

**GRAFÍAS CORPORALES: EXPRESIÓN DE SÍ MISMO COMO MANIFESTACIÓN DE
LA CREATIVIDAD.**

**NARRATIVA DE UNA EXPERIENCIA ARTÍSTICA PEDAGÓGICA EN EL COLEGIO
ANTONINO DEL MUNICIPIO DE LA ESTRELLA**

MARYSOL OCHOA MORALES

PROGRAMA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ARTES PLÁSTICAS

DEPARTAMENTO DE ARTES VISUALES

FACULTAD DE ARTES



**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
SEDE UNIVERSITARIA MEDELLÍN**

AÑO – 2020

**GRAFÍAS CORPORALES: EXPRESIÓN DE SÍ MISMO COMO
MANIFESTACIÓN DE LA CREATIVIDAD.
NARRATIVA DE UNA EXPERIENCIA ARTÍSTICA PEDAGÓGICA EN EL
COLEGIO ANTONINO DEL MUNICIPIO DE LA ESTRELLA**

MARYSOL OCHOA MORALES

**TRABAJO DE GRADO MODALIDAD ENSAYO ACADÉMICO PARA
OPTAR AL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN EDUCACIÓN ARTES PLÁSTICAS**

**ASESORA
SILVANA ANDREA MEJÍA ECHEVERRI
MAGISTER EN EDUCACIÓN**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUALES
PROGRAMA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ARTES PLÁSTICAS
MEDELLÍN**

AÑO – 2020

Resumen	3
Palabras clave	3
CONTEXTO	5
Planteamiento del problema	5
Referentes conceptuales	9
Educación Artística escolar	10
Performance como experiencia vital	12
Experiencia sensible y subjetividad	15
Estado del Arte	16
Metodología	19
Investigación cualitativa y narrativa autobiográfica	19
RETROSPECTIVA Y HALLAZGOS	22
De cómo llegué al cuerpo	22
Conexiones	26
Expresión de sí mismo como pedagogía de la creatividad	27
CONCLUSIONES	36
BIBLIOGRAFÍA	39

GRAFÍAS CORPORALES: EXPRESIÓN DE SÍ MISMO COMO MANIFESTACIÓN DE LA CREATIVIDAD

Narrativa de una experiencia artística pedagógica en el Colegio Antonino del municipio de La Estrella

Por: Marysol Ochoa Morales¹

Resumen

Este ensayo busca describir los posibles aportes a la creatividad, derivados de la implementación del trabajo con el cuerpo exponiendo, mediante documentación narrativa, la experiencia de exploración sobre el performance en el área de Educación Artística del Colegio Antonino. Se lleva a cabo mediante la investigación cualitativa y la narrativa autobiográfica, teniendo como punto de partida la reflexión sobre las prácticas artísticas y pedagógicas de la docente. En una serie de talleres propuestos para estudiantes de los grados 7°, 8° y 9° se realiza una experimentación a través de la expresión subjetiva de los estudiantes, para posteriormente hacer una caracterización de las experiencias, las cuales arrojan, como uno de los principales hallazgos, evidencias sobre el potencial que tiene el performance en los procesos de subjetivación tanto de la experiencia artístico – pedagógica de la docente como de los estudiantes en sus procesos de transformación.

Palabras clave

Educación Artística, Creatividad, Performance, Narrativa autobiográfica.

¹ Estudiante de Licenciatura en Educación en Artes Plásticas, Universidad de Antioquia. Correo: marysolochoa11@gmail.com

Asesora: Silvana Mejía Echeverri, Magíster en Educación, Universidad de Antioquia.

Abstract

This essay seeks to describe the possible contributions to creativity, derived from the implementation of the work with the body, exposing through narrative documentation, the experience of exploration on performance in the area of Artistic Education of Colegio Antonino. It is carried out through qualitative research and autobiographical narrative, having as a starting point the reflection on the artistic and pedagogical practices of the teacher. In a series of workshops proposed for students in grades 7, 8 and 9, an experimentation through the subjective expression of the students is carried out, to later make a characterization of the experiences, which throw, as one of the main findings, evidence on the potential that performance has in the processes of subjectivation both of the artistic – pedagogical experience of the teacher and of the students in their processes of transformation.

Keywords: Artistic Education, Creativity, Performance and Autobiographical narrative.

CONTEXTO

Planteamiento del problema

El presente Ensayo Académico apunta a socializar una experiencia en mi trayectoria como docente, considerada de valor formativo, tanto para los estudiantes como para mi propia transformación como educadora artística. Para ello, se presenta una escritura, apoyada en documentación narrativa, la cual corresponde a un tipo de escritura que permite vínculos con la relatoría, la crónica y el testimonio, como se verá en el apartado de metodología, desde la cual iniciaré con una contextualización en la que se muestran diversos puntos de partida para la crónica que me interesa desplegar.

Comenzaré diciendo que, actualmente, en Colombia, la Educación Artística forma parte de las áreas consideradas como fundamentales para el conocimiento y actividad humana, que deben formar parte del currículo común, para alcanzar una formación integral y el logro de los objetivos de la educación básica y media (MEN², art. 19). Esto indica que debe ser obligatoria en los planes de estudio que apuntan al conocimiento y la formación, de acuerdo al Proyecto Educativo Institucional, en cada caso (MEN, art. 23).

En la escolaridad, esta área reúne saberes y prácticas de diversas disciplinas culturales y artísticas e integra discursos, experiencias y metodologías que provienen de los campos de la plástica, la música, la danza, la expresión corporal, las diversas puestas en escena, la gestión cultural, entre otras posibilidades que ofrecen formar en la sensibilidad, la apreciación estética y la comunicación artística (MEN, 2010, p. 14). Sin embargo, me causa inquietud que, aunque se dice que “integra discursos”, estas disciplinas por lo general aparecen como propuestas parciales o fragmentadas en las instituciones, prescindiendo de las posibilidades que, para el estudiante, podrían ofrecer si se abordan de forma integral³. Es así como, a partir

² Sigla para denominar el Ministerio de Educación Nacional que regula el sistema educativo en Colombia.

³ Sumado a ello, es notable que muchas veces la Educación Artística es relegada a un ejercicio para el desarrollo simple de manualidades y no se le da la importancia que tiene, en tanto generadora de creatividad, de exploraciones y de conocimientos disciplinares que, en sí mismos, son significativos para la formación humana en general (Acaso, 2009, p. 90) y en sus posibles aportes a otras áreas de conocimiento y saber. Es por eso que,

de esta situación y de la experiencia como docente de Educación Artística y cultural desde hace más de 10 años, en los grados de la educación básica secundaria, me interesé por el performance, específicamente al preguntarme por las posibles contribuciones de este campo a los procesos de la Educación Artística para los estudiantes del bachillerato, dado que éste retoma, sin delimitar, un conjunto de lenguajes tomados de diversos campos de las artes (visuales, música, teatro y danza), así como de diversas disciplinas de “las humanidades y las ciencias sociales” (Taylor, 2011, p. 13), y las transforma en múltiples configuraciones expresivas de la subjetividad humana.

De este modo, tanto en las consideraciones anteriores, provenientes de las reglamentaciones emanadas del MEN, como de las maneras en las que se han ido relacionando las disciplinas artísticas a lo largo de su historia, es importante mencionar las particularidades del momento que afectan el tipo de vínculo que las generaciones van estableciendo con las expresiones humanas en general y artísticas en particular; nos referimos específicamente a la alta complejidad que proponen los discursos estéticos que movilizan hoy a los estudiantes en su cotidianidad desde el entorno mediático y de cultura visual, sumado a la falta de interés que los adolescentes muestran ante los contenidos curriculares que brindan las instituciones, denominada por Acaso *pedagogía tóxica* (2009)⁴. De este modo, considero que es posible encontrar que las posibilidades afectivas y emocionales de los estudiantes, hoy en día, se reduzcan considerablemente en las instituciones educativas donde pasan gran parte de su tiempo, al no encontrar otras opciones significativas. Estas afirmaciones parecen ser generalizadas por parte de la autora, pero considero prudente advertir que en este punto parecen ser acertadas, ya que me permiten reflexionar sobre las posibilidades creativas del adolescente (que es la

en esta compleja panorámica, no se puede concebir ya la Educación Artística como asignatura de inamovibles contenidos de aula, sino como conjunto de prácticas susceptibles de flexibilizar.

⁴ A propósito de esta situación de las nuevas generaciones en relación con las culturas y los contenidos escolares, Acaso (2009), realizó un análisis crítico tomando como referencia al estudiante, el docente y las instituciones educativas y, partiendo de las realidades sociales, mediáticas y educativas actuales. En éste, critica la educación academicista, aún empleada hoy, definiéndola como una *Pedagogía tóxica*, y vinculándola con un modelo que no desarrolla el pensamiento, omite los intereses de los estudiantes y, además, los aburre, resultando como consecuencia el hecho de que las instituciones carecen de herramientas para motivar a sus estudiantes. Esta *pedagogía tóxica* es la que a menudo se replica en varios colegios, prácticas en general que llevan a un aprendizaje superficial, basado en la calificación y no en la valoración de procesos.

población con la que se desarrolló la experiencia), en medio de esos mencionados discursos.

A propósito de la adolescencia, como período de la vida que, tanto para padres como para docentes, a menudo se muestra bastante conflictivo, Freud (1954), describe algunos rasgos:

Participan con entusiasmo en la vida social y, por otra parte, se sienten invenciblemente atraídos por la soledad. Oscilan entre una ciega sumisión al líder elegido por ellos y una obstinada rebeldía contra toda autoridad. Son egoístas, materialistas intencionados, y, simultáneamente, alientan grandes ideales [...] En ciertas ocasiones trabajan con infatigable entusiasmo y en otras son perezosos y apáticos (p.155).

En el panorama descrito, me pregunto: ¿Qué pueden hacer las instituciones educativas para atraer a los estudiantes hacia sí, por encima de la máquina tecnológica – comercial y, de este modo, movilizar profundamente el deseo de aprender? Con respecto a este interrogante, los Lineamientos Curriculares para la Educación Artística (MEN, 2000, p. 14), coinciden con Acaso (2009, p. 92) en cuanto a que, frente al horizonte actual de la Educación Artística, existe un reto y una necesidad de buscar estrategias para incorporar, en la reflexión pedagógica de las artes, nuevas formas que se adecúen a la realidad de los estudiantes, sin renunciar a una profunda formación estética y artística para, de este modo, hacer frente a las propuestas actuales de los medios de la comunicación y la información.

