



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

EMOCIONES POLÍTICAS E IMAGINACIÓN NARRATIVA A TRAVÉS DEL ARTE
VISUAL EN UN GRUPO DE NIÑOS DE LA I.E. TULIO OSPINA DE MEDELLÍN

Trabajo de grado para optar al título de Licenciadas en Pedagogía Infantil

DANIELA MEJÍA AGUDELO.

DANIELA MONSALVE CUÉNCAR.

ASESORA

MARY LUZ MARIN POSADA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MEDELLÍN

2017

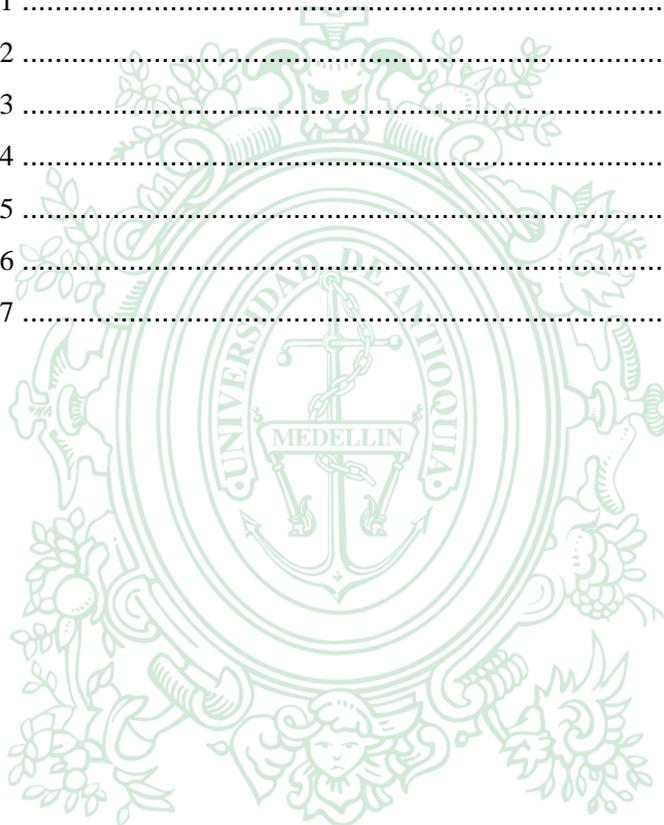


Tabla de contenido

1.	Introducción.....	8
2.	Problema	10
2.1	Planteamiento del problema	10
2.2	Justificación.....	15
3.	Objetivos	16
4.	Antecedentes	17
5.	Referentes conceptuales.....	24
6.	Metodología.....	41
7.	Hallazgos y resultados.....	50
7.1	Relación entre imaginación narrativa y emociones políticas	50
7.2	Imaginación narrativa ambivalente.....	54
7.3	Imaginación narrativa y emociones dentro de la convivencia.....	60
7.4	Reconocimiento como valoración social	64
7.5	Relación entre emociones políticas y arte visual	67
7.6	Repugnancia: un obstáculo para la convivencia	72
7.8	La vergüenza y su afectación a la autoestima	75
7.9	Ambivalencia moral.....	77
7.10	Relación entre imaginación narrativa y arte visual.....	79
7.11	Arte visual, imaginación narrativa y pedagogía	90
7.12	Reconocimiento y justicia	95
8.	Conclusiones.....	99
9.	Recomendaciones	103
10.	Bibliografía	108
11.	Anexos.....	111
11.1	Anexo 1	111
11.2	Anexo 2.....	112
11.3	Anexo 3.....	113
11.4	Anexo 4.....	114
11.5	Anexo 5.....	115



11.6	Anexo 6.....	117
11.7	Anexo 7.....	118
11.8	Anexo 8.....	119
11.9	Anexo 9.....	120
11.10	Anexo 10	122
11.11	Anexo 11	123
11.12	Anexo 12	124
11.13	Anexo 13	125
11.14	Anexo 14	126
11.15	Anexo 15	127
11.16	Anexo 16	128
11.17	Anexo 17	129



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Emprender un camino a la comprensión de las emociones políticas no fue nada fácil, pues primero que todo era cuestión de acostumbrarse a ver ambas palabras juntas como un solo término, para ello fue necesario entender que las emociones en la vida del hombre van más allá de un estímulo individual y son mucho más complejas que las sensaciones físicas que se pueden sentir al experimentarlas. Por otra parte, se requirió de abrir la mente a considerar cada acto que se vive en sociedad como una experiencia política alejada y distinta del mundo de la politiquería.

En este sentido, para empezar a hablar de emociones políticas en mi vida fue necesario hacer un acercamiento teórico para llegar a comprenderlas como parte indispensable de las interacciones sociales y así mismo darles la importancia que hoy tienen dentro de todo tipo de relación. De modo que luego del acercamiento al concepto a modo personal, fue posible pensar en el papel que las emociones políticas juegan dentro de mi campo de acción profesional, es decir, en los procesos formativos de los estudiantes.

Desde este punto de vista, la articulación de las emociones con el arte durante este proceso investigativo, se configuró como la excusa para generar en los niños nuevas experiencias estéticas que les abrieron el paso a la imaginación, la creatividad y sobre todo al interés por el otro. Situación que fue sin duda muy enriquecedora a nivel personal y profesional, pues de ella se destacan los aprendizajes adquiridos con los niños, con mi compañera de trabajo y con los asesores del proceso, entre ellos la importancia de conocer el contexto para entender la forma de actuar y pensar de las personas y al mismo tiempo para conectarse con la diversidad de sus potencialidades, búsquedas y necesidades.

Daniela Mejía Agudelo



Tratar de comprender las emociones políticas en un grupo de estudiantes fue a la vez oportunidad para comprender las emociones en mí misma. Me di cuenta que en mi vida hay momentos de ira y me encuentro en la tarea de entender cuándo es moral o antimoral. Sin embargo, aprender que la ira se puede dar porque se tiene una idea de lo justo y se siente que no es correspondido ese sentimiento de dignidad ha marcado cómo me enfrento a mi vida y a mi profesión de ahora en adelante. Sea cual sea la emoción, entendí que están arraigadas a cosas completamente profundas y subjetivas. La vida cobra más sentido cuando se aceptan las emociones en el mundo de la razón.

Conocer a los estudiantes de la Institución Educativa Tulio Ospina ha sido una de las experiencias más especiales. Así hayamos pasado por dificultades y desencuentros, fueron personas y momentos que dejaron huella en mi corazón. Esos desencuentros luego se volvieron en encuentros; cada estudiante dejó en mí un recuerdo y muchos me dejaron aprendizajes. Esta experiencia de investigación me permitió acercar de una manera profesional y personal a los estudiantes; los conocí desde lo que compone su interioridad: sus emociones, creencias y experiencias.

Escucharlos fue determinante para la experiencia. En el conocer sus historias de vida surgieron lágrimas, reflexiones y sonrisas. Viví en carne propia lo que significa conocer y escuchar a los estudiantes. Más que por su funcionalidad en lo pedagógico, hay que escucharlos porque los niños quieren hablar y quieren que los escuchen. Además, escucharlos y acercarme a ellos como seres humanos y mundos interiores hizo desvanecer esa barrera que muchos habían construido hacia el otro y que uno a veces construye frente a



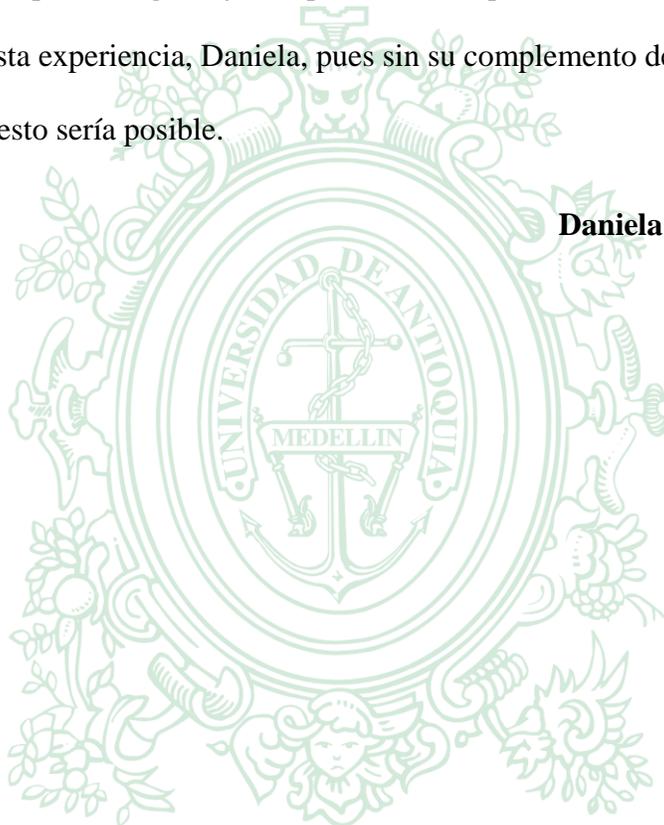
**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

ese estudiante “grosero” o “problemático”. Creo que la empatía fue realmente movilizadora aquí.

Así que, antes que a nadie, quisiera agradecerle a estos estudiantes, me enseñaron mucho más de lo que pude imaginar y siempre los tendré presentes. También le agradezco a mi compañera en esta experiencia, Daniela, pues sin su complemento de paz y seguridad a mi locura, nada de esto sería posible.

Daniela Monsalve Cuéncar



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Resumen

El presente trabajo se realizó bajo la idea de destacar la importancia que tiene el arte en la pedagogía y el papel que cumplen las emociones políticas y la imaginación narrativa en dicho proceso. Para esto se llevaron a cabo algunos momentos específicos que hicieron posible la realización. Inicialmente se realizó el planteamiento y la indagación conceptual, posteriormente se hizo la identificación de la población y la selección de las categorías analíticas, a partir de su recurrencia en el problema, en un tercer momento se plantearon las técnicas e instrumentos a utilizar, al igual que la aplicación de los mismos y finalmente, se describen los resultados producto del análisis de la información, así como las conclusiones a las que se llegó con sus respectivas recomendaciones para los maestros y pedagogos en general.

Palabras claves

Emociones políticas, arte visual, imaginación narrativa, pedagogía



1. Introducción

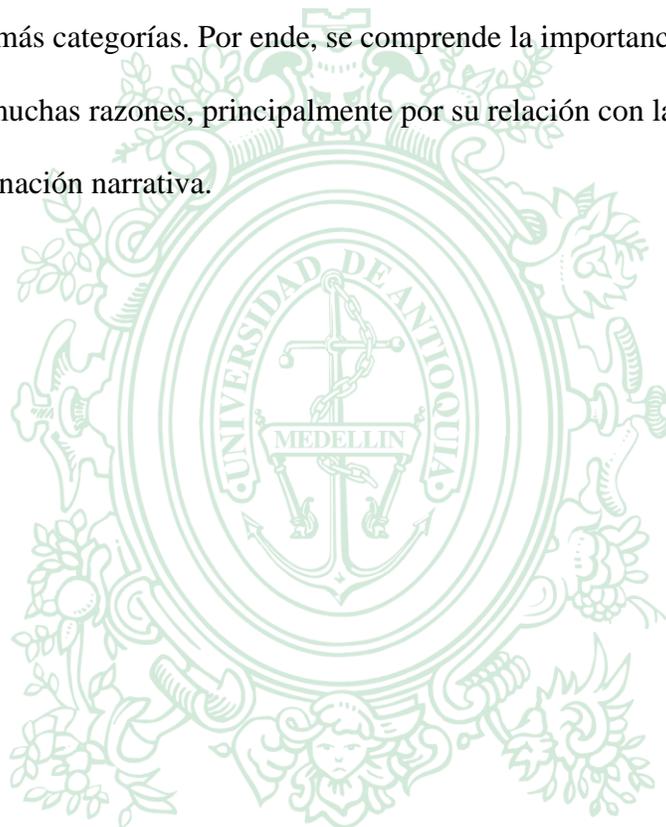
La presente investigación tiene como punto de partida la educación artística en los contextos educativos y la carencia que esta área determinada dentro de las mallas curriculares tiene con respecto a los contenidos teóricos y prácticos en las aulas de clase. Por esta razón se propone un proceso investigativo en el cual se destaca el papel que cumple el arte visual dentro de los procesos formativos en las instituciones educativas como elemento que permite la generación de emociones políticas y potencia la imaginación narrativa.

Para esto, inicialmente se hace la presentación de la problemática contextualizada en la institución educativa Tulio Ospina y la situación particular de los participantes. Del mismo modo, se hace un recorrido a nivel teórico de los trabajos que se han llevado a cabo alrededor de las categorías de la investigación y la relación que se puede establecer entre ellas y con conceptos nuevos, retomando de estos algunos aspectos de utilidad para generar ideas que ayuden a la construcción de los instrumentos para la recolección de la información.

Por otra parte, se establece la claridad conceptual de las categorías de emociones políticas, imaginación narrativa y arte visual, para una mejor comprensión de la propuesta. El enfoque que apropia esta investigación es de carácter hermenéutico-crítico, de esta manera determinando las técnicas e instrumentos implementados, como las entrevistas, los talleres, la observación e instrumentos diseñados específicamente para la investigación, como el análisis de miradas y el retrato.



Se hallaron emociones políticas como principalmente la ira, la repugnancia y la vergüenza en relación con el arte visual y el reconocimiento de afectividad y justicia entre compañeros de clase. Además de esto, se halló la importancia del ser humano en el arte visual para los estudiantes, de esta manera, haciendo evidente la imaginación narrativa en relación con las demás categorías. Por ende, se comprende la importancia del arte visual en la pedagogía, por muchas razones, principalmente por su relación con las emociones políticas y la imaginación narrativa.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



2. Problema

2.1 Planteamiento del problema

El arte en la escuela tiene mucho más potencial que lastimosamente no se ha sabido aprovechar lo suficiente en el contexto colombiano. La educación artística como práctica en las instituciones de educación formal contiene una carga inclinada a la instrumentalización y además se ignora su rigurosidad e importancia como disciplina. Experiencias con niños y niñas en distintas instituciones oficiales y privadas han demostrado que sólo basta con la implementación de manualidades para formar en el arte; sin conocer qué es la creatividad y qué implicaciones tiene en el arte. Por ende, se está ignorando las demás habilidades que se utilizan en el arte: sentido crítico, imaginación, capacidad de inferencia, lenguaje verbal y visual, entre otras; como también las dimensiones de desarrollo implicadas: ética, estética, cognitiva, por ejemplo.

Además, se ve en las instituciones educativas que se “enseña” artística de una manera completamente desvinculada de los demás saberes, pues lo relativo al arte comienza y termina en la clase de artística. Esto transmite la idea de que el arte es algo que no se vincula con ningún otro saber, sin tener en cuenta que el arte, la filosofía, la literatura, la política y la historia siempre han estado de la mano. El arte visual tiene cabida en todas las disciplinas, pues con las obras de Leonardo Da Vinci existe algo de matemáticas, historia e ingeniería, así como las obras de Fanny Sanín y David Manzur se relacionan con la geometría, entre muchos otros ejemplos. Es tarea del pedagogo reconocer estas relaciones, para así educar de una manera más integral.



La instrumentalización es evidente también en la educación infantil, en la cual el componente artístico plástico se basa en la manipulación: manualidades y texturas para la motricidad fina. El dibujo libre es otro factor que causa contradicciones, pues es fundamental para el desarrollo de la creatividad, sin embargo, una actividad que sin el adecuado acompañamiento, no cultiva la creatividad en los niños. Por efecto, queda reducido o desplazado en las actividades de menor valor en las instituciones, o las de “relleno”, como ha ocurrido con el juego libre. Por lo tanto, la actividad de dibujo libre se podría aprovechar más, teniendo un conocimiento a profundidad de ésta y sus posibilidades dentro del aula.

No se está diciendo que lo técnico no tiene importancia en el arte; todo lo contrario, es parte fundamental en las artes plásticas. No obstante, se puede trascender de la manipulación de materiales y técnicas, para llegar a comprender el porqué de las técnicas y cómo influyen en la interpretación conceptual o sensorial de la obra de arte; su estética. No sólo cuando se tiene un producto tangible es posible evaluar el éxito de la sesión. No se debe descuidar lo que es la interpretación en el arte visual: el sentido crítico, histórico, narrativo, ético y sobre todo estético que poseen las obras de arte.

La educación artística ha sido notoriamente desplazada junto con las otras materias “secundarias” o de complemento, como lo son educación física, ética y valores, religión, ética, y actualmente, la cátedra de Paz. Se considera erróneamente que estas disciplinas son menos importantes que matemáticas, ciencias, inglés y español, por lo cual su intensidad horaria se reduce. Esto influye, además, en la importancia que le dan los directivos, pues se ha visto que los docentes en artística no son profesionales en el campo, lo cual, no sólo demuestra lo que se piensa del arte (pues es algo en el que cualquiera puede formar), también



lo poco que se está educando al respecto. Los padres, directivos, estudiantes y hasta los mismos educadores piensan que una materia como artística es algo que no requiere de mucho pensamiento ni esfuerzo.

Collados & Rickenmann (2010) sustentan la importancia que se le debe dar a la mediación didáctica con el objeto artístico, yendo más allá de la simple “manipulación”, así buscando su “saber denso” (pp.13). Se entiende este saber denso como aquel que influye en la percepción y la emoción que proporciona la contemplación del arte. Esto podría traducirse en el sentido *estético* del objeto artístico, más específicamente en la imagen en el arte visual, como la pintura, el grabado, el dibujo y la fotografía.

Como consecuencia del ocultamiento del “saber denso” del arte en las instituciones, la única relación que establece el niño con la obra de arte visual es de opinión valorativa en tanto, “está feo” o “es muy bonito”. Así los niños vean una clase de artística, están desligados por completo del arte, hasta el punto de decir que el arte es aburrido, difícil, o que no es para ellos. Llegan a pensar que el arte es aburrido porque no lo entienden, dicen que no lo disfrutan porque no saben dibujar o pintar; ya que el arte para ellos es un cuadro pintado o dibujado a la perfección.

Es así como el arte queda reducido a una apreciación de técnica (aunque en los niños es una apreciación de gustos, ya que para apreciar la técnica, también es necesaria aprender de ella), dejando de lado aspectos interpretativos y emocionales. Tal es el ejemplo de las obras de Débora Arango, con las cuales se reduce la apreciación a juicios de valor sobre lo figurativo (el realismo), sin tener en cuenta la crítica que la artista hace al patriarcado, a la iglesia y a la cultura política en Colombia.



De esta manera, la relación obra-espectador, tal como se plantea en la idea anterior, carece de sentido en cuanto a las funciones que cada una cumple, pues la obra en sí expresa algo, y el espectador debe llegar a una interpretación basándose en un conglomerado de experiencias previas que le permitan la construcción de una idea tras otra, es decir, que construya su propio sentido de la obra. Es allí donde aparece el meollo a tener en cuenta los educadores (no solo en artística) y las habilidades que deben desarrollar para servir como puente y ofrecer una familiaridad entre la obra y el espectador.

Ahora bien, el arte es un campo de estudio amplio que contempla diferentes formas de expresión que posibilitan el desarrollo de diversas habilidades, en palabras de Nussbaum (2012) “las artes desempeñan un papel vital, puesto que cultivan poderes de la imaginación que son esenciales para la construcción de ciudadanía” (pp.118), es decir, que por medio de ellas se puede lograr despertar en los niños y las niñas diferentes opiniones críticas como producto de las interacciones con los otros, pues “la forma artística hace que el espectador perciba por un momento a las personas invisibles de su mundo”(pp.128), y de esta manera logre elaboraciones que en otras instancias o momentos no era posible. He aquí el carácter ético que a veces no se ve en el arte.

Es así, como en lo propuesto por Nussbaum, se hace gran énfasis en la literatura y el teatro, como medios artísticos para lograr la imaginación narrativa. Esto lleva a pensar el arte desde otra rama, teniendo en cuenta otras de sus expresiones, como en el caso del arte visual, en especial la imagen. Éste, al formar parte de las artes deberá cumplir, como lo expone la autora, “una función fundamental de desafiar la sabiduría y los valores convencionales” (p.133).



En esta medida, y tratando de retomar las ideas de esta autora, se incorpora en el presente trabajo de investigación la imaginación narrativa y las emociones políticas, como aquello que es posible analizar y cultivar gracias al trabajo con la imagen en el arte visual. En otras palabras, con la intención de hacer énfasis en el arte visual dentro de los procesos formativos de las infancias y contribuyendo a la formación de un juicio crítico, nos planteamos el siguiente interrogante, ¿Qué emociones políticas aparecen en un grupo de niños quinto grado de la IE Tulio Ospina de Medellín, a través de la imaginación narrativa propiciada por el arte visual?

En este sentido, se pretende contribuir a la formación tanto en arte e interpretación, como en lo que concierne a la vida en sociedad, por medio del cultivo e identificación de las emociones políticas y la imaginación narrativa.



2.2 Justificación

Ahora bien, teniendo claridad acerca del tema que circunda la investigación, lo que está en su particularidad propone es el trabajo en una institución educativa formal, donde se pretende llevar a cabo una serie de intervenciones con obras artísticas previamente seleccionadas que tengan en cuenta el contexto y la población, para que de esta manera los niños y niñas participantes tomen una postura crítica de acuerdo a aquello que les genera la imagen como expresión artística y comunicativa. Además, hay un interés por propiciar estrategias metodológicas que vinculen el arte visual, las emociones políticas y la imaginación narrativa, con el fin de poner el énfasis las relaciones interpersonales, la empatía, la vida en comunidad y demás temas que puedan surgir en la población sujeto.

En este sentido, el objetivo de la propuesta, más allá de la postura crítica de los participantes, es poder movilizar, -(cultivar y analizar)- en ellos emociones políticas como insumo para el proceso investigativo. Todo esto con el fin de contribuir a una categoría altamente conceptualizada y trabajada en la actualidad como la ciudadanía -la cual es fundamental en las emociones políticas y la imaginación narrativa- y con ella la autonomía en las decisiones en tanto cada individuo es un sujeto que interviene ya sea de forma pasiva o activa en las decisiones y circunstancias que atraviesa la vida y en la comunidad escolar.

En este sentido, la propuesta puede tenerse en cuenta como la oportunidad para repensar el arte en la escuela, tanto como materia como un campo de saber bastante importante pero poco valorado. Las emociones políticas y la imaginación narrativa invitan a pensar nuevas alternativas para la formación en muchos aspectos, haciendo énfasis en la cívica, y el buen vivir, como lo es con el arte visual.



3. Objetivos

3.1 Objetivo general

Comprender la relación que tiene el arte visual con las emociones políticas y la imaginación narrativa en niños de quinto grado de la I.E Tulio Ospina del municipio de Medellín.

3.2 Objetivos específicos

- Describir las emociones políticas generadas en los niños a través de la experiencia con el arte visual.
- Interpretar las emociones políticas mediante la imaginación narrativa propiciadas por el arte visual en niños de quinto grado.
- Esbozar algunos elementos pedagógicos que potencien la reflexión crítica dentro de la apreciación artística en contextos educativos.



4. Antecedentes

La presente investigación pedagógica tiene como objeto de estudio las emociones políticas que se potencian en el acto de la contemplación del arte visual y lo que esto puede significar para favorecer la imaginación narrativa en la construcción de la subjetividad de cada persona.

De modo que para dar inicio al proyecto, es importante hacer un recorrido de algunas experiencias entre arte e imagen, subjetividad y emociones políticas, al mismo tiempo que desde la sociología, la investigación social y la filosofía, entre otros; se han fundamentado en conceptos como experiencia estética, las sensaciones y el sentimiento ético.

Capasso y Bugnone (2016) ofrecen un estudio comparativo en el cual se conceptualiza arte y política a la luz del filósofo Jacques Rancière y Nelly Richard; teórica cultural chilena. Esta investigación toma la forma de monografía y reivindica el valor de lo político del arte y del arte en la política. Por convergencias con los objetivos de la investigación y situacionales como el contexto, se tomará de este estudio la teoría de Richard, quien se basa su teoría en el arte y la política desde el contexto latinoamericano del cual Colombia hace parte. Además, los autores dan a conocer lo que Richard llama “arte militante” (p.157), y es ese aspecto del arte que refleja el compromiso que tiene el artista con la sociedad y la política, lo cual genera espectadores críticos, y se tomará este referente para respaldar la teoría de la imaginación narrativa que se puede generar a través del arte visual.



Una categoría que emerge de la relación arte y escuela es la memoria histórica, como sucede con la pesquisa que hace Ellis (2010), quien narra las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en las instituciones educativas de Alemania: mediante los lenguajes expresivos como la poesía, el arte visual, la música y la literatura a través de los cuales se enseña el Holocausto. Con el arte visual se acerca a lo que fue ese momento de la historia a través de obras de arte elaboradas por víctimas, en las que se retrata el sufrimiento y las distintas emociones que formaron parte de sus vivencias. Lo que se logra es que los estudiantes perciban o interpreten esas emociones a través de la contemplación de las obras de arte, además de las visitas a museos de la memoria; con lo que se contribuye a la construcción de la memoria histórica.

