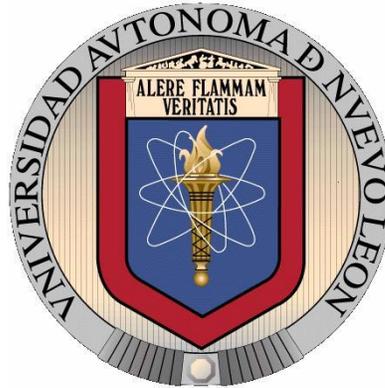


UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE ARTES VISUALES

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO



TALLER DE LA IMAGINACIÓN

CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS DE VIDA A TRAVÉS DE LOS
TALLERES DE ARTE PARA NIÑOS Y NIÑAS DISEÑADOS POR LA
FACULTAD DE ARTES VISUALES - U.A.N.L.

POR: LIC. LAURA SAYARIY MORENO VILLALOBOS

ASESOR: DR. MARIO ALBERTO MÉNDEZ RAMÍREZ

COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN
ARTES CON ORIENTACIÓN EN ARTES VISUALES

MONTERREY, NUEVO LEÓN, MAYO DE 2015

TALLER DE LA IMAGINACIÓN
CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS DE VIDA A TRAVÉS DE LOS
TALLERES DE ARTE PARA NIÑOS Y NIÑAS DISEÑADOS POR LA
FACULTAD DE ARTES VISUALES - U.A.N.L.

Aprobación de la tesis:

Asesor de la Tesis / Presidente

Secretario

Vocal

Subdirector de Centro de Investigación y Posgrado

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD

Declaro que esta investigación es de mi autoría y trabajo personal. Este proyecto tiene fundamento teórico en autores que fueron citados en la bibliografía del presente estudio, se les otorgó el crédito y reconocimiento correspondiente.

Autor: Laura Sayariy Moreno Villalobos.

Firma: _____

Fecha: Mayo, 2015

CONTENIDO

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
I. ENSOÑACIÓN: FENOMENOLOGÍA DE LA IMAGINACIÓN.....	11
PALNEACIÓN, DISEÑO Y ACERCAMIENTO.....	11
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	14
RESULTADOS ESPERADOS.....	14
2. EL LUGAR DE ESTA INVESTIGACIÓN.....	15
ORÍGEN DEL INTERÉS INVESTIGATIVO	15
ANTESCEDENTES Y ESTUDIOS REFERENCIALES	17
EL APORTE DE ESTA INVESTIGACIÓN	19
3. DISEÑO METODOLÓGICO.....	20
TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	24
TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	26
II. MARCO TEÓRICO	28
1. MARCO GENERAL DE REFERENCIA TEÓRICA.....	29
~ EDUCACIÓN POR EL ARTE	29
~ ANTROPOLOGÍA APLICADA.....	33
2. CATEGORÍAS EJES DE LA INVESTIGACIÓN	35
~ SUBJETIVIDAD Y MUNDO EMOCIONAL	35
~ NIÑEZ COMO CAMPO DE AGENCIA.....	38
~ IMAGINACIÓN	41
~ PROYECTOS DE VIDA.....	43
III. APERTURA A LA VOLUNTAD DE IMAGINAR.....	46
1. LO EXISTENTE.....	46
2. DEFORMAR LO EXISTENTE COMO ACTO CREATIVO	48
IV. MARCO CULTURAL DE REFERENCIA	52
1. LOS NIÑOS Y NIÑAS DE LA GRAN FAMILIA.....	54
PROBLEMÁTICAS IDENTIFICADAS: PUNTOS DE REFERENCIA.....	56
ESTRATEGIAS PARA ENFRENTAR LO VIVIDO	61
RETRATOS BIOGRÁFICOS	62

2.	TALLERISTAS: EL MEDIO UNIVERSITARIO.....	64
	RETRATOS BIOGRÁFICOS	68
3.	UN DÍA EN LOS TALLERES DE ARTE	70
V.	ENCUENTRO COMO POÉTICA DEL TALLER.....	77
1.	EL TALLER: ENCUENTROS Y DESENCUENTROS.....	78
2.	EL TALLER: ESPACIO DE ENCUENTRO	83
	ENCUENTRO CONSIGO MISMO	85
	ENCUENTRO CON OTROS SABERES Y CONSTRUCCIÓN DE LO COLECTIVO	89
2.	LIBRE EXPRESIÓN: PARA LLEGAR A LA IDEA	100
3.	APERTURA DE POSIBILIDADES: PARA CONSTRUIR LA IDEA.....	106
4.	AUTOVALORACIÓN: PARA CONFIAR EN LA IDEA.....	119
5.	CREACIÓN: PARA ACCIONAR LA IDEA.....	127
	COSMOS SINGULARES	127
	COSMOS COLECTIVOS	130
	COMPLEMENTO.....	134
VII.	«JUGANDO CON EL ARTE».....	135
1.	«JUGANDO CON EL ARTE»: NOMBRAR LA EXPERIENCIA.....	136
	DE LA TEORÍA AL TALLER.....	138
	DEL NOMBRE A LA PRÁCTICA	145
	DE LA EXPRESIÓN VISUAL AL JUGUETE	146
	DE LA INTERACCIÓN AL ENVOLVIMIENTO	151
	DEL JUEGO A LA REALIDAD Y LA AGENCIA SOCIAL.....	154
VIII.	CONOCIMIENTOS PARA LA VIDA	162
1.	LO TÉCNICO MEDIANTE PROCESOS.....	165
2.	SOLUCIÓN DE PROBLEMAS COTIDIANOS	166
3.	LO EMOCIONAL COMO CONOCIMIENTO.....	168
4.	CORRER EL RIESGO COMO RESPUESTA	173
5.	APRENDER DE LA AUTONOMÍA PARA COSNTRUIR EL LUGAR PROPIO.....	175
6.	DESCUBRIR CAPACIDADES	177
7.	CONSOLIDACIÓN DE INTERESES Y SENTIDO DE PERSEVERANCIA.....	178
8.	PARA APRENDER A VIVIR CON EL OTRO	180
IX.	TALLERES PARA LOS TALLERISTAS	182
1.	APRENDIZAJES COMPARTIDOS.....	183

DEL INTERÉS A LA VOCACIÓN	185
ACERCAMIENTO A LA DOCENCIA	188
ARTICULACIÓN ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA.....	190
DESCUBIR COMPROMISOS SOCIALES	191
SOBRE APRENDER A CONVIVIR	192
2. TALLERES IMPARTIDOS	194
3. OBLIGACIONES / INTERESES	199
X. ARTE Y PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL	203
PRIMERO: IMAGINAR LA EDUCACIÓN POR EL ARTE	205
SEGUNDO: IMAGINAR EL ESPACIO SENSIBLE	207
TERCERO: IMAGINAR APRENDIZAJES MUTUOS	209
CUARTO: IMAGINAR RUTAS INVESTIGATIVAS	210
QUINTO: IMAGINARME DESDE LA REFLEXIVIDAD	211
SEXTO: IMAGINAR ENCUENTROS	213
SÉPTIMO: IMAGINAR NUEVAS LÍNEAS DE TRABAJO	213
OCTAVO: IMAGINAR LA AGENCIA SOCIAL.....	215
NOVENO: IMAGINAR LO IMAGINARIO	218
DÉCIMO: ENSOÑAR LA LIBERTAD	218
FUENTES PRIMARIAS	220
ENTREVISTAS	220
GRUPOSFOCALES.....	220
TALLERES.....	220
VIDEOS.....	221
BIBLIOGRAFÍA	222

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo de investigación se realizó en compañía de los niños, niñas y asistentes de La Gran Familia, el titular de los Talleres Jugando con el Arte, Pedro Colín, los estudiantes que prestaron el servicio social como talleristas entre ellos Lety Pacheco, Alejandro Meléndez, Orlando Huerta y Ernesto Soto, y la coordinadora de Talleres de Arte, Irma Magaña. Gracias a ellos y a su participación activa (tanto en los talleres como en los procesos investigativos), fue posible comprender sus experiencias, perspectivas, opiniones y emociones y construir este ejercicio narrativo y argumentativo. A ellos les debo la oportunidad que me brindaron de participar en sus vivencias, entablar amistades, aprender de su lado en los talleres, acercarme al barro y a la pintura, jugar a sirenas y conocer sus realidades.

El Dr. Mario Méndez Ramírez y el Dr. Ramón Cabrera aportaron con sus conocimientos, experiencias y trayectorias, para guiar este proyecto de manera atenta, crítica, reflexiva y propositiva. A Mario le agradezco la confianza brindada desde el primer momento, el apoyo y retroalimentación a mis posturas epistemológicas, la guía metodológica y teórica en muchos de mis argumentos y la lectura cuidadosa de lo aquí escrito para aterrizar muchos de mis planteamientos. A Ramón le agradezco el haberme acercado a un mundo de conocimiento que resultó ser un nuevo espacio académico y práctico de posibilidades y saberes en relación con la educación y los vínculos que se establecen con las artes, la antropología, la investigación y el trabajo comprometido con las comunidades: gracias a sus clases, lecturas, reflexiones, debates, retroalimentaciones y consejos descubrí en el juego, la didáctica y la imaginación un campo a ser explorado, ya no desde la tristeza, dolor e incomodidad que generan las problemáticas sociales, sino desde las posibilidades que se construyen desde un acercamiento pedagógico a la realidad.

Mi Familia fue el soporte de toda esta experiencia. Gracias a ellos emprendí la aventura de viajar a otro país y enfrentar todo lo que implicaba salir de casa, para seguir construyendo mis proyectos de vida, desde otras realidades, otras latitudes, otras experiencias culturales y vivenciales. A ellos les debo cada uno de mis logros y aprendizajes. Su apoyo incondicional, su paciencia, sus porras y ánimos, su compañía constante y sus anhelos de regreso, han sido el motor que alimenta mis pasos y la pila que ha recargado mis energías durante esta oportunidad de conocer un mundo lejano pero no ajeno.

A la maestría, y a la tesis, le debo también haberme permitido conocer a mi compañero de viaje, mi compañero incondicional de vida. A él le debo la tranquilidad, estabilidad, seguridad y confianza. Cada una de sus palabras y acompañamientos me permitieron encontrar un punto de encuentro conmigo misma a su lado, para aprender a relajarme y

encontrar rutas de escape a los momentos de tensión. Gracias él, que me ayuda a crecer todos los días a su lado.

Agradezco a mis compañeros de maestría, en especial a Tania, quien me ha apoyado, alentado y ayudado de manera incondicional desde el día que la conocí en el aula de clases de nuestra primera materia. Gracias a sus consejos, compañía y hermandad logré sentirme en casa y estudiar a su lado sacando adelante los retos de la “facu”. Agradezco también de manera especial a mis "roomies", una palabra nueva para mí en este país, pero que se convirtió en una de las palabras más importantes porque significó mi segunda familia. Sus locuras y alegrías amenizaron este cambio y esta experiencia, haciendo más fácil el recorrido.

Y finalmente agradezco a todas las personas que me han acompañado desde que inicié mi vida académica y que han nutrido todos mis conocimientos y posturas, en especial a Conny, Linis, Andrés, Dayana y Margara: ustedes son mis amigos mentores, los sabios de la antropología y con quienes aprendí a caminar por los rumbos de saber social, de la mano de sonrisas, reflexiones, largas conversaciones y duros debates sobre la realidad que nos acontece.

Gracias a todas y cada una de las personas que me acompañaron en este proceso, de manera paciente e incondicional, sin poner límites a nuestra amistad.

CRÉDITOS:

Caricaturas:	Wendoly Coronado Juan Flores
Espacio Institucional:	Facultad de Artes Visuales – UANL
Apoyo Institucional:	La Gran Familia – Casa paterna

RESUMEN

La reformulación de los modelos de educación, desde las diferentes teorías de la Educación por el Arte, han planteado la necesidad de tener en cuenta el mundo emocional como parte del desarrollo cognitivo de las personas, en donde la capacidad creadora e imaginativa dan lugar a otras formas de conocer el mundo involucrando la experiencia vivida. La facultad de Artes Visuales de la U.A.N.L. viene llevando a cabo un programa de intervención comunitaria en el que participan los niños y niñas de la Casa Paterna La Gran Familia a través de talleres de arte con los cuales se busca brindar un espacio imagino-creativo y desarrollar habilidades artísticas. Sin embargo las dificultades a las que se enfrentan los niños y niñas que alberga la fundación, complejizan los esfuerzos llevados a cabo por la facultad, los procesos de desarrollo personal y de construcción de proyectos de vida.

Teniendo en cuenta las limitaciones en cuanto a las habilidades imagino-creativas (dadas desde los modelos educativos y desde las realidades vividas por los niños), el desarraigo familiar y la necesidad de seguir construyendo líneas de trabajo que le permitan a la facultad fortalecer el proyecto, esta investigación se propone comprender *cuál es el papel de la imaginación creativa en la construcción de proyectos de vida de los niños y niñas de la Casa Paterna La Gran Familia* a través de un estudio etnográfico y participativo de los Talleres de Arte impartidos por la Facultad de Artes Visuales, con el fin continuo de comprender, reflexionar y proponer líneas de trabajo que fortalezcan los procesos que se han venido desarrollando con los talleres.

INTRODUCCIÓN

*♪ No hacen falta alas
para hacer un sueño
basta con las manos
basta con el pecho
basta con las piernas
y con el empeño ♪.*

Silvio Rodríguez

Un acercamiento a los modelos de educación que han prevalecido en los países latinoamericanos permite develar la insistente necesidad de articular las artes visuales como elemento potencial en el desarrollo cognitivo de las personas, pues el hecho de su existencia en los programas curriculares predominantes como una materia más que se anexa como complemento, resulta ser una postura que desconoce las posibilidades que ofrece una educación por el arte. Ésta última ha sido teorizada, entre otras cosas, desde la necesidad de tener en cuenta el mundo emocional como parte de los aprendizajes de las personas, en donde la capacidad lúdica, creadora e imaginativa dan lugar a otras formas de conocer el mundo involucrando la experiencia vivida.

De la capacidad creadora e imaginativa se desprenden otras formas de conocer el mundo que se deslindan de los libros y otros modelos estandarizados, invitando a analizar la realidad desde la experiencia misma como alternativa pedagógica. Es en este sentido que la enseñanza de las artes permite el libre desarrollo de la personalidad y la elaboración de ideales que se materializan en las facultades de responder a necesidades afectivas, relacionales y personales. (Cf. Barbosa; 1994). Sin embargo hoy en día es posible evidenciar que el plano imaginativo – creativo, pero sobre todo emocional, sigue estando relegado de los modelos pedagógicos que predominan en Latinoamérica y como caso particular, en la ciudad de Monterrey – México, limitando a los niños y niñas e insertándolos en un modelo que responde a las necesidades propias del mundo económico y social que nos acontece.

La necesidad de entender la construcción de conocimiento como un proceso dialógico en el que interviene razón y emoción, ya no como mundos separados sino como un conjunto de

elementos que contribuyen en la elaboración de saberes, está anclado en el llamado de atención que muchos de los teóricos de la Educación por el Arte y filósofos hacen a los modelos pedagógicos escolarizados y al pensamiento racional, los cuales desconocen tanto el papel de las artes en los procesos de aprendizaje, como el papel de la imaginación creativa en el desarrollo de habilidades personales y colectivas. El rescate de las artes visuales como elemento potencial en el proceso cognitivo y personal ha sido resultado de amplios debates en torno a las estrategias pedagógicas en donde autores como Read (1995), Barbosa (1994), Gardner (1999) y Eisner (1987), entre otros, han propuesto un modelo que incluye las artes como la base del proceso cognitivo, más no como una materia complementaria en el plan curricular.

Tal debate surge de tres preguntas que considero transversales a los procesos curriculares que tienen que ver con cuál es el lugar de las artes en el proceso de aprendizaje, cuál el papel que el mundo emocional juega en dichos procesos y cuál es la participación de los niños y niñas como estudiantes y como agentes sociales. Estas preguntas se derivan del acercamiento a un contexto particular, social y cultural, que hoy en día nos convoca a la reflexión. La Facultad de Artes Visuales (FAV) de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), viene implementando una serie de talleres con niños de una casa hogar¹ llamada La Gran Familia, que alberga niños y niñas que han sido víctimas de abandono, maltrato intrafamiliar, abuso sexual, entre otras problemáticas que afectan directamente su mundo emocional generando la necesidad de crear estrategias de trabajo orientadas a mejorar la calidad de vida de quienes viven en dicha casa hogar.

Los talleres titulados *Jugando con el Arte*, surgieron de una iniciativa que estaba articulada al proyecto tesis del maestro Carlos Morúa basado en la animación sociocultural y desarrollado en tres espacios comunitarios diferentes entre los cuales se encontraba la Gran Familia. Este proyecto tenía como objetivo acercar las artes a la comunidad en un ejercicio de responsabilidad social que complementaba la formación de los estudiantes de la FAV, pues eran ellos los encargados de llevar a cabo los talleres. Los Talleres de Artes se constituyen hoy como un espacio de interacción en el que participan distintas

¹Las casas hogar en México, son instituciones encargadas de la asistencia social de poblaciones en condiciones de vulnerabilidad y en respuesta a las necesidades sociales que presentan, ya sean niños o adultos de la tercera edad.

subjetividades, niños y niñas, estudiantes de la FAV y titular de los talleres, cada una desde su mundo personal e individual, pero también desde los mundos colectivos que constituyen y los constituyen. Así, las relaciones que se entablan entre los distintos actores están mediadas por las condiciones socioculturales en las cuales están inmersos, a manera de una red de relaciones que parten del contexto en el cual cada quien se desenvuelve.

Es en este contexto que surge el presente proyecto de investigación, el cual buscó indagar sobre **los procesos de imaginación y la construcción de saberes que se materializan en proyectos de vida a través de los talleres de arte *Jugando con el Arte***. El trabajo se centró y profundizó en las experiencias de los niños y niñas de la Gran Familia en relación con las experiencias de los talleristas de la Facultad de Artes Visuales. Gran parte de los resultados se deben también al trabajo realizado los talleres de arte y se busca incluir sus experiencias en el análisis, con el objetivo de hacer de este texto una narración multivocal en la que todos los participantes tienen algo que decir en relación con el objetivo investigativo.

En conjunto, este proyecto de investigación habla sobre las estrategias de aprendizaje que se logran a través del ejercicio imaginativo, resaltando el papel de éste en la consolidación de proyectos de vida personales por parte de niños y talleristas que asisten al taller. La capacidad de ensoñar el mundo y de deformar la realidad para crear cosmos alternos, en respuesta a las complejas realidades que vivencian los niños, es la capacidad de transformar las dificultades en conocimientos potenciales que se materializan en habilidades para hacer frente a las dinámicas y problemáticas cotidianas. El taller, *Jugando con el Arte*, acerca a los niños de La Gran Familia a una experiencia de encuentro: con el arte, con otros mundos culturales, consigo mismos, con un mundo de posibilidades que es abierto en la medida que se consolida como una apuesta educativa alterna a los modelos estandarizados. Este encuentro es el camino para un desarrollo personal que se sustenta el dominio de técnicas artísticas, pero que va más allá técnico y se instaure en la vivencia del niño en un entorno de aprendizaje complejo.

Este proyecto se encontró con distintas limitantes y dificultades sobre los cuales vale la pena detenerse con antelación. Quizá una de las mayores dificultades tuvo que ver con la diferencia cultural inicial, pues ser estudiante extranjera, me dificultó acercarme a los niños de manera espontánea, haciendo uso de los mismos códigos y referentes simbólicos, hecho que implicó de mi parte un aprendizaje mayor en relación con las estrategias para entablar vínculos de cercanía y amistad. Así mismo, acercarse a las visiones de los niños de La Gran Familia resultó complejizarse: 1. Por ser niños que no comparten fácil sus experiencias y no les gusta ser interrogados por ella y 2. En la medida que entablar conversaciones con ellos sobre temáticas concretas dificultaba su libertad a la hora de expresarse, de allí que muchas veces las voces de los niños se pierdan entre los textos aquí presentados.

Los métodos empleados para la recolección de la información en el caso de los niños, se basaron en conversaciones informales registradas en diarios de campo, de allí que el esfuerzo por darle lugar a la vivencia a través de las narraciones de los días en el taller también resulta ser un esfuerzo por hacer participes a los niños partiendo de lo vivido en las aulas de clase. No sin dejar en claro que las imágenes de los trabajos que se realizaron también, son lenguajes que hablan por la vivencia de los niños. Si bien, el método central de esta investigación no consistió en el análisis de la imagen, si acudo a ellas para explicar ejemplos concretos que hablan de la vivencia en el taller.

Las relaciones que se entablan en el aula tienen un carácter complejo en el que no solo participan los niños de la Gran Familia como alumnos, sino los estudiantes de la FAV como talleristas, dando lugar a procesos de mutuo aprendizaje en donde el encuentro es la base del desarrollo cognitivo. Parto del argumento según el cual el aprendizaje que se da en dicho espacio, va más allá del aprendizaje de técnicas artísticas, y abre paso a conocimientos para la vida, conocimientos potenciales para los desarrollos personales y colectivos de los participantes del taller.

Esta investigación está fundamentada en una postura epistemológica en la que el conocimiento es un medio para transformar problemáticas sociales, tal como lo han propuesto autores como Fals Borda (1987) y Rappaport (1981 y 1994), por mencionar dos

referentes, en donde se reconoce el papel del investigador y los compromisos que asume con las comunidades; el lugar de los saberes y resultados de investigación en los procesos de transformación social; y el papel de las personas que colaboran en la investigación en los procesos de empoderamiento comunitario. Lejos de esperar que esta investigación transforme las problemáticas sociales de los niños de la Gran Familia, espera recurrir a medios de investigación social que establezcan relaciones cercanas con las personas que participan, dándoles lugar como interlocutores válidos capaces de construir conocimientos y aportes investigativos. Es en este sentido que la investigación busca ser presentada de manera multivocal, mezclando voces, textos y estilos para generar un marco amplio de interacciones que se evidencia en los diálogos que se generan en el presente texto.

Esta postura de investigación trata de reformular los cánones y paradigmas científicos bajo los cuales han estado regidas las ciencias exactas, tratando de encontrar rutas de investigación social que respondan a las necesidades particulares del contexto en el cual se trabaja y encontrando canales de producción de conocimientos cercanos a las personas que se involucran de manera activa. Esto fue algo que guió la experiencia en campo y sobre lo cual se construyó un acuerdo con el Director de Tesis, el Dr. Mario Méndez, generando puntos de acuerdo y cambios a lo largo del trabajo investigativo.

Para dar cuenta de ello, esta tesis se divide en tres capítulos referenciales sobre los aspectos centrales del diseño de la investigación y siete capítulos enfocados al análisis etnográfico y teórico del problema de investigación. Estos últimos toman una forma narrativa y argumentativa que mezcla las diferentes voces que participaron en el desarrollo investigativo, que se anudan a la forma como imagino la imagen, es decir, como imagino el problema de investigación. El texto busca mostrar las dinámicas que se dan en el taller, más no demostrar una hipótesis investigativa (basado en la apuesta por desarrollar una fenomenología de la imaginación tal como lo propone Bachelard) y está escrito de manera que encuentra en la mezcla de versiones una manera efectiva poner en diálogo las distintas visiones en torno a grandes núcleos temáticos de análisis.

El uso tanto de herramientas narrativas a través de las cuales se describen situaciones en el taller, vivencias, recuerdos y marcos culturales de referencia, como de un esquema argumentativo a través del cual se reflexiona de manera teórica sobre el problema de investigación, dan lugar a una propuesta que se expresa a través de diálogos y participaciones espontáneas de los participantes, lo que me permite hablar de este texto como un popurrí. Con popurrí me refiero a una mezcla, una composición creada intencionalmente con una finalidad argumentativa y narrativa. En el ámbito de la música el popurrí es una manifestación cultural asociada al carnaval y a la festividad, que implica la mezcla de fragmentos de canciones u obras diversas que se unen en una sola interpretación. Estas interpretaciones musicales se elaboran con una función musical particular y nacen de intereses variados, trascendiendo razones únicamente musicales. Muchas de estas elaboraciones toman canciones que en conjunto hablan de una biografía o narran una historia.

“En el popurrí las músicas engarzadas a modo de puzzle, de pastiche, permiten a su creador (individuo o grupo) recrear una nueva música [...] El popurrí es un todo, construido, interpretado y percibido como una unidad, elaborado pieza a pieza artesanal y minuciosamente, engarzando éstas a manera de puzzle, [de pastiche?], tomando músicas de muy diversa procedencia y uso Multiplicad de músicas y autores” (García Gallardo; 1997)

Confrontar distintas versiones sobre un mismo hecho implica hacer un esfuerzo narrativo que va más allá de una búsqueda científica por comprobar una hipótesis; tiene que ver más bien con la búsqueda de generar prácticas investigativas en las que las personas participantes adquieran voz como co-creadores de conocimientos a través de un eje que aglomera múltiples narrativas: el caso de este documento que ahora se encuentra leyendo. De allí que integrar voces y textos que participan en los proceso de investigación y comprensión de las realidades, nos invita a encontrar caminos a través de los cuales se genere una construcción de sentido.

Dibujos, fotografías, entrevistas, diarios de campo, frases cotidianas, posturas teóricas y descripciones analíticas, se mezclan aquí para construir un relato analítico que se anuda siguiendo la pregunta de investigación planteada desde un comienzo y que busca articular los objetivos de investigación a las reflexiones que surgen como resultados. La forma narrativa de esta tesis es un popurrí, una mezcla de voces que en conjunto dan cuenta de los procesos de aprendizaje que se viven en los talleres de arte con la Gran Familia y de los mecanismos a través de los cuales se construyen conocimientos tomando como eje transversal y creativo la imaginación.

Así mismo, y haciendo hincapié en la propuesta de Bachelard para entender la imaginación como la posibilidad de deformar las imágenes que nos llegan a diario, en un ejercicio creativo que deriva en la poesía; esta investigación se habla también desde una apuesta poética que se mezcla con las otras múltiples formas de hablar de la experiencia en el taller.

Entre los capítulos referenciales, el *Diseño de la Investigación*, desarrolla de manera detallada el planteamiento del problema, derivando del contexto la problemática y hecho cuestionable; el lugar de la investigación, ubicando su importancia en el ámbito social, antropológico y de los estudios visuales, a nivel local, nacional y global; y el diseño metodológico, describiendo el enfoque metodológico, las técnicas de recolección y análisis de la información. El *Marco Teórico* se dedica a definir tanto el marco general de referencia, en el cual se postulan los marcos teóricos sobre los que se fundamentó esta investigación y que se consolidaron a medida que se avanzaba en el trabajo de campo; como las categorías transversales de análisis que sirven para la comprensión del problema de investigación: subjetividad, niñez, imaginación y proyectos de vida (cabe aclarar que el desarrollo teórico se encuentra a lo largo de los capítulos analíticos, de manera dinámica y conjunta a los resultados del trabajo de campo). *Apertura a la Voluntad de Imaginar* tiene el objetivo de afirmar la apuesta teórica central de esta investigación en relación con el papel central de la imaginación como dinamizador de las dinámicas socioculturales: la voluntad de imaginar es el motor de los procesos personales y colectivos en relación directa con la vida misma.

En cuanto a los capítulos analíticos, están escritos en el mismo orden como se desarrolla el taller, sin embargo su contenido no explicita una definición de cada proceso y no se trata de un desarrollo descriptivo de cada momento en el taller; se trata más bien de una figura retórica a través de la cual se muestran los análisis de los datos, en grandes núcleos temáticos que se derivan de las categorías de investigación, y que a la vez coinciden con el desarrollo cotidiano: Contexto (Los participantes), Bienvenida al taller (Encuentro), Expresión Visual (Imaginación), El Descanso (Juego), Regreso a la casa hogar (Proyectos de vida de los niños), Regreso a las clases (Proyectos de Vida de los estudiantes del servicio social), Diario de Campo (Imaginar la imagen como ejercicio investigativo).

El *Marco Cultural de Referencia* (Contexto – Los participantes) se fundamenta en el argumento según el cual los procesos de aprendizaje no pueden deslindarse del contexto sociocultural en el que interactúan los niños y niñas, los y las estudiantes de la F.A.V. y el titular de los talleres. Por ello se concentra en comprender el marco cultural de referencia con el fin de conocer las realidades de los participantes y cómo estas son eje transversal de los procesos de aprendizaje.