A mi modo de ver, estas vacilaciones dentro del comportamiento del adolescente pueden aprovecharse para favorecer sus posibilidades creativas explorando, desde el arte, la sensibilidad. Es por eso que, a partir de las observaciones y preocupaciones expuestas, en el presente Ensayo Académico, me centraré en el performance como pretexto favorable y pertinente (aunque aparentemente lejano históricamente), para la ampliación del universo de posibilidades abordadas en la Educación Artística dirigida a los estudiantes de los grados 7º, 8º y 9º, del Colegio Antonino del municipio de la Estrella, Antioquia, teniendo como precedente la trayectoria de dicha institución en el campo de las artes, desde una propuesta

constructivista y humanista⁵, desarrollada a la luz de los conocimientos previos de los estudiantes y la importancia que se da allí a los diversos lenguajes que permiten el desarrollo del pensamiento y la experiencia estética desde la misma construcción de su PEI⁶.

Como mencioné antes, mi interés fue explorar formas que pudieran integrarse a las prácticas pedagógicas artísticas en esta institución, capitalizando lo que ya existía y proponiendo la integración del performance, en tanto posibilidad de múltiples acciones: como exploración vivencial, como búsqueda de sentido, como experiencia renovadora del aula, como ruptura o como aceptación de determinados asuntos que interesan a los estudiantes; también como posibilidad de analizar en contexto los contenidos de los lenguajes actuales.

A partir de ahí, me formulé varias preguntas: ¿Cómo las posibles contribuciones del performance pueden dinamizar el desarrollo de la expresión creativa y la sensibilidad de los estudiantes y mejorar las prácticas de la enseñanza de las artes? ¿Cómo aprovechar los intereses artísticos previos de los estudiantes para generar nuevos contenidos curriculares? ¿Contribuye el performance a generar procesos de subjetivación en los estudiantes? ¿Están los estudiantes dispuestos a vincularse con experiencias artísticas no convencionales?

De acuerdo a lo anterior, en la experiencia que se presenta, documentada narrativamente, se promovió el performance como herramienta pedagógica para fortalecer la expresión de los adolescentes, abriendo espacios de socialización por medio de lenguajes simbólicos que involucran el cuerpo en acción, ya no desde la mera representación, sino desde la deconstrucción que permite a los estudiantes expresar de diversas maneras, incluso

⁵ Ver PEI, (sigla para denominar el Proyecto Educativo Institucional) Colegio Antonino.

⁶ Los antecedentes teóricos a los que obedece su propuesta se nutren de las ideas de pensadores como Freud, Piaget, Morin, Kant, Vigotsky, Gardner y Ausbel. A partir de ellos estructuran sus fundamentos filosóficos basándose en proposiciones que cimientan la formación integral desde perspectivas psicológicas, axiológicas, epistemológicas, sociológicas y pedagógicas, con un estilo propio, que le diferencian de muchas instituciones educativas. A través de Morin, Antonino reconoce la necesidad de que exista una transversalización del conocimiento, así como de conocer el entorno para conocer al sujeto, es decir, de comprender la relación entre lo multidimensional del ser y lo que solo puede ser entendido en su complejidad, esto es, la capacidad que tiene el sujeto de transformarse a sí mismo y a su entorno (Colegio Antonino, 2010)

desestructuradas, su ser y su sentir, desarrollando un pensamiento crítico que aportó, en gran medida, a su subjetivación.

La principal intención de este escrito es exponer, mediante documentación narrativa, una experiencia de exploración sobre el performance en el área de Educación Artística del Colegio Antonino, empleando como estrategia el desarrollo de la creatividad, la subjetividad y mi propia transformación como docente. En una segunda instancia, incorporar prácticas artísticas novedosas para la población, partiendo de los intereses previos de los estudiantes, y articularlos a otros aprendizajes. De igual form, existe la expectativa por dinamizar la integración de saberes y prácticas artísticas en el currículo de Educación Artística, a través de la enseñanza del performance y, por último, generar formas de expresión que, desde el área de Educación Artística, impliquen el desarrollo de pensamiento crítico y procesos de subjetivación en los adolescentes.

Referentes conceptuales

En la presente documentación narrativa, expondré la exploración del performance en el área de Educación Artística del Colegio Antonino, adoptada como estrategia para el desarrollo de la creatividad y la subjetividad, la cual, a través de mi transformación como docente, contribuirá con la comprensión del alcance de las artes en el día a día de la institución. Así mismo, se plantea una propuesta pedagógica a nivel del microcurrículo de la Educación Artística desde elementos del arte contemporáneo, principalmente desde el performance, lo cual permitirá su inclusión como parte de los contenidos de las prácticas de aula, que pueden beneficiar y dinamizar aspectos cooperativos entre los conocimientos previos de los estudiantes y las experiencias desde el arte de acción. En este apartado se exponen los apoyos conceptuales de utilidad para mi intención.

En tanto documentación narrativa, es importante establecer un diálogo con referentes que permitan instalar la propia experiencia al interior de un campo y ubicar conceptualmente el relato en el momento de hacer una toma de conciencia del proceso vivido.

Educación Artística escolar

En tanto la Educación Artística Escolar forma parte de un amplio y regulado sistema educativo⁷, se diferencia de otras formas de Educación Artística que ocurren por fuera de la escuela. En este sentido, debe nutrirse con las diversas disposiciones que se derivan tanto de conferencias, encuentros, foros e investigaciones⁸, como de los dictámenes de los departamentos de gobierno responsables, a saber, por el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Cultura. En lo que conciernen a estas dos esferas gubernamentales, el artículo 67 de la Constitución presenta una guía que sugiere la necesidad de formular la política pública, desde la concepción de la cultura y la educación como derechos. Es un fundamento para que las instituciones se proyecten en el ámbito educativo con calidad y pertinencia. Estas disposiciones derivan principalmente en dos documentos de carácter público nacional y por tanto de libre acceso, que para el área de Educación Artística serían, específicamente, Lineamientos Curriculares para Educación Artística (2000) y Orientaciones pedagógicas para el Área de Educación Artística y cultural (2010)⁹. En el primer documento, se define al área como aquella que:

Estudia precisamente la sensibilidad mediante la experiencia (sensible) de interacción transformadora y comprensiva del mundo, en la cual se contempla y se valora la calidad de la vida, cuya razón de ser es eminentemente social y cultural, que posibilita el juego en

⁷ La normativa de la educación, la cultura y la planificación de la Educación en Colombia, se fundamenta sobre los postulados de la Constitución Política de Colombia, La Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) y, la Ley 397 de 1997 (Ley General de Cultura).

⁸ Ver, por ejemplo, el IV Encuentro de Educación Artística celebrado en Bogotá en noviembre de 2008 y citado en las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística (MEN, 2010), donde se hace una diferenciación de tres maneras de educar en el arte, de las cuales nos enfocaremos en la educación por las artes.

⁹ El cambio del nombre del área en los documentos que la orientan, se debió a que la Ley General de Cultura 397 de 1997 decretó en su Artículo 65 la modificación de la Ley General de Educación (art. 23), el cual establecía el área solo como Educación Artística, ahora denominada “Educación Artística y cultural”. Cuando, a principios de los noventa, se integra la cultura como elemento necesario de la educación, surgen nuevos horizontes educativos a nivel nacional. La Ley General de Cultura (1997), define la cultura en su artículo 1, numeral 1° como “El conjunto de rasgos distintivos, espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan a los grupos humanos y que comprende, más allá de las artes y las letras, modos de vida, derechos humanos, sistemas de valores, tradiciones y creencias”. Esta definición que expresa la complejidad de aprendizajes significativos para una sociedad en particular, permite vincular aspectos de tipo axiológico, democrático, vivencial, subjetivos y de sentido de pertenencia, desprendiéndose de un sentido puramente “académico” de la enseñanza de las Artes.

el cual la persona transforma expresivamente, de maneras impredecibles, las relaciones que tiene con los otros y las representa significando la experiencia misma. (MEN, 2000, p. 25)

El documento también plantea el desarrollo de cuatro dimensiones de la Educación Artística (*intrapersonal, interacción con la naturaleza, interpersonal e interacción con la cultura y la historia*) a través de cuatro procesos: contemplativo; transformación simbólica de la interacción con el mundo; desarrollo de pensamiento reflexivo y valorativo; y desarrollo de habilidades conceptuales (MEN, 2000).

Por otra parte, en las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística y Cultural en básica y media (MEN, 2010), se dispone que las instituciones tengan herramientas curriculares y didácticas a la hora de desarrollar unas prácticas educativas con calidad; para ello se definen ampliamente las competencias, los procesos, los productos y los contextos de aprendizaje, fundamentalmente dirigidos hacia el diseño y desarrollo curricular para que sea pertinente con la estructura de los PEI de las diversas instituciones educativas. Estas competencias, serían: en primer lugar, la *Sensibilidad*, explicada como la capacidad de afectarse y afectar al otro a partir de lo sensorial, haciendo consciencia desde la atención, el recuerdo y el juicio; así, lo sensible es una condición en la que se mejora la percepción mediante procesos analíticos, que parten de la observación y definen preferencias en la representación del contexto¹⁰. En segundo lugar, la *Apreciación Estética*, principio del cual parte la comprensión del arte, fortalece el criterio a través de la capacidad sensible y la racional, que acentúa el aprendizaje artístico para conceptualizar la obra de arte y permite apropiarse de la historicidad humana y cultural. En tercer lugar, la *Comunicación*, habilidad productiva que resulta de los procesos propios tanto de la sensibilidad, como de la apreciación estética, en la que, desde la intencionalidad se le da una importancia mayor a lo que se hace

¹⁰ Esta competencia me interesó especialmente, en tanto “se sustenta en un tipo de disposición humana evidente al afectarse y afectar a otros, e implica un proceso motivado por los objetos elaborados por los seres humanos en la producción cultural y artística” MEN, (2010, p. 26). A su vez, existen tres tipos de sensibilidad, la cenestésica, la visual y la auditiva”. Ante estos tres tipos de sensibilidad, se moviliza la construcción del pensamiento en cuanto a conocimiento, pues es a través de los sentidos como experimentamos el mundo, y no es posible concebir otros mecanismos que ayuden a cimentar de forma más genuina la experiencia sensible.

en función del vínculo con los demás, usando el arte como lenguaje y desarrollando procesos de gestión y promoción del arte y la cultura. Las tres competencias se desarrollan en las prácticas educativas artísticas con carácter de simultaneidad (MEN, 2010).