Lo que esta pesquisa ofrece es el registro de algunas experiencias pedagógicas que tuvieron éxito al utilizar metodologías alternativas y al salir del paradigma que se tiene sobre la enseñanza. Aunque, como alternativa o modificación metodológica (y no haberse quedado en una simple pesquisa), se puede explorar lo que fue la percepción e interpretación (o experiencia estética) en la obra artística desde las emociones políticas (como objeto de estudio); las emociones que se construyen en el entre nos: entre el espectador, la obra y el artista. Y eso es precisamente lo que se pretende con esta investigación, una posibilidad para las emociones políticas y la imaginación narrativa desde el arte, en donde la experiencia estética sea un referente para comunicar las sensaciones.

En cuanto a las emociones políticas o morales -término que introduce Martha Nussbaum en varios libros y que define como la naturaleza política de las emociones en la persona, porque se construyen en el entre nos- los avances no han sido numerosos, pero no significa que no sean importantes.



Los aportes de Martínez (2014) sobre las emociones morales dan cuenta no sólo de la importancia de cambiar de la perspectiva cognitiva de las emociones para una práctica pedagógica más humana, sino que también da cuenta de que las emociones morales en la escuela son una oportunidad para el reconocimiento, auto-reconocimiento, la toma de decisiones éticas y la vida en comunidad (p.187). Este trabajo hermenéutico se aplicó en dos grupos de noveno de distintas instituciones educativas de la ciudad de Bogotá y se utilizó cartografías como herramienta para la recolección e interpretación de narrativas.

Si bien la investigación aporta a la conceptualización y esclarecimiento sobre las emociones políticas en el aula, el grupo poblacional en este caso es juvenil, a diferencia del grupo poblacional infantil de la presente investigación. Además de esto, se hará hincapié en el lugar de la imaginación narrativa en las emociones políticas, algo que no está incluido en los hallazgos de Martínez.

La imaginación narrativa es un término en mayor medida desarrollado en la obra de Martha Nussbaum, quien lo pone como categoría importante para hablar de aquello que posibilitan las artes, más precisamente la literatura y el teatro. Sin embargo, como ya se planteó en líneas anteriores, el énfasis que tendrá este proyecto investigativo será orientado al arte desde las expresiones plásticas y visuales, y lo que estas pueden lograr en los sujetos. Para lo cual es necesario tener en cuenta algunas experiencias de proyectos que se han pensado en la misma perspectiva, ya que estos referentes son puntos de partida importantes que permiten plantear interrogantes con miras a lo futuro y posible.

Pardo y Hendez (2016), conducen un estudio fenomenológico-hermenéutico para entender la vergüenza como emoción, la empatía como capacidad humana y su relación con la imaginación narrativa desde la literatura (p.54). Con este trabajo, se dan luces a lo que es



la imaginación narrativa como objeto de investigación; cómo, con la implementación de técnicas como las narrativas, se da cuenta de las emociones políticas en cuanto a la formación ciudadana con estudiantes del grado quinto de dos instituciones educativas en Bogotá. Al finalizar la investigación, se logró entender la vergüenza y la empatía en los niños y las niñas de quinto grado desde la narración de situaciones y ejercicios de escritura con las cuales se proponen soluciones, además de expresar lo que sintieron al leer las narrativas.

Lo que se halló sobre la empatía cobra más importancia para llevar a cabo la investigación, dado a que es una capacidad producto de la imaginación: ponerse en el lugar del otro o entender la situación del otro. La empatía desde la imaginación narrativa en la literatura según los investigadores es racional, ya que se interpreta la situación y se enfocan en solucionar los problemas desde lo que se debe o debió hacer (p.92). En esta forma de empatía, se toma distancia de la posición del sujeto involucrado para ponerse en el lugar de mediador, proponiendo soluciones prácticas. En conclusión, se encontró posibilidades de formación ciudadana o civismo, dado a que existe la capacidad de empatía en estos niños y niñas de diez y once años; se espera encontrar al igual la capacidad de empatía como huellas de otras emociones morales en niños y niñas de diez a trece años.

A partir de esto, se hace relevante explorar la imaginación narrativa a través del arte visual. A diferencia de la anterior tesis, las artes visuales posibilitan que la intervención se haga en otros espacios educativos distintos a la escuela, como en los museos. Al respecto se encuentra que la vinculación de la imaginación narrativa con el arte visual como tal no se ha investigado, aun así, se ha llegado a un estudio teórico sobre la imaginación narrativa y la fotografía.



“Espectadores del dolor ajeno: una imagen no vale más que mil palabras” es la tesis de Beascoechea (2016) en la cual estudia los efectos que tienen las imágenes (en especial las que proporcionan los medios de comunicación), como la fotografía, en el sentimiento ético de las personas. Este estudio se fundamenta principalmente en la sociología de la comunicación y no se especifica en el artículo la metodología utilizada. El autor afirma que “la imagen cuenta con una enorme ventaja sobre cualquier otra forma de comunicación: dado que ‘la vista [llega] antes que el habla, y que las palabras nunca cubren por completo la función de la vista’ (Berger et al. 2000, 14)” (p.91). Teniendo esto en cuenta, es posible la movilización del sentimiento ético, pero con una condición necesaria: “La posibilidad de sentirse afectado moralmente por fotografías depende de la existencia previa de una cierta conciencia política relevante [...]” (p.92), es decir, tiene que haber existencia de subjetividad política en la persona para la afectación moral por medio de la imagen. Esto lo justifica por la perspectiva de imaginación narrativa que propone Nussbaum (p.97), para luego resaltar el lado positivo de la cultura visual, siendo ésta una posibilidad de reflexión por parte de la ciudadanía.

En este mismo sentido es de resaltar el trabajo “Imagen, violencia, política y formación” realizado por Vladimir Olaya Gualteros y Etna Castaño Giraldo (2014) acerca de la importancia e influencia que tiene la imagen en la sociedad contemporánea en el campo de la formación y la pedagogía. La primera se encuentra estrechamente ligada con los procesos de constitución de la subjetividad y la segunda se preocupa por la reflexión en torno a los procesos de formación en contextos situados (p.2). Es decir, ambos son procesos que requieren de la interacción con los otros o con lo otro, pero en el caso de este proyecto de investigación el énfasis se tendrá en lo que se pueda lograr por medio de la reflexividad



y sensibilidad que generen las obras, en otras palabras, a través de los procesos pedagógicos, pues bien lo plantean los autores en cuestión citando a Larrosa “un dispositivo pedagógico será, entonces, cualquier lugar en el que se constituye o se transforma la experiencia de sí. Cualquier lugar en el que se aprenden o se modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo”. (1995, p. 2)

Así mismo, esta investigación pone de manifiesto un aspecto que será bastante desarrollado en la siguiente propuesta y es el concepto de la imagen como herramienta para potenciar la imaginación narrativa, la cual está determinada por el mundo de la experiencia de cada sujeto que será entendido en el mismo sentido que Olaya y Castaño (2014) lo proponen, es decir como un constructo simbólico que involucra y pone en contacto una multiplicidad de sentidos que dan significado a la imagen más allá de lo propiamente visto y posibilitan espacios de interrelación, encuentros, condiciones de intercambio en las que los individuos se ven interpelados por una experiencia dada en el entorno social. En otras palabras, la imagen se configura como una estructura de sentido que genera espacios de sentido, modifica emociones y constituye subjetividades, en este caso desde lo político.

Ahora bien, desde la perspectiva que se plantea en la investigación ya realizada se retoman algunos aspectos similares como la selección de obras artísticas, que cumplan algunas características desde el orden social y político, para así dar sentido al proceso central de la siguiente propuesta investigativa y es la reflexividad dada desde las emociones políticas y la postura crítica. Otro aspecto a tener en cuenta se refiere a la memoria histórica que puede ser trabajada a través de la imagen como expresión artística que conserva el sentido de una época que moviliza en los sujetos algo más allá del recuerdo como acontecimiento pasado, la imagen es experiencia viva que atraviesa el sujeto y más aun



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

hablando de las circunstancias de violencia que han permean el país y la ciudad de
Medellín.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



5. Referentes conceptuales

Las emociones políticas no deben ser tomadas como emociones esporádicas e instantáneas desligadas una de la otra y del contexto mismo, pues como lo afirma Nussbaum (2006) en *El ocultamiento de lo humano*,

No podemos considerar que los pensamientos involucrados en las emociones son simplemente concomitantes o requisitos previos causales. Si son necesarios para identificar o definir una emoción, y para distinguir una emoción de otra, esto significa que forman parte de lo que la emoción misma es, son constitutivos de su identidad. (p. 43)

En otras palabras, el abordaje de las emociones políticas implica trabajarlas en el rigor de su complejidad y no a modo superficial.

Ahora bien, las emociones son en sí mismas consecuencias de la experiencia humana, sin embargo no todas las emociones se categorizan como políticas, pues estas últimas cumplen algunas características particulares como por ejemplo, la ambivalencia planteada por Marín así:

(...) los seres humanos configuramos nuestra moral de forma ambivalente, lo cual implica ruptura con formas convencionales como se ha entendido la configuración de la moral a través de la historia. Dicha configuración moral como construcción ambivalente está mediada en forma decisiva por las tensiones que se generan con los “otros” significativos, en particular en los procesos de socialización. (2014, p.3)

Así pues, la configuración de emociones políticas está mediada por los contextos y los sujetos que los habitan, de modo que cada emoción será poco a poco configurada de



manera particular de acuerdo a las lecturas subjetivas que realiza cada persona de la vida en sociedad, es decir, de la vida pública.

En este sentido, es necesario mencionar que las emociones al ser de la esfera pública, pertenecen y se modifican de acuerdo a las dinámicas de la sociedad que se presentan en los grupos sociales específicos, es decir, responden a una serie de imperativos que dan fe de las construcciones familiares y de personas de un entorno cercano o identitario. Ante esto Nussbaum dice que,

Las emociones no encarnan simplemente formas de percibir un objeto, sino creencias, a menudo muy complejas, acerca del mismo. Para sentir temor, como ya Aristóteles" percibió, debo creer que es inminente algún infortunio; que su carácter negativo no es trivial, sino serio; y que el impedirlo escapa a mi completo control." Para sentir ira debo poseer un conjunto de creencias aún más complejo: que se ha infligido un perjuicio, a mí o a algo o alguien cercano a mí;" que no se trata de un daño trivial, sino relevante; que fue realizado por alguien; probablemente, que fue un acto voluntario. (2008, p. 50-51)

Por otra parte, las emociones no solo son configuraciones a base de creencias y procesos ambivalentes, sino además de posturas o enjuiciamientos dados por los sujetos desde las posturas que cada individuo toma en situaciones particulares de la vida y los sujetos involucrados en ellas, lo que la misma autora sustenta bajo la idea,

Creo que es necesario agregar una idea más si hemos de tener emoción compasiva: es lo que llamo el *juicio eudaimonista*, es decir, la idea de que la persona en cuestión es importante para quien tiene la emoción. Nuestras emociones parten de donde estamos, desde la perspectiva de nuestras preocupaciones más significativas. Nos afligimos por aquellos que nos importan, no por quienes no nos importan. (2006 p.63)



Por lo anterior, hablar de emociones políticas no es referirse a cualquier tipo de emoción visceral que un individuo experimenta en cualquier momento del día, es, más bien hacer referencia a un tipo de emoción que cumple unos atributos determinados por el carácter social y que se configura gracias a lo que cada sujeto es en sí mismo. Desde esta perspectiva, es posible adentrarse a tratar de significar algunas emociones políticas con el fin de entender su configuración.

La empatía desde una perspectiva social ha sido interpretada como la capacidad del hombre para entablar una relación estable con los otros, sin ir más allá de los que dicha idea implica. En este sentido, es importante encontrar conexiones más profundas para su entendimiento, por tanto, cabe mencionar que para Nussbaum (2010):

[...] la comprensión se une a la empatía, es decir, con el “pensamiento empático” o la capacidad de ver el mundo desde la perspectiva del otro [...] el pensamiento empático no es necesario para la comprensión y sin duda tampoco suficiente [...] Sin embargo resulta de gran utilidad para la formación de sentimientos comprensivos que, a su vez, se correlacionan con las conductas de ayuda y colaboración. (p. 63)

La empatía y la comprensión, son, entonces recíprocas e interdependientes, pues la empatía cultiva la comprensión, y vice versa. La empatía se destaca en este caso, por su influencia en la vida cívica y en lo general el desarrollo personal, ya que hace parte también de la otredad y la reciprocidad. La otredad y la empatía son capacidades que se dificultan en la infancia, ya que el niño es egocéntrico y narcisista; sin embargo, sin su adecuado desarrollo, sólo dificulta más la vida adulta en sociedad.

Cuando se habla de compasión, en el imaginario colectivo se hace referencia a un valor cristiano que se pone en la misma línea de la caridad y la ayuda a los más necesitados.



Por consiguiente dice Nussbaum, “la compasión se concibe como un sentimiento que permite al hombre reconocer en el otro su dignidad de ser fin [...] se constituye en la mediación sensible o naturalizada entre lo particular del sentimiento y lo universal de la dignidad humana” (2009 p. 163).

Sin embargo, como emoción política, es un poco más compleja y requiere que el sujeto reconozca y tome conciencia de la vulnerabilidad humana; es decir, la vulnerabilidad de los otros y de la propia,

La compasión implica el reconocimiento de que otra persona, de algún modo similar a uno, ha sufrido una pena o desgracia importante por la que no se le debe culpar, o sólo en parte (...) para responder con compasión, debo estar dispuesto a abrigar el pensamiento de que esa persona que sufre podría ser yo. (Nussbaum, 2005, p. 124)

En este sentido, la compasión es entendida como la capacidad de ponerse en el lugar del otro, situación que varía un poco al hablar de la benevolencia, ya que a pesar de que las dos tienen como foco de interés la preocupación por lo que le sucede al otro, esta última posee un componente de satisfacción por entregar algo en términos de bienes a los demás, en palabras de Nussbaum:

Los estoicos y sus seguidores suelen mantener que una de las virtudes de su posición es que promueve la benevolencia al minimizar la adquisición competitiva de bienes. Si las personas se respetan a sí mismas como seres capaces de autodominio y completos de por sí, estarán menos inclinados a definirse en términos de dinero y prestigio, y por tanto, serán libres de comportarse generosamente con los otros. (2008, p. 420)

Desde esta postura, la compasión y la benevolencia se distancian en tanto la primera posee un carácter de identificar y ser capaz de sentir lo que sienten los demás, mientras la



segunda busca alejarse de la “sensibilidad” y piedad para adentrarse en una postura racional que permita identificar la necesidad del otro para ayudarlo. Con esto se entiende que a veces la benevolencia tiene un componente de superioridad frente al otro.

Del mismo modo, es importante referirse a la vergüenza como una de las emociones políticas más primitivas en el hombre, debido a que aparece desde edades tempranas en los niños al darse cuenta de la dependencia que tienen con los adultos como único medio para conseguir llevar a cabo lo que quieren, incluyendo la satisfacción de necesidades básicas como la alimentación, pues como lo dice Nussbaum “la vergüenza conlleva el darse cuenta de la propia debilidad y de la propia incapacidad para, de alguna manera, adecuarse a las expectativas” (2008. p, 229)

De modo que, la vergüenza más allá del bochorno, es una emoción que no solo involucra el entorno social, sino que además es indudablemente personal en el sentido de que se configura como la falta o no cumplimiento de algo para lo que se supone cada ser humano está destinado, desde lo particular de su profesión, de su etapa de vida o simplemente por expectativa ajena que gracias a la presión externa se vuelve como propia.

Por su parte, la repugnancia se hace presente en la vida del hombre al igual que la vergüenza desde muy temprana edad, pues esta tiene sus orígenes en las situaciones desagradables y repulsivas a las que se encuentra expuesto el hombre desde el nacimiento y la manera como los adultos les ayudan a establecer la relación con ellas, en otras palabras, lo sucio y los olores que muchas cosas producen, son el primer paso al conocimiento de la repugnancia como emoción, pues si bien estas en un principio se encuentran otorgadas a objetos específicos como las heces, posteriormente se puede llegar a establecer una relación simbólica con las personas donde la repugnancia es la mediadora.



Desde esta perspectiva, la repugnancia encarna la idea proyectiva de repulsión ante las personas o actos que estas llevan a cabo, de acuerdo con Nussbaum:

Dado que la repugnancia corporiza un rechazo a la contaminación que está asociado con el deseo humano de ser "no animal", está frecuentemente vinculada con ciertas prácticas sociales dudosas, en las que la incomodidad que las personas sienten por el hecho de tener un cuerpo animal se proyecta hacia afuera a individuos y grupos vulnerables. (2006, p.93)

Sin embargo, no todo acto de rechazo está directamente relacionado con la idea de repugnancia, ya que sin duda pueden haber situaciones donde el asco sea una sensación momentánea que no trasciende, ni afecta la individualidad del sujeto, en palabras de Miller retomado por Nussbaum, la repugnancia "demarca las cuestiones morales con las que no podemos hacer concesiones" (2006. p. 92). De modo que la repugnancia se encuentra tan adherida al hombre que se hace visible en su vida sin tener conciencia de lo que ello significa para los otros, para la persona misma y para las interacciones que se generan.

Ahora bien, gracias a los acercamientos conceptuales anteriores, se buscan formas de poner en escena las emociones en el aula y una manera de hacerlo es siguiendo las alternativas que propone Nussbaum para el cultivo de la compasión o la empatía es mediante la imaginación narrativa. Por su parte, la misma autora trabaja desde la idea de que "las artes desempeñan un papel vital, puesto que cultivan poderes de la imaginación que son esenciales para la construcción de una ciudadanía", (2005 p.118), misma imaginación que posteriormente es dotada por el sentido de las narrativas de los niños al tratar de poner en la mente ideas que nadie ha expresado. Es decir, cuando empieza a crear ideas completas es lo que se denomina imaginación narrativa (2005 p. 123).



Nussbaum sitúa la imaginación narrativa como una de las capacidades humanas para la vida en sociedad, dándole especial importancia a ésta en particular, precisamente por su distinción a las primeras dos (las cuales son más “estrictas”) y por su particularidad artística:

El conocimiento fáctico y la lógica no alcanzan para que los ciudadanos se relacionen bien con el mundo que los rodea. La tercera capacidad del ciudadano del mundo, estrechamente vinculada con las primeras dos, es aquella que denominamos ‘imaginación narrativa’, es decir, la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia el relato de esa persona y de entender los sentimientos, los deseos y las expectativas que podría tener esa persona. (2005, p.132)

Se considera que hay una manera “correcta” o “buena” de relacionarse entre ciudadanos del mundo; por lo tanto, la imaginación narrativa cobra importancia, al igual que en esta investigación. Como se mencionó anteriormente, la imaginación narrativa se sustenta sobre dos componentes fundamentales: la capacidad de interesarse y ponerse en el lugar del otro y los relatos narrativos.

Hay que reconocer que el papel de las artes en la sociedad no es reconocido por muchos, menos cuando se consideran dentro de la democracia y la ciudadanía. No obstante, lo que se alcanza con la imaginación narrativa, fortalecida por los lenguajes expresivos: danza, literatura, música, teatro, artes plásticas y poesía, es suficiente para considerarla dentro del sistema educativo. Frente a esto, Nussbaum asevera:

Para desempeñar bien su función en este sentido, las instituciones educativas deben adjudicar un rol protagónico a las artes y a las humanidades en el programa curricular,



cultivando un tipo de formación participativa que active y mejore la capacidad de ver el mundo a través de los ojos de otro ser humano. (2005, p.132)

Aquí es digno de resaltar la que es *cultivar*, ya que ilustra precisamente eso que le falta a la humanidad y por ende lo necesita. Capacidad de ver a través de los ojos del otro ser humano. Estas capacidades, si bien sus rasgos son innatos; desde el nacimiento, son factibles de ser aprendidos, se cultivan en la vida cultural, por eso la importancia de su cultivo. El niño nace con una fascinación por los seres vivos, en especial el ser humano, más que por los objetos.

En este sentido, se estaría situando el arte -o la finalidad del arte- en un campo político. Si bien, como lo afirma Nussbaum, las artes tienen una capacidad de cultivar ciudadanía, esto lleva a decir que hay un lugar para lo político en el arte. Se encuentra en el arte visual contenido tanto narrativo, como conceptual y figurativo, y muchas veces estos contenidos dan lugar a una representación -o espacio para la interpretación- de la realidad socio-política. Walter Benjamin afirma que las artes, como la fotografía y la escritura, deben ir “en dirección al cambio revolucionario [...] y así poder imponer diferentes técnicas que puedan, a través de su capacidad de impacto, estar a la altura de las misiones políticas a las que son convocados” (Di Filippo, p. 266).

Tal postura se puede evidenciar en las obras de Jesús Abad Colorado, fotoperiodista colombiano, quien decide retratar las realidades del conflicto armado en Colombia, particularmente en blanco y negro, para darle énfasis a la situación o momento que se está narrando; una realidad injusta.

Nelly Richard, al igual, defiende esta postura en cuanto a la representación de la realidad socio-política. Para Richard, del arte crítico -especialmente el latinoamericano- se



desprenden dos clasificaciones: el arte militante y el arte vanguardista. El primero que se menciona, en palabras de Capasso y Bugnone (2016) es aquel que

[...] pretende 'ilustrar' su compromiso con una realidad política ya dinamizada por las fuerzas de transformación social [...] En este sentido, la obra [latinoamericana] era un reflejo de la sociedad, un vehículo del mensaje del artista y un instrumento funcional a su militancia política. (p.135)

En este sentido, se asevera que el artista mediante su obra no sólo retrata la realidad, sino que la hace de manera crítica, pretendiendo así transmitir la lucha política como compromiso social. Similar a esto es lo que se dice referente a la imaginación narrativa, ya que debe poner a la persona en situaciones y contextos diferentes a los propios, para así ver a través de otros ojos y llegar a la empatía y la comprensión.

Por otra línea, Jacques Rancière interpreta lo político en el arte desde lo que es la política y la estética. La estética es tanto una manera de mirar las cosas como de crearlas, y la actividad política, según este autor,

[...] es la que desplaza a un cuerpo del lugar que le estaba asignado o cambia el destino de un lugar; hace ver lo que no tenía razón para ser visto, hace escuchar un discurso allí donde sólo el ruido tenía lugar, hace escuchar como discurso lo que no era escuchado más que como ruido. (Di Filippo, p.269)

Y es eso mismo lo que se debe comprender del arte, lo que deben entender los maestros y los estudiantes; el arte es mucho más significativo para la vida de lo que se transmite en la escuela. Nussbaum argumenta que las artes no sólo deben ser protagonistas en la escuela, también en la vida después de la escuela, dado a que disminuye la formación apenas se deja el sistema educativo, y las artes son un buen complemento para la vida,



especialmente lo concerniente a la ciudadanía. Ranciére describe esto como el Régimen estético, uno de tres regímenes con los cuales califica el arte, sobre éste dice, “el arte se define por su pertenencia a un sensorium específico, es decir, se trata de una forma sensible heterogénea que se opone a las de la experiencia ordinaria” (Capasso y Bugnone, p.126).

Nussbaum destaca que en la imaginación narrativa debe existir la perturbación, aquello que confronta o desestabiliza al sujeto, como lo describe Ranciére en cuanto al régimen estético del arte, en el cual “se opera una experiencia estética que transmuta el orden social, y de esta manera trastoca la división de lo sensible, pero desde su propia especificidad artística” (p.127).

Esta característica de lo sensible se puede observar en el arte de Omar Rayo, por ejemplo. El artista colombiano demuestra en la obra “Niño Mendigo” (s.f.), que representa utilizando figuras geométricas, una de las realidades de la niñez en Colombia, con un niño que vive en la calle y pide limosna. Para un niño, esta imagen puede causar perturbación, al ver las lágrimas del niño en el cuadro y verse en su lugar. Frente a esto, Ranciére dice, “el arte debe contribuir a convertir los espacios cotidianos invadidos por el mutismo del consenso en espacios de desacuerdo, de discordia, espacios conflictivos que muestren la falacia del sistema vigente” (Di Filippo, p. 273), es decir, el arte no debe ser conformista, a veces es necesario que genere perturbación.

Frente a esto, Nussbaum, apoyándose también en las experiencias educativas de Tagore, expone la importancia de las artes en la educación para hallar y trabajar aquellos “puntos ciegos” que existen en el contexto situacional en el cual viven los estudiantes: “Lo más importante es reflexionar sobre cuáles pueden ser los puntos ciegos de los alumnos y seleccionar los textos en consecuencia. En efecto, todas las sociedades en todos los tiempos



tienen algún punto ciego en particular, es decir, algún grupo dentro o fuera de su cultura que suele ser tratado con ignorancia o necesidad.” (pp.145)

Bien sea la guerra o la desigualdad puntos ciegos en el aquí y el ahora, los puntos ciegos entre los estudiantes también se pueden reflexionar a través de la imaginación narrativa en el arte. Tanto una obra como El Guernica de Picasso puede provocar mil palabras y emociones, como un autorretrato Picasso, si se hace la selección adecuada según la reflexión que se busca o el punto ciego que se pretende trabajar.