En *Encuentro como Poética del Taller* (Bienvenida al taller – Encuentro) analizo las formas como se construyen los vínculos entre los participantes del taller y cómo ello suple una necesidad afectiva al momento que se da una ruptura de vínculos con el núcleo familiar por parte de los niños. Esta construcción de vínculos tiene que ver con tanto con la posibilidad de encontrarse consigo mismo –y por esta vía recuperar sentimientos de seguridad–, como con la posibilidad de encontrarse con otros saberes para configurar lazos de amistad, involucramiento y convivencia.

Poética del Taller y Creación de Mundos Posibles (Expresión Visual – Imaginación), busca analizar el papel de la imaginación en la construcción de proyectos de vida, a través de los elementos generados o propiciados por los talleres. Para ello se basa en el proceso mediante el cual los niños construyen una idea, para luego ponerla en práctica; acude a los elementos metodológicos principales del taller para explicarlos.

En «*Jugando con el Arte*» (El Descanso – Juego) se desarrollan los elementos del juego, entendiéndolo como acto político de participación y relación social que se fundamenta en la imaginación y la creación de mundos posibles. Para esto se parte de los fundamentos teóricos y las distintas posturas teóricas, para posteriormente analizar la forma como se lleva a la práctica, como se construye la idea de juguete, como se dan las prácticas de involucramiento y como se vivencian los procesos de agencia y participación social.

Conocimientos para la Vida (Regreso a la casa hogar – Proyectos de vida de los niños), aborda el aprendizaje de herramientas que se materializan en la vida de los niños de la casa hogar. Mientras que *Talleres para los Talleristas* (Regreso a las clases – Proyectos de Vida de los estudiantes del servicio social) analiza el aprendizaje de herramientas que se materializan en la vida de estudiantes de la F.A.V. que prestan el servicio social en los talleres. Ello partiendo del fundamento teórico que entiende el conocimiento como una construcción colectiva y mutua en donde tanto alumnos como maestros hacen parte de un mismo contínuum de saberes que fluyen de un lado a otro. En este sentido se entiende que el taller, más allá de ser el lugar donde se aprende una técnica artística (ya sea dibujo, pintura o modelado en barro), se constituye como un espacio que propicia toda una serie de conocimientos, que anudan el aprendizaje visual con otra serie de aprendizajes para la formación integral de los participantes.

Arte y Procesos de Transformación Social tiene la finalidad de concluir el análisis de los resultados de la investigación, y se enfoca en reflexiones teóricas de mi lugar como investigadora partiendo de la inquietud teórica y epistemológica sobre los procesos de transformación social y el lugar del arte y/o la antropología en estos. El capítulo busca generar un análisis crítico de los planteamientos teóricos en torno al papel transformador del arte y por esta vía, identificar cómo se traslada ello al campo de los talleres de arte con los niños de la Gran Familia. Se da especial énfasis en el papel de la estética como espacio para lo sensible, argumentando que la transformación va más allá del cambio de un estatus social a otro, y tiene que ver con la reconfiguración del espectro sensible de las personas.

I. ENSEÑANCIÓN: FENOMENOLOGÍA DE LA IMAGINACIÓN

PALNEACIÓN, DISEÑO Y ACERCAMIENTO

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La necesidad de entender la construcción de conocimiento como un proceso dialógico en el que interviene razón y emoción, ya no como mundos separados sino como un conjunto de elementos que contribuyen en la elaboración de saberes, está anclado en el llamado de atención que muchos de los teóricos de la Educación por el Arte hacen a los modelos pedagógicos escolarizados, los cuales desconocen tanto el papel de las artes en los procesos de aprendizaje, como el papel de la imaginación creativa en el desarrollo de habilidades personales y colectivas. El rescate de las artes visuales como elemento potencial en el proceso cognitivo y personal ha sido resultado de amplios debates en torno a las estrategias pedagógicas en donde autores como Read (1995), Barbosa (1994), Gardner (1999) y Eisner (1987), han propuesto un modelo que incluye las artes como la base del proceso cognitivo, más no como una materia complementaria en el plan curricular.

De la capacidad creadora e imaginativa se desprenden otras formas de conocer al mundo que se deslindan de los libros de texto con versiones oficiales sobre el *deber ser* del aprendizaje, invitando a analizar la realidad desde la experiencia vivida como alternativa pedagógica. La enseñanza de las artes permite el libre desarrollo de la personalidad y la elaboración de ideales que se materializan en las facultades de elaborar respondiendo a necesidades afectivas, relacionales y personales. (Cf. Barbosa; 1994). Sin embargo hoy en día es posible evidenciar que el plano imaginativo – creativo, pero sobre todo emocional, sigue estando relegado de los modelos pedagógicos, limitando a los niños y niñas e insertándolos en un modelo que responde a las necesidades propias del mundo que nos acontece.

Actualmente, y desde el año de 2005, la Facultad de Artes Visuales (promovido inicialmente por la Dirección de Posgrados) ha venido trabajando en un programa que

busca acercar las artes a la comunidad. Esto como resultado de un esfuerzo por contribuir en la reflexión de las problemáticas sociales y por desarrollar en los niños habilidades en torno a lo visual, generando un impacto a través de la intervención directa con comunidades en condiciones particulares de vida. Ejemplo de ello son los talleres que se vienen desarrollando con los niños de la Casa Paterna la Gran Familia, la cual alberga niños en situaciones de alta vulnerabilidad como abandono, consumo de drogas, desamparo y maltrato infantil.

La Gran Familia les brinda a los niños acceso a una formación integral y desarrollo personal, con el fin de participar en la solución a las necesidades sociales a las que se ven enfrentados. Una de las líneas de trabajo de la fundación está enfocada las artes como ruta de formación, de allí que la búsqueda sea “contribuir con la enseñanza de las artes en el desarrollo integral de los menores a través de actividades artísticas donde se fomenta la creatividad, imaginación, fantasías y libre expresión, fruto de la creación y participación en manifestaciones artísticas” (Tomado de: <http://www.lagranfamilia.org.mx> Consultado el 13 de Abril de 2013). Sin embargo las dificultades a las que se enfrentan los niños y niñas que alberga la fundación, complejizan los esfuerzos llevados a cabo por la facultad, los procesos de desarrollo personal y de construcción de proyectos de vida y las estrategias de trabajo con los niños y niñas.

Es posible identificar en este contexto tres elementos fundamentales: por un lado la limitación de las habilidades imagino-creativas de los niños y niñas desde dos niveles: 1. Desde los modelos pedagógicos en los cuales están insertos los niños, los cuales están pensados como una educación escolarizada que se basa en un modelo por competencias y que desplaza lo artístico viéndolo como una materia más del programa curricular y 2. Desde las problemáticas sociales, familiares y personales que viven los niños de la Gran Familia, las cuales limitan sus posibilidades, no solo en cuanto a acceso a bienes materiales, sino al acceso a derechos humanos generales.

Por otro lado es posible ver cómo el desarraigo familiar y la ruptura de lazos de afecto primarios que les implica a los niños albergarse en el hogar, desemboca en una transformación de afectos que se manifiestan en el plano relacional y personal ahondando las limitantes a las que se enfrentan los niños. Por último, se puede señalar que, si bien los

talleres han venido desarrollando un esfuerzo por darle continuidad al trabajo con comunidades vulnerables, se hace necesario seguir construyendo líneas de trabajo que le permitan a la Facultad fortalecer el proyecto, esto desde la identificación de elementos que le permitan tanto al programa en general, como a los maestros y estudiantes del servicio social continuar su labor de trabajo comunitario.

Es aquí donde la imaginación creativa entra a jugar un rol importante como vehículo de construcción de sentido, que se pone en práctica en los talleres de arte y que les permite a los niños y niñas cimentar sus proyectos de vida a largo plazo y elaborar soluciones a las problemáticas cotidianas en conexión con las artes visuales. Los talleres de arte se convierten en un medio para potenciar la imaginación creativa como recurso de vida, no solo desde el plano artístico, a través del aprendizaje de técnicas artísticas en las que el eje transversal es la libre expresión, sino desde el plano afectivo (relacional y personal) brindándoles a los niños un espacio para construir mundos posibles desde sus propias necesidades.

En este marco, esta investigación se propone comprender *cuál es el papel de la imaginación creativa en la construcción de proyectos de vida de los niños y niñas de la Casa Paterna La Gran Familia* a través de un estudio etnográfico y participativo de los Talleres de Arte impartidos por la Facultad de Artes Visuales llevado a cabo en el periodo Agosto de 2014 a Junio de 2015, con el fin continuo de comprender, reflexionar y proponer líneas de trabajo que fortalezcan los procesos que se han venido desarrollando con los talleres, en relación con esta comunidad específica.

Parto de la hipótesis según la cual, la formación artística a través de la imaginación creativa genera aprendizajes que van más allá del conocimiento de técnicas artísticas y que se relacionan con conocimientos potenciales para el desarrollo de los niños y niñas de La Gran Familia. La construcción de conocimientos no está desarticulada del plano emocional y subjetivo, de ahí que los talleres de la Universidad Autónoma de Nuevo León sean un espacio ideal donde se potencia el desarrollo de dichas habilidades en niños y niñas dando lugar a procesos imaginativos que se viven a través de la experiencia artística del taller.

En esta línea, la investigación se enmarca en los desarrollos teóricos de la *Educación por el Arte* y la *Antropología Aplicada*, tomando como conceptos centrales la niñez, entendida como un actor social, agente y participativo, capaz de intervenir en las relaciones sociales; la subjetividad, definida como la experiencia interna sentida y vivida de las personas en relación con el campo cultural en el cual establece interacciones sociales; y la imaginación, entendida como la capacidad de construir o crear a partir de lo observado y percibido, es decir, la capacidad que tenemos de transformar las imágenes que nos llegan para elaborar unos nuevos proyectos de vida.

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

~ Objetivo general

Comprender cuál es el papel de la imaginación creativa en la construcción de proyectos de vida de los niños y niñas de la Casa Paterna La Gran Familia a través de un estudio etnográfico y participativo de los Talleres de Arte impartidos por la Facultad de Artes Visuales.

~ Objetivos específicos

- ✦ Conocer los elementos imaginativos potenciados a través de los talleres de arte impartidos por la facultad
- ✦ Conocer qué elementos pudieran obstaculizar el desarrollo y la práctica imago-creativa.
- ✦ Analizar la relación que se establece entre maestro, estudiantes, niños y niñas en la producción estrategias imaginativas y creativas.
- ✦ Identificar posibles líneas de trabajo que le permitan a los talleres de arte fortalecer y complementar el trabajo que se ha venido realizando con la Casa Paterna La Gran Familia.

RESULTADOS ESPERADOS

- ✦ Fortalecer el programa de Talleres de Arte desarrollado por la Facultad de Artes Visuales, en conjunto con la Casa Paterna la Gran Familia, a través de los resultados obtenidos con la investigación.

- ✦ Sistematizar las experiencias y resultados de la investigación en un esfuerzo multi-vocal que le dé lugar a los participantes de la investigación: Coordinadora de investigación, Coordinadores del programa, Monitores, Estudiantes de la Facultad y niños y niñas de la casa Paterna la Gran Familia. Esto desde un esfuerzo narrativo que incluya las historias de los participantes desde los múltiples textos que resulten con la investigación: escritos, imágenes, fotografías, videos. Para la reflexión, la toma de conciencia, la revisión y futuras prácticas, no sólo de los Talleres de Arte, sino de todos los participantes implicados.

2. EL LUGAR DE ESTA INVESTIGACIÓN

ORÍGEN DEL INTERÉS INVESTIGATIVO

Los intereses investigativos del presente proyecto de investigación surgen a partir de mi Trabajo de Grado como antropóloga, realizado durante los años 2010-2011 en la ciudad de Bogotá (Colombia) con estudiantes de la Institución Educativa Distrital Grancolombiano, ubicada en la localidad de Bosa. Tanto los resultados obtenidos para ese momento con la investigación, como las nuevas preguntas que fueron surgiendo, me permiten hoy darle continuidad a mis inquietudes teóricas y metodológicas a cerca de la investigación social y los mecanismos para comprender las realidades sociales, a través de herramientas alternas que enriquezcan los enfoques etnográficos. Esto como marco general de referencial.

La investigación realizada en Bogotá a la cual me refiero, tenía la finalidad de comprender *cómo se moldean espacialidades y subjetividades en contextos urbanos donde tienen lugar asesinatos selectivos* (Moreno; 2011). Los temas que guiaron mi análisis se concentraron tanto en las formas como los estudiantes representan, practican y aprenden el espacio (no como una construcción física sino como un producto social), como las formas en que lo subjetivo se moldea en relación con las *violencias* y las estrategias y marcos de explicación cognitivos y culturales que los estudiantes usan para enfrentar sus realidades. Ello me permitió tener un panorama general de las percepciones de los y las estudiantes sobre las violencias cotidianas, entendiendo que la experiencia del dolor, el miedo y la muerte moldean los espacios y las relaciones entre el mundo interno y externo de las personas; ello en un contexto que evidencia mecanismos de vigilancia y castigo que se ejercen y que

tienen efectos ordenadores en una localidad donde los límites entre sociedad civil, estado y actores armados se vuelven difusos.

Metodológicamente, la investigación tenía un enfoque etnográfico que ponía especial énfasis en las experiencias de las personas y que rescataba el aporte de las herramientas cualitativas de recolección de la información. Desde el principio me propuse realizar una serie de talleres, con estudiantes de decimo y once grado de bachillerato de la institución, en torno a diferentes temáticas orientadas a producir una interpretación investigativa de las preguntas que me inquietaban. Pero mi acercamiento a los y las estudiantes pasó por una evaluación constante de las estrategias metodológicas a través de las cuales pretendía resolver mis preguntas investigativas y que a su vez me servían para producir un conocimiento de manera conjunta, impulsando reflexiones individuales y colectivas a cerca de las problemáticas barriales y los mecanismos para comprenderlas.

En este proceso reflexivo sobre los métodos de investigación, comprendí la insuficiencia de herramientas como entrevistas, observación participante y encuestas a la hora de trabajar con niños, niñas y jóvenes, y la necesidad de acudir a conocimientos distintos a la antropología en el momento de comprender las experiencias personales y grupales sobre determinadas problemáticas en un contexto que me exigía habilidades creativas y recursivas como investigadora. En este caso, las artes visuales se convirtieron en una herramienta valida y eficaz que además de permitirme acceder a las forma como se representa la realidad a través la imagen, me permitió encontrar en el saber artístico una ruta investigativa necesaria a articularse con las herramientas etnográficas.

Las búsquedas por vincular la investigación social aplicada y la producción artística dentro posibles metodologías de investigación-acción, han consolidado herramientas valiosas a la hora de tratar realidades y problemáticas haciendo partícipes a las comunidades dentro de los procesos creativos. Los estudios y aportes de distintos autores han señalado la forma como “metodológicamente, mediante el uso de procesos artísticos (literarios, visuales, preformativos, musicales), es posible dar cuenta de experiencias y realidades objeto de estudio, cuestionando de esta manera las formas hegemónicas de investigación” (Cf. Hernández; 2008).

Pero dichas apuestas tienen sentido cuando pensamos la forma como las artes se han abierto a otros procesos creativos, ya no desde la creatividad individual, sino desde la producción colectiva, reconociendo así una función social del arte. Las propuestas creativas de algunos artistas han abogado por entablar un diálogo directo entre comunidad y artista haciendo partícipes a las personas en la producción visual, como un nuevo mecanismo de hacer arte. Dicho enfoque se ancla también a una apuesta social de trabajo con poblaciones en el que no sólo se busca hacer partícipes a las comunidades en la creación, sino generar una actitud crítica y reflexiva sobre las realidades experimentadas por poblaciones marginadas².

Tal marco teórico y metodológico ha establecido un incipiente vínculo entre las artes y la antropología, lo cual me llevó en un principio a interrogarme por los métodos de trabajo con niños, niñas y jóvenes que pueden construirse a partir de los aportes de la antropología y las artes visuales. En este caso, el diálogo de saberes entre comunidades y profesionales puede acudir a las herramientas visuales y entablar procesos de participación, vinculando a las comunidades en a la construcción de propuestas y de soluciones a problemáticas.

Sin embargo este interés se transformó a medida que se llevó a cabo el diseño de esta investigación y el trabajo de campo, pues más allá de buscar comprobar un vínculo metodológico y epistemológico entre artes y antropología, me empecé a interesar por la experiencia de aprendizaje que se da en el campo de la intervención comunitaria con niños y niñas que viven condiciones familiares y sociales particulares, y en especial, por los conocimientos que brinda un acercamiento a las técnicas artísticas en relación con los proyectos de vida individuales y colectivos y sobre las formas en que se entretienen las relaciones e interacciones durante el taller. La búsqueda de entablar un diálogo entre la producción colectiva, la investigación y la antropología, me permiten un nuevo acercamiento que tiene que ver con la imaginación creativa como camino de elaboración de conocimientos en el ámbito del trabajo con poblaciones con problemáticas particulares.

ANTECEDENTES Y ESTUDIOS REFERENCIALES

Esta investigación encuentra uno de sus antecedentes en la tesis realizada por Carlos Fernando Morúa Carrillo (2007) en la Facultad de Artes de la U.A.N.L., quien a través de

²Poligrafías: Gráfica en contexto 2011.

su investigación propuso realizar una serie de talleres con el fin de acercar las artes a comunidades en condiciones de vulnerabilidad. Bajo el nombre *Talleres de Estimulación Artística, una experiencia de Vinculación Comunitaria*, Carlos Morúa inicia la labor no solo de investigación, sino de diseño de talleres desde la idea de la Animación Sociocultural que permitiera un proceso de enseñanza de las artes. Su postura teórica y metodológica difiere de la propuesta de investigación aquí planteada, por cuanto parte de la animación sociocultural como eje de investigación-acción, dando lugar a finalidades orientadas a la intervención social, que no necesariamente son las mismas que yo propongo.

La revisión bibliográfica realizada sobre las investigaciones en torno la educación con niños y niñas en condiciones de vulnerabilidad en la Facultad de Artes Visuales de la U.A.N.L., localizando la búsqueda en la ciudad de Monterrey, demuestra que el énfasis de las tesis de la Facultad ha estado articulado al papel del arte en la educación de manera generalizada, razón por la cual no hay trabajos específicos que indaguen con población en condiciones de vulnerabilidad. Así encontramos tesis como las de Olga Elmira Rodríguez (2007), quien analiza de manera teórica el impacto de las artes en el desarrollo cognitivo de los niños, recogiendo de manera detallada los aportes de los teóricos de la educación por el arte. La tesis de Sarai Ruiz Gaza (2006), quien indaga por las prácticas de educación artística no formal en Monterrey a través de un estudio cualitativo. Y la tesis de Zwryll Sandoval Martínez (2007) quien realiza una investigación mixta tratando de visualizar la importancia de la educación por el arte en el caso de la animación digital; Martínez señala en su tesis un aspecto importante relacionado con el rol del juego en los procesos de aprendizaje.

Otro trabajo significativo es el de Ana Fabiola Medina Ramírez (2010): *El Juego de los Trazos. Un análisis de la dinámica lúdica en la expresión gráfica y literaria infantil*. Los resultados de su tesis, publicados por la editorial Trillas, revelan la importancia de la lúdica en la expresión gráfica y literaria como un factor del desarrollo afectivo e intelectual de los niños, de ahí que el *Taller de juego expresivo-creador en la biblioteca escolar* llevado a cabo en la ciudad de San Pedro Garza García permita abrir un espacio de reflexión para posicionar el juego como una herramienta clave en los procesos educativos de los niños.

EL APORTE DE ESTA INVESTIGACIÓN

Con esta investigación se busca aportar a la comprensión de los elementos que se potencian a través de las estrategias imagino-creativas que se trabajan en los talleres de arte con los niños y niñas de La Gran Familia y por esta vía generar algunas líneas de trabajo que permitan potenciar el trabajo que se viene realizando. Esto teniendo en cuenta que el contexto sociocultural y económico en el cual se desenvuelven los niños y niñas de la casa paterna La Gran Familia se caracteriza por una complejidad de problemáticas a las cuales se deben enfrentar en la búsqueda de soluciones personales y colectivas. Esto se suma al hecho que los procesos de aprendizaje en los que están inmersos los niños y niñas, están enmarcados en modelos pedagógicos que dejan de lado el mundo emocional e imagino-creativo como elemento central en la construcción de conocimiento y de los proyectos de vida, limitando a los niños a estructuras rígidas de conocimiento³.

Los talleres de arte son en este caso un espacio que les brinda a los niños y niñas un espacio de desarrollo personal y de vínculo con el mundo sensitivo, dando vía libre a la imaginación y la creatividad como rutas para la solución de problemáticas cotidianas que se manifiestan en el plano estético pero que se materializan en procesos personales y colectivos. De allí surgió en mí, la necesidad de fortalecer el trabajo que se viene llevando a cabo en los talleres a través de una investigación que permitiera identificar los aportes de la imaginación creativa en la vida de los y las niñas y por este camino, construir líneas de trabajo que fortalezcan el programa de la Facultad de Artes.

Las dificultades que enfrentan los niños hace necesario preguntarnos por los marcos cognitivos y culturales que pueden derivar en la elaboración de proyectos de vida personales y por esta vía entender el rol de la imaginación en este proceso. De allí la relevancia de esta investigación ejemplifica un aporte teórico sobre la imaginación creativa en el desarrollo personal y un aporte social que derivará en el fortalecimiento de los talleres y en un proceso conjunto de construcción de conocimiento.

³El marco de la educación mexicana en las instituciones públicas está arraigado a un sistema escolarizado pensado desde el desarrollo de competencias individuales y colectivas y que devienen del modelo tradicional de la enseñanza en América Latina (Cf. Martín-Barbero; 2003)

Esto se suma a la relevancia metodológica ligada a la necesidad de seguir elaborando procesos de investigación que partan de las necesidades propias de las poblaciones con las que se trabaja, pues los procesos de investigación con niños, niñas y jóvenes requieren de rutas pedagógicas que sean más cercanos a sus realidades y a sus procesos educativos. La insuficiencia de las entrevistas, las historias de vida, las encuestas y de otras herramientas de investigación social, generan la necesidad de entablar nuevos procesos de diálogo y acercamiento pensados desde herramientas pedagógicas que articulen las artes visuales como ruta de saber social y que permitan la producción conjunta del conocimiento. En este caso la articulación entre investigación antropológica y las artes visuales aporta a la elaboración de conocimiento en torno a las realidades de los y las niñas de la fundación y del papel de la imaginación en la construcción de sus proyectos de vida.

Esta investigación aportará a la comprensión de la relación que se establece entre lo individual y lo social durante los procesos de aprendizaje que se construyen en los Talleres de Arte, dando lugar a la conceptualización de prácticas que se tejen en torno a la imaginación creativa como: la formación del individuo y de su mundo emocional, la interacción y construcción de vínculos afectivos en los talleres, la elaboración de conocimientos para la vida. Así como el aporte metodológico y epistemológico en relación con la creación de un diálogo por medio de la expresión, la elaboración de instrumentos para la exploración del mundo afectivo y de herramienta de cohesión social que permite vincular lo individual con lo grupal.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

Este proyecto buscó llevar a cabo un estudio antropológico y cualitativo de la imaginación y la creatividad en el trabajo artístico con niños y niñas. Esto, a partir de un enfoque interpretativo y fenomenológico que dio cabida a los procesos de significación y representación y que, a su vez, permitió identificar líneas de trabajo para fortalecer la labor que se viene llevando a cabo con los talleres de arte en la Facultad de Artes Visuales. Desde esta perspectiva se buscó abordar los marcos subjetivos y culturales que les permiten a los niños y niñas construir proyectos de vida, centrando el análisis en la imaginación creativa como ruta de saber social, de investigación comunitaria y construcción personal.

Los talleres de arte dictados por la facultad de Artes Visuales de la U.A.N.L –espacio institucional donde se llevó a cabo gran parte del trabajo de campo–, pueden leerse como procesos educativos e interpretarse desde los discursos, representaciones y prácticas que se dan en las dinámicas cotidianas de los y las participantes, de allí la importancia de un enfoque etnográfico que me permitieron desarrollar un estudio desde lo que la gente «*piensa, dice y hace*», poniendo especial énfasis en las experiencias e interpretaciones de los niños y niñas, de los talleristas, y coordinadores.

Así mismo, y basada en la propuesta fenomenológica de Bachelard, se trabajó continuamente desde dos premisas: 1. La construcción teórica se elaboró a medida que se avanzaba en la comprensión de la realidad interpretada, con el fin de afianzar los conceptos y herramientas que servirían para explicar las dinámicas del taller. Tal como se plantearía desde la apuesta de Bachelard analizada por Sánchez (2002), la fenomenología debe invitar al investigador a describir “primero lo que se imagina, antes de lo que conoce, es decir, debe encarar lo que sueña antes de lo que comprueba”. No es posible que desde el lugar investigativo se desconozcan los intereses e imaginarios desde los que se parte, por lo que hallo sentido en la propuesta fenomenológica.

“Como método de descripción del estudio de la imagen, la fenomenología cumple su cometido: hacer, de manera previa a toda teorización, que los fenómenos aparezcan a la conciencia tal cual aparecen, vehiculados por la ensoñación de palabras (una novedosa manera de leer poesía). Pensaba el filósofo Champenois que no es a partir de un saber cómo se puede soñar de veras, sin reservas: “soñar en una ensoñación sin censura”. Para que la imaginación aparezca en toda su dimensión de fenómeno humano, hay que admirarla con anterioridad en la imagen; “la imagen sólo se estudia mediante la imagen”: soñando las imágenes tal como se reúnen en la ensoñación” (Sánchez; 2002, p. 62).

Esta investigación trata de seguir la propuesta bachelardiana de una fenomenología de la imaginación creadora, la cual es activa, se trata de un «dinamismo intencional», pues no hay lugar para la pasividad. Así mismo hay que partir del argumento de Bachelard según el existe una distinción intencional y filosófica entre lo masculino y lo femenino. Lo primero tiene relación con “amar las cosas por su uso”, mientras que la segunda con amar “las cosas íntimamente, por sí mismas, con las lentitudes de lo femenino, nos lleva al laberinto de la

naturaleza íntima de las cosas” (Cf. Bachelard; 1960). Solo así tendrá sentido que la fenomenología de la imaginación se concentre en ver las cosas en sí mismas:

“De modo inverso, el saber va ganando feminidad en la ensoñación lenta de las imágenes. Una fenomenología de la ensoñación muestra (de ninguna manera demuestra), entonces, la permanencia de la feminidad. Razón por la cual Bachelard acogió la noción junguiana de arquetipo. La ensoñación es la manifestación del ánima, arquetipo femenino o imagen femenina primigenia –por oposición al Animus o arquetipo masculino– que se encuentra en la memoria colectiva de los pueblos y se manifiesta en el sueño en forma simbólica (discurso pictórico). Es por la ensoñación como evidenciamos un uso poético de las imágenes; al ponerlas en marcha, “se inicia entonces el sueño sin proyectos, sin pasado, toda la presencia de la comunión de las almas en el silencio y en la paz de lo femenino” (Bachelard; 1960, p. 73)

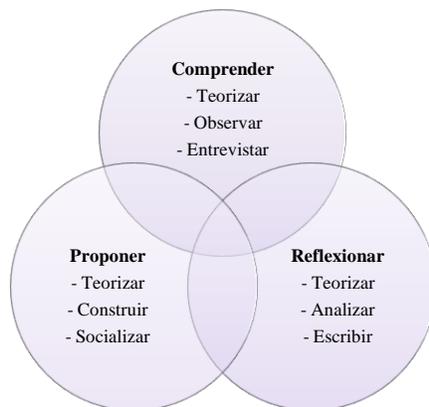
Para acercarnos a la imaginación y a los procesos creativos que se dan en los talleres de arte, habrá que partir de la imaginación misma como ejercicio comprensivo. Esta investigación, más que demostrar una hipótesis, buscó mostrar las dinámicas del taller y los procesos imaginativos que se vivencian de manera cotidiana y relacional, en donde la imaginación se convierte en detonante de ideas y conocimientos múltiples. Así mismo, se trata de un método abierto a las posibilidades que, más allá de comprobar los conocimientos anteriores, busca experiencias que contradigan lo ya teorizado.

“Una filosofía abierta es la conciencia de un espíritu que se funda trabajando con lo desconocido, buscando en lo real aquello que contradice conocimientos anteriores. La experiencia nueva dice No a la experiencia anterior... Pero ese No nunca es definitivo para un espíritu que sabe dialectizar sus principios” (Bachelard; 1984, p. 12).

