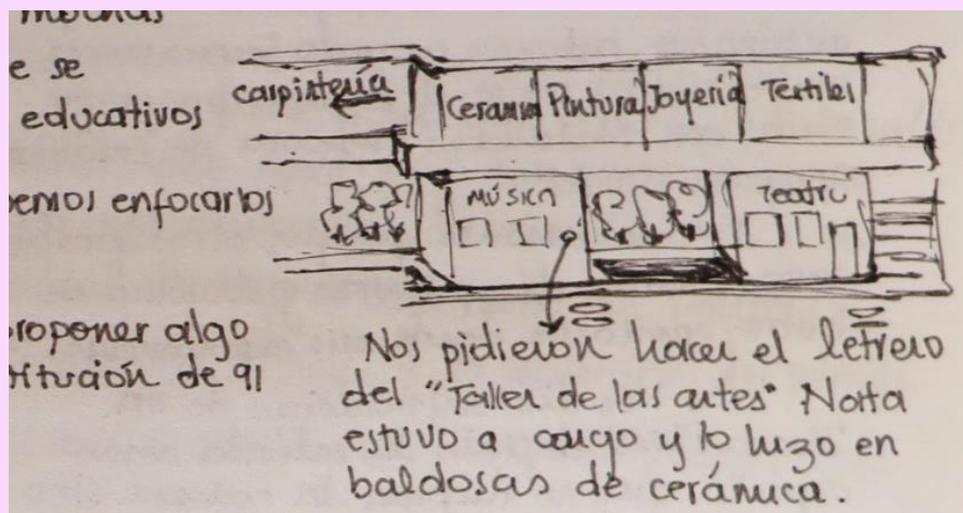
Por otra parte, ante este panorama donde se describe y analiza aquello que sucede en el taller como espacio físico donde se desarrollan las *Vocacionales*, -resalto el valor de que una institución educativa, aun siendo de carácter privado, haya inaugurado un edificio, recién



construido, que llamó *El taller de las artes*. Así, en varios momentos de la bitácora se habla del privilegio de contar con talleres para cada uno de los oficios, con herramientas propias de la labor y con profesores que suelen transitar entre el ser artesanos y maestros. Por medio de dibujos y frases, se deja en claro que este es un espacio que aún se está conformando y organizando, y que esta labor se sostendrá en las experiencias que sucedan en los talleres.

Se ha vuelto un espacio que los estudiantes habitan con mayor frecuencia

↳ Toman onces, lo caminan o juegan en él.

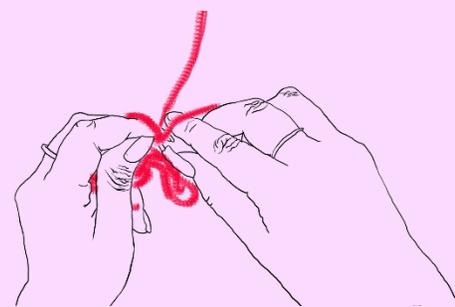


Fotografía 14.  
Registro de la bitácora 1

### 3.2. El cuerpo como taller.

En una segunda parte, abordamos la idea de que el taller se puede entender como espacio interno y que se localiza en el cuerpo. Para ello, inicio resaltando la reflexión que compartieron estudiantes alrededor del taller interno como un espacio que es propio e íntimo. En esa medida, cada quien acomoda su espacio interno buscando las mejores formas para disponer el cuerpo, la mente y la emoción a la creación y así el taller resulta ser: “el lugar donde uno puede ser uno mismo y expresarse a su manera” (Sin nombre, 28 de febrero del 2022). Por su parte, Sofía (20 de febrero del 2022) suma a la discusión que esta posibilidad del taller debe equilibrarse en la labor profesional, ya que en ocasiones ella se sentía completamente abstraída en la acción y lejana a propiciar encuentros con otros, incluyendo a sus propios clientes.

Para Charlie (07 de octubre del 2021), el taller visto como espacio y tiempo es el lugar de la conciencia, de estar presentes, de enfocarse en la labor, de estar ahí con uno mismo. Esto también lo permite la premisa de que este espacio artístico consiente una licencia de hacer y crear



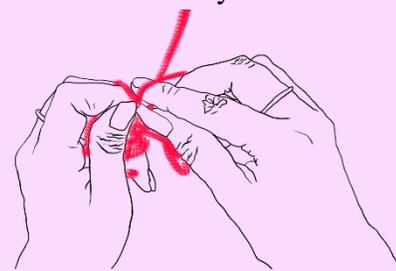
sin censuras y límites y allí se le puede dar una voz genuina a las emociones. Ante esto, Nube (28 de febrero del 2022) narra que para él el taller de textiles es un lugar donde se siente aceptado:

Por eso yo estoy acá, porque es mi espacio más cómodo, donde yo siento que más me puedo desarrollar y siento que el desarrollo del arte va muy ligado a eso ¿Yo dónde me siento bien? ¿Dónde me siento identificado? dónde digo ¡wow! ¿ahí es donde debo estar?

En este aspecto, se abre otro punto que tocamos reiteradamente alrededor de que el taller funciona como un espacio propicio para la construcción de identidad. Fiona (28 de febrero del 2022) cuenta que, en medio de su adolescencia, donde le surgen muchas preguntas sobre ella misma, sobre quién es, qué le gusta y a partir de eso qué decisiones empieza a tomar, considera meritorio que sus compañeros y ella se puedan encontrar a sí mismos a través de prácticas como las del teatro. Esto además se alimenta porque en las *Vocacionales* son los estudiantes quienes eligen dónde quieren estar, según las experiencias previas. Ante eso finaliza diciendo: “lo que logro encontrar en eso es como también ir definiendo tu personalidad, tus gustos y eso que es tan difícil en una edad como tan extraña como la del colegio” (Fiona, 28 de febrero del 2022).

Esto se presenta de manera alineada con lo que encontré en los textos del colegio, en tanto que el taller aparece como un espacio propicio para que cada estudiante pueda tener su voz y compartirla con su comunidad, tejiendo una identidad dentro del colectivo. Según la revista conmemorativa de los 40 años de fundación del colegio, los talleres son espacios abiertos a la “creatividad, un espacio que lo invita a tomar decisiones, un espacio en el que se valoran de manera relevante actitudes y procesos. Estos talleres [...]son espacios en los que los alumnos tienen la posibilidad de encontrar y madurar su sensibilidad” (LJRJ, 2002, p. 136).

En este punto, surgió en la conversación la característica que recoge la esencia de lo que significa un taller y tiene que ver con que es un espacio de libertad que vuelve a la escuela un lugar más flexible, como infiere Gabo (28 de febrero del 2022). Esto pone en contexto un taller que específicamente trabaja con el oficio de las artes porque: “Lo del arte es la libertad ¿no? En mi humilde opinión, son los múltiples caminos y posibilidades de creación” (Charlie, 07 de octubre del 2021) En ese sentido, varios estudiantes manifestaron sentirse identificados con la idea de que las artes abren la puerta a la libertad en sus formas de crear y expresar emociones y

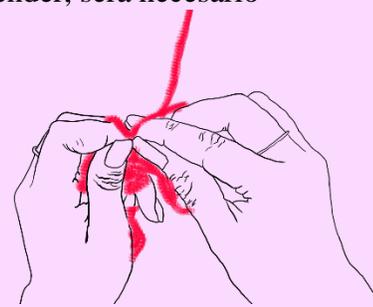


pensamientos, como lo menciona Xue (08 de octubre del 2021). Así pues, la libertad se relaciona con aquella disposición activa, en la que estudiantes, maestros o artistas se hacen cargo de sus procesos creativos, poniendo sus cuerpos en el centro de la creación y permitiendo que emerjan pensamientos, emociones y sensaciones sin restricciones.

De otro lado, para La bruja (08 de octubre del 2021) la libertad se relaciona en las artes con la posibilidad de liberarse de emociones y pensamientos de los cuales en la vida cotidiana no se puede liberar: “Yo interpreto como por libertad es como escapar también por el momento de esas emociones, como que me reprimen a sentir, y no quiero, como una tristeza interna que yo no quiero y que normalmente no la sé identificar”. En ese sentido, la libertad no solo se da en la posibilidad de presentar cualquier idea que surja sin censuras, sino en la capacidad de liberarse de emociones y pensamientos que están presos, acosando el propio cuerpo. Asimismo, Nube (08 de octubre del 2021) comenta que en el taller las artes sirven para liberar aquella energía de frustración y que esto a su vez, pueda quedar plasmado en la pieza artística que se esté haciendo de forma abierta a la interpretación de otros.

Para afinar más la idea de libertad con la que se trabaja desde el grupo de maestros y directivas, -entendemos que hay una tensión constante entre la libertad y los límites, es decir, entre la libertad de formarme como sujeto concibiendo que estoy en una comunidad donde convivo con otros y esto me regula. Pero, distinto a pensar que los límites y la libertad son conceptos contrarios, el colegio los concibe de forma complementaria argumentando que en la claridad de los límites que acordamos como comunidad, podemos movernos por los espacios físicos y sociales con mayor confianza. Los límites a su vez están asociados a un gran potencial creativo, porque brindan un marco de partida desde donde se puede transformar o deformar lo que ya existe. A este juego entre libertad y límites le llaman autonomía y, por medio de esta, se busca que los estudiantes puedan hacerse cargo de sus propios procesos, que tengan en cuenta a otros y se vuelquen hacia su comunidad y luego, hacia los espacios externos al colegio-.

Por ende, el desarrollo de la autonomía le responde a la búsqueda de la formación integral que pretende el colegio porque, entendiendo la formación como un viaje hacia el interior en el que se requiere de decisión y de agencia de cada persona que lo decida emprender, será necesario



identificar y desplegar los propios límites en lo que además implica saberse finito y vulnerable, tal como menciona Vierhause (2014). Por lo anterior, los límites aparecen sorpresivamente ante los encuentros externos, mostrándonos caras de nosotros mismos que desconocíamos e ignorábamos hasta antes de vivir la experiencia. Dichos límites no se presentarán de forma clara y evidente al plantear el itinerario del viaje; sino que se moldearán a cada contexto, a cada situación, tomando formas distintas a lo largo del recorrido. Es por esto, que la experiencia de formación no tiene un fin último, no termina, no está completa; de hecho, el proceso de formación no llegará a desplegar cada rincón del ser. A veces una misma experiencia nos puede transformar una y otra vez, en distintos tiempos y escenarios. Tal como un nudo que se fortalece cuando el hilo vuelve sobre un mismo punto, se encuentra consigo en otra posición.

Este concepto de autonomía es un asunto en el que el colegio ha venido reflexionando desde sus inicios ya que, el marco conceptual bajo el cual ha estado sostenido el planteamiento pedagógico es la escuela activa, como aquella en que se busca que el estudiante pueda asumir sus propios procesos de aprendizaje. De ese modo, tanto las artes como el taller propenden por posibilitar procesos de autonomía en las *Vocacionales*, de los cuales pueda emerger una expresión auténtica de emociones y pensamientos de cada sujeto. En este sentido, el taller también abre la propuesta a que los estudiantes puedan transitar por los espacios, tomándose un tiempo de la elaboración de sus trabajos y acercándose a lo que sus compañeros o maestros están haciendo. Esto les permite tomar otras perspectivas, para dejar respirar la obra, tal como se diría en el lenguaje coloquial de las artes, y volver sobre ellas con una nueva perspectiva e ideas para continuar trabajando.

### **3.3. Espacios para los encuentros**

Por último, en las conversaciones surgió la idea de que el taller abre la posibilidad a que el trabajo se pueda compartir con otros, así se tejen unos espacios de reflexión y conversación que transforman la disposición con la que los estudiantes se acercan al conocimiento de los oficios. - En esta línea, los estudiantes reconocen que estos lugares les dan la posibilidad de conversar entre pares, lo que se desprende en tejer lazos más cercanos con sus compañeros ya que, por

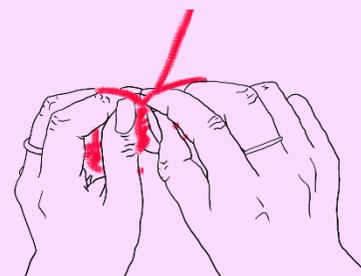


ejemplo, al tejer pueden mediar la acción con conversaciones acerca de inquietudes personales. De igual forma, registré que los talleres a veces se vuelven espacios de discusión sobre temas que tienen inquietos a los estudiantes y que a veces no terminaron de conversar en otras clases. Este diálogo se da de distintas formas y siempre va mediado por la acción del cuerpo-.

Lo anterior, permite que el espacio de trabajo esté constantemente afectado por otros ya que se pueden recibir y hacer comentarios alrededor de procesos que se están desarrollando, al tiempo que se aprende de ver trabajar a otros. En ese sentido, Sofía (20 de febrero del 2022) indica que para ella el valor del taller en el colegio está en que el conocimiento que ha ido adquiriendo por su experiencia como joyera lo puede compartir con sus estudiantes. Ella identifica que: “el artesano no es el que se queda con el conocimiento para él ¿A mí de qué me sirve eso? ¿Para comer? ¿Para ganar dinero? Pero qué bonito poder dar ese conocimiento que yo sé, equivocándome también” (Sofía, 20 de febrero del 2022). En ese sentido el espacio del taller, desde su disposición física, en la que el maestro no está en frente anunciando lo que es correcto o incorrecto, sino que está sentado con sus estudiantes trabajando, apoyando los distintos procesos, pero también aprendiendo él, equivocándose y permitiendo que los saberes que surjan de allí no vayan en una sola dirección.

Por tanto, el taller es un espacio que permite aprender a través del ejemplo, en donde uno se inspira en ver al otro trabajando, en el que observar los movimientos del cuerpo se vuelve un artefacto más preciso que la palabra, para enseñar variadas técnicas de trabajo; además de que la experiencia que se dan en un oficio puede enriquecer la perspectiva que el estudiante tiene sobre otras áreas. Por ejemplo, Xue ha podido transitar en los distintos talleres ya que para ella la técnica le debe responder a sus intenciones, entonces mientras trabaja con un mosaico desde el taller de cerámica, en ocasiones va a pintura a trabajar combinando las baldosas de colores y pegándolas a su pieza de cerámica.

En estos espacios se da la posibilidad de formar un entramado de diálogos, que van y vienen entre ejercicios, observaciones, experimentar y equivocarse, que transforman en su experiencia a todos quienes están presentes en el taller. El maestro de carpintería, Juan Carlos (26 de febrero del 2022), comenta las dinámicas que se dan en el taller de carpintería sobre el aprendizaje:



en la *Vocacional* mía yo uso mucho el ejemplo. Entonces cuando alguien, entre ellos mismos, está haciendo algo distinto a lo que ellos hacen, claro se les ve la expectativa [...] hay una emoción de ver que sí va a haber un resultado. Yo uso mucho el trabajo de los otros para que ellos vean que si van a llegar a ese resultado.

Esto muestra que el taller invita a la participación y al trabajo colectivo, por lo que además muchos aprendizajes que se dan en el taller no son mediados por los maestros sino por la relación entre los mismos estudiantes y entre ellos con los materiales, como relata la bitácora (09 de septiembre del 2021).

### 3.4. El quehacer del taller



Fotografía 15. Práctica de la banda de grado Undécimo  
Tomada por estudiante (marzo, 2022)

#### 3.4.1. *Repetición*

Al profundizar en lo que implica el taller para un proceso de aprendizaje, se vuelve necesario traer las reflexiones que surgieron alrededor de la idea del oficio, ya que sitúan con más

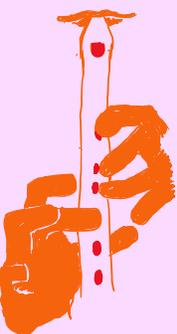
exactitud las prácticas de las *Vocacionales* en el colegio. En las sesiones de conversación y la bitácora, tejimos varias interpretaciones que se direccionaron en dos grandes vías: la primera, hacia la forma en que se da un proceso práctico y el aprendizaje de una práctica. La segunda, es la relación entre el oficio y la dimensión sensible, los procesos cognitivos que se dan a la par que los procesos manuales y la posibilidad de expresión de una técnica.

En primera instancia, en la reflexión con maestros se mencionó que, al inicio del proceso de aprendizaje de un oficio, la persona que lo practica debe ser consciente de cada uno de los movimientos que hace. -Un ejemplo de esto lo propongo desde la bitácora con el aprendizaje del tejido: al inicio, la práctica es un poco más demorada porque la atención está en ser consciente de cuál es la posición correcta de las manos al coger la aguja, qué tensión le tengo que hacer a la lana para que pueda deslizarse por un agujero y en identificar cuál es el siguiente punto en que debo tejer-. En ese momento, todos los sentidos del cuerpo están centrados en la acción, al igual que el pensamiento y la emoción. En esta etapa se juega con la frustración de sentir que no se tiene el completo control sobre el material y de comprender que las manos pueden ser torpes cuando tienen que aprender un nuevo movimiento. Hasta que algo sucede: la mano empieza a hacer las acciones sin la necesidad de recibir órdenes de la mente y el cuerpo empieza a crear su propia memoria.

De hecho, la práctica de un oficio se convierte en repeticiones que al inicio son más consientes en la emoción, la mente y el cuerpo y que luego le corresponden a la memoria de las manos, de los pies y de la boca. -El oficio entonces invita a realizar una práctica que es cíclica, que vuelve una y otra vez a un punto inicial, aunque este no sea siempre el mismo-. Natalia Abdala (07 de octubre del 2021) sostiene que:

cada vez que uno repite hay muchas más cosas más allá de solo repetir, o sea, cada vez que... es como cuando uno se repite una película o un libro, siempre hay algo más [...] está hilado también como con la experiencia del momento ¿no? como que se empiezan a interconectar otras cosas.

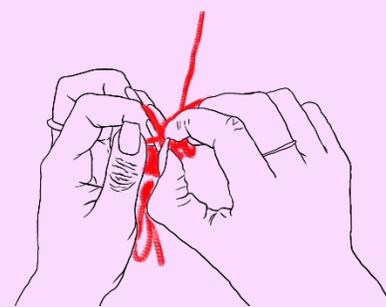
Por su parte, Sennett (2008) también plantea que una característica importante del oficio es la de hacer una práctica una y otra vez, en movimientos que se repiten y que en principio parecieran no tener sentido, como el músico que repite una y otra vez unas notas de una melodía.