La relación existente entre el arte y la política es, entonces de doble sentido, tanto una experiencia estética y discordia, como lo plantea Ranciére, como lo es también un espacio de representación y crítica de la realidad socio-política, como lo dicen Richard y Benjamin. No obstante, se tiene por seguro que en la relación obra-espectador se genera una experiencia estética de crítica, imaginación y reflexión. Estas capacidades que surgen de la experiencia estética de la contemplación del arte se hacen cada vez más necesarias, como nos lo exponen Nussbaum según Dewey, para la formación ciudadana en el niño.

“Según Dewey, lo relevante para el niño no es el aprendizaje de las ‘bellas artes’ en tanto ejercicio contemplativo mediante el cual se aprende a ‘apreciar’ las obras artísticas como objetos separados de la realidad. Tampoco se debe enseñar que la imaginación sólo es pertinente en la esfera de la fantasía y de lo irreal” (pp.140).

Con esto se concluye que el arte es mucho más que un acto de crear del artista, pues existe en tanto que existe el espectador, quien está predispuesto a leer e interpretar desde un ejercicio hermenéutico y semiótico. Por lo tanto, su enseñanza y aplicación en la escuela requiere tanto de rigor, disciplina y enseñanza técnica, para así llegar a la comprensión de



lo profundo en el arte; los mundos que se esconden dentro de una pintura, un dibujo o una fotografía.

Basándose en Escudero, Di Filippo asevera “es así que los actos estéticos son configuraciones de la experiencia, que posibilitan modos nuevos del sentir, y por ello mismo, nuevas formas de subjetividad política” (p.272).

Así pues, la subjetividad política y la ciudadanía encuentran cabida en el arte. Sin embargo, para que esto se dé, el arte no debe ser únicamente político, sino también pedagógico. Benjamin dice:

El teatro, y puede decirse, el arte, debe desempeñar funciones pedagógicas progresivas, no sólo actuar como un canal particular de conocimiento de la realidad socio-política, sino que también debe educar, escenificar la realidad de determinados modos, descubrir, y ayudar a descubrir, montar y mostrar puestas que contribuyan pedagógicamente al cambio revolucionario. (Di Filippo, p.268)

Por ende, el arte no sólo contiene un carácter político, crítico o revolucionario; también, uno pedagógico. Como está postulado por Benjamin, el arte al revelar la realidad socio-política, informa; no sólo invita a la postura crítica. El arte tiene la propiedad del distanciamiento con el espectador, es decir, pone al espectador en un lugar distinto al propio, propiciando de esta manera nuevas emociones y maneras de pensar.

Ahora bien, el arte, con todos sus elementos, no es nada sin un espectador. La obra de arte es en cuanto haya quien la lea. Gadamer relaciona la obra artística con el juego, en cuanto existe movimiento y auto-movimiento; es decir, tanto en el juego como en el arte está el placer en el fin como en el hacer por hacer. El artista hace su creación artística por el placer de crear, pero también por el espectador quien interpretará su mensaje iconográfico.



Por lo tanto, el elemento que más define al arte, como también el juego de un niño es el co-jugador, el espectador. Cuando un niño se pone reglas dentro de su mismo juego, está implicando a un espectador, así no considere la distancia entre él y el espectador. Lo mismo ocurre con el juego y el teatro, al involucrar el elemento de la fantasía y la imaginación, siempre teniendo en cuenta al espectador, así no esté presente en ese preciso momento.

Gadamer, entonces, destaca el papel del espectador en el “juego del arte”, “El espectador es, claramente, algo más que un mero observador que contempla lo que ocurre ante él; en tanto que participa en el juego, es parte de él” (pp.34). Además, con el papel que cumple el espectador surge el papel fundamental de la hermenéutica en el arte, como ejercicio o “trabajo propio” de interpretación: “sólo habrá una recepción real, una experiencia artística real de la obra de arte, para aquel que «juega-con», es decir, para aquel que, con su actividad, realiza un trabajo propio”. Una obra de arte tiene consigo toda una carga de mensajes, significantes y significados; es a la vez una expresión del artista como para el espectador un lugar de encuentro consigo mismo y con otros mundos. Gadamer dice,

Es éste un desafío que sale de la «obra» y que espera ser correspondido. Exige una respuesta que sólo puede dar quien haya aceptado el desafío. Y esta respuesta tiene que ser la suya propia, la que él mismo produce activamente. El co- jugador forma parte del juego. (1991, p.34)

El espectador encuentra en la obra sentimientos y significados que nunca supo que debía comprender hasta que decide leerla. Por lo tanto, como se mencionó con Dewey, las artes cumplen un papel especial que va más allá de lo plástico. A diferencia de como se ha pensado en el actual sistema educativo, el arte va mucho más allá de la representación, pues



como lo argumenta Gadamer, tiene una estrecha relación con la filosofía. Gadamer lo ilustra de la siguiente manera:

Quien esté admirando, por ejemplo, un Ticiano o un Velázquez famoso, un Habsburgo cualquiera a caballo, y sólo alcance a pensar: «¡Ah! Ese es Carlos V», no ha visto nada del cuadro. Se trata de construirlo como cuadro, leyéndolo, digamos, palabra por palabra, hasta que al final de esa construcción forzosa todo converja en la imagen del cuadro, en la cual se hace presente el significado evocado en él, el significado de un señor del mundo en cuyo imperio nunca se ponía el sol. Por tanto, quisiera decir, básicamente: siempre hay un trabajo de reflexión, un trabajo espiritual, lo mismo si me ocupo de formas tradicionales de creación artística que si recibo el desafío de la creación moderna. El trabajo constructivo del juego de reflexión reside como desafío en la obra en cuanto tal. (1991, p.35)

Con la obra artística visual se interpreta no sólo la forma y el color (el texto), sino una serie de significados y conceptos (el contexto) que implican competencias más allá de la “contemplación” del arte como figuración. Es por esto entonces que se puede concluir que arte y pensamiento caben en una misma categoría cognitiva.

La misma relación se puede hacer entre lenguaje y cultura, eso es, reconociendo tanto el lenguaje verbal como el visual. Esta relación se denomina semiótica y es la decodificación de los signos y el lenguaje visual, lo que “permite la percepción, estimula la sensibilidad y manifiesta los sentimientos” (Tamayo, 2001, p.13). Tamayo, además, hace una relación importantísima entre el lenguaje artístico y el lenguaje literario dentro de la cultura, pues mediante éstos, se logra una comunicación tanto de sentimientos como de *cultura*. Es decir que la cultura y el lenguaje son interdependientes; la cultura permite el



lenguaje y el lenguaje crea cultura. La comunicación que se facilita a través del lenguaje incluye pensamiento, emociones, cultura.

Es quizás el lenguaje artístico el que comunica más las emociones que el lingüístico, pues como dice Tamayo, “al usar el lenguaje de las imágenes realizamos inferencias de diversos tipos, gracias a las cuales podemos expresar e interpretar mucho más de lo que está en las palabras” (p.5). El arte visual, entonces, logra comunicar hasta lo más profundo de la condición humana, lo que inclusive las palabras no alcanzan a expresar.

No obstante, tanto el lenguaje artístico como el literario involucran pensamiento: inteligencia, interpretación. El método de comunicación de ideas y emociones que se necesita para el lenguaje verbal es el mismo para el visual y artístico: “El lenguaje surge en la vida de una persona mediante un intercambio de significados con otros significantes. Con el lenguaje se va formando una imagen de la realidad y del sistema semántico con el que se codifica la realidad” (Tamayo, p. 9). Esto mismo ocurre en el arte: hay unos significados culturales que expresa el artista y a veces interpreta el espectador, el co-jugador, al igual que una interpretación de significantes propios del espectador que transforman la obra de arte y la hace única. Por medio del arte se transmite cultura, pensamiento, conceptos, incluso cuando no se habla la misma lengua.

Ahora bien, la interpretación de una obra involucra interés, pensamiento e interpretación, y esto se resume en varios conceptos, siendo uno de estos la estética, la cual es todo un campo de estudio en sí mismo. La estética es, en palabras de Tamayo:

(. . .) el estudio de la esencia y sustancia de las cosas hermosas y es la parte de la filosofía que nos ayuda a entenderlas. Y en el arte como lenguaje se estudia la estética como el



vehículo para compartir el conocimiento de los sentimientos, los proyectos y los valores en busca de la verdad y de la belleza. (p.11)

El arte, entonces, se hace tan especial en el sentido que con colores, matices y trazos logra transmitir una variedad de sensaciones y emociones que hacen parte de la naturaleza humana y que las palabras quizás no alcanzan a expresar. Tamayo expresa, “Se puede decir que la riqueza de la vida emocional del hombre se manifiesta en una gama infinita de colores, tonalidades y matices” (p. 11).

Los colores son elemento fundamental dentro del arte, existe toda una teoría del color en la cual se entiende la utilización y combinación de colores para comunicar tanto algo plástico, relacionado con la técnica, como algo emocional o alusivo a un concepto. El color, la forma y el concepto varían en el arte según su época, corriente o artista; no obstante, influyen en el acercamiento inicial que tiene el espectador con la obra; es decir: la percepción. Tamayo explica la percepción en el arte visual de la siguiente manera:

En el lenguaje del arte hay tres niveles de percepción: uno en el que se capta la atención, se puede describir e informar sobre la obra. Otro en el que hay una observación reflexiva, se establecen analogías. En palabras del semiólogo italiano Umberto Eco ‘es la visualización de una metáfora’. (2002, p. 7).

El tercer nivel es en el que hay una contemplación de la obra, el observador o los observadores logran entablar un diálogo con el artista. En la contemplación se ve la obra con los ojos pero se la entiende con la mente. Se la reconoce y analiza y se establece una relación directa y profunda entre el artista y quien la observa” (Tamayo, 2002, p. 7).

Estos tres niveles hacen parte de todo el jugar-con que explicaba inicialmente Gadamer, y en este fenómeno se encuentra la semiótica, la hermenéutica y la estética.



Desde la semiótica también se establece lo que concierne al placer que surge de la estética, o la idea que se tiene de lo bello. Everaert-Desmedt explica:

El placer estético se relaciona con el juicio de lo *bello*, puede ser provocado por una obra de arte o por cualquier otra cosa sin intención artística (un paisaje, por ejemplo, o una persona con una facha agradable); mientras que el placer artístico no concierne a lo bello, sino a lo *kalos*, esto es, a lo admirable en sí, que corresponde, según Peirce (CP 1.615) al desarrollo de la Razón, al crecimiento de inteligibilidad de la primeridad. (2008, p.94)

Al hablar de *primeridad*, está aludiendo a lo que propone Peirce como una triada que existe en la codificación o decodificación entre imagen y pensamiento. En la experiencia humana siempre existe lo posible, lo real y lo simbólico. Everaert-Desmedt agrega:

Las tres categorías de Peirce son necesarias y suficientes para dar cuenta de toda la experiencia humana, ya que la primeridad se refiere a la vida emocional, la segundidad a la vida práctica y la terceridad a la vida intelectual, cultural, social. (2008, p.1)

Lo que ocurre en el arte, entonces es una “subversión”, la cual consiste en captar lo emocional, lo intangible, lo posible, concerniente a la primeridad, y lo vuelve en algo simbólico, de lo intelectual o cultural y concerniente a la terceridad: una imagen, un concepto (Everaert-Desmedt, 2008). Se puede decir entonces que la interpretación de la obra es un acto inverso, haciendo de lo simbólico algo posible. Es por esto que se valora el ejercicio intelectual que hace el espectador, el co-jugador, quien en este caso es un niño, aquél que hace del juego casi toda su vida.



6. Metodología

El presente proceso investigativo fue llevado a cabo en la Institución Educativa Tulio Ospina de la ciudad de Medellín, con niños del grado quinto, cuyas edades oscilan entre los diez y trece años. Pese a que el colegio se encuentra ubicado al norte del centro de la ciudad, más específicamente en el barrio Jesús Nazareno, la mayoría de estos estudiantes viven en diferentes barrios de Medellín, entre ellos: Manrique (comuna 3), Aranjuez (comuna 4), Castilla (comuna 5) y la Candelaria (comuna 10), esta última es quizá la más cercana a la institución, pero que junto con barrios como el Chagualó no representa un gran porcentaje de los estudiantes.

En esta institución de carácter oficial confluye la diversidad de la ciudad, pues muchos de los niños que asisten a las aulas de clase son hijos de padres con trabajos informales y empleados de lugares cercanos. Esto se debe a que la I.E. está ubicada en un sector donde es muy fácil encontrar talleres mecánicos, restaurantes, cafeterías, residencias y sin lugar a dudas funerarias, hospitales y facultades del área de la salud de la Universidad de Antioquia, lugares que contribuyen a que la zona sea reconocida por la presencia inminente de la muerte y situaciones que aqueja el final de la vida.

Ahora bien, los aspectos anteriores son importantes para empezar a mencionar la forma en la que los estudiantes habitan y se relacionan con cada espacio de la institución y al mismo tiempo con las personas que forman parte de ella, pues estos aspectos particulares de la vida familiar de cada uno influyen en la configuración de la subjetividad y por ende en la manera en la que ven y se expresan en la esfera social. Con esto se quiere decir que,



así como los estudiantes llegan al colegio con referentes externos, los maestros y directivos como seres sociales también median la relación con los alumnos según sus experiencias.

Lo anterior para decir que, los participantes del proceso investigativo manifestaron un poco de confusión y sorpresa ante lo propuesto debido a que la mayoría de los ejercicios tenían como objetivo la narración y construcción individual donde todo era válido y aún más donde su voz era escuchada e interpretada por los demás, incluidos sus pares. Situación que permite introducir aspectos de lo observado como el hecho de que la participación en la escuela es vivida desde el acto de levantar la mano y opinar acerca de los temas en cuestión sin salirse de contexto, es decir, la forma de participación responde al sesgo teórico al que la escuela le da prioridad, dejando de lado el carácter propositivo y crítico que pueden tener los niños y al mismo tiempo desechando la oportunidad de acercarse y conocer la individualidad de los estudiantes.

Igualmente, vale la pena retomar algunos asuntos que desde la generalidad se pudieron identificar de forma particular como las relaciones familiares complejas con estructuras diferentes a las de la familia nuclear, predominando las familias monoparentales y extensas en las que los abuelos y los tíos juegan un papel primordial en el acompañamiento personal y educativo de los niños. También es de resaltar dentro de la estructura familiar las dificultades que expresaban los niños a nivel de comunicación, ya que en su mayoría no se sentían escuchados y no tenían momentos para conversar con sus padres o hermanos debido a que casi siempre se encontraban ocupados en otros asuntos.

Del mismo modo, los niños mencionan las situaciones de violencia que aquejan los barrios en los que viven y lo involucrados que llegan a estar con esta situación por tener



familiares y conocidos que forman parte de “combos” o son los “duros” de la cuadra. Lo cual los ha puesto de cerca con el peligro y con la muerte, una realidad que es imposible de negar dentro del contexto de ciudad como consecuencia de los conflictos internos por temas como el micro tráfico de drogas.

En este sentido, la propuesta metodológica empleada busca dar un lugar prioritario a la voz de los niños por medio de la palabra y de la escritura, teniendo en cuenta que es un proceso investigativo de carácter cualitativo y que desde la teoría crítica es posible generar una transformación en las áreas involucradas en las ciencias sociales.

Desde el punto de vista de Jürgen Habermas y la escuela de Frankfurt, no existe un único conocimiento, y esto depende de la manera en que se acerca científicamente a él. Por ende, a cada ciencia le corresponde un interés, en palabras de Vasco (1990), “intra teórico”, es decir, aquel interés que involucra al conocimiento y determina la metodología a utilizar en los procesos investigativos (p.7). En este caso, la investigación está movilizadada bajo los intereses práctico y emancipatorio (Vasco, 1990), teniendo en cuenta que se busca tanto *comprender* las emociones políticas en este grupo de niños y su relación con la imaginación narrativa y el arte visual, como aportar a *generar cambios* en las prácticas pedagógicas actuales, en especial relación a la educación artística y la convivencia.

Por esta razón, al dar inicio a una investigación en la que se tiene como interés la influencia del arte visual en la imaginación narrativa, para poder *comprender* qué emociones políticas se potencian en los niños que interpretan una obra de arte, se hizo un acercamiento al enfoque hermenéutico, en el cual el carácter interpretativo cobra una gran



importancia y al mismo tiempo se tiene en cuenta el conocimiento que se genera a través del significado. Frente al significado, dice Herrera-González (2010),

Desde el enfoque hermenéutico se asume que lo propio de los fenómenos sociales es una dimensión del significado, del sentido, a la cual no se accede empíricamente, sino que implica la reconstrucción histórica del modo en que un fenómeno social ha llegado a convertirse en un enunciado propicio para la indagación. (p.56)

Por otra parte, la investigación también se moviliza a partir del deseo de transformar las prácticas de la actual pedagogía artística atravesada por las emociones. En este sentido, si se traduce, lo que se citó en palabras anteriores como “arte militante”, ésta sería una investigación militante, dado que por parte del investigador existe un compromiso social y político, un deseo no sólo de reflejar la realidad socio-política, sino también de transformarla. Frente a esta posición militante, Herrera-González expresa que lo que prevalece en una investigación socio-crítica es la intención e interés emancipador del investigador, al igual que las voces de los sujetos que participan en la investigación (2010, p.56).

Por tanto, esta investigación pedagógica se inscribe bajo un enfoque de carácter hermenéutico-crítico; destacando de este encuentro epistemológico los métodos de investigar que a continuación se nombrarán.

Debido al enfoque que tiene la investigación y las categorías de análisis, teniendo que ver tanto con la semiótica como con las emociones políticas y capacidades como la empatía, gran parte de las técnicas que se utilizaron tuvieron que ser diseñadas o modificadas de otras técnicas más comunes.



Además, se tuvo en cuenta la población, y luego de un ejercicio de observación se entendió que los niños participantes de la investigación no responden a profundidad en forma escrita, y esto se debe a las dinámicas que se manejan en la institución, ya que, al no fomentarse la creatividad ni la literatura, les provoca pereza escribir más de lo necesario. También se debe a que los docentes de la institución no buscan profundidad en las respuestas, sino el hecho de responderlas y ya, por lo cual los niños decían “ya terminé, ¿así está bien?”, buscando sólo entregar las respuestas, más que una preocupación por su contenido. Por lo contrario, las entrevistas en grupos pequeños dieron buenos resultados, ya que se sentían más cómodos hablando que escribiendo, además se llevaron a cabo a manera de conversación, a lo que llevó a participar hasta al más tímido. Fue gratificante la experiencia, ya que también fue oportunidad para que se escucharan entre ellos.

No obstante, vale la pena hacer referencia al uso de las técnicas clasificadas como descriptivas e histórico-narrativas, haciendo hincapié en las descriptivas, ya que como está expuesto por Trujillo y colaboradores, con estas “se busca que las personas expresen el mundo tal y como lo viven y lo experimentan cotidianamente; donde el lenguaje como texto social, permite la expresión y el desciframiento de modos de sentir, pensar, actuar y relacionar” (p.64). El lenguaje es muy importante dentro de la investigación, pues se hace un entramado entre el visual y el verbal. Además, por medio de los relatos y otras producciones referentes al lenguaje de los estudiantes se analizaron modos de sentir y pensar; ya que las emociones políticas casi siempre se identifican por las creencias o los juicios que expresan las personas.

Por su parte, las técnicas histórico-narrativas también cobran importancia, dado a que para Trujillo y colaboradores, “estas técnicas buscan que los sujetos construyan sus



propias narrativas y representaciones [...] y la recuperación de la memoria individual y colectiva” (p.65).

De esta manera, se llevó a cabo inicialmente un trabajo diagnóstico con cartografías, para identificar en el contexto familiar y escolar de cada niño, lugares y personas que dieran cuenta de las forma de interacción que tienen con lo otro y con los otros; esto con el fin de conocer un poco más la particularidad de cada estudiantes y tener en cuenta puntos en común dentro de la I. E. para emprender y repensar las actividades programadas. También como excusa para identificar en el hogar y en la escuela lugares de agrado y desagrado que permitieran hacer lecturas generales partiendo de la individualidad. (Ver anexo 1)

Teniendo esto en cuenta, se hizo uso de una serie de actividades e instrumentos que permitieron dar cuenta de las emociones políticas dentro de la imaginación narrativa a través del arte visual, como principales fueron La Galería, El Retrato y el Análisis de Miradas.

La Galería consistió en simular una sala o galería de arte en donde los niños encontrarían varias obras de arte con su respectiva ficha técnica pegada en el lado opuesto, a selección de obras fue hecha de manera rigurosa; donde la mayoría eran obras reconocidas de manera universal, entre ellas La Mona Lisa, La noche Estrellada, El nacimiento de Venus, con el fin de no crear choques fuertes con los niños y de que pudieran ir reconociendo algunas obras que les faciliten la cercanía con el arte. También se seleccionaron obras que les llamara la atención por sus colores y estilo caricaturesco, por lo cual se utilizó Kandinsky y Takashi Murakami.



Durante esta actividad los estudiantes tenían la libertad de recorrer el espacio, observando las obras. Se empleó en esta actividad además, la observación y la entrevista semi estructurada (ver anexo 2) y no-estructurada, ya que se anotaban los comentarios espontáneos que hacían los niños, y si era necesario, se hacían preguntas también espontáneas para pedir justificación o profundidad en esos comentarios. En esta actividad la semiótica fue protagonista, ya que los niños debían acercarse -por primera vez muchos- al arte, teniendo de frente una cantidad de significados que provocaría en ellos quizás emociones, sensaciones, preguntas o comentarios, lo cual todo se debía registrar.

El Retrato estuvo compuesta por dos partes: la primera en hacer un retrato de un compañero seleccionado previamente al azar y escribir porqué lo retrató de la manera en que lo hizo; la segunda, en intercambiar los retratos con la pareja correspondiente y escribir lo que piensa sobre su retrato siguiendo unas preguntas opcionales (ver anexo 3). Se decidió analizar los resultados de la segunda parte de la actividad, ya que ahí fue donde se hallaron la mayor cantidad de emociones. Este instrumento fue pensado particularmente para este grupo debido a que, aunque se hicieron otras actividades con retratos y autorretratos de artistas, la deshumanización que se observaba de antemano entre los estudiantes movilizó a pensar una actividad de retratos, pero entre ellos mismos. Ya que en el primer instrumento de La Galería se halló tanta empatía por las personas en las pinturas, era necesario observar si lo mismo ocurría con el otro cercano, el compañero, representado en el arte. La selección de parejas al azar fue fundamental al igual, pues, como se había observado, los estudiantes se relacionaban con unos cuantos compañeros dentro de un círculo cerrado, sin siquiera preocuparse por los otros del salón, a menos que fuera para tratar mal.



Así mismo, se propuso la técnica del análisis de miradas retomada de la capacitación realizada por el experto en artes Luis Carlos Flórez el 17 de marzo de 2017, la cual consistió en poner especial atención en aquello que expresan los ojos de las personas alejados de las demás partes del rostro, al igual que las sensaciones que estos pueden producir en el otro e incluso lo que la persona puede estar sintiendo (ver anexo 4). El “análisis de miradas” que propone el artista [...] es otra técnica para destacar la utilidad de las miradas en distintas obras de arte donde se pone énfasis en el contexto y en la capacidad empática y compasiva de preocuparse por el estado de los que están representados. Además de esto, es complementado haciendo visible las demás partes del rostro para confirmar o reconstruir lo dicho con solo ver los ojos.

Consideraciones éticas

Debido al enfoque hermenéutico - crítico de la investigación el trabajo deberá tener en cuenta los siguientes aspectos éticos.

Presentación del proyecto y consentimiento con los participantes implicados.

Consultar previamente con los encargados de la I.E. el uso de los espacios y participantes requeridos para el desarrollo de las actividades.

Consentimiento informado. Informar a la población -niños y niñas- con la cual se va realizar el trabajo, a través de una conversación intencionada, el objetivo del proyecto y el uso que se le dará a la información obtenida.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

Dar a conocer con la población en cuestión los resultados obtenidos del proyecto antes de ser publicados.

Manejar el anonimato de los participantes con el fin de cuidar y respetar su integridad. Por ende, los nombres utilizados para referirse a un niño son pseudónimos y además se ocultaron sus nombres en los anexos.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



7. Hallazgos y resultados

7.1 Relación entre imaginación narrativa y emociones políticas

Las emociones no son simples reacciones impulsivas, poseen un componente racional en la medida en la que se puede pensar y reflexionar sobre ellas, además no dependen exclusivamente de objetos específicos, sino de situaciones dadas entre distintos sujetos. Por ende, se les da el poder de llamarlas emociones políticas, en tanto se establece una relación en la esfera pública, es decir, en el ámbito de lo político relacionado con la toma de decisiones y los puntos de vista compartidos.

En este sentido, las emociones políticas se configuran en el ser humano como una posibilidad de acción diferente frente a los demás, es decir, tratando de comprender no sólo la forma de actuar individual, sino reconociendo el actuar y pensar del otro, en palabras de Marco Aurelio citado por Nussbaum:

Para llegar a ser ciudadanos del mundo, no bastaba con acumular conocimiento; también debíamos cultivar una capacidad de imaginación receptiva que nos permitiera comprender los motivos y opciones de personas diferentes a nosotros, sin verlas como extraños que nos amenazan, sino como seres que comparten con nosotros muchos problemas y oportunidades. (2005, p. 117)

Gracias a este postulado, es posible pensar en la relación existente entre las emociones políticas y la imaginación, en el sentido de poder imaginar la situación de los otros e incluso la propia. Igualmente la posibilidad de ser narrada y compartida con y entre los demás. En otras palabras, la imaginación narrativa y las emociones políticas se constituyen como elementos importantes para la interacción social y moral, debido al carácter público que tienen en la vida de cada sujeto.