Abrirse a la posibilidad significa para Bachelard “abrirse a un pluralismo filosófico-científico-poético informado por los elementos diversos de la experiencia y la teoría” (Sánchez; 2002, p. 62). En este caso, los resultados de esta investigación se ponen en contradicción con los métodos de aprendizaje tradicionales, en los que las artes son considerados como complemento y no como eje dinamizador de aprendizajes multi referenciales, que van más allá de la técnica y se materializa en conocimientos de vida.

Desde este enfoque se acudieron a herramientas tales como: observación y observación participante de los espacios de enseñanza; entrevistas a personas encargadas de los talleres; seguimiento de los trabajos de los niños y niñas; desarrollo de actividades con los niños y niñas orientados a responder preguntas y generar reflexiones; relación directa con los y las niñas –relación que requiere de estrategias didácticas como el juego y las conversaciones informales–. Esto se complementó con una revisión bibliográfica continua a medida que avanzaba en el acercamiento a campo, que permitió la elaboración del marco teórico y conceptual sobre el cual se fundamenta el análisis de lo observado; revisión que partía de la experiencia misma y de las necesidades que iban surgiendo a medida que se llevaba a cabo la investigación y la formación profesional en la maestría. En este caso, la fuente principal son los resultados registrados del trabajo de campo y las fuentes secundarias son los diferentes documentos que se han escrito en torno a la educación por el arte y los estudios de la niñez desde diferentes áreas de conocimiento.

Tres ejes metodológicos son fundamentales para la finalidad de este proyecto: 1. Comprender y responder a las preguntas de investigación a través de la revisión bibliográfica y el trabajo de campo 2. Reflexionar acerca de los resultados obtenidos con el fin de analizar, describir y teorizar lo observado en relación con el aparato teórico empleado, 3. Proponer líneas de trabajo que le permitan al programa de talleres fortalecer lo que se viene llevando a cabo, a través de una construcción conjunta en la que participen los diferentes involucrados.



Gráfica 2. Ejes Metodológicos

Un tema importante a señalar es que esta investigación buscó continuamente encontrar caminos reflexivos partiendo de mi experiencia como investigadora, pero también como participante de los talleres de arte, pues fui tanto una persona más que dibujaba a la par con los niños, como una tallerista que los ayudaba en sus procesos creativos. El ejercicio reflexivo se da por dos vías: por un lado, desde el reconocimiento de mis propios intereses; desde la filosofía bachelardiana no es posible conocer una realidad sin antes imaginarla, y de alguna manera partí de la forma como imaginaba los talleres para llegar a comprenderlos. Por otro lado se da al momento mismo que mis experiencias en el taller constituyen un dato etnográfico relevante, pues resulta importante partir de mis propias iniciativas educativas como tallerista para comprender cómo los niños transformaban mis acompañamientos en conocimientos útiles o no para sí mismos.

TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

La recolección de la información se realizó a partir de un trabajo de campo en el que se dio prioridad a un enfoque fenomenológico que permitió la exploración metodológica y teórica en el trabajo de campo mismo. Se destacan cuatro herramientas que fueron fundamentales para la recolección de la información. Por un lado se llevó a cabo observación y observación participante de los talleres de artes dictados en la Facultad de Artes Visuales. A través de esta se indagó por las formas como los niños interactúan, sus producciones visuales, los procesos imaginativos y creativos, sus procesos personales y el rol de las talleristas.

La observación se articuló al establecimiento de relaciones cercanas con los y las niñas a través de la conversación cotidiana e informal. Esto partiendo del argumento según el cual las entrevistas resultan insuficientes a la hora de acceder de manera directa al mundo emocional de las personas, más cuando se trata de niños y niñas, los cuales que requieren de estrategias didácticas a la hora de llevar a cabo la investigación y para quienes las entrevistas semi estructuradas limitan la libre expresión de sus experiencias por vía de la palabra.

En segundo lugar se vincularon a estrategias de investigación como el juego, entendiendo el juego como capacidad imaginativa, creativa, pero también como fuente de información,

como hecho social y práctica cotidiana que habla de las experiencias, pensamientos y representaciones de los niños y niñas. Por esta vía pueden leerse los elementos subjetivos y contextuales, como una ruta analítica que evidencia lo profundo de las vivencias personales y colectivas.

Observables

- Relaciones establecidas
 - ✓ Monitor / Niños
 - ✓ Monitor / Estudiantes
 - ✓ Coordinadores / Niños
 - ✓ Estudiantes / Niños
 - ✓ Niños / Niños
- Estrategias didácticas
- Juegos de los niños
- Conversaciones de los niños
- Gestualidad de los niños

En tercer lugar se realizaron entrevistas en profundidad semi-estructuradas al titular de los talleres, a la maestra que coordina el programa de talleres de arte, a cuatro estudiantes que prestan el servicio social como talleristas y a una asistente de La Gran Familia. Esto para complementar con sus visiones el panorama analítico de las vivencias de los niños. Se indagó con estas entrevistas sobre las perspectivas de ellos y ellas en torno a los aportes de los talleres en los procesos personales de los niños, sobre el rol de la imaginación creativa y los elementos que surgen de las expresiones visuales, sobre la historia y contexto general de los talleres. Los resultados me permitieron construir narrativas que dan cuenta de un marco amplio de escenarios, situaciones, experiencias, representaciones, significados y emociones alrededor de las vivencias de los y las niñas alrededor del aprendizaje de técnicas artísticas por vía de la imaginación. Las entrevistas se realizaron en las instalaciones de la facultad antes de iniciar los talleres, se registraron en grabaciones de audio y cada uno de los participantes se mostró dispuesto a compartir sus experiencias y opiniones acerca de las actividades que se realizan en el taller.

En cuarto lugar se llevaron a cabo actividades con los niños y niñas de los talleres orientados a indagar por una serie de temáticas vinculadas a la investigación en relación con: sus historias de vida, las nociones de niñez, el papel de la imaginación o las ideas en torno a esta, el lugar del arte en sus vidas, y los proyectos y anhelos a futuro. Esto se implementó debido a la insuficiencia de las entrevistas y otras herramientas al momento de trabajar con los niños con el fin de generar procesos de aprendizaje mutuo, y también con la intención de elaborar un documento que sirviera para los futuros procesos de enseñanza en los talleres. Estas actividades se realizaron en la casa hogar, hecho que me permitió acceder a la cotidianidad de los niños en este espacio, comprender las dinámicas internas y conocer de manera general la vivencia al interior de la Gran Familia.

En quinto lugar se llevó a cabo un seguimiento de los trabajos de los niños, tratando de elaborar una línea de tiempo que dio luces sobre el proceso que se lleva a cabo en los talleres de arte. Este seguimiento se realizó a través del registro fotográfico, pero también a través de un análisis descriptivo que buscó explorar el contexto en el cual fue elaborado cada uno de los trabajos.

TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El análisis de la información registrada durante el trabajo de campo: las entrevistas, la observación (diarios de campo), las conversaciones informales y el seguimiento de los trabajos de los y las niñas y el resultado de las actividades propuestas a los niños y niñas, se llevó a cabo a través de la elaboración de matrices a partir de las cuales se construyeron categorías de análisis que conectaron los diferentes aspectos indagados. Las matrices construidas se separaron en: diarios de campo / entrevistas / documentos oficiales / revisión teórica, para posteriormente ponerlas en contraste; se agruparon en 13 grandes núcleos categóricos, definiendo la categorización como la organización y agrupación de la información. Estos núcleos fueron surgiendo a medida que se avanzaba en la investigación, si bien se tenía un marco de referencia base, los elementos fueron dilucidándose con el trabajo de campo y reflexiones teóricas de manera progresiva.

- Vocación
- Educación por el arte

- Talleristas
- Capacitaciones
- Intervención
- Obstáculos
- Conocimientos para la vida
- Talleres
- Iniciativas
- Visualización
- Niñez
- Vínculo
- Arte

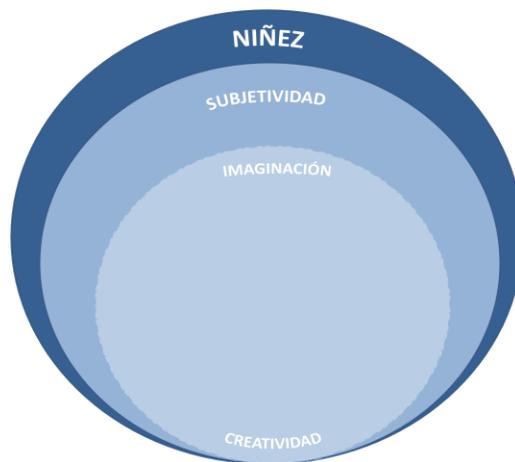
Esta categorización derivó en subcategorías que se organizaron en matrices las cuales se nutrieron con las fuentes primarias y secundarias. Las matrices se pusieron en diálogo a través de un proceso de triangulación, dando lugar a la interacción de elementos como las entrevistas y la observación, las percepciones de los niños, los talleristas y los coordinadores, poniendo esto en relación con los fundamentos teóricos que soportan la investigación y construyendo mapas de sentido a partir de la confrontación de versiones. En conjunto ello permitió la construcción de argumentos interpretativos y descripciones de la realidad observada.

La triangulación de la información se llevó a cabo principalmente de las fuentes de información, esto desde dos objetivos: 1. Darle voz a las personas participantes posicionándola como narrativas de conocimiento 2. Comprender las interacciones entre los actores y por esta vía analizar tanto las dinámicas relacionales que se vivían en el taller, como los puntos de coincidencia y disidencia entre las distintas perspectivas, argumentaciones y posiciones. Con ello “tratamos de comprender cómo ven las cosas los diferentes actores y por eso incluimos sus diferentes historias y versiones, «intentando preservar las realidades múltiples y las visiones diferentes e incluso contradictorias»” (Stake; 1995 en Alonso; 2003, p. 25)

II. MARCO TEÓRICO

Este proyecto recoge los aportes de la psicología, la antropología y las artes visuales que han analizado la educación por el arte, los procesos de investigación, los procesos de aprendizaje y la expresión visual, para pensar cómo a través de la *imaginación creativa* se puede construir saberes socioculturales. La investigación se concentra en cuatro categorías significativas: niñez, subjetividad, imaginación y proyectos de vida; ello en el trasfondo de los debates que se han dado en torno a la investigación social, al desarrollo cognitivo y a la expresión visual desde el ámbito pedagógico.

Así mismo se nutre de las posturas teóricas derivadas de las críticas posestructuralistas, en las que se propone de-construir las dualidades que han regido el pensamiento humano desde la revolución científica. Ello por cuanto permiten entender las dinámicas sociales desde un movimiento dialógico en el que interactúan razón/emoción, ciencias/artes, conocimiento/imaginación, cultura/psique, y en donde prima la complejidad de las dinámicas socioculturales y la idea de entramados simbólicos, en los que los límites entre uno y otro se hacen difusos.



Grafica 2. Marco Teórico y Debates contextuales

1. MARCO GENERAL DE REFERENCIA TEÓRICA

Gran parte de las categorías de análisis que fundamentan esta investigación están enmarcadas en un campo de referencia que deviene de las discusiones que se han generado en torno a la *Educación por el Arte*, y de manera paralela pero no lejana, en torno al *qué hacer antropológico* en relación con la aplicación de los conocimientos, la generación de políticas públicas y acciones concretas, y el compromiso de quien investiga con las realidades sociales en las que se involucra. Si bien es cierto que estos debates presentan matices y posturas plurales, propongo partir de la reflexión teórica para posteriormente asumir una posición que responde a mi experiencia profesional e investigativa, lo cual significa que los debates aquí anotados parten de la experiencia misma y de las necesidades teóricas y analíticas que encuentro primordiales a la hora de trabajar con los y niñas desde una visión antropológica y pedagógica.

~ EDUCACIÓN POR EL ARTE

Las discusiones que se han dado en torno a las teorías de la enseñanza de las artes se han nutrido de las diferentes posturas críticas y propositivas de maestros, teóricos y filósofos que, a partir de su vivencia, han descrito algunos elementos esenciales a la hora de reflexionar sobre el ejercicio pedagógico, pensándolo como un ejercicio integral en el que las artes, más que un medio, son un mundo de posibilidades abiertas a todas las formas de conocimiento. Surge en ellos la necesidad de reformular las estrategias pedagógicas sobre las cuales se había fundado la educación tradicional hasta principios del siglo XX en el campo de las artes, y con ello reformular la educación misma pensándola como un campo de interacciones holísticas en las que el saber se construye de manera interdisciplinaria.

En el siglo XIX, y con la apertura a los derechos humanos, los principios individuales y las nuevas economías liberales, los maestros del arte empiezan a inquietarse por las tendencias en pedagogía, las cuales estaban ancladas en los principios de individualidad y libertad en la formación de los niños, de allí que la educación estética “se presentaba como síntesis del principio del interés y del esfuerzo, del pensamiento y de la acción, de la observación y de la expresión libre” (Wojnar; 1966, p. 106). En este momento emerge un interés por las artes como actividad creadora tratando de romper con el paradigma de la enseñanza tradicional

basada en la imitación y la científicidad, en la que la plástica era considerada un don que debía ejercitarse a partir de la observación y por esta vía era posible la creación.

Emergen así propuestas pedagógicas que tratan de pensar la habilidad artística como una capacidad humana que puede desarrollarse a través del ejercicio y la práctica y a través de diferentes estrategias que pueden potenciar la creatividad y la imaginación, en pro de una producción visual contextualizada, crítica y estética. Esto, sumado al esfuerzo por posicionar a las artes como un saber integral que trasciende el modelo de una materia curricular y que implica su transversalidad en los procesos cognitivos.

Autores como Read (1995), Barbosa (1994), Gardner (1999), Eisner (1987), Martín-Barbero (2003), Freire en Orozco et al (2000), Cabrera (2002) y Acha (2001) han propuesto un modelo pedagógico que incluye las artes como la base del proceso cognitivo. De la capacidad creadora e imaginativa se desprenden otras formas de conocer al mundo que se deslindan de los libros de texto con versiones oficiales sobre el *deber ser* del aprendizaje, invitando a analizar la realidad desde la experiencia vivida como alternativa pedagógica. Desde su propuesta, se plantea que la educación por el arte desarrolla en los niños la capacidad de imaginar y crear, dando lugar a otras formas de comprensión relacionadas con el mundo afectivo y creativo. La enseñanza de las artes permite el libre desarrollo de la personalidad y la elaboración de ideales que se materializan en las facultades de elaborar respondiendo a necesidades afectivas, ilusiones y fantasías. (Cf. Barbosa; 1994).

De este marco de referencia destaco nueve aspectos que sirven de eje teórico para el desarrollo analítico aquí presentado:

- El lugar de la emoción en la educación: Ana Mae Barbosa (1994) propone la idea de una *educación emocional*, que tiene que ver con la necesidad de integrar el mundo subjetivo en la actividad pedagógica y cognitiva. En la medida que las artes son una de las áreas personales más profundas de la exploración cognitiva, los procesos pedagógicos deben permitir que los estudiantes encuentren sus propios sentimientos, Gardner recalca la necesidad de vehículos educativos que les permitan una exploración sentimental, solo con ella se obtendrán resultados creativos. En esto

coincide con autores como Cabrera (2001), Itten (1969), Eisner (1995) y Martín-Barbero (2003) y Paulo Freire (2009). Acha, por ejemplo, señalará que “en la educación superior del arte no basta promover la habilidad manual ni fomentar el almacenamiento de conocimientos históricos y teóricos: también es necesario educar la sensibilidad, la creatividad y la reflexión, como facultades de indefectible intervención en la producción artística” (Acha; 2002, p. 13).

- Las rutas *auto-expresivas*: Esta necesidad se articula a otro elemento del plano psicológico y subjetivo que tiene que ver con la capacidad de los y las estudiantes de *auto-expresión*, *auto-identificación* y *auto-adaptación*, propuestas por Lowenfeld (1992) en su análisis del desarrollo de la capacidad creadora en la educación. Como él lo propone, la *auto-expresión* contribuye a una educación que apunte a la verdad, es decir, una experiencia que les permite a los y las estudiantes encontrarse a sí mismos, mientras que la *auto-adaptación* contribuye a fortalecer la confianza en sí mismos al proveer niveles de independencia que se materializaran en la capacidad desarrollada para enfrentar problemas emocionales de su cotidianidad.
- La importancia del *contexto*: como parte esencial tanto de los procesos de aprendizaje, como de los procesos de expresión visual. Tanto Read (1995), como Lowenfeld (1992), Barbosa (1994), Efland et al (2003), Gardner (1999), Eisner (1987) y Arnheim (1993) han señalado la importancia de comprender la imagen como una producción de sentido que se da en un contexto histórico y social determinado, lo cual, en últimas, provee a los estudiantes de una capacidad crítica y de un interés por comprender los fenómenos históricos y sociales en relación con visual. En este caso la creatividad y la imaginación están determinadas por el *campo sociocultural* en que se produce y así mismo, son elementos que constituyen el *campo sociocultural*.
- Otras rutas de aprendizaje: La búsqueda por generar nuevas dinámicas de aprendizaje permite encontrar en las artes una actividad cognoscente en la que participan todas las facultades del pensamiento, lógica, memoria, sensibilidad e intelecto. El objetivo de la educación es por consiguiente la creación de artistas, de personas eficientes en los diversos modos de expresión, con criterios sobre la realidad que les acontece, con capacidad de agencia en sus contextos sociales, con capacidad de reconocerse a sí mismos y proyectarse a futuro como seres humanos analíticos, críticos y reflexivos.

En este caso, la integración orgánica de las artes a los currículos pedagógicos se convierte en una necesidad que invita a otras formas de conocimiento, tal como lo han propuesto Gardner (1999), Read (1995) y Barbosa (1994).

- Estrategias co-investigativas: La posibilidad de construir procesos participativos de investigación en los que los y las interlocutoras asuman un papel activo en la construcción de conocimientos. Romper con las relaciones verticales entre *investigador* e *investigado* han sido un constante esfuerzo disciplinar de la antropología. Dicho esfuerzo ha intentado desligarse del paradigma cientificista en el que las personas son vistas como *objetos de estudio* e incluir a los colaboradores de la investigación como participantes activos que enriquecen el análisis, ello como una relación dialógica que produce explicaciones de la realidad. A través de la expresión artística encuentro una manera de incluir la voz de los y las estudiantes dentro del texto de la investigación, no como instrumentos que adornan o complementan el análisis, sino como *construcciones de sentido* que hablaban de las realidades investigadas. Las imágenes, dibujos, cuentos e historias de los niños nutren el desarrollo teórico generando caminos de participación y de apropiación.
- Relación profesor-alumno: Uno de los aspectos que señala Efland (2003), siguiendo a Foucault (1987), es el de la relación *saber-poder* que se da entre maestros y alumnos, que aplica también para investigadores e investigados. Esta es quizá una de las apuestas que aun sigue en construcción al momento de reflexionar sobre las prácticas pedagógicas, en donde se hace necesario reconocer la agencia de los alumnos como interlocutores validos en la construcción de conocimiento. Los estudiantes no reciben la información de modo pasivo, por el contrario, lo hacen de un modo contributivo, que da vía libre al desarrollo de métodos co-participativos.
- Mecanismos de evaluación: Los teóricos de la educación por las artes coinciden en la necesidad de evaluar el proceso en conjunto con los resultados logrados. Tal propuesta implicaría dejar de lado los modelos tradicionales en los que los estudiantes son evaluados a través de mediciones numéricas, y pensar la evaluación como el reconocimiento del progreso como un proceso multidimensional. La evaluación, además de incluir dinámicas auto evaluativas, debe “respetar las inteligencias

concretas que se ven involucradas[...] la evaluación debe poner a prueba las habilidades y los conceptos que son básicos en el ámbito artístico” (Gardner; 1995)

- Formación y capacitación docente: Una apuesta por la educación por las artes encuentra en la formación docente una necesidad continua. En este sentido se trata de reconocer las necesidades propias del educador, en relación con su contexto y mundo emocional, para fortalecer los programas educativos. Tal como lo plantea Acha (1995) y Cabrera (2007 a y 2007b) la formación docente tiene vínculo directo con un hecho principal: la vocación y el sentido de apropiación por parte del profesor hacia estrategias educativas vinculantes e integrales.
- Estrategias didácticas transversales: Para Ramón Cabrera la didáctica aparece “como el área praxiológica del proceso educativo, siendo a la par su encarnación, pues es una estructura «procesal» formada por métodos y actos discentes que involucran tanto la instrucción como la educación” (1992: 1). Es en este ámbito que aparecen estrategias transversales que resultan vitales al momento de diseñar programas educativos, como lo es el juego. Tal como lo señala Acha (2002), Cabrera (2001) y Errázuriz (2002), la lúdica no solo potencia la actividad creativa, sino que genera distintas posibilidades pedagógicas que transforman las dinámicas de las aulas.

~ ANTROPOLOGÍA APLICADA

Las metodologías de investigación en la antropología han estado pensadas desde un marco general en el que la etnografía, como *método, campo y reflexividad* (Guber; 2001), es el eje central de acercamiento y comprensión de problemáticas sociales. Los aportes de la etnografía radican en la comprensión de lo social a partir de un acercamiento a las experiencias y percepciones de las personas sobre la realidad que busca ser investigada, desentrañando los marcos cognitivos y culturales que explican las prácticas socioculturales.

Para mediados del siglo XIX la antropología se encontraba inmersa en tensiones globales sobre la investigación científica, heredadas de las discusiones históricas en torno al *deber ser* de la producción de conocimiento científico. Ello influenciado en mayor medida por el positivismo y la prioridad de razón, opuesto a la emoción, como centro de la explicación del universo. Desde este paradigma se planteaba la necesidad de las ciencias sociales por

regirse al canon de las ciencias exactas, con el fin de explicar los hechos sociales en forma de causas y estableciendo leyes generales para explicar lo social en forma de fenómeno.

Es así como la antropología ha buscado responder a las lógicas de investigación científica, tratando validar el conocimiento a través de parámetros de objetividad que encuentran respuesta en la aplicación de un método riguroso. Desde este enfoque se busca la producción y verificación teórica de elementos que ayuden a pensar la realidad, poniendo a la razón en el centro del conocimiento (Cf. Hammersley y Atkinson; 1994, Guber; 2001).

En este caso la interpretación y la teorización empiezan en la observación de hechos que resultan problemáticos para el investigador, ello permite descifrar los significados que hay detrás de los discursos, representaciones y prácticas que se tejen en torno a la realidad. Tanto las entrevistas en profundidad, como la observación (participante), las historias de vida, las encuestas, el análisis crítico del discurso, entre otros elementos metodológicos, constituyen en conjunto el trabajo de campo a través del cual se accede a una realidad específica.

Las herramientas de recolección y análisis de la información tienen como fundamento un pensamiento causalista, en la que se concibe el pensamiento como dominio del pensamiento humano, relegando el mundo emocional que interviene en los intereses y procesos de investigación, es decir, las subjetividades que participan en la construcción de conocimiento y el papel de la imaginación y la creatividad como motores de la investigación.

Tal desconocimiento se da por doble vía: tanto por parte del investigador, quien en su *qué hacer* antropológico evita el plano emotivo respondiendo a los paradigmas científicistas, como por la relación entre investigador y quienes participan de la investigación, en donde se desconoce la agencia de las personas que colaboran en el desarrollo investigativo, su capacidad para aprender de manera dialógica durante la investigación, sus procesos cognitivos y el mundo emotivo como partes esenciales de la elaboración de saberes sociales. Ello se complejiza cuando se trata de investigaciones sobre la niñez, en donde el papel de las habilidades creativas e imaginativas de los niños no es contemplado como hecho investigable, capaz de aportar en la construcción de saberes.

En este marco son distintas las propuestas de investigación que han buscado generar mecanismos alternativos de investigación en los que se hagan partícipes a las personas, revalorando las relaciones entre quien investiga y quienes participan, ya no desde una relación vertical sino horizontal, de diálogo e interacción.

Otro campo importante a tener en cuenta es el de la antropología visual como ruta investigativa que acude a los lenguajes visuales para hablar de las realidades problemáticas que se estudian a través de métodos etnográficos. En este caso, la fotografía y el video se han convertido en una posibilidad para representar la vivencia desde otras formas de texto. Sin embargo, frente a ello habría que ver cómo la visualidad es también un camino para comprender, y no solo representar, la realidad.

2. CATEGORÍAS EJES DE LA INVESTIGACIÓN

~ SUBJETIVIDAD Y MUNDO EMOCIONAL

De manera previa había trabajado el concepto de subjetividad cuando realicé la investigación en Bogotá que he mencionado anteriormente y que sirve hoy de referente para mis argumentos en torno al trabajo con los niños de la Gran Familia. Retomar el concepto no solo tiene que ver con una postura teórica que he asumido vital en la comprensión de las realidades socioculturales de manera general, sino que es un elemento que explica las dinámicas del taller de artes por cuanto nos permite acercarnos a la experiencia del niño y la niña desde la relación rizomática⁴ que existe entre el mundo interno y emocional y los marcos culturales de referencia en los cuales se dan las interacciones sociales. Volver al concepto me permite explicar cómo los talleres de arte son vivencias que se dan desde la subjetividad de los niños y niñas y cómo ésta explica la imaginación, el juego y el mundo emocional que hoy nos convoca.

Los enfoques de la antropología psicoanalítica han definido la experiencia humana como una relación dialógica entre el mundo interno y los contextos socioculturales donde habitan

⁴Cuando definimos una relación de oposición entre mundo interno y mundo cultural entenderíamos que ambos son diferentes y excluyentes, ahora bien, si definimos una relación de mutua dependencia, entenderíamos que no podemos pensar el uno sin el otro por lo cual ambos serían una misma construcción, pero si definimos entre ellos una relación rizomática, desde la teoría de Deleuze y Guattari, entenderíamos que el mundo interno y el mundo cultural son parte de una red compleja de interrelaciones en donde no existen líneas jerárquicas de relación sino que cualquiera de las multiplicidades que se dan en la subjetividad (mundo interno y mundo cultural) inciden en otras.

las personas. Tras el reconocimiento de las representaciones y las prácticas como elementos que se construyen a partir de los procesos cognitivos en los que la psique y el contexto entran a configurar la subjetividad, son varios los autores que se han propuesto comprender las emociones como algo constitutivo del mundo social. Aun así, es necesario plantear que los aportes del estructuralismo, el funcionalismo e incluso el posestructuralismo, en torno a las ideas de subjetividad, serán replanteados en tanto implican un determinismo en el que el sujeto aparece como una mera construcción cultural a través de lo simbólico, el lenguaje y los discursos.

Este proyecto recoge los aportes de la antropología psicoanalítica para pensar la subjetividad, pues pueden distinguirse tres corrientes teóricas que han buscado definirla y con ella las formas como se aprende y construye el mundo social: una corriente psicoanalítica, una posestructuralista y una que recoge ambas para pensarla desde un enfoque articulado. Según este análisis, Foucault y otros posestructuralistas dieron especial énfasis al lenguaje, el discurso y la cultura como elementos que configuraban la individualidad y la agencia de los sujetos (ello en el campo de la gobernabilidad y la biopolítica) (Cf. Chodorow; 1999, p. 70). Por su parte, el psicoanálisis enfatizó en categorías clínicas para pensar el mundo interno y cómo este configuraba la individualidad del sujeto a partir de procesos psíquicos.

La propuesta de Chodorow (1999), Dass (2000) y Lutz (1986) permiten crear un diálogo, al cual apela este proyecto, entre ambos enfoques. La subjetividad es en la relación que se establece entre el mundo interno y el medio cultural que nos rodea. (Cf. Chodorow; 1999, p. 71). En este caso, la *proyección*, la *introyección*, la *fantasía* y la *transferencia* permiten dichas *construcciones de sentido* en donde el sujeto aprende y construye el mundo.