El autor argumenta que los hábitos repetitivos que surgen en la práctica de las artes permiten establecer un ritmo entre la solución y el descubrimiento de nuevos problemas. A partir de este punto surgió un asunto de conversación que causó distintas posturas entre los maestros alrededor de considerar el error como lugar de posibilidad creativa. Así, para unos, no se pueden cometer errores durante el proceso ya que se perdería la posibilidad de que los objetos que se elaboren en las *Vocacionales* puedan tener un uso. Sin embargo, otros profesores replicaban que ese era el valor especulativo que tenían las piezas hechas a mano.

De tal manera, Natalia Abdala (07 de octubre del 2021) señala que para poder convertir los errores en una posibilidad creativa se necesita de sensibilidad sobre el material y sobre la pieza que se está desarrollando. -Además, se debe poder trabajar con la sensación de riesgo, de permitir que al final no resulte nada de lo que esperaba. Es decir, suele ser más fácil reaccionar con frustración ante un error porque estamos condicionados con un objetivo a cumplir, que dar la posibilidad a que la huella del camino quede tallada en la pieza-. Es decir, el artista no se conforma con darle fin a una tarea a través de encontrar una solución, sino que busca estar permanentemente con una actitud sensible, perceptiva y alerta en el que resolver un problema le puede abrir una ventana de posibilidades, tanto para encontrar nuevos problemas como para encaminarse y explorar por rutas nuevas en el quehacer; y de hecho esto es lo que permite que las acciones artísticas sean transformadoras.

En diálogo con esto, Charlie (07 de octubre del 2021) define el oficio como aquella práctica repetitiva a la que cada persona le adjudica un valor subjetivo, un valor que representa las experiencias que además están enfocadas hacia un quehacer, como está escrito en el plan de trabajo del área (LJRJ, 2017), y que se vuelve especulativo. En este punto es importante mencionar que buscar un consenso en la definición de las artes entre los coinvestigadores, los documentos, la teoría y mi postura implicaría un desacierto al pretender que estas tienen características universales. Como dice Greene (1986), las artes tienen un carácter expansivo y aventurero que es cambiante a cada época y sus creaciones tienden a romper con lo que se concibe como arte en distintas culturas. Es por esto por lo que abordo esta categoría según lo que he encontrado importante en mi experiencia como artista, pero sobre todo a partir de las reflexiones que se tejieron entre maestros y estudiantes.



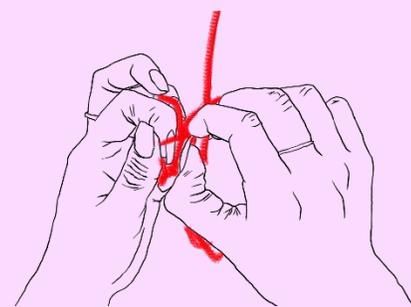
Eisner (1995) precisa tres concepciones para acercarse a la idea de las artes: la primera está relacionada con la representación, como aquellas actividades que se han dado tradicionalmente en las artes (música, teatro, pintura, escultura, etc.); la segunda es el producto, que se refiere a las obras que se acercan a un ideal normativo en la sociedad y que tienen características que son reconocidas y valoradas bajo dicho ideal; y la tercera es el proceso de hacer arte, como acción de creación, de transformación y de dar una nueva existencia a algo. Es en esta última donde florece el oficio, como actividad creadora, dada por una práctica constante y un conocimiento sobre el manejo de las herramientas, las tradiciones y del cuerpo, ya sean de las manos, la voz, el rostro o la cintura.

Cabe aclarar que, al hablar de artes, no se está tomando como referencia el arte sacro que está confinado en museos y galerías, por el contrario, se aborda como una vivencia cotidiana a la que en algún momento accedemos en nuestra experiencia vital. Dewey (1934) hace una descripción acerca de cómo vivimos la experiencia estética del arte en el día a día, argumentando que muchas veces a las artes se les ha confinado a un pedestal, a un espacio ajeno que está sujeto a ciertas clases sociales o ciertos genios de la creación. En la antigüedad, la apreciación de lo bello estaba en las herramientas que se usaban en comidas, vestimentas y rituales, por lo que el arte estaba anclado a los sentidos de vida de cada comunidad. En estos objetos se mostraba la destreza de un artesano, mejoras de los procesos de vida, la pertenencia a una comunidad y la admiración a unos dioses, entre otras cosas.

Sin embargo, al determinar que los museos son los únicos espacios que pueden brindar dicha experiencia, las obras de arte que se encuentran allí, tan lejanas a los contextos de las personas y entendidas por supuestos eruditos del arte, empiezan a quedar vacías de sentido; y en palabras de Dewey (1934): “esthetic hunger is likely to seek the cheap and the vulgar” (p. 6)<sup>4</sup>. Lo que más adelante Greene (1987) llamaría, trayendo las palabras de Kundera, como el *kitsch* de la industria cultural, aquello que impide que la gente piense y se enfrente a sus vidas. En ese sentido, más que buscar alcanzar los pedestales del museo, los investigadores de arte debemos

---

<sup>4</sup> [es probable que el hambre estética busque lo barato y lo vulgar]



centrarnos en comprender cómo las obras de arte profundizan y exaltan las cualidades que se encuentran en la experiencia común.

En ese sentido, las características que se han abordado del oficio no solo les corresponden a las artes, Charlie (07 de octubre del 2021) también dice que existen otras labores que tienen las características que hasta aquí he desarrollado, lo cual concuerda con el desarrollo de la propuesta de Sennett (2008) sobre la labor del artesano. Pero el maestro señala que con el oficio de las artes sucede algo particular y es: “su falta de finalidad. Hacer algo que la humanidad le dedique tanto tiempo a algo que ni le va a alimentar, ni le va a abrigar” (Charlie, 07 de octubre del 2021) quizá este no sea un asunto que se pueda generalizar, pero muchos de los participantes concordaron con que algo que vuelve bello a las prácticas artísticas es su inutilidad en un mundo que pide resultados y eficiencia en el trabajo. Al respecto, la finalidad más cercana al oficio de las artes puede ser, en palabras de Xue (08 de octubre del 2021) la expresión genuina de lo que representa el ser humano desde su complejidad de emociones, cuerpo y pensamiento.

Lo anterior está sustentado en un proceso que hace compleja y profunda la práctica de un oficio y que, como mencioné anteriormente, el taller es el espacio más apto para experimentar el proceso de un oficio en su totalidad. Como dice Sofía (20 de febrero del 2021), a lo largo del proceso me voy volviendo sensible al trabajo con herramientas y materiales, a los tiempos y al valor de los objetos que construyo. Por su parte, -en la bitácora describo que este es el corazón de las labores en el colegio, que se toman su tiempo para construir procesos que tengan sentido tanto para maestros como para estudiantes. Por su parte, para Natalia Abdala (07 de octubre del 2022) menciona que el fin de los oficios es el mismo proceso, es aquí donde ocurre una experiencia estética, -donde el quehacer cobra su valor, más que en el mismo resultado-.

Pero, como afirma esta misma maestra (07 de octubre del 2021), cada proceso toma su forma según el oficio y según la intención que en él ponga el artista, estudiante o maestro, al igual que se mencionó sobre el taller, cada taller conlleva sus propias dinámicas. Para sustentar esto, Charlie (26 de febrero del 2022) argumenta que cada oficio favorece más unas emociones que otras y en esa medida: “Hay cosas más interiorizadas en pintura o en arcilla y cosas más colectivas en textiles”. Esto a su vez, en palabras de Angélica (07 de octubre del 2021), tiene un



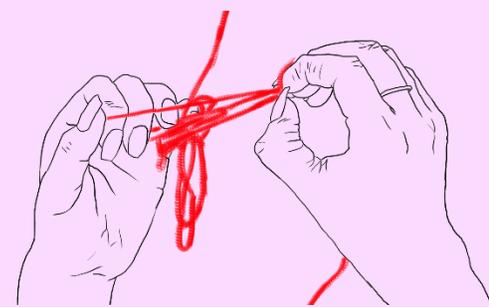
efecto sobre el lenguaje que se emplea en cada uno de los oficios, por lo que la experiencia nos determina la forma en que nombramos las cosas.

### 3.4.2. *Diálogo entre el quehacer y el saber*



Fotografía 16. Tomada por estudiante 2. (marzo, 2022)

Considero que es importante comprender el proceso como algo más amplio del quehacer con el cuerpo y con las manos. Ante esto me pregunto ¿Dónde queda en el proceso la intención creativa y la expresión comunicativa? Esta inquietud llevó la conversación hacia el flujo continuo que se da entre el hacer y la reflexión en el desarrollo del oficio. Juan Carlos (07 de octubre del 2021) entiende que se puede despertar interés en los estudiantes por la teoría si la reconozco en la experiencia práctica. Por ende, pareciera que el hacer impulsa el conocer y el conocer impulsa a su vez el quehacer. Conozco sobre la plasticidad de la arcilla y sus componentes cuando la toco, la moldeo y la transformo; pero esto me lleva a investigar más sobre las reacciones químicas entre sus componentes o sus características físicas ante los cambios de temperatura. -Por ende, la repetición no sólo sucede entre las acciones que se vuelven mecánicas, también se dan entre el



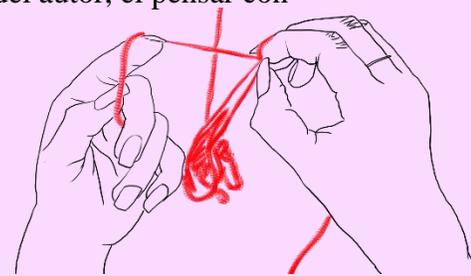
diálogo de hacer y pensar y en las conversaciones que surgen en los talleres. Por su parte, los estudiantes valoran que esto suceda pues le da sentido a lo que ellos están haciendo-.

Por su parte Sofía (07 de octubre del 2021) explica la relación que existe entre el conocimiento y la práctica en el oficio de ser maestra y joyera:

Entonces digamos que yo la parte de teórica intento ir la metiendo cuando ellos vayan trabajando. [...] Porque para mí es muy difícil que me hablen de un metal que no estoy viendo. Para mí es muy difícil que a mí me hablen de la técnica de burilado, si yo no sé burilar ¿cierto? ¿qué es un buril? A nosotros nos hablaban de todas esas técnicas ¿qué es la plata y el problema con la plata? y la minería y tal cosa, pero yo decía: yo tengo que tener y no imaginarme.

Para Sennett (2008), la idea del oficio también está íntimamente ligada con la práctica de una actividad en la que se establece un diálogo continuo entre la percepción y la razón, la mano y la cabeza. Para este autor el sujeto que está inmerso en el quehacer mantiene reflexiones con su propia práctica, en la implementación de los materiales y con quienes trabajan junto a él, volviendo crítico el mismo oficio. En esta línea, Juan Carlos (26 de febrero del 2022) explica la sensibilidad que florece con el conocimiento por medio de un ejemplo con las máquinas: “Claro, cuando veo el objeto no pienso en la máquina nunca porque no la veo. Pero cuando tu empiezas a ver cómo se hace y con qué se hace, eso sí les despierta la curiosidad”. -De esta manera, me sensibilizo al conocer algo que hago y esa sensibilidad me produce más curiosidad para conocer y aplicarlo sobre el quehacer y esto lo nombro en la bitácora como la base para propiciar un aprendizaje encarnado-.

Con motivo de profundizar en aquello que implica un aprendizaje encarnado, Sennett (2008) comprende que por medio del oficio el artista se conoce a través del material que maneja, aprende a acompañar sus ritmos con los de las herramientas y se acerca a un conocimiento que ha sido transmitido en su mayoría por tradición. Bajo esta mirada, se puede entender que la práctica del oficio de las artes es una experiencia que, como argumenta Contreras (2016), más que llegar a una conclusión, busca que los pensamientos estén encarnados en las vivencias, que surjan de forma genuina en el acontecimiento del proceso de creación. En palabras del autor, el pensar con



la experiencia, con sus acontecimientos: “es lo que me permite cultivar un saber personal, sensible a lo que vivo [...]aquellas que nos proporcionan un lenguaje adecuado para pensar lo que vivimos ´un lenguaje, por tanto, sensible a las dimensiones existenciales de la vida” (p. 16).

Por ello, la experiencia que ha pasado por el cuerpo, por la reflexión y el lenguaje permite que la memoria que se va construyendo en el aprendizaje tenga sentido, ya que se da un proceso en el cual esta se traslada de la conciencia de la razón a la conciencia del cuerpo por medio de acciones que se repiten y se transforman. Por tanto, cada pieza que hacemos conlleva sus propios diálogos entre el hacer y el pensar y, de hecho, tal como indica Sofía (07 de octubre del 2021), esto le da valor único porque en su proceso de elaboración se encontraron caminos creativos que la fueron transformando y dejaron las huellas del proceso en sus detalles.

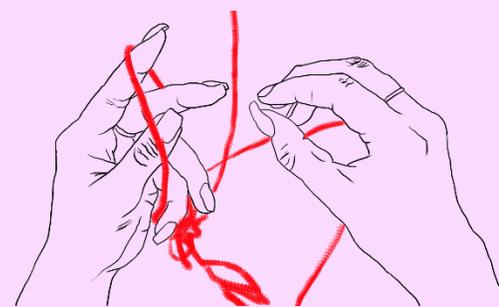
Dicho encuentro que se da desde la conciencia y que provoca el aprendizaje encarnado, es el que permite que haya una transformación del sujeto que trabaja, de la obra que propone y de su contexto. Es decir, las reflexiones llevan a nuevos lugares a los acontecimientos, así como los acontecimientos llevan a nuevos lugares a la reflexión. En palabras de Greene (1987):

I think in terms of expansion, of new connections in experience, of a sedimenting or a layering of meanings, a thickening, if you like, a growing density of texture as persons allow their past experiences to feed into their present ones, as more and more is known. (p. 19)<sup>5</sup>

De esta manera, la repetición sucede en varios niveles, en acciones con el cuerpo y en diálogos entre la mano y la cabeza. Pero la transformación se da gracias a que, según Greene (1987) entra la imaginación para hacer posibles las reflexiones en un tiempo presente, para hacer

---

<sup>5</sup> Pienso en términos de expansión, de nuevas conexiones en la experiencia, de la sedimentación o las capas de los significados, un engrosamiento, si así lo quieren, una densidad creciente de texturas a medida que las personas permiten que sus experiencias pasadas alimenten las actuales a medida que se sabe más y más.



que la experiencia sea consciente y en esa medida se puedan modificar los sucesos, reconociendo aquello que no está, que está ausente y que se puede reorganizar a través de la imaginación.

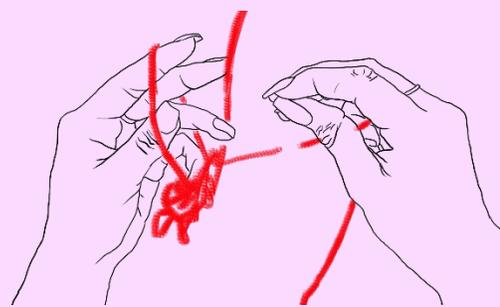
### 3.4.3. *El oficio sensible*

Fotografía 17. Registro de la bitácora 2.



De este modo, los oficios requieren que el artista tenga una profunda atención sobre su percepción porque es a través de esta que se reconoce y se es consciente de lo que sucede en el proceso, que además implica a todos los sentidos del cuerpo. Por ejemplo, Sofía (20 de febrero del 2022) cuenta que por el martilleo del metal ella reconoce que este material tiene: “una inclinación, tiene una fuerza especial... y yo tengo el recuerdo de que él [su profesor] me enseñó a escuchar, a escucharme”. Esta percepción que se desarrolla en el oficio normalmente se extrapola a otros saberes y a la vida cotidiana, como argumenta Natalia Abdala (07 de octubre del 2021), quien identifica que desde que empezó a trabajar con la arcilla ha estado más atenta al contacto que tienen sus manos con su entorno y en varias ocasiones, el tacto ha predominado en ella más que la visión para acercarse al mundo.

En consecuencia, ante la agudeza en la percepción que los maestros han ganado en la práctica del oficio y en la contemplación de obras y tradiciones, logran develar de su experiencia el valor de lo ordinario y convertirlo en extraordinario; a través de lenguajes que trascienden las fronteras de las culturas y que se encarnan en lo que nos hace comunes como seres humanos. Según Greene (1986), el artista es capaz de representar mundos imaginados, de transformar lo que es y llevarlo a lo que podría ser; de causar encuentros donde tanto él o ella como sus



espectadores se transformen, dejando una impresión en el ser que permite que nadie vuelva a ser lo que es. Charlie (20 de febrero del 2022) explica que la práctica con las manos: “Es una demostración de que esta herramienta lo puede todo [agita sus manos] yo no la hago explícita, pero se sabe que la herramienta está ahí ¿Cómo aprender a manejar la herramienta?”. En la cerámica, por ejemplo, Natalia Abdala (07 de octubre del 2021) afirma que las manos son las que le dan toda la información del material, de que tan seco está, de qué tanto se podría moldear y si tiene suficiente chamote o se le puede adicionar. -La profesora Ángela Calvo (04 de marzo del 2022) en su conferencia afirma que: “Las manos que no han trabajado no pueden acariciar” aludiendo a la sensibilidad que el trabajo forma en las manos-.

En esta misma línea, Eisner (2009) analiza que una cualidad que le brindan las artes, desde su dimensión sensible, a los proyectos educativos es la posibilidad de ralentizar la percepción. Esta cualidad parece ser contradictoria con el escenario educativo donde se premia la rapidez con que se soluciona un conflicto. Pero, retomando las palabras de Eisner (2009), muchas veces se olvida que también es necesario desarrollar la capacidad de tomarse el tiempo, oler las flores para percibir lo que realmente existe con detenimiento. Según este autor, la percepción da un paso más allá del reconocimiento, lo que implica la percepción no es tanto una clasificación o categorización, sino un saborear, una exploración cualitativa de una variedad de cualidades.