De acuerdo con esta idea, la imaginación narrativa se presenta como una constante dentro del trabajo investigativo, debido a que los relatos de los niños estuvieron inevitablemente enmarcados por la experiencia individual, es decir, toda historia contada y creativamente imaginada expresaba en alguna medida situaciones de referencia ya vividas y asociaciones emocionales complementarias que permitieron el tranquilo intercambio de ideas por medio de la conversación. Es como decir que sólo se es capaz de interpretar lo que ya se conoce, por consiguiente, sólo se puede imaginar de las narraciones lo que ya se ha vivido o sentido.

Durante la actividad de análisis de miradas, se construía una historia o se interpretaba una emoción a partir de la mirada de una persona. Las historias o micro relatos que construían a partir de la imagen y una serie de preguntas orientadoras demostraron tanto imaginación narrativa, como emociones implícitas dentro de ese mismo ejercicio imaginativo. Algunos niños, como en el caso de Sara, necesitaron poco de las preguntas orientadoras para crear todo un relato a partir de la imagen. (Ver anexo 5)

Emociones como la vergüenza se hicieron visibles también, esta vez en la actividad de análisis de miradas. *María* expresó con su relato narrado que la mirada de Van Gogh (...) es de vergüenza, (ver anexo 6)

Ese señor está mirando como rayado, como planeando algo.

¿Podrías ponerle una historia a esta mirada? 3

Había una vez un señor que mató a su esposa porque no tiene plata para comprar cigarrillos. Está mirando así porque su amada lo dejó por otro. Y ese otro era su mejor amigo.



Esta historia, bastante colorida, que arma *María*, da a entender un poco sobre la capacidad de imaginación que tiene, pero además su habilidad para interpretar una mirada. La mirada que interpreta es de un autorretrato de Van Gogh (1889) luego de cortarse la oreja. La mirada que tiene Van Gogh en este autorretrato es algo triste, y para *María* como para otros que interpretaron esta misma mirada hallaron emociones o relacionaban historias con vergüenza. En el relato de *María*, la persona de la imagen está pasando por una situación vergonzosa, como lo es perder al ser amado y a la vez ser traicionado por su mejor amigo. Nussbaum expresa sobre la vergüenza, “conlleva el darse cuenta de la propia debilidad y de la propia incapacidad para, de alguna manera, adecuarse a las expectativas” (2008, pp. 229). Además de sentirse incapaz de adecuarse a las expectativas, es una emoción que se siente en comparación al otro, pues se siente que el otro está señalando o humillando. Esta emoción es identificable por las creencias, pues con lo poco que explica la estudiante, se encuentran atributos; además ella describe una situación que se considera culturalmente vergonzosa.

En conclusión, emociones tales como la vergüenza se pueden expresar explícitamente en los relatos que construyen los niños, como se expondrá en ejemplos posteriores, como también se pueden hallar implícitos dentro de relatos y creencias. Lo que da a conocer *María* con su relato tan espontáneo es la capacidad de empatía que tiene por una persona quien no se conoce sino por medio de una pintura, y aun así, sólo se ven sus ojos. También se tiene por cierto que en todos los estudiantes que fueron capaces de construir una historia o de identificar una emoción por medio de una simple mirada tienen no sólo una capacidad empática y comprensiva, sino también una capacidad para la



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

imaginación que aportará para posteriores trabajos que propendan por la convivencia y la ciudadanía.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



7.2 Imagenación narrativa ambivalente

“Demás que la persona que me hizo no sabía pero le agradezco el detalle”.

La manera de relacionarse que tienen los estudiantes de la I.E. Tulio Ospina presenta distintos matices; a veces se disponen a tratarse de manera amigable, pero fue más frecuente ver reluctancia para relacionarse y era difícil que no pelearan o se insultaran. A pesar de que las emociones políticas y la imaginación narrativa permiten y se dan en las interacciones, emociones como la repugnancia y la ira se hicieron presentes en la mayoría de las relaciones entre ellos y a través de las actividades artísticas elaboradas. Que la ira y la repugnancia estén presentes en las relaciones entre compañeros de clase pone en cuestión el tipo de convivencia que se tiene en esta institución educativa. Marín y Quintero (2017) explican la carga moral de algunas emociones:

Emociones como la repugnancia, la vergüenza, el amor, el miedo, cumplen una función evaluativa muy importante en el ordenamiento y la clasificación social. Es decir, las emociones políticas se constituyen en un elemento decisivo en el reconocimiento social y por tanto en los mecanismos de inclusión y exclusión que, en situaciones como los conflictos políticos, pueden impulsar a la destrucción o a la humillación de los otros.

(p.109)

Ya que las emociones se manifiestan según creencias y aspectos culturales, también varían según contextos y situaciones; la ira no va a ser la misma ni causará lo mismo siempre y en todas las personas. Por ende, las emociones son ambivalentes.

La ira y la repugnancia, en este caso, dieron lugar a la exclusión. Un hallazgo significativo fruto de esta investigación fue el del carácter ambivalente no sólo de las



emociones políticas, también de la imaginación narrativa. Similar a lo mencionado en líneas anteriores sobre la carga moral y las maneras de interactuar con el otro, la imaginación narrativa puede tanto facilitar la simpatía, como también puede generar exclusión. Esto significa que la imaginación narrativa, así implique un ejercicio de ponerse en el lugar del otro, no garantiza algo “positivo” sobre lo que se siente por el otro. Esto se puede evidenciar con las respuestas de *Carlos* luego de ver su retrato. (Ver anexo 7)

¿Te gustó tu retrato?

“No porque me hizo como un cabezón y él es un loco a cada rato.”

¿Qué sientes al ver tu retrato?

“RABIA por decirme eso en el texto, tengo mucha rabia.”

¿Por qué crees que te dibujaron así?

“Porque tenía envidia porque yo dibujé mejor que él”.

Evidentemente, *Carlos* trata de interesarse en lo que el compañero que lo dibujó está pensando y sintiendo, creándose una historia que valida que lo hayan dibujado de esa manera; retrato el cual le hizo sentir “mucha rabia”. El justificarlo con la “envidia” demuestra que, así haya una empatía (en cuanto se pone en los zapatos del otro), no siempre saldrán narraciones o emociones que favorezcan directamente la convivencia o la inclusión.

La experiencia empática puede preceder a la capacidad de la comprensión, y estas emociones se refieren a lo que es sentir lo del otro, ponerse en su lugar, o mínimamente



pensar y comprender su situación. Sin embargo, la comprensión no siempre es una capacidad beneficiosa, Nussbaum expone:

En síntesis, cultivar la comprensión no es un modo suficiente en sí mismo para combatir las fuerzas de la esclavización y la subordinación, ya que la comprensión puede aliarse con la repugnancia y la vergüenza, lo que fortalecería la solidaridad entre los integrantes de la élites, y los distanciaría aún más de sus subordinados. (2010, p. 66)

Estas palabras se traducen en este preciso contexto, en el sentido que hay algo de “subordinación” o falta de contacto entre pares. Por tanto, la comprensión o empatía que se produce en este caso particular con *Carlos* a partir de los retratos hace surgir emociones como la ira.

Sin embargo, hay otras implicaciones que tienen que ver más con la situación que el individuo, que genera una prevalencia de antimoralidad; y consiste en el otro cuando es deshumanizado (Nussbaum, 2010). Por lo tanto, se considera que en este caso y en la mayoría de casos, los cuales se ejemplificarán luego, tienen que ver con la deshumanización entre estudiantes.

Por lo contrario, hubo respuestas que demostraron otra perspectiva de la ambivalencia por medio de la imaginación narrativa, como ocurrió con *Sara*, respondiendo de la siguiente manera: (ver anexo 8)

¿Te gustó tu retrato?

1 8 0 3

“Me gustó porque ninguna persona es perfecta, demás que la persona que me hizo no sabía pero le agradezco el detalle.”

¿Qué sientes al ver tu retrato?



“Nada porque no se parece en nada a mí, ni el atuendo ni nada.

¿Por qué crees que te dibujaron así?

“Porque no sabe dibujar.”

La respuesta de *Sara* expresa ambivalencia, pues así repita que no se ve representada como es en el retrato, piensa en el otro y justifica con que “no sabe dibujar”, por ende, hay comprensión, y por ende, empatía. Aquí expresa también compasión, porque se preocupó por la otra persona y le dio valor diciendo que “nadie es perfecto”, además de esto le agradeció el detalle. Nussbaum dice, “la compasión se concibe como un sentimiento que permite al hombre reconocer en el otro su dignidad de ser fin (...) se constituye en la mediación sensible o naturalizada entre lo particular del sentimiento y lo universal de la dignidad humana” (2009 p. 163). Es decir, a pesar de que “no sabe dibujar”, esa persona tiene dignidad y no merece mal trato; no hubo exclusión como en el caso anterior.

Además, a diferencia del caso de *Carlos*, en la cual hubo en palabras de Nussbaum, “antimoralidad”, se puede decir que con *Sara* hubo lo que se espera de la imaginación narrativa, moralidad. Ambos participantes pasaron por algo similar, pues no se vieron satisfechos con su retrato, no se vieron representados como esperaban. Sin embargo, lo que en *Carlos* se manifestó como ira, en *Sara* fue compasión, además de una gran capacidad de comprensión del otro.

Se puede decir entonces que la imaginación narrativa ambivalente, como hallazgo dentro de la investigación, se caracteriza por involucrar la empatía, es decir, interesarse por el otro sin que necesariamente sea cercano (en este caso a través del arte), pero dejando surgir emociones que no favorecen la convivencia y vida política. El ejercicio de empatía



que se da en la mayoría de momentos respecto a esta actividad con retratos realmente es con el propósito de agredir o hablar mal del otro, pues piensan en la manera de pensar y actuar del otro; sin embargo pensando lo peor del otro.

Quizás aquí se encuentra una razón por los conflictos con la convivencia entre los estudiantes de este grupo de quinto grado: las valoraciones que se tienen del otro son negativas, por lo cual el ponerse en el lugar del otro también da como resultado lo negativo. Es posible que las valoraciones que tienen estos niños entre ellos es por falta de contacto, de construir vínculos significativos; es posible incluso hablar de deshumanización del otro. Es por esto que las respuestas y justificaciones sobre los retratos elaborados sean no sólo por el retrato, sino también por la persona quien la realizó.

Otro caso particular lo da *Kelly*, quien responde segura y cortante, pues desde el comienzo de la actividad de los retratos demostró disgusto respecto a su pareja de trabajo.

¿Qué sientes al ver tu retrato?

“Me siento bien.”

¿Por qué crees que te dibujaron así?

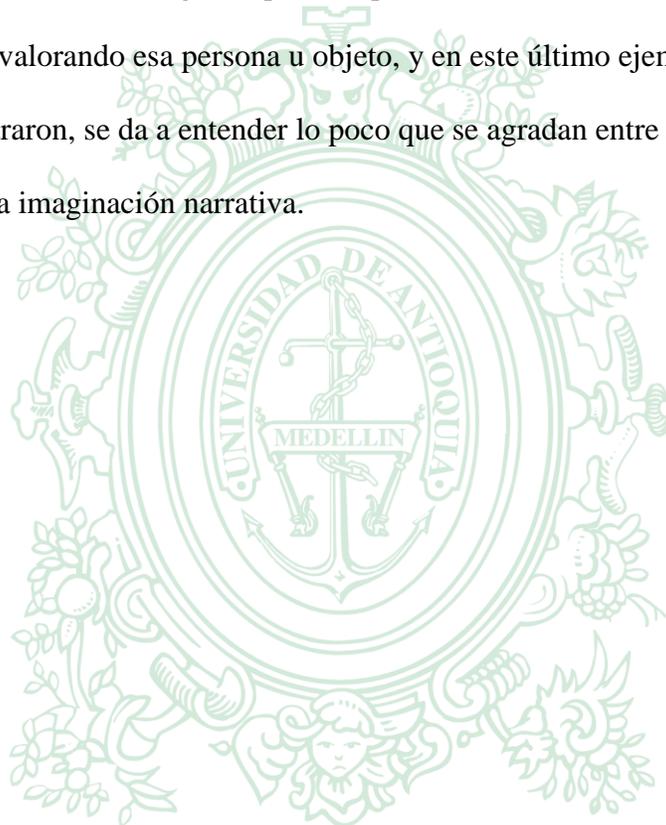
“Porque la persona que me dibujó le dio rabia como yo lo dibujé.”

Al decir que la dibujaron mal porque así dibujó a su compañero, sabiendo que la revelación de los retratos se hacía al final, da a entender que lo que piensa del compañero altera su manera de imaginar la historia detrás del retrato como obra de arte. El hecho de ponerse en el lugar del otro, siendo éste el artista de su retrato y a la vez compañero de clase -el cual no parece apreciar- influye en la imaginación narrativa, pues, así se esté viendo en el retrato, piensa lo peor del artista responsable de la obra. Relaciona al



compañero con emociones de venganza; pues, si ella lo dibujó mal, es sólo lógico que él la dibujara mal también.

Así entonces, se ve la influencia de las valoraciones en las emociones, pues, éstas siempre van dirigidas hacia un objeto o persona por la cual no se es indiferente. Al emocionar, se está valorando esa persona u objeto, y en este último ejemplo, como con varios que se registraron, se da a entender lo poco que se agradan entre sí. Lo mismo ocurre con la empatía en la imaginación narrativa.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



7.3 Imaginación narrativa y emociones dentro de la convivencia

La manera en que se relacionan estos niños es de destacar. Lo primero que se observó fue la actitud adoptada al asignar grupos o parejas de trabajo. Los estudiantes siempre preferían escoger sus grupos o pareja para trabajar. La emoción de la ira se manifestaba en colectivo, especialmente en el momento de asignar las parejas – aleatoriamente- para la actividad de los retratos.

Vimos la necesidad de tomar registro inmediato de las parejas asignadas, por si intentaban hacer un cambio sin autorización, y evidentemente ocurrió. Los estudiantes se indignaron, diciendo que era “injusto” hacer una actividad como esas, pues no se querían hacer con esas personas. Además expresaron las razones por no querer al compañero: “Porque es muy fastidiosa”, “porque me molesta”, “porque ella no se quiso hacer conmigo” (*Andrés*), “porque la/lo odio”. (ver anexo 9)

Además de las manifestaciones explícitas de ira por la mayoría del salón (gestos, gritos y quejas, lenguaje corporal), las creencias de los niños también expresaban ira: al decir que es injusto lo que se les estaba pidiendo. Sobre la ira, Nussbaum dice:

Para sentir ira debo poseer un conjunto de creencias aún más complejo: que se ha infligido un perjuicio, a mí o a algo o alguien cercano a mí; que no se trata de un daño trivial, sino relevante; que fue realizado por alguien; probablemente, que fue un acto voluntario. (2008. p. 50-51)

Una tarea tan cotidiana en el aula de clases como la asignación de grupos o parejas de trabajo es todo un reto específicamente con estos estudiantes y se debe no sólo a un factor. Hay que tener en cuenta las dinámicas que se suelen manejar en las clases de esta



institución. Según lo observado, se fomenta el trabajo individual, las sillas son afiladas y el único contacto visual que se valida es con el maestro, quien está al frente del salón en todo momento. La relación maestro-estudiante es vertical, hasta el punto de no saberse los nombres de cada estudiante por individual. Esto quizás sucede por los cambios frecuentes de docente que ha tenido el grupo (tres durante el tiempo de trabajo de campo). Los estudiantes asisten a clase juntos cinco horas al día, pero escasamente se miran a los ojos.

El ejercicio de mirarse fue necesario para elaborar los retratos, y al darse cuenta de esto, los niños mostraron aún más resistencia, algunos decidieron retratar al compañero pero sin mirarlo, ni siquiera hacerse cerca de él, diciendo que se lo “iba a imaginar”. Sin embargo, hubo otros que decidieron juntar sus pupitres para así quedar de frente, facilitando el dibujo y obligando a mirarse a la cara.

No es extraño que haya resistencia a la hora de acercarse a otro quien no hace parte del círculo cercano vinculante de amigos que se logra construir entre ellos, pues son limitados los espacios y los momentos para hacerlo. Además, con el currículum oculto de las relaciones interpersonales entre estudiantes y con el docente, las dinámicas y distribución física en el aula, se estigmatiza el establecer vínculos entre pares.

Este ejercicio de “imaginarse al otro” sugerido por algunos estudiantes obstaculizó el desarrollo de la actividad, pues realmente no hubo imaginación narrativa. La falta de interés por el otro, como se desarrolló en líneas anteriores, no deja surgir emociones políticas, las cuales se basan en el interés por el otro o por lo otro. En este caso es evidente la deshumanización del compañero de clase, pues no se considera digno ni de mirarle la cara para retratarlo como es.



Otro factor influyente es la dificultad para armar lazos de amistad por fuera de la institución, pues viven en barrios localizados en todas partes de la ciudad; sin olvidar que en la mayoría de estos barrios (siendo de estratos 1, 2 y 3) se viven toda clase de conflictos tales como: fronteras invisibles, grupos armados, narcotráfico, prostitución, entre otros.

Este último factor, agregado a las historias de vida de cada uno de estos niños, es un ladrillo más en el muro de la exclusión, agresión y rechazo que han construido estos niños frente al encuentro con el otro no cercano. Así permanezcan varias horas al día en el mismo espacio y estudiando “juntos”, siguen siendo el uno para el otro un extraño. La manera en que se relacionan entre sí y proporcionalmente las dinámicas que se manejan en el aula se ven comprometidas, afectando en consecuencia el desempeño académico del grupo.

La deshumanización que se tiene del otro, entonces, es un factor determinante dentro de estas manifestaciones. La deshumanización del otro es además uno de los atributos más característicos de la repugnancia, pues por medio de juicios de valor, se está tratando al otro como un anormal. Frente a esto, algunos niños en la actividad de retratos expresaron que iban a dibujar a su compañero como si fuera “feo”, para demostrar su odio o enemistad.

Aquí se ve la repugnancia o menosprecio hacia el otro, pues le está quitando valor como la persona que es para dibujarla como algo “anormal”, “feo”, simplemente porque no lo quiere. Cosas como esta se presentaron mucho durante la actividad, pues el resultado final de muchos retratos eran representaciones de extraterrestres o monstruos con barros en la cara, mocos chorreando de la nariz, dientes espantosos, cuernos saliendo de la frente, etc. La repugnancia aquí es casi que palpable, pues están los estigmas de “feo” relacionados con imperfecciones y fluidos corporales (mocos), algo que Nussbaum considera hace parte de



esta emoción, pues se relaciona con la condición animal, por ende, se es menos humano (2006, pp.93). También está presente uno de los estigmas más comunes y perjudiciales para la sociedad: lo feo es igual a malo.

La imaginación narrativa en la parte inicial de la actividad, es decir, realizar el retrato, pone al artista -en este caso el niño, el que imagina y narra- a pensar y sentir a través del otro, en este caso, un otro casi desconocido. Lo que ocurrió a partir de esto es similar a lo expuesto anteriormente con la parte final de la actividad al reaccionar sobre el propio retrato: hay ambivalencia. Así el niño estuviese imaginándose al otro, aparece la repugnancia y da como resultado un retrato que representa no al otro, sino las valoraciones (por muy pocas o bajas) que se tiene del otro, demostrando la necesidad de simpatía y convivencia entre los integrantes del grupo.

La deshumanización constante del otro dentro de este grupo de niños provocó una serie de efectos en la moralidad y la convivencia. Siendo meta la vida democrática para la imaginación narrativa y las emociones políticas, lo que se halló a través del trabajo con el arte visual y en otros momentos de observación deja muchos asuntos por tratar. No obstante, se califican las relaciones dentro de este grupo de estudiantes como ambivalente y con potencial para mejorar.



7.4 Reconocimiento como valoración social

“Me siento mal porque yo no soy así”

Las emociones políticas y los aspectos más relevantes de la imaginación narrativa dentro de este proceso investigativo no se generan de manera aislada y mucho menos de forma única, pues en ellas juega un papel muy importante: las formas de reconocimiento que tienen los niños entre ellos. Es decir, las múltiples apreciaciones que tienen de los compañeros, situación que salió a la luz gracias a los aportes obtenidos en el ejercicio de los retratos al dar respuesta al interrogante de si les gustó o no el retrato que les hizo un compañero.

Un ejemplo de esto puede ser lo mencionado por *Luisa*: (ver anexo 10) “No me gustó porque me dibujaron de mala gana, me siento mal porque yo no soy así”, donde se evidencia una afectación directa en la subjetividad y autoestima de la niña por la forma en la que el compañero la percibe, es decir, de la manera como la reconoce dentro del grupo y el papel que le otorga al dibujarla de mala manera. De modo que este tipo de reconocimiento por parte de quien la dibuja expresa una actitud negativa, pues no le ofrece referentes y características identificatorias a la niña. Sin embargo, como lo plantea

Honneth:

La actitud positiva que un individuo puede adoptar hacia sí mismo cuando es objeto de este tipo de reconocimiento es la de la autoestima (Margalit): puesto que se siente valorado por sus compañeros de interacción en sus capacidades específicas, el individuo es capaz de identificarse con sus cualidades y aportaciones específicas de una manera absoluta. (2009 p. 29)



Por otra parte, aparece la perspectiva de los retratos de quienes no solo se perciben afectados en su autoestima, sino que además responden a estigmas sociales catalogados como negativos, tal es el caso de quien manifiesta: “No sé por qué, pero no sé qué tiene que me veo como una prosti” (ver anexo 11) donde claramente se remite a características físicas que se le otorgan a cierto grupo de personas. Caso similar ocurre con *Andrés* que expresa “no me gustó, parezco una fresa con ojos y cara y solo escribió una cosa que me hace sentir mal... yo no hablo casi porque tengo un problema en la lengua” (ver anexo 12). Situación donde evidentemente se hace una referencia a estereotipos de belleza y fealdad que de alguna manera se perciben en el retrato e influyen en la percepción personal del niño que fue retratado.

De esta manera, el tipo de reconocimiento que se manifiesta durante estos relatos pertenecen a la que Honneth denomina la esfera de la solidaridad, la cual se pone en escena dentro de la relación con los otros, es decir, en la medida que se encaja a ciertos grupos sociales, en otras palabras:

Mead argumenta, puesto que el yo de la autorrelación práctica debe autoconfirmarse no sólo como ser autónomo, sino también como ser individualizado, debe poder, además, colocarse en la perspectiva de un “otro generalizado” que le proporcione la aprobación intersubjetiva necesaria en sus aspiraciones de unicidad e irremplazabilidad. (2009, p. 28)

Por otra parte, los dos últimos relatos muestran entre líneas una inclinación hacia la vergüenza, pero no solo desde una mirada primitiva que “conlleva el darse cuenta de la propia debilidad y de la propia incapacidad para, de alguna manera, adecuarse a las propias expectativas” (2006 p.210), sino más bien de una vergüenza social tal como la entiende Goffman retomado por Nussbaum:



La totalidad de las desviaciones de lo normal son indicadas como ocasiones para la vergüenza. En determinada sociedad, cada persona mira al mundo desde la perspectiva de su patrón de normalidad. Y si lo que observa cuando se mira en el espejo no se ajusta a ese patrón, es probable que el resultado sea la vergüenza. Muchas ocasiones de vergüenza social son directamente físicas: limitaciones y discapacidades de diversa índole, pero también la obesidad, la fealdad, la torpeza, la falta de habilidad en los deportes, la carencia de alguna característica sexual secundaria deseable. (2006, p.247)

En definitiva, cada uno de los resultados obtenidos dejan ver más allá de la respuesta literal el tipo de relación de convivencia que se presenta en el grupo y especialmente la actitud de unos hacia otros, abriendo de esta manera una ventana de posibilidades de trabajo para tratar de contribuir al mejoramiento de las relaciones intrapersonales e interpersonales de los participantes.



7.5 Relación entre emociones políticas y arte visual

Las emociones políticas como ya se ha dicho, son emociones que responden a una serie de características que les permiten distinguirse como políticas y no solo como emociones comunes propias de una situación, entre estos aspectos de relevancia se encuentran según Marín & Quintero (2017), el momento histórico de la sociedad y las reglas sociales, en tanto se aprenden, se cultivan y están soportadas por juicios y creencias propios de cada dinámica social en particular (p.104).

De acuerdo con esto, es posible decir que, aunque las emociones políticas poseen unas condiciones en común, es indiscutible el carácter individual que cada sujeto le puede otorgar como consecuencia del proceso interpretativo, pues como lo manifiesta Montes:

Si las emociones fueran sólo conceptos, o ideas, no serían en nada diferentes de la representación mental de un objeto, de una persona o de una teoría. Las emociones son, como quisiera definir aquí, unos muy particulares efectos de sentido producidos por los signos. (2016, p.182)

Se entienden por signos no solo a las formas tradicionales de texto, sino además a otro tipo de manifestaciones posibles de ser interpretadas como los performances, la música o la imagen.