Además de los documentos citados, el área de Educación Artística se enriquece con documentos y formulaciones foráneas derivadas de iniciativas de organismos internacionales especializados o que surgen de pactos multilaterales. Por ejemplo, en la Conferencia Regional de América Latina y el Caribe de Unesco, sobre Educación Artística, Bogotá, 2005. “Hacia una Educación Artística de Calidad: Retos y Oportunidades”, en la que participaron territorios hispanoparlantes como Argentina, Chile, Cuba, México, Honduras, Colombia, El Salvador, Ecuador, Bolivia, entre otros, a partir de un complejo trabajo investigativo de observación, análisis y consideraciones de la situación de la Educación Artística en los territorios participantes, acordaron en los numerales 3, 8 y 14: Implementar el desarrollo de los diversos programas de Educación Artística en el contexto de interdisciplinariedad; suscitar el conocimiento de los problemas socioculturales para fomentar la valoración de la cultura propia; y, por último, activar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como mecanismo de expresión artística reflexiva y crítica (UNESCO, 2005, p. 3 y 4).

Performance como experiencia vital

Según (Gómez [Guillermo], 2005, p. 203), “El arte del performance es un “territorio” conceptual con clima caprichoso y fronteras cambiantes; un lugar donde la contradicción, la ambigüedad, y la paradoja no son sólo toleradas, sino estimuladas”. Taylor (2011) define el performance como una acción pasajera, que puede suceder en cualquier momento y espacio, sin necesidad de confinar su realidad a un lugar específico, pues su razón de ser es el espectador. Para Schechner, “Los experimentos de performance han acercado y borroneado las fronteras entre las artes performativas y entre el arte y la vida (...) Las performances marcan identidades, tuercen y rehacen el tiempo, adornan y remodelan el cuerpo, cuentan historias, permiten que la gente juegue con conductas repetidas, que se entrene y ensaye, presente y re – presente esas conductas.” (2000, p. 13).

Articulando las definiciones mostradas, vemos que se habla en general del performance como un arte de acción, sin límites estrictos entre el teatro, la música, la plástica, el video y la instalación, entre otras, pero que toma a su vez elementos de todas estas disciplinas, de modo que los teóricos hablan de lo que podríamos llamar un *pseudo guión*, que a su vez es un acto irrepetible. Sin embargo, podemos considerar que, respecto de las acciones performáticas en relación con la vida misma, no establecemos nuestras acciones cotidianas con base en una preparación dramática, sino más bien espontánea y, aunque la experiencia como tal de vivir podría considerarse un performance, no podríamos extender aún esta concepción al aula de clase, puesto que podríamos caer en una ambigüedad conceptual que carecería de sentido estético como contenido de aula para los estudiantes.

Debemos recordar entonces, que nos dirigimos a un entorno académico de educación secundaria en un Colegio, y que allí los estudiantes todavía no poseen una capacidad crítica elevada frente al proceso artístico tan cercano a la abstracción o conceptualización de la experiencia estética del cuerpo. Por tanto, la construcción vital cotidiana, como una experiencia estética cercana al performance, debe ser una construcción posterior a una serie de experimentaciones plásticas desde el cuerpo y debe ir en la misma vía de la construcción del conocimiento que propone el constructivismo¹¹ que, a su vez, debe ser conducida inicialmente desde una apropiación de dicho lenguaje, a partir del análisis de algunos performances importantes o significativos en la historia contemporánea del arte. Entonces, considero que para que se logre una experiencia y aprendizaje significativo¹² para los estudiantes, deben realizar unas prácticas de investigación desde sus intereses más cercanos

¹¹ “El objetivo de la enseñanza, desde esta postura, es el de que los estudiantes construyan un conocimiento significativo; alcancen la comprensión cognitiva para favorecer el cambio conceptual, considerando las condiciones emocionales, tanto del educador como del estudiante, para lograr niveles satisfactorios de adaptación al contexto y un adecuado bienestar” (Ortiz, 2015, p.101).

¹² “El aprendizaje significativo se caracteriza por su naturaleza sustantiva y no arbitraria, de tal manera que supone la interacción de la nueva información con la estructura cognitiva del individuo no considerada como un todo, sino como algunos aspectos relevantes de la misma, que reciben el nombre de ideas de anclaje”. (Ausubel, 1976, 2002, citado por Rodríguez, 2008, p. 204).

y después proponer acciones performáticas conjuntas, de acuerdo con unas mínimas pautas que orienten un proceso significativo para ellos mismos.

Podemos suponer entonces que, en una etapa final de exploración performática, los estudiantes podrían vincular sus vivencias cotidianas y su sentir frente a ellas valiéndose de acciones corporales, visuales, auditivas, hápticas, olfativas y gustativas, para, de este modo, aproximarse a otro tipo de expresión sensible, generando oportunidades de reflexionar sobre múltiples posibilidades del cuerpo, de las circunstancias de sus vidas, y de lo que ocurre a su alrededor de manera periódica y que, sustentada en el área de Educación Artística, se mantenga en el tiempo, no sólo como acciones aisladas, sino a través de diversas maneras de interactuar con el mundo y con los otros¹³, de manera que permitan su permanencia en el tiempo, por ejemplo desde un registro fotográfico o en video, a través de la construcción de un “Blog” o la publicación periódica de diversos montajes, experiencias y críticas sobre sus propios trabajos performáticos.

El performance, como propuesta microcurricular, se propondría como práctica no lineal, en consonancia con los procesos del Colegio Antonino del municipio de La Estrella y con los Lineamientos curriculares, desde los que se plantea, dentro del *Proceso de Transformación Simbólica de la Interacción con el Mundo*, que los estudiantes deben estar en la capacidad de comunicarse mediante lenguajes artísticos sensibles, enmarcando los aprendizajes en su afectividad. Así mismo, se debe procurar que el estudiante experimente nuevas habilidades corporales y expresivas y, el interés por su contexto, encontrando nuevas formas de manifestar sus ideas (MEN; 2000, p. 86). Por ello, es de vital importancia recoger este discurso del Ministerio de Educación, y apropiarse de él para integrarlo a las prácticas de la Educación Artística en el Colegio Antonino.

¹³ Para Vygotsky (1978), un sujeto se desarrolla en la interacción social, ya que no es posible que se construya conocimiento sin la interacción que tiene el individuo con los demás individuos de su cultura, pues en ella es que sucede la comprensión de los signos, y su contacto con la realidad depende, primero, de la herencia genética y segundo, de las relaciones que establezca como ser social, esto es, hablando de la interacción del niño con los adultos que lo rodean y con los que construye su conocimiento.

Experiencia sensible y subjetividad

Fue importante re – conocer el cuerpo como eje fundamental de la sensibilidad y centrar la propuesta en función de tres asuntos concernientes a las necesidades de la Educación Artística contemporánea, a saber: el cuerpo desde lo pedagógico, el cuerpo desde lo estético y el cuerpo desde lo mediático; todos ellos en función de una visión integradora de la Educación Artística con las diversas áreas del conocimiento.

El concepto “cuerpo” tiene una amplísima trayectoria de la que podríamos escribir megarelatos, ya que ha sido objeto de estudio, podría decirse que en todos los campos y disciplinas. En el amplio espectro de la filosofía occidental, encontramos interpretaciones sobre el cuerpo desde múltiples visiones que obedecen a construcciones intelectuales de momentos específicos de la historia. En la antigüedad, Platón habla de un alma atrapada en el cuerpo que necesita liberarse de ese confinamiento mientras que, Aristóteles, habla de que la materia y el alma son una misma. El cristianismo medieval, por su parte, promueve el pensamiento de que el alma se sirve del cuerpo y que, para liberar a ésta, se debe atormentar la carne, ya que lo espiritual está precisamente fuera de ese cuerpo. En el renacimiento, se transformó la narrativa sobre el cuerpo, de modo que, esa espiritualidad que gobernó en un culto teocentrista desde el siglo V hasta el siglo XV, se remitió a concepciones más terrenales, esta vez, desde el arte (Gómez [José Arles], 2008)¹⁴.

Cuando hablamos de “cuerpos”, masas antropomorfas, tenemos de ellas ideas y conceptos pre concebidos, especialmente porque somos una de ellas y nos miramos en el espejo a diario, sabemos que “tenemos” un cuerpo, pero, es solo al aproximarnos lo suficiente a otra “masa” que entendemos que ésta tiene rasgos diferenciadores. Luego de pasar por ver un cuerpo, analizarlo un poco, saber su nombre, hacerle mi amigo y entender un poco de él, ya no puedo ir más lejos, porque todas esas ideas que tenemos de los cuerpos, no pueden hacernos entender cómo sienten y piensan, por más que se asemejen a mí, eso es lo que tiene propio,

¹⁴ Las obras de Da Vinci y Miguel Ángel son evidencia del cuerpo representado, ya no a partir del Theotokos o el Pantocrátor rígidos del arte bizantino y románico, sino en la sensualidad que muestra ese San Juan que señala hacia el cielo con una mirada cómplice, o en el mismo David.

su subjetividad¹⁵. A su vez, subjetividad y sujeción son procesos diferenciables, como muestra Cadahia:

En el acto de ser conducido, mi acción viene inducida por otro, pero también implica una actividad de quien es sujetado, puesto que existe la voluntad de dejarse guiar por otro. Mientras que la sujeción es el resultado de una relación de dominio y obediencia, la subjetivación se abre a un vínculo ético – político entre uno mismo y los demás al momento de constituirse un campo de acción (2017, p. 185).

Considero, en esta línea, que la Educación Artística puede aportar en la subjetivación a través de técnicas como el performance, desde las cuales se revisan las dimensiones en las que se vive el propio cuerpo, generando acciones de sensibilización y configuración de resistencias ante los intentos de dominaciones contemporáneas. La subjetivación implica que el cuerpo es agente de acción, es “alguien capaz de pensar y cuidar de sus procesos de vida, de actuar sobre ellos y de volver a vivirlos como agente de cambio y transformación permanentes” (Montoya Gutiérrez, 2011, p. 571).

Estado del Arte

A propósito del interés que me mueve por integrar saberes y prácticas en el Área de Educación Artística en el Colegio Antonino, desarrollando a la vez pensamiento crítico y procesos de subjetivación, realicé un rastreo bibliográfico que me permitió conocer otras experiencias semejantes y dar un contexto más internacional y documentado.