Otro asunto en lo que puede estar atenta la percepción a las sorpresas, a la incertidumbre. Según Eisner (2009), la sorpresa es la posibilidad de tener una nueva percepción que hasta ahora era inesperada, así para las artes, más que ser una intrusa, es una recompensa de la labor realizada. Un ejemplo de esto es el oficio de la alfarería, ya que pese a las intenciones que el artista quiera plasmar en la arcilla, depende de la humedad, de las cualidades del chamote o hasta de la temperatura de sus manos para llevar a cabo su proyecto. Pero para conocer las condiciones que se presentan en el proceso de creación, lo único que puede hacer el artista es lanzarse al encuentro con el material, al igual que lo exigía el taller para empoderar al estudiante de su proceso, dejándose afectar por él a través de los sentidos y disponiéndose a nuevas percepciones que aportan a su capacidad intuitiva de forma consciente, más que a formular recetas para sus próximas creaciones.

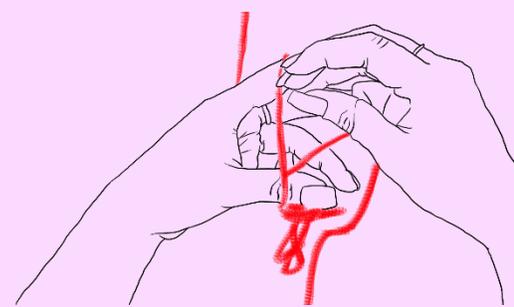


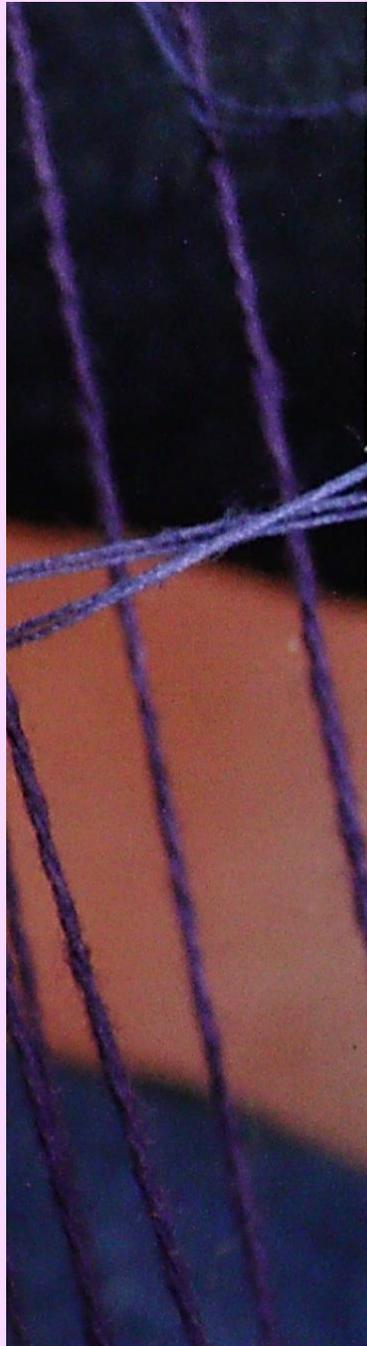
-De tal modo, el conocimiento que se construye por medio del cuerpo debe ser uno de los asuntos que trate constantemente la educación artística en la escuela ya que la percepción nos permite estar más atentos a los encuentros que tenemos con el mundo, a lo que nuestros sentidos pueden conocer-. Es decir, La Bruja (28 de febrero del 2022) considera que en el proceso de explorar la percepción se desarrolla la sensibilidad hacía la práctica y hacía los objetos u obras que la representan. De tal forma, dicha percepción parece ser una entrega del cuerpo, que queda absorto ante la experiencia vital. En palabras de Sennett (2008), la mente, la emoción y la percepción quedan atrapados en la sensación que produce el momento estético en el acto artesanal de hacer algo por el gusto y la satisfacción de hacerlo bien. La experiencia de percepción se vuelve placentera en sí misma, en se encuentra en los gestos cotidianos y simples de la vida: “not by a restless desire to arrive at the final solution, but by the pleasurable activity of the journey' itself” (Dewey, 1934, p. 5)<sup>6</sup>.

Desde otra voz, en la genealogía que propone Marín (2012) sobre el concepto de lo sensible, menciona que en el siglo XVIII el filósofo alemán Baumgarten propone la *Aesthetica* como conocimiento independiente de la razón, la cual comprende la facultad de la percepción, ligada al concepto de lo sensible: “La percepción que pertenece a lo sensible es una percepción que conmueve el ser, que envuelve, que es constante, abierta y despierta” (Marín, 2012, p. 245). De igual forma, lo plantean Deleuze y Guattari (1991) al indicar que a través de esta percepción se está vigilante sobre lo que acontece, como una mirada aguda sobre el propio pensamiento, es decir, la misma percepción es una forma de actuar y de hacerse cargo de uno mismo, pero sobre todo es una forma de ser. En ese sentido, es necesario resaltar que la percepción está sujeta también a las miradas que la cultura impone, a nuestras experiencias previas y a aquello que hemos aprendido, como señala Greene (1977) en su texto: “‘The eye is never naked’, Steiner wrote” (p. 18)<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> [no por un deseo inquieto de llegar a la solución final, sino por la actividad placentera del viaje en sí mismo]

<sup>7</sup> [‘El ojo nunca está desnudo’, escribió Steiner]





**E**l arte del tejido no se centra ni en la fibra ni en el acto mismo de tejer, sino en la dimensión táctil, en la fuerza de la composición, la sollicitación al juego, la capacidad de involucramiento. Este arte no se debe limitar a renovar morfológicamente unos usos y costumbres textiles, debe replantear desde la base hasta el fin, los medios y las posibilidades que en lo plástico, estético y comunicativo puede tener este arte tan antiguo y tan nuevo en el que el hombre aún sigue creyendo.

Tejer es una experiencia fascinante de creación que puede abarcar color, forma, textura, espacio, materia, investigación, nudos, tramas y urdimbres, más allá de los límites que puede imponer la reproducción a escala de un cartón dibujado por un artista (como se hacía en la Antigüedad).

— Alumnas de octavo A y B

EVFR

LJRJ 50 años

143

Fotografía 18. El arte del tejido. (LJRJ, 2012)

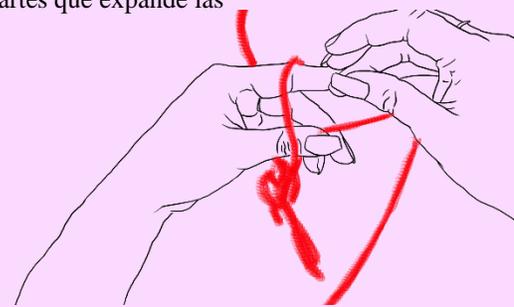
Desde ese lugar, Charlie (26 de febrero del 2022) afirma que como maestros debemos propiciar experiencias de conocimiento por medio de la percepción. En palabras de Greene (1977), el maestro debe ser el primero que esté dispuesto a que le sucedan cosas: “Much depends upon how teachers choose themselves-whether they authentically delight in certain art experiences, whether they are informed enough to articulate what there is about the arts that expands human possibilities” (p. 20)<sup>8</sup>. En este sentido, - desde la academia es necesario devolverles el valor epistémico y ontológico a los procesos artísticos en tanto nos abren las puertas a conocimientos sensibles y conscientes. Al hacer esto, nos podremos acercar a otras culturas por medio de las artes reconociendo la profundidad tanto de nuestras propias concepciones como las de los otros-. De esta manera, pareciera que la sensibilidad abarca tanto asuntos de la percepción y de la emoción como del conocimiento y de su comprensión.

Sin embargo, propiciar procesos donde la percepción se ralentice y este abierta a la sorpresa no parece ser un asunto fácil para desarrollar en la práctica escolar. -En la bitácora narro reflexiones que se tejen en la cotidianidad de la escuela con los maestros y allí identifiqué que surgen inquietudes frente a la forma en que los medios de comunicación están afectando los procesos creativos en nuestros contextos. En el colectivo de maestros hemos identificado que durante las clases se han presentado dificultades para despegarnos de formas de reproducción, tales como copiar los diseños de una página de internet ¿Qué sucede con los procesos creativo? ¿Cómo trabajar con el miedo de emprender un proyecto genuino y de encontrarse con errores en el camino? -Por otra parte, Sofía (20 de febrero del 2022) reconoce otro reto y es que en las sociedades mercantiles los oficios se han ido dejando a un lado, relegando sus saberes y frenando los procesos creativos por darle paso a la reproducción, sin una exploración del sentido profunda, como también lo refiere Nussbaum (2010).

De igual forma, los maestros reconocemos que, ante el mundo mediático de respuestas inmediatas, los procesos artísticos se han visto afectados por esto: “a veces nos descrestamos por el efecto, un fuego artificial y luego se apaga. Pero hay cosas más duraderas, más sutiles y no tan

---

<sup>8</sup> [Mucho depende de cómo los maestros se elijan a sí mismos, si se deleitan auténticamente con ciertas experiencias artísticas, si están lo suficientemente informados como para articular lo que hay en las artes que expande las posibilidades humanas.]



notables. Hay un riesgo en el efectismo. Tendencioso, busco un efecto y no una emoción” (Charlie, 26 de febrero del 2022). A partir de esto, creemos que hay predilección de buscar hacer cosas magníficas con un proceso inmediato y sin gran esfuerzo, lo que les resta valor a los objetos. A lo anterior se suma la advertencia que hace Charlie (26 de febrero del 2022) sobre los tiempos de clase de *Vocacionales*, ya que asistir una hora y media cada semana hace más complejo mantenerse conectado con un proceso largo.

Para finalizar, Sennett (2008) y Eisner (2006) afirman que el proceso de creación artística aporta a la formación en la escuela para agrietar la burbuja de la industria cultural creando nuevos mundos posibles desde la imaginación; como si la solución para las artes fuese propiciar su misma experiencia. Esto es lo que Greene (1986) nombra como aprender a aprender: “the task [...] cannot be achieved if persons have not been empowered to be personally present to their works-if they cannot notice what is there to be noticed, if their awareness is not informed” (p. 15)<sup>9</sup>. En ese sentido, la búsqueda por retomar y conocer la práctica de los oficios se da en tanto estos abren las puertas a una formación sensible que le apuesta a la forma en que establecemos conexiones con el mundo interno y externo, de la práctica con su reflexión, de las manos con la cabeza.

---

<sup>9</sup> [la tarea [...] no se puede lograr si las personas no han sido empoderadas para estar presentes personalmente en sus obras, si no pueden notar lo que hay que notar, si su conciencia no está informada]



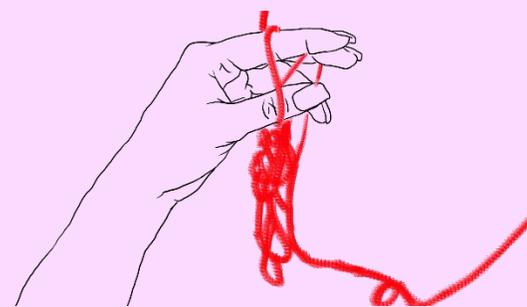
#### 4. El saco



Ilustración 6. Las manos que forman se transforman 2.

##### 4.1. El oficio que viaja hacia el interior

Durante el primer semestre del año 2021 en la *Vocacional* de Textiles, La bruja, quien en aquel momento estaba cursando el grado décimo, empezó a tejer un saco o buzo que le tomaría terminarlo aproximadamente un año. Inició recordando la técnica de crochet, trabajando los puntos básicos con una aguja de ganchillo y una lana que ella misma había conseguido, con la emoción de elaborar una prenda que pudiera usar. Trabajamos la técnica de resorte, el punto alto y el patrón que iba a implementar para tejer el saco. Sin embargo, en aquel entonces estábamos en alternancia debido a la pandemia de la Covid 19, que nos había aislado un año atrás, por lo que



asistíamos de forma presencial al colegio cada 15 días, y en ese contexto La bruja se vio obligada a avanzar en su casa sin que le pudiera dar el acompañamiento esperado.

Fue así como el saco empezó a cargar relatos de aquellas veces en que La bruja tuvo que deshacer el tejido y frustrada, volvía a empezar porque los bordes estaban torcidos; de las dificultades de explicar cómo se teje a través de una pantalla y de la aparición de errores que tuvieron la fortuna de transformarse en caminos creativos. A tal efecto, el relato sobre este tejido da pie para compartir intervenciones de varios de los estudiantes que abordaron el tema alrededor del valor que tienen los objetos que se realizan en las *Vocacionales* y las reflexiones que suscitan dichos objetos.

En primera instancia, en las reflexiones planteamos que cuando los estudiantes y maestros realizan tejidos, piezas de cerámica, pinturas y obras de teatro, entre otros, se conectan con emociones y pensamientos que se van elaborando y refinando a medida que trabajan con las manos. Es decir, Chanel 2 (10 marzo de 2022), estudiante de noveno, argumenta que luego de pasar un primer momento de aprendizaje de las técnicas del oficio, el cuerpo se enfoca en reproducir actos, algunas veces mecánicos, que les permite llevar su atención a pensamientos y emociones, que toman rumbos distintos a los de la elaboración de la pieza, y así, el taller se vuelve un espacio de reflexión (Gerardo, 28 de febrero del 2022). Ante esto Gabo (20 de febrero del 2021) complementa diciendo que él disfruta del oficio por aquellas acciones repetitivas en las que muchas veces el silencio de la concentración prevalece y él puede dejar la mente en blanco.

Por ello, el oficio permite que esos pensamientos y emociones tomen el tamaño que se merecen, recogéndolos en las acciones que se realizan y evitando sobredimensionarlos. Por su parte, Charlie (07 de octubre del 2022) plantea un camino particular: “el oficio me permite salirme de mis emulaciones y del individuo [...] objetivizo mi propio... ahh aquí este colorcito, ahh objetivizo mis asuntos y es como uhhhh aliviante”. Por ende, para él la práctica del oficio lo libera de sus emociones.

Por otra parte, Natalia Abdala (07 de octubre del 2021) afirma que por medio del quehacer los pensamientos y emociones se analizan y canalizan en la labor artística. Ante esto, Angélica Mancipe (07 de octubre del 2021) suma que el oficio permite: “tomar cosas de afuera para meterlas en el cuerpo, que transiten y volverlas a sacar” por lo que las piezas artísticas que se



estén creando van a expresar dicho proceso, así no sea la principal intención. En este sentido, Charlie (26 de febrero del 2022) aclara que las: “artes apuntan a las emociones en su amplia gama. No solamente lo que nos hace contentos, [...], hay cosas que nos tocan y nos emocionan, no es una alegría necesariamente [...] ¡Cuando entendemos algo pah! hay una emoción [...] intelectual.” Por ello, las emociones que surgen en el quehacer conectan nuestro mundo interno y externo, en tanto que nos permiten reconocer cuando recibimos un estímulo de afuera y cómo este nos afecta internamente.

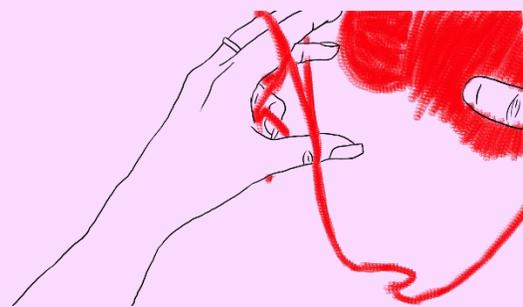
Bajo esta perspectiva, el quehacer del oficio de las artes nos abre un camino hacia un conocimiento interior donde a través del cuerpo, de las sensaciones y de pensamientos podemos comprendernos como sujetos desde distintas aristas (Charlie, 07 de octubre del 2021). Por ejemplo, a Natalia Abdala (07 de octubre del 2021) le sucede que:

a través de la cerámica he aprendido a conocerme y ahí está lo que les decía al principio, como a leer y a ver el mundo porque siento que me ha demostrado una versión mía que quizá yo no tenía tan presente antes [...] el proceso, el dejarme sorprender, el conocer otras versiones mías más allá del resultado como esa cuestión experimental y del juego.

Por lo tanto, el oficio resulta siendo un espacio de encuentro consigo mismo, para reconocer las dualidades de cada individuo como afirma Nube (08 de octubre del 2021).

-El tema de trabajar las emociones con estudiantes, como camino que abre puertas hacia la experiencia de formación, también está relatado de forma recurrente en la bitácora, anunciando que es un asunto que se conversa como eje central en las reuniones de maestros. Allí, por medio de preguntas se aborda la importancia de reconocer y trabajar con las emociones, entendiendo que estas nos dan la posibilidad de conectarnos como comunidad: ¿Qué respuesta le damos a aquello que sentimos y en qué contextos? ¿Cómo podemos abrirnos a vivir las emociones que no son placenteras? ¿Dónde ponemos las emociones para que se vuelvan motivación? Es desde este espacio de conversación que se entiende la importancia de trabajar con las emociones en el aula y que, propiamente en el área de *Vocacionales*, sentimos que estas preguntas ya se han venido conectando al trabajo de los estudiantes-.

Ahora bien, la posibilidad de conocerse no sólo ocurre por el oficio de las artes, El Pelao (07 de abril del 2022) vincula la biología como otra materia en la cual se conoce a sí mismo, en la



que se siente identificado con cada explicación que se hace sobre el cuerpo, aunque la referencia no sea directamente al suyo. Por lo tanto, aquel saber que vincule el cuerpo pareciera que nos emociona, nos sensibiliza porque: “cuando uno está hablando del propio cuerpo es imposible ser ajeno” (Catalina Ordóñez, 07 de abril del 2022). Por ende, el oficio resulta ser potente en el ejercicio de comprenderse a sí mismo, en tanto pone de frente al cuerpo como herramienta de trabajo; lo que permite que haya un flujo de la conciencia entre la acción del cuerpo, las emociones y pensamientos que florecen en ese momento.