Esta última manifestación posee un carácter predominante en el arte visual, pues es el elemento clave a través del cual los artistas buscan comunicar y conectar con los espectadores; por esta razón, la imagen como signo es un camino hacia la interpretación individual con bases colectivas. Precisamente es aquello que a través del ejercicio de análisis de miradas planteado en el grupo de niños se quería lograr; obteniendo como



resultado variadas ideas atadas a los procesos afectivos y sensibles y a la disposición de los niños para llegar a movilizar algo en ellos.

Un ejemplo de esto puede ser lo expresado por *Camila* (ver anexo 13) al ver los ojos de una fotografía y relacionar su respuesta no solo en lo que le transmitió la mirada sino en la combinación de colores y otros aspectos que acompañaban la imagen como el cabello.

En sus palabras,

¿Qué ves ahí? Un señor mirándonos fijamente, que está triste. Parece estar en el agua o en la nieve por los colores. Me gustan los ojos porque son azules.

Mira la imagen completa, ¿qué más puedes decir de ella? Ya parece una mujer, podría estar haciendo un baile podría estar mirando arriba porque pudo haber llovido y se le mojó el pelo, pero el cuerpo no. Está como sentada en un puente y vio un espanto, o algo así.

Por su parte, *Oscar*, frente a la misma fotografía centra su atención en aquello que puede estar sintiendo la persona y de esta manera buscó otorgarle una emoción que lo describiera, de esta manera:

¿Qué ves en esos ojos? Preocupación, como que está mirando un punto fijo, es preocupación pero a la vez tristeza, de pronto lo que está viendo es que la novia lo está engañando.

Arma una historia con lo que expresa esa mirada. De pronto estaba en algún lugar y vio algo que lo asustó mucho y no sabe qué hacer, solo está ahí mirando decepcionándose cada vez más, confundido porque se queda ahí mirando lo que está



pasando. Se encontraba en un callejón y se decepcionó de un ser querido para él, por eso siente rabia y a la vez tristeza.

Como se evidencia en este apartado, pese a que la fotografía era la misma para ambos niños, las formas de interpretación hicieron referencia a un sujeto en situaciones distintas, aun teniendo como punto de encuentro una mirada de tristeza. Esto responde seguramente a lecturas de contexto anteriores al ejercicio y a lo que algunas situaciones les significaron en su momento, pues como ya se ha dicho, todo ser humano da significado a las cosas teniendo en cuenta el tipo de sensación que la situación le ofrece y toda su experiencia de vida.

Igualmente, es de resaltar el tipo de asociaciones que los chicos realizan con respecto a las personas de las obras, pues definen la mirada como un medio comunicativo de acuerdo a la posición, tamaño o señas particulares alrededor de los ojos, expresando con toda confianza que “una mirada fija” puede llegar a reflejar la curiosidad de una situación de terror al ver un espanto o de decepción al ver un engaño.

Esta última idea, es realmente importante como hallazgo investigativo ya que deja ver en la vida de los niños la relación que tienen con los adultos y la forma en la que éstos responden a sus demandas, pues prolifera en su lenguaje la triada: engaño-tristeza-decepción como tres momentos consecutivos. Esto es consecuencia de las acciones inesperadas que producen las relaciones entre niños y adultos y al mismo tiempo entre solo adultos; en las cuales los niños hacen lecturas e interpretaciones en la búsqueda de sentidos.

De acuerdo con esto, el engaño se comprende como una acción negativa que tiene como consecuencia la aparición de emociones como la tristeza y las diversas formas de



hacerse visible, es decir, en las manifestaciones corporales (aspectos físicos visibles como el rostro), cognitivas (modificación de formas de pensar) y comportamentales (formas de acción con los demás). Al mismo tiempo, el engaño y la tristeza poseen la carga de la decepción que implica el acto de perder la credibilidad y la confianza ante la persona a la que se le hace el daño.

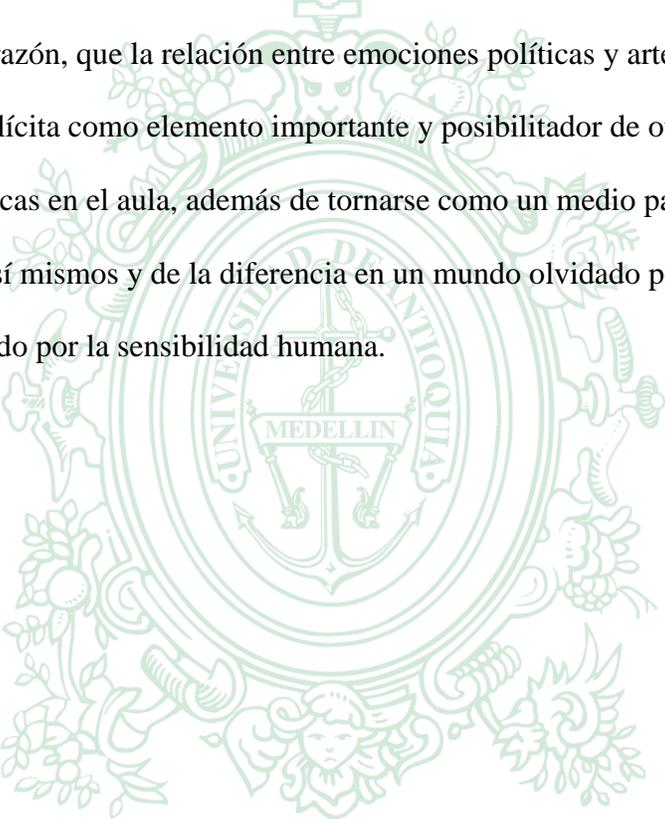
Ahora bien, la tristeza y la decepción son emociones que se encuentran atadas a la vergüenza en el sentido de que ambas son el resultado de no llenar las expectativas que las personas tienen de sí mismas y no cumplir con las demandas que los demás le atribuyen aunque no sean verbalizadas. Es decir, los otros siempre esperan algo de alguien y, cuando esta persona no lo cumple, se entra en el juego de la insatisfacción social y personal. *Oscar*, como otros participantes de la actividad, relacionaron las emociones con una historia y además con una persona específica; sea la novia, la mamá, un amigo, un ser querido, etc. Esto da a entender que las emociones las relacionan con un ser querido, alguien cercano, y esto es un atributo específico de las emociones políticas; se emociona en cuanto se valora a una persona o cosa.

Teniendo en cuenta lo dicho, los niños de la institución educativa Tulio Ospina dejan a la vista asuntos que muestran una realidad que trasciende la esfera institucional, en otras palabras, estos chicos no solo forman parte del colegio sino también de diferentes barrios de la ciudad y por ende son el reflejo de una condición social que vive Medellín, una sociedad donde el engaño y la decepción hacen parte del diario vivir, ya sea a nivel de pareja como lo manifiesta *Oscar* al afirmar que alguna persona: “siente tristeza, de pronto lo que está viendo es que la novia lo está engañando y solo está ahí mirando decepcionándose cada vez más”.



Así mismo esta decepción se pone en el ámbito de lo familiar en tanto las relaciones que allí se viven entre personas significativas o agentes primarios de socialización de los niños no se encuentran basadas en la confianza, pues si así fuera el discurso de los chicos no estaría tan fuertemente permeado por esta condición.

Es por esta razón, que la relación entre emociones políticas y arte visual se hace necesariamente explícita como elemento importante y posibilitador de otras oportunidades didácticas y dialécticas en el aula, además de tornarse como un medio para el reconocimiento de sí mismos y de la diferencia en un mundo olvidado pero eminentemente permeado y manejado por la sensibilidad humana.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



7.6 Repugnancia: un obstáculo para la convivencia

La repugnancia como emoción tiene sus orígenes en el asco y desagrado que producen ciertos fluidos corporales humanos y animales, al mismo tiempo que se relaciona con aquellos seres que los producen o a los que se asocia. Es decir, la repugnancia encierra la cuestión de las creencias y las valoraciones en tanto las relaciones que se establecen con los otros son el producto de primeros espacios de socialización donde se han vivido experiencias al respecto. Situación que confirma nuevamente el carácter político de las emociones en la medida en la que aprenden y se transmiten por generaciones.

En este sentido, la repugnancia es una emoción que genera exclusión social debido a que los asuntos desagradables -que ya se han mencionado- y todos aquellos que de manera subjetiva así sean considerados son proyectados en las características de los demás. Por ejemplo, *Cristian* cuando afirma acerca de su retrato que: (ver anexo 14) “No me gusta, parezco un fenómeno o algo anormal” está dejando ver un rechazo por lo diferente, un desagrado por lo que no se acomoda a lo socialmente aceptado, un discurso permeado por estereotipos de lo que se considera “normal” dentro de la sociedad. En definitiva, se siente rechazado por su apariencia física y esto le afecta en el proceso de reconocerse a sí mismo.

Desde esta perspectiva, la escuela y quienes la habitan son el reflejo de todo lo que confluye a nivel social y viceversa, por esta razón lo que ocurra en cualquiera de estas instituciones influye de alguna manera en la otra. En otras palabras, las relaciones sociales son ciclos permanentes y abiertos en los que la acción de alguien afecta el desarrollo de los demás.



Otra situación que ilustra la aparición de la repugnancia es el caso de *Mariana* quien expresa frente al retrato que el compañero hizo de ella que: (ver anexo 15) “él piensa que él es el único bonito pero no es así, él es repugnante, no pues como si fuera la única coca cola en el mundo, no madura se parece a un niño de guardería o de procesos básicos.”

Afirmación que denota menosprecio y rechazo en tanto dice que su compañero no está en igualdad de condiciones a los demás y por esta razón se encuentra en falta de algo, un algo que lo pone condición de inferioridad y por ende lo denomina “niño de guardería o de procesos básicos”.

Así mismo, la acción de llamarlo repugnante deja ver una actitud de asco y desprecio como respuesta a los prejuicios constituidos con el otro y que forman parte de la configuración personal. En términos de Nussbaum:

La repugnancia es un criterio emocional enraizado en nuestras personalidades (o, en el caso de Devlin, en nuestro orden social) que nos brinda una guía confiable para identificar tipos de actos que pasan del límite, y que deben ser prohibidos, pese al hecho de que no causen un daño a partes que no los consientan. (2006, p.146)

En un caso particular con *María* y la actividad inicial de la galería, dijo al ver a la Mona Lisa que “esa vieja tan fea, parece endemoniada”. Este juicio de valor -además estigma de lo feo que necesariamente tiene que ser malo- es otra ejemplificación de la repugnancia que demuestran los estudiantes, y como se evidenció frecuentemente entre ellos en otros momentos.

Teniendo en cuenta esto, el discurso de los niños del grado quinto, es un discurso que pone en evidencia la cultura prejuiciosa en la que vivimos y dentro de la cual dichos



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

prejuicios son condicionantes en el momento de establecer relaciones y de elegir los seres que formarán parte del círculo afectivo cercano. De modo, que es un reto para la escuela tratar de derribar la idea de juzgar por la apariencia, por el contrario sería necesario que la enseñanza y los aprendizajes giren alrededor de una nueva forma de mirar y la oportunidad de acercarse, conocer y reconocer la existencia y la diferencia del otro como primer paso para el enriquecimiento personal y social.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



7.8 La vergüenza y su afectación a la autoestima

La vergüenza como emoción política va más allá de lo comúnmente conocido como la pena o el bochorno que generan algunas situaciones, ya que es una emoción que tiene sus orígenes en la infancia y se refiere a la incapacidad de lograr algo esperado por otros y por sí mismo, en palabras de Nussbaum:

La persona que siente vergüenza está dejando atrás la cómoda convicción narcisista de que todo está bien respecto de su mundo y reconoce las demandas justificadas de otros de que invierta tiempo, esfuerzo, dinero. En vez de seguir por su camino sin perturbarse, reconoce el hecho de que ha sido consciente de la realidad de la vida de otras personas y da pasos en el sentido de dejar atrás el narcisismo y de cultivar una "sutil interacción". (2006, p.250)

De este modo la vergüenza juega un papel importante en el tipo de relación que se puede llegar a establecer dentro de un grupo determinado, tal es el caso del grado quinto de la institución educativa Tulio Ospina donde los niños dejaron ver en su forma de comportarse y convivir con los otros, algunos aspectos posibles de leer a la luz de esta emoción, pues momentos de expresión oral y corporal dieron cuenta de las dificultades de cada uno para mostrarse tal y como son al frente de los otros, ya fuese por la manera de hablar (acentos diversos y mala pronunciación) como en la libertad que puede representar el movimiento de las partes del cuerpo y lo que se puede transmitir por medio del mismo.

Esta situación se pudo ver reflejada en el ejercicio de los retratos con lo expresado por *Carla* al ver el retrato que un compañero hizo de ella: (ver anexo 11) “No me gustó parezco prostituta. Siento que me faltaron al respeto, yo veo una puta”. En esta respuesta se puede notar la carga moral que la chica se atribuye a sí misma por asociar sus



características físicas a las de una “prostituta” que evidentemente no le agradan, ya que la hacen sentir mal, es decir, le hacen sentir que no responde a lo que sus compañeros esperan de ella, en otras palabras, no la ven como una niña de once años y esto la confronta al hecho de que no responde a las demandas del medio en el que se encuentra.

Del mismo modo, deja ver en su discurso la estigmatización que se tiene socialmente frente a la labor que desempeñan estas mujeres, demostrando de esta manera el carácter político de las emociones y de las expresiones que se aprenden a diario, cargadas de juicios y valoraciones subjetivas que responden a las condiciones de los contextos que se habitan.

Por su parte, otro ejemplo de vergüenza con algo de rabia es lo comentado por *Mariana* ante el mismo ejercicio de retratos (ver anexo 15) “Me pareció humillante porque si él me ve así es por algo y ese algo que me escribió es porque es así, además de lo que él me dijo también se lo voy a devolver”, donde reconoce que el compañero ve en ella algo que no le agrada pero que tampoco define y eso la hace sentirse avergonzada pero a la vez enojada con ganas de responderle de la misma manera negativa.

Ante esto, se puede ver que la vergüenza que siente la niña es un motor que desencadena otras emociones como la ira que le provoca el acto humillante de decirle algo negativo y al mismo tiempo la sed de venganza que le produce el no estar de acuerdo con las palabras de su compañero. En esta medida, es importante tener en cuenta que las emociones no se dan de forma aislada, ni con una sola cara a la interpretación, es decir, pueden ser una respuesta en el orden de la aceptación o la afectación del ser humano.



7.9 Ambivalencia moral

La ambivalencia en su interpretación más simple se refiere a la posibilidad que algo tiene de tener dos miradas, es decir, de poder interpretarse de diferentes maneras, por tanto la ambivalencia moral se asocia con la forma de comportarse y de tomar decisiones que tienen los sujetos de acuerdo a su contexto más cercano y a los referentes que la sociedad le ofrece para configurarse en su subjetividad, según Marín:

Es evidente que al momento de configurar nuestra moral estamos influenciados por los otros significativos y, vista así, la ambivalencia moral es la manera universal como los humanos nos configuramos moralmente. Las fuentes de configuración no son sólo exteriores en este caso, sino también interiores, aunque en última instancia se retorna y se define en el mundo propio. (2014, p. 36)

De acuerdo con esto, manera en que se relacionan los estudiantes participantes del grado quinto de la I.E. Tulio Ospina a veces se hace ambivalente, pues desde lo observado había rivalidades y momentos de solidaridad entre niñas y niños, pero más frecuentemente entre niñas, quienes a pesar de las diferencias y desacuerdos eran un poco más “cómplices” con las acciones de las otras al tratar de encajar en los subgrupos que se formaban al interior de las clases.

Ahora bien, la ambivalencia puede considerarse como una característica inherente a la formación subjetiva de las personas en la medida en la que la interpretación y la manera de juzgar las circunstancias de la vida dependen principalmente de los lazos afectivos que se tenga con las personas involucradas, es decir, opuestos como lo justo y lo injusto, lo positivo y lo negativo, lo que es aprobado y lo que no, depende de la condición del otro con respecto a mí. De modo que la escuela como lugar donde se generan vínculos amistosos es



una esfera susceptible de ser moralmente ambivalente, ya que los lazos de amistad son uno de los motores más importantes que se refleja en la narrativa de los niños, pues la cercanía y lejanía se configuran como un determinante para dar opiniones de otro.

Pero, la ambivalencia moral no solo es una cuestión que atañe a los niños, pues si bien en estos es más notoria por lo impulsivos que pueden llegar a ser sus acciones, también es una realidad que los adultos y en este caso los maestros de la I.E Tulio Ospina dieron muestra de lo ambivalente que puede llegar a ser la moral en el trato con las diferentes personalidades de los estudiante, ya que la afinidad y la buena relación con los chicos dependía de la manera en la que su comportamiento llegara a agradar o no a los profesores, pues todo ser humano trata de buscar espacios donde se compartan algunas características.

Sin embargo, los adultos, incluidos los maestros de la institución educativa tratan de vincular la acción de juzgar y otorgar opiniones ante las situaciones y personas teniendo en cuenta la razón y no solo la afectividad, es decir, las decisiones están mediadas por la condición de igualdad que da la condición humana. Situación que se ve reflejada en la “afinidad” de algunos estudiantes con las maestras.



7.10 Relación entre imaginación narrativa y arte visual

Las artes son la fuente principal de la imaginación narrativa; el teatro, la literatura y el arte visual tienen una carga predominantemente narrativa, lo que facilita la capacidad de imaginación del espectador, en este caso: el niño. Lo que se halló a partir del arte visual, desde las pinturas y fotografías específicamente, dan a entender esa afinidad del arte con la capacidad humana empática, capaz de interesarse por el otro y ponerse en su lugar. A través de la actividad de la galería, la cual incluía distintas obras de arte (abstracto, realista, retrato, autorretrato), los niños demostraron casi que de inmediato su capacidad de interesarse por el otro.

“Se observó también que las obras en las que había personas eran las que más llamaban la atención (a excepción de La Noche Estrellada, ya que conocían la obra desde el año pasado por un trabajo previo en la clase de artística). La obra de Murakami (abstracto) no llamó tanto la atención, a pesar de su estilo caricaturesco y colores vivos. Al enfocar su atención luego a esta obra, una niña destacó que es difícil determinar la forma representada en la obra, porque no tiene forma de nada, sin embargo observó que la forma indefinida tiene ojos en todas partes (lo cual nosotras no habíamos notado).”

Los niños encuentran más interés en las obras de arte cuando hay personas representadas más que cuando hay colores vivos o estilos artísticos infantiles, como comúnmente se piensa. Aun cuando hay una obra de arte sin un modelo humano, los niños tratan de encontrarle atributos humanos a lo figurativo. Con la obra de Takashi Murakami, los niños en su ejercicio de interpretación trataron de darle vida a la obra, buscándole forma humana o animal o alguna relación funcional con el ser humano (“¡es una nave!”). La



imaginación narrativa se fundamenta en la capacidad de ponerse en el lugar del otro, y como se observó con estos niños, el interés por las personas -así sea en una pintura, una fotografía o en la vida real- es casi innato. Nussbaum (2005) expone:

El arte de la narrativa tiene el poder de hacernos ver las vidas de quienes son diferentes a nosotros con un interés mayor al de un turista casual, con un compromiso y entendimiento receptivos y con ira ante la forma en que nuestra sociedad rehúsa a algunos la visibilidad. (p.121)

Que el niño fije su vista en una obra de arte con personas antes que cualquier otra es una señal clara del potencial de la imaginación narrativa presente también en el arte visual. El niño, como lo dice Nussbaum, se interesa por la persona representada en la obra, pues se asemeja a él en tanto también es humano, con emociones por conocer. Tanto la empatía como la compasión se alimentan de la propia condición de vulnerabilidad vista en el otro; con la imaginación narrativa a través del arte visual el niño es capaz de ver condiciones humanas y vulnerabilidades en el otro representado, a veces desnudo, a veces llorando, a veces sonriendo con la mirada, etc.

El interés por el otro es algo que se construye desde el nacimiento; no es extraño ver a un bebé fascinarse con la presencia de otro ser humano, balbucear, como si tratase de decirle algo, sonriéndole a la mamá o el papá cuando le hablan. Se da por cierto que los bebés inicialmente demuestran un interés más por otro ser humano que por un objeto. Nussbaum (2010) destaca dos momentos en la infancia fundamentales para la construcción de la empatía, “El intercambio natural de sonrisas entre un bebé y sus padres demuestra cierta predisposición para reconocer la humanidad en el otro, y los bebés pronto comienzan a deleitarse con ese reconocimiento” (pp.133). Además, el juego, en especial el simbólico o



el juego de roles, tan particular y característico de la niñez demuestra que los niños escogen interpretar, o jugar a ser otras personas, lo que demuestra “la capacidad de imaginar cómo puede ser la experiencia del otro” (p.134). El arte visual, en este caso, demostró otro momento de la vida (y en particular la infancia) en que se tiene una empatía e interés por el otro casi natural, y se hacen importantes estos lenguajes artísticos para el desarrollo de la comprensión que surge del interés innato por la humanidad del otro.

En la actualidad hipervisualizada, los niños se acostumbran a ver colores vivos e imágenes en todo lugar, esto siendo una desventaja para el mundo del arte; una obra de arte puede pasar como una imagen más que no impacta ni llena de significado sus vidas. De manera que, el contacto humano es cada vez menor y por ende el ver a otra persona en una obra de arte con sus condiciones humanas, vulnerabilidades y emociones es realmente impactante.

La imaginación narrativa en el arte visual es a su vez placer artístico, en palabras de Everaert-Desmedt (2008), y además, en palabras de Tamayo (2002), es semiótica del arte, pues por medio de un lenguaje visual se están transmitiendo emociones y pensamientos.

Tamayo cita, “El hombre es mucho más vulnerable al lenguaje audiovisual que al meramente verbal: este exige comprensión conceptual y reflexión, procesos lentos e inciertos. Aquél, sin embargo, posee un impacto súbito” (Yepes, 1993:28)” (2002, p.16). Esto explica, entonces, la efectividad del arte visual para generar admiración e impacto. Everaert-Desmedt define estas experiencias iniciales que se tienen con la obra de arte:

El placer estético se relaciona con el juicio de lo bello, puede ser provocado por una obra de arte o por cualquier otra cosa sin intención artística (un paisaje, por ejemplo, o una persona con una facha agradable); mientras que el placer artístico no concierne a lo bello, sino a lo



kalos, esto es, a lo admirable en sí, que corresponde, según Peirce (CP 1.615) al desarrollo de la Razón, al crecimiento de inteligibilidad de la primeridad. Lo más admirable, dice Peirce, es cuando la primeridad se vuelve inteligible. Lo importante no es el resultado inteligible, sino el movimiento de volverse inteligible, el crecimiento de razonabilidad a partir de la primeridad. (2008, p.94)

Esto significa que el placer artístico y estético depende de ese primer acercamiento con la obra; la que más llamó la atención entre las otras por las creencias del espectador sobre lo bello, pero además por lo que le causa admiración. En este sentido, y considerando lo observado, se puede decir que los niños participantes de la I.E. Tulio Ospina sienten un placer artístico por las obras de arte en las que se encuentran personas. También es válido decir que los niños no sólo se interesan inicialmente en las obras con personas, luego de hacer un ejercicio de semiótica del arte y lo que Everaert-Desmedt (2008) llama pensamiento icónico (traducir lo simbólico a lo posible en el arte), buscan también atributos humanos en lo figurativo y abstracto. En otras palabras; los niños se interesan por lo humano en el arte.

Además de las personas en las obras de arte, los artistas también entraron en la curiosidad de los niños, ya que al tratar de conocer la historia de la persona en el cuadro, sucedía en ocasiones que antes de inferir una historia a partir de su imaginación, deseaban conocer lo que quería comunicar el artista.

Este grupo se enfocó más en la obra de la Mona Lisa por sus mitos y su misterio, como también por lo que han escuchado hablar del artista. Los comentarios que expresaron (sin preguntas previas, sólo la invitación a conversar entre todos) fueron los siguientes: (ver anexo 9)



- “Ella es muy misteriosa”

- “Ella tiene una mirada miedosa”

- “No tiene cejas”

- “¿Por qué pintó ese paisaje?”

Los niños sentían una gran pasión por relacionar la pintura, especialmente la mujer, con el artista, Leonardo Da Vinci; preguntando por qué la pintó así.