¹⁵ No obstante, se considera el cuerpo como objeto de intervención desde muchas esferas: “El control de la sociedad sobre los individuos no operó simplemente a través de la conciencia o de la ideología, sino que se ejerció en el cuerpo, y con el cuerpo. Para la sociedad capitalista lo más importante era lo biopolítico, lo somático, lo corporal. El cuerpo es una realidad biopolítica; la medicina es una estrategia biopolítica (Foucault, citado por Cadahia), 2017, p. 159). De ahí la relevancia de explorar formas estéticas de producción de subjetividad desde los cuerpos; esto es, la resistencia a identificar el cuerpo con su dimensión meramente biológica y la vida como “interrogación estético – política” (Cadahia, 2017, 163), teniendo en cuenta que “el modo de ser del sujeto no es algo dado ni estático, sino un movimiento, consistente en la posibilidad de transformar un modo de ser previo” (2017, 182).

Para comenzar, Soto y Ferriz (2014) proponen la inserción de prácticas del arte contemporáneo, más específicamente de la instalación, en el aula de clase de la educación infantil. Esto con el fin de favorecer el desarrollo psicosocial de los estudiantes y generar espacios de comunicación, construcción de autonomía y posibilidades críticas desde la experiencia del arte. En la publicación relatan la experiencia en la que participaron 25 estudiantes de 5 años, quienes pudieron realizar ejercicios en los que conocieron las características históricas – formales de la obra de algunos artistas a través de medios digitales, y relacionaron los contenidos de esta obra con generalidades de algunos países específicos, así pues, se vieron inmersos en un espacio guiado por sus docentes desde la lúdica, y expusieron sus opiniones y las contrastaron con las de sus compañeros, para culminar así la experiencia con la creación de “espacios intervenidos” a modo de instalación plástica.

Este trabajo fue llevado a cabo bajo una metodología cualitativa – experimental y de estudio de caso, las investigadoras se enfocaron en la creación de espacios significativos para la construcción de identidad, en los que tanto la expresión, como la comunicación de los sentimientos y emociones de los niños, se relacionaban con un trabajo en equipo, a la par que se producía una modelación perceptivo – sensorial de otras formas de arte. En relación con mis búsquedas particulares, este trabajo coincide en el interés de introducir herramientas del “Arte Contemporáneo” en las prácticas de la Educación Artística, a la vez que permea otras áreas del conocimiento, a modo de re – significación de la experiencia educativa. Para mi proyecto particular, se abre la posibilidad de analizar cuáles serían las ventajas si se realizaran experiencias similares con adolescentes, quienes, puesto que ya tienen un mayor bagaje estético, podrían llegar a explorar mediante propuestas del arte contemporáneo, un criterio más significativo producido en las experiencias del aula.

Como segundo hallazgo, encontré una propuesta de Gómez (2005), quien propone el performance como unidad didáctica pensada para desarrollarse en el Instituto de Educación Secundaria La Paz, en Sevilla, España. Para el autor, el performance es una posibilidad multidisciplinar que involucra lenguajes del teatro, la danza, la música, la pintura, a través de la apreciación multisensorial, lo que lo hace necesario en el contenido curricular, porque

favorece el desarrollo de la creatividad y una actitud crítica en la experiencia estética, que a su vez ayuda a despertar la curiosidad en los estudiantes y los orienta hacia el mejoramiento de la socialización por medio del trabajo en equipo. De ahí que, a la hora de plantear una metodología de aplicación como unidad didáctica, se parte de la premisa de que el docente no es más que una guía en la que el estudiante obtiene el papel protagónico del proceso. Por esta vía, se genera mayor motivación en el estudiante, se desarrolla la creatividad, al tiempo que se le persuade para que investigue, coopere con otros, haya un intercambio de ideas, expresando y experimentando desde lo corpóreo y sea el estudiante quien se convierta en el artífice de sus propias acciones artísticas. El autor plantea, además, cómo el arte contemporáneo, (llámese performance, happening, body art, etc.), encuentra un obstáculo grande para su desarrollo como contenido curricular en la educación, puesto que desde su historicidad, se encuentra distante de un espectador convencional por las propias características que alberga, es decir la necesidad de “códigos” para comprender estos lenguajes que hoy en día se encuentran alejados del sistema educativo, pues el común de las personas, a duras penas comprenden lenguajes pictóricos realistas y por lo demás habituales (Gómez, 2005).

En tercer lugar, Obregón (2003), en su tesis de doctorado exploró los atributos e influencias del arte contemporáneo, específicamente de la instalación, para medir sus aportes a la actividad artística, pedagógica y social y, del mismo modo, establecer relaciones entre el arte contemporáneo y la Educación Artística, en busca de contribuciones al acercamiento entre arte y sociedad. Todo esto contrastado en la experiencia pedagógica del arte en tres países europeos: España, Alemania y Reino Unido. Entre sus conclusiones, quiero mencionar que la Cultura Visual, aunque tiene un potencial enorme en la educación de las artes, a menudo también corre el riesgo de perder un importante rango de contenidos artísticos en el currículo, dando mayor importancia a los nuevos medios de la comunicación y la información. El autor asegura que para que esta tendencia sea exitosa, el docente debe llegar a encontrar equilibrio entre el contexto, los contenidos, las experiencias de clase y las manifestaciones del arte “más globales” sin dejar de lado la importancia de su propia historia (Díaz, 2003, p. 96). Sobre la interdisciplinariedad, aduce que es importante en tanto ayuda a

desdibujar los límites entre las diversas disciplinas, pero que requiere una buena planificación para que haya objetivos claros (Díaz, 2003, p. 338). Además, en cuanto a la instalación como eje central de su investigación, expone que, dada su naturaleza interdisciplinar integradora del arte y la vida, esta se hace de gran importancia para la expresión multicultural en el sentido que contribuye al restablecimiento de la “dignidad del individuo” (Díaz, 2003, p. 331). Nuevamente, el vínculo encontrado en el trabajo de Díaz (2003) y mis propios intereses, es la posibilidad del arte contemporáneo como estética de rupturas, como tópico posible en mis prácticas de la Educación Artística, que depende en gran medida de cómo sea abordado por el docente en el aula de clase y su intención formativa y pedagógica.

Metodología

Al enfrentarnos a una metodología de investigación que redundaba en los intereses tanto educativos como artísticos, nos encontramos con algunas dificultades, como las exigencias hacia su rigurosidad académica desde el punto de vista científico para dotarla de cierta validez y, por tanto, apuntar a planteamientos que resulten en teorizaciones verificables y generalizables. En este ensayo se tomará partido por otras formas de comprensión del conocimiento.

Investigación cualitativa y narrativa autobiográfica

Pues bien, por las características e intereses de mi investigación, que fueron fundamentalmente identificar, describir y analizar asuntos o fenómenos, tanto de carácter educativo como artísticos, fue indispensable conducirla, desde un punto de vista global, como investigación cualitativa que, según Hernández Sampieri, es la que “se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (2014, p. 358) y se basan más en un proceso inductivo. En “Grafías corporales”, se convocó la realización de un estudio sobre algunos fenómenos de la propia experiencia como educadora artística, acercándome a una conceptualización de algunos procesos, metodologías, métodos y técnicas artísticas y de enseñanza.

De otro lado, Hernández define como investigación de alcance descriptivo a aquella en la que “se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (2014, p. 92) Por tanto, se consideró apropiado para la consecución de las metas investigativas, enfocarse en esta tipología para “caracterizar” de manera un poco más amplia el proceso de interés.

En tanto uno de los valores del proceso de investigar es plantear nuevos puntos de vista, cuestionar, conocer, etc., se opta, para el presente ensayo, por la investigación narrativa como investigación cualitativa, que dará cuenta de los contextos, los procesos, las dificultades y las interpretaciones personales, hacia la comprensión de la experiencia vivida y, no para la eficacia propia de los paradigmas técnicos.

Sobre la narración, incluso, el proceso mismo de enseñanza es planteado por Connelly y Clandini como una narrativa en acción, que evidencia los modos de ser y hacer humanos a través de relatos de los propios autores (citados por Agra, 2005, p. 134). La elección de la narrativa autobiográfica, se toma entonces con la intención de construir un proceso reflexivo sobre la propia experiencia, en coherencia con que “el enfoque narrativo se centra en el relato – narración – como un género específico de discurso; aquel que expresa una experiencia humana relevante”: es el modo en que ésta se organiza (Agra, 2005, p. 137).

Sobre el proceso de escritura, en el que se opta por un tono estético, se plantea, de acuerdo con Agra (2005), que:

Los métodos de investigación cualitativa conectan especialmente con los métodos artísticos [...] la narrativa, como el arte, responde a una cualidad esencialmente humana, es sensible a los valores del contexto contemporáneo, propone un modo cualitativo de conocer y es una forma de expresión artística (p. 134).

Lo anterior, con el ánimo de validar la escritura poética y metafórica con la cual se configuró una forma de representación de la propia experiencia, desde la comprensión de que “el tratamiento artístico de cualquier forma de representación es un medio de generar un impacto, aclarar ideas e imágenes, ejercer un efecto sobre quienes “leen” la forma” (Eisner, 2002, p. 213) y, en ese sentido, producir conocimiento, como fin último de los procesos de investigación. Si bien las metáforas han sido consideradas como creaciones personales y puntos de vista subjetivos, contribuyen a la comprensión de la experiencia humana y permiten comprender las concepciones sobre lo que se ha entendido como investigación. Desde la estética y las artes, se sabe que lo universal se revela mediante la revisión de lo singular.

La opción será entonces por una documentación narrativa de una experiencia artístico – pedagógica, “que no suele enfrentar, como el artículo científico, un problema de carácter propiamente científico, ni tampoco, como el informe de investigación – creación, un problema teórico – metodológico, aunque pueda terminar con un aporte imprevisto en cualquiera de esas direcciones. Dicha tipología enfoca ejercicios, fenómenos y eventos que, salvo excepciones, no fueron previamente diseñados, planificados ni estructurados” (Moya y Choin, 2018, p. 2)

De modo que, según lo expuesto, el presente ensayo se concentrará en una parte de mi experiencia como educadora artística en el Colegio Antonino, expresando y representando con imaginación y compromiso creativo y estético algunas de las vivencias que, considero, me han transformado como humana y como docente; y teniendo en cuenta que, “en la autobiografía solamente el autor, el narrador y el personaje principal son el mismo” (Buscarini, 2012, p. 20), en tanto retrospectiva, no será una respuesta definitiva a mis cuestiones o la búsqueda de un solo significado, sino un proceso de autoconocimiento a través de una reinterpretación de apartes de mi propio pasado.