Podemos entender que la subjetividad es «*la experiencia interna sentida de la persona que incluye sus posiciones en el campo relacional de poder*» (Das; 2000, p 1⁵), y habría que agregar que ésta se moldea a partir de referentes culturales y referentes psicológicos. La subjetividad es tanto cultural como personal, pues las personas crean versiones individualizadas de la cultura y el lenguaje y, a su vez, estas percepciones y significados

⁵Traducción mía.

son internamente constituidos (Cf. Chodorow; 1999, p. 71). En este caso, la *proyección*, la *introyección*, la *fantasía* y la *transferencia* permiten dichas *construcciones de sentido* en donde el sujeto aprende y construye el mundo desde esa experiencia sentida:

«La subjetividad está formada, determinada o construida por el lenguaje y la cultura, o los sentimientos, identidades y el yo es culturalmente construido. La subjetividad es igualmente formada o constituida por la vida interior, y el mundo interno no es directamente un reflejo o un resultado dado o externo» (Chodorow; 1999, p 5⁶)

Si hacemos una lectura de lo anterior considerando la temática que nos ocupa, habría que entender cómo esas *construcciones de sentido* adquieren valor para pensar la forma como los niños y niñas piensan y elaboran percepciones y significados de lo que les rodea y, a su vez, las formas como los niños y las niñas construyen el lugar que habitan. La subjetividad es entendida entonces como *construcciones de sentido* por medio de las cuales el sujeto aprende y construye el mundo y en las que la relación con el *otro* es siempre un elemento del mundo que experimentamos. Teniendo esto en cuenta, argumentaré que las emociones no solo se explican desde el plano interno de la subjetividad, sino también desde lo cultural y el lenguaje.

Pero ello solo tiene sentido en el momento que reconocemos el papel de la emoción en la vida social; las emociones permiten “comprender la experiencia sociocultural desde la perspectiva de quien la vive” (Jimeno; 2004, p. 30). Según la propuesta de Myriam Jimeno, las emociones, más allá de ser respuestas comunicativas y adaptativas (placer, deseo y aversión), son las posibilidades sensibles de nuestro cerebro que están destinadas a otros seres: “La asociación entre acción y representación se asegura allí” (Vincent y Ferry en Jimeno; 2004, p. 42)

Las emociones, en esta vía de análisis, son definidas como aquellas sensibilidades que resultan de la forma como se introyecta y proyecta el mundo, es decir de la forma como el sujeto construye y es construido. La experiencia está influenciada por la pena, el dolor, la alegría, la ira, el miedo y otros sentimientos que las particularizan. La importancia de considerar los sentimientos como parte de la investigación radica en la capacidad que las

⁶Traducción mía

realidades y procesos inconscientes tienen para dar forma, animar, distorsionar y dar significado a nuestra experiencia, a la experiencia cognitiva.

Este marco teórico nos permite complejizar las redes de relaciones que se construyen en campo, pues no solo nos lleva a analizar la relación de la persona con su entorno y el mundo emocional que de allí deriva, sino también la relación del investigador con su problema de investigación. La subjetividad se constituye como el sustento de una práctica teórica e investigativa, tiene que ver con el entramado sociocultural que constituye al investigador, dando lugar así, a una producción de conocimientos situados e históricos (Cf. Guattari; 1996), en relación con un campo contextual amplio asociado al compromiso antropológico en el trabajo con poblaciones en condiciones de vulnerabilidad y a la búsqueda de estrategias de trabajo que les permitan hacerse partícipes en la toma de decisiones.

~ NIÑEZ COMO CAMPO DE AGENCIA

Indagar por los procesos imaginativos en relación con su contexto, invita a cuestionar los discursos oficiales que han legitimado una manera particular de pensar la niñez y por ende intervenirla. Cuando Foucault habla del discurso nos propone analizarlo desde las maneras en que éste se convierte en verdad y en mecanismo de control, de ahí la necesidad de hacer un ejercicio reflexivo sobre las categorías que empleamos de manera académica. Maffesoli (1997), apunta al respecto que el conocimiento es poder por cuanto la manera como se ha definido el saber ha estado ligada a un pensamiento racional a través del cual se *valida* la explicación de la realidad. Más sin embargo un ejercicio reflexivo nos llevaría a replantearnos esos discursos que hemos asumido como verdades absolutas.

Los estudios recientes en el campo de la antropología sobre la niñez, han abierto el campo de las discusiones que tradicionalmente han operado en la antropología, y en general en las ciencias humanas, tratando de reflexionar sobre la definición de este concepto, sobre los elementos metodológicos que se emplean a la hora de abordar sus problemáticas y sobre los mecanismos de elaboración de políticas públicas que se orientan a dicha población.

Hoy en día las discusiones teóricas desde la antropología han tratado de revertir nociones perjudiciales, como aquellas que definen la niñez en términos de una etapa del desarrollo cognitivo o evolutivo del ser humano, abogando por una concepción que reconozca su papel activo y agente en la construcción de sociedad. Resulta pertinente una mirada de los niños y niñas como productores de cultura, superando las ideas según las cuales son meros receptores de conocimientos sobre los cuales se vacían contenidos socioculturales.

La como lo plantea Maritza Díaz, la infancia ha sido conceptualizada desde diferentes modelos, épocas, imaginarios, discursos y prácticas que son el reflejo de las “continuidades y discontinuidades de las sociedades y las culturas” (2010, p. 61). De allí que la infancia cuenta con múltiples acepciones que responden a las posturas de las disciplinas que han buscado definirla, entablando fronteras entre etapas de desarrollo, corrientes teóricas e incluso modelos de intervención. Ejemplo de ello son las posturas del psicoanálisis y la psicología constructivista

“La infancia se entendía como un estado de inconsciencia que se apoyaba, por cierto, en una concepción específica del niño y la niña como recipientes vacíos que deberían ser «llenados» por el mundo adulto (es decir por la cultura que poseen los adultos) [...] Bajo esta mirada se definieron «etapas de maduración biológica», dictaminadas por modelos planteados por la medicina y la psicología occidental para determinar etapas del desarrollo físico, cognitivo, emocional y social. El crecimiento se planteó como un proceso lineal de paso de lo simple a lo complejo. En esta concepción se plantea que los niños y las niñas, «inmaduros», deben ser aprestados o «adiestrados» para hacer de ellos surjan los adultos deseados” (Díaz; 2010, p. 61- 62)

Sin embargo tal acepción deja por fuera el mundo relacional y emocional, desconociendo las capacidades propias de la infancia. Para esta autora, la definición de niñez desde el campo de los derechos humanos implicó un cambio importante al darles lugar a los niños y niñas en las sociedades como sujetos de derechos participes de la sociedad y replanteando el desarrollo personal como un proceso multidireccional, con diversas rutas, tiempos, matices que no puede ser entendido por fuera de las subjetividades, es decir, sin contemplar el plano interno y el plano cultural. De allí surge la necesidad de pensar la niñez desde la idea de la agencia, entendiendo que:

“el conocimiento sobre el mundo social es construido por un individuo a lo largo de la vida y puede comprenderse dentro de una concepción en la que la cultura es dinámica e histórica. Dentro de esta concepción, los niños pasan a ser seres plenos, no adultos en miniatura, con especificidades y posibilidades de crear una reflexión crítica del mundo de los adultos. Se propone que los niños deben estudiarse como sujetos en sí mismo y que poseen la capacidad de agenciar al tiempo que pueden –y así lo hacen–, influir en sus propias vidas, en la de sus padres, en la de la comunidad y, por tanto, en la cultura” (Díaz; 2010, p. 63).

La importancia del concepto de agencia radica en la posibilidad de reconocer la capacidad humana de participar en la construcción de ciudadanía, en las prácticas sociales y en los procesos socioculturales, hecho que no deja por fuera a los niños y niñas. “Los procesos socioculturales en los que el concepto de niñez se produce, dinamiza y coexiste en las múltiples prácticas complejas que permiten su interacción, definición y formación” (Carreño; 2011), es en este sentido que el concepto debe ser entendido como un campo discursivo a través del cual se ha buscado definir un segmento poblacional, pero que más allá de enmarcarlo, se trata de reconocer la agencia de los niños en la construcción de sociedad, ya no como seres vulnerables, sino como seres capaces de elaborar marcos cognitivos y culturales en su desarrollo personal y colectivo.

Los niños y niñas tienen sus propios puntos de vista y al momento de desenvolverse en un contexto sociocultural crean estrategias de negociación, interacción, participación y decisión que construyen las capacidades relacionales, sin embargo al día de hoy, la niñez sigue siendo pensada desde relaciones verticales de poder en donde están sujetos a decisiones que no necesariamente son acordes con sus ideales y proyectos personales. Por ello la agencia no debe ser pensada solo como la posibilidad de acción en un mundo social, también debe ser pensada, si hablamos en términos de autonomía, como la posibilidad de construir de manera integral el mundo personal, es decir, los pensamientos, los sueños, los ideales, los proyectos, las acciones, la participación, la interacción, los roles, que se derivan de la interacción sociocultural. Tal afirmación nos llevaría a pensar que la agencia de los niños y niñas no solo está anclada en sus decisiones y acciones, sino también en sus formas de pensar, analizar y visualizar su vida en relación con los demás. Más allá del poder político o de las decisiones que toma el niño, la agencia de los y las niñas radica en su participación en la construcción sociocultural de su subjetividad de manera compleja.

Por otro lado, es necesario comprender la agencia como lugar de la imaginación y la creatividad. En tanto los niños son capaces de construir, son capaces de participar a través de un ejercicio creativo y propositivo que nace del ejercicio imaginativo. “Podemos re imaginar el concepto de socialización en vez de ver lo que «el adulto enseña al niño»; podemos decir que «el niño adquiere información sobre su mundo y su papel en ello» (Bluebond-Langer, 1978, p. ix). Decidimos que es importante considerar cómo los niños piensan, interactúan, y se portan como «actores sociales creativos y competentes»” (Leinaweaver; 2010, p. 49) en donde la imaginación dinamiza sus decisiones y prácticas.

~ IMAGINACIÓN

Partiendo de la idea según la cual la subjetividad explica la imaginación a través de las cuales las personas recrean el mundo que les acontece, y contemplando la agencia como posibilidad de construir cultura y crear desde lo que imaginamos, resulta pertinente retomar las definiciones en torno al concepto de imaginación.

Las discusiones que se han dado en torno a las teorías de la enseñanza de las artes, han propuesto la necesidad de reformular las estrategias pedagógicas sobre las cuales se había fundado la educación tradicional hasta principios del siglo XX. Ello en tanto las teorías tradicionales pensaban la enseñanza de las artes como un requisito curricular a través del cual los estudiantes aprendían habilidades artísticas que se desarrollaban a partir de la imitación de la realidad con dibujos o expresiones gráficas.

Sin embargo, para finales del siglo XIX empiezan a gestarse nuevas ideas pedagógicas que buscaban romper con estos modelos pedagógicos abogando por la libre expresión. De allí se desprenden una serie de debates teóricos en torno al *deber ser* de la enseñanza de las artes. Como lo señala Irena Wojnar, las nuevas tendencias en pedagogía estaban ancladas en los principios de individualidad y libertad en la formación de los niños, de allí que la educación estética “se presentaba como síntesis del principio del interés y del esfuerzo, del pensamiento y de la acción, de la observación y de la expresión libre” (Wojnar; 1996, 106). En este momento emerge un interés por las artes como actividad creadora tratando de

romper con el paradigma de la enseñanza tradicional basada en la imitación y la científicidad.

Quizá, uno de los aportes teóricos y metodológicos lo encontramos en las teorías de “*La educación por el arte*”, que pretenden incluir las artes como un fundamento del proceso cognoscitivo. Desde este enfoque se plantea que la educación por el arte desarrolla en los niños la capacidad de imaginar y crear, dando lugar a otras formas de comprensión relacionadas con el mundo afectivo y creativo. La enseñanza de las artes permite el libre desarrollo de la personalidad y la elaboración de ideales que se materializan en las facultades de elaborar respondiendo a necesidades afectivas, ilusiones y fantasías.

Si analizamos la propuesta de Barbosa (1994), la imaginación, más allá de entenderse como la producir de imágenes y fantasías, tiene que ver con la capacidad del individuo por preguntarse lo que puede ser, libre de ideas preconcebidas a cerca de lo correcto y errado⁷. Pero para que esta pregunta tenga lugar, la imaginación tendrá que ser concebida como la capacidad de re-elaborar desde lo ya observado:

“Queremos siempre que la imaginación sea la facultad de *formar* imágenes. Y más bien es la facultad de *deformar* las imágenes suministradas por la percepción y, sobre todo, la facultad de librarnos de las imágenes primeras, de *cambiar* las imágenes. Si no hay cambio de imágenes, unión inesperada de imágenes, no hay imaginación, no hay *acción imaginante*. Si una imagen *presente* no hace pensar en una imagen *ausente*, si una imagen ocasional no determina una provisión de imágenes aberrantes, una explosión de imágenes, no hay imaginación” (Bachelard; 1993, p. 9)

En este sentido la imaginación implica movilidad de imágenes desde la acción constante de deformar lo que nos llega, y esta capacidad de construir preguntándose por posibilidades es lo que le permite al ser humano el desarrollo de habilidades cognitivas, investigativas, personales. La imaginación creativa es el eje central de los proceso de aprendizaje y es la ruta para elaborar un saber social, de manera individual y colectiva.

⁷ “É preciso enfim que eu possa imaginar. Quero dizer, imaginar nao no sentido pejorativo que esta palavra tém cada vez mais na nossa sociedade, ou seja, o de produzir ilusões, fantasías, "gostaria de ser uma princesa" etc. Mas falo da função primordial da imaginacao, que é a de possibilitar ao individuo perguntarse sobre o que pode ser, livre das amarras do certo e do errado, para que aquilo que é real seja significativo para quem pergunta. O real deixa de ser rígido, preestabelecido para sempre e passa a ser algo que eu possa olhar de varios ángulos para encontrar a melhor forma de compreendêlo” (Barbosa; 1994)

Ahora bien, si pensamos la expresión artística, en relación con la imaginación, como un capacidad catártica en la que el creador pone de manifiesto sus emociones y necesidades, es decir la capacidad de imaginar en el acto de revelarse a sí mismo, podríamos decir que esa capacidad de deformar imágenes se vivencia de manera potencial en acto creativo y artístico. Tal como lo señala Read, “estamos dotados, vale decir, de una voluntad libre, y en virtud de esta libertad nos esforzamos por evitar los rasgos fijos y regulares de las leyes de la naturaleza, y expresar en cambio un mundo propio —un mundo que es reflejo de nuestros sentimientos y emociones, de ese complejo de instintos y pensamientos que llamamos personalidad [que se manifiesta en la expresión plástica]” (Read; 1995, p. 125).

~ PROYECTOS DE VIDA

El hecho de darle lugar a la capacidad imaginativa como espacio de creación y construcción de conocimientos está en estrecha relación con qué tipo de conocimientos se construyen y a cuáles conocimientos quiero referirme con este trabajo investigativo. Esta investigación parte del argumento según el cual los talleres de arte les permiten acceder a los niños y niñas a un conocimiento que va más allá de las técnicas artísticas, que tiene que ver con aprendizajes para la vida y que se refleja de manera directa en sus proyectos personales. En 1991 Mario Piazza recopiló las versiones de los ex alumnos de Olga y Leticia Cossettini en donde una de las ex alumnas habla sobre su experiencia en la escuela y sobre cómo lo que aprendió le sirvió para vivir *su realidad*, más no la realidad para la cual los modelos escolarizados buscaban educarla. En este caso, cuando me refiero a «aprendizajes para la vida» hablo de la capacidad de los talleres para potenciar aprendizajes que se sitúan como algo más que un complemento de la currícula, dándole lugar al arte como potenciador de aprendizajes que sirven de sustento para enfrentar, sortear y reactivar las dinámicas mismas de la sociedad que se viven de manera personal y colectiva; de allí que el arte que se imparte en las escuelas no puede estar deslindado del contexto en el cual emerge, o como diría el maestro Ramón Cabrera, debe estar en correlación con el medio que le rodea y con las experiencias propias de los participantes.

Es por ello que resulta importante plantear la experiencia desde el plano subjetivo comprendiendo los deseos y las fantasías como parte constitutiva de lo que se espera a

largo plazo. Los deseos hablan las personas y construyen la existencia humana, son reflejo de lo que no se tiene pero se quiere, dan cuenta de lo que se busca y en esta medida se convierten en el motor de la vida de una persona; los deseos se empiezan a construir junto con la gente que los rodea y hacen parte de la construcción de la vida de una persona. Cuando hablo de proyectos de vida me refiero a las contracciones personales a través de las cuales las personas significan y vivencian el mundo que acontece, ello desde el plano interno (anhelos, deseos, fantasías) y cultural (relaciones, oportunidades, retos y limitantes).

La producción teórica en torno a la categoría de «proyecto de vida» está orientada desde dos perspectivas. Una tiene relación con la psicología social en donde el proyecto de vida es entendido desde el plano psicológico de las personas y desde las capacidades personales para darle seguimiento a los deseos al momento de relacionarse con el mundo sociocultural que le rodea y que imprime una serie de limitantes. Otra está asociada a la literatura que describe procesos de autorrealización y auto-superación y que parte de nociones culturales preconcebidas de un *deber ser* sobre el cual el ser humano puede llegar al éxito (entendiendo el éxito desde los parámetros culturales del desarrollo⁸).

Trasladando estas distinciones al campo que nos ocupa y teniendo en cuenta la pregunta sobre ¿qué tipo de conocimientos se construyen desde el trabajo artístico y a cuáles me refiero con este trabajo? resulta pertinente señalar que lejos de plantear valores o criterios morales sobre los cuales *deberían* elaborarse planes individuales con la finalidad de autorrealización, propongo entender los proyectos de vida como construcciones personales, simbólicas y prácticas, complejas e integradas en el ámbito de la colectividad, es decir, tienen que ver con:

“una realidad constitutiva de la persona y la colectividad, se reconfigura dinámicamente en los planos de las posibilidades autorreguladoras y de la articulación de los mecanismos psicológicos de la realidad (subjetividad y praxis) en sus dimensiones temporal y social, en su historicidad y contextualización cultural. No es una noción privativa de la realidad existencial individual sino que se teje en el conjunto de relaciones socioculturales e interacciones con los

⁸El advenimiento y oficialización del concepto de desarrollo, entendido este como crecimiento económico y tecnológico, condujo a la construcción de una serie de paradigmas y percepciones que han operado y siguen operando dentro de la lógica occidental hoy en día, lógicas en las que “la única vía del desarrollo pasaba por la adopción del «paquete cultural occidental» al completo: capitalismo, industrialización, tecnología avanzada, y democracia representativa, pero también individualismo, secularización, y utilitarismo” (Violá; 1999: 16)

otros cercanos, como mediadores significativos en la construcción dinámica de sentido de las personas, de manera que todo Proyecto de Vida individual es, de alguna forma, un proyecto socializado que, por demás, se articula en configuraciones de Proyectos de Vida colectivos y sociales” (D' Angelo Hernández y Arzuaga Ramírez; 2008, p. 1-2)

Los proyectos de vida integran el mundo subjetivo de las personas y las prácticas socioculturales, dando lugar a un proceso complejo que es multidireccional, holístico y contextual y que encuentra en la subjetividad un marco de referencia explicativa. Es de esta manera cómo podemos interpretar lo aprendido en los talleres y vincularlo a los deseos de los niños y niñas de La Gran Familia.

III. APERTURA A LA VOLUNTAD DE IMAGINAR TRAZOS PARA DEFORMAR LAS IMÁGENES

1. LO EXISTENTE

La imaginación ha sido tratada desde distintas posturas epistemológicas siendo definida en la mayoría de sus veces, desde un pensamiento cartesiano que separa el acto imaginativo de la razón, el pensamiento o la lógica. Tanto la filosofía como la psicología hallan un fundamento teórico importante en la categorización de dichos conceptos sociales binarios que se convierten en objeto de investigación, como si la palabra se limitara a demostrar lo acontecido. En tales propuestas la razón, opuesta a la imaginación, no tiene conexión alguna con la capacidad imaginativa, más cuando esta última se subordina a la primera como única fuente de conocimiento comprobable.

Esta acepción se complementa con el argumento según el cual la imaginación tiene que ver con la posibilidad humana de construir imágenes de manera fantasiosa, y por tanto contraria a la razón, en este sentido se considera que dada la ausencia de determinado objeto, el ser humano daría lugar a su imaginación, como una extensión psíquica que distingue entre lo real y lo irreal. Con Aristóteles se entabla una diferencia entre la imaginación, la sensación y la opinión: “la sensación, es una *kinesis* o movimiento psíquico, pero que no requiere como ésta de la presencia actual de lo percibido; a semejanza de la opinión, sus productos son sujetos de juicio (verdadero- falso), pero se distingue de ella en que no implica la creencia necesaria en sus objetos: «la imaginación (...) es distinta a la vez de la percepción y el pensamiento; la imaginación implica siempre la percepción, y es ella misma implicada en el juicio». La imaginación, según Aristóteles, supone necesariamente la percepción; es pues una percepción segunda o derivada, deficiente además porque indica una ausencia real” (Vieyra; 2008, p. 139).

Tal sustento teórico se lee también en la propuesta de Hume, quien entabla dicha distinción planteando que el razonamiento se basa en un proceso mental de comparación a través del cual se descubren las relaciones entre dos objetos, mientras que la imaginación tiene que

ver con la facultad de formar ideas. Es decir, a través de la imaginación es posible formar ideas y a través de la razón compararlas:

“Aún ayudada por la experiencia y observación de su conjunción constante en todos los casos pasados, la razón no puede mostrarnos nunca la conexión de un objeto con otro. Por tanto, cuando la mente pasa de la idea o impresión de un objeto a la idea de otro, o creencia en él, no está determinada por la razón, sino por ciertos principios que asocian las ideas de estos objetos y las unen en la imaginación. Si las ideas no tuvieran más unión en la fantasía que la que los objetos parecen tener en el entendimiento, jamás podríamos realizar una inferencia de las causas a los efectos ni basar nuestra creencia en ningún hecho” (Hume en Collazos; 1979, p. 133)

Según el análisis de Vieyra (2008), con Kant aparece una nueva apuesta por redefinir lo imaginario, desde el plano subjetivo al proponer de manera momentánea que la imaginación era la base de la sensibilidad y el entendimiento, más sin embargo Kant se inclina más a considerar tres dimensiones de la facultad imaginativa dejando atrás el anterior postulado: “I) La facultad de formar imágenes (*Abbildung*), representaciones del presente; *facultas formandi*; II) La facultad de producir imágenes (*Nachbildung*), representaciones del pasado, *facultas imaginandi*; III) La facultad de pre-formar imágenes (*Vorbildung*), representaciones del futuro; *facultas praevidendi*” (Kant en Vieyra; 2008, p. 140). En estas tres siguen estando pensadas desde la separación que se entabla entre percepción y memoria.

En esta misma línea se encuentran los planteamientos de Hegel (2007), quien plantea la imaginación humana dividida en dos contenidos: el social y el interno, ello desde una postura materialista en la que la razón y la emoción se separan en la comprensión del mundo, a pesar de que exista un movimiento dialéctico entre ambos. La imaginación aparece entonces como algo distinto a la percepción, a la realidad vivida y que acontece. Se separa así el pensamiento del contexto, aislándolo en el plano psíquico de la mente humana. Husserl (1982), de igual manera, plantearía que la imaginación solo tiene lugar cuando el objeto está ausente, según su teoría la imaginación es “un modo, entre otros, de referirse a la conciencia intencional a los objetos reales en su ausencia. En este sentido, la imaginación

sobrepasa la sensibilidad superando la aprehensión de lo real. Para Husserl, es el modo de pensar el objeto lo que decide si estamos percibiendo, recordando o imaginando. Cuando el objeto se encuentra presente, lo percibimos; por el contrario, cuando se encuentra ausente, lo recordamos o lo imaginamos” (Sánchez; 2002, p. 63).

Ahora, desde una perspectiva psicológica, la imaginación sigue estando pensada desde una perspectiva racional. Vigotski (2003), por ejemplo, plantea que la acción humana tiene dos funciones psíquicas superiores: la memoria y la imaginación creativa. La primera conecta de manera directa a la segunda con la experiencia para dar lugar así a la producción de nuevas imágenes. Alexander Luria (1979), por su parte, señala la imaginación, al nivel de la fantasía, tiene dos maneras de operar, una a través de la reproducción de la experiencia y otra a través de la creatividad.

2. DEFORMAR LO EXISTENTE COMO ACTO CREATIVO

Cuestionar lo escrito anteriormente tiene como principio reconocer lo imaginario como un campo de conexiones amplias en las que no se distingue la razón de la imaginación. Una mirada compleja de las subjetividades nos invita a pensar en otras posibilidades humanas, ya no positivistas, sino múltiples y conexas, donde no hay lugar para lo real y lo falso, para lo comprobable y lo fantástico, sino para la experiencia, la ensoñación, un mundo de posibilidades abiertas que se lee en las múltiples formas de ser, de sentir y proyectarse. Bachelard se desprende de esta línea de pensamiento porque un modelo cartesiano solo propone dos posibilidades: una correcta, otra incorrecta. Pero la imaginación es más que lo contrario al pensamiento, a la percepción, o a la memoria, es parte de una facultad humana que se conecta con otras facultades en un todo que es la existencia humana. No puede pensarse la imaginación sin acudir a la memoria, pues son partes de un mismo dinamismo.

La propuesta de Bachelard es contraria a la visión psicológica o a la filosófica. Para él la imaginación tiene que ver con la facultad de deformar las imágenes que llegan a nosotros, más no con la capacidad de producir la imagen dada su inexistencia, va más allá de lo real y lo irreal, y se traslada a la capacidad creadora del ser humano en relación con el contexto

que le rodea. Por consiguiente tiene que ver con opción de construir mundos posibles en relación con la vivencia y con las subjetividades. Según el análisis que hace Vieyra (2008) esa facultad de deformar se vincula con una potencia creadora que logra transformar lo percibido de una manera dinámica que se ancla en el *carácter volente o deseante*; esa transformación permite crear desde lo que nos rodea pero también desde las formaciones personales:

“el concepto bachelardiano de imaginación se opone a la concepción clásica en cuatro aspectos principales: 1. Por su carácter meta-perceptual: es una potencia anterior y posterior a la percepción; 2. Por su dinamismo transformador: su devenir no se detiene en las imágenes aisladas, sino que constituye un “juego” o deformación de éstas; 3. Por su adherencia material: está ligada a “flujos sustanciales”; y 4. Por su sentido “irrealizante”: rebasa la “función de realidad” de la conciencia permitiendo alcanzar “cosmos alternos” a partir de “objetos de ensueño” (Vieyra; 2008, p. 140).

En la medida que esta facultad creadora se aleja un de la idea según la cual se imaginaba el objeto ausente, la imaginación se convierte en un mecanismo de liberación, en la posibilidad de dejar atrás la idea de lo real para concentrarse en lo posible, es la facultad de reelaborar lo vivido teniendo como guía lo que se desea. “Así concebida, la imaginación no depende de la percepción ni es una facultad local y subsidiaria de la razón, sino que atraviesa, de extremo a extremo, el conjunto de la experiencia psíquica, y ello a tal grado que, en una afirmación extrema, se podría decir que es por el contrario la percepción y el pensamiento quienes dependen, al modo de detenciones o cristalizaciones, del dinamismo creador de la imaginación. En ese sentido cita Bachelard a W. Blake: «la imaginación no es un estado, es la propia existencia humana»” (Vieyra; 2008, p. 141).

Bachelard, parte de un tema central que es el lenguaje y el potencial metafórico como herramienta creadora, de allí que los conceptos y las imágenes sean antitéticos. “La imagen no puede dar materia al concepto. El concepto, al darle estabilidad a la imagen, sólo ahogaría su vida” (Bachelard; 1960, p. 84). Tanto el concepto como la imagen se complementan más no se definen mutuamente. El lenguaje es existencia, es posibilidad de descubrimiento, es decir, permite la construcción del mundo a partir de su expresión. En la

facultad del lenguaje como productor de existencia, coinciden los planteamientos de Nietzsche (1974).

Más sin embargo nos adentramos en el asunto central que nos convoca, la imaginación en el ámbito humano.

“Si en Nietzsche la voluntad de poder define el ámbito de lo propiamente humano, y en Foucault la fuerza descentradora de lo antropológico es la voluntad de saber, en Bachelard la Voluntad de imaginar define todo un campo poético del pensamiento bífloro, en el cual transcurre la marcha ejemplar del hombre hacia los dominios de la soledad maravillada, de la ensoñación meditativa, del bienestar y la protección producidos al morar en los parajes de nuestros espacios, de la dicha de vivir poéticamente la vida moral de los valores imaginarios, de la laboriosa construcción de interconceptos y valores provisorios de verdad en el racionalismo aplicado. En Bachelard, la voluntad de imaginar, esa fuerza vital deformadora se abre, en último término, hacia el bien del hombre para volverlo amistoso y reconciliarlo con la vida y con el cosmos. De ahí que toda conducta verdaderamente humana sea metafísica, siempre que se trate –decía Bachelard– de los poderes de la metamorfosis” (Sánchez; 2002, p. 67).