Sobre “El nacimiento de Venus” de Botticelli:

- “Ese artista es un pervertido, dibujó los senos de la mujer... esos dos [Zeus y Dione] están arrechos.” (Niño)

En cuanto a *La Mona Lisa* o *La Gioconda* de Leonardo Da Vinci, la curiosidad llega hasta un punto casi místico, dado a que conocen distintas historias detrás de La Mona Lisa; secretos, mitos, etc. El interés aquí es tanto por la mujer del cuadro como por el artista, quien también les ha inspirado misterio. Esta obra de arte es bastante polémica y fue una de las primeras en ser vistas por los niños en la actividad de la galería. Se seleccionó esta obra porque es una obra conocida universalmente, además por los mismos mitos y misterios que los niños reconocían en ella. Sin embargo, no le quita importancia al hecho de que hubo interés por el artista, otra persona con emociones y creencias. Los niños comprendían que el arte era para expresar, ya que esto fue lo que respondió la mayoría del grupo en una entrevista abierta en las primeras sesiones. Por ende, la pregunta de por qué el artista decidió pintar ese paisaje específico o el interés en saber e imaginarse una relación entre la mujer del cuadro con Da Vinci expresa también ese interés por las emociones del otro. En el caso de *El Nacimiento de Venus* de Sandro Botticelli, hacer un comentario



sobre los principios morales del artista al pintar una mujer desnuda, no sólo denota las creencias y juicios del niño, también demuestra un ejercicio de pensar en lo que quiso expresar el artista y una preocupación porque éste es un perverso y eso es mal visto en la sociedad.

Desde esta perspectiva, Nussbaum explica cómo mediante la literatura se posibilita la imaginación en el niño, pues los personajes representados en los relatos generan una gran curiosidad y él es quien se encarga de llenarlos de vida, emociones y pensamientos (2005, p.122). Lo mismo ocurre en la narrativa del arte visual: las personas representadas en las obras, quienes no parecen tener ni nombre ni historia, intrigan a los estudiantes y éstos sienten una necesidad de darles historia, vida y emociones. Los niños se sienten curiosos por saber por qué hay una persona en un cuadro, y antes de darles su propia historia, desean conocer la historia que les dio el artista. En la actividad de la galería se vio esta preocupación precisamente:

“La obra El Viejo Guitarrista fue frecuentada por los niños y se veían intrigados por el estado de ánimo del viejo de la obra. Entre las preguntas sueltas que hacían los niños, “¿Qué le pasa a ese señor?” se destacó.”

Aquí se ve una preocupación inicial por una persona que sólo se conoce mediante una pintura. El mensaje de Picasso con esta obra fue interpretada por los niños, pues es una obra del período azul, período en el cual predominó la tristeza y los retratos lúgubres; como en el caso del Guitarrista Viejo, quien no sólo es azul, pero también tiene una cara triste, un cuerpo lánguido, ropa vieja y más importante, el lenguaje corporal: encorvado y adolorido; todo esto reflejando tristeza no sólo del viejo, pero también la de Picasso. Los niños en este caso hicieron un ejercicio (de por sí rápido) de interpretación de signos y lenguaje visual,



para hallar no sólo una emoción en el viejo, también una pena, una situación que afecta al viejo; y lo quieren saber pronto. Por ende la pregunta “¿Qué le pasa a ese señor?”, es una experiencia estética de imaginación narrativa, pues el preocuparse por el otro fue generado por una lectura de significados.

Los niños realmente dependen de estas historias ficcionales para darle explicación a las historias reales de su vida y su entorno. Nussbaum explica, “Estas historias interactúan con sus propios intentos por explicar el mundo y sus acciones dentro de él” (2005, p.122). La capacidad imaginativa particular de los niños es lo que permite que ocurran estas narraciones en torno a lo ficcional y lo real. Frente a esto, también dice, “... el niño aficionado a contar cuentos pronto aprende que a menudo las personas de las historias son más fáciles de conocer que las personas de la vida real” (2005, p.122). Como se experimentó con este grupo específico, el hecho de “conocer las personas de la vida real” se dificultaba más; había resistencia a la hora de relacionarse entre compañeros, aparte de los grupos de amigos que ya se habían conformado, no tenían disponibilidad para conocer a profundidad los demás del grupo.

Precisamente por esto es que se necesita de la imaginación narrativa en la escuela, ya que es algo que se cultiva. Así los niños se hayan visto con una capacidad empática tan notoria con las obras de arte, se debía utilizar este mismo método para dar lugar a una comprensión del otro cercano y real en cuanto a sus emociones, pensamientos y valoraciones. Como se había mencionado, la imaginación es algo que se cultiva, como cualquier otra capacidad de la condición humana; como la moralidad. He aquí la importancia de la imaginación narrativa para la constitución moral en el niño y las relaciones interpersonales para la construcción de ciudadanía. Reiterando las palabras de



Nussbaum:

Marco Aurelio insistía en que, para llegar a ser ciudadanos del mundo, no bastaba con acumular conocimiento; también debíamos cultivar una capacidad de imaginación receptiva que nos permitiera comprender los motivos y opciones de personas diferentes a nosotros, sin verlas como extraños que nos amenazan, sino como seres que comparten con nosotros muchos problemas y oportunidades. (2005, p.124)

En el marco de lo dicho, los niños le dan una especial importancia al ser humano, así sea uno imaginario representado en una obra de arte. Quizás sea más fácil interesarse y tratar de entrar en la subjetividad de otro ser humano por medio del arte que el otro de la vida real. Sin embargo, esto es sólo un primer (y gran) paso para la construcción de ciudadanía, además una excelente estrategia de trabajo para el aula; como se hizo luego en el trabajo con la actividad de los retratos. Esta actividad tomó en cuenta que antes de tener un interés por el otro desconocido (el compañero de clase poco conocido), se deben atreven a conocer al otro a través de una obra de arte.

Otra propuesta metodológica fue el análisis de miradas, pues las emociones se pueden comunicar a través de una mirada, así inspirando historias desde la imaginación de los niños. Los resultados obtenidos fueron variados; sin embargo, destacó la narrativa de *Oscar*: (ver anexo 16)

¿Qué ves en esos ojos?

Preocupación, como que está mirando un punto fijo, es preocupación pero a la vez tristeza, de pronto lo que está viendo es que la novia lo está engañando

¿Qué emociones?



Decepción, seriedad, tristeza

Arma una historia con lo que expresa esa mirada

De pronto estaba en algún lugar y vio algo que lo asustó mucho y no sabe qué hacer, solo está ahí mirando decepcionándose cada vez más, confundido porque se queda ahí mirando lo que está pasando. Se encontraba en un callejón y se decepcionó de un ser querido para él por eso siente rabia y a la vez tristeza.

Si bien con este relato *Oscar* expresa la emoción de vergüenza, como se mencionó previamente, hizo el ejercicio de construir una historia corta desde el inicio, sin saber que las próximas preguntas serían sobre la historia detrás de la mirada. Aquí *Oscar* hizo más que una interpretación semiótica, hizo una aplicación de la imaginación narrativa, ya que sólo tenía una mirada como símbolo, de ahí logró sacar varias emociones y a partir de su imaginación, un relato que justifica esas emociones de decepción, seriedad, tristeza y además miedo. Relacionó esas emociones con un ser querido; tal vez fue la novia que lo engañó, haciendo que esa persona sintiera todo eso y por eso es que se refleja en su mirada.

El ejercicio semiótico que realizan los niños al ver una obra es todo un proceso de pensamiento, pues están tomando significados de la obra y relacionándolos con los significantes de sus vidas. Es mayor aún el ejercicio de pensamiento cuando se está interpretando una mirada, ya que deben traducir un conjunto de emociones percibidas e interpretarlas en palabras, tarea no sencilla. A veces las emociones que son propias al ver una obra se confunden, o mejor dicho, se hibridan con las interpretadas de la mirada en el retrato, para así construir una sola historia, en la cual el espectador y el modelo son una sola



persona, un sólo sentir. Algo así sucedió con Sara, al ver la mirada de Frida Kahlo en el autorretrato *La Columna Rota* (1944): (ver anexo 5)

¿Dime qué ves ahí, qué hay en esa mirada?

Como un señor con clavos en la cabeza

¿Qué te dicen los ojos de ese señor? ¿Qué expresan? Ponle una emoción.

Está llorando... Uno llora cuando siente tristeza, cuando está aburrido, cuando le falta una persona, él expresa que está muy triste

¿Por qué estará muy triste, que crees que le pudo haber pasado?

Por los clavos en la cabeza, seguro estaba maltratado

Trata de narrar una historia con lo que acabas de decir.

Había una vez un señor que sufría mucho y que tenía un empleado que lo maltrataba, a él le faltaba una persona y lloraba y le enterraban clavos en la cabeza y en los ojos decía que tiene una tristeza.

Se muestra la obra y al ver que es una mujer y no un hombre empieza a hablar de la mamá

Mi mamá también a veces siente como que dolor, recuerda a mi hermanito y a mi papá como fue esas épocas entonces como que siente un dolor por dentro que se le parte en el alma cuando yo la veo me pongo muy triste y me voy a la pieza porque a mí no me gusta que mi mamá se vea triste

¿Recuerdas a tu papá y a tu hermanito?



Yo no los conocí, a mi papá lo mató la guerrilla y mi hermanito pues mi papá no había conocido a mi mamá, mi mamá primero tuvo un esposo que la maltrataba mucho, le pegaba, era muy celoso, ella no podía salir con unas amigas porque le pegaba mucho, entonces ellos tuvieron un hijo y él se murió cuando era bebé porque el niño tomó un líquido en la barriga de mi mamá y cuando lo bautizaron a los 8 días se murió. Y mi papá fue después de mi hermano, yo no lo pude conocer porque mi mamá ya tenía 9 meses y ya iba a salir yo, pero yo no lo pude conocer. Mi mamá me hizo fue una foto como si él me estuviera cargando pero del bautizo.

Para Sara, la mirada de Frida se asocia con la tristeza; la que ve en su mamá su propia tristeza por ver a su mamá así y por lo que ha vivido en su corta vida. Hace un relato inicial, fruto de su capacidad para imaginar; sabe que se siente tristeza cuando se ha perdido a alguien o cuando se ha sido maltratado. Sabe que la tristeza es así porque lo ha visto en su mamá y lo ha sentido ella, porque les faltan personas en sus vidas. La inspiración para relatar aflora cuando se trata de su propia vida, convirtiendo la historia detrás de la mirada en el autorretrato de Frida en su propia historia.

Se observó que las historias que contaron los estudiantes entrevistados de esta institución eran algo vívido a modo particular y en ocasiones perturbadores. Se relacionó esta habilidad para la imaginación y la fantasía con sus historias de vida, ya que la mayoría de los participantes han tenido pasados marcados por la tragedia y la muerte.



7.11 Arte visual, imaginación narrativa y pedagogía

Lo que hicieron *Oscar* y *Sara* fue reconocer una clase de sufrimiento en la persona, interpretar emociones en esa mirada “preocupada” o “triste”, las cuales se deben relacionar con una historia trágica; es lo más coherente. Este ejercicio empático de interesarse por las emociones del otro y reconocer que está pasando por sufrimiento es una de las metas más importantes para la imaginación narrativa y una de las bases para lo que Nussbaum denomina “imaginación cívica”. Ésta parte de la imaginación narrativa, pues es ponerse en el lugar del otro con fines cívicos y políticos; es reconocer el peso moral que puede tener lo narrativo en las artes. Nussbaum explica:

A medida que los niños exploran las historias, las rimas y las canciones -especialmente en compañía de los adultos a quienes aman-, se les conduce a prestar una mayor atención al sufrimiento de otras criaturas vivas. En este punto, las historias pueden comenzar a enfrentar a los niños más claramente con las vueltas de la vida, persuadiéndolos emocionalmente de su urgencia e importancia. (2005, p.126)

El arte visual, además de la literatura, la poesía y las canciones, es una herramienta para conocer muchas cosas de la vida y las personas: las emociones, las vicisitudes e inclusive el sufrimiento. Se conoce por medio de los lenguajes expresivos el sufrimiento humano en otras personas distintas y en condiciones distintas a las propias; y en el caso de los participantes de esta investigación y como se expuso con el caso de *Sara*, también han sufrido y hasta pueden llegar a sentir empatía o compasión por estos personajes ficticios. La meta con todo esto es llegar a conocer y sentir empatía por las emociones y el sufrimiento en las personas que hacen parte de la cotidianidad del niño: padres, hermanos,



seres queridos, vecinos, compañeros de clase. Con esto, entonces, se construiría ciudadanía; a partir de las artes en la escuela.

De lo que se halló en la I.E. Tulio Ospina y como se mencionó anteriormente, hay una carencia de imaginación entre los estudiantes e incluso de los docentes, en cuanto se observó poca presencia de compasión. Así hayan demostrado los estudiantes indicadores de imaginación narrativa a través de las obras de arte, a la hora de ver a sus compañeros a través de obras de arte, poco se vio de comprensión. Se evidenció desinterés por el otro y no se convive en medio de la diferencia. Puede resultar complejo involucrar el arte en la escuela, porque no es sólo enseñar teoría del color y designar momentos de dibujo libre.

La educación artística en la I.E. Tulio Ospina, y seguramente en otras instituciones educativas, es enfocada en lo técnico: los colores primarios y secundarios, la técnica del puntillismo; y el “dibujo libre” realmente es empleado como tiempo de clase para dibujar o hacer garabatos sin dirección, significado o proceso creativo. Ya que el arte visual fue el medio de todo el trabajo con los estudiantes, se le hizo especial énfasis en los instrumentos de investigación y fue al igual una categoría de análisis. Se observó inicialmente que los estudiantes toman la clase de artística como la hora libre, que se molestaron al darse cuenta que se iba a comenzar con actividades de arte.

También se observó que les generaba disgusto tener que dibujar algo o crear algo que involucrara creatividad, pues temían a equivocarse; hacían preguntas y comentarios como: “¿qué debo hacer?”, “¿cómo se hace?”, “¿me dices cómo lo hago?” “no sé cómo dibujar”, “¿me lo haces por mí? y “me va a quedar feo”. Con esto no sólo se ve un desaprovechamiento para desarrollar y potenciar la creatividad e imaginación en las clases de artística, también una preocupación de los niños por hacer las cosas “perfectas” y como



las quiere el docente, no como ellos quieren. No hay educador artístico en la institución, por lo cual las clases de artística quedan en manos de docentes de sociales, religión, cátedra de paz, etc. Por ende, la educación entorno al arte no es el más propicio y el docente recurre a dinámicas mediocres en las que no hay procesos creativos ni sentido crítico. Los estudiantes a veces relacionaban la clase de artística con el tablero y el cuaderno, como en un caso particular, con materiales específicos:

Se acerca un niño y pregunta:

“Profe, ¿saco la cuadrícula?” [Cuaderno de hojas cuadrículadas]

Le contesté que no, que haríamos otras cosas con el arte. Prosiguió a decirme:

“Por eso. Es que estamos en la clase de artística y siempre sacamos la cuadrícula.”

Estos estudiantes logran relacionar el arte con una gran variedad de palabras, como se hizo en una sesión de diagnóstico, a lo cual se resaltó: “el arte sirve para expresar cosas... como estados de ánimo”, “el arte es bonito”, “el arte no siempre tiene que ser bonito”, “pintar”, “dibujar”, “colores”, “el arte es expresión”, entre otras. Se puede decir, entonces, que, los niños entienden que el arte es una forma de expresión y con él se expresan emociones y sensaciones -como se aseveró en líneas anteriores con las afirmaciones de Everaert-Desmedt, basándose en la tríada de Pierce: de lo posible (primeridad) a lo simbólico (terceridad) (2008)-, sin embargo, relacionan la clase de artística con preguntas en un tablero, cuadrículas para el “dibujo libre”, además de desorden y descanso de las demás clases.

En este sentido, los estudiantes de la Institución Educativa Tulio Ospina están acostumbrados no sólo al trabajo limitado, sin sentido interpretativo ni crítico, también a



una clase de artística sin creatividad ni relación verdadera con el arte. Es aquí cuando cobra importancia todo lo que se ha involucrado con el arte visual en esta investigación: semiótica, placer estético y artístico, imaginación narrativa y cívica, emociones políticas y empatía.

Con la aplicación de los instrumentos, acompañados por actividades pedagógicas en las cuales se trabajó la imaginación narrativa a través del arte visual, se logró ver un proceso en los estudiantes, una evolución, especialmente en la manera que ven el arte. La actividad final fue visitar el Museo Universitario de la Universidad de Antioquia, haciendo especial énfasis en la sala de artes visuales, tomando provecho de la oportunidad de tener una exposición, “El Modelo”, en la cual la figura humana como modelo cobra importancia en el arte colombiano a través de técnicas, corrientes y épocas. Aquí con sólo ingresar a la sala las obras generaron gran curiosidad y admiración en los niños, y sin recibir instrucciones de hacerlo, se afanaron por contar las historias detrás de las miradas de los retratos alrededor de la sala. Al recorrer la exposición, los niños decían “esta mirada es triste”, “esta mirada es confundida”, “aquí veo amor”. Es indudable que los niños han evolucionado desde que comenzó esta experiencia; al final se notó la fluidez en los niños de acercarse a una obra e interpretarla, además, la capacidad de sentir empatía se notó más en el final que al principio de todo, con la actividad de la galería.

El carácter expresivo del arte visual es innegable, pues es una comunicación lo que se pretende; emisor, medio y receptor, por lo cual se interpreta mediante la semiótica. El arte visual en la escuela se debe valorar más, pues es mucho lo que se puede trabajar con una sola obra, sin olvidar el interés de los niños por él. Los niños tienen el alcance a una infinidad de mundos, sensaciones, emociones e imaginación con la sola contemplación del



arte. En palabras de Tamayo:

Indudablemente hay una maravillosa capacidad del arte de comunicar, relacionar y expresar los sentimientos y las emociones. El paisaje de un cuadro habla con un lenguaje que no tiene en el mundo real. El artista traduce el lenguaje de la naturaleza para que todos puedan comprenderlo, entenderlo, gustarlo, valorarlo. El artista sabe sentir y convierte su obra en una nueva naturaleza. (2002, p.15)

En el trabajo con el arte en la escuela todo es posible. En conclusión, la aplicación del arte visual para la expresión y comunicación de emociones políticas en el marco de la imaginación narrativa y la empatía dio resultados positivos en el proceso de los niños, por lo cual se hace benéfico considerarlo dentro del aula.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



7.12 Reconocimiento y justicia

Durante el transcurso de las actividades realizadas se pudo notar en los niños un discurso cargado de prejuicios y valoraciones alrededor de la idea de justicia, pues el desacuerdo con las expresiones de los compañeros y la forma de juzgar aquello que les decían de forma personal lo tomaban en la mayoría de ocasiones como una agresión u ofensa, dejando ver así un desbalance con respecto a la condición de confianza que tienen de sí mismos. Tal es el caso de Karina al comentar de su retrato: (ver anexo 17) “No me gustó porque a ella yo la dibujé lo más que pude y ella lo despreció. Lo que siento es el desamor que le puso al dibujo. Me dibujaron así porque ella misma me dijo que me iba a dibujar feo.” En palabras de Honneth (2010) “las circunstancias que son vividas como injustas presentan una clave adecuada para explicar al menos la conexión interna entre moral y reconocimiento” (p.23)

De acuerdo con esto, la afectación que se fue generando entre los chicos del grupo demuestran un importante hallazgo con respecto al concepto de reconocimiento que tienen de sí y de los demás, debido a que éste implica y condiciona el tipo de relación que se puede generar entre ellos, pues tanto la percepción como el lugar que se le da al otro son la clave para el establecimiento de relaciones de afecto sanas o perjudiciales para la autoestima. Así pues, Honneth dice:

Un daño físico, pues, se convierte en una injusticia moral si la persona afectada ve en él una actuación que lo menosprecia intencionalmente en un aspecto esencial de su bienestar; no es ya el dolor físico como tal, sino la conciencia resultante de no ser reconocido en la propia concepción que uno tiene de sí mismo lo que constituye la condición del daño moral. (2010, p.24)



De modo que Karina ve en su retrato una intención de menosprecio bajo la idea de que la dibujaron como alguien fea y por tanto, como una persona a la que no le tienen aprecio, sino “desamor” y se lo dejan ver a través de la palabra y de la representación gráfica.

Para continuar con la misma idea, el reconocimiento es una parte esencial para la constitución de la identidad y subjetividad de las personas y por esta razón se encuentra presente en las diferentes esferas de socialización, empezando por la familia y otros cercanos significativos. De acuerdo con Honneth aquella esfera de reconocimiento es la que configura el sentido de la autoconfianza y la define así: “esta forma de reconocimiento recíproco no puede generalizarse más allá del círculo de relaciones sociales primarias, como las que se dan en vínculos afectivos según el modelo de familia, amistades y relaciones amorosas”. (2010 pp.25)

Por esta razón es que algunas de las apreciaciones obtenidas del proceso investigativo se enmarcan bajo este referente, un ejemplo de lo dicho es el caso de *Andrés* quien reacciona de la siguiente manera al ver su retrato: (ver anexo 12) “no me gusta el retrato porque ella no me cae bien, yo antes creí que era mi amiga sino que ella dice que no entonces por eso la odio.” Evidenciando así el círculo de amistades y la relación de afecto o desencuentro como en este caso al mencionar el odio generado por la decepción causada al no ser considerado amigo.

Igualmente, la reacción de *Andrés* es el resultado de la mezcla de emociones y el cúmulo de situaciones anteriores a la actividad del retrato, pues combina experiencias pasadas con momentos del presente y libera palabras llenas de resentimiento como



consecuencia de los juicios valorativos, es decir, como la persona que lo dibujó le cae mal, entonces su trabajo no le agrada, situación que tal vez cambiaría si estos dos niños fueran amigos.

Teniendo en cuenta lo anterior, el reconocimiento por parte de sus vínculos más cercanos los cuales producen autoconfianza son el primer paso para establecer diferentes formas de relación en otros contextos no tan cercanos, ya que de acuerdo al concepto que cada persona pueda crear de sí mismo saldrán a flote cualidades como la confianza o la timidez. De manera que el acto de menosprecio dado entorno a alguien en estas condiciones “puede ser considerada la forma más básica de humillación del hombre, ya que lo privan de la autonomía física en la relación consigo mismo y, con ello, destruyen una parte de su confianza básica en el mundo” (Honneth, 2010 p.24)

La afirmación anterior define de alguna forma la sensación de *Cristian* ante el retrato que hicieron de ella, debido a que se pudo ver afectada la autoestima y confianza personal por la mala manera en la que fue dibujada y que no la hace sentir bien, en sus palabras: (ver anexo 14) “siento falta de respeto y no me gusta para nada, es horrible siento que lo hizo de mala manera. Y me siento triste porque no me parezco en nada. No me gusta porque es horrible y siento que no se tomó el tiempo y repito demás que lo hizo de mala manera.”

Es así como se evidencia la relación entre las diferentes esferas sociales y la influencia que tienen unas con otras, pues la experiencia de reconocimiento que se vive en la familia es una de las primeras experiencias de configuración de aspectos de la personalidad y por tanto una de las primeras formas subjetivas que se hace presente en el

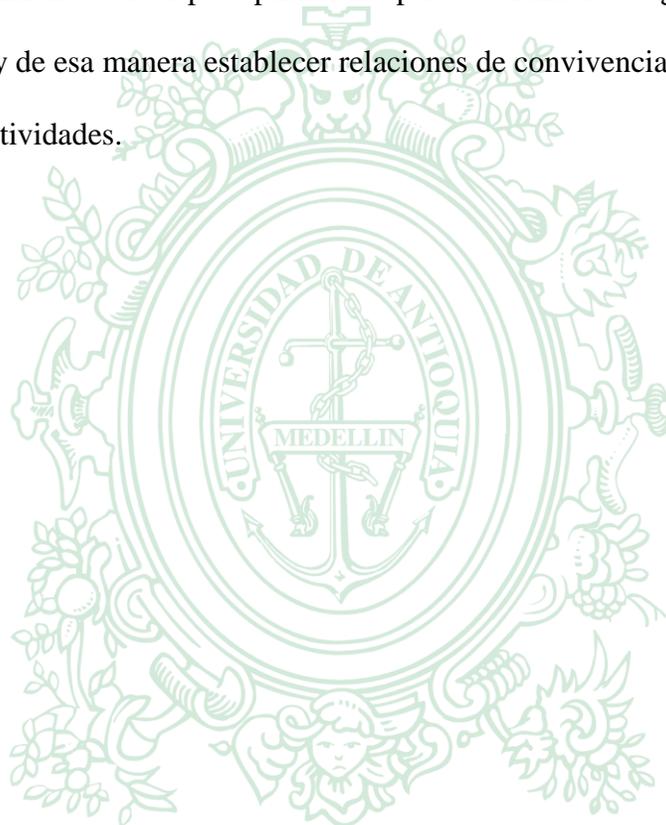


**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

contacto con los otros de la sociedad; es decir, con aquellos que habitan lugares como la escuela y donde las relaciones afectivas son tan cercanas como en el círculo primario.

En definitiva y gracias a los participantes de la investigación, se puede decir que las formas de reconocimiento son un paso primordial para determinar el lugar del otro con respecto al propio y de esa manera establecer relaciones de convivencia donde confluyen las diferentes subjetividades.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



8. Conclusiones

Uno de los principales hallazgos de esta investigación es la importancia que puede tener el arte dentro de la escuela, que su influencia es mayor cuando se saca de las paredes del aula de clase de artística y se aplica en otros espacios formativos con diferentes fines. El arte en sus diversas manifestaciones, específicamente el arte visual desde la imagen -como la fotografía, las pinturas, dibujos y grabados- es una herramienta con gran poder metodológico para el trabajo con las emociones y la sensibilidad de los niños. Esto es así porque permite, entre otras cosas, cultivar el proceso empático que involucra la idea de pensar y ponerse en el lugar del otro como un igual, pese a los diferentes contextos o situaciones.