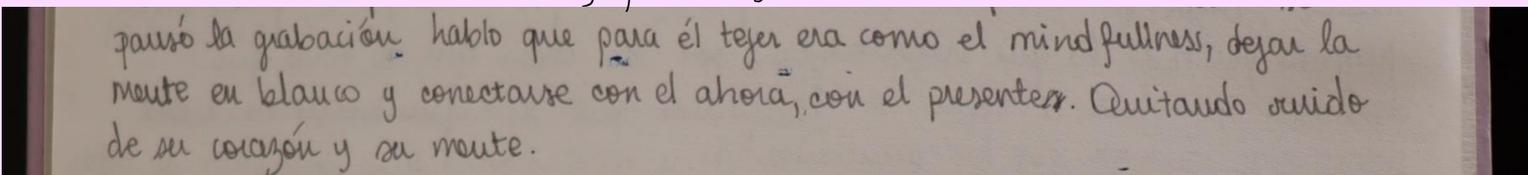
Lo anterior está hilado con la idea de formación que autores como Jorge Larrosa (2017) y Vierhause (2014) trabajan desde el desarrollo del concepto de experiencia y desde las discusiones que se ha construido la tradición pedagógica alemana. De tal modo, inicio trayendo el significado de formación que propone Larrosa (2017), el cual anuda con la idea de experiencia: “La experiencia formativa sería lo que acontece en un viaje, y que tiene la suficiente fuerza como para que uno se vuelva hacia sí mismo, para que el viaje sea un viaje interior” (p. 63). En otras palabras, aquello que nosotros hacemos con el cuerpo, con las manos y que nos despierta hacia nosotros mismos y a su vez deja una profunda impresión en el ser, tal como una plastilina que cambia su forma ante el calor de la mano y que guarda la impresión de una huella, es lo que podemos llamar una experiencia de formación.

Bajo estas características que le añaden maestros y estudiantes a lo que sucede en el quehacer del oficio, se puede profundizar en que la experiencia de formación no es cualquier viaje. Al contrario, es una aventura en la que se está dispuesto y abierto a transformar los rumbos a medida que acontecen encuentros, algunos sorprendivos, con aquellos acontecimientos que irrumpen en el camino y que, en palabras de Larrosa (2017), crean al *yo* de cada sujeto. En dicho viaje no se ha propuesto un fin, ni una llegada, con frecuencia se va borrando el punto de partida y no hay un mapa que permita trasegar con certezas; es decir, aunque el sujeto no sabe quién era, ni quién será, la única seguridad que tiene es que ya no será el mismo. Quizá, lo que se busca es un movimiento, un cambio en el que al final del aprendizaje, como lo mencionó Skliar (2017) refiriéndose al texto de Larrosa, “el mundo aparece abierto y dispuesto a ser leído de otra manera” (p. 13). En este viaje hacia el interior habrá momentos en que el caos será la única señal que se perciba y parte del ejercicio que cada sujeto hará será desenredar y comprender los



símbolos que allí se presentan, además de estar dispuesto a que estos afecten y causen impresiones sobre lo más íntimo del ser.

Es por esto que la mayoría de los estudiantes reconocen que los oficios tienen un carácter meditativo, lo cual se da en la medida en que el proceso permite que, por ejemplo, Fiona (28 de febrero del 2022) se concentre: “en cada puntada y ese tipo de cosas y eso me ayuda mucho como a calmarme siento que es una especie de meditación, como concentrarse únicamente en el tejido” y acá el arte cobra un valor sanador. Al respecto, como mencioné en aquel momento (07 de octubre del 2021), el quehacer del oficio ocurre como acontecimiento donde puedo estar presente, sin las preocupaciones del futuro ni las culpas del pasado, sino que estoy aquí y ahora con la acción de mis manos. *Fotografía 19. Registro de la bitácora 3.*



pausó la grabación. hablo que para él tejer era como el mindfulness, dejar la mente en blanco y conectarse con el ahora, con el presente. Quitando ruido de su corazón y su mente.

Header (10 de marzo del 2022) le añade que mientras está trabajando en su pieza no piensa: “en el resto de las cosas que tal vez tengo que hacer en el día, sino como que estoy acá y en este momento me estoy sintiendo enojada. Pero entonces me permito sentirlo y también dejar de sentirlo”.

Fotografía 20 tomada por estudiante 3 (marzo, 2022)

→ Detalle del tejido del saco



## 4.2. La expresión simbólica



Aquello que ocurre con la emoción y el pensamiento, durante el quehacer del oficio, no sólo permite que el viaje se haga hacia el interior, por el contrario, estos se exteriorizan en la pieza que estoy elaborando, lo cual se ve reflejado en el ejemplo que propone Nube (08 de octubre del 2021): “a veces me salía irregular la mochila o el tejido”. Al ocupar las manos, La bruja (28 de febrero del 2022) se podía centrar en ella misma y los flujos anímicos, que menciona Charlie (07 de octubre del 2021), fueron marcando el ritmo de su acción. Así pues, los objetos, aun siendo de una misma persona, se transforman cada día en la medida en que cambian las emociones y pensamientos, como relata Sofía (07 de octubre del 2021).

Esto a su vez permite que en los objetos queden instaladas memorias de cada sujeto, lo cual les permiten mantener recuerdos vivos en ellos. Como analiza La bruja (14 de marzo del 2022): “la sensibilidad es plasmada en el mismo quehacer, [...] el arte si es una vía muy importante a la construcción de paz [...] es la misma víctima que plasma su dolor en un objeto”. Charlie (14 de marzo del 2022) explica esto argumentando que las artes han estado vinculadas a la construcción de memoria durante la historia conocida de occidente. De esta manera, guardar memorias en los objetos que hacemos pasa primero por los filtros de nuestra emoción y de nuestros pensamientos para luego quedar plasmada en el objeto.

En ese sentido el arte da la posibilidad de contar historias particulares, cada una con su propia verdad, lo que le da un valor legítimo a las historias y a las piezas que se construyen, al expresar realidades que le pertenece a cada sujeto. -De igual manera, los espacios artísticos también están cargados de memoria, como se argumentaba en el capítulo del taller, allí además de las memorias de cada persona también se tejen memorias colectivas sobre las experiencias de proceso de creación y se dejan las huellas de los vínculos que tenemos con la vivencia artística-.

En consecuencia, el saco no es sólo un saco, en él se han instalado pensamientos, emociones e historias que han abierto en La bruja una puerta hacia un viaje de encuentro consigo misma, de conocerse y de expresarse genuinamente. Solo ella sabe de los caminos que le ha tomado elaborarlo: “será muchísimo tiempo, pero yo soy consciente del progreso que he tenido que hacer y de los avances que he tenido ¿no? Como soy consciente que llegué al mismo punto en que tuve que devolverlo y también está mi frustración” (08 de octubre del 2021). Los





pensamientos y sentimientos de La bruja se tejieron y le dieron forma al saco, al punto de poder afirmar que el saco es ella o una parte de ella, es decir, -al tejer una pieza iba tejiendo su vida-.

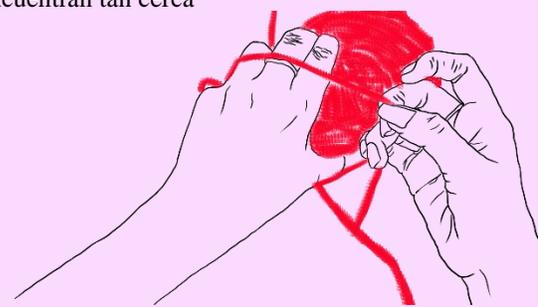
Esto a su vez, nutre la idea de que los saberes que elaboran en la experiencia artística son encarnados en tanto que Dewey (1934) menciona que el artista va abordando sus conquistas y sus problemas simultáneamente y, estos aprendizajes se instalan directamente en el objeto u obra en la que se está trabajando: “The artist does his thinking in the very qualitative media he works in, and the terms lie so close to the object that he is producing that they merge directly into it” (Dewey, 1934, p. 16)<sup>10</sup>. Quizá es por esta conexión directa que el artista puede llegar a conmover, con su obra, lo más profundo del ser del espectador, despertando la capacidad de deleite y asombro, la sensación de misterio y a la emoción que parece ser tan subjetiva, pero que conecta y es empática con toda una comunidad, como afirma Greene (1987).

La expresión del oficio surge como algo inevitable del objeto artístico; por ejemplo, en el saco emergen detalles que nos dan indicios de aquellos procesos que atraviesan el pensamiento y la emoción y determinan la acción. La bruja (28 de febrero del 2022) nos dice: “el tejido es algo muy personal ¿sabes? [...] esos conflictos internos que uno tiene, que no quiere como debatir, como que salen a la luz y se reflejan en el tejido”, por lo tanto, en la pieza se expresan aquellas cosas de las que no siempre somos conscientes. Esta expresión, que parece ser inherente a las artes según Xue (08 octubre del 2021), es lo que estudiantes como Chanel Oberlin y El señor de los negocios (07 de abril 2022) resaltan que disfrutaban del ejercicio artístico, ya que de esta manera pueden expresar gustos, pensamientos y emociones que nacen de ellos. Dicha necesidad de expresión es aquello que nos permite liberarnos de las emociones y pensamientos que hemos experimentado en el quehacer del oficio.

Entonces al ser una creación de cada individuo que se expresa con autenticidad, permite un ejercicio de comunicación con otros, sin que las piezas sean cuestionadas por su verdad. Esta relación que se establece entre la expresión y la comunicación se aborda recurrentemente en los textos institucionales, en lo que podría decir que es la búsqueda principal de las artes en el colegio, ya que es por medio de esta relación que se exterioriza aquello que el sujeto ha logrado

---

<sup>10</sup> [El artista piensa en los medios cualitativos en los que trabaja, y los términos se encuentran tan cerca del objeto que está produciendo que se fusionan directamente con él.]



construir sobre sí y se exterioriza, desde el lenguaje de las artes, para construir saberes y reflexiones colectivas.

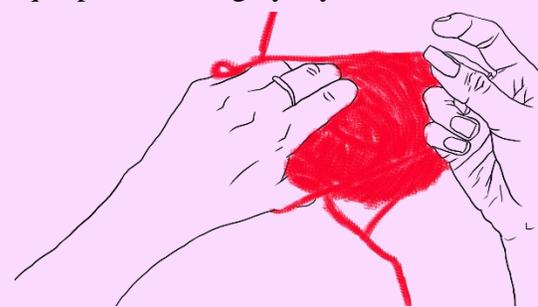
Por esto, surge la dificultad de poner la experiencia del oficio de las artes en palabras, de verla como acabada. Contreras (2009) dice: “toda experiencia, si nos toca profundamente, si nos ha hecho mella, tiene algo de inasible, de impronunciable; cualquier intento de decirla va acompañado de un sentimiento íntimo de incompletitud” (p. 7), porque de las palabras se escapan detalles y sensaciones. Así, el querer representar y simbolizar la experiencia es el mismo acontecimiento que irrumpe al artista en el oficio de las artes, es la búsqueda por comprender y expresar algo que a veces se nos escapa por su carácter etéreo, por ser volátil. El arte, más que encargarse de museos, busca estar atento a estas conexiones vitales de la experiencia, para luego expresarlas y exteriorizarlas y en esa medida cobra un valor estético como afirma Dewey (1934).

A partir de lo anterior, los objetos empiezan a tener gran importancia dentro del oficio por su carácter simbólico, lo cual se refleja en su expresión y le agrega valor al brindar un entramado profundo de significados. Esto, además se ha tejido en un proceso de introspección que hace que este carácter simbólico sea íntimo y se conecte con las necesidades emocionales y reflexivas de cada sujeto. Así, como menciona Sin nombre (14 de marzo del 2022) el objeto provoca emociones cuando, quien lo hace, lo contempla o vuelve sobre él después de un tiempo. Fiona (28 de febrero del 2022) agrega que esto ocurre aún más cuando uno mismo utiliza los objetos: “va a tener mucho mérito tenerlo puesto y decir ¡uf! yo hice esto, pues me demoré uno o tres meses y lo volví hacer”. Es decir, que en la admiración del objeto el artesano se vuelve a conectar con los sentimientos y pensamientos que están cargados allí y esto le permite transformar su percepción sobre recuerdos, reflexiones o emociones que habían determinado la acción, como también lo afirmó Charlie (14 de marzo del 2022).

Fotografía 22. Registro de la bitácora 4.

Los objetos nos hablan de la gente, de la cultura y de sus observaciones y entendimientos del mundo.

Una de las emociones que más se frecuenta cuando se expone o se usa el objeto simbólico es la satisfacción y el orgullo de haber sido capaz de dicha elaboración lo cual supera la percepción de lo bello o de su utilidad. En este punto de la discusión intervine (07 de octubre del 2022) dando el siguiente ejemplo: “Esa mesa es muy linda pero además qué pasa si la hago yo, y



si yo me astillé o si yo me tropecé, claro ahí sí ¿qué me importa si es útil o no? La voy a tener en el centro de mi sala porque es mi objeto”. Por lo que el trato que se le da a ese objeto busca cuidar aquello que quedó impregnado de sí, cuidar los recuerdos y emociones que provoca la pieza artística, como un objeto sagrado al que en su contemplación se le conmemora.

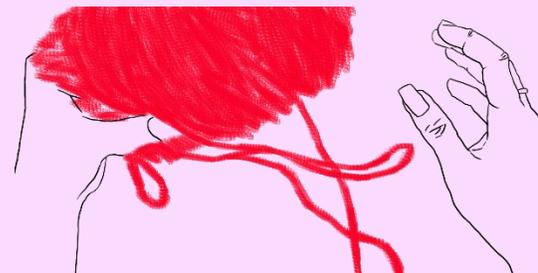
Por ese lado, el oficio de las artes nos posibilita un acercamiento a nuestro mundo, a configurar relaciones con este y a transformarnos a través de expresiones simbólicas. Según Greene (1977), los oficios dispuestos en escenarios educativos permiten crear nuevas posibilidades de conciencia, que enriquecen las relaciones que construimos como sujetos con nuestro entorno. La autora argumenta que, en la medida en que vamos adquiriendo la práctica de interpretar y apreciar obras de arte, proceso que nutre el ejercicio de creación, vamos alcanzando agudeza para disponer nuestros sentidos a la percepción y para tejer conexiones de lo que recibimos con nuestras experiencias pasadas. Por este medio es más probable que las personas



perciban las formas de las cosas tal como son conscientes de ellas, que presten atención a las cualidades y apariencias normalmente oscurecidas por lo convencional y la rutina. Pareciera que el oficio de las artes nos posibilita encontrar los detalles y resaltar aquello que pasa desapercibido en la vivencia cotidiana.

-En este punto, en la bitácora surgen inquietudes constantes en las conversaciones alrededor de ¿Cómo propiciar la construcción de sentido en las dinámicas, objetos y acciones que hacemos en el aula? Y ante esto, en los relatos que cuentan las experiencias cotidianas emergen palabras que pueden abrir el camino a esas dudas, por ejemplo, el tiempo, entendiendo que este implica pausas y ritmos que, lejos de ser apresurados y buscar soluciones fáciles y rápidas, permiten complejizar los pensamientos que atraviesan las acciones, degustarlos, desmenuzarlos y

Fotografía 23. Detalle del tejido del saco.  
(abril, 2022)



hasta problematizarlos aún más. De este modo, emprender una búsqueda de sentido sobre alguna acción u objeto también implica un trabajo arduo, una investigación que me lleve a una comprensión desde nuevas perspectivas que quizá son lejanas a la mía. Todo esto se puede recoger en la idea de proceso, de aquello que identificamos que es el corazón de los oficios, y que nos permite conocer y experimentar cada paso de la experiencia del oficio y del camino que se marca de forma simbólica en los objetos-.

#### 4.3. La experiencia sensible

La posibilidad de abordar emociones y pensamientos en el quehacer artístico, para comprenderlas y canalizarlas y luego instalarlas en un objeto con el fin de exteriorizar y expresar aquello que se ha tramitado hace que la vivencia de un oficio sea una experiencia en sí. Por ejemplo, Angélica (07 de octubre del 2021) dice que para ella el teatro es una experiencia catártica; Juan Carlos (07 de octubre del 2021) la entiende como aquello que demuestra cuánto realmente se sabe; y para Sofía (26 de febrero del 2022) la experiencia juega un papel fundamental para uno volverse sensible en el oficio. Por su parte, para el colegio, es la experiencia donde se presenta una posibilidad pedagógica para la formación integral de los estudiantes, dentro de la cual está el desarrollo de la sensibilidad (LJRJ, 2017).

Ahora bien, traigo el concepto de experiencia el cual parece ser un vínculo entre la sensibilidad y el del oficio de las artes ya que Dewey (1934) plantea que la experiencia estética se da en las zozobras que trae la supervivencia, es decir, se parte de la idea de que la vida está en armonía y en la interacción con el medio ocurren tensiones y rupturas que provocan desequilibrios; a partir de allí, nos movilizamos, empleamos fuerzas y buscamos alcanzar un nuevo orden de las cosas, nuevos momentos de calma, estables pero que están en constante movimiento. Por

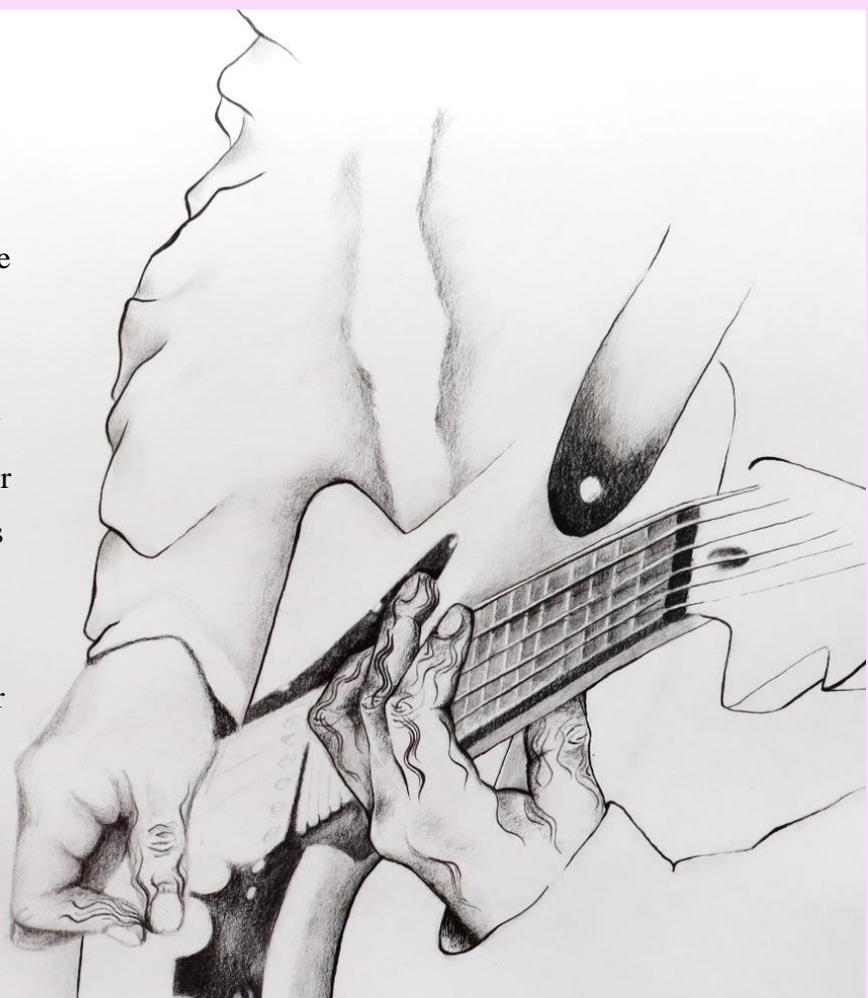


Ilustración 7.