RETROSPECTIVA Y HALLAZGOS

De cómo llegué al cuerpo

El primer recuerdo que tengo de una profesora es en el año 1988, cuando mi hermana ingresó al Preescolar; ella todos los días llegaba muy alegre, queriendo enseñarme lo que había aprendido sin que yo se lo pidiera. Fue así que mi papá le compró un tablero grande con muchas tizas de colores para que jugara conmigo, entonces, la primera vez que estuve en un aula de clase fue en las escaleras que llevaban a la terraza de mi casa y mis compañeros de clase eran cuatro osos de peluche, que no hablaban mucho, pero yo lo hacía por ellos. Con ella, aprendí a hacer un círculo a partir de un punto y a dibujar algunas letras con la tiza, para ese entonces yo tenía apenas tres años, pero el mundo se revelaba ante mis ojos. En 1989 entré a la guardería y aún recuerdo la sensación, en verdad aún me pregunto porque puedo recordar cosas tan antiguas y apenas si puedo recordar la dirección de donde vivo. Por supuesto en ese lugar fui muy feliz, en ese momento Marysol Ochoa comenzó el camino de encuentros y desencuentros con su ser.

Siempre he sido un ser de palabra inacabable, inquieta por saber, con la fortuna de que aprendía con mucha facilidad las cosas y eso me gustaba; ese mismo año el pre – escolar preparaba la obra de teatro de fin de año, solo estudiantes de último grado podían estar en ella, sin embargo, la rectora le dijo a mi mamá que intentara llevarme a los ensayos, a lo cual mi mamá accedió. Yo estuve en la obra, pero como aún no sabía leer, aprendí mis textos recitándolos con mi mamá que pacientemente los leía para mí. Mi personaje, una escoba amiga de un fantasma llevó al límite mis nervios, pero recuerdo que al final todo salió bien en ese encuentro primitivo con las tablas, los ensayos en la noche eran lo que más me gustaba, pues, ahora que lo pienso, rompían por completo la rutina de una niña tan pequeña.

Más tarde, ingresé a la escuela en donde continué mi exploración del universo a través de la danza, fundamentalmente; recuerdo que experimente un rechazo bastante evidente por parte de mis compañeritas porque sabían que la rectora y varias profesoras eran familiares mías, se decía que por esa razón me elegían para todo, lo que generaba en mí una tremenda

rabia, que por momentos se tornaba en duda sobre mí misma. Creo que en varias ocasiones terminé creyendo lo que decían, pero ahora con claridad sé que ese discurso no podría provenir de unas niñas iguales que yo, sino de un discurso aprendido de alguien quizás mayor. Lo único que me distraía de mis enojos e inseguridades era que allí podía bailar, cantar, pintar, pero, sobre todo, hacer teatro.

En el último año de la primaria logré obtener una beca para estudiar dibujo, aún tengo en la sala de mi casa enmarcado uno de esos trabajos que hice en clase a los nueve años, recuerdo que fue mi primer carboncillo, y la sensación que experimenté es aún uno de mis recuerdos favoritos. El profesor, tranquilo, pero frío en su trato, me hablaba como a los demás compañeros de clase, pero ahora es que caigo en cuenta de que todos ellos eran mucho mayores que yo, por eso se sentía a veces tan tenso para mí el ambiente. Ahora bien, la verdad, es que yo no veía la hora de que fuera martes para poder ir a mi clase de dibujo, no me importaba cómo fuera, pero debía asistir, porque mis miedos no me frenaron, deseaba ir, pasara lo que pasara. Por motivos ajenos a mi voluntad tuve que retirarme, pero eso no impidió que siguiera dibujando todo lo que veía.

Cuando por fin comencé el colegio, con esa ansiedad y vigor indescriptible que se empieza algo a los 11 años, en medio de ese monstruo llamado pubertad, comencé a experimentar en pleno la decepción, no había grupo de danza, ni de teatro, y mi profesor de Artística poca o nula motivación generaba en mí, bien fuese por mi etapa de desarrollo o por el hecho de estar “ad portas” de su jubilación: mi producción estética – por decirlo de alguna manera – cesó. En aquel tiempo, la historia y la literatura llenaron ese vacío que el arte había dejado y fueron tres años que dediqué a la lectura, por lo que, con tanta cosa que leía, iba creando miles de pequeñas narrativas de los clásicos y comencé a escribir para mí.

Recuerdo que mi mamá tenía que visitar a menudo el colegio porque me había convertido en un ser insoportable; descuidé mis responsabilidades, perdí el interés por todo, accedí a la estupidez humana y tomé bastantes decisiones erróneas, las cuales, a no ser por mi mamá, nunca hubiera superado. Poco a poco, comencé a sentirme muy incómoda por la falta de amor

que veía en algunos de mis profesores, incluso llegué a hacerme a la idea de que, sobre todo en el arte no existía más que la suma de unas cuantas fórmulas sencillas para entretener a los estudiantes mientras sonaba la campana y, para ignorar aquello, seguí con los libros.

A mi profesor de filosofía debo mucha parte de mi gusto por la docencia, él no era un ser muy cálido, absolutamente estricto con la norma, puntual, y preciso; recuerdo exactamente el momento en el que me dije a mi misma que quería ser profesora, estaba en su clase de filosofía y un compañero le preguntó por qué era profesor, silente ante la pregunta continuó con su clase y al final nos dijo algo como... “esta es la mejor manera de no morirse”... Yo, tratando de imaginarme porque había dicho tal cosa y aún sin descubrir mi profunda admiración por él, pensé, si uno es profesor siempre está cambiando o aprendiendo o por lo menos moviéndose en el mundo... No hay manera de morirse por dentro a menos que se quiera, creí entonces que era la única manera de no encerrarse y me dije... Yo quiero ser profesora.

Sobran razones para decir que faltaba alguien en ese rompecabezas, un hombre de corporalidad gruesa, perfecta dicción y pasión por el teatro era esa pieza, llegó justo en el año en el que ya había desechado todo sueño de ser artista; cuando arribó con sus ideas de un grupo de teatro, de inmediato corrí a encabezar las listas y mi espíritu comenzó a asomarse de nuevo, contra todo pronóstico, su proyecto de teatro se hizo realidad... Yo no podía estar más feliz, porque cuando comenzaron los ensayos realmente me impactaron los ejercicios corporales que allí se proponían, conocí el sarcasmo y la ironía como lenguajes expresivos, encontré símbolos donde antes solo había definiciones y conceptos aprendidos de memoria, comencé a desarrollar una fascinación por el movimiento, pero ahora en otra vía, sospeché que en el arte no todo era belleza, que en lo caricaturesco, en el dolor, la reflexión y en lo crítico habían posibilidades de ser, más allá de una simple reproducción.

En ese paraíso ataviado de una realidad que antes no había conocido, descubrí que mis compañeros tenían búsquedas muy similares a las mías. Ese grupo después se convirtió en escuela, y a pesar de terminar el bachillerato y graduarme del Colegio, continué mi proceso

allí hasta que las responsabilidades de mi carrera lo impidieron, pues comencé la Licenciatura en Educación en Artes Plásticas en la Universidad de Antioquia y allí giró la historia.

Cuando, en la licenciatura, fui pasando por los diferentes talleres; pintura, escultura, fotografía, etc., me fui entusiasmando de a poco, ya que fueron surgiendo algunas ideas interesantes en el proceso. Con la pedagogía era diferente, porque cada vez me cuestionaba más sobre si sería capaz de aplicar todo lo que iba aprendiendo y me parecía que esto solo se haría relevante para mí cuando estuviera en un salón de clase, lo cual en teoría parecía muy fácil; sin embargo, solo me sentí realmente a gusto cuando ingresé a una asignatura llamada “El cuerpo habla”: este curso hacía honor a su nombre y el paso por esas prácticas poco usuales para mí, hizo que mi encuentro con la dimensión estética se tornara en algo mucho más elevado, a causa de que cada cosa que sucedía allí, marcó significativamente mi paso por la universidad. De hecho, a partir de ese encuentro, logré visualizar y desarrollar mi verdadera propuesta de grado. De este modo, pude realizar diecinueve propuestas performáticas y tres video – performance, cuyo carácter crítico giraba en torno a la reflexión sobre la niñez, involucrando mis relaciones afectivas, recuerdos negativos de mi infancia, mi experiencia como docente y una ardua investigación sobre el maltrato infantil.

Simultáneamente a la carrera, pasé por varios proyectos de formación, procesos comunitarios, corporaciones y ONG´s y, en esos lugares, gané un poco de experiencia como docente. Sin embargo, la verdadera experiencia llegó en Antonino.

En el año 2010 comencé a trabajar en el Colegio Antonino, enfrentándome por primera vez a la rigurosidad de trabajar en una institución de carácter privado con educación personalizada. Asumiendo mi rol como docente de artes tuve que aprender a hacer cosas que, en teoría, ya debería saber hacer: realizar una planeación, plantear cada actividad de la manera más motivante, evaluar de diferentes maneras, transversalizar el conocimiento, sortear las dificultades disciplinarias, conocer un poco más a fondo las necesidades y habilidades de los estudiantes, comportarme como un adulto modelo, y todo ello para que cada aspecto de lo formativo tuviera un impacto en los estudiantes y fuera significativo. Pero,

en esencia, fue allí donde en realidad me enfrenté a aprender a hacer, pues en la teoría todo parece estar claro hasta que te enfrentas a un salón de clase. Me sentí asustada como nunca lo había estado, pero a la vez, puedo decir que tomé el riesgo y he permanecido en esta institución por once años, aprendiendo a ser profesora cada día de mi vida.

Conexiones

Como se pudo ver en el apartado anterior, a lo largo de mi proceso formativo he tenido una motivación muy marcada por el trabajo corporal desde diversos puntos de vista, esto ha influenciado de un modo apasionado la misma práctica docente y, en el Colegio Antonino, se me ha dado la oportunidad de extender a mis estudiantes dicha motivación, tal vez no siempre o de manera directa abordando el performance, pero siempre tratando de involucrar el cuerpo en cada una de mis propuestas para ellos.

Mi historia de vida, mi proceso como estudiante en varias etapas y mis intereses artísticos y pedagógicos, han sido los componentes fundamentales que han hecho que mi búsqueda como docente, se comprometa con el hecho de movilizar y proyectar en mis estudiantes esa conciencia de lo que puedo o no hacer a través del cuerpo; cómo esa materialidad de mi ser me permite construir y de – construir, pero, sobre todo, que sepan que el arte se puede vivir de muchas maneras, incluso trascendiendo el plano bidimensional. Es a partir de esas cosas, que me significaron algo en momentos importantes de mi vida, que creo es posible suscitar en los demás, experiencias significativas con el arte, no solo retomando lo que he reflexionado sobre mis formas de ser como docente, sino también a partir de lo que veía o no en mis profesores y que dejó marcas en mí. Entonces, después de nueve años trabajando en Antonino y después de explorar la expresión corporal de forma un poco tímida, nace la idea de crear un taller en el cual pudiera hacer extensiva esa exploración que aúna mi ser docente, mi experiencia vital y las posibilidades creativas de mis estudiantes en función del cuerpo como soporte e instrumento de creación estética.