La capacidad de preocuparse por el otro en la obra de arte (bien sea el modelo retratado o el artista) que se vio en los niños participantes de esta experiencia realmente fue un gran hallazgo, y por esto se concluye que la imaginación narrativa tiene cabida tanto en la literatura, la poesía, la música y el teatro, como también en el arte visual.

Por consiguiente, el trabajo con la imagen en el arte visual es un lenguaje narrativo más para las experiencias con la imaginación narrativa, teniendo en cuenta las investigaciones que se han hecho con literatura y narrativas, lo expuesto por Nussbaum con las novelas y el teatro, o las experiencias de Tagore con la música y la danza; es de destacar lo hallado en esta investigación en torno al arte visual específicamente.

Las estrategias metodológicas pensadas minuciosamente para las categorías de emociones políticas, arte visual e imaginación narrativa se esperan reproducir o inspirar futuras actividades para trabajarlas en la escuela.



Lo que inspiró principalmente esta investigación fue la pregunta por el arte visual dentro de la imaginación narrativa, como facilitadora para la formación ciudadana o democrática. Se observó que en esta institución educativa, más que ciudadanía, se carecía de democracia y “buenas” relaciones entre compañeros de clase. Leer el contexto y la población, por lo tanto, fue determinante. Lo que se trabaja a través de la imaginación narrativa contribuye a mejorar las relaciones, pues, según Nussbaum, es lo que se debe cultivar en la humanidad. Esto se debía poner en tela de juicio al interpretar la relación que había con el arte, pues no sólo fueron evidentes estos conflictos en otros espacios de socialización; en el trabajo con el arte también se reflejaban.

El factor que aglutinó el arte visual con la imaginación narrativa y las emociones políticas fue el reconocimiento. Como se expuso, el reconocimiento tiene que ver con la ciudadanía en el sentido que tiene que ver con la relación con el otro, bien sea desde lo afectivo, lo social o lo concerniente a la justicia. Analizar las relaciones entre los estudiantes y sus acercamientos al arte visual desde Honneth y el reconocimiento permitió comprender que las relaciones interpersonales dependen tanto de lo subjetivo como del otro. Así haya un distanciamiento entre los estudiantes participantes, había una necesidad de reconocimiento, que al no ser correspondido, generaba sinsabores respecto a la autoestima y exclusiones respecto a la socialización. Similar a esto ocurre con las emociones políticas y la imaginación narrativa, ya que ésta última permite entender el mundo interior del otro por medio del propio y las emociones políticas son un constante sentir y pensar en relación al otro.

Si bien se llegaron a interpretaciones significativas respecto a la relación entre el arte y la convivencia -además la evolución significativa vista en los niños respecto al arte y



la empatía-, el trabajo con la imaginación narrativa y paralelamente la imaginación cívica es un proceso que no se determina con un tiempo estipulado. Además, no se debe pensar únicamente en el resultado final: el de resolver el conflicto inminente, pues el trayecto es más valioso; ya que mediante éste se desarrollan habilidades (como la interpretación semiótica) como al igual se afinan capacidades (como la empatía y la imaginación). Por esta razón, el arte se postula como un medio para movilizar formas de pensamiento al reconocerse como miembro de un grupo social como la familia o la escuela, donde confluye diversidad de momentos mediados por las emociones.

En relación con la convivencia y las emociones, la ambivalencia moral en los participantes demostró que el trabajo con el arte visual para la convivencia no es algo que tiene resultados inmediatos. Así se haya evidenciado emociones políticas y empatía, no significa que necesariamente va a facilitar relaciones incluyentes, ya que las emociones de ira y repugnancia, como las demás emociones, están arraigadas a creencias tanto subjetivas como culturales, y eso no es algo que se trabaja tan sencillamente.

Teniendo esto en cuenta, la pedagogía en el arte visual tiene mucho potencial en el aula, como por ejemplo, la semiótica, como una habilidad que se aprende o se desarrolla, siendo ésta importante para la interpretación de obras de arte e imágenes, como también para la comprensión del otro. En cuanto a la comprensión del otro, se aprende a leer gestos y lenguaje corporal, lo cual es un ejercicio hermenéutico de un lenguaje principalmente visual (combinado con otros sentidos, como el auditivo), lo que parte esencialmente de la preocupación por el otro. Una persona que es abierta a comprender al otro es una persona socialmente competente. La interpretación y la semiótica, entonces, son fundamentales,



pues todo se puede leer, y es necesario tener niños y niñas que lean el mundo y las personas, así como la hace con un cuento o una pintura.

La semiótica, como habilidad que se aprende a través del arte visual, se hace entonces una pieza importante para la comprensión de las emociones, las habilidades sociales y por ende, la convivencia y construcción de ciudadanía. Las emociones se deben comprender en el otro como también en el propio ser y, como ya se había mencionado, a veces es difícil comprenderlas o plasmarlas en palabras.

Se da a entender también que este trabajo no es únicamente para el educador artístico, pues, el arte visual es un puente por el cual se llega al cultivo y al aprendizaje. Además, la interpretación del arte es algo que todo el mundo es capaz de hacer, pues toda persona es un espectador potencial en el arte.

La escuela de Tagore, como lo describe Nussbaum, es un modelo pedagógico a seguir; utilizando las artes, en especial la música y la danza, se reflexionó sobre el papel de la mujer, el género y otros “puntos ciegos” que se ven tanto en la India como en Colombia. Tagore le dio un papel protagónico a las artes en la escuela, ya que eran el cultivo de la comprensión, del mundo interior y la sensibilidad ante el otro, y se puede considerar éstas como unas de las metas de la educación (Nussbaum, 2010, p.141).



9. Recomendaciones

El arte en la escuela, entonces, es una estrategia propicia para el trabajo con la convivencia a través de las emociones, pues en instituciones educativas como la Tulio Ospina y muchas otras que se conocen en el contexto no existen espacios para hablar de emociones ni para expresarlas libremente. Es más, se tiene una censura de las emociones hasta llegar al punto de reconocer únicamente las que se manifiestan “agresivamente” para reprenderlas, sin considerar que éstas también son necesarias para el desarrollo personal del niño. A lo que se debe llegar, por consiguiente, es la comprensión de estas emociones, tanto los maestros como los estudiantes, esto con el fin de entender que detrás de ellas se esconden un conjunto de creencias y valoraciones que hacen parte de su subjetividad. Si se entiende el pensamiento detrás o, mejor dicho, en paralelo con la emoción, se puede entender cómo expresarla de la mejor manera y cómo evidentemente afecta las relaciones interpersonales.

Considerando las historias de vida de los niños de esta institución, se hace fundamental brindar espacios de diálogo, en los cuales puedan hablar, expresar lo que sienten y piensan, y además escucharse entre ellos mismos. El elemento de la escucha es clave, pues en esta acción se propicia la empatía a partir de narrativas de vida que dan a conocer los niños. Los participantes demostraron constantemente sus ganas o inclusive necesidad de hablar y ser escuchados, de contar su historia. En las miradas que interpretaron, encontraban familiaridad y comprensión -una mirada que ellos mismos han tenido o han visto en un ser querido-, haciendo a partir de eso nuevas elaboraciones a partir del recuerdo, pues quizás la persona en la obra tenga una historia similar a la propia. El arte ayuda también a generar un espacio de confianza, un aliciente para aquellos niños que no



saben cómo sacar las palabras de adentro para decirlas en voz alta o plasmarlas en un papel, como se vio con más de un participante durante las actividades.

Comprender realmente las emociones es tarea difícil inclusive para un adulto. Se ha transmitido la creencia de que las emociones son para momentos y espacios determinados y por ende no son para la escuela; se deben regular y son algo muy diferente a lo que se hace en la escuela, pues la escuela se ha convertido en un lugar para el conocimiento y la razón, y parece no estar en el mismo nivel de importancia las emociones. La idea de que las emociones son externas al proceso pedagógico en la escuela se convierte en una forma de violencia simbólica que se imparte sobre el niño e incluso el maestro; quien debe “regular” sus propias emociones como también censurar las de sus estudiantes en el aula. Por eso la importancia de las emociones políticas, pues hay que entender que son un entramado: emociones y razón, creencias y manifestaciones.

El arte visual, apoyado en la semiótica y la imaginación narrativa, es ese puente para relacionar emociones con imágenes, que luego forman historias. Esto quizás sea una manera para potenciar el desarrollo de la inteligencia visual y la dimensión estética en los niños, pues se está relacionando lo casi “indecible”, o en otras palabras, lo “posible” con imágenes, colores, texturas, es decir: lo “simbólico”.

Los centros de desarrollo infantil de carácter privado se conocen por su gran exigencia académica desde edades muy tempranas, con un enfoque a la motricidad fina con el fin de la adquisición de la lengua escrita; dejando atrás la imaginación, la creatividad y la expresión. Por lo cual, este trabajo sirve para, antes de aprender a decodificar la lengua escrita, fomentar a leer imágenes e imaginar historias propias; siendo esto quizás más



importante durante la edad preescolar. La primera infancia se caracteriza por el juego y la imaginación, dos elementos que se vieron muy presentes en la investigación; recordando lo que Gadamer llama el “juego del arte”. Por ende, así como un niño antes de empezar a leer decodificando grafemas sabe “leer” con las ilustraciones, así mismo se puede comenzar la educación en imaginación narrativa y emociones políticas. Las ilustraciones son ese puente artístico, entonces, que permitiría este trabajo en la educación inicial.

Teniendo el arte visual un lugar privilegiado dentro del aula posibilita mucho más de lo que se ha pensado. Se pueden trabajar otras áreas de conocimiento utilizando el arte como medio, como también trabajar en la educación artística conceptos y saberes que, si bien siempre han existido en el mundo del arte, van más allá de la tecnicidad de la educación artística en las escuelas del país. No es necesario, sin embargo, hacer muy visibles las líneas entre disciplinas o materias en la escuela, pues la educación debe ser un diálogo entre saberes y disciplinas, en la cual la matemática se enseña junto con las culturas y las manualidades, las ciencias naturales a la par con la filosofía y la poesía, etc.

En este caso, la teoría del color se enseña en relación a las emociones, la interpretación de obras -la cual consiste de una lectura de texto y contexto- en relación con la imaginación narrativa y las construcciones literarias. Por medio de un cuadro o una fotografía se pueden llegar a conocer países lejanos, eventos y personas históricas, mitos y épocas. El desarrollo de la creatividad tiene gran influencia en este entramado, pues el artista debe siempre crear algo nuevo; una pincelada única, una manera de plasmar algo humano en una imagen o un color. Todo esto se relaciona con la imaginación narrativa, pues la imaginación es algo que se potencia y va inevitablemente de la mano de la



creatividad; además lo que hace el niño es lo que hace el mismo artista, relacionar algo tan humano como una emoción, una historia, una realidad con el lenguaje verbal o visual.

Ahora bien, hay que tener en cuenta también las instituciones de educación no formal o espacios no convencionales, como los museos, por ejemplo. Los museos son espacios en donde está tanto el arte como la educación. A veces la mediación del arte se dificulta, en especial con un público escolar o infantil, por las mismas razones que se han expuesto: la desvinculación de los niños con el arte. Los niños al ingresar a estos espacios y encontrarse frente a una obra de arte pueden llegar a sentir angustia, pues saben que hay algo que el artista pretende comunicar, pero que no alcanzan a interpretar, por el mismo miedo a el “jugar-con”. Sin embargo, utilizando las estrategias implementadas en la investigación (primero, identificar elementos: objetos, personas, lugares y colores de la obra, luego, relacionar estos elementos con la experiencia personal, finalmente, darle historia a la persona que está dentro de la obra), se facilita la interpretación de la obra y al igual se acorta la distancia que tiene el espectador (niño) con el arte. Es más interesante aun cuando se hace este ejercicio interpretativo colectivamente; de esta manera, los niños combinan sus experiencias personales y significantes para armar una historia colectiva, sin olvidar el papel importante que cumple el docente o mediador de museo para orientar estas historias.

Así entonces, el arte visual, es una necesidad en la educación hoy por hoy, ya que el trabajo con las emociones, la imaginación y la comprensión del otro es carente dentro de los ámbitos de la educación formal, tal como lo demostró la experiencia con los estudiantes de la Institución Educativa Tulio Ospina, la cual fue realmente un aporte significativo y de



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

aprendizaje frente a la influencia del arte visual en las emociones políticas y la imaginación narrativa.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



10. Bibliografía

- Alvarado, S., Ospina, M., & García, C. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 10(1), 235–256.
- Capasso, V., & Bugnone, A. (2016). Arte y política: un estudio comparativo de Jacques Rancière y Nelly Richard para el arte latinoamericano. *Hallazgos*, 13(26), 117–148
- Collados, E., Rickenmann, R. (2008). Formación docente : retos y dificultades para poner al alumno en interacción con el objeto artístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, (51/5), 1-15
- Di Filippo, M. (s.f.). Walter Benjamin y Jacques Rancière : arte y política. Una lectura en clave epistemológica. *Revista de Epistemología Y Ciencias Humanas*, (3), 257–288. Retrieved from <http://www.revistaepistemologi.com.ar/biblioteca/17>
- Ellis, M. (2010). Teaching the Holocaust in The Republic of Germany, 19. Retrieved from <http://aplicacionesbiblioteca.udea.edu.co:3945/fulltext/ED536102.pdf>
- Everaert-Desmedt, N. (2008). ¿Qué hace una obra de arte? Un modelo peirceano de la creatividad artística. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, (40), 83-98
- Gadamer, H. (1991). *La actualidad de lo bello: El arte como juego, símbolo y fiesta* (1st ed.). Barcelona: Paidós.
- Herrera-González, J. D. (2010). La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 53-62



Honneth, A. (2010). Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social (1st ed.). Madrid: Katz.

Martínez Morales, E. M. (2014). *Base emocional de la ciudadanía. Narrativas de emociones morales en estudiantes de noveno grado de dos instituciones escolares de la ciudad de Bogotá*. Universidad de Manizales

Marín, M. L. (2014). Ambivalencia moral en la constitución de la subjetividad política de niños y niñas. *Infancias Imágenes*, 13 (2), 33-46

Nussbaum, M. (2005). La imaginación narrativa. En M. C. Nussbaum, *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. (págs. 117-148). Paidós Ibérica.

Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano Repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz.

Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires : Katz.

Olaya Gualteros, V., & Castaño Giraldo, E. (2014). Imagen, violencia política y formación, *Pedagogía y saberes* (41), 85–97.

Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3315/2876>



Pardo Orjuela, M. L., & Hendez Puentes, W. (2016). *IMAGINACIÓN LITERARIA Y EMOCIONES MORALES EN FORMACIÓN CIUDADANA : Enfoque de capacidades en educación*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Recuperado de

<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2613/1/PardoOrjuelaMar%C3%ADaLucia2016.pdf>

Quiroz, A., & Velásquez, A. (2014). “*Técnicas Interactivas para la investigación social cualitativa*. Universidad de Antioquia (UDEA). Recuperado de http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/33/tecnicas_interactivas1.pdf

Suárez Gonzalez, J. R. (2009). Compasión y solidaridad política, sentimientos morales propios para superar una época en estado de indigencia: perspectiva vista desde Max Horkheimer. *Eidos*, 144-169.

Tamayo de Serrano, C; (2002). La estética, el arte y el lenguaje visual. *Palabra Clave* (7), 0-22

VASCO, Carlos Eduardo. *Tres Estilos de Trabajo en las Ciencias Sociales*. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1990

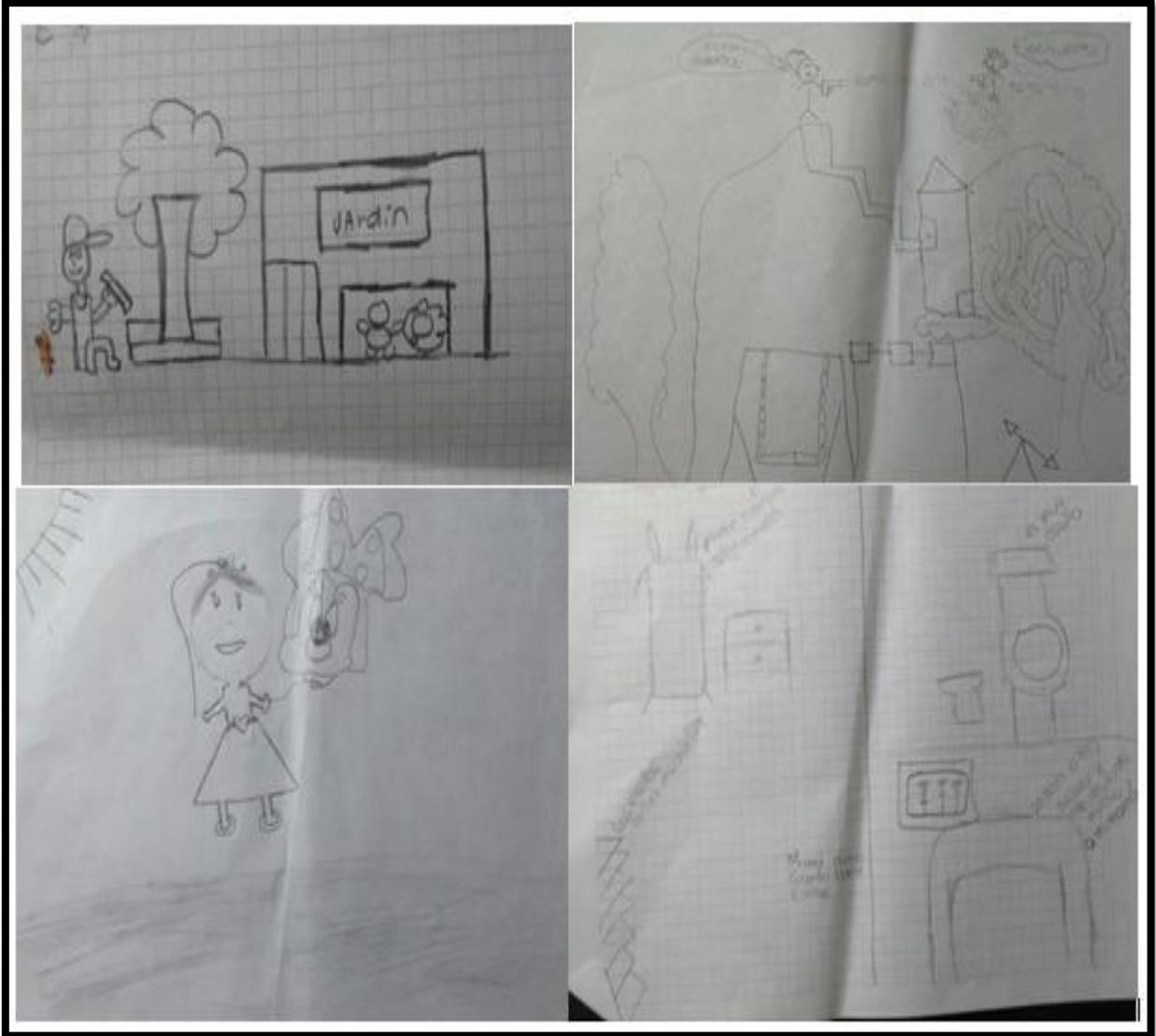
Zubero Beascochea, I. (2016). Espectadores del dolor ajeno: una imagen no vale más que mil palabras. (Spanish). *Spectators of the Pain of Others: An Image Is Not Worth More Than a Thousand Words*. (English), 100(57), 89–99.

<http://doi.org/10.7440/res57.2016.07>



11. Anexos

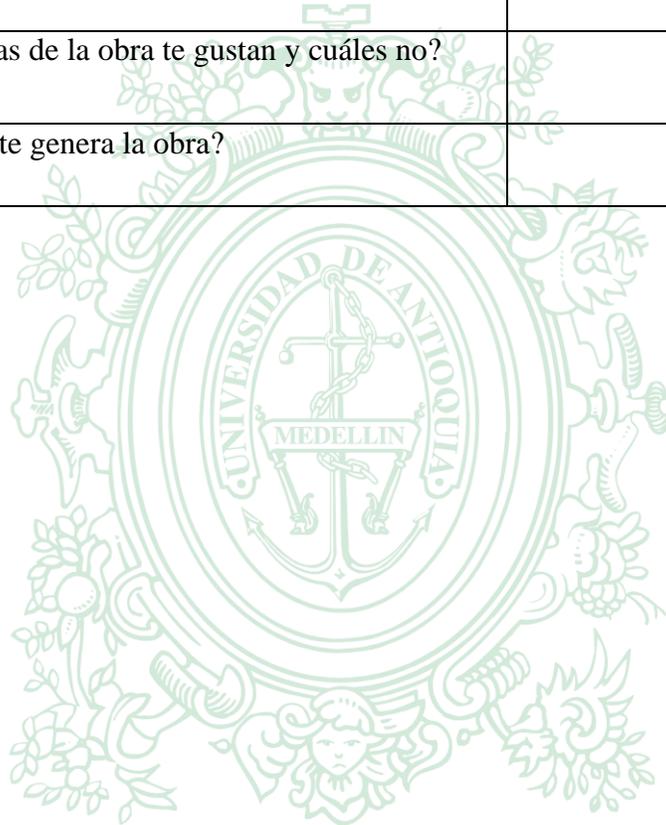
11.1 Anexo 1





11.2 Anexo 2

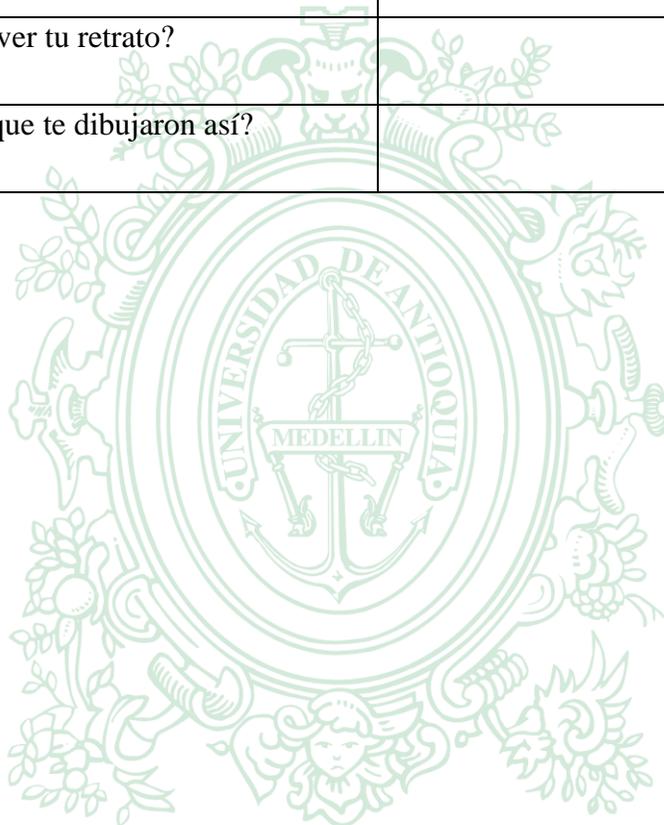
Entrevista semi – estructurada utilizada durante La Galería	
¿Conoces alguna de las obras?	
¿Cuál obra te llama la atención? ¿Por qué?	
¿Qué características de la obra te gustan y cuáles no?	
¿Qué sensaciones te genera la obra?	





11.3 Anexo 3

Formato de registro ejercicio de Retratos			
Nombre:	Edad:	Grado:	N ^a registro:
1. ¿Te gustó tu retrato? ¿Por qué?			
2. ¿Qué sientes al ver tu retrato?			
3. ¿Por qué crees que te dibujaron así?			