Transforma, forma y deforma.

su parte, Contreras (2016) aborda la experiencia desde el oficio de ser maestro y se refiere a esta como: “aquello que irrumpe como acontecimiento, como lo que suspende nuestras previsiones, como lo que no puede dejarse pasar por alto; aquello que requiere pararnos y pensar” (p. 20). En relación con la propuesta de formación sensible sería aquel acontecimiento que provoca encuentros inesperados, que nos afecta, transforma y deforma, que deja una impresión en nuestro ser.

Es decir, estos autores concuerdan en que la experiencia que propicia la formación sensible requiere de constante curiosidad e inquietud que lleven al sujeto a indagar y reflexionar alrededor de dichos encuentros. Para esto se necesita fortalecer la percepción y la imaginación con el fin de hacer cada vez más agudas nuestra conciencia frente a aquello que ocurre en los acontecimientos. Lo anterior, respalda la advertencia que hacen Dewey (1934) y Greene (1986) sobre un asunto que con frecuencia fractura a la sensibilidad y a la experiencia artística y es el lugar de adorno o la mera emocionalidad que conlleva lo sensible, a veces reduciéndolo exclusivamente a la experiencia de disfrute.

Por su parte, Deleuze y Guattari (1991) afirman que la sensibilidad implica una búsqueda por captar las sensaciones, por representar simbólicamente nuestras experiencias. A esto se suma Greene (1987), argumentando que, para ampliar las posibilidades de la percepción, y de lo que la autora nombra como una conciencia aumentada es necesario introducir los sistemas simbólicos asociados con los diferentes oficios artísticos. La autora da el ejemplo a través de la danza: “And this enables people to notice more, as it enables them to dance on stage with tacit and bodily awareness that cannot enter the consciousness of attending and bring content to the fore for describing dance” (Greene, 1987, p. 18)<sup>11</sup>.

Hasta este punto, podemos relacionar los sistemas simbólicos con los pensamientos y emociones que se instalan en los objetos por medio del proceso de creación artística, es decir, por las conexiones que anudo entre las manos y la mente, entre el hacer y el pensar, entre mis conocimientos y lo que ocurre en el presente, entre mis percepciones con los estímulos externos,

---

<sup>11</sup> [Y esto da paso a que la gente sea más perceptiva, ya que les permite aprehender la danza en escena con conciencia tácita y corporal lo que no hace otra cosa que alimentar la conciencia de prestar atención y llevar el contenido a las palabras que se usan para describir la danza.]



mientras mi cuerpo va repitiendo gestos o acciones propias del quehacer de los oficios. Charlie (26 de marzo del 2022) lo relata de la siguiente manera: “hay encuentro entre lo emocional y lo racional, ahí están las iluminaciones como waahhh [vuelve a tocarse la cabeza] ... el tiempo y lugar cuando coinciden pufff”. Así, parece que en esa experiencia del oficio en la que florece la sensibilidad está sostenida por un entramado de varios factores como la conexión entre el cuerpo, la mente, las historias particulares, el estar presente en tiempo y espacio, y su expresión en un objeto simbólico; a tal efecto, pareciera que ser sensible implica habitar un poco más en esas conexiones y ser más consciente de ellas. (Catalina Ordóñez, 20 de febrero del 2022).

Por su parte, Juan Carlos (26 de febrero del 2022) pone otro espacio de sensibilidad que se abre en el oficio de ser maestro: “Cuando los chicos le hablan a uno y le hablan del oficio y le hablan de la emoción de ellos, para mí eso es... Eso es algo que no había vivido” Ante esto, Charlie (26 de febrero del 2022) dice que ese acontecimiento de conectarse con la emoción y la sorpresa de un estudiante en el oficio da cuenta de una transformación que está ocurriendo al interior de ellos y en esa medida también ocurre en el maestro. Por ello, el lugar común donde se encuentra el oficio de las artes y la sensibilidad parece ser en la conexión, en el encuentro de lo interno y lo externo, tal como reafirma La bruja (08 de octubre del 2021).

En este panorama surgió la pregunta de ¿Qué entendemos por sensibilidad? Con el fin de ir profundizando en este concepto y su relación con la expresión simbólica, Deleuze y Guattari (1991) argumentan que el devenir sensible surge por medio del arte como creador de experiencias estéticas, que provoca sensaciones y afectos: “El devenir sensible es el acto a través del cual algo o alguien incesantemente se vuelve otro ‘sin dejar de ser lo que es’” (p. 179). Esto nos permite entender la dimensión sensible del arte, como aquella en que nos dejamos afectar por lo que acontece en nuestro entorno, que nos es inesperado y algunas veces desconocido, disponiendo nuestra atención aguda a lo que percibimos. Aquí el arte se encargaría de transformar las percepciones que inician desde los sentidos y luego se transforman en emociones y pensamientos en procesos simbólicos más que en representaciones símiles de la realidad (Deleuze y Guattari, 1991).

Para ahondar en cómo comprendemos la sensibilidad en el quehacer del colegio Natalia Abdala y Charlie (26 de febrero del 2022) manifestaron que hay distintos niveles en el marco de la experiencia estética: inicialmente, la sensibilidad emerge del primer contacto que nuestros



sentidos tienen con el mundo, tal como en la definición de experiencia presentada por Dewey (1934). Para Charlie (07 de octubre del 2021) este momento está más relacionado con la contemplación y el permitirse recibir aquello que viene desde afuera, lo cual concuerda con la fase de atención que propone Greene (1977), que es sensible a los encuentros con el mundo. Con relación a esto, Dewey (1934) argumenta que la experiencia sensible se da en un momento vital de contacto con el exterior, de dejarme afectar por lo que sucede afuera: “Instead of signifying being shut up within one's own private feelings and sensations, it signifies active and alert commerce with the world; at its height it signifies complete interpenetration of self and the world of objects and events.” (p. 19)<sup>12</sup>.

En un segundo nivel se da una afectación emocional a partir de lo sensorial. Aquí, la sensibilidad puede ser más activa ya que Fiona (28 de marzo del 2022) cree que esta: “es capaz de mover muchas cosas de nosotros, también de llegar a la acción, y si no se llega a la acción al menos a la reflexión [...] y por lo tanto afecta cómo nos comportarnos”. Por su parte, Dewey (1934) manifiesta que la sensibilidad en las artes permite cultivar los momentos de tensión y ruptura, para volver más conscientes las realidades, para aprovechar y reflexionar sobre la misma experiencia de vida, lo cual permite, en términos de Greene (1977) imaginar otros y nuevos mundos posibles, que transformen y les den paso a nuevas experiencias vitales. Sumado a esto, Eisner (1995) relaciona los oficios de las artes con la experiencia afectiva y sensible con la cual he ido tejiendo conexiones: “las obras de arte artísticamente trabajadas a menudo tornan vívidos algunos aspectos del mundo y generan una sensación de empatía” (Eisner, 1995, p. 215). Natalia Abdala (26 de febrero del 2022) cierra afirmando que la sensibilidad es una característica que está intrínseca a nuestras existencias sólo que a veces esta permanece dormida.

Entonces, la experiencia sensible se presenta en el oficio de las artes como un acontecimiento perceptivo extraordinario (Greene, 1977), en momentos excepcionales en los que se da un choque de la conciencia a través de un encuentro. Esto se da en el descubrimiento de un detalle, en la conmoción ante el acontecimiento de un encuentro, en reconocer lo extraordinario de lo ordinario, en un despertar de la conciencia. Aun así, en las sesiones de conversación se

---

<sup>12</sup> [En lugar de significar estar encerrado en los propios sentimientos y sensaciones privadas, significa un comercio activo y alerta con el mundo; en su apogeo significa una completa interpenetración del yo y el mundo de los objetos y eventos.]

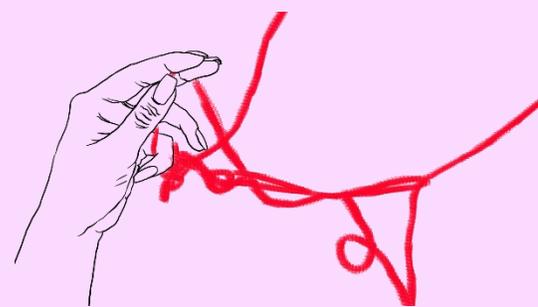


menciona que la sensibilidad no tiene una relación prescrita con el arte, de hecho, hay otros espacios académicos que los estudiantes reconocen donde se mueve la sensibilidad como la literatura, las ciencias sociales y la biología. Para que la sensibilidad ocurra en cualquiera de estos espacios, varios estudiantes y maestros aseguran que se debe propiciar un proceso con unas pautas que permitan darle sentido al momento de creación.

#### 4.4. La experiencia de formación sensible en la escuela

En este panorama, surge la pregunta de ¿cómo propiciar una formación sensible a través del oficio de las artes que se desarrolle en las *Vocacionales*? Por tanto, La bruja (14 de marzo del 2022), Charlie (26 de febrero del 2022) y Sofía (20 de febrero del 2022) coinciden en que no se puede enseñar la sensibilidad. La sensibilidad se percibe como una dimensión subjetiva, que florece en cada individuo según las conexiones que este haga entre sus experiencias y sus percepciones: “yo desarrollé la sensibilidad con el arte cuando no había nadie diciendo que tenía que hacerlo y eso simplemente nació ¿sabes? como de mí misma con el objeto que hice” (La bruja, 20 de marzo del 2022)

Por esta razón, la experiencia de formación sensible se presenta como un encuentro, según Deleuze y Guattari (1991), en el que sus efectos emergen en cada uno de formas distintas. Greene (1986) argumenta que no se puede imponer una experiencia estética sobre otra persona, porque no podemos determinar sus sentidos, experiencias previas y emociones con respecto a la forma en que queramos que alguien más viva un encuentro. Por una parte, Larrosa (2009) advierte que: así como el lugar de la formación sensible es la experiencia, el lugar de la experiencia es el sujeto, es decir, la experiencia es: “para cada cual, la suya, que cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio” (p. 16). A esto se aúna el argumento de que el proceso de formación implica en palabras de Larrosa (2017) una impresión en lo más íntimo, que da la posibilidad de que el sujeto deforme y cree sus propios cambios, sus figuras; es por esto por lo que la formación inicia en un viaje de transformación y de-formación de la subjetividad.



Aun así, los coinvestigadores coinciden en que en las clases se pueden propiciar experiencias que estimulen la formación sensible, por medio de la contemplación de referentes artísticos, del trabajo con distintos materiales y desde el contacto con un panorama amplio de oficios. Fiona (14 de marzo del 2022), afirma que permitir la vulnerabilidad en los distintos espacios del colegio, también es un camino para propiciar la formación sensible. En este punto, la estudiante deduce que, si se permite la vulnerabilidad en pequeños detalles o momentos en la escuela, la posibilidad de vivenciar y explorar las emociones no va a ser mal vista y esto, a futuro, va a permitir que nos conectemos fácilmente con lo que sentimos, que vivamos la sensibilidad.

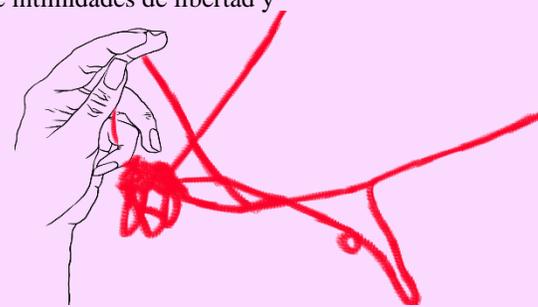
Esta es la disposición que requiere la educación artística en la escuela, promover espacios de libertad y de agencia que interpelen a los sujetos, que los saquen del lugar pasivo que suelen ocupar en un salón de clases y en la sociedad. Como argumenta Greene (1987) quizá esto no garantice la formación sensible, allí interactúan otros factores que hacen el entramado más complejo. Pero puede que esta sí abra las puertas a conectarse con el ser profundo, que tiene que decidir, que asume un compromiso consigo mismo; tanto las obras de arte como su práctica, conscientemente percibidas se dirigen a las personas en su libertad.

En este sentido, Greene (1986) plantea que las artes han sido ubicadas socialmente al margen que es aquel espacio donde florecen sentimientos y emociones para los cuales la vida cotidiana no tiene lugar y que han sido desplazados por el velo que lleva la vida cotidiana: “With the arts, people can make a space for themselves, and fill it with intimations of freedom and presence” (Greene, 1986, p. 61)<sup>13</sup>. Bajo esta perspectiva, la autora señala que no busca sacar de este lugar de marginalidad a las artes ya que desde allí se pueden mantener sus misterios, el abstenerse de tener que encontrar verdades absolutas o conclusiones definitivas.

Ante esto, se necesita un equilibrio entre el lugar de marginalidad y el volver a darle al oficio de las artes la importancia frente a los proyectos educativos de las naciones dada la posibilidad de construir sentidos y saberes a través de las artes. Al tomar su valor epistémico, se estaría poniendo en el centro de la educación, lo que Greene (1977) nombra como la expansión de la parte individual humana: “We would be committing ourselves to new modes of personal

---

<sup>13</sup> [Con las artes, las personas pueden hacerse un espacio para sí mismas y llenarlo de intimidades de libertad y presencia]



integration, new patterns of wholeness, as we learned to nurture the imaginative mode of awareness, the power to shape and to see” (p. 16)<sup>14</sup>.

Esto implica que salgamos de proponer y seguir currículos secuenciales, en los que pareciera que si no se cumple con el esquema no se pueden lograr aprendizajes, además de que son los estudiantes quienes se tienen que adaptar al programa. Por el contrario, se necesitan currículos emergentes que busquen adaptar los conocimientos y experiencias a las distintas realidades de los estudiantes; un currículo como propone Greene (1987) que sea en espiral, que se arriesgue, que abrace los errores, que esté dispuesto a sorprenderse. Un currículo que responda a los sistemas simbólicos que representan formas de vida:

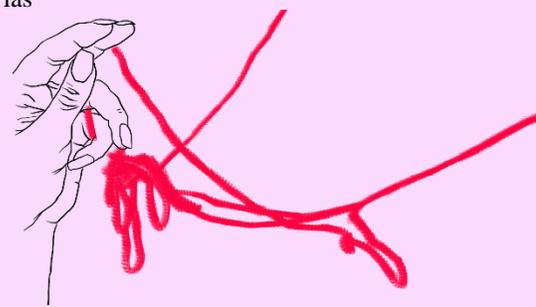
I want to allow for water-gazing. I want to allow for the sound of a "blue guitar"-which, as in the Wallace Stevens poem, does not “play things as they are.” Yes, it is a metaphor for imagination, for the unpredictable, for possibility [...] I want to see a curriculum that allows for the risks of which Dewey spoke-and for surprise. (Greene, 1987, p. 22)<sup>15</sup>

Como propone Greene (1977) no es tarea fácil distanciar estos eventos extraordinarios de la experiencia cotidiana, del adormecimiento que causa la industria cultural. En esta medida, el primero que debe buscar despertarse y estar abierto desde su percepción es el maestro o la maestra, según la autora, son ellos y ellas quienes deben tener claros los espacios percepción, los espacios estéticos y ser capaces de absorberse apasionadamente en la percepción atenta: “Only such a teacher can take the risks required in opening young people to works of art. (Greene, 1977, p. 17)<sup>16</sup>.

<sup>14</sup> [Estaríamos comprometiéndonos con nuevos modos de integración personal, nuevos patrones de plenitud, a medida que aprendamos a nutrir el modo imaginativo de conciencia, el poder de moldear y ver.]

<sup>15</sup> [Quiero permitir la observación del agua. Quiero permitir el sonido de una “guitarra azul” –la cual, como en el poema de Wallace Stevens, no “toca las cosas como son”. Sí, es una metáfora para la imaginación, para lo impredecible, para la posibilidad [...]. Quiero ver un currículo que permita los riesgos de los que habló Dewey –y de sorpresa.]

<sup>16</sup> [Sólo un maestro así puede asumir los riesgos necesarios para abrir a los jóvenes a las obras de arte]





Fotografía 24. Solo faltan algunos detalles para terminar el saco.  
(abril, 2022)

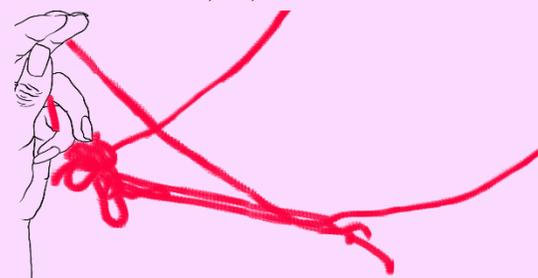
## 5. Cobija



### 5.1. Desde el interior *Ilustración 8. Las manos que forman se transforman. 3*

En abril del 2021, aun estando en confinamiento y en la modalidad de alternancia, con el grado décimo nos surgió la inquietud de ¿Cómo podríamos tejer en colectivo estando cada uno en su casa? entendiendo que el tejido es un oficio que anuda, que une y enlaza. Ante esta pregunta, Nube nos propuso trabajar la técnica de *granny squares* donde cada uno tejería en su casa unos cuadros en crochet. En el turno de ir al colegio, cada estudiante los iba llevando y guardando en un espacio, para que al final otra persona uniera todos los cuadros y resultara una gran cobija que nos cubriría como grupo. Al respecto, continuamos tejiendo en el segundo semestre del 2021 estando todos en modalidad presencial.