Expresión de sí mismo como pedagogía de la creatividad

“Grafías corporales: expresión de sí mismo como pedagogía de la creatividad” fue el nombre de una serie de talleres realizados durante los meses de agosto, septiembre, octubre y noviembre del año 2018, como muestra de intervención en el Colegio Antonino, con 24 estudiantes invitados de los grados 7°, 8° y 9°.

El criterio que se tuvo inicialmente para la selección de estos estudiantes, fue que tuvieran una alta motivación y excelente desempeño en la asignatura de Educación Artística; esto, porque a su vez, quería que fuera un estímulo y reconocimiento a su proceso; sin embargo, poco antes de hacer esa selección, pensé que, por la naturaleza lúdica del taller, podría también ser significativo para estudiantes con otras características. Entonces adopté un segundo criterio que fue el de invitar a estudiantes que tuvieran algunas dificultades de socialización o de conducta. Ahora bien, en la selección final encontré, podría decirse que por *serendipia*, que la gran mayoría de los invitados, según el segundo criterio coincidían con el primero, lo que fue impactante de entrada porque esto da pie para afirmar, con cierta medida de certeza, que muchos estudiantes que tienen algunas dificultades de corte socioafectivo y/o comportamental, (por lo menos en este contexto específico) encuentran en la expresión artística una especie de incentivo estimulante para expresarse, pues ello se evidencia no solo en su buen desempeño en el área, sino en la dedicación que ponen en sus procesos artísticos y por consiguiente, en la calidad de sus trabajos.

De manera que, en unos aproximados 16 encuentros de dos horas por fuera de la jornada escolar, me propuse “tantear” varias inquietudes frente al trabajo performático con los estudiantes seleccionados, a saber: qué tan bien recibían los estudiantes otras formas de lenguajes artísticos que involucran el cuerpo; saber si las técnicas, herramientas didácticas, así como la metodología aplicada y el diálogo sobre los procesos eran estimulantes y significativos para estudiantes de edades entre los 12 y 15 años. Finalmente, quise saber, qué tanto aportaban dichos procesos a la subjetividad y creatividad de los jóvenes participantes del taller y al mismo tiempo, a los procesos de la Educación Artística dentro de la institución.

Con todo lo anterior, asumí que, aunque el performance iba a ser la herramienta fundante para las actividades de cada taller, era necesario hacerlo de forma progresiva, incluso se trabajó al principio, con un poco más de fuerza, la *instalación* y luego nos fuimos adentrando cada vez más hacia las *acciones corporales*, con el fin de hacer una transición entre los diferentes lenguajes y experiencias.

En este taller, se hizo un amplio despliegue de técnicas, instrumentos, materiales, espacios, procedimientos, experiencias y diálogos a través de los cuales pudimos desarrollar una propuesta que tuviera como objetivo que cada estudiante profundizara la reflexión sobre sí mismo y que a su vez lograra hacerse partícipe del pensamiento del otro de una forma desinteresada y espontánea.

En cada uno de los encuentros hubo un gran despliegue de emociones y reacciones, de los que los mismos estudiantes se sorprendían en muchas ocasiones, esto no solo podía evidenciarse a simple vista, sino que fue posible conocerlo a través de la palabra propia de los jóvenes, pues al final de cada encuentro hacíamos pequeños conversatorios sobre lo que habíamos sentido, pensado y creado, permitiéndonos desde la colectividad, hacer un acercamiento a las sensaciones, opiniones, percepciones, descripciones y sentimientos del otro, abriendo así, un espacio para que ellos expresaran desde sí mismos, lo que sus emociones les dictaban, esto sin lugar a la censura o a la banalización de sus pensamientos por parte de ningún participante.

Cabe anotar que, desde el principio del taller, mis intervenciones e instrucciones eran cortas, pues la finalidad fue darle protagonismo a los estudiantes en su forma particular de pensar y que, con base a lo que entendieran de una instrucción, tuvieran la posibilidad de proponer a su manera, partiendo de una misma premisa de creación. De esta forma se estimulaba, en gran medida, la creatividad propia y no un resultado esperado de un docente pues, en definitiva, una de las propuestas del proyecto como tal, era abrir espacios de creación que re – significaran las experiencias a nivel particular y esto solo puede lograrse a través de una expresión libre y espontánea de cada estudiante.



Fotografía propia 1: “Grañas de hilo”. Los y las jóvenes del Colegio Antonino en el taller “Grañas corporales”, septiembre del 2019.

Analicemos como ejemplo uno de los talleres, llamado “Grañas de hilo”. En este encuentro les propuse a los estudiantes intervenir el espacio del aula múltiple con rollos de papel, al tiempo que escuchaban diferentes paisajes sonoros con amplios contrastes melódicos, entonces, de acuerdo con el sonido se desplazaban y movían en diferentes ritmos, unas veces veloces, otras muy lentos, se agachaban, tiraban, anudaban, enredaban, entrelazaban, hasta que se les terminara su rollo de papel. En ese momento, les propuse escribir su historia a lo largo de ese papel y para ello les di un carbón. Naturalmente, cada persona escribió su historia a su manera, algunos crearon lenguajes encriptados para que no se entendiera lo que escribieron, otros lo hicieron a través del dibujo, y otros lo hicieron a modo de narrativa literaria, pero cada uno desplegó su ser y su sentir dejando una huella en el papel.

Para finalizar, debían regresar el papel al estado inicial y, como no se lo esperaban, hubo una expresión de desgano, ya que no parecía ser una tarea fácil, sin embargo, me di cuenta, de que al recogerlo, tuvieron un especial cuidado para que no se les rompiera, pero sobre todo para que no se borrara el carbón del papel, es decir, estaban cuidando sus marcas, ya que *eran*

evidencias de lo que allí había sucedido, según lo manifestó una de las estudiantes en el conversatorio final.

Frente a las emociones que se pudieron observar, el ejercicio comenzó con un gran despliegue de alegría y euforia cercana al caos, como cuando se está en un juego; corrían por todos lados, tiraban papeles, rodaban por el piso, se enredaban con otros, se desenredaban, a menudo se veía como una danza premeditada, dada la sincronía que se fue mostrando a medida que avanzábamos en el ejercicio. Pero, poco a poco, cada quien se fue serenando y entrando en un estado de reflexión, que incluso pasó por la calma, la tristeza o el ensimismamiento. El momento de mayor impacto para mí, sucedió cuando comenzaron a escribir su historia, donde cada uno, entregado a sí mismo, quedó absorto por completo durante un largo periodo de tiempo y, de repente, una de las estudiantes se puso a llorar. Algunos trataron de consolarla, pero ella dijo que por favor la dejaran quieta por un momento y continuó escribiendo. El ambiente se tornó tenso por un corto tiempo y hubo una sensación de angustia que llenó por completo la sala, y a mí personalmente, porque en ese instante no quise intervenir. En el conversatorio, ella se quedó silente y nos quedamos sin saber qué fue lo que detonó su llanto, sin embargo, es claro que algo se movilizó en ella y que este espacio le dio la oportunidad de hacer *catarsis*, por decirlo de alguna manera.

En este ejercicio particularmente, se pudo ver cómo los estudiantes, aunque pertenecían a grados diferentes, lograron en un momento interactuar con naturalidad con los demás, sin que hubiera una imposición, pues sus acciones sólo estaban mediadas por la situación inmediata y aunque nada estaba planeado, hubo una conexión implícita que permitió que la experiencia fluyera y fuera significativa.

En el conversatorio final de esa jornada, unos manifestaron haberse sentido alegres y cómodos con las actividades, mientras que otros decían haberse sentido tensos y tristes, alguno dijo, por ejemplo, que al tener tanto tiempo para pensar en su historia, se le vinieron muchos recuerdos de su infancia y que eso le había generado nostalgia, otros expresaron que se sintieron conmovidos y la disfrutaron, una de las mayores dijo que la experiencia fue tan

rara que incluso hubo momentos en los que se sintió incómoda y la más pequeña preguntó, “*profe, ¿lo puedo quemar? Yo no quiero que nadie lo lea*”, a este comentario varios se sumaron por lo que concluí que si muchos de ellos pusieron cosas que no quieren que nadie lea, es porque se tomaron el trabajo de hacer una historia tan íntima que fuera solo suya, por lo tanto, por lo menos en este ejercicio se logró que hubiera una profundización en la reflexión sobre sí mismo.

Otro aspecto importante dentro de los hallazgos de esta intervención, se relaciona con el *sentido de pertenencia* que se logró con los participantes del taller, lo cual es muy valioso dentro de la experiencia, pues como dice Maslow (1991), al igual que con otras necesidades del ser humano es importante fortalecer el sentido de pertenencia, pues de esta manera se consolida la confianza en sí mismo y por tanto la seguridad del individuo, puesto que no se siente en territorio ajeno, es decir, se siente parte de algo.

Para poder hablar sobre esa supuesta apropiación intrínseca del espacio (tangibles o intangibles), consideraré aspectos como el hecho de que el taller no tenía el carácter de obligatoriedad, pero aun así las faltas de asistencia eran mínimas; los estudiantes presentaban excusas formales (sin que fuera un requisito) e incluso se ponían al día por voluntad propia cuando no asistían, en estos casos se comunicaban con sus compañeros de taller y a la siguiente clase, por lo general expresaban de alguna manera su angustia por no haber participado de alguna de las experiencias. Así mismo, el hecho de que la mayoría de los estudiantes haya permanecido hasta el final, hace aún más significativa la experiencia para uno como docente, dado que, solo dos se retiraron por motivos ajenos a su voluntad y de manera concertada. Esto hace pensar que el espacio era, no solo valorado, sino que se constituía en una rutina de la que eran partícipes y en la cual se les tenía en cuenta como individuo, pero a la vez como parte de un grupo en el que voluntariamente querían estar.

Quisiera añadir que, algo que generó gran motivación para mí como docente, era ver que las actitudes con las que llegaban al taller eran por lo general muy positivas, es decir, se veían entusiasmados, alegres, entraban jugando, mostraban curiosidad por lo que se iba a hacer,

llegaban al aula antes de la hora inicial, en la mayoría de los encuentros nos tomábamos más del tiempo concertado sin imposición alguna de ninguna de las partes y sus comentarios, cuando por alguna razón no había clase, expresaban desilusión.