11.4 Anexo 4

Formato de registro ejercicio Análisis de miradas			
Nombre de la obra:		Autor:	
Nombre:	Edad:	Grado:	N^a registro:
1. ¿Qué ves en esos ojos?			
2. ¿Qué emoción le podrías otorgar a esa mirada?			
3. ¿Trata de narrar una historia con la sensación que expresan estos ojos y lo que te hace sentir la mirada?			
Obra		Mirada	



11.5 Anexo 5

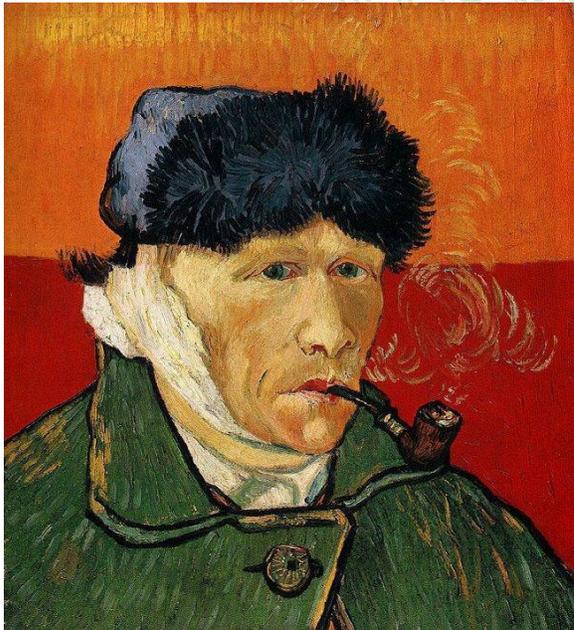
Formato de registro ejercicio Análisis de miradas			
Nombre de la obra: La Columna Rota (1944)		Autor: Frida Kahlo	
Nombre: Sara	Edad: 11	Grado: 5 ^a	N^a registro: 1
1. ¿Qué ves en esos ojos?		Como un señor con clavos en la cabeza	
2. ¿Qué emoción le podrías otorgar a esa mirada?		<p>Está llorando... Uno llora cuando siente tristeza, cuando esta aburrido, cuando le falta una persona, él expresa que está muy triste</p> <p><i>¿Por qué estará muy triste, que crees que le pudo haber pasado?</i></p> <p>Por los clavos en la cabeza, seguro estaba maltratado</p>	
3. ¿Trata de narrar una historia con la sensación que expresan estos ojos y lo que te hace sentir la mirada?		<p>Había una vez un señor que sufría mucho y que tenía un empleado que lo maltrataba, a él le faltaba una persona y lloraba y le enterraban clavos en la cabeza y en los ojos decía que tiene una tristeza.</p> <p><i>Se muestra la obra y al ver que es una mujer y no un hombre empieza a hablar de la mamá</i></p> <p>Mi mamá también a veces siente como que dolor, recuerda a mi hermanito y a mi papá como fue esas épocas entonces como que siente un dolor por dentro que se le parte en el alma cuando yo la veo me pongo muy triste y me voy a la piesa porque a mí no me gusta que mi mamá se vea triste</p> <p><i>¿Recuerdas a tu papá y a tu hermanito?</i></p> <p>Yo no los conocí, a mi papá lo mató la guerrilla y mi hermanito pues mi papá no había conocido a mi mamá, mi mamá primero tuvo un esposo que la maltrataba mucho, le pegaba, era muy celoso, ella no podía salir con unas amigas porque le pegaba mucho, entonces ellos tuvieron un hijo y él se murió cuando era bebe porque el niño tomo un líquido en la barriga de mi mamá y cuando lo bautizaron a los 8 días se murió. Y mi papá fue después de mi hermano, yo no lo pude conocer porque mi mamá ya tenía 9 meses y ya iba a salir yo, pero yo no lo pude conocer. Mi mamá me hizo fue una foto como si el me estuviera cargando pero del bautizo.</p> <p><i>¿Entonces tú vives sola con tu mamá?</i></p> <p>Con ella, con mi abuela, con mi abuelo, con mi perrita y con mi tío y con mi padrastro. Weimar mi padrastro tuvo a un muchacho que se llamaba Juan,</p>	



	<p>eso fue en el 2015 nosotros nos fuimos a vivir a la casa de él y mi papito... yo le dije a mi papito que me iba a ir a vivir unos años donde Juan y él se puso muy triste y yo le decía no llore pito que yo siempre voy a estar con usted, yo nunca lo voy a olvidar, yo voy a venir acá los sábados y los domingos, yo voy a venir cualquier día cuando suba del colegio. A mi mamá no le gusta que yo vea a mi papito con triste.</p> <p><i>¿Entonces esa tristeza de la foto la haz visto en tu mamá, en tu papito?</i></p> <p>En mi abuela también, porque mi papito es muy desagradecido porque hay veces que mi mamita no se acuerda de calentarle los frijoles o cosas así entonces él no quiere comer y se va para el comedor. Un día estaban peleando y yo estaba dormida y mi mamita estaba llorando que porque mi papito era muy desagradecido porque no quería nada ni quería comer nada...</p>
<p>Obra</p> 	<p>Mirada</p> 

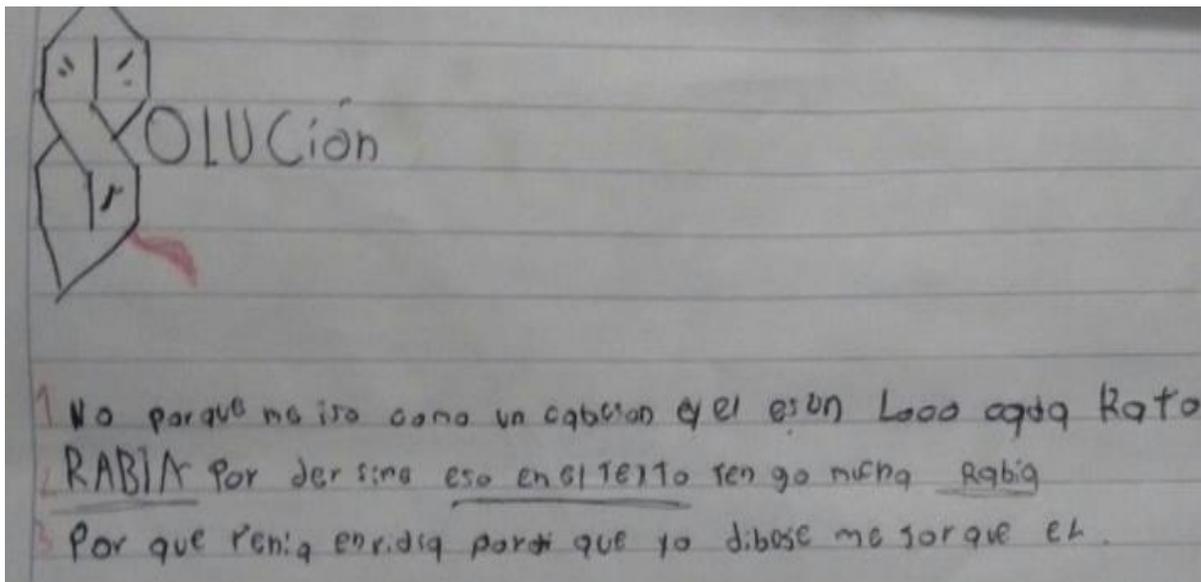


11.6 Anexo 6

Formato de registro ejercicio Análisis de miradas			
Nombre de la obra: Autorretrato con oreja vendada (1889)		Autor: Van Gogh	
Nombre: María	Edad: 12	Grado:	Nª registro: 2
1. ¿Qué ves en esos ojos?		Está mirando como rayado, como planeando algo	
2. ¿Qué emoción le podrías otorgar a esa mirada?		Enojo	
3. ¿Trata de narrar una historia con la sensación que expresan estos ojos y lo que te hace sentir la mirada?		El está como rayado. Mató a la familia para comprarse un cigarrillo [...] porque su amigo le quitó a su amada.	
Obra		Mirada	
			



11.7 Anexo 7



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



11.8 Anexo 8

1. ¿Te gustó tu retrato? Por qué?

2. ¿Qué sientes al ver tu retrato?

3. ¿Por qué crees que te dibujaron así?

SOLUCIÓN:

1R/ Me gusto porque ninguna persona es perfecta demás que la persona que me iso no sabia pero le agradese el detalle...

2R/ Nada porque no se parece en nada a mi ni el atuendo ni nada.

3R/ Porque no sabe dibujar.



11.9 Anexo 9

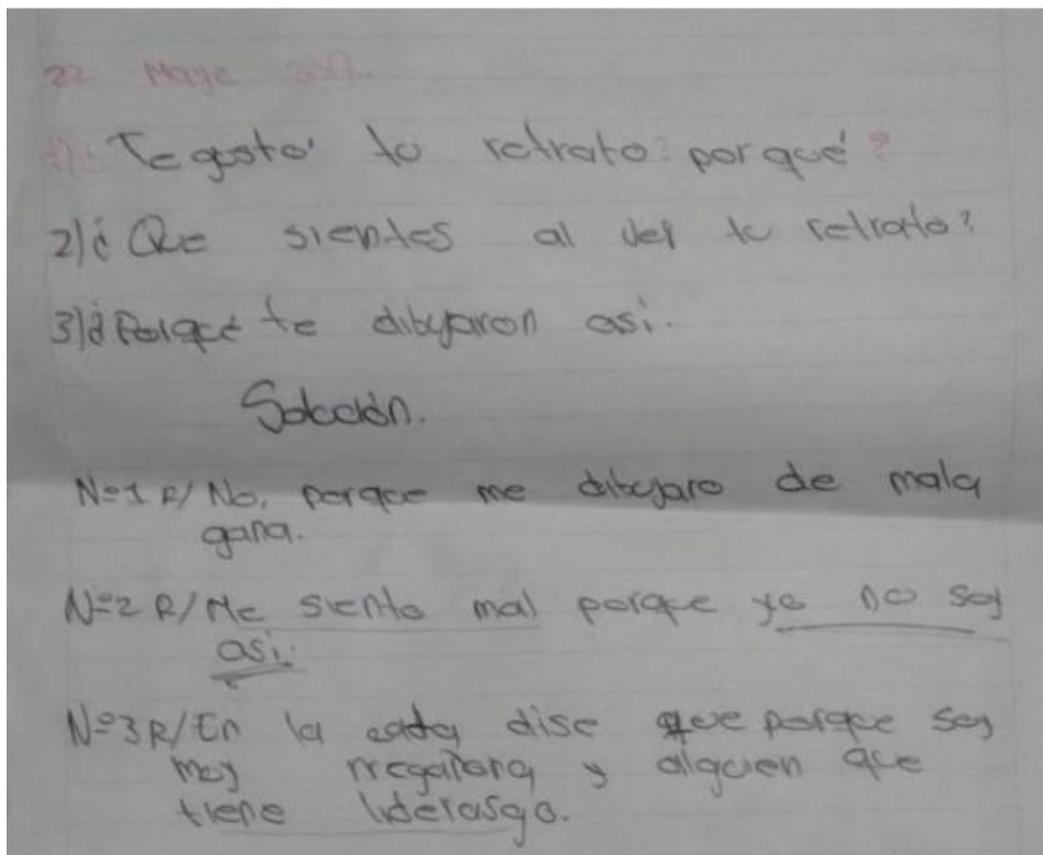
Sesión #3 5A	Miércoles, 19 de abril de 2017
Descripción	<p>Para la sesión de hoy leímos el cuento “Las pinturas de Willy” de Anthony Browne: decidimos dividir el grupo en dos dado a que el video beam falló y el grupo es numeroso (42 estudiantes). El orden del día consistía en leer el cuento y a partir de ahí contemplar una la galería de obras de arte famosas, algunas que además estaban ilustradas en el cuento.</p> <p>Durante el cuento, me dí cuenta que los niños y las niñas (en su gran mayoría) conocían o al menos reconocían algunas de las obras ilustradas (La Mona Lisa, La creación de Adán, Autorretrato de Frida Kahlo), artistas (Leonardo Da Vinci y Frida Kahlo), como también técnicas (puntillismo). [Sólo puedo hablar de la mitad del grupo que me correspondía]. Además de esto, se observó una fascinación por la obra de La Mona Lisa, porque se han conocido varios mitos detrás del artista y la obra, agregado a los secretos que se tratan en la película “El código de Da Vinci”. Sobre el retrato de Frida Kahlo expresaban: “tiene una sola ceja” repetidas veces.</p> <p>A seguir nos dirigimos al patio donde estaba situada la “galería”, a lo cual miraron con curiosidad, haciendo preguntas y reconociendo algunas obras que estaban representadas en el cuento. Destacaron las siguientes obras (por orden de popularidad): La Mona Lisa, El nacimiento de Venus, El grito, La noche estrellada, El viejo guitarrista ciego.</p> <p>La obra El Viejo Guitarrista Ciego fue frecuentada por los niños, se veían intrigados por el estado del viejo. Entre las preguntas sueltas que hacían los niños, “¿Qué le pasó a ese señor?” se destaca.</p> <p>Este grupo se enfocó más en la obra de la Mona Lisa por sus mitos y su misterio. Los comentarios que expresaron (sin preguntas previas, sólo la invitación a conversar entre todos) fueron los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none">- “Ella es muy misteriosa”- “Ella tiene una mirada miedosa”- “No tiene cejas”- “¿Por qué pintó ese paisaje?”- “Esa vieja está endemoniada [...] hizo un pacto con el diablo [...] no tiene cejas [...] voy a tener pesadillas con esa mujer [...] tan fea... se parece a mi prima que se le cayó una ceja” (niña) <p>Estas fueron algunas de las respuestas o comentarios sobre “El grito”:</p>



	<ul style="list-style-type: none">• [señalando al personaje de la obra] “Se parece a [nombre de un compañero/amigo]” (niña)• “Ese es usted” [señalando al personaje] (niño)• “Quiero pintar una obra parecida a esta”• “Quiero pintar esta obra, pero le quiero hacer cambios [le pregunto ¿qué cambios?] Le voy a poner una cara de gato” (niño) <p>Sobre “El viejo guitarrista ciego”:</p> <ul style="list-style-type: none">• “¿Por qué está así ese hombre?” (niña)• “¿Qué le pasó?” (niña) <p>Sobre “El nacimiento de Venus”:</p> <ul style="list-style-type: none">• “Ese artista es un pervertido, dibujó los senos de la mujer... esos dos están arrechos.” (niño)• “Yo sé quién es esa mujer, es una diosa.” (niña)• “¿El papá se enamoró de la hija?” (niña)
Observaciones	<p>Luego de todo lo que surgió de esta sesión, creo que es importante seguir trabajando con las obras de arte que más destacaron, porque hay potencial para imaginación narrativa y emociones políticas. Queda como compromiso profundizar mediante entrevistas semi-estructuradas o foto-lenguaje.</p> <p>Como observaciones generales se tienen los juicios estéticos (de la apariencia) y la preocupación por el otro. Pienso que aquí se ven emociones políticas, porque se está recurriendo a juicios y creencias; e imaginación narrativa, porque se comienza a ver la empatía y la compasión, además de la necesidad de saber o contar la historia (o narrativa) detrás de la imagen.</p> <p>Se observó que las obras en las que había personas eran las que más llamaban la atención (a excepción de La Noche Estrellada, ya que es conocida la obra desde el año pasado por un trabajo previo en la clase de artística). La obra de Murakami (abstracto) no llamó tanto la atención, a pesar de su estilo caricaturesco y colores vivos, al enfocarles la atención luego a esta obra, una niña destacó que es difícil determinar la forma representada en la obra, pero que tiene muchos ojos (lo cual nosotras no habíamos notado).</p>

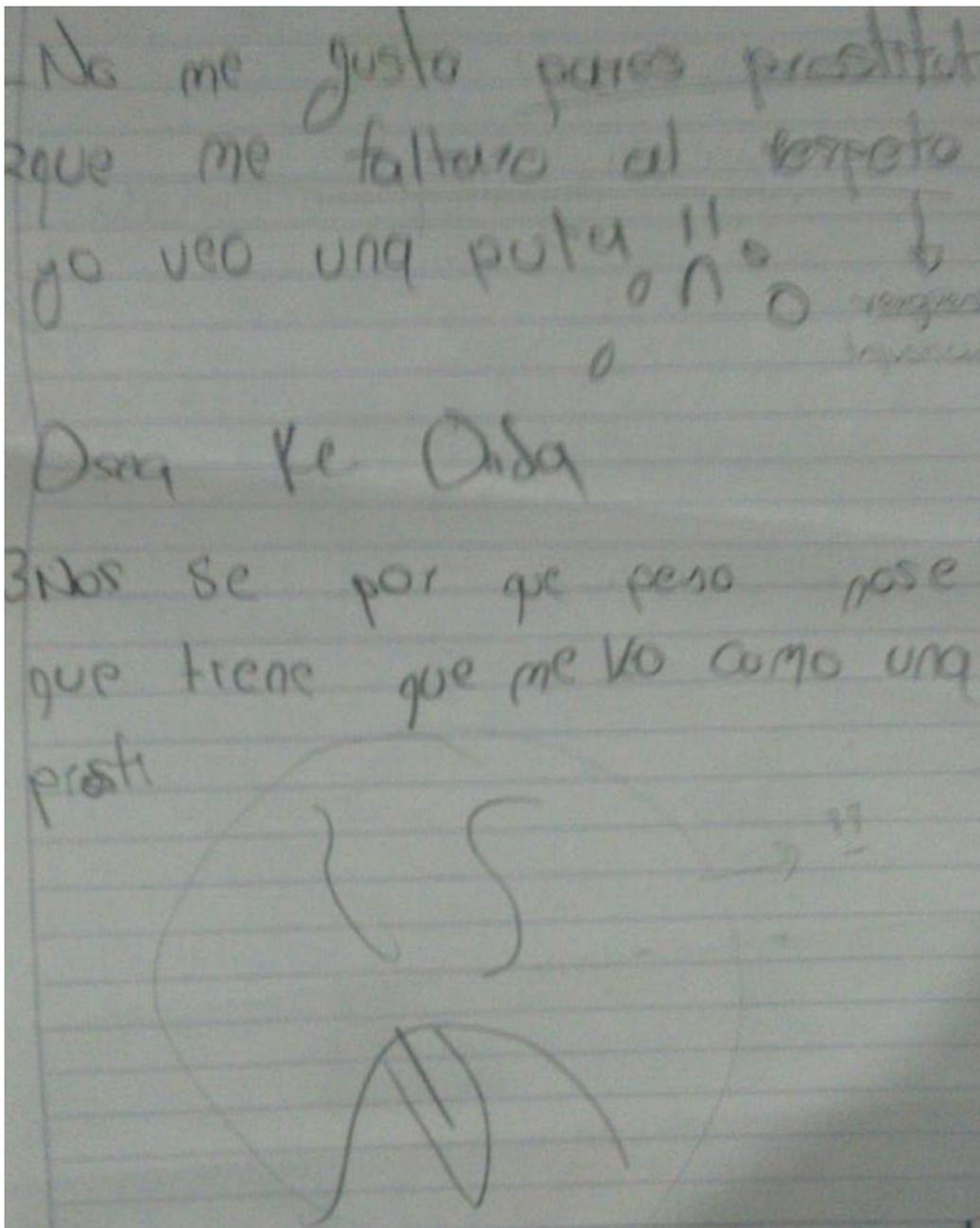


11.10 Anexo 10





11.11 Anexo 11





11.12 Anexo 12

¿te gusta el retrato? ¿por qué? no
no me gusta parece una
fresa con ojos y carta y
solo escribió una cosa
que me a se sentir mal
yo no abra casi por que
tego un problema en la
lengua.

que piense silato por el
retrato:

No me gusta y ella no
me agrade

¿por qué crees que te dibujaron
así?

por que ella no me cree
bran yo antes creí que
era mi amiga sino que
ella dice que no entonces por
eso la odio

DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

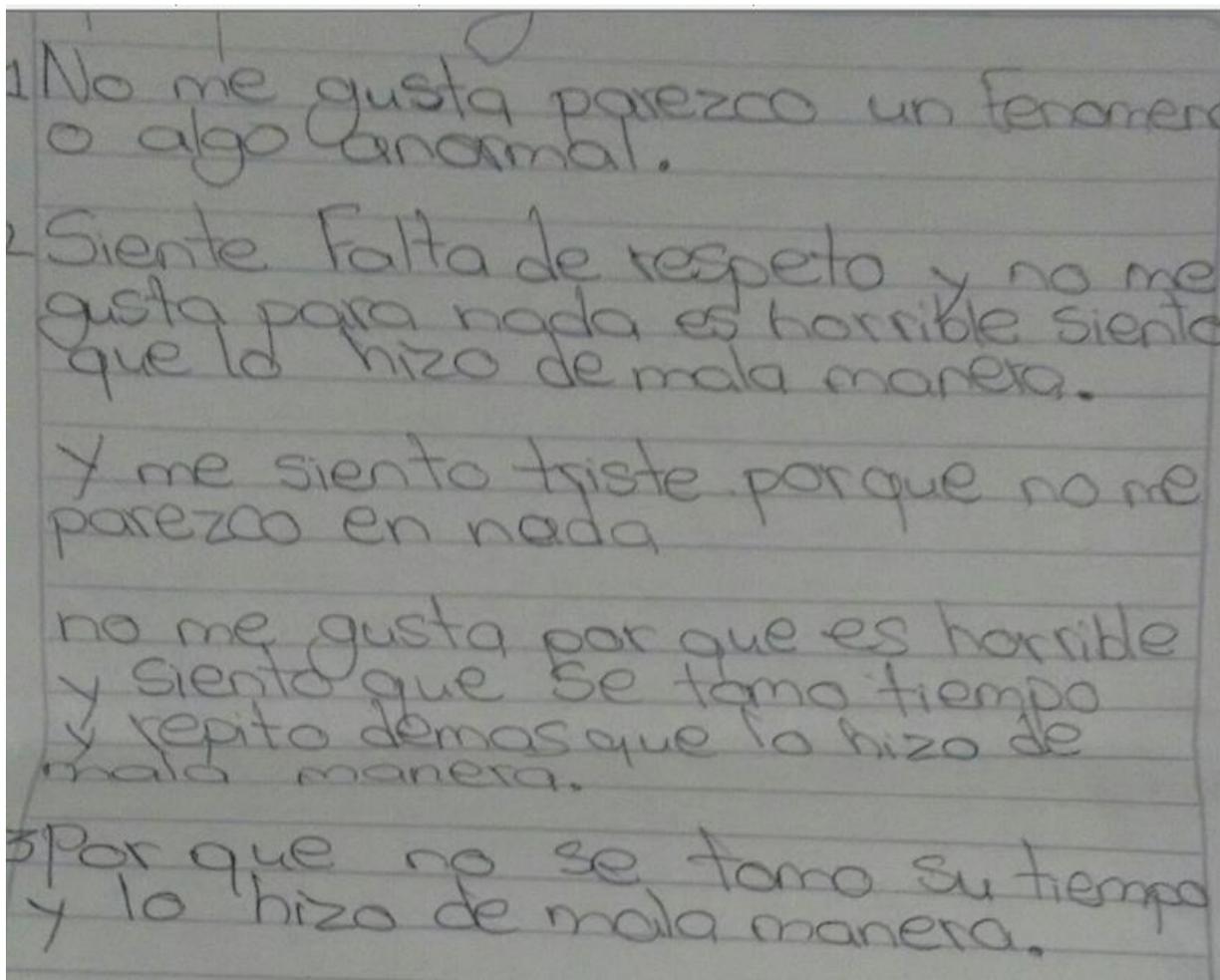


11.13 Anexo 13

Formato de registro ejercicio Análisis de miradas			
Nombre de la obra: Sin Título #92 (1981)		Autor: Cindy Sherman	
Nombre: Camila	Edad: 12	Grado: 5 ^a	N^a registro: 3
1. ¿Qué ves en esos ojos?		Un señor mirándonos fijamente, que esta triste. Parece estar en el agua o en la nieve por los colores. Me gustan los ojos porque son azules	
2. ¿Qué emoción le podrías otorgar a esa mirada?			
3. ¿Trata de narrar una historia con la sensación que expresan estos ojos y lo que te hace sentir la mirada?		Estaba en la piscina luego viajo y se encontró nieve y tenía mucho frio. <i>Mira la imagen completa, ¿qué más puedes decir de ella?</i> Ya parece una mujer, podría estar haciendo un baile podría estar mirando arriba porque pudo haber llovido y se le mojó el pelo, pero el cuerpo no. Esta como sentada en un puente y vio un espanto o algo así	
Obra		Mirada	
			



11.14 Anexo 14





11.15 Anexo 15

Me parecio umillante porque siel Me
ve asi es por algo y ese algo que
el Me exhibio es porque es baso
ademas de lo que el Medico tambie
n se lo voy a devolver el Me parecio
feo no es agradable el Muy porque
gas se parece una niña Muy chille
Tas y Me parece que ind el
es Muy irrespetuoso Me senti
Muy umillante porque ~~est~~ ademas
de ser irrespetuoso no convive con
las personas el piensa que el es
el unico bonito pero no es asi el es
repecuante no pues como si fuera
la unica cacacota en el Mundo
no madre se parece un niño
de Guarderia o de procesos basicos

¿ Te gustia tu retrato? No
por que? Por que el ademas
de ser ese dibujo Me iso arrible

¿ que sientes sobre ese retrato?
Me siento arrible Me siento
umillan te



11.16 Anexo 16

Formato de registro ejercicio Análisis de miradas			
Nombre de la obra: Sin Título #92 (1981)		Autor: Cindy Sherman	
Nombre: Oscar	Edad: 13	Grado: 5ª	Nª registro: 4
1. ¿Qué ves en esos ojos?		Preocupación, como que está mirando un punto fijo, es preocupación pero a la vez tristeza, de pronto lo que está viendo es que la novia lo está engañando	
2. ¿Qué emoción le podrías otorgar a esa mirada?		Decepción, seriedad, tristeza	
3. ¿Trata de narrar una historia con la sensación que expresan estos ojos y lo que te hace sentir la mirada?		De pronto estaba en algún lugar y vio algo que lo asusto mucho y no sabe qué hacer, solo está ahí mirando decepcionándose cada vez más, confundido porque se queda ahí mirando lo que está pasando. Se encontraba en un callejón y se decepciono de un ser querido para él por eso siente rabia y a la vez tristeza.	
Obra		Mirada	
			



11.17 Anexo 17

No me gusto porque ella yo la
dibuje lo mas que pude y ella
lo desprecio

Lo que siento es el desamor
que le puso al dibujo

me dibujaron asi porque ella mismo
me dijo que me iba a dibujar
feo