¿Por qué resulta importante tal afirmación? Porque nos ubica en el eje de la discusión en torno a lo imaginativo, nos traslada a pensar en los mecanismos a través los cuales se consolidan los proyectos personales y colectivos, pero también en los ejercicios de liberación de sí mismo. Para Foucault, en tanto la voluntad de saber constituye un motivante, es el conocimiento de sí lo que le permite al ser humano hallar un camino de liberación, mediante el dominio de sí mismo. Pero para Bachelard, esta posibilidad de liberación se ancla en la misma facultad imaginante, en la ensoñación.

La particularidad de la imaginación es que prepara un tipo de trascendencia inaugural, que incluye la sublimación discursiva en virtud de la cual “el ser que vuela sobrepasa la atmósfera en un absoluto que perfecciona su conciencia de Libertad” (Bachelard; 1993, p. 35). En este itinerario de fuga ascendente, la palabra poética opera como un “don

conductor”, que al conjugarse con la imaginación vertical desmaterializa las imágenes y las vuelve ambivalentes: reales (cristalización)/ e imaginarias (evaporación).

Esta investigación se basa en comprender los procesos a través de los cuales los niños y niñas de La Gran Familia, se acercan a procesos creativos que los invitan a deformar las imágenes cotidianas con el fin de construir alternativas, que empiezan con lo visual, pero que se trasladan de manera directa a sus vidas y procesos personales. Los talleres de arte son un espacio que da lugar a la voluntad de imaginar, y por ende, al desarrollo de habilidades orientadas a soñar que otros mundos son posibles. Y con soñar no me refiero a un hecho fantástico que se queda en el plano de lo irreal, por el contrario, tiene que ver con la capacidad de elaborar acciones concretas en pro de lo que cada niño anhela para sí. A lo largo del desarrollo analítico que surge de esta investigación trataré de exponer las maneras en que la imaginación opera en la vida de los niños permitiéndoles el acceso a nuevos conocimientos, a nuevos espacios de interacción y a todo un mundo de posibilidades que se plasma en sus dibujos y se materializa en sus proyectos de vida.

Por un lado analizo los mecanismos que propician el desarrollo de facultades imaginativas, como lo es el juego, vinculándolo de manera directa a la forma como se crean espacios de interacción y de producción visual que se animan por la posibilidad de deformar imágenes y pensar lo imposible. El resultado artístico surge de una apuesta imaginativa, pero también la propicia cuando los niños se apropian de sus producciones y les dan el sentido de juguete. Por otro lado, se describen las estrategias imaginativas que se desarrollan durante los talleres y las rutas expresivas que se construyen desde las ideas hasta las acciones. Así mismo se observan los procesos de aprendizaje que se generan desde el taller y cómo lo que se aprende en el papel o en el barro se traslada a conocimientos aplicables a la vida y a necesidades personales. Por último desarrollo de manera breve aspectos generales sobre la necesidad de generar procesos de capacitación con los talleristas en torno las labores que se llevan a cabo con los niños y niñas de la gran familia.

IV. MARCO CULTURAL DE REFERENCIA

Antes del Momento: El contexto – Participantes

Anotaciones I

Hubo un tiempo en que vivía lejos de esta ciudad. Estaba pequeña y no recuerdo bien la casa ni sus habitantes. Solo recuerdo un sentimiento confuso y aberrante, unas manos fuertes sobre mi cuerpo y una angustia constante gritando a mis oídos.

Esos tiempos ya pasaron. Habito ahora otro mundo. De vez en cuando he ido a visitar mi antigua colonia, he pisado las baldosas de esa casa y he regresado con el miedo de volver y de no volver. De vez en cuando el mundo se cierra dejando ante mi vista posibilidades incoloras, vacías e intransitables.

Un día cualquiera escribiré sobre esa ciudad y sobre este mundo. Daré un respiro y compartiré con quienes se atreven a escucharme, la historia que hoy apenas comprendo.

Laura Sayariy MorenoVillalobos

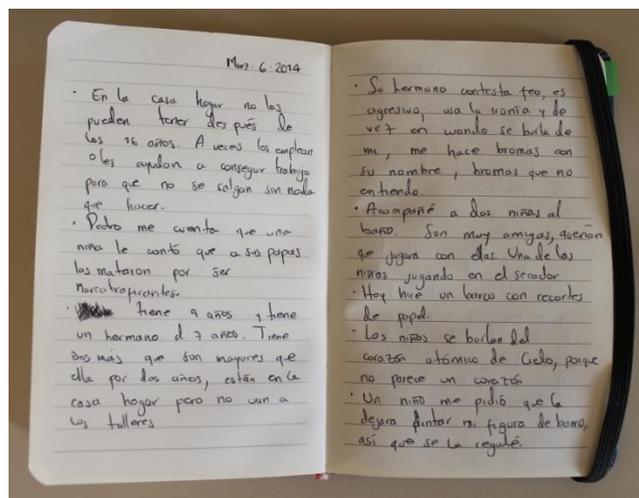


Foto 1. Apuntes de Diario de campo 6 de Marzo de 2014

Las rutas estratégicas que ha asumido la Facultad de Artes Visuales de la Universidad Autónoma de Nuevo León desde 1979, para hacer extensiva la participación de la comunidad neolonesa en actividades plásticas, han pasado por diferentes momentos y etapas que han permitido la consolidación de un proyecto de talleres de arte y cursos de extensión que van dirigidos a distintos públicos, entre ellos una línea especial que va dirigido a comunidades en condiciones de vulnerabilidad que se hace tangible en el trabajo que se viene llevando a cabo con la casa paterna La Gran Familia y la Fundación Ser y Crecer.

Los talleres con La Gran Familia surgieron de una iniciativa que estaba articulada al proyecto de tesis de Carlos Morúa durante el 2005 y 2006, estudiante de la Maestría en Artes Visuales quien implementó un proyecto de animación sociocultural en tres espacios comunitarios diferentes: La Gran Familia, El DIF Capullos y el Municipio de García, el cual tenía como objetivo acercar las artes a la comunidad en un ejercicio de responsabilidad social que complementaba la formación de los estudiantes de la FAV, pues eran ellos los encargados de llevar a cabo los talleres.

Los Talleres de Artes se constituyen hoy como un espacio de interacción en el que participan distintas subjetividades, cada una desde su mundo personal e individual, pero también desde los mundos colectivos que constituyen y los constituyen. Así, las relaciones que se entablan entre los distintos actores: niños y niñas de La Gran Familia, estudiantes de la F.A.V. y titular del taller; están mediadas por las condiciones socioculturales en las cuales están inmersos, a manera de una red de relaciones que parte del contexto en el cual cada quien se desenvuelve. Los talleres, así como la escuela, son un «*Medio Total*» en el que interactúan distintos modos de pensar y actuar y el cual no puede dejar de lado las realidades vividas por cada uno de los actores.

Según los planteamientos de Ramón Cabrera (2007 a, 2007 b), el «*Medio Total*» hace referencia al contexto como elemento constructor de conocimientos, lo cual implica reconocer la importancia que tiene la vivencia, tanto del estudiante como del maestro, al momento pensar un programa educativo. Ello se convierte en elemento central dentro de los procesos de aprendizaje, pues partir de las realidades vividas e integrarlas como conocimiento potencial, facilita la interacción y las relaciones en el aula. Tal argumento

adquiere más sentido si pensamos que el ejercicio de comprender los procesos imaginativos no puede estar desligado de una comprensión general del contexto en el cual se desarrollan.

Este hecho implica la necesidad de tener un acercamiento pedagógico que parta de las vivencias de los y las participantes de los talleres, reconociendo sus historias y necesidades como eje que anuda el aprendizaje de las técnicas artísticas a sus pensamientos e ideales. Conocer el contexto no solo nos brinda un conocimiento de las realidades que nos acontecen –más en el campo investigativo–, sino que nos abre a un mundo de posibilidades que tienen que ver con los proyectos mismos de los niños, niñas y talleristas, sus anhelos, intereses e intenciones en el campo educativo.

Las condiciones de los participantes se narran a partir de la particularidad de sus vivencias y del medio familiar y social en el cual se desenvuelven, por lo cual argumentaré brevemente algunos elementos contextuales que parten de la vivencia personal, que se trasladan al aula de clases y a las estrategias de expresión plástica, y que sirven para el posterior análisis de cómo los talleres y el trabajo a través de la imaginación se sitúan como un aprendizaje vital que aporta a los proyectos personales de los y las participantes.

1. LOS NIÑOS Y NIÑAS DE LA GRAN FAMILIA

Bajo el objetivo de albergar niños y niñas que habitan dentro de entornos familiares de riesgo y abandono y que han sido víctimas de situaciones tales como maltrato físico y psicológico, explotación o abuso sexual, se crea la Gran Familia; casa paterna que brinda protección a jóvenes que han vivido en condiciones familiares que repercuten de manera directa en su integridad. Por diferentes razones legales, familiares, sociales y muchas veces por intervención del Gobierno Municipal, estos son internados con el ánimo crear un entorno de crecimiento diferente al de la violencia (ya sea simbólica⁹ o física) y el maltrato en el que los niños y niñas puedan crecer teniendo como garantía el cumplimiento de sus derechos básicos (Cf. Morúa; 2007; y <http://lagranfamilia.org.mx/>).

⁹La violencia simbólica habla de la capacidad de ejercer poder sobre los cuerpos a través de estrategias simbólicas que van más allá de la cohesión física: “la fuerza simbólica [...] es una forma de poder que se ejerce directamente sobre los cuerpos y de un modo que parece mágico, al margen de cualquier coerción física, pero la magia sólo funciona si se apoya en disposiciones previamente constituidas” (Bourdieu, p. 1999: 224-225).

La casa paterna La Gran Familia se funda en 1982 con el amparo de empresarios, la sociedad civil y entonces Gobernador del Estado, Alfonso Martínez Domínguez:

“La Gran Familia abrió sus puertas en la comunidad Los Rodríguez, en el Municipio de Santiago apenas con 13 menores, de entre los 4 a 11 años, proporcionándoles un espacio para vivir, atención y alimentos para su desarrollo integral. Ahora, con más de 30 años de esfuerzos, se han beneficiando a más de 2mil menores” (Tomado de: <http://lagranfamilia.org.mx/> Consultad el 25 de Febrero de 2014).

Desde ese entonces alberga alrededor de 58 niños desde los 4 hasta los 18 años, que viven en la casa hogar, donde les brindan elementos básicos como vivienda, alimentación, educación, espacios de recreación, servicios médicos, entre otros, permitiéndoles vivir en un ambiente sociocultural que los distancia de las problemáticas familiares que han generado un impacto directo sobre sus vidas: emociones, proyectos e integridad.

“allá tienen lo que son los jardines donde te digo que están plantando y o sea ves que están todos trabajando en equipo, plantando, este, los ves en el centro recreativo jugando todos, tienen su cancha de fútbol, tienen por ejemplo, tienen su cocina [...] se llevan muy bien con toda la gente ahí y la gente que los cuida también son muy, muy comprensivos y es una labor, pero buenisima estar con ellos” (Colin; 2014 – Entrevista 4).

El acceso de los niños a la educación se da por medio de la casa hogar, en donde está el Centro Escolar La Gran Familia para garantizar los aprendizajes de los niños, esto desde el modelo educativo que propone la Secretaría de Educación Pública en sus políticas educativas. Además de las actividades académicas los niños tienen la facilidad de practicar deportes y computación, así como participar de actividades lúdicas y de integración, dentro de las cuales se cuentan los talleres de Arte con la Facultad de Artes Visuales.

“Un día en la Gran Familia

El llegar yo, yo levanto mis niños, tienden su camita, se meten a bañar, doblan su pijama, se ponen su uniforme, bajamos a desayunar; luego ya subimos, se cepillan sus dientes, checamos que lleven todos correctamente sus tareas, ya llegamos al centro escolar, pasan a su aula, antes de pasar a hacer su

formación hacen una activación física y posteriormente están ahí de 7:45 de la mañana a 12:30 del medio día. Brandon Ezequiel es un niño que llegó muy pequeñito, es muy aplicado en la escuela, le encanta el deporte, es algo que le gusta mucho, es muy desenvuelto, en un principio era muy tímido por lo mismo de que estaba muy chiquito y ahorita ya es muy desenvuelto, le gusta mucho participar, se ha desenvuelto mucho en lo académico en la escuela, el lee muy bien a pesar de que está en tercer año de primaria, es un niño que a pesar de su corta edad es muy maduro, tiene muy bien fijadas sus metas, él sabe lo que quiere y sabe cómo lograr lo que quiere. Llegan otra vez a su dormitorio, su área; bajamos a comer y luego ya de comer pasamos a volver a subir a los dormitorios, cepillarse los dientes, hábito de tareas y posteriormente vamos a Casa Club, o a computación luego deportes, si algún chico tiene problemas de dentista vamos con el dentista, acudimos a él. Concluye la tarde, van a cenar, regresan otra vez, se meten a bañar y van a su camita, y pues prácticamente ese es el diario de cada niño” (La Gran Familia: 2013).

PROBLEMÁTICAS IDENTIFICADAS: PUNTOS DE REFERENCIA

El trabajo de investigación realizado durante los talleres, en conjunto con la revisión bibliográfica, me permiten hacer algunos análisis sobre las condiciones particulares de los niños de la Gran Familia y las necesidades a las que se enfrentan. Lejos de hacer un diagnóstico quiero reflexionar brevemente acerca de algunos elementos que sirven para el posterior análisis de cómo la imaginación se convierte en conocimiento vital en sus proyectos personales.

Hay autores que hablan sobre cómo en las vidas de las personas existen determinados hechos que marcan las experiencias personales, ya sean rupturas, continuidades o discontinuidades. En esta línea, la propuesta de «Coyunturas Vitales», de Leinaweaver me sirve para explicar las formas en que los niños y niñas vivencian situaciones que marcan hechos importantes en la genealogía de sus vidas. La coyuntura vital es “una herramienta teórica que consiste en identificar las situaciones, cambios o momentos claves en la vida del protagonista. La antropóloga y demógrafa Jennifer Johnson Hanks explica que la coyuntura vital es la «duración del tiempo vivido con muchos resultados potenciales, cada uno que sugiere un futuro radicalmente diferente” (Leinaweaver; 2010, p. 51).

Para los niños y niñas llegar a la Gran Familia es una coyuntura vital que surge al momento en que los niños son separados del núcleo familiar y llegan a vivir en un nuevo contexto con nuevas interacciones y relaciones. De allí se desprenden multiplicidad de vivencias y emociones que permiten considerar la necesidad de una experiencia artística como ruta de aprendizaje para sus vidas.

“si tienen grandes carencias, de cosas muy personales, desde tener una cama y un colchón, tener una sabana, o sea, que las carencias también son muy grandes” (Magaña; 2014 – Entrevista 2).

~ Desarraigo Familiar

En primer lugar se hace evidente que el desarraigo familiar es uno de los principales hechos a los que se enfrentan los niños y niñas, no solo por las condiciones de maltrato y violencia que se convierten en vivencia cotidiana en el núcleo familiar, sino por el hecho de verse obligados a construir nuevos lazos sociales, ya no en el ámbito de la familia, sino en el ámbito de grupos sociales abiertos en donde lo que potencia el vínculo es una experiencia compartida: la de entrar a la casa hogar por diferentes condiciones.

La ruptura de los lazos familiares y la inserción en un ámbito vivencial diferente pueden generar en los niños distintas disyuntivas personales que nacen del hecho de ser separados de sus padres, hermanos y abuelos; obligándolos a enfrentarse a problemas cotidianos que tienen que ver con la relación misma que establecen con las personas encargadas de su cuidado, con los demás niños con quienes conviven e incluso con los retos en el ámbito escolar y académico que se dan en la escuela.

Podemos entender la familia como un grupo social vital y primario en donde se tejen relaciones estrechas, a diferencia de las que se tejen en relación con una sociedad, de afecto, mutuo respeto, amor, apoyo y de solidaridad. Es allí donde se tejen las primeras vivencias de las personas y en donde se construyen los primeros elementos de las historias de vida, entendiendo la vida como un trayecto de experiencias, simbólicas y narrables que se dan de manera genealógica, que se anudan de manera compleja y que son únicas e intrasferibles (Cf. Bourdieu; 1989).

Estas experiencias en familia se transforman al momento en que se da la ruptura de los lazos familiares, generando reacciones individualizadas a las coyunturas y que se interiorizan a manera de miedos, angustias, inseguridades e incluso odios y tristezas. Generalmente los niños se refieren a su familia desde la añoranza, desde el recuerdo emotivo y la ilusión. Se trata de un juego doble entre el alejarse de la casa por decisiones ajenas a sus intereses y la necesidad manifestada de volver a casa¹⁰. En este tránsito entre el aquí y el allá los vínculos familiares se fragmentan y los niños se ven enfrentados a una serie de retos que enfrentan de manera individual, pero también con el soporte brindado en la casa hogar.

~ (Re) Configuración de vínculos

En relación con esta ruptura, encuentro central hablar del vínculo y como este está en constante configuración y reconfiguración, de acuerdo a los sentidos y significados que le dan los niños y niñas a las relaciones que entablan. Según Maritza Díaz, antropóloga que analiza el tema de la infancia en Colombia, el vínculo es el eje de las relaciones familiares y sociales, es a través de este que se crean los primeros sentidos de seguridad y confianza, en la estrecha relación entre madre e hijo:

“Desde pequeño el niño experimenta la conformación de vínculos. Al inicio de la vida, desde el nacimiento y hasta que se acerca el tiempo de caminar [...] El vínculo permite al niño experimentar la sensación de soporte físico y emocional y construir una alta afectividad, una noción de reciprocidad en la interacción, con el consecuente sentimiento de seguridad y confianza” (Díaz; 2010, p. 66).

La cercanía con la madre se convierte en un soporte que tambalea al momento de entrar a la casa hogar y obliga a los niños a reconfigurar esa noción de vínculo a través de la relación que se entabla con los demás niños (empatía) y las señoras que están a cargo de su cuidado a quienes a veces llaman “mama” (proyección), pero también con su familia en los periodos de visitas.

¹⁰Los niños y niñas tienen la oportunidad de ir a su casa por algunos fines de semana o en vacaciones, u otras veces son visitados en la casa hogar, dando lugar a relaciones familiares dispersas, móviles, momentáneas que se alimentan de la ilusión y la presencia.

~ Afectividad

La reconfiguración del vínculo a la que me refiero tiene que ver por otro lado con la ausencia de afectos cercanos pero también con la conformación de nuevos lazos afectivos con las personas con las que interactúan, y en el caso particular de los talleres de arte, con los y las talleristas, con quienes también se crea un lazo a partir del aprendizaje de técnicas plásticas. El hecho de que el vínculo que los niños establecen con sus padres, desde edades muy tempranas se vea fragmentado, genera en ellos una necesidad afectiva que nace de la inestabilidad y la falta de seguridad de la que habla Maritza Díaz. Más sin embargo estas emociones se ven complementadas en el aula de clase con los estudiantes de los talleres, con quienes se construye una relación de confianza y amistad basada en afectos.

Según el maestro Carlos Morúa, el programa de los talleres de arte nació de la necesidad de realizar una intervención artística en comunidades con alto grado de vulnerabilidad, lo cual implicaba trabajar con una población “carente de afecto, son niños que necesitan a qué aferrarse y de ahí es que se pueden crear rutas de intervención a través del arte. Las problemáticas de los niños son muy complejas, difíciles y ellos necesitan un paliativo [...] Los niños de la casa paterna reflejan una falta de amor, ellos necesitan un seguimiento mayor que no puede quedar en manos de un tutor nada más, ellos necesitan afecto” (Morúa, Carlos; 2013 – Conversación personal).

Esta ausencia se refleja también en sus trabajos y en las emociones que manifiestan a diario durante la realización de los talleres. Muchas veces los niños llegan *desmotivados* o en sus rostros pareciera reflejarse un sentimiento de tristeza. Las veces que trato preguntarles evitan las respuestas, como si fuera parte de un mundo emocional personal que no quiere salir del ámbito interno. Muchas veces sus trabajos hablan de esos sentimientos, de esas vivencias que no siempre son compartidos pero que se manifiestan al momento de trabajar alguna técnica. En el trabajo que muestro a continuación los niños trabajaron en torno a una pregunta que les planteó el titular del taller –*¿Cómo se sienten?*–.

En palabras de la Maestra Irma Magaña, coordinadora de los talleres de arte, los trabajos hablan del mundo emocional de los niños y por esta vía de las dificultades a las que se enfrentan:

“Fíjate que en algún momento participó con nosotros una, ahorita es ex alumna, este, Ángeles y ella nos mostraba la forma comparativa, nos decía mira, esta pieza de barro y este ejercicio del dibujo lo hicieron conmigo en las primeras sesiones y traían mucha carga emocional porque dibujos de que, un poco agresivos ¿no?, para su situación emocional [...] nos tocó visitar un programa de televisión donde ella hacia les muestro y entonces nos decía, –miren, este dibujo lo hizo con mucha carga emocional a veces hasta el grosor del lápiz o del color, o este, el niño estaba muy molesto–, y luego después de un semestre o dos semestres el mismo niño haciendo otro tipo de dibujos entonces a veces se veía como que venían hermanitos y entre los mismos hermanitos se querían dar muestras de cariño entonces ya un poquito más relajados ya disfrutando un taller después de venir una o dos ocasiones más, ya tenían más disponibilidad de hacer cosas y hasta había muestras de cariño siendo que cuando llegaban, llegan un poquito oscos, un poquito rebeldes, entonces para nosotros si ha sido muy gratificante pues que eso les dé una situación emocional de estabilidad al menos en la estancia que están con nosotros” (Magaña; 2014 – Entrevista 2).

La búsqueda de afecto es una constante en sus comportamientos. Ejemplo de ello es cuando se realizan convivios o actividad de integración, en las cuales los niños y niñas muestran un interés particular por relacionarse con los talleristas, por sentirse integrados a la comunidad universitaria, por participar de las actividades de juego, por conversar para compartir experiencias, por ser participes de una vivencia que se comparte en el ámbito de los talleres. Esta es quizá una de las grandes aportaciones del este proceso educativo, la posibilidad de brindarle a los niños y niñas un espacio de interacción con el fin de generar un sentimiento de pertenencia.

~ Autoestima y seguridad

Las carencias afectivas se hacen evidentes en la forma como trabajan los niños y las inseguridades que manifiestan a la hora trabajar en alguna técnica: ya sea dibujo, pintura o modelado en barro. Un hecho que observo en los talleres es que los niños siempre piden ayuda al tallerista para hacer algún trabajo manifestando su *incapacidad* para realizarlo por cuenta propia. Cada que uno los motiva a intentar realizar el trabajo o dibujo ellos señalan que *no saben*, o que *no pueden* o que *no son capaces*¹¹, evidenciando en sus rostros algo de

¹¹Datos tomados de las notas de observación registradas en los diarios de campo.

impotencia y frustración al *no poder* trasladar lo que tienen en su mente al papel o la imagen, según su criterio. Sin embargo puedo inferir que ellos son *capaces* de realizar los trabajos, pero emocionalmente se sienten inseguros y no tienen la confianza en sus propias habilidades, hecho que los lleva a solicitar la constante ayuda de los talleristas.

Es ahí donde se hace evidente esa ausencia de seguridad, hecho que se anuda a una falta afectiva que tiene que ver con el cariño familiar que no han vivenciado de manera continua y estable. La ruptura del vínculo genera una ausencia en el ámbito emocional que se hace evidente en sus búsquedas continuas de expresiones de cariño, o por el contrario, en sus comportamientos agresivos y violentos (con sus compañeros e incluso con los talleristas).

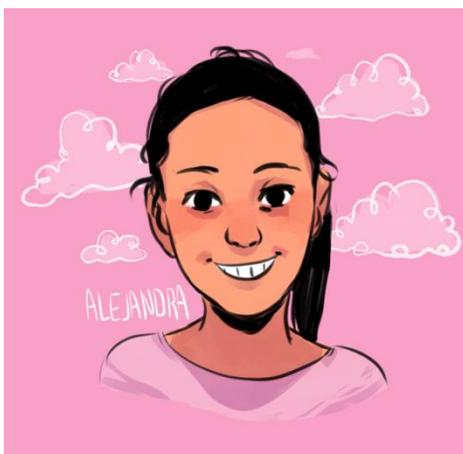
ESTRATEGIAS PARA ENFRENTAR LO VIVIDO

El énfasis que he planteado sobre las complejidades que generan tanto las problemáticas familiares como el hecho de entrar a una casa hogar, no puede deslindarse de las estrategias culturales y cognitivas que los niños crean para enfrentar lo vivido y resolver las problemáticas cotidianas. Uno de los ejes centrales de este proceso constructivo tiene que ver con la imaginación y con la capacidad de reconstruir a partir de lo que les llega a diario, es decir, con la capacidad de construir mundos posibles a partir de la solución de las problemáticas que les acontecen.

Otro eje relevante tiene que ver con el acceso que tienen los niños a diferentes actividades, ya sean deportivas, recreativas, musicales, artísticas, entre otras, a través de las cuales la Gran Familia construye espacios de convivencia diferentes al académico. Dentro de los programas formativos no solo cuentan con el apoyo a las actividades escolares, también con actividades orientadas a: Huerto y Jardinería; Corte y Confección; Cocina; y Panadería, Formación Deportiva, Sala de Computo y otras a través de las cuales se crean espacios de aprendizaje que complementan los contenidos académicos de la escuela, que refuerzan aprendizajes y que crean posibilidades afectivas y emocionales desde la convivencia y el encuentro. La música, el baile, los juegos y el canto recrean la experiencia de la alegría y a su vez producen satisfacción en la vivencia individual y colectiva de manera tal que la dificultad se vive en conjunto con otras experiencias que resultan gratificantes.

Los niños elaboran desde sus mundos imaginarios; las realidades de su contexto también están enmarcadas en la capacidad de soñar, anhelar, proyectar, desear como ejes guía de sus proyectos personales. Este es un hecho que debe ser reconocido por los talleristas y potenciado de manera tal que los niños se sientan motivados a crear posibilidades efectivas a sus necesidades. Aquí, tanto los mundos imaginarios, como el juego, la creación, la apertura a múltiples posibilidades, son estrategias que se trabajan desde la Casa Hogar y que se potencian en los talleres de arte, por lo cual serán analizadas de manera detallada más adelante, pues es fundamento del argumento sobre cómo los talleres de arte, y un trabajo desde el mundo imaginativo, generan aprendizajes que se materializan en sus proyectos de vida.

RETRATOS BIOGRÁFICOS



Le gusta hablar durante todo el taller, siempre tiene una historia que contar o una anécdota que compartir. Llegué a conocerla a ella y a toda su familia a través de sus relatos. Le gusta trabajar acompañada, ya sea de las demás niñas o de las talleristas; en el día hace un trabajo o a veces medio, pues de tanto que habla poco dibuja. Siempre pide ayuda, dice que no sabe dibujar o que no puede, pero una vez la invitas a intentarlo, dibuja de manera motivada. Alejandra vive en las nubes.

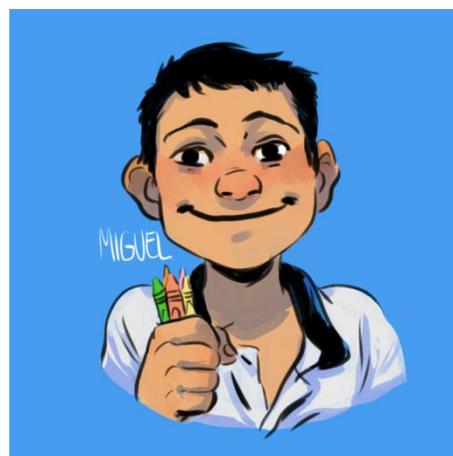
La mayor parte del tiempo prefiere trabajar solo, no se siente cómodo cuando otra persona, distinta a lo demás niños, se acerca a su lado para opinar sobre su trabajo; cuando alguien se acerca él responde con agresividad o con desinterés. Prefiere no compartir sus trabajos, a lo largo del taller trabaja en muchos proyectos distintos, en un día llega a hacer 10 dibujos o menos. Un día mezcló todos los colores pintando por completo la hoja hasta llegar a un color negro.





No le gusta que la ayuden, suele enojarse cada que uno le dice algo que ella no espera o cada que no logra hacer lo que ella quiere. Siempre pide ayuda a los talleristas, pero pocas veces le gusta lo que los talleristas le ayudan a dibujar. Muchas veces la vi frustrada porque decía que no sabía, que no podía, que le quedaba mal o que no servía; otras veces la vi rompiendo hojas o arrugándolas porque no le gustaba el resultado. A medida que la fui conociendo aprendí a acompañarla a sus ritmos y necesidades. Los pocos trabajos que hacía, estaban hechos con esfuerzo y ella misma sabía reconocerlo. Es hermana de Carlos.