En ese sentido, también me impactó bastante el hecho de que, aunque las tareas eran de carácter voluntario, las hacían, y por lo general querían compartirlas; esto en particular, me permite afirmar que los estudiantes se sentían co – responsables de los procesos, pues teniendo de por sí ya unos deberes escolares que cumplir, no dejaban de realizar los compromisos que quedaban del taller sin presión alguna por parte mía.

Algo muy importante, lo cual fue crucial para analizar conceptos como inclusión y prejuicio, fue que con el pasar del tiempo, muchos estudiantes no inscritos, comenzaron a pedir que se les diera la oportunidad de estar en el taller, lo más sustancial del asunto fue que al preguntarles por qué querían estar en él, decían que los compañeros de *performance* les decían que *pasaban muy bueno, que jugaban mucho, que hacían cosas diferentes y raras* y entre otras cosas, preguntaban ¿Por qué no los habían invitado a ellos? Esto supone la idea de que muchos de quienes participaron de *Graffias corporales*, se asumieron como parte de una experiencia que era importante divulgar, pero a la vez, nos hizo reflexionar sobre qué tan inclusivos éramos en nuestro taller y, dado que tantos expresaron querer participar, podemos afirmar que una alta población de quienes no fueron invitados, estarían en la disposición de, por lo menos, arriesgarse a este tipo de propuestas, aunque de entrada, podría pensarse que sólo se debía al hecho de experimentar la novedad o la exclusividad.

En contraposición, me di cuenta de que también existe un grado de prejuicio entre los estudiantes, al percatarme de que, al tiempo que unos querían pertenecer a dicho taller, otros, por el contrario, expresaban sobre él nombres despectivos como: “El taller de los locos”, “Los locos de performance” o simplemente, “Los locos”. Esta situación llamó especialmente mi atención, pues me hizo reflexionar sobre qué tanto opera el imaginario colectivo en propuestas pedagógicas de este corte, y qué tan ingenua o descontextualizada puede llegar a ser la visión de alguien que no se ve inmerso en una u otra situación en la que se experimenta

algo por cuenta propia. Por decirlo de otro modo, surge la pregunta sobre si este tipo de imaginarios operarían en esos estudiantes, de haber estado dentro de la propuesta del taller.

Históricamente, la locura ha sido vista como algo “deplorable”, relacionado con la violencia o con la incapacidad de adaptarse a ciertas condiciones que son inherentes a los comportamientos habituales en un determinado grupo de personas; de hecho la Real Academia de la Lengua Española, define el término como “Privación del juicio o del uso de la razón.”, es decir que, según el imaginario colectivo de algunos estudiantes, y si fuéramos estrictos en el sentido de la palabra, quienes participaron de *Grafitas corporales* habrían estado privados del pensamiento y de su capacidad de discernir entre lo que es apropiado o no dentro de su contexto inmediato.

Al notar esta brecha, me cuestioné bastante sobre qué tan conveniente era haber realizado la experiencia con un grupo tan aparentemente *selecto*, y qué hubiera sucedido de haber realizado los talleres con grupos completos, o incluso con todo el bachillerato. De acuerdo con las experiencias vividas en las propuestas que se llevaron a cabo en el taller de performance, es importante tener en cuenta que se trabajó con una población adolescente, la cual supone ser difícil por la etapa de desarrollo en la que se encuentra y en la que se muestran apáticos, rechazados, indiferentes frente a muchas cosas, incluso frente al conocimiento. A propósito del adolescente, Nasio (2013) lo caracteriza de este modo:

Todo en él son contrastes y contradicciones. Puede estar tanto agitado como indolente, eufórico y deprimido, rebelde y conformista, intransigente y decepcionado; en un momento entusiasta y de golpe, inactivo y desmoralizado. A veces, es muy individualista y exhibe una vanidad desmesurada o, por el contrario, no se quiere, se siente poca cosa y duda de todo (p. 17).

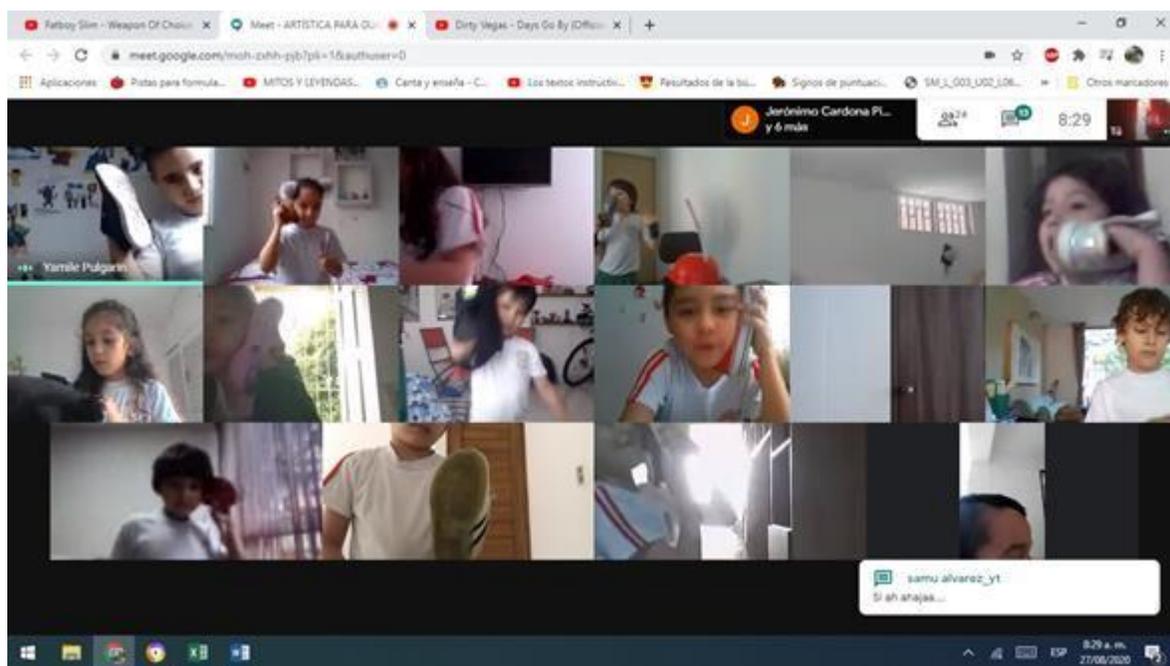
Teniendo en cuenta esto, es interesante ahondar en que, pese a que los estudiantes del taller estaban padeciendo en mayor o menor medida lo anterior, su respuesta ante los nuevos estímulos estéticos propuestos fue bastante positiva en el sentido que no fue tan difícil como

se esperaba, pues se dejaron convocar, se salieron de lo convencional, jugaron, propusieron, crearon y pensaron el arte de otras maneras, puedo decir incluso que percibí a nivel general un disfrute y un goce en cada uno de los encuentros. Es satisfactorio saber que permanecieron a lo largo de la propuesta y que al final terminaron pidiendo la continuidad del proceso para el año siguiente, manifestando, de múltiples formas, lo significativo que había sido para ellos, el haber hecho parte de esta experiencia. Por consiguiente, la propuesta de adicionar prácticas cercanas al performance en el microcurrículo de la Educación Artística en el Colegio Antonino, puede ser significativa y, por tanto, al extenderse a otros grados del bachillerato, puede generar procesos de subjetivación y experimentación estética que les brinde la posibilidad de crear desde otros lugares del pensamiento y desde el juego como pretexto para pensarse a sí mismos.

De hecho, una de las transformaciones que se puede evidenciar posterior a las reflexiones generadas en “Grañas corporales”, es el hecho de que, en la actualidad, desde el grado Jardín hasta el grado 11°, he venido implementando ejercicios performáticos desde una Educación Artística virtual. Por poner un ejemplo, describiré brevemente uno de los ejercicios planteados en el mes de agosto del presente año, llamado “El zapato mágico”: los niños, niñas y jóvenes, se quitaban uno de sus zapatos y yo les proponía convertir ese objeto en una serie de elementos imaginarios cuya funcionalidad era diferente a la del zapato. Planchamos la ropa, jugamos tenis de campo, nos pusimos un sombrero entre otras acciones corporales ejecutadas con el mismo objeto. Posteriormente les pedí que propusieran objetos mágicos, uno de ellos dijo “profe, mi zapato es un celular”. En la Fotografía 2, se puede ver claramente a los estudiantes hablando por su teléfono celular que en realidad es un zapato. En todos los grados realicé la misma actividad, y aunque esperaba percepciones diferentes por la diferencia en las etapas de desarrollo, en todos hubo la misma recepción positiva y al final del ejercicio cuando se les dio la palabra para expresar cómo se sintieron, dijeron que querían seguir haciendo este tipo de actividades, porque aunque era una clase a través de la pantalla, se habían podido parar de la silla y hacer un ejercicio que se salía de lo convencional en medio de la educación virtual.

A esta primera intervención performática con el zapato, siguieron una serie de ejercicios del mismo corte ya que se le dio lugar a la petición expresada por los estudiantes en la evaluación de cada ejercicio en los diferentes grados.

Este tipo de ejercicios que involucran el cuerpo ha dinamizado en demasía la rutina de los niños, ya que en los últimos meses han estado sumergidos entre pantallas y escritorios, pues es la forma que la escolarización, en tiempo de la pandemia (generada por el Covid-19), encontró para no perder el contacto con los estudiantes. Personalmente ha sido una experiencia bastante gratificante y renovadora, pues, como docente, también me salgo de la rutina al hacer este tipo de trabajos con mis estudiantes.



Fotografía propia 2: “Mi zapato mágico”. Niños y niñas del grado Jardín en clase de Educación Artística virtual del Colegio Antonino, agosto de 2020.

CONCLUSIONES

Concibo pues, a través de mi experiencia como docente y en especial en la experiencia de “Grafías corporales”, que el trabajo artístico abordado desde la relación cuerpo – espacio desde el performance, suele tener un impacto superior en los jóvenes por el simple hecho de sacarlos de lo cotidiano, del pupitre y sobre todo, de llevarlos a lugares no comunes de la creación artística y a la vez de su propio lugar como individuos, entre tanto, se exploran otro tipo de interacciones que los llevan a la reflexión por el sentir del otro, en propuestas de un corte dialógico como fue la intención del taller, por ejemplo. Concluyo pues que las acciones propuestas desde el performance pueden generar un mayor disfrute, no solo por su carácter desestructurado, sino por ser una experiencia más cercana a la lúdica, desencadenando acciones no premeditadas, propias del momento, el lugar y la emotividad de cada ser. De hecho, este tipo de experiencias le dan al joven un lugar en el que lo divergente puede constituirse como una condición de subjetividad, la cual, a su vez, permite una flexibilización del pensamiento dentro de su contexto inmediato, y le brinda posibilidades de generar una identidad, no desde la simulación, sino desde la autenticidad.