Tal como menciona La Bruja (15 de octubre del 2021), la cobija fue recogiendo simbólicamente los recuerdos del grupo. Sin saber muy bien qué ocurriría con esta cuando la termináramos, cada uno fue tejiendo sus cuadros a partir de unos parámetros de medida y usando retazos de lana que teníamos guardados en el taller del colegio. En consecuencia, Nube se ofreció para unir las piezas de todos por medio de una puntada en crochet y desde el inicio reconoció que sería un reto aunar tantos cuadrados tejidos por manos distintas: “es muy difícil pegarlo, porque cada cuadrado, cada cuadrado tiene su personalidad, tiene su sujeto. También entonces, es,



bueno, quizás es complejo, unir tantas diferencias” (Nube, 08 de octubre del 2022) Alrededor de este proceso de tejido colectivo surgieron reflexiones que implicaban al oficio y a la formación sensible como un encuentro con otros y por esto se eligió la cobija como medio para relatar reflexiones de las sesiones de creación.

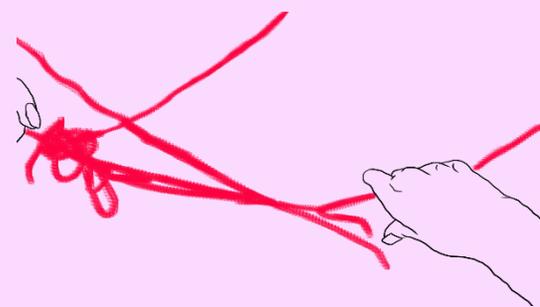


Fotografía 25.  
Granny Squares

Noviembre, 2021

Inicialmente, los estudiantes conversaron sobre la idea de que para tejer colectivamente tienen que empezar por reconocerse como individuos y crear desde sus búsquedas como sujetos. Nube y Xue (08 de octubre del 2021) reconocen que los procesos artísticos son subjetivos, son manifestaciones del ser, y se basan en emociones y pensamientos que cada quien construye. A partir de esto, la sensibilidad que está vinculada con el arte resulta manifestarse en una experiencia que se vive de forma particular. Esto se ve reflejado en la cobija ya que, si bien todos hicimos los mismos pasos, cada uno podía reconocer cuáles cuadros había tejido por sus formas particulares de tensar, de anudar y hasta de combinar los colores.

Esto se vincula con la idea de formación, en tanto que se parte de reconocer al sujeto con sus características, incluyendo los entramados contextuales de los cuales hace parte. Larrosa (2017) lo explica así: “Su itinerario de formación que es también, al mismo tiempo, un itinerario de desprendimiento de sí mismos como individuos personales con formas solidificadas de conciencia” (p. 60). Es decir, es necesario salir de sí para buscar comprenderse de forma integral, pero implica un proceso que lo tiene que hacer cada sujeto por su cuenta. En este sentido el viaje



de formación se tiene que alejar del control, del dominio y se debe dar en y desde la libertad de decisión y el poder de acción de cada individuo.

De esta manera, la actitud que se debe asumir para un viaje de formación, según la propuesta de Vierhause (2014) y Larrosa (2017), inicia por un deseo del sujeto de moldear su carácter sensible, que lo lleve a reconocer sus límites; que le abra las puertas a encuentros que dejen huella, una impresión en el ser, y que permitan deformar eso que ya somos para convertirnos en otros, distintos y afectados por los encuentros con los mundos externos e internos. Por eso, el camino interior y exterior danza: “con la propia formación de la conciencia, de la sensibilidad y del carácter del viajero. La experiencia formativa, en suma, está pensada desde las formas de la sensibilidad y construida como una experiencia estética” (Larrosa, 2017, p. 64). Esto entonces se teje con la experiencia sensible que proponen Dewey (1934) y Greene (1977) como un asunto vital, que permanece en constante movimiento por las tensiones y las búsquedas de armonía que surgen en el camino. Esto lleva a cada sujeto a tomar una disposición en la que se deja afectar por los encuentros que transforman y que lo llevan a ser otro sin dejar de ser quien es, como lo aseguran Deleuze y Guattari (1991).

## 5.2. Hacia el colectivo



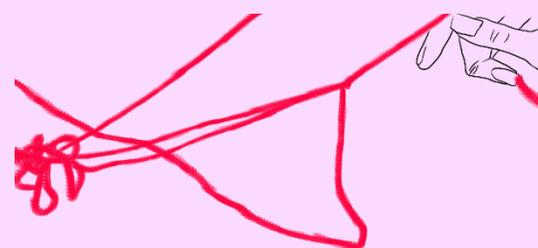
Fotografía 26. Fragmento de cobija (Noviembre, 2021)

Así, los estudiantes afirmaron que la experiencia del tejido de la cobija les dio la posibilidad de tejer sus pensamientos y emociones en un trabajo colectivo, sin que su pieza fuese juzgada o desechada. Para ellos, esto significó que todos los cuadrados podían tener su lugar en la cobija y a su vez, cada uno desde sus búsquedas subjetivas tendría un lugar en el grupo. Además, en el viaje hacia el interior que posibilitan las artes, terminamos entendiendo el mundo y la relación que tenemos con nuestro entorno. Desde esta intención de reconocer la subjetividad entendimos que los procesos creativos individuales se pueden volcar hacia creaciones colectivas y, - de hecho, como relato en la bitácora, el tránsito entre el mundo interno y externo es el que posibilita una formación de un sujeto que desde su humanidad se conecte y aporte al mundo-. La Bruja (08 de octubre del 2021) describe este proceso así:

Y eso es lo que te decía, la cobija, hablando también desde la propia experiencia, cada una creó como una relación, una sensibilidad como a los cuadrados que hizo, por eso termina siendo un trabajo colectivo, por eso lo que te decía, el arte empieza siendo algo individual, como de uno mismo, del artista, a algo colectivo, ya sea al espectador.

Lo anterior hace que la experiencia sea dinámica, en ella hay un constante flujo entre el sujeto, que es su lugar de acontecimiento, y el encuentro con otro, con el entorno, en el que se transforman ambas partes. Greene (1987) argumenta que no se puede separar el sujeto del objeto cuando se reflexiona sobre encuentros estéticos, y tampoco se puede imaginar una experiencia estética siendo netamente subjetiva u ocurriendo lejos de la presencia viva de un objeto. De tal manera, retomo la idea de Deleuze y Guattari (1991) cuando señalan que en el encuentro me transformo en ese otro sin dejar de ser quien soy. Es decir, cada uno puso los cuadrados que tejieron sus manos y nos volvimos la cobija, sin dejar de ser cuadrados.

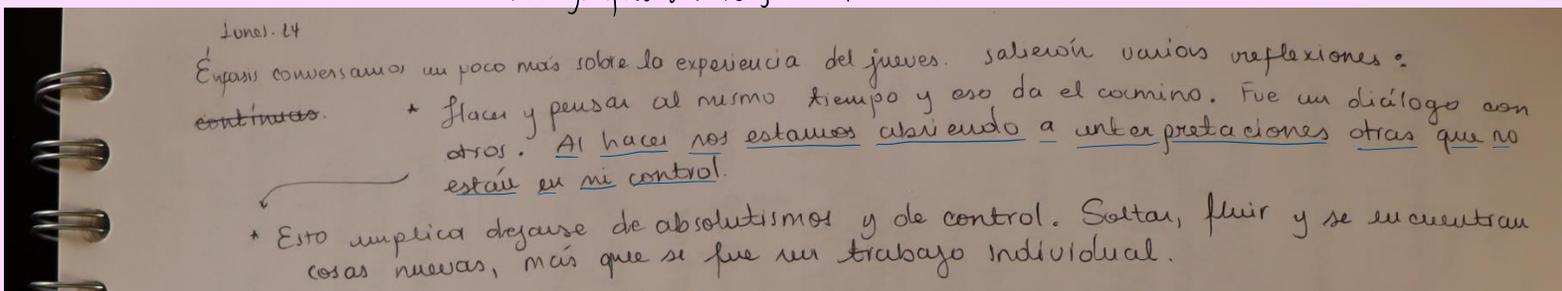
En consecuencia, ese encuentro es con algo externo a mí, en palabras de Larrosa (2009) es un encuentro con “algo que no soy yo [...] que me implica en lo que soy, que tiene una dimensión transformadora, que me hace otro de lo que soy [...] en ese paso, tanto yo como lo otro sufrimos algunos efectos, somos afectados” (p. 20). En ese sentido se necesita de otro para que el acontecimiento ocurra, necesito del mundo exterior. Si bien la formación sensible se da en el sujeto, dándole forma a su carácter, la experiencia es aquello que aterriza este proceso, conecta a los contextos y al sujeto de forma recíproca porque si hay algo externo que viene a irrumpir, a transformar, este también tiene cambios en el encuentro.



Por otra parte, esta creación colectiva que se empieza a unir con los aportes que cada individuo hace desde su subjetividad, no es tan sencilla de tejer, como lo describe Nube (08 de octubre del 2021) en su relato sobre la forma en que unió los cuadros de la cobija. Allí, describe que había cuadros que eran irregulares pero que a la hora de unirlos él les encontraba su lugar: “por ejemplo, si uno atrás era muy grande, el irregular regulaba y ponía derecho el tejido, entonces de hecho mi estrategia era, si era muy ancho, poner uno chiquito ahí para que se regulara.” (Nube, 08 de octubre del 2021) En consecuencia, al final lo que logró unir la cobija fue las diferencias que había entre los cuadrados.

De este modo, el saber que nace del trabajo colectivo inicia por estar atenta a aquello que acontece para luego transformarme en el otro y desde mi vulnerabilidad comprender la vulnerabilidad del otro. Es un saber que me implica ponerle atención a la sorpresa del otro, a sus misterios, como dice Dewey (1934), implica una aventura hacia un vacío, implica un riesgo. El saber de la experiencia colectiva nos da la posibilidad de asistir a los detalles, nos da la oportunidad para que lo ordinario, lo que se da por hecho muestre su abundancia oculta- para que la imaginación se mueva hacia lo inesperado (Greene, 1987). Por esto es un saber sensible, un saber que nos abre el horizonte a otras experiencias y que nos forma para transformar los mundos en que vivimos.

### Fotografía 27. Registro de bitácora 5.



Para La Bruja (08 de octubre del 2021) este es el sentido de tejer juntos: construir una red que funciona gracias a las diferencias que surgen de la subjetividad, refiriéndose tanto al proyecto de la cobija como a la construcción social de colectividad. Para Greene (1987), cuando las personas se encuentran en las experiencias sensibles, aun siendo distintas, coinciden en formas de estar juntas, tejiendo intereses comunes, abriendo posibilidades a espacios que son entremedios. De esta forma, las representaciones artísticas cobran su sentido en la sensibilidad cuando parten de encuentros reales con el entorno, que no sólo conectan en la experiencia sensible individual,



sino que dan el paso a interactuar y afectar a la comunidad de la que el sujeto hace parte. Así, la formación sensible funda en el sujeto una actitud frente al mundo, donde éste permita afectarse por lo que acontece en su entorno y pueda transformarse en el encuentro con otros.

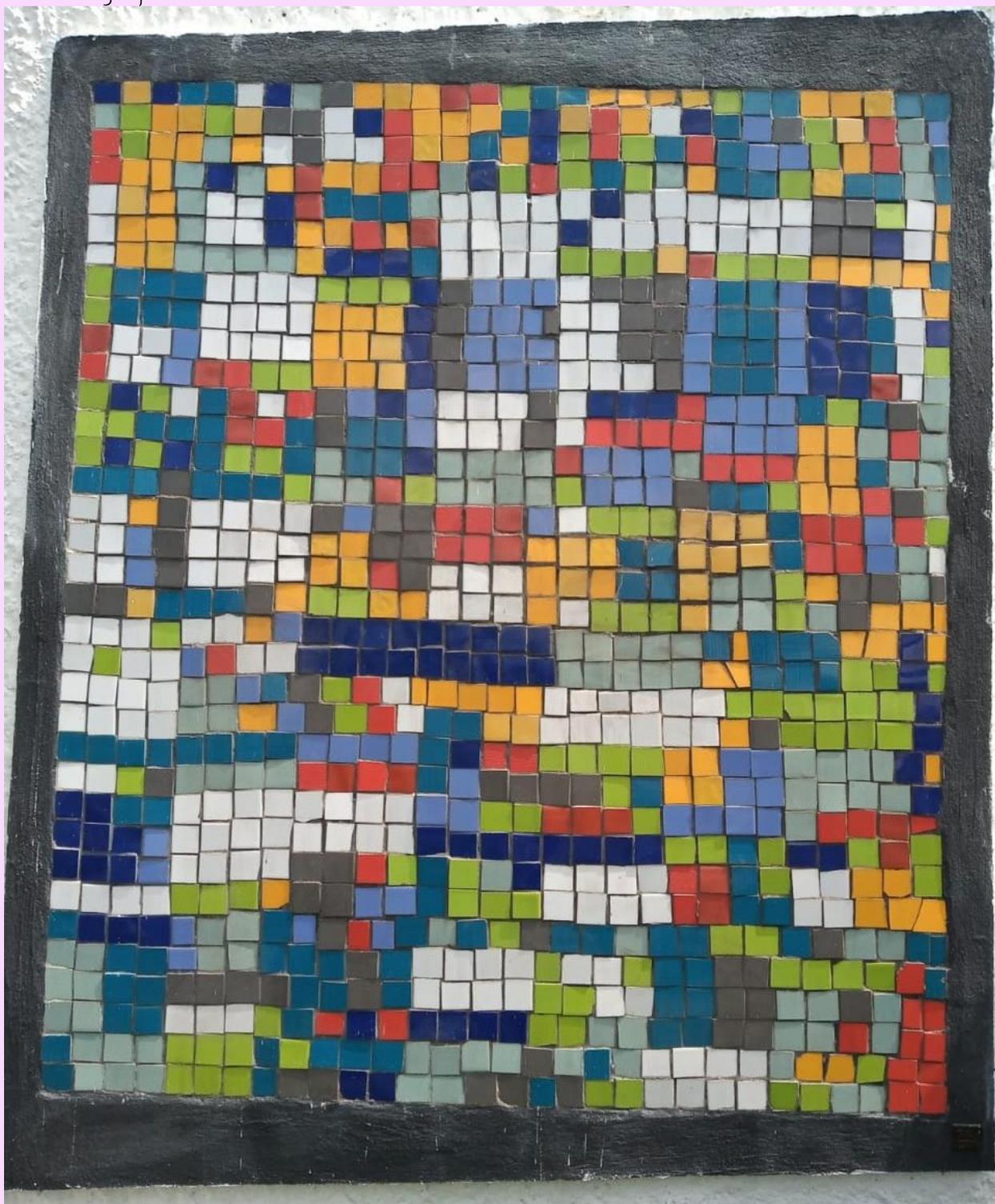
En esta misma línea, encontré que los documentos institucionales buscan promover la formación integral del individuo como punto de partida para el tejido de la comunidad del Liceo. Esto se da con la intención de que luego el sujeto se pueda vincular a otras comunidades con una postura crítica que propicie la transformación de sí mismo y de los escenarios de los que hace parte. Así, desde la revista en conmemoración de los 40 años del colegio se destaca que: “La idea de una educación dirigida hacia la libertad, hacia los principios de autonomía, hacia el desarrollo del pensamiento crítico, hacia los valores éticos, hacia la belleza y la sensibilidad nos permitió poner la edificación de seres humanos integrales” (LJRJ, 2002, p. 147). Estas dimensiones que se desarrollan en la escuela con la intención de acompañar a los estudiantes en su proceso de formación van ligados a la posibilidad de construir una identidad cultural que les permita reconocerse como parte de una comunidad que se va transformando y en la cual ellos también se transforman.

A partir de esta reflexión, llegamos al acuerdo de que las artes son un medio para comprender y expresar la diversidad de sujetos que conforman un colectivo. En este camino, Nube (28 de marzo del 2022) manifiesta que es necesaria la dimensión sensible como vía para conectarse y tejer con otros. Entonces, por medio de conocer y ser sensibles con los procesos propios, podemos reconocer la diversidad y la diferencia en nuestro interior y a su vez, en nuestra comunidad: “A la larga [los tejidos colectivos son] una creación muy linda entonces es un espacio total para la sensibilidad y el reconocimiento que es indispensable para una sociedad tan compleja como en la que vivimos” (Nube, 28 de marzo del 2022). Es decir, la sensibilidad nos permite reconocer la diferencia y vivir en una comunidad de forma más consciente del valor de lo que el otro hace o es.

Sin embargo, disponerse al trabajo con otras personas es una tarea compleja porque, - para abrirse a trabajar colectivamente y transformarse con otros, es necesario ceder en las posturas y premisas con las que cada uno llega al encuentro con el otro. Ahora bien, esto implica soltar el control y permitir que el otro transforme mis acciones, bajo la búsqueda por fortalecer



Fotografía 28. Mosaico



Elaborado por las Vocacionales en 2011.

los espacios comunes, desde donde todos podamos estar y aportar en su construcción. Trabajar con otros implica salirse de sí y comprender otros ritmos, buscando que cada sujeto desde sus características logre acompañarse al trabajo colectivo.

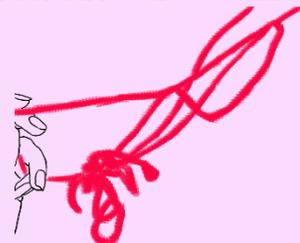
Pero este esfuerzo tiene la gran satisfacción de sentir que las transformaciones y aportes no sólo se dan en uno, hay más personas que están siendo afectadas por lo mismo y eso nos vuelve parte de una comunidad. -Por ejemplo, traigo la experiencia de Xue y otra estudiante de noveno en el año 2021, quienes aprendieron durante el semestre en las *Vocacionales* a trabajar con técnicas de estampación de tela, como el estarcido y la serigrafía. Luego del trayecto de aprendizaje, que cargó de significado las plantillas que se elaboraron para una jornada de estampar telas y camisetas, las estudiantes estaban emocionadas porque niños, niñas, jóvenes, maestras y maestros las buscaban con alegría y ansias de estampar en sus telas aquel diseño que ellas habían hecho. Entonces, la pieza gana un valor distinto cuando conecta la subjetividad del artista, estudiante o maestro con la colectividad, con su comunidad-.