Le gusta trabajar al lado de los talleristas y pedirles que le hagan dibujos para que él los pinte o los copie. La mayor parte del tiempo busca la ayuda de los talleristas a quienes les pide que le dibuje héroes, personajes de televisión, monstruos, animales, seres mitológicos. Daniel hace muchos trabajos en el día y se ve motivado con actividades que se realizan.



Es muy callada, pocas veces salen palabras de su boca y las veces que lo hacen me permitieron conocerla y reconocer en ella la ternura, inteligencia y sensatez con que se relacionaba con los demás. Tere tiene otros procesos de aprendizaje, otros ritmos y otras formas de conocer el mundo que le rodea. Le gusta dibujarse a sí misma, retratarse en paisajes, espacios y situaciones distintas a las cotidianas. Siempre me gustaron los trabajos de Tere.

Trabaja en compañía de un titular, prefiere buscar ayuda en alguien para realizar sus trabajos, pero la ayuda le sirve para materializar sus propias ideas. Siempre está concentrado en sus trabajos pero también suele compartir sus historias. Juanito llega a ser tierno, consentido y siempre irradia en su rostro una sonrisa picara que invita a conocerlo.



2. TALLERISTAS: EL MEDIO UNIVERSITARIO

El origen de los talleres de arte, además de asociarse a la búsqueda de un acercamiento de las artes a las comunidades, también tiene que ver con la necesidad de abrir un espacio profesional para los estudiantes de las licenciaturas de la facultad, respondiendo a las leyes educativas del país¹², invitándolos a ser partícipes en la construcción de conocimientos y acercándolos a la docencia como un posible campo de desempeño profesional:

“El programa estuvo anclado al servicio social, donde se tenía la finalidad de reclutar estudiantes para prestar un servicio a la comunidad. Ello se realizó de la mano de la maestra Irma Magaña. La idea era formular un proyecto a la facultad consistente en talleres artísticos a diferentes comunidades, es decir, impartir talleres de artes con el fin de crear un vínculo con la comunidad” (Morúa, Carlos; 2013 – Entrevista 1).

El Servicio Social de la Facultad de Artes Visuales se reglamenta por una normativa nacional e institucional en la cual se establecen los criterios para la prestación del servicio social como parte de la formación profesional del país. La Universidad Autónoma de Nuevo León, en cumplimiento del Artículo 53 de la Ley Reglamentaria del Artículo 5° Constitucional, establece el Servicio Social como requisito de titulación de los estudiantes y lo norma de acuerdo a los Modelos Educativos y Académicos bajo los cuales opera cada facultad. Se entiende así por Servicio Social el “conjunto de actividades teórico prácticas,

¹²Artículo 53 de la Ley Reglamentaria del Artículo 5° Constitucional, relativo al ejercicio de las profesiones; al Reglamento para la Prestación del Servicio Social del Estado de Nuevo León.

de carácter temporal, que ejecuten y presten los pasantes y estudiantes en beneficio de la sociedad, el Estado y la comunidad universitaria – El Servicio Social es obligatorio para el estudiante de licenciatura y para el estudiante que desee obtener el título de bachillerato técnico, técnico superior universitario o profesional asociado” (Artículo 4 y 5; Reglamento del Servicio Social).

La Facultad de Artes Visuales, en cumplimiento de esta normativa tiene distintos programas a través de los cuales les brinda a los estudiantes el espacio para llevar a cabo sus actividades, uno de ellos son los Talleres de Arte, donde las inscripciones se hacen de manera voluntaria o muchas veces obligada, dependiendo de los cupos y disposición de los programas.

La búsqueda de vincular al Servicio Social a los talleres de arte tiene la finalidad de fortalecer los conocimientos aprendidos durante la carrera en Artes Visuales, Diseño Gráfico y Lenguaje y Producción Audiovisual en cada una de las Unidades de Aprendizaje. Esto a su vez les permite a los estudiantes acercarse a campo de la docencia, al considerarse este como un posible campo para ejercer como profesionales. Es en este contexto que se desenvuelven los estudiantes, en un medio profesional complementa los aprendizajes académicos a través de un ejercicio voluntario en el que ellos se hacen partícipes de la formación artística de los niños y niñas, en ese caso de la Gran Familia.

“Originalmente el servicio comunitario tiene la intención de que un alumno de la licenciatura tal, comparta sus conocimientos con los niños, con los jóvenes o con los adultos, entonces en ese sentido se tiene que elegir una actividad cada mes los jóvenes que están en servicio social, nosotros ahí hacemos el click porque somos de una escuela de artes con estudiantes que hacen el contacto con niños que vienen a aprender arte, entonces para nosotros sería muy gratificante tenerlos, que en otras oportunidades los hemos tenido, este, participando con los niños para que compartan con ellos y tantito afinar la técnica ¿verdad?, y que los muchachos aprendan de los niños y los niños aprendan de los futuros profesionistas, ellos también se llevan en gran parte emocional la experiencia de vivir con los niños [...] Para ellos es también crecimiento profesional, por supuesto los niños siempre con la disponibilidad de aprender pero en este caso queremos que los jóvenes hagan un click con los niños, se lleven el compartir esta su profesión, pero que también tengan un aprendizaje, un aprendizaje de tipo emotivo de convivir con ellos, o sea, que no todos tienen las mismas posibilidades que

ellos tienen, las mismas circunstancias este psicológicas, económicas y de poder estar estudiando como ellos están ¿no?, o sea queremos que valoren su situación” (Magaña; 2014 – Entrevista 2).

Los estudiantes tienen vivencias diferentes que se anclan al mundo estudiantil a nivel de licenciatura. Lejos de generalizar sobre el contexto en el que viven, dada la multiplicidad de vivencias, vale señalar algunas características de índole cultural, social y económica que dan luces sobre sus condiciones y realidades. Muchos de ellos son estudiantes foráneos, que vienen de otras ciudades y mundos culturales distintos al mundo *regio*¹³, que sus padres tienen los medios económicos para brindarles una educación en una ciudad capital como Monterrey. Algunos son estudiantes nacidos en Monterrey que cuentan con los medios económicos para estudiar una licenciatura y que deciden estudiar en la Facultad por su accesibilidad y reconocimiento. Y otros son estudiantes que no cuentan con los medios y estudian a través de las posibilidades de becas que abre la universidad (becas que en su mayoría se supeditan a la realización de actividades como Servicio Becario, que es prestado tanto en los Talleres de Arte como en los demás departamentos de la facultad).

Algunas de sus narraciones, contenidas en las entrevistas realizadas, muestran de mejor manera sus experiencias y visiones:

“Mi nombre es Orlando Huerta, tengo 22 años y estudio en la facultad de Artes, estudio lenguajes audiovisuales, desde pequeño me gustaba mucho o sea, las películas, el cine me gustaba mucho, yo siempre le pedía a mi mamá ir a las salas de cine y todo, entonces ya cuando conforme fui creciendo dije pues yo quiero ser eso en un futuro, o sea quiero crear unas películas para que la gente también se sientan cómodos, como cuando yo me sentí cómodo cuando era niño yo también quiero que se sienta la gente cómoda y pues en eso me metí y también me apasiona mucho escribir y también tengo dos libros ahorita publicados” (Huerta; 2014 – Entrevista 3)

“Yo soy Alejandro Meléndez y llegué aquí a la facultad porque estuve en una prepa técnica y ahí tomaba la técnica de diseño y comunicación visual y pues de ahí ya como que me fui encaminando a lo que es la carrera de diseño porque nos daban una

¹³ *Regio* es la palabra empleada para referirse a las personas que han nacido en Monterrey y su área metropolitana.

clase y ya me fue gustando y me informé, también en un libro de los que nos daban ahí en la prepa y luego vine a preguntar y ya pues si me gustó el plan de estudios, pues ya me metí, pero no pasé a la primera y ya a la segunda si pasé” (Meléndez; 2014 – Entrevista 7).

En general se hace evidente en ellos un sentido de pertenencia y de agrado al momento de trabajar en los talleres. Sumado a que en la relación establecida con los niños se puede identificar el vínculo entablado con los niños y una vocación incipiente hacia la docencia en algunos y una declinación hacia otras áreas laborales, en otros. Otros estudiantes por el contrario ven el servicio social como una obligación con la cual deben cumplir y por ende su desempeño se limita a ser una actividad obligada en la que participan de manera poco interesada¹⁴.

“Ya me había informado de los talleres, tengo dos compañeras que estuvieron en talleres haciendo su servicio y me contaron así de lo que hacían y sus experiencias con los niños, y yo siempre tuve esa inquietud de trabajar con los niños porque yo no me considero una persona muy afectiva con los niños, de hecho con mis primos me llevo muy bien con ellos, los cuido porque son mis primos pero, no tengo, o sea, siempre me dicen que soy muy frio en el hecho de que no puedo congeniar bien con ellos, no puedo mantener una conversación de 10 minutos; entonces yo siempre quise utilizar este taller para entrenarme porque si quiero ser más, o sea como que si tener más tacto con los niños, y de hecho me ha ayudado mucho porque ya lo que he aprendido en los talleres es que tienes que tener mucha paciencia con ellos y tienes que escucharlos sobre todo porque tienen mucho que decir, siempre tienen algo que decir entonces eso me ayudado también para aplicarlo aquí en mi vida diaria con mis primos y con mis sobrinos” (Huerta; 2014 – Entrevista 3).

Las problemáticas cotidianas de los estudiantes están asociadas a su mundo familiar, personal y social, pero también a las dificultades académicas que vivencian. Hecho que se refleja en su continua preocupación por las materias, los trabajos, las notas, los problemas familiares de los que me hacen partícipes y de las vivencias cotidianas. Pero sus intereses, gustos y experiencias gratificantes también se materializan en la forma como se relacionan

¹⁴Datos tomados de las notas de observación registradas en los diarios de campo.

con los niños y como transmiten sus emociones a través de la ayuda que les brindan dibujando, pintando o moldeando.

Estos son elementos que deben tenerse en cuenta al momento de pensar la labor del docente en la aplicación de un programa de aprendizaje, esto por cuanto los mundos emocionales personales interactúan en marcos generales de relación con los mundos internos de los niños de la casa paterna, generando espacios de aprendizaje mutuo en el que tanto talleristas como niños aprenden de manera continua de la experiencia del otro y con el otro, de ello se trata el involucramiento al que se refiere Herbert Read y Ramón Cabrera al hablar de la necesidad de una relación horizontal en el que se articulen ambas vivencias: la del profesor y la del alumno.

Es en este contexto general en el que se desenvuelven los niños y en el cual interactúan con los estudiantes de la licenciatura en los talleres de arte, reconocer las particularidades de su vivencia puede ser el punto de partida para implementar programas educativos integradores que partan de las realidades a las que deben responder y a las carencias que los motivan a proponer o resolver desde el plano de la *imaginación creativa*.

RETRATOS BIOGRÁFICOS



Coordinadora de los Talleres de Arte y del departamento de Servicio Social, además de ser profesora de la Facultad de Artes Visuales. Ha estado involucrada de manera activa a los procesos de aprendizaje de los niños que asisten a los talleres y se ha encargado de darle continuidad al proyecto comunitario, abriendo espacios tanto para niños de casas hogar, como para niños, jóvenes y adultos mayores de la comunidad neolonesa. Su interés por la docencia la ha llevado a trabajar con estudiantes y niños en proyectos pedagógicos.

Pedro es el titular de los talleres. Inició en ellos como voluntario y a medida que pasó el tiempo se fue involucrando más con las actividades llegando a ser titular. Tiene un interés por el trabajo con niños a través de las artes y se ha desenvuelto en dicha rama desde que se graduó como Licenciado en Artes Visuales. Su proyecto artístico ha estado enfocado en la lúdica y el vínculo que ha entablado con los niños de la casa hogar los motivan a seguir trabajando con y para ellos desde sus conocimientos.



Orlando se graduó de Lenguaje y Producción Audiovisual. Al principio se le dificultó trabajar con las técnicas plásticas del taller, pero poco a poco fue dominándolas vinculándose con los niños de manera paulatina. Le gusta escribir sagas de libros y tiene un proyecto para escribir una saga de terror o grabar documentales. Ha considerado ser profesor de licenciatura, más no tiene intereses definidos hacia la docencia. Le gustaba trabajar con los niños, y trataba de hacer lo que ellos le pedían.

Alejandro estaba en último semestre de Diseño Gráfico cuando llegó a los talleres. Es un buen ilustrador, le gusta dibujar animales y personajes que inventa de manera espontanea. A los niños les gustaba pedirle dibujos para ellos colorear o guardar en sus cuadernos de notas. Alejandro siempre se mostró muy dispuesto a ayudarles a los niños y dibujarles lo que ellos le pedían. Una vez propuso una actividad: consistía en un cubeecraft que los niños debían pintar y armar. Fue una actividad que les gustó a los niños.





Lety era estudiante de Diseño Gráfico, le gustaba trabajar con origami y hacerles figuras a los niños con papeles de colores. Estaba más tiempo con las niñas durante los talleres, quienes solían contarle anécdotas o historias mientras dibujaban o iban al baño. Lety trabaja ahora como diseñadora, no tuvo ningún interés en la docencia, sin embargo se involucró con las niñas de manera afectiva.

Ernesto fue quizá uno de los estudiantes más comprometidos con los talleres. En su participación se evidenciaba el interés y gusto por acompañar a los niños en sus procesos, en enseñarles, en jugar con ellos y apoyarlos con sus dificultades. Ernesto fue un tallerista propositivo, que a través de sus conocimientos en Artes Visuales y Diseño Gráfico, logró generar un vínculo creativo y su vez afectivo con los niños, dando lugar a que ellos lo reconocieran y trabajaran de manera colectiva.



3. UN DÍA EN LOS TALLERES DE ARTE

Es jueves, son cerca de las 4:00 de la tarde y el sol atraviesa las hojas de los árboles que dan sombra a la explanada de la facultad, iluminando el espacio de un tenue color festivo en el que el verde de los árboles y pastizales predomina ante la mirada de quien observa. Los estudiantes caminan de un lado a otro, cada quien con sus afanes y pensamientos, respondiendo a los retos diarios de su formación. A lo lejos, en uno de los edificios, se ven niños y niñas que entran, algunos acompañados de sus mamás, otros solos o en grupo. Allí se encuentran las aulas en las cuales se dictan los distintos talleres dirigidos a la comunidad en general por parte de la facultad, así que resulta cotidiano, para mí y para los demás estudiantes, ver niños que se mezclan entre las dinámicas propias de una escuela que forma

profesionales en las artes visuales –Diseño Gráfico, Artes Visuales y Lenguajes Audiovisuales–.

El edificio, denominado Edificio B, es un espacio que se construye a partir del aprendizaje de técnicas artísticas y de una experiencia estética que tiene que ver con el *yo* en relación con la expresión a través de la imagen; es un espacio que se habita a partir de la contemplación y el acercamiento al arte como parte integral de la vida de quienes habitan el espacio. De lado izquierdo, en el pasillo que conduce al taller de cerámica, se encuentra un proyecto mural realizado por los estudiantes de la facultad: una pared negra con la ilustración de tres seres humanos elaborados con herramientas artísticas –pinceles, pinturas, escuadras, compases, entre otros– y a su alrededor se inscriben frases y palabras en colores gris y blanco, que han sido escritas con gises por los estudiantes. Es una pared que nos habla, desde el momento en que entramos al aula de clases, del arte que se aprende como una herramienta integral y se inscribe en nuestro desarrollo cognitivo. Es un tablero que habla de la experiencia de los estudiantes a través de sus pensamientos escritos con gises y de la relación que entablan con la facultad y su formación profesional; es el arte hecho cuerpo en quienes lo aprenden como *conocimiento para la vida*¹⁵.

En el aula se encuentra Pedro Colin –titular encargado de los talleres con los niños de La Gran Familia– preparando barro, uno de los materiales que emplearemos para el día de hoy. La elaboración de este requiere de paciencia y esfuerzo, se trata de mezclar tres componentes que en conjunto forman una masa moldeable, que luego se empleará para la creación de figuras. El titular le pone empeño a su elaboración, pues de ello depende que tenga éxito el trabajo con los niños. Poco a poco van llegando cada uno de los estudiantes que prestan su servicio social y se incorporan a la dinámica de preparación del barro, al final todos han moldeado el material.

La preparación de los materiales es un espacio para la interacción, para la conversación de temas de la cotidianidad en el taller: los niños –sus comportamientos, sus trabajos, sus juegos–, anécdotas personales, historias relacionadas con los talleres, las clases de cada uno

¹⁵Más adelante profundizaré en aquello que llamo *conocimiento para la vida*, pero a manera general me refiero a los conocimientos que se derivan de un proceso de aprendizaje y que tienen que ver con herramientas que se elaboran de manera personal y colectiva para ser aplicadas en la experiencia vivida.

de los estudiantes, entre otros. También es el momento en que se prepara la actividad del día, en que se planea de manera espontánea lo que se llevará a cabo y los trabajos que se esperan como resultado. La planeación del curso requiere de un esfuerzo por parte de quien lo elabora, un conocimiento claro de las dinámicas de aprendizaje que se viven en el aula en relación con los intereses de los participantes –comportamientos, reacciones, habilidades, gustos y disgustos–, de allí que el conocimiento y experiencia del titular se conviertan en la fuente del ejercicio planeador.

Entre una conversación y otra vemos entrar los niños al salón, ellos llegan corriendo con entusiasmo, con una sonrisa en sus rostros y muchas preguntas sobre el día de hoy y las actividades que llevaremos a cabo. Cada quien llega con sus historias y emociones y las comparte con los que estamos esperándolos; mientras se sientan nos cuentan anécdotas, nos cuestionan, nos abordan buscando un encuentro. Una vez sentados, los talleristas empiezan a repartirles los materiales, cada uno responde a las preguntas con las cuales los niños comienzan el taller y les comentan brevemente de qué se tratará la actividad.

El día de hoy iniciaremos con pintura, cada quien hará un dibujo libre sobre papel blanco con pinturas de colores, para lo cual muchos niños prefieren empezar sus bocetos con lápiz para luego pintar sus figuras. Muchos de ellos piden ayuda a los asistentes, porque dudan de los dibujos que pueden llegar a realizar. Ante ello, los estudiantes del servicio se muestran dispuestos a ayudarles a hacer sus dibujos, unos haciéndoles el dibujo completo, otros dándoles ideas o apoyándoles con algunos trazos, para al final tener el dibujo completo que luego empezarán a pintar. El momento del boceto es el momento en el que nacen las ideas y se plasman en el papel en blanco, reta a los niños a crear y resignificar el blanco de la hoja a través de trazos tímidos o definidos. Enfrentarse a la pregunta ¿qué voy a dibujar? Es enfrentarse a un mundo complejo de significados y significantes personales y colectivos que posteriormente se convertirán en líneas sobre el papel, es allí donde tiene sentido la idea de imaginar –imaginar desde el mundo subjetivo en relación con el medio que nos rodea–.

Junto con los estudiantes preparamos las pinturas en cubetas de hielo: amarillo, rojo, azul, blanco y negro, los repartimos en las mesas junto con los pinceles ante lo cual los niños responden con entusiasmo, todos quieren un pincel y una cubeta de pintura, incluso llegan a

pelearse por los colores de los pinceles o por quién se queda con la cubeta, pero a la final la cubeta se pone en el centro de la mesa y se comparte. El color empieza a transformar el boceto, el gris del lápiz y el blanco de la hoja se desvanecen entre pinceladas de colores que son elaborados de manera espontánea. Quizá uno de los momentos más importante es el de la mezcla, en este momento el juego dinamiza las acciones con los materiales, los pinceles empiezan a moverse entre un color y otro. –¿Cómo se hace el verde? ¿Cómo se hace el rosa?–, preguntan a los talleristas; quienes por los contenidos de las Unidades de Aprendizaje deberían reconocer las teorías básicas del color, las paletas de colores y el círculo cromático; en la práctica los colores se mezclan desconociendo el resultado.

Los niños se divierten pasando colores de un lado otro, para posteriormente meter el pincel dentro del agua y ver cómo lentamente los colores se disuelven en forma de remolinos. El agua se vivencia como flujo de sorpresas y como fábrica de ilusiones, sus sonrisas son reflejo de un acontecimiento que para ellos es novedoso y a través del cual recrean intereses personales. El juego de la mezcla de los colores también se manifiesta en el papel, cada vez que se busca un color para pintar un segmento del dibujo, cada vez que el pincel recorre la hoja transformando las tonalidades de la pintura, cada vez que los colores se van aunando para armar un rompecabezas, cada vez que los niños se indagan por qué color emplear, se dinamiza la experiencia artística conjugando inquietudes, decisiones, intenciones sobre la base de un ejercicio imaginativo que es articulado por la lúdica.

En este transcurso los talleristas ayudan a los niños a mezclar, a decidir, a pintar. Las opiniones sobre los trabajos fluyen de un lado a otro de la mesa, transformándose en recomendaciones que a veces son tomadas a manera de ayuda o de crítica. Una vez los niños han acabado sus dibujos, los enseñan a los demás buscando aprobaciones o comparaciones; entre ellos comentan los resultados y los ponen encima de una mesa para que se sequen cuando se trata de pinturas o similares, y sean observados por el grupo. Algunas veces he llevado la cámara para tomar registro fotográfico de lo que sucede, esas mismas veces los niños me han pedido el favor de tomarle foto a su trabajo o a ellos mismos con su trabajo, esto a manera de un auto-reconocimiento del trabajo logrado, la cámara los entusiasma, muchas veces también los cohibe.

Este trabajo, sin embargo, no es continuo, entre trazo y pincelada los niños piden acompañamiento para ir al baño, las mujeres van con una tallerista, los hombres con un tallerista. Estas pausas son aprovechadas para correr, jugar, saltar, narrar historias, contar chistes y chismes, jugar bajo el aire del secador de manos y hacer competencias de quién llega primero al salón. Los niños no deberían correr en los pasillos ni jugar en los baños, los niños no deberían hacer muchas cosas que muchas veces prohibimos y que censuran sus iniciativas. Los niños continúan haciendo las cosas que no deberían hacer a pesar de nuestras censuras. Su participación es activa, retante, decisiva y nos cuestiona sobre las formas como muchas veces interactuamos con ellos a manera de regaño evitando el diálogo como recurso de negociación.

Después de la pintura llega el barro a las mesas, cada uno toma un pedazo y de nuevo surge la pregunta ante el material. –¿Qué voy a hacer?–, se preguntan los niños, –Lo que tú quieras–, contestan los talleristas. Poco a poco, con timidez o con decisión el barro empieza a moldearse, las figuras empiezan a aparecer a medida que los dedos interactúan con éste. Caracoles, corazones, animales, personas, héroes mitológicos, caricaturas o personas se dejan ver entre las manos de quienes animados se esfuerzan por darle forma a sus ideas. Gran parte del tiempo nos piden ayuda, a mí o a los talleristas, con sus figuras, otras veces los hacen solos o incluso otras veces esperan que les hagamos el trabajo. Cada quien trabaja desde sus propias seguridades e inseguridades, el trabajo con el barro refleja el nivel de seguridad en sí mismos, pero también la disposición para trabajar, aprender e intentar a pesar del resultado. En cada movimiento se lee la capacidad de los niños para resolver problemáticas inmediatas, relacionadas con el manejo del material, la *falta de inspiración*, el espacio de trabajo, las cantidades y proporciones, entre otros retos que se sortean de manera creativa.

Al terminar las figuras, aparecen las intensiones de juego, muchos de ellos quieren jugar con sus piezas recreando los sonidos de los animales, los movimientos de las caricaturas y los pasos de las personas. A pesar del cuidado que debe tener el material para evitar que se dañe la figura, ellos encuentran la manera de jugar con sus piezas y luego ponerlas sobre la mesa para que se sequen. Es un momento en el que las sonrisas se dibujan en sus rostros al ver un trabajo terminado.

No todos los días son iguales, no todos los días se vive la misma experiencia ni las mismas emociones, hay veces que después del trabajo salimos a la cancha o a los jardines a jugar, hay días que apenas alcanza el tiempo para terminar el trabajo e irse. La experiencia se vive de acuerdo al momento, al pasado y a los anhelos del presente. Los niños, en conjunto con los talleristas y el titular construyen la vivencia a partir de la relación, la práctica y el entendimiento.

Los días que jugamos son días que construyen historias que se narran con la voz de la imaginación. Una vez de tantas, llegamos a la cancha de fútbol que está atrás de la facultad, el territorio de la cancha está demarcado por llantas viejas, es un espacio grande y verde en el que se pierden las dimensiones del límite y los niños aprovechan para correr apropiándose del espacio entero. Adentrarse en el espacio de la mano de los niños es adentrarse a un espacio nuevo, res significado y transformado: la cancha deja de ser cancha y se convierte en río, no hay manera de negarse a tal visión, pues es un espacio que surge de manera imaginativa y no hay lugar para la censura.

El día de hoy cada llanta es una estación, las niñas caminan de una a otra sin pisar el pasto, porque el pasto es agua, es un gran río a través del cual nadan cocodrilos y tiburones. Monse –una de las niñas– es un delfín, ella nos guía y protege de los animales del río, yo las llevo de la mano, soy su acompañante. Quien decide tomar el riesgo de atravesar el río saltando de llanta en llanta debe tener cuidado de no ahogarse, debe saber nadar en los pedazos que no hay camino y debe superar el miedo que trae consigo el salto. Mis gafas son gafas para ver bajo el agua, nos permiten nadar con rapidez antes de que seamos alcanzadas por algún animal, nos las ponemos cada vez que es necesario. Luego de ir y venir varias veces el juego ya ha cambiado, ya somos sirenas con poderes, una es la mamá, otra es la hija y entre ambas se tejen conversaciones complejas sobre hechos que se recrean de manera que los límites entre lo real y lo imaginado se difuminan, entrelazándose en la práctica misma del juego.

El tiempo transcurre rápido. Cuando llega el camión que los lleva de regreso a la casa hogar, llega el momento de la despedida. Todos corren, jugamos a las carreritas, a ver quién llega primero y el ganador se lleva el privilegio de ser momentáneamente reconocido, pero es un título que se olvida rápidamente. Nosotros, –talleristas, titular y yo– los

acompañamos y esperamos a que suban al camión, nos despedimos al tiempo que ellos se despiden a través de las ventanas. De regreso al aula vamos conversando de las experiencias del día, de las conversaciones con los niños, de los trabajos, de historias personales, de percepciones generales sobre el día. Una vez en el taller, organizamos los trabajos realizados, guardamos los materiales y cada quien toma el camino de regreso a sus actividades.

V. ENCUENTRO COMO POÉTICA DEL TALLER

EL ESPACIO DE INTERACCIÓN Y PRODUCCIÓN VISUAL

Primer Momento: Bienvenida al taller – Encuentro

Anotaciones II

Singularidad. Habitar el espacio desde la propia mirada. Ensoñar el mundo desde la corporeidad. El lugar inubicable cuando se habla de uno mismo y ubicable cuando se mira al espejo.

Encuentro. El lugar de la palabra cuando se teje con las palabras de otros. El lugar de las ideas cuando se comparten o disciernen. La tensión entre quienes habitamos lo que se construye con la mirada, el tacto y los sonidos. La diferencia de estar de un lado mirando el horizonte, a estar de otro lado mirando ese mismo horizonte.

Vínculo. El lugar de la conexión entre las palabras. Contacto. Verse reflejado en la sobra de otro cuerpo. El lugar de comunión entre lo uno y lo otro. El lugar del juego y la experiencia compartida.

Un día en el aula de clases, un día para soñarse junto a otros sueños, que se tejen, deshacen, comparten y repelen en el acto de encontrarse y conocerse.