Si bien, como lo dicen Martínez y Gutiérrez (1998, p. 18) “El arte del niño nace de un impulso espontáneo que excluye la premeditación y que aparece más bien dictado desde su propia naturaleza”, no ocurre lo mismo con el adolescente. Martínez y Gutiérrez (1998) Al referirse a esta etapa de desarrollo (la adolescencia) plantean que suele abandonarse la espontaneidad para transformarse progresivamente en una conciencia crítica que obedece a estímulos de su entorno familiar, escolar y social, entonces el adolescente se cuestiona por lo que produce y a su vez es cuestionado por otros, se da cuenta que hay limitaciones en su capacidad creativa y a menudo comienza a perder interés sobre lo artístico, esto, porque hay un nivel de exigencia o de dificultad que supone que debe evolucionar de lo espontáneo a algo más estructurado en el sentido estético. En este sentido, este tipo de experiencias desestructuradas a partir del performance, se acercan un poco más a lo que en etapas anteriores de su desarrollo les permitía crear desde la espontaneidad, pues no se espera que

lo que suceda se ciña a unos cánones estéticos, sino que se vuelve fundamental el proceso creativo por encima de la misma conclusión, o por decirlo de otra manera, del resultado.

Es así como, la experiencia estética ligada al cuerpo, es una de las formas de abordar la experiencia del arte de una manera vivencial y significativa, por ser en sí misma herramienta y soporte; la relación con el espacio, los objetos y las personas, brinda la capacidad de desarrollar procesos que vinculan las circunstancias actuales de cada persona, influyendo directamente en la manera en la que se ve a sí mismo y a los demás en su contexto escolar.

Las múltiples construcciones simbólicas que permite el performance, en tanto posibilidad creativa del joven, dan paso a la comunicación de sensaciones, sentimientos, inconformidades y modificaciones, tanto de manera implícita como explícita; además, resignifican las posibilidades de la apreciación estética, en tanto es capaz de ser espectador de lo que sus propios compañeros proponen, desde su propia experiencia. A su vez, si es capaz de contrastar estas prácticas consigo mismo, tiene la posibilidad de encontrar cosas en común con los demás y también de saber qué lo hace diferente de los otros. Por lo tanto, cuando se tiene una herramienta tan poderosa como el performance en el contexto educativo, es necesario enriquecer estas experiencias con la palabra viva, tanto de quienes ejecutan las acciones, como de quienes asisten y permanecen expectantes; de otra manera, un simple “performance”, no sería más que una serie de acciones sin carácter formativo u otra de esas “cosas raras” que hacen unos estudiantes acompañados por un profesor dentro o fuera de un aula. De tal modo, puedo afirmar que, si bien es bastante importante dejar que ellos propongan en el sentido creativo, hay que conducirlos después hacia la reflexión, hacia el porqué de las cosas que surgieron en el acto, porque si se mantiene un diálogo constante sobre la experiencia performática, dichas acciones se vuelven enriquecedoras y significativas para quienes participan de ellas, porque es a través de la lectura del otro que se da sentido a la propia existencia, puesto que se da un protagonismo real a lo individual, pero es teniendo conciencia de lo colectivo que se construyen lazos, vínculos y memorias de vida.

Para finalizar, quisiera establecer el hecho de que, tanto lo artístico como lo pedagógico, aunque enmarcados en campos diferentes, con el paso de los años dentro de mi experiencia se han ido relacionando de tal forma, que han adquirido un carácter casi simbiótico. Acéptese o no, el docente como guía en su práctica imprime bastante de sí mismo en lo que enseña, o en lo que espera movilizar en sus estudiantes, pues se parte también de una subjetividad, de una trayectoria, de unos intereses personales que en este sentido serían unos intereses artísticos, y por ende de lo que el docente ha apropiado como motivación para sí mismo. Entonces el encuentro entre docente – estudiante se convierte en un aprendizaje en el cual reside la reciprocidad.

Cuando yo inicié mi propuesta artística desde el performance, mis intereses se centraban en aspectos difíciles de mi realidad socio – afectiva, los cuales sentía que tenía que encarar, cada proceso era como una catarsis, una forma de exorcizar sentimientos y experiencias que habían marcado mi vida y también una manera de reestablecer mi lugar en el mundo desde las acciones performáticas enmarcadas en el ámbito estético.

Al plantear esas mismas búsquedas en mis estudiantes en el taller realizado en el colegio Antonino, estas arrojaron una reflexión bastante reveladora frente al vínculo que puede existir entre mi propuesta artística, mi práctica pedagógica, las propuestas hacia mis estudiantes y los procesos de ellos mismos. Con esto no quiero decir que siempre que algo sea significativo para un docente tiene que serlo para los estudiantes, pero si es mucho más probable que al apoyarme en mi subjetividad para proponer en el aula, haya un punto de encuentro de subjetividades, inclusive, en esta experiencia pude sentir un vínculo con mis estudiantes que trasciende los meros contenidos, sentí que hubo un aprendizaje colectivo que fortaleció entre otras cosas, mi práctica artístico – pedagógica, pues creo que se consolidó en un empoderamiento en el que acepté con mayor seguridad que puedo vincular mis intereses a los suyos, sin omitir sus diferentes modos de sentir, de ser y de retroalimentar sus procesos. Al igual que sucedió en mis constantes búsquedas creativas, en este taller cada quién tuvo la posibilidad de hacer su propia catarsis y expresar de diferentes modos los intereses que su

propia afectividad le dictó, haciéndose bastante evidente que lo emotivo también posibilita la creación, y, por tanto, una expresión subjetiva del ser.

BIBLIOGRAFÍA

- Acaso, M. (2009). La Educación Artística no son manualidades Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual (3ra ed.). Madrid: Catarata.
- Agra Pardiñas, J. (2005). El vuelo de la mariposa: la investigación artístico – narrativa como herramienta de formación. En: Marín Viadel (ed.). Investigación en Educación Artística. Temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y las culturas visuales. Granada: Universidad de Granada y Universidad de Sevilla
- Buscarini, C. (2012). Significado, identidad y mundo en la narrativa autobiográfica. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Disponible en: <https://www.aacademica.org/000-072/103.pdf>
- Cadahia, L. (2017). Mediaciones de lo sensible. Hacia una economía crítica de los dispositivos. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Colegio Antonino. (2010). Proyecto Educativo Institucional (PEI), Institución educativa, Colegio Antonino, municipio de La Estrella Antioquia.
- Congreso de la República de Colombia. Ley N° 115. (1994, febrero 8). Diario Oficial de la República de Colombia N° 41.214 de febrero de 1994.
- Congreso de la República de Colombia. Ley N° 397. (1997, agosto 7). Diario Oficial de la República de Colombia N° 43102 de agosto de 1997.
- Constitución Política de Colombia (1991). Asamblea Nacional Constituyente, Bogotá, Colombia, 6 de Julio de 1991.

- Díaz Obregón, R. (2003). Arte contemporáneo y Educación Artística los valores potencialmente educativos de la instalación (Tesis Doctoral) Universidad Complutense de Madrid, España.
- Eisner, E. (2002). La escuela que necesitamos. Ensayos personales. Buenos Aires: Amorrortu
- Freud, A. (1954). El yo y los mecanismos de defensa. Buenos Aires: Paidós.
- Gómez, G. (2005). En defensa del arte del performance. Horizontes antropológicos, volumen. 11 (24), páginas. 199-226.
- Gómez, J. A. (2008). En torno al concepto de cuerpo desde algunos pensadores occidentales. Hallazgos, volumen 5, (número 9), páginas 119 - 131.
- Gómez, J. R. (2005). Posibilidades educativas de la performance en la enseñanza secundaria. Arte, individuo y sociedad, volumen 17, páginas 115-132.
- Hernández Sampieri, R. (2014). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill
- Maslow, A. (1991). Motivación y personalidad. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Martínez, L. & Gutiérrez, R. (2002). Las artes plásticas y su función en la escuela. España: Ediciones Aljibe.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Orientaciones pedagógicas para la Educación Artística y cultural. Bogotá D.C: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2000). Serie Lineamientos Curriculares. Bogotá D.C: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Cultura. (1997). Ley General de Cultura. Colombia: 7 de agosto de 1997.
- Montoya, J.A. (2011) El cuerpo en perspectiva de una subjetivación política. Un ámbito de estudio de la Educación Corporal. En: Revista Educación física y deporte. Vol. 302 p. 571-577.
- <https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/11316/10349>
- Moya Méndez, M. y Choin, D. (2018). Modelo estructural explicado y ejemplo para la documentación narrativa de experiencias artísticas y artístico-pedagógicas. Revista de investigación y pedagogía del arte. Facultad de Artes, Universidad de Cuenca, N° 3; ene – jun. Disponible en
- <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/revpos/article/view/1632/1291>

- Nasio, J. (2011) ¿Cómo actuar con un adolescente difícil? Consejos para padres y profesionales. Paidós. Argentina.
- Ortiz Granja, Dorys (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, (19), 93-110. [Fecha de Consulta 29 de noviembre de 2020]. ISSN: 1390-3861. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4418/441846096005>
- Real Academia Española. (2014). Locura. En Diccionario de la lengua española (23.a ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/locura?m=form>.
- Real Academia Española. (2014). Sensible. En Diccionario de la lengua española (23.a ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/?id=XaIHaKO>
- Rodríguez, M. L, Moreira, M. A, Caballero, M.C. y Greca, I. M. (2008). La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva. Barcelona: Ed. Octaedro. Edición electrónica.
- Schechner, R. (2000). Performance. Teoría y prácticas interculturales. Buenos Aires: Libros del Rojas, Universidad de Buenos Aires.
- Soto, P. y Ferriz, R. (2014). Inclusión del arte contemporáneo en el aula de educación infantil. Los viajes de Julio Verne a través de la instalación artística. Arte y Movimiento, julio, (número 11), páginas 25-40.
- Taylor, D. Fuentes, M. (2011): Estudios avanzados de performance. (1ra ed.). México: Fondo de cultura económica.
- Unesco. (2005). Conferencia Regional de América Latina y el Caribe Latino, “Hacia una Educación Artística de Calidad: Retos y Oportunidades”. Bogotá, 28-30 de noviembre de 2005.
- Vygotsky, L. (1978). El desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Barcelona: Editorial crítica, Grupo editorial Grijalbo.