### 5.3. Encuentros tejidos.

-Por su parte, la búsqueda por desarrollar la dimensión sensible como uno de los ejes pedagógicos del colegio se ve expresado tanto en los documentos de revistas y el PEI y en las reuniones de maestros reflexionamos sobre esto de la mano con asuntos que vemos que son importantes para nuestros estudiantes. Martha Bonilla (2012) lo explica de la siguiente manera:

Educar es trabajar en las diferentes dimensiones del ser humano. A la par con los conocimientos que conducen a las elaboraciones de la ciencia y la técnica, trabajamos en la formación de la sensibilidad estética, social y ética. Los seres humanos somos integrales y, por lo tanto, necesitamos que nos mire en nuestra complejidad y en nuestra diversidad. (p. 73)

Relacionado con la sensibilidad ética y social, Fiona (28 de marzo del 2022) la entiende como aquella dimensión que permite ser consciente de las relaciones que se tejen con el mundo, y para ello se necesita ser empático. La estudiante menciona que esto ocurre cuando conoce o se ve confrontada por realidades que son ajenas a la suya. En esta conversación (15 de octubre del 2021) mencioné que según esto la idea de sensibilidad requería de un encuentro con otro: “la empatía implica salir quizás de sí mismo para poder sentir la sensación del otro”. -De este modo,



registré una precisión que hizo la profesora Ángela Calvo en la conferencia que dio a los maestros del colegio: Allí argumentaba que la empatía trabaja con la posibilidad de imaginarme las realidades del otro, pero más que esto se necesita de un desplazamiento de emociones, se necesita afectar el ser interno en vez de imaginarme la forma en que se afecta; a esto ella lo nombra la simpatía.

Bajo este horizonte, Nussbaum (2010) propone que las artes en la adultez nos ofrecen la posibilidad de mantener y aumentar nuestra comprensión empática y recíproca, favoreciendo el ejercicio de la alteridad: “El aporte más importante de las artes a la vida humana después de la escuela era el fortalecimiento de los recursos emocionales e imaginativos de la personalidad” (p. 139). De tal modo, las artes posibilitan comprenderse como sujeto que se relaciona con el mundo, construir pensamientos, sentimientos y anhelos propios, comprender la profundidad y amplitud de los seres de otros y otras. Lo anterior porque: “Ver un alma en ese cuerpo es un logro, un logro que encuentra apoyo en las artes y la poesía, en tanto éstas nos instan a preguntarnos por el mundo interior de esa forma que vemos” (Nussbaum, 2010, p. 139). Por eso, las artes se presentan como una forma de alteridad, de reconocerse en el otro. La disposición de tejer encuentros con otras personas, comunidades y contextos necesita ir más allá del ejercicio de sólo ver a los otros y las otras; en palabras de Abadio Green (1998) el otro no es un problema intelectual sino del corazón, no se resuelve sólo con estudiar sino comprendiendo toda su unidad de forma amplia y profunda.

Desde otra perspectiva, Nube (15 de octubre del 2022) describe la sensibilidad mediante las reacciones químicas que tiene el cuerpo:

la sensibilidad pues, abarca muchas reacciones en nosotros, tanto bioquímicas, como ya lo que podemos llamar social, o sea, lo que nosotros en sí sentimos [...] yo creo que tiene que ver como que uno conecta con ciertas cosas, en sentido de que, me genera algo, me genera reacciones químicas.

Es por esta vía por la cual reconocimos que las artes y la sensibilidad pueden ser un medio para abrirse a la sociedad, para afectarme y conectarme con otros, para transitar entre la subjetividad y la colectividad. Sin embargo, según los estudiantes este tránsito entre lo individual y lo colectivo tiene algunos momentos que son difíciles para ellos. Ante esto, La bruja (15 de octubre del 2021) asegura que siente un duelo al regalar las piezas que teje con sus manos porque



es como si una parte de ella se desprendiera para ser entregada al mundo y aquí es donde está el valor de regalar o dar en ofrenda una pieza elaborada artísticamente. Nube (28 de febrero del 2022) por su parte, reconoce que exponer sus piezas a otros implica un riesgo que es necesario tomar, porque esta es la manera en que puede conectar la subjetividad con el mundo y transformarse en este encuentro.

De manera más contundente concordamos en que el encuentro en sí no es suficiente para causar impacto, se necesita que haya una conexión para que surja la sensibilidad, como lo plantea Fiona (28 de marzo del 2022). Para que esto suceda Gerardo (28 de marzo del 2022) propone que se deben mover las emociones en una actitud que es simpática, donde debe surgir una conmoción que nos conecte con otras realidades que nos son ajenas. Aquí interviene Charlie (26 de febrero del 2022) que desde su perspectiva de maestro desarrolla la idea de que: “lo sensible está también en la sorpresa, que hay un encuentro con algo, ya sea desde la percepción, ya sea desde lo emocional o desde el pensamiento y es como que digo ¡wao! Como que ahí hay una sensación corporal”. Entonces, la transformación que causa un encuentro sensible parte de reconocerse como individuo en lo desconocido, en la sorpresa. En esa medida, en una de las conversaciones mencioné (15 de octubre del 2021) que la empatía, al ser la posibilidad de imaginarme la realidad del otro, emerge desde mis experiencias pasadas las cuales traigo al presente y conecto con el acontecimiento que me sucede.

De igual forma, para Marina (28 de marzo del 2022), todos somos susceptibles a los encuentros que nos presenta el mundo. Ante esto, la sensibilidad va un paso más allá de la susceptibilidad y tiene que ver con la forma en que asumimos esos encuentros y la disposición a transformarnos con ellos. En ese sentido, ella propone que es más sencillo conmoverse y transformarse cuando aquello que encuentro me es conocido o se parece en algo a mi o a mis experiencias. De esta forma, vuelve a tejerse el capítulo donde se argumenta que se necesita conocer el oficio, su teoría y su historia para sensibilizarse con la práctica de otros.

Por su parte, Contreras (2016) advierte frente a los encuentros que es importante la forma en que se teje el vínculo con el otro:

Llenos como estamos de teorías, de presupuestos, de explicaciones, de lenguajes-coraza, de lenguajes-tapón, necesitamos aquellas palabras que nos ayuden a deshacer esos



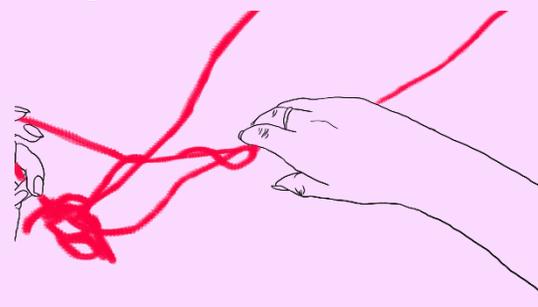
parapetos, para que lo vivido pueda ser escuchado de otro modo, más atento a lo que hay, más abiertos a dejarnos resonar. Para que la experiencia de la relación, de los otros, nos llegue, no desde nuestras categorías, si no desde nuestra disposición a irlas deshaciendo. [...] Explorar la experiencia, abrir la realidad es también abrir su lado misterioso para saber que el otro no es objeto de nuestra fabricación (MEIRIEU, 1998), que no es quien esperamos y no reacciona como deseamos (ELLSWORTH, 2005). (Contreras, 2016, p. 19)

Es decir, la relación que se teje en la experiencia de formación sensible no puede ser de posesión, ni de objetualizar al otro. Por el contrario, debe ser un vínculo de empatía como señala Nussbaum (2010), de exponer la vulnerabilidad para transformarme desde las fibras con el otro, para que me deje huella, para estar abierto a deformarme y derrumbar otras construcciones, que ya están en mí.

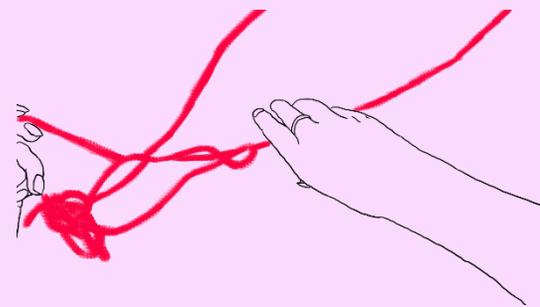
Esta conexión que hago con otros es lo que me permite sentir parte de un grupo, crear conjuntamente y tejer memorias colectivas, como lo afirma La Bruja (14 de marzo del 2022). Pero, según Nube (28 de marzo del 2022) el camino de la formación sensible no es necesariamente el camino más fácil. La bruja (20 de marzo del 2022) afirma que: “nuestro colegio [...] contiene mucha gente sensible porque le ha dado posibilidad a la gente de experimentar consigo misma y comprender sus emociones a partir de varias asignaturas, pero también como en el mismo ambiente”, lo que también les da la posibilidad a los sujetos de desarrollar pensamiento crítico. Contrario a esto, según Gerardo (28 de marzo del 2022) las escuelas que buscan homogeneizar el pensamiento, que coartan la acción de crear e imponen una forma de reproducir, no permiten que haya cuestionamientos, ni que estos se compartan en los espacios de clase. Esto resulta siendo un camino más fácil para la escuela, en tanto que ignora los choques y tensiones que puede causar el encuentro con alguien que se ha formado distinto a mí.

A manera de cierre, Nube (14 de marzo del 2022) argumenta que se requieren esfuerzos para dejarse afectar por otro y por tener una atención aguda; se necesita estar dispuesto a soltar el control sobre nosotros y sobre los otros y se requieren hacer sacrificios en tanto que se tambalean paradigmas que he construido cuando me transformo con el otro:

Es muy fácil llevar el mundo sin sensibilidad ¿sabes? Sin sensibilidad a la diferencia, sin pensamiento crítico, sin sensibilidad a muchas cosas. Porque yo creo que la sensibilidad



es ese primer paso para generar toda una construcción, pues del criterio, de la forma de pensar y de muchas otras cosas (Nube, de marzo del 2022).





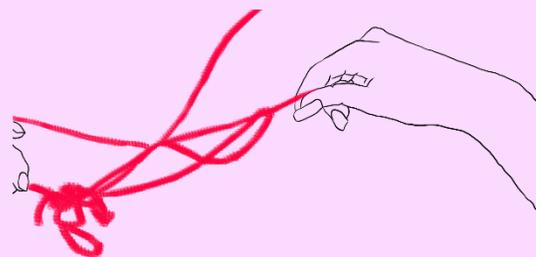
## 6. Conclusiones

Inicialmente, recojo que desde el escenario metodológico pude escuchar y comprender las voces de tres grupos de personas que hacen parte de la comunidad del colegio: por un lado, la revisión de documentos, entre ellos las revistas, el PEI y el plan del área, me permitió acercarme a la voz de los fundadores, Martha Bonilla y Manuel Vinent, y maestros que ya no están pero que construyeron la historia de las *Vocacionales*. Desde allí, comprendí que la formación sensible es un asunto importante para el colegio en tanto aporta a la formación integral de estudiantes; y las artes resultan siendo un lugar para su florecimiento.

Por otra parte, desde la bitácora hice consciente mi propia voz y allí registré los acontecimientos que se dieron en el día a día. Lo anterior, en contraste con la revisión documental, me permitió evidenciar que en el escenario escolar hay una búsqueda por ser coherentes con aquello que proponen los documentos. En esta, se ha necesitado invertir tiempo para diseñar y desarrollar procesos que, al atenderlos, cargan de sentido las acciones y experiencias que ofrecemos los maestros en el colegio. Pero esta inquietud por la coherencia también implica tensiones y contradicciones que le dan un carácter más humano al acto educativo al ser una construcción de un colectivo de maestros con distintas formas de pensar, sentir y hacer; y que, como en la cobija, resulta ser una labor ardua sintonizar distintas voces.

Seguidamente, el proyecto de creación colectiva me permitió tener la voz de maestros y estudiantes con la cual, desde la reflexión que suscita nuestro quehacer, tejimos conocimientos colectivos. Esto abrió la posibilidad, en términos metodológicos, de propiciar el diálogo entre el hacer y el pensar que abandera la propuesta de Sennett (2008), atendiendo a las sensaciones y emociones de nuestros cuerpos. En consecuencia, logramos complejizar y profundizar en la práctica del oficio y hacer más consciente nuestro quehacer artístico por medio de compartir la experiencia del proceso creativo.

En este aspecto, por medio de la investigación basada en las artes asumí una perspectiva estética para abordar la pregunta de investigación y así ampliar las posibilidades del lenguaje y por tanto de pensamiento que surgieron a lo largo del desarrollo. Muestra de esto es poder explicar nuestras comprensiones sobre la expresión simbólica y de la apertura a la diferencia por medio del tejido de un saco o de una cobija. De igual forma, al presentar el informe en el formato de bitácora me pude apartar de una escritura lineal que no era tan cercana a los procesos de



comprensión que tuve en la investigación. Por lo anterior, trabajé pensamientos que tienen forma de imagen, de flechas y garabatos que hicieron que mis ideas se mantuvieran vivas en el informe. De esta manera, la IBA llevó mi oficio textil y mis maneras de proceder a la investigación: urdí un contexto que soportó los entramados de la discusión y más que triangular los datos, tejí las voces y las anudé como un tapiz de macramé.

Ahora bien, pese a que planteé las conversaciones desde un escenario artístico y lo enfoqué en las *Vocacionales*, el camino metodológico me fue exigiendo cuestionar el vínculo que a veces pareciera ser tácito entre la sensibilidad y el oficio de las artes. Por su parte, estudiantes, maestros y otros autores, afirmaron que aquellas áreas del conocimiento que interpelan a los sujetos en su aprendizaje, que los invita a hacerse cargo de sus procesos formativos y emplean el cuerpo como primera herramienta para acercarse al mundo, abren sus puertas a una experiencia de formación sensible, por ejemplo, en las ciencias sociales y la biología. Desde el punto de vista artístico, tampoco se garantiza la sensibilidad con la ejecución de un ejercicio manual. Como maestros debemos propiciar espacios que se carguen de sentido atendiendo a los procesos, buscando un diálogo entre el quehacer y la reflexión y recibiendo emociones y pensamientos como caminos creativos y de conocimiento propio y del entorno.

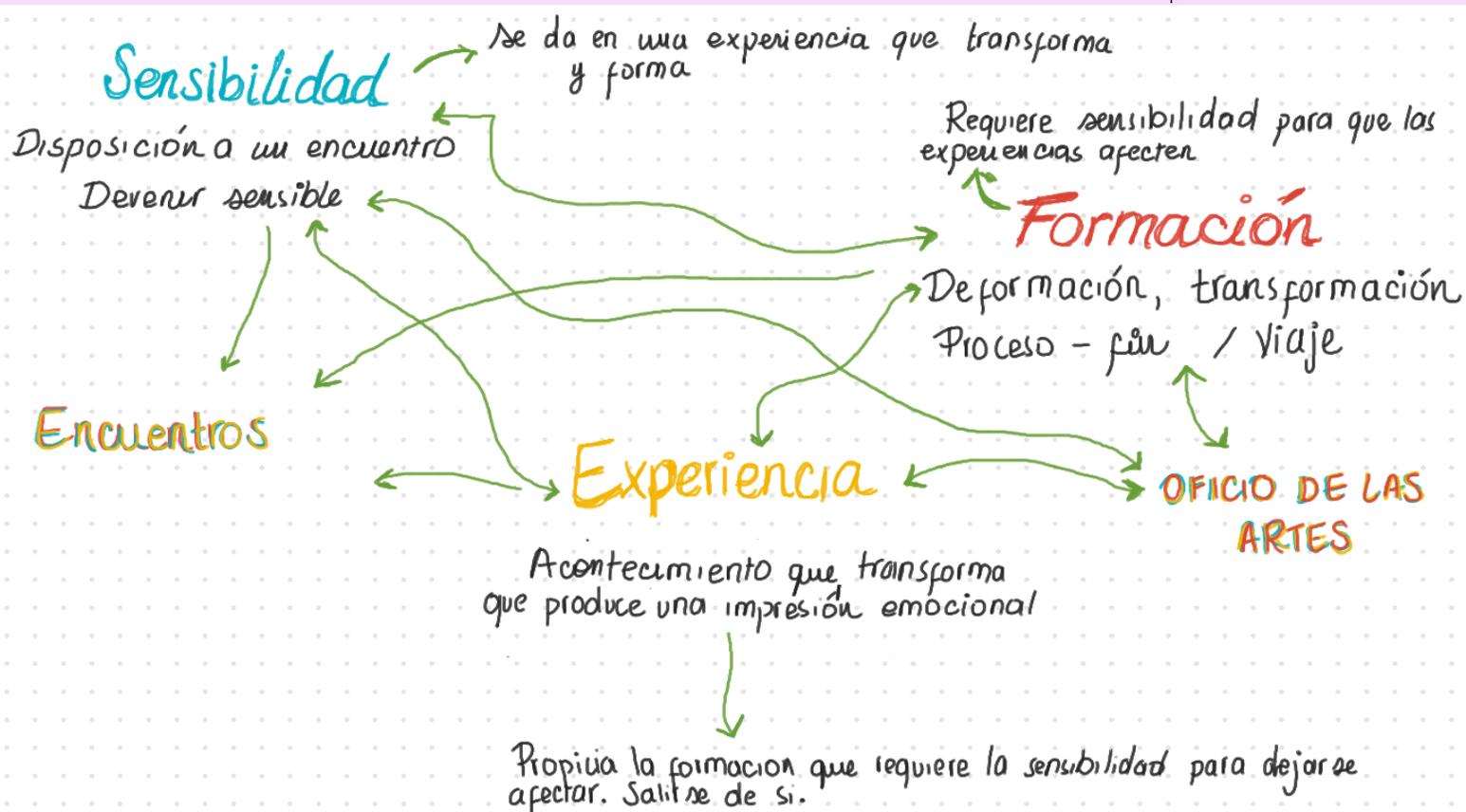
En la búsqueda por entender lo que significaba la formación sensible, la sensibilidad, la experiencia, y los tejidos que estos conceptos tienen con el oficio de las artes, me di cuenta de que los conceptos están íntimamente anudados y que en ocasiones los límites entre ellos se hacen difusos; tal como un nudo que está enredado desde sus hebras. Así pues, la sensibilidad, enmarcada desde el desarrollo de la estética que proponen autores como Dewey (1934), Greene (1977) y Deleuze y Guattari (1989), se puede determinar como un devenir del ser, que implica, en palabras de maestros y estudiantes, una disposición para dejarse afectar por un encuentro con el mundo exterior, con otros y conmigo misma. La experiencia estética que despliega la sensibilidad se da en los acontecimientos de la vida cotidiana, en las tensiones, rupturas y en buscar nuevas armonías. Por esto requiere un primer momento pasivo de contemplación, percepción y afectación para luego tomar un papel activo, que busca movilizar y transformar.