Laura Sayariy Moreno Villalobos

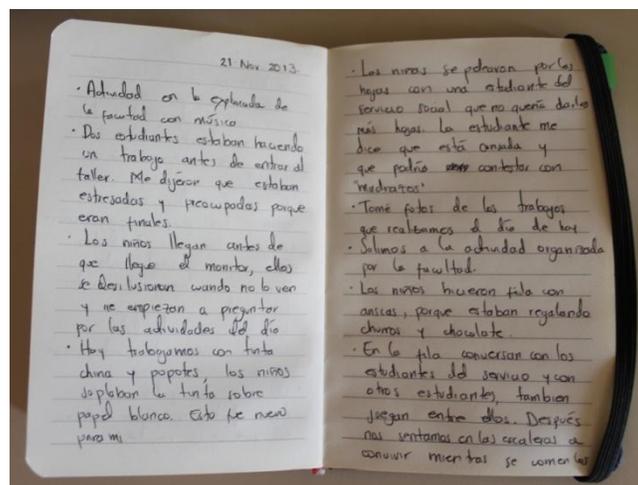


Foto 2. Apuntes de Diario de Campo 21 de Noviembre de 2013

Los talleres de arte con la Gran Familia constituyen un espacio de encuentro a través del cual se tejen las relaciones de integración, convivencia y involucramiento entre cada uno de los participantes. Ello fundamentado sobre dos principios básicos: uno, el encuentro a través del aprendizaje de técnicas artísticas; dos, la experiencia del juego como eje transversal a las dinámicas propias del taller. Sin embargo, ello es posible gracias al encuentro que se da, de manera primaria y transversal a las actividades que se desarrollan. Es decir, los talleres inician al momento que llegan los niños de la casa hogar a la Facultad, y el encuentro se convierte en eje de las relaciones que allí se entablan a lo largo del taller.

1. EL TALLER: ENCUENTROS Y DESENCUENTROS

Las mediaciones que se tejen al interior del taller solo pueden ser pensadas desde las dinámicas y metodologías a través de las cuales se encamina el aprendizaje de las técnicas y a su vez las relaciones entre participantes. Es por ello que la figura del taller resulta relevante para comprender cómo se configuran los aprendizajes a través del contacto. De la planeación del taller, su estructura, las actividades y las estrategias se definen los alcances y los avances que logran los niños de la Gran Familia, hecho que evidencia algunas continuidades y discontinuidades que buscan ser analizadas.

Existen cuatro vías a través de las cuales se conforman los procesos de aprendizaje en el taller: Uno, es el trabajo individual en el que el niño elabora determinada pieza bajo sus propias decisiones sin esperar ayuda de los demás participantes; otro, es el trabajo colectivo que se crea al momento que el tallerista colabora en las decisiones del niño e interviene en la pieza, no de manera impositiva sino participativa; así mismo, está el trabajo en el que las ideas del tallerista se imponen sobre las ideas del niño y la pieza se convierte en una elaboración de quien ayuda, no porque el tallerista lo imponga, sino porque los niños solicitan la ayuda por su temor a equivocarse o al no tener un buen resultado; por último está el trabajo grupal en el que las piezas son elaboradas de manera conjunta, donde fluyen las ideas de todos a manera de expresión en el papel o en el barro.



Foto 3. Trabajo en el Taller. Primavera 2014

Sin embargo, bajo estas cuatro dinámicas de trabajo hay un nudo que entreteje lo que sucede en el taller: la convivencia. El hecho que las mesas estén dispuestas de manera tal que todos se vean con todos es algo que aglutina la experiencia individual de manera colectiva; todos son partícipes de lo que sucede con el trabajo de cada uno, todos aportan, opinan, cuestionan e interrogan, de manera tal que lo individual se vive de manera colectiva a pesar de que existan quienes prefieran hacer los trabajos por cuenta propia. La interacción recrea espacios de imaginación en los que las imágenes se deforman en un ejercicio creativo grupal. El grupo puede crear marcos referenciales y simbólicos que orienta las acciones de los participantes y posibilita el acercamiento a las artes a partir de la empatía y de la vivencia compartida.

“El grupo intenta ofrecer un lugar de elaboración, en la medida en que las experiencias grupales de aprendizaje facilitan dicho proceso; el grupo favorece la reflexión. La estructura de escucha que se va construyendo permite que cada persona pueda mirarse a sí misma en el reconocimiento de los otros, facilitando la introspección y el revelamiento de los marcos de referencia internalizados, así como la confrontación de los modelos internos” (Cf. Montesinos; 1999).

Bajo este marco algunos elementos cruciales que quisiera destacar del taller:

~ Reconstrucción de Vínculos

El taller reconstruye nuevos vínculos, los niños de La Gran Familia encuentran en el aula un espacio para entablar relaciones con los estudiantes de la Facultad y para fortalecer los

lazos existentes entre sus compañeros y encargadas, a quienes llaman “mamá”. Dando lugar a nuevas estrategias de interacción que se enlazan a través de la experiencia artística: compartir pinturas, crayones, gises; opinar y aportar al trabajo del otro; narrar historias, chistes, recuerdos durante el trabajo; jugar en los momentos de descansos; participar durante los eventos de convivio organizados tanto por los talleristas como por la Facultad, son algunos de los elementos que permiten la construcción de lazos afectivos. El taller proporciona la posibilidad de crear encuentros a partir de la relación afectiva, propiciando aprendizajes en los que profundizaré más adelante.

Para Maritza Díaz el “vínculo permite al niño experimentar la sensación de soporte físico y emocional y construir una alta afectividad, una noción de reciprocidad en la interacción, con el consecuente sentimiento de seguridad y confianza” (Díaz; 2010, p. 66), es por esta vía que podemos hablar del taller como un espacio para la reconfiguración de vínculos en los que se apoyan los niños de La Gran Familia para elaborar marcos cognitivos y culturales que responden a sus necesidades.



Foto 4. Trabajo en el Taller. Primavera 2014

Para Pedro Colin, titular de los talleres, la idea de taller tiene que ver con el compañerismo, con la convivencia que se entabla entre los participantes y la posibilidad de liberación:

“más que nada es compañerismo, o sea, tiene que haber una especie de compañerismo, una especie de convivio entre todos, por ejemplo, lo que vienen siendo los asistentes, los mismos niños, todos tienen que estar relacionados en sí, o sea, no puede haber así de que un grupo separado que no interactúe con otro, casi siempre como ves yo estoy de mesa en mesa, también dándome a entender mas como un compañero para ellos, si trato también de,

tampoco de ponerme como en el rol del maestro serio, yo prefiero que sea un poquito más fluido, más divertido, más lúdico para el niño, también por ejemplo puede ser un espacio para que ellos simplemente se liberen de lo que traen o sea, de repente puede que como te digo, traen unas actitudes, que andan tristes o algo, este espacio es para que ellos se liberen, puedan, cómo se puede decir, liberar lo que traen de su sentir” (Colin; 2014 – Entrevista 4).

Es por esta vía que el aprendizaje se comprende como algo vinculante, pues no es posible el acto educativo al margen del vínculo que se entabla en los participantes; más si entendemos que el sujeto se encuentra en relación constante con el medio que le rodea, con las personas que interactúa y con los contenidos significantes que se desarrollan en las aulas. De allí que la relación entre participantes sea algo “instituyente del acto educativo. Desde allí, el grupo como trama vincular, como proceso de interacción y comunicación, ocupa un lugar privilegiado en el aprendizaje” (Tabares y Rougier; 1992, p. 37-38).

~ Relaciones a través del cuidado

Las relaciones que se entablan en el taller, a medida que pasa el tiempo y se fortalecen las confianzas entre los participantes, se articulan a partir del cuidado como elemento que dinamiza el encuentro. Las condiciones particulares de los niños y las necesidades afectivas que implican el estar lejos de la familia, dan lugar a una búsqueda continua de afectos en espacios distintos en los cuales interactúan. Así mismo, los talleristas encuentran la necesidad de responder a esas demandas, no solo por el vínculo que entablan con los niños, sino por la responsabilidad que adquieren al entrar a los talleres. El cuidado aparece aquí como un concepto que explica las relaciones en el taller.

“John y Beatrice Whiting proponen dos modos de relacionarse con el otro, que están relacionados entre sí: en inglés, *succorance* (el acto de recibir cuidado o cariño) y *nurturance* (el acto de dar cuidado o cariño). Para los Whiting, la «surccorancia», una palabra no muy común, consistió en la «tendencia de esperar, aceptar o pedir que alguien le cuide» (Whiting, et al; 1966). Este es un concepto clave para entender el papel e incluso la agencia y autonomía de los niños” (Leinaweaver; 2010, p. 58).

El encuentro en el espacio del taller brinda la posibilidad de crear relaciones que se basan tanto en el acto de recibir y dar cariño de manera multidireccional, tanto desde los niños,

como desde los talleristas, el titular e incluso, las encargadas de la casa hogar. El momento en que se dan las prácticas en el taller se recrean escenarios para la conformación de vínculos que no solo sirven de soporte emocional para los niños, sino que también forma a los talleristas desde una visión más humana, permitiéndoles encontrar una aplicación social a las carreras que han estudiado. El cariño es algo que se construye a diario y cada niño lo expresa de manera diferente.

“Bueno yo creo que si te dejan así como que enseñanza no, porque entras así como que con la de –cómo vendrán los niños o cuál será su actitud o serán así de que muy alejados– y no, en realidad te das cuenta que todos te agarran un cariño, un cierto cariño, entonces yo creo que eso fue algo que me llamó mucho la atención, que a pesar de que vinieran a hacer lo que fuera, cualquier cosita, venían más como para convivir con uno” (Pacheco; 2014 – Entrevista 7).

Las relaciones de cuidado son uno de los temas a los que se refiere el titular de los talleres desde el inicio. Al comienzo de la temporada del semestre se realiza una junta general de Servicio Social de Talleres de Arte con los estudiantes que están iniciando su servicio social. A esta junta se suma una charla de inicio de talleres que realiza el titular con los estudiantes que quedan seleccionados para trabajar con la Gran Familia. En ambas oportunidades, tanto la coordinadora de Servicio Social (Maestra Irma Magaña) como el titular de los talleres (Pedro Colin) resaltan el grado de responsabilidad que deben tener los estudiantes al sumir prestar su servicio con niños, y recalcan la importancia de mantener una actitud de cuidado con el objetivo de brindar protección y cariño.



Foto 5. Trabajo en el Taller. Primavera 2014

2. EL TALLER: ESPACIO DE ENCUENTRO

En otro momento, cuando realicé mi investigación para obtener el título como Antropóloga, encontré un interés particular por comprender el espacio como hecho social. Hoy retomo tal interés, ya no para analizar cómo se construye una idea de espacio a partir de las violencias, sino para complementar los argumentos aquí planteados describiendo cómo el espacio se vive a partir de la experiencia y las relaciones que se entablan entre los niños y talleristas. El taller, con mesas, sillas, implementos para moldear y hornear barro es un espacio que se impregna de la vivencia artística, pero también de las experiencias relacionales que se entablan entre cada uno de los participante, es un espacio que se transforma con los gritos de los niños, los trabajos realizados durante el día, los juegos inventados, los convivios en los que se comparten dulces y pasteles, risas y llantos, las enseñanzas de quienes se aventuran a guiar a los niños en el moldeado, el dibujo, la pintura. Todo ello genera una transformación del espacio universitario dando lugar a otras formas de interactuar a través del arte y las estrategias pedagógicas creadas en el taller.

Desde este enfoque, el espacio tiene que ver con una construcción del ser humano y se cimienta sobre la base de historias, significados, prácticas, representaciones e imaginarios (Lefebvre; 1974, Harvey; 1998, Urrejola; 2005). El espacio se produce socialmente, pero también produce prácticas, relaciones sociales y subjetividades que estructuran y reproducen la vida social, en una relación continua entre el ser humano y su entorno. El espacio estructura a los participantes del taller y estos a su vez lo estructuran *«durante el proceso mediante el cual se apodera de él [espacio], y a través de las ordenaciones y disposiciones que reglamentan la posición, la colocación, y las características de los objetos, los edificios, las actividades»* (Tanács: 2000, p. 20).

El taller se convierte en el lugar de la convivencia y el encuentro con otras experiencias, tanto los niños como los talleristas tejen un vínculo a través de las rutas expresivas que se entablan en las dinámicas de aprendizaje, abriendo canales de comunicación, de significación y representación en las que el espacio juega un rol importante. El hecho de que las mesas estén ubicadas en forma de mesa redonda, en donde todos pueden verse con todos y son parte de un mismo equipo, genera prácticas de interrelación en las que todos se

hacen partícipes de las elaboraciones de los demás; la disposición del espacio permite la construcción de conocimientos colectivos, donde cada niño es independiente pero cuenta con el apoyo de sus demás compañeros.

“las artes también es como que hacen trabajos en equipo y es como que es para que ellos socialicen con otras personas, con otros niños y no estén de que solamente solillos estudiando o cosas así y bueno, yo pienso eso, es como para que hagan más amigos, o bueno, es más diversión en su vida” (Meléndez; 2014 – Entrevista 7).

El espacio mismo del taller es moldeado por los procesos educativos que se vivencian, pero también moldean a los estudiantes en formas particulares de socialización, siendo la imagen artística (recurrente en los gabinetes con piezas de barro, los murales, los implementos dispuestos en las mesas –pinceles, pinturas, papeles, gises–, las dinámicas mismas de la facultad) central en los discursos que aprenden los niños en el taller. Es por ello que los espacios “construyen subjetividades e identidades; en los espacios se dan dinámicas relacionales entre los distintos elementos que lo componen. Los espacios tienen un carácter histórico dado que son construcciones sociales móviles en el tiempo y se cargan de memoria” (Cf. Auge en Urrejola; 2005, p. 8). La vivencia artística se da en el taller y en las relaciones con el entorno, con los estudiantes de la facultad y en las actividades extracurriculares de las que a veces son partícipes los niños de la Gran Familia. Todo ello los incentiva preguntarse por el arte, a contemplarlo como posibilidad de expresión.



Foto 6. Trabajo en el Taller. Otoño 2013

A estas prácticas a través de las cuales se genera y usa el espacio, desde la experiencia cotidiana en el taller, se anudan las formas como se significa e imagina el espacio, es decir, todas las experiencias individuales y colectivas que se elaboran en torno a la concepción del espacio, llenándolo de elementos imaginarios y simbólicos. Lefebvre (1974), se refiere a ello como «*el espacio de la representación*» o *imaginado* y tiene que ver con la capacidad de los niños para construir redes simbólicas a partir de la experiencia en el espacio del taller y de allí construir mundos imaginarios que se alimentan de la subjetividad (de los marcos culturales y visiones personales) para hacer del taller un espacio habitable.

Es por esta vía que el espacio del taller se configura como el espacio de lo colectivo y se nutre de cada una de las experiencias personales de los niños en la Gran Familia, en los núcleos familiares y en la facultad, pero también de las experiencias de los estudiantes de la facultad, se conjugan aquí, en el taller, las alegrías de los niños al encontrarse en un espacio distinto a la casa hogar, los logros de los estudiantes en las clases diarias, las frustraciones de los niños cuando no son visitados por sus familias, el estrés de los estudiantes por sus finales, las anécdotas de los niños, las enseñanzas de los estudiantes. Todo ello construye un espacio de convivencia que se materializa en la producción colectiva y en la apertura de un espacio para el encuentro. Jugar con el arte es el lugar del encuentro, no solo consigo mismo, sino con otros mundos y realidades como parte de un proceso complejo de aprendizaje.

ENCUENTRO CONSIGO MISMO

El taller como espacio de encuentro, halla sentido en la capacidad que el aprendizaje de las expresiones artísticas les brinda tanto a los niños como a los talleristas de descubrir los mundos internos a través del arte. Para la coordinadora de los talleres, éste encuentro nace del contacto que se tiene con el lenguaje visual y a su vez con la posibilidad de experimentar desde las emociones propias el ejercicio plástico. Es por esto que los talleres, y en especial la estrategia lúdica, son caminos que potencian la oportunidad de imaginarse a sí mismo y con ello otras realidades posibles.

Ello puede leerse volviendo a la idea de la Voluntad de Imaginar y de cómo es posible reconciliar al ser humano con la vida y con el cosmos a través del ejercicio creativo. Si entendemos la voluntad de imaginar en el mismo sentido de la voluntad de saber (propuesta por Foucault) habría que centrar el análisis en las estrategias a través de las cuales el ser humano puede volver sobre sí, en un ejercicio deformador de lo existente para transformarlo en nuevas posibilidades y, por esta vía, liberarse del peso de lo real para construir nuevas realidades. Ese volver sobre sí de manera reflexiva e imaginaria da lugar a múltiples rutas expresivas que reflejan las necesidades personales y que potencian la creación de alternativas de vida para los niños de la casa hogar:

“El ámbito de las artes plásticas es el punto donde nosotros compartimos el lenguaje visual, a través de diferentes técnicas. Tenemos la oportunidad de ver que la gente, tiene un encuentro consigo mismo, desde los niños, a través de las técnicas nos podemos dar cuenta de lo que les gusta, hasta en su trazo de su sentir o de su situación psicológica, para mí un taller en el ramo de las artes plásticas es el encuentro consigo mismo” (Magaña; 2014 – Entrevista 2).

Ese encuentro consigo mismo tiene que ver con la capacidad de visualizarse, pero a la vez proyectarse, de comprenderse pero a la vez reinventarse. Ello resulta central si lo pensamos desde los planteamientos que Bachelard propone para comprender la imaginación en relación con la idea de libertad o liberación. El taller ofrece un espacio para que los niños puedan entablar una relación consigo mismos a través de la invitación de reconocer sus gustos, emociones, proyectos y realidades, permitiéndoles forjar ideas y construir proyectos de vida desde los intereses que lo inquietan.

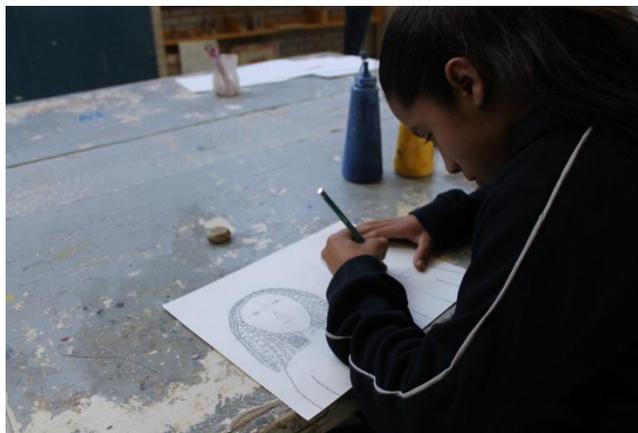


Foto 7. Trabajo en el Taller. Primavera 2014

No recuerdo exactamente sus nombres pero entre los gustos señalados por las niñas están: dibujar, leer, ver televisión, jugar y todos los niños, sin excepción, contestan que les gusta el fútbol, aunque una niña interrumpe diciendo que es mentira, que a muchos les gusta dibujar pero no lo quieren decir o aceptar, entonces un niño señala que es cierto, que a él también le gusta pintar. Siento que los niños son algo tímidos, hablan suave al momento de su participación, se sonrojan, se ríen y se esconden hundiéndose en la silla, son pocos los niños que participan con decisión e iniciativa (Diario de campo – 13 de Febrero de 2014).

La voluntad de imaginar les permite a las personas transformarse a sí mismas desde la creatividad, desde la deformación de lo existente, desde la capacidad de cambiar las imágenes que llegan a diario para imaginarse a si mismo desde la constante creación de posibilidades. Si bien Bachelard habla de este ejercicio imaginativo como pauta para la expresión poética, también es posible la creación poética de sí mismos, la elaboración de realidades distintas, la construcción de un mundo en constante metamorfosis que se renueva a diario.

“De hecho esa era una de las primeras actividades que ponía Pedro, porque decía, las primeras dos semanas, que hagan un dibujo para ver cómo viene el niño, o sea, si se siente feliz, si se siente triste porque hay muchos que hasta ponían mensajes ahí de que «muy enojado», o «estoy así»” (Meléndez; 2013 – Entrevista 7).

Tal apuesta se materializa en las múltiples rutas expresivas en donde el texto es más que la palabra escrita, la poética tiene que ver también con la expresión visual. Es por ello que los talleres propician la expresión de ese mundo en constante metamorfosis y que nace del encuentro que los niños tienen consigo mismos y con las dificultades para convertirlas en oportunidades. Cuando la tristeza se convierte en figura de barro, o la decepción en línea sobre el papel, el niño está adentrándose en un ejercicio de transformación de lo vivido.

“Fíjate que en algún momento participó con nosotros una estudiante, ahorita es ex alumna. Ella nos mostraba la forma comparativa, nos decía –mira, esta pieza de barro y este ejercicio del dibujo lo hicieron conmigo en las primeras sesiones y traían mucha carga emocional porque dibujos de que, un poco agresivos ¿no?, para su situación emocional– [...] Ella hacia

el muestreo y entonces nos decía, –miren, este dibujo lo hizo con mucha carga emocional a veces hasta el grosor del lápiz o del color, el niño estaba muy molesto, y luego después de un semestre o dos semestres el mismo niño haciendo otro tipo de dibujos–. A veces se veía que venían hermanitos y entre los mismos hermanitos se querían dar muestras de cariño, entonces con el tiempo ya estaban un poquito más relajados y disfrutando un taller; después de venir una o dos ocasiones más, ya tenían más disponibilidad de hacer cosas y hasta había muestras de cariño siendo que cuando llegaban, llegan un poquito oscos, un poquito rebeldes. Para nosotros si ha sido muy gratificante que eso les dé una situación emocional de estabilidad, al menos en la estancia que están con nosotros” (Magaña; 2014 – Entrevista 2).

Por esta vía se entiende el encuentro consigo mismo que se vive en los talleres de arte; tiene que ver directamente con las reflexiones a las que se invita a los niños y a los talleristas a través de los trabajos que se realizan, a través del cuestionamiento sobre las maneras en que se produce y la relación que se entabla lo producido, en el uso de los materiales y las enseñanzas que se tejen en torno a ello, en la posibilidad que el taller les brinda de encontrar en sí mismos la habilidad para dibujar, moldear o enseñar, de reconocer en sí mismos la destreza que se potencia a través de la práctica de ejercicios concretos hacia la producción estética.

Estas prácticas pueden ser efectuadas por cuenta propia o con la ayuda de otro; los estudiantes de la facultad, al canalizar los aprendizajes de los niños en el taller, se convierten en facilitadores de una experiencia personal de autoconocimiento que les permite a los niños identificar gustos y preferencias, acceder a conocimientos, reconocer tristezas y alegrías, pero así mismo, les permite a los talleristas conocer intereses en la educación como campo profesional, trabajar desde sus emociones y descubrir habilidades expresivas. Con esto quiero llegar al tema central que se deriva de la idea de *cuidado de sí* y la *relación con sí mismo*, y tiene que ver con la libertad y autonomía. Los talleres de arte, al proveer un camino auto reflexivo asociado a la expresión artística, abren la posibilidad para que los niños y talleristas se arriesguen a tomar decisiones y a ser autónomos en sus propias elecciones; ello a partir de un encuentro consigo mismo que después facilitará los argumentos sobre los cuales se basarán las elecciones. Esto es el sustento de la libertad.

ENCUENTRO CON OTROS SABERES Y CONSTRUCCIÓN DE LO COLECTIVO

Encontrarse e imaginarse a sí mismo, no puede leerse por fuera del contexto sociocultural en el cual se vivencia la experiencia personal, ello se da en un medio social en el que las relaciones con el otro complejizan la visión del mundo y las que de ella puedan derivar. De allí que no pueda pensarse la singularidad sin el encuentro con los otros, con la oltredad (Cf. Expósito; 2008). En tema central que surge de esta investigación, y que se fundamenta en la apuesta teórica de la Educación por el Arte, tiene que ver con la relación Maestro/Alumno y la manera dialéctica en que se conforma esta relación, en un ejercicio de aprendizaje mutuo que se da en el momento de la interacción. Tal argumento de principio una visión de agencia social, en el que los estudiantes y los alumnos son constructores de relaciones que se alimentan de ambos lados: tanto los estudiantes y el profesor proponen y aprenden.

La experiencia de los niños de La Gran Familia no puede leerse por fuera del contexto general de los talleres de arte de la F.A.V., pues esta se da en relación con los demás niños de la casa hogar, los estudiantes que prestan el servicio social en dichos talleres y con el titular encargado. Estos tres agentes construyen interacciones que implican un encuentro con el otro, con múltiples saberes que se tejen de manera compleja en el aula de clases. El espacio del taller, además de permitirle al niño imaginarse a sí mismo de manera transformadora, le permite imaginarse en sociedad y en relación con los conocimientos que otros pueden compartirle:

“Pues yo creo que el vínculo es muy personal así como práctico, para que ellos desarrollen sus habilidades artísticas con la pintura, el barro, la plastilina y todo. Yo creo que también es muy personal porque, aprenden cosas. Yo siento que a nosotros, a los talleristas, nos ven muy jóvenes casi como sus hermanos mayores, y eso es muy interesante porque me imagino que ellos están acostumbrados a convivir siempre con niños o son niños o son maestros los que están ahí en la casa; y tener a alguien, bueno los que no tienen así de que no frecuentan a sus hermanos o no los ven muy seguido. Nos ven a nosotros como alguien que los puede cuidar y que los puede guiar, que tampoco este a su altura así como los niños, pero tampoco que los tengan así como –esto es así y te voy a regañar– o cosas así; entonces siento que eso les da mucha confianza, tanto a nosotros para no sentir tensión de regañarlos, como a ellos para

inspirarlos a venir más seguido acá, [como] hay mucha confianza y eso hace que lo que nosotros les digamos, por ejemplo, si el color es así y se mezcla con este color, si Pedro les dice eso ellos le van a hacer caso, no tienen por qué dudar de él porque siento que es eso, la confianza que se crea” (Huerta; 2013 – Entrevista 3).

Este encuentro da pie a interacciones que se dan en medio de la vivencia artística, pero también en la relación de amistad que se construye, ambas van de la mano en la construcción de espacios compartidos; de tal manera que debe leerse desde las diversas relaciones que se dan en el día a día. Ahora bien, dichas relaciones son complejas y por tanto también hay lugar para el conflicto; lejos de separar categóricamente entre la confianza y el conflicto, se trata de reconocer las múltiples formas de interacción que se dan como parte de una sola convivencia:

Mientras repartimos el material de trabajo, varias las niñas piden más opalinas, pero la estudiante del servicio les dice que más tarde les dará más; entre ellas se quitan las hojas para tener dos, entonces la niña del servicio les pide con tono fuerte que se regresen las hojas, una de ellas responde con agresividad diciendo que ella quería dos hojas y que no iba a devolver nada, entonces insiste la estudiante del servicio para que la regrese, a lo cual responde la niña diciendo: – ella dibuja más chido–, señalándome a mí, como si quisiera afectar de alguna manera a la estudiante del servicio, quien se muestra alterada y no responde ante sus provocaciones. Finalmente cada quien se quedó con su hoja y con su popote, los niños, en cambio parecen no poner problema frente a las hojas y los popotes, se muestran más tranquilos (Diario de Campo – 21 de Noviembre de 2013).

Si entendemos los planteamientos de Foucault en torno a las relaciones sociales, habrá que retomar la idea de del poder como algo que se ejerce de manera transversal en las relaciones (Ver página 137 –«Jugando con el Arte»: Nombrar la Experiencia). Las relaciones en el taller están atravesadas también por los mecanismos y estrategias a través los cuales los niños, los talleristas y el monitor se mueven en la dinámica didáctica del taller, que si bien no se trata de un modelo educativo normalizado bajo los esquemas rígidos de la escuela, sigue parámetros sociales que se fundamentan en las estructuras

sociales patriarcales y dominantes en las que el profesor es ente de sabiduría, y por ende está capacitado para ejercer control sobre sus estudiantes.



Foto 8. Trabajo en el Taller. Otoño 2014

El taller, al ser espacio de encuentro, también puede leerse desde una reflexión crítica sobre los paradigmas sociales que siguen normando las relaciones entre niños y titular. El taller se sale de las estructuras tradicionales como: la cátedra, la disposición del aula de clases en filas de sillas, los métodos empleados por el profesor, los libros de texto como elemento normante de la educación, entre otros; acudiendo a métodos flexibles como: la disposición de las mesas en círculo para que todos se observen entre todos (ya no una mirada vertical hacia el profesor en el pizarrón), la libertad en el uso de los materiales y el aprendizaje vivencial de las técnicas, la guía continua del titular (quien se convierte facilitador mas no en detentor de la verdad), la diversidad de estrategias didácticas que hacen partícipes a los talleristas y a los niños. Sin embargo, cabe resaltar que esta apertura de posibilidades no deja de estar ajena a las formas tradicionales como se han entablado las relaciones entre «niños», «adolescentes» y «adultos», en las que sigue operando la idea según la cual el profesor tiene la facultad de regir los comportamientos de sus estudiantes.