De este modo, esta es una disposición que conmueve, sorprende y que da paso a que emerja una experiencia que es incierta, que deforma y transforma a los sujetos del encuentro, por



lo que la sensibilidad en sí es una disposición necesaria para la formación. Entonces, la experiencia de formación, como un viaje interior, deforma y transforma a los sujetos, sin tener propiamente un trayecto lineal o un fin último al que llegar, que por el contrario está determinado por sendas de incertidumbre y de sorpresas, que lo convierte en un viaje de vida, que va tomando sus rumbos en los encuentros inesperados que surgen por el camino. Por ende, la idea de experiencia emerge aquí, en palabras de Contreras (2016), como un acontecimiento que produce una impresión emocional, un golpe en la percepción, en la mente y en la emoción; así, pareciese que hablar de una experiencia de formación sensible fuese redundante.

Mapa Mental.



Así, la sensibilidad emerge cuando en los encuentros que me afectan se da una conexión, por ejemplo, de aquello que sé con lo que hago; cuando conecto mis pensamientos y emociones en la acción de elaborar una pieza; o mis experiencias subjetivas con las de mi entorno, y esos saberes se vuelven colectivos, se transforman en memorias de una cultura; la sensibilidad es



posible en las artes cuando, metafóricamente se teje un nudo entre las experiencias y los saberes cultivados. Así, entre más diversas sean las experiencias que propiciamos en la escuela y entre más investiguemos y conozcamos sobre los oficios, mayor posibilidad hay de que surjan conexiones sensibles que causen impresiones en el ser. Esto, les da valor a las acciones del oficio y a las piezas que hacemos ya que en estas se instalan dichas conexiones, expresando pensamientos y emociones que nos transforman con nuestro entorno.

Ahora bien, relacionando esto dentro del panorama donde las artes han estado sujetas a la carrera del desarrollo económico que están emprendiendo las sociedades, es necesario restablecer el tejido que estas tiene con la sensibilidad. Como dirían Dewey (1934) y Greene (1977), las artes posibilitan experiencias de incertidumbre -como lo puede ser el proceso de quema de la arcilla o el revelado en la fotografía- en las que es necesario estar dispuesto a dejarse afectar -en un encuentro con una obra de arte-, en las que surge lo imprevisto y el error puede ser el camino artístico. Como un hilo que conecta estas dos categorías surgió en la discusión que la percepción es la principal herramienta que tenemos para acercarnos al mundo, para aprender de los oficios y para conocer nuestros propios cuerpos.

De esta manera, la sensibilidad en el oficio de las artes implica al estudiante, al maestro o al artista estar activo y curioso desde su cuerpo, sus emociones y pensamientos. En la práctica, esto funciona al repetir acciones, gestos y ejercicios que voy perfeccionando poco a poco y que van dejando una memoria y un saber instalados en mi propio cuerpo. Dichos actos repetidos van de la mano con el diálogo y la reflexión que nace de la necesidad de resolver los problemas que se presentan en el camino creativo, de ir ordenando mis pensamientos y emociones y en esa medida, en cuanto le doy forma a una pieza puedo deformar y transformar quien soy y mi relación con el contexto. En esta línea emerge el concepto de aprendizaje encarnado, como aquel que propician las artes en la búsqueda por la formación sensible, aquel que les compete a los sujetos en su cuerpo, sus pensamientos y sus emociones.

Finalmente, la formación sensible en el oficio de las artes es un camino que empieza por el desarrollo individual para luego volcarse hacia lo colectivo, tal como se profundizó en el capítulo de la cobija. En palabras de Rodríguez (2009) “la educación artística como experiencia abre la escuela a la diversidad (de lenguajes, de visiones, de sentidos), lo que supone un reto para



la escuela homogeneizante” (p. 8). En este sentido, cada persona puede encontrar formas genuinas de expresión por medio del oficio de las artes, y tal como los cuadrados en la cobija, puede haber un espacio con el que se pueda conectar y formar, desde la diferencia un tejido colectivo colorido y rico en texturas. Así pues, puedo afirmar que la sensibilidad necesita de la diferencia, del encuentro entre las particularidades de cada sujeto y, en esa medida, el oficio de las artes busca expresar las tensiones y los conflictos que emergen de allí.

Frente a las reflexiones que se tejieron en torno a cómo se mueve la sensibilidad en la práctica de los oficios, se elaboró el siguiente video de registros que maestros, maestras y estudiantes hicieron en sus prácticas:



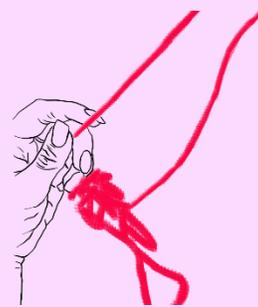
De otro lado, al trabajar directamente con los instrumentos y con la teoría identifiqué dos categorías que emergieron con mayor fuerza en las reflexiones sobre la formación sensible y el oficio de las artes. La primera es la autonomía como aquella tensión entre los límites y la libertad, la cual permite que los sujetos exploren y encuentren un camino auténtico de creación artística, donde son posibles las emociones y los pensamientos que evocan los oficios. Al mismo tiempo, los límites son los que nos permiten estar dentro de una comunidad y construir con las subjetividades de otros. Esto es lo que provoca que las artes estén al margen, según Greene (1987), y que desde ese lugar puedan abordar conversaciones que raras veces están incluidas en los currículos.

Otra categoría que fue especialmente nombrada en los documentos institucionales fue la expresión artística y con ella la comunicación, entendiendo por la primera un medio para propiciar vínculos entre el mundo interno de los sujetos y su comunidad. La expresión implica representar y externalizar pensamientos y emociones para comunicarse con otros, con su entorno social. A partir de esta conexión, se propician encuentros que afectan y transforman al que comunica y al que recibe el mensaje. La expresión artística puede ser un paso para tejer comunidad con otros, desde un lugar simpático que valora y reconoce otras expresiones. A través de estas categorías comprendí con mayor profundidad los caminos que el colegio ha emprendido en las *Vocacionales* para aportar a la formación de lo sensible.



De otra parte, quisiera cerrar el informe retomando las inquietudes que los maestros del área tenemos frente al panorama de la educación artística en la escuela, en el que la inmediatez de buscar y elaborar una pieza por un video tutorial muchas veces choca con la experiencia de la búsqueda de sentido de un proceso ¿Cómo podemos mediar la práctica del oficio de las artes con el inminente devenir de las tecnologías de la información y la comunicación? ¿De qué manera podemos mantener las herramientas que nos brindan el proceso de creación de las artes, que implican hacer visibles en las piezas las sorpresas, errores e imprevistos que surgieron en el camino, cuando por medio de la tecnología podemos borrar las huellas de los procesos? Como maestros sentimos, que los oficios de las artes se presentan como una forma de resistencia para seguir existiendo, no sólo como una forma de sostener las economías familiares sino de proteger formas de pensamiento y de vínculo con el mundo y de cuidar tradiciones que nos atan con nuestras culturas.

Finalmente, desde las acciones locales creemos que es importante poder abrir la experiencia de formación que ofrece el Liceo por medio de las artes a otros contextos, con el fin de seguir nutriendo la apuesta que ha venido construyendo el colegio sobre el papel de las artes y también contribuir al contexto inmediato del colegio ¿Cómo agrietar las esferas de la escuela privada para poder compartir experiencias que se han construido frente a la educación artística? Quizá un paso puede ser investigar escenarios en donde se apuesta por construir una educación distinta y reconocer esfuerzos que se han hecho en distintos territorios del país por formar para una sociedad sensible, que ponga sus horizontes en la formación ciudadana y democrática como lo reclama Nussbaum (2010).

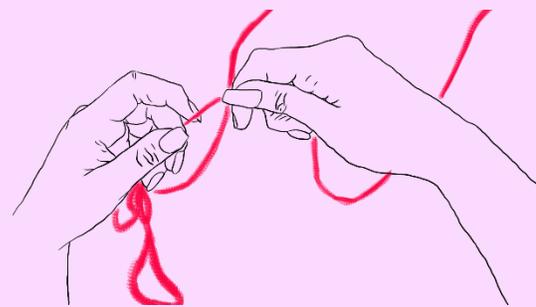


## 7. Referencias

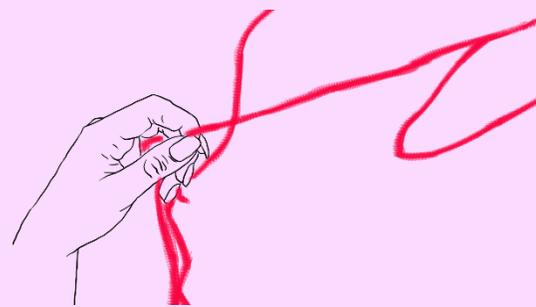
- Aguirre Lora, M. E. (2009). Los senderos del arte, la formación y la educación artística. Notas para un deslinde. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55),15-29. ISSN 0121-7593  
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/issue/view/850>.
- Barreto, C. (2017). <<*Saber todo de nada o saber nada de todo*>>. *Experiencia vital de Manuel Vinent Solsona*. [Tesis de Grado. Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional.  
<http://hdl.handle.net/10554/35292>
- Barreto, C. (2017). ¿Quién es Manuel Vinent? *Revista Oxímoron*. (10). 56- 65.
- Castaño, A. (2020). *Sentipensando la educación artística: competencias interculturales en la formación del licenciado en artes plásticas*. [Tesis de Maestría. Universidad de Antioquia] Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/10495/14956>
- Círculo Colombiano de Artistas (21 de junio del 2016). *Tejiendo cultura Bogotá*. Jornada 40x40 de Idartes. <https://tejiendocultura.org/jornada-40x40-de-idartes/>
- Colegio Unidad Pedagógica. (2011). *Proyecto Político Educativo Institucional*. [Documento en PDF] <http://colegiounidadpedagogica.edu.co/proyecto-politico-educativo-institucional/>
- Contreras, J. (2009). Prólogo. En C. Skliar y J. Larrosa (Eds), *Experiencia y Alteridad en Educación*. pp. 7-11. Homo Sapiens.
- Contreras, J. (2016). Relatos de experiencia, en búsqueda de un saber pedagógico. *Revista de Brasileira de pesquisa (auto)biográfica*, 01(01), 14-30. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2016.v01.n01.p14-30
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1991). Filosofía, ciencia lógica y arte. En Deleuze, G. y Guattari, F. *¿Qué es la filosofía?* (pp. 164- 201). Anagrama.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Capricorn Books.



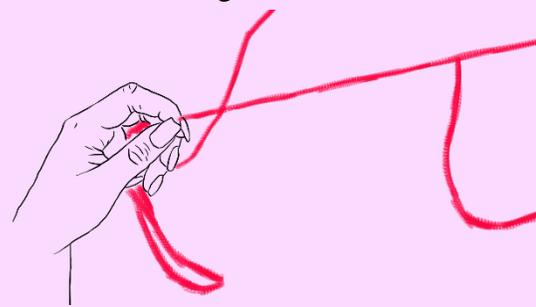
- Duschatzky, S. y Skliar, C. (2001). Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación. En J. Larrosa y C. Skliar [eds.] *Habitantes de Babel: Políticas y poéticas de la diferencia*, (pp.185-212). Laertes.
- Eisner, E. W. (1995). What Artistically Crafted Research can help us understand about schools. *Educational Theory*, (45), 1-6. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1995.00001.x>
- Eisner, E. W. (1998). El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Editorial Paidós.
- Eisner, E. W. (2006). Does Arts-Based Research Have a Future? *Studies in Art Education*, 48(1), 9–18. <https://aplicacionesbiblioteca.udea.edu.co:2399/10.1080/00393541.2006.11650496>
- Eisner, E.W. (2009) What Education Can Learn from the Arts. *National Art Education Association*, 62(2), 6-9. DOI: 10.1080/00043125.2009.11519006
- Escuela Pedagógica Experimental. (2010). *Proyecto Educativo Institucional "La investigación científica como proyecto cultural"* [Documento en PDF] [https://epe.edu.co/wp-content/uploads/2015/04/proyecto\\_educativo\\_institucional\\_epe.pdf](https://epe.edu.co/wp-content/uploads/2015/04/proyecto_educativo_institucional_epe.pdf)
- Freire, P. y Shor, I. (2014). ¿Cómo puede un profesor transformarse en un educador liberador? Cómo se relaciona la educación con el cambio social. En Freire, P. y Shor, I. (Eds.), *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora* (pp. 35-85). Siglo veintiuno
- Freitas, M. Bezerra, A. y Furlan, M. G. (2018). A arte e o afeto na inclusão escolar: potência e o pensamento não representativo. *Childhood & Philosophy*, 14(30), 517–534. [10.12957/childphilo.2018.30164](https://doi.org/10.12957/childphilo.2018.30164)
- Galeano, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. La carreta Editores.
- Green Stocel. A. (1998). El otro, ¿soy yo? *Su Defensor. Periódico de la Defensoría del Pueblo para la Divulgación de los Derechos Humanos*. 5 (49). 4-7.
- Greene, M. (1977). Imagination and Aesthetic Literacy. *Art Education*, 30(6), 14-20. <http://doi.org/10.2307/3192182>



- Greene, M. (1986). The Spaces of Aesthetic Education. *Journal of Aesthetic Education*, 20(4), 56–62. <https://doi.org/10.2307/3332600>
- Greene, M. (1987). Creating, Experiencing, Sense-Making: Art Worlds in Schools. *Journal of Aesthetic Education*, 21(4), 11–23. <https://doi.org/10.2307/3332827>
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman, C y Haron, J. (Ed). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. (pp. 113-145). Sonora: Colegio de Sonora.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>
- Herrera Beltrán, C. X. (2019). ¿De qué arte hablamos cuando hablamos de arte en educación? *Actualidades Pedagógicas*, (73), 73-95. doi: <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss73.5>
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y Alteridad en Educación. En C. Skliar y J. Larrosa (Eds), *Experiencia y Alteridad en Educación*. pp. 13-44. Homo Sapiens.
- Larrosa, J. (2017). *Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y educación*. Miño y Dávila Editores.
- Liceo Juan Ramón Jiménez, (1982). *20 años*. Liceo Juan Ramón Jiménez.
- Liceo Juan Ramón Jiménez, (1987). *25 años*. Liceo Juan Ramón Jiménez
- Liceo Juan Ramón Jiménez, (2002). *40 años*. Liceo Juan Ramón Jiménez
- Liceo Juan Ramón Jiménez, (2009). *Anuario*. Liceo Juan Ramón Jiménez
- Liceo Juan Ramón Jiménez, (2012). *50 años*. Liceo Juan Ramón Jiménez.
- Liceo Juan Ramón Jiménez, (2017). *Filosofía del Proyecto Educativo Institucional*. [PDF].
- Liceo Juan Ramón Jiménez (2022) Galería. Liceo Juan Ramón Jiménez. [https://liceojuanramonjimenez.edu.co/galeria/?page\\_id=158](https://liceojuanramonjimenez.edu.co/galeria/?page_id=158)



- Marín, E. (2012). Educación de lo sensible: tras las huellas del pensamiento de Michel Foucault. *Revista Colombiana de Educación*, 63. 235-253. DOI: 10.17227/01203916.1699
- Martínez, S y Castaño, S. (2017). Entrevista a Gonzalo Gamboa. *Revista Oxímoron*. (10). 68- 71.
- Matta, J. (2017). Notas para construir recuerdos...Inicio del viaje. *Revista Oxímoron*. (10). 54- 55
- Mejía, M. (2011). Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur (Cartografías de le Educación Popular). En M. Mejía Jiménez (Ed.), *Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur (Cartografías de le Educación Popular)* (pp. 15-51). TAREA Asociación Gráfica Educativa.
- Molina, G. (2019). *La exposición artística como mediación pedagógica y social para el reconocimiento de la diversidad cultural*. [Tesis de Maestría. Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/10495/11898>
- Nascimento, C. y Domingues, V. (2018). Arte e saberes sensíveis na formação e prática da docência. *Linguagens, Educação e Sociedade*. 23(39). 71- 90. ISSN. 1518-043
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de Lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz editores.
- Ordoñez, C. (2013). Miedo. Óleo sobre lienzo. 1 x 0.7 metros.
- Rodríguez, H. M. (2009). De lugares y posiciones: la educación artística en la escuela. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55), 5-12. ISSN 0121-7593  
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/issue/view/850>
- Sánchez, Z. (2015). Antecedentes de la educación artística plástica visual en Colombia: revisión de revistas científicas 2004-2014. En D. I. Calderón [eds] *Lenguaje, cultura e investigación: problemas emergentes en educación*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. ISBN: 978-958-8897-40-0
- Sennett, R. (2008). *El Artesano*. Anagrama
- Skliar, C. (2017). Prólogo. En J. Larrosa, *Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y educación*. Miño y Dávila Editores.
- Suárez, I. (2020). *RELACIONARIO: encuentros, puntadas, nudos y encuentros*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional. Biblioteca digital.



<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/78841>

Sullivan, G. (2006). Research Acts in Art Practice. *Studies in Art Education*, 48(1), 19-35.  
doi:10.2307/25475803

Trujillo, A. (2020). *Formación de actores sociales desde una actitud sensible mediada por una experiencia artística*. [Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José De Caldas].  
Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/11349/24381>

Vierhaus, R. (2014). Separata Formación (Bildung). *Revista Educación Y Pedagogía*, XIV (33),  
7–68. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/18560>