Partiendo de ello, cabe señalar dichas relaciones de poder, con son complejas y que están llenas de tensiones, construyen una noción de lo colectivo en el aula de clases. Esa noción parte de un principio básico que tiene que ver con el cuidado y con el vínculo que se entabla entre los participantes, pero también con la disidencia como detonador de

reflexiones sobre la forma como nos relacionamos con los demás. Tal como lo plantea Foucault:

“El cuidado de sí es ético en sí mismo; pero implica relaciones complejas con los otros, en la medida que este ethos de la libertad es también una manera de cuidar de los otros; por esto es importante para un hombre libre que se conduce como se debe, saber gobernar a su mujer, a sus hijos a su casa. Ahí está el arte de gobernar. El ethos implica también una relación hacia el cuidado de los otros, en la medida que el cuidado de sí se vuelve capaz de ocupar, en la ciudad, en la comunidad o en las relaciones interindividuales, el lugar que conviene” (Foucault; 1990, p. 263)

Estas relaciones que se dan en el taller dan vía a la construcción de un sentido de micro-comunidad en la cual se comparten vivencias a través de los aprendizajes de técnicas artísticas que propician los talleristas como conocedores de un bagaje técnico y conceptual producto de su paso por la licenciatura ya sea de Diseño Gráfico, Artes Visuales, o Lenguajes y Producción Audiovisual. Tal como lo expresa la coordinadora de los talleres de Arte:

“Somos de una escuela de artes con estudiantes que hacen el contacto con niños que vienen a aprender arte, entonces para nosotros sería muy gratificante tenerlos, que en otras oportunidades los hemos tenido, participando con los niños para que compartan con ellos y afinar la técnica ¿verdad?, y que los muchachos aprendan de los niños y los niños aprendan de los futuros profesionistas, ellos también se llevan en gran parte emocional la experiencia de vivir con los niños” (Magaña; 2014 – Entrevista 2).

La interacción en el taller da lugar a la generación colectiva de ideas que luego se transforma en trabajos en los que han participado muchas manos pues la dinámica en el aula de clase está pensada para que los talleristas se estén rotando de mesa en mesa identificando a los niños que necesitan apoyo y de esta manera encontrar la ruta de ayuda que cada niño necesita. Cada niño tiene necesidades distintas, no es el mismo apoyo el que pide una niña al que le gusta compartir experiencias (Alexa), al que pide una niña que prefiere trabajar de manera individual y se siente incómoda con la interacción (Natalia). Sin

embargo siempre hay lugar en el taller para el trabajo colectivo, ya sea porque Alexa le pide ayuda directa a un tallerista, o porque Natalia le muestra su trabajo a otro compañero de la casa hogar.

Muchos de los niños nos pedían ayuda, no solo a mí sino a los demás asistentes. Todos tenían dudas sobre qué figuras hacer así que buscaban cosas en el salón que les llamara la atención para hacerlas, otros decían quiero hacer tal cosa y los asistentes les ayudaban. Yo le estuve ayudando a un niño que quería hacer un caballo, la forma como llegó a mi fue diciéndome que si era muy difícil hacer un caballo que estaba en uno de los estantes del salón, así que le dije que podría intentarlo, él me pidió ayuda y una vez nos sentamos a trabajar me pregunto amablemente mi nombre, es como si al ayudarlos ellos rompieran la barrera que ponen con los asistentes, como si la llave para iniciar una conversación fuera la ayuda que les brindamos al hacer sus trabajos (Diario de Campo – 3 de Octubre de 2013).

VI. POÉTICA DEL TALLER Y CREACIÓN DE MUNDOS POSIBLES

UN LUGAR PARA LA ENSOÑACIÓN

Segundo Momento: Expresión Visual – Imaginación

Anotaciones III

De repente, había muchos papeles sobre la mesa, tantos que no podían contarse. De cada uno salían cinco, seis, o más. Nunca fue fácil llegar a ese resultado, siempre implicó un proceso de acercamiento en el que todos nos hicimos participes. Las estrategias que los niños escogían fueron continuamente acompañadas.

De repente, llegaba alguien, se sentaba al lado de un niño y le preguntaba ¿Qué es? Y el niño respondía: un elefante. Podría ser una línea amorfa, una figura irreconocible ante el espectador, un color sin nombre, una hoja blanca con trazos que irrumpían lo conocido. Pero en realidad era un elefante gris a la vista de quien lo elaboraba.

La mirada puede ir mucho más allá de lo que la concebimos, y no podíamos permitirnos una negativa. El que existieran formas preconcebidas que nos obligan a representar las cosas de determinadas maneras, no daba lugar para una imposición sobre lo que ya había sido elaborado, no quedaba de otra que imaginar lo posible.

Laura Sayariy Moreno Villalobos

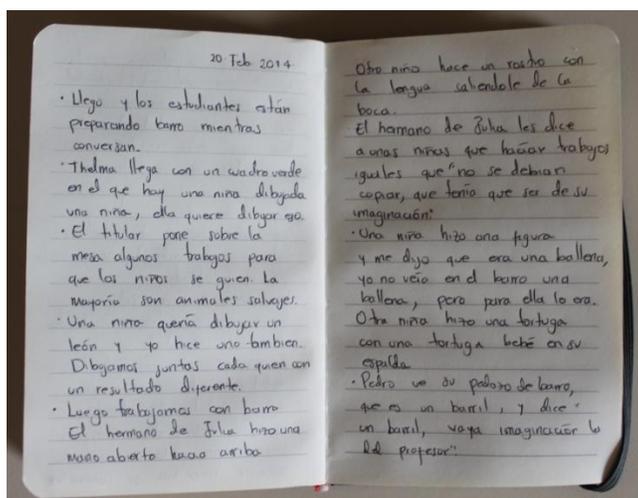


Foto 9. Apuntes de Diario de campo 20 de Febrero de 2014

“Tenemos que obligar a la realidad a que responda a nuestros sueños, hay que seguir soñando hasta abolir la falsa frontera entre lo ilusorio y lo tangible, hasta realizarnos y descubrirnos que el paraíso estaba ahí a la vuelta de las esquinas”

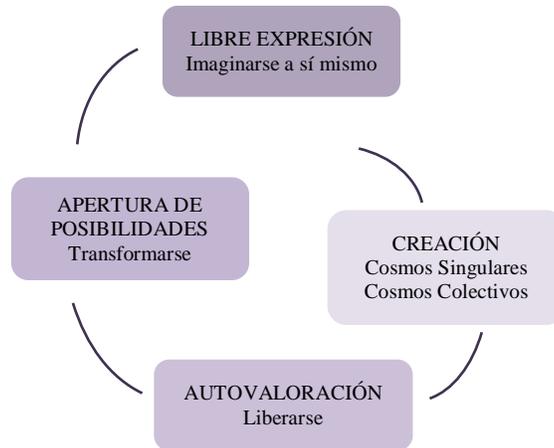
Julio Cortázar; 1964 – Alcor

“Pero la imaginación no trabaja sólo en el plano de las imágenes. También tiende a los excesos en el plano de las ideas. Hay ideas que sueñan. Ciertas teorías que se ha podido creer científicas, son vastos ensueños, ensoñaciones sin límites”

Bachelard; 1957, p. 110

El trabajo realizado en el taller, está fundamentado sobre estrategias metodológicas que no tienen una secuencia o una planeación específica, pero que pueden leerse desde la una trayectoria cíclica que tiene que ver con los procesos de imaginación, en donde se conjuga lo personal, lo colectivo y el entorno habitado. Esta referencia a distintos momentos imaginativos, no busca ser un la definición de un proceso lineal y determinado, al contrario, busca hablar de la complejidad que se teje en los talleres de arte y tratar de develar núcleos temáticos que se derivan de las estrategias espontáneas que surgen del titular, en acuerdo con los talleristas y con la participación de los niños de La Gran Familia. Para iniciar, invito al lector a volver sobre el *Marco Cultural de Referencia* (sobre el contexto de los niños y talleritas), el cual es el punto de partida para entender cuál es la realidad que se transforma desde el ejercicio imaginativo y cuáles son las problemáticas sociales, o más bien, musas inspiradoras de la creación.

En adelante me enfocaré en comprender, por un lado, las prácticas de apropiación y representación del espacio en el taller por vías de la imaginación, para continuar con el análisis de las actividades que se desarrollan como actividades visuales, siguiendo una estructura argumentativa que se basa en el siguiente modelo en caracol que vuelve continuamente sobre sí mismo:



Gráfica 3. Imaginación de Mundos Posibles

1. POÉTICA DEL ESPACIO

Anteriormente me había adentrado en comprender cómo se construye el espacio del taller en el marco del trabajo con los niños de La Gran Familia y aspectos sobre cómo se configuran las relaciones sociales en el mismo. En ese momento me concentré en desarrollar la idea de encuentro consigo mismo y con los demás participantes, describiendo de manera específica los espacios de convivencia que se tejen en torno a la experiencia plástica.

Partiendo de ello, quisiera enfocarme ahora en la importancia simbólica del espacio y cómo se elaboran las estrategias artísticas desde el ejercicio imaginativo, para analizar principalmente las dinámicas imaginativas que se dan en el taller. Para Bachelard (1957) el espacio se construye desde la imaginación, lo cual complementa los argumentos de Lefebvre (1974), anteriormente mencionados, en relación con el espacio como una construcción sociocultural que se da desde las prácticas, representaciones e imaginarios:

“El hombre habita los espacios que construye; ayudado por la ensoñación, va aprendiendo (ascética metódica) a conquistar su intimidad. Nuestra alma es una morada –decía– que debemos aprender a habitar; allí nos alojamos. Hasta los recuerdos y los olvidos se encuentran allí alojados. (Sánchez; 2002, p. 65).

Ensoñar el espacio tiene que ver con la capacidad de transformar lo habitado a través de las formas como procesamos la experiencia vivida y la multiplicidad de imágenes diarias que nos llegan, en relación con las personas con que interactuamos y los espacios que transitamos. Los niños de La Gran Familia se mueven de manera constante en espacios distintos que constituyen su vivencia: la casa hogar, la casa de su familia, la escuela, los talleres de arte en la FAV y otros espacios que frecuentan para desarrollar sus actividades diarias. Estos se construyen de manera cotidiana y se transforman para hacerse habitables.

Vivir en la casa hogar o en la casa de los padres, genera en los niños un sentimiento de contradicción: pueden ser espacios que generan sentido de protección y seguridad, como espacios que generan miedos y rechazo:

Después de acabar la actividad, el monitor decidió que saliéramos a descansar, los niños se fueron a jugar fútbol y yo me quedé con las niñas en las escaleras de la explanada del edificio B hablando. Alexa, quien se encuentra en cuarto grado de la escuela y es muy conversadora, compartió conmigo varias historias familiares y personales: me contó que tenía dos hermanos más pequeños que también estaban en la casa hogar, pero que ella quería salir de ahí para volver a su casa. Su mamá le había dicho que aún no podía salir pues aun no tenía los medios para recibirla en casa, por lo cual tenía que esperar un año más en la casa hogar. Para Alexa resultaba problemática tal respuesta, pues sentía la necesidad de salir pronto y estar con su familia. En su mirada y palabras se lee el anhelo de volver a su casa (Diario de Campo; 29 de Noviembre de 2013).

Estos sentimientos de rechazo, ya sea hacia la Casa Hogar, a la Casa de los padres o a los mismos talleres (que están marcados por experiencias de dolor, tristeza, abandono, miedo y soledad, haciéndolos inhabitables), también se llenan de ensueños, de proyectos personales que se construyen a través de la imaginación y que se materializan en los deseos y anhelos de los niños. Alexa transforma su experiencia a través de la posibilidad de imaginar y de deformar la vivencia generando su propio bienestar, su propio espacio habitable. La palabra

y la imagen tienen una fuerza creadora que da lugar a nuevas posibilidades, que se leen en las metáforas que se elaboran y que a largo plazo se transforman en proyectos de vida.

“Siempre dibujo nubes, porque siempre me siento en las nubes” (Alexa en Diario de Campo: 13 de Febrero de 2014).



Foto 10. Alexa. Otoño 2014

Es por esto que el taller es un espacio que se imagina y se reconfigura a diario. Tal como lo plantea Bachelard (1957), imaginar el espacio implica hacer habitable aquello que puede llegar a ser inhabitable por las experiencias que se dan en ellos. En *La Poética del Espacio* muestra que gracias a los ensueños se transforma la experiencia mediante las imágenes vividas, transformando a través de la metáfora (las nubes de Alexa) el lugar en el que los niños están de alguna manera obligados a habitar. Así es como se descubren los espacios de la intimidad que, por medio de la imaginación, permiten a los niños transformar su realidad y crear espacios de confort y seguridad.

Según Bachelard, esta construcción imaginaria de la intimidad propicia la construcción misma del ser, de la subjetividad de las personas:

“Como filósofo sutil encontró Bachelard que, en el interior de los límites que el hombre protege, los espacios vividos de la intimidad concentran ser, “promueven ser”. Son espacios que se constituyen con un valor de “protección” porque son valores dominantes, es decir, imaginados. Encontramos, de esta forma, que en la intimidad del hombre existen además espacios de hostilidad, de odio, de combate, de soledad; espacios de esperanza o de paz. Aquellos espacios de la casa nos enseñan, en último término, a morar (demeurer), a morar en nosotros mismos” (Sánchez; 2002: p. 65).

Las elaboraciones del niño parten de la necesidad de imaginar esos espacios de protección que se convierten necesarios, en la medida que muchas veces no los encuentran donde viven. El taller tiene en este aspecto dos funciones centrales: 1. Es un espacio que propicia y estimula la actividad creativa de los niños al invitarlos a crear a través de estrategias artísticas, transformando sus anhelos en dibujos o figuras de barro; 2. Es un espacio que genera un nuevo espacio de interacciones del cual los niños pueden ser parte, construyendo un nuevo lugar de protección que se vive en relación con los demás estudiantes de la Facultad y que les permite convertirse en participantes de una comunidad que les abre las puertas a través de la integración.

Ambas posibilidades se entretajan de manera continua en las dinámicas que se viven, dando lugar a diversas formas de construir ideas que inician como un boceto, pero que se transforman en proyectos personales y que hablan de las necesidades de los y las niñas. El espacio del taller no solo se relaciona con la idea de espacio de protección, sino que da lugar a que los niños identifiquen sus proyectos, partiendo del reconocimiento de las problemáticas que enfrentan, para transformarlas en posibilidades a través del ejercicio imaginativo. “El espacio captado por la imaginación no puede seguir siendo el espacio indiferente entregado a la medida y a la reflexión del geómetra. Es vivido, [...] no en su positividad, sino con todas las parcialidades de la imaginación” (Bachelard; 1957, p. 22).

2. LIBRE EXPRESIÓN: PARA LLEGAR A LA IDEA

La experiencia en el taller se teje a partir de la posibilidad de crear desde las propias vivencias e intereses. Gran parte de las actividades de éste, están diseñadas para que los niños se sientan libres de cualquier preconcepción que pueda desviar sus trabajos hacia los intereses del titular o el tallerista. Las instrucciones dadas están abiertas a la posibilidad, siendo la única guía la técnica y el material (pintura, moldeado, dibujo); de ahí en adelante, los niños tienen en sus manos el camino creativo. La libre expresión es una herramienta metodológica que emplea el monitor, con el fin de motivar a los estudiantes a trabajar desde sí mismos y no desde un resultado que los sujete a formas determinadas:

“el objetivo es que el niño se despliegue, aparte de que, ya has notado que los ejercicios nunca son de que esto específicamente, siempre es de que tengan su libertad, a veces hay un modelo para trabajar pero ellos son libres de qué colores usar, qué figura pueden hacer, hasta incluso pueden incursionar y de repente hacer otra cosa, este, más que nada como te digo mi metodología es un poquito más lúdica, trato de que el niño use un poquito más su imaginación, ya sé que son niños que usan mucho su imaginación pero por qué no un poquito más, no me gusta poner un canon que copien, no me gusta que copien, me gusta que ellos lo saquen de su cabeza, por eso has visto que los trabajos son normalmente: no hay un modelo, a veces les doy yo un modelito pero para que vean lo que pueden llegar a hacer, este, en cuanto a objetivos es liberador, o sea, un niño que trabaja creativamente es un niño libre, mientras esté trabajando de esa forma, o sea, va a desarrollar más, más habilidades motrices, al menos yo creo que desarrolla más trabajando de una forma creativa que de una forma mecánica se podría decir, yo sinceramente desde el principio siempre he sido así, o sea, trabajando de una manera más lúdica, que sea una experiencia agradable para el niño” (Colin; 2014 – Entrevista 4).

En el taller los niños aprenden de manera libre y sortean las necesidades que aparecen en el camino, mediante el aprendizaje de técnicas que se hacen más detalladas a medida que va pasando el tiempo: ellos aprenden y descubren cómo se elabora un color a medida que lo ven necesario, más no es algo que se imparta como cátedra desde el principio. El monitor no enseña primero las técnicas que se emplearán para que el niño se exprese, al contrario, el niño se expresa y a medida que avanza en su idea aprende la técnica, el monitor lo orienta aportando en su desarrollo creativo, dejando que el niño explore de manera espontánea.

“En cuanto a imaginación es más que nada, yo lo manejo de una forma más libre, o sea por ejemplo, cómo te digo ponerlos a hacer una cosa en específico, de repente si ponerles así como una guía pero que ellos tengan la libertad de que ellos van a moldearlo a su estilo, no es siempre de que copien esta imagen, no, la verdad a mí no me agradaría llevar una clase así”
(Colín; 2014 – Entrevista 3)

Otras experiencias educativas han señalado la importancia que tiene la libre expresión, como estrategia metodológica que potencia los ejercicios creativos. Para Riado (2008), el ser humano necesita de la libertad para poder jugar y crear, pues las imposiciones arruinan las posibilidades para el desarrollo de las potencialidades que cada quien tiene. Desde las teorías de la Educación por el Arte, este es un tema que se resalta de manera enfática, en especial por autores como Herbert Read (1995), quien destaca la importancia de dar cabida a ejercicios libres que le permitan al estudiante desarrollar sus propias expresiones visuales.

Para ello habrá que comprender la expresión visual como una necesidad humana de comunicación, que se trabaja a medida que encontramos rutas para compartir con los demás el mundo interno que construimos, ya sea a través de estrategias visuales, sonoras o corporales. Por esta vía se entiende que la expresión se desarrolla a medida que cada quien se enfrenta a retos comunicativos; tal como lo plantea Herbert Read, “la actividad de autoexpresión no puede ser enseñada. Toda aplicación de una norma exterior, sea de técnica o de forma, induce de inmediato inhibiciones y frustra la totalidad del objetivo. El papel del maestro es el de un asistente, guía, inspirador, partera psíquica” (Read; 1995, p. 210).

Esta experiencia en el taller se da de manera espontánea (sin que el titular conozca en detalle los planteamientos de teóricos como los propuestos por Herbert Read, pues no existen estrategias de capacitación suficientes con talleristas y titulares, tema que analizaré más adelante) y de manera constante, siendo una estrategia reiterativa el dejar que el niño se exprese de manera libre, sin mayor dominio de técnicas artísticas. Sin embargo a los niños se les dificulta el ejercicio libre y la mayor parte del tiempo piden ayuda.

El monitor repartió papel y lápices, para que hiciéramos un dibujo libre, una de las niñas me pidió que tomara una hoja para mí también y me uniera a la actividad. Las niñas de la mesa no sabían qué dibujar, así que nos preguntaban qué hacer a mí y a los talleristas; una de las talleristas empezó a dibujar ojos y las demás intentaban

copiar lo que ella hacía, yo empecé a dibujar una niña leyendo bajo un árbol, y una de las niñas que estaba a mi lado quiso hacer lo mismo, pero me decía que el árbol no le quedaba bien, no le quedaba igual; yo le dije que no había problema, que era otro tipo de árbol, que así estaba bien. Después la niña se dio cuenta que no podría hacer exactamente lo mismo que yo, así que prefirió en el mismo entorno hacer otros dibujos (Diario de Campo: 10 de Octubre de 2013).

A pesar de las barreras a las que se enfrentan, encuentran la manera de iniciar con una pintura, ya sea por medio de la imitación o por la libre asociación de ideas¹⁶. A través de los ejercicios libres en los cuales los niños se adentran en las múltiples formas de ser, se empiezan a construir las ideas, se llega a una primera imagen recreada a medida que se avanza el trabajo realizado. La imaginación tiene lugar con las primeras imágenes formadas en la mente de los niños, transformando constantemente lo que se plasma en el papel.

Frente a la idea de imitación existen distintas posturas teóricas que se contraponen. Por un lado están quienes plantean que la imitación resulta ser un modelo pedagógico contraproducente para los procesos de aprendizaje de los niños, pues limita la creación a modelos preexistentes y los obliga a conformarse con la elaboración a partir de lo observado (Wojnar; 1966 y Read; 1995). En el modelo de Cizek, de la escuela de Viena, no existía la posibilidad de estar en contacto con un modelo, por el contrario, los estudiantes estaban aislados con el objetivo de expresar de manera libre sus emociones (Cf. Wojnar; 1966).

Por otro lado, están quienes encuentran en la *imitación* un modelo pedagógico potencial que facilita los procesos de aprendizaje de los niños. Esto por cuanto significa un primer encuentro de los niños con las formas expresivas y con ello un conocimiento mínimo de las técnicas. De ahí en adelante, es tarea del profesor invitar a los niños a ir más allá de la imitación, lo cual implica que los niños se ven ante el reto de empezar a deformar el objeto observado, para recrearlo desde sus propias ideas e iniciativas.

“Las diferencias existentes en lo que se entiende por imitación ha creado errores y mal entendidos. Tanto los psicólogos como los educadores concuerdan en que la imitación es un

¹⁶Para Freud, la libre asociación de ideas tenía que ver con las cadenas de hechos narrados al momento de hablar de una vivencia, de manera libre y espontánea.

factor destacado en el aprendizaje. Es innecesario señalar que uno de los más importantes medios de comunicación, el lenguaje, se engendra inicialmente por la imitación. De ahí que la importancia de ésta, como medio de aprendizaje, no pueda pasarse por alto. Sin embargo, si permaneciésemos en el nivel de la mera imitación, el lenguaje no sería sino la repetición de palabras y el hombre descendería al nivel de un papagayo, que repite palabras sin comprender su significado o sin intentar expresar algo. La imitación, cuando se aprende una lengua, se usa con el fin de expresarse uno mismo y comunicarse con otros. En realidad, *la imitación en cualquier situación de aprendizaje, se usa inicialmente como un medio para lograr un fin, pero nunca como un fin en sí misma*. Por lo tanto, al utilizar medios imitativos, es importante desde el punto de vista educativo que los maestros adviertan el sentido con que se usan” (Lowenfel; 1992: s.p.).

Esta es una postura que resulta importante para comprender las necesidades particulares de los niños de La Gran Familia y de los apoyos que pueden brindar los estudiantes de la FAV como talleristas. Un tema central que atraviesa los procesos creativos de los niños, tiene que ver con sus inseguridades al momento de enfrentarse al papel en blanco, lo cual muchas veces los limita cuando se trata de ejercicios de libre elección. Los niños parecieran bloquearse ante la idea construir una idea desde el comienzo, por ello resulta trascendental el papel del profesor como guía de dicho proceso.

Es en este momento que resulta necesario acudir a estrategias educativas que les permitan a los niños encontrar rutas expresivas de manera que no se frustren al primero momento. El acompañamiento de los talleristas es crucial para llegar a esas primeras ideas a las que les cuesta llegar a los niños de la casa hogar, de allí que un primer momento puede estar ligado a la imitación o incluso a la misma elaboración del trabajo por parte del tallerista, para que posteriormente el niño encuentre los caminos necesarios para transformar esas primeras ideas, en construcciones personales.

Tal como lo expresa Lowenfel, “lo que importa aquí, por lo tanto, es la *forma* de expresión y no el *contenido*; no el «qué» sino el «cómo»” (1992; s.p.). Analizar los procesos de creación de los niños de La Gran Familia parte de la necesidad de analizar el contexto en el que viven, para acudir así a métodos que les permitan encontrar un punto de arranque y así dejar atrás el temor a no poder realizar algún dibujo o pintura. Lo que se convierte central

en este punto es el proceso, más allá del resultado o del *qué* es lo que se elabora; tienen mayor peso los mecanismos mediante los cuales los niños encuentran respuestas a sus dudas, que detenernos en definir si es más provechoso el que imiten o el que partan de ceros. Y estos mecanismos deben estar acompañados del titular, con el fin de traspasar el momento de la copia, al momento de la generación de ideas.

Pedro me mostró los dos trabajos anteriores de los niños, el primero era pintura libre, en la cual muchos de los niños terminaron haciendo lo mismo que sus compañeros, elementos comunes en las mujeres eran, por ejemplo: corazones, estrellas, en los hombres: escudos de equipos de fútbol y en general la escritura de su nombre. El segundo era dibujar de acuerdo a la pregunta *¿Cómo se sienten?* Muchos de los niños dibujaron figuras, una niña dibujó una silla (refiriéndose a que ella se sienta en las sillas, las sillas son para sentarse) y otro niño dibujó un escudo tachado con una X y escribió la palabra rechazado (Diario de Campo: 26 de Septiembre de 2013).



Foto 11. Natalia. 2014

De la mimesis puede resultar una lluvia de ideas, más no todas esas ideas son necesariamente iguales o réplicas de las demás. Hay niñas que dibujan un corazón, otras que al corazón le ponen su nombre, otras que dibujan flores encima del corazón, otras que lo personalizan con ojos, brazos y piernas, otras que escriben mensajes de amor para alguno de los niños que les gusta del salón: cada corazón es una historia diferente, habla desde los mundos internos de quien los elabora, pero nacen de una idea que llega a la mente a partir de la idea que otra persona tuvo.

Otra ruta detonante de ideas, tiene que ver con la formulación de preguntas generales que inviten a los niños a imaginarse a sí mismos: ¿Cómo se sienten? ¿Qué les gusta? ¿Qué piensas? ¿Qué viste el día de hoy? son algunas de las opciones a las que recurre el titular para generar la iniciativa de dibujar o pintar, lo cual pasa por pensarse a sí mismos y por esta vía transformarse a través de la imagen.

“los dejaban, por decirlo así explayarse o ser lo que ellos son, de que –dibújame cómo te sientes–, eso ya hace que el niño piense en cómo realmente se siente e intente plasmarlo” (Pacheco; 2013 – Entrevista 7).

De esa pregunta ¿cómo te sientes? Surgieron distintos trabajos visuales que hablan, tanto de la vivencia de los niños, como de la capacidad de transformarla de manera creativa: Carlos, por ejemplo, dibujó el escudo de Rayados, le puso una equis encima para tacharlo y después escribió la palabra “rechazado”, mientras que Natalia dibujó un sillón, una banca, y demás tipos de sillas. Cada niño es un universo diferente, y por ende cada uno tiene mecanismos diferentes de responder a las preguntas que se plantean en el taller, de allí que la forma como llegan a las ideas sea de manera múltiple y cada trabajo hable de una historia distinta.

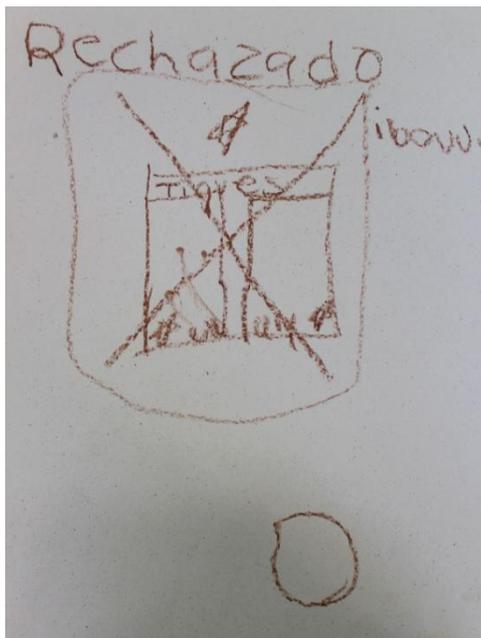


Foto 12. Carlos. Otoño 2014

La posibilidad de transformar la imagen cotidiana en imágenes representadas a través del lápiz, la pintura o el barro son rutas creativas a través de las cuales los niños transforman las emociones, los recuerdos y las experiencias en ideas que pueden interpretarse de manera compleja. Tal y como lo plantea Lara, “la actividad creadora es liderada por la imaginación, combinación y modificación de las impresiones sobre la realidad, es decir, hay una vinculación existente entre fantasía y realidad” (Lara; 2010, p 112).

Ello tiene sentido si tratamos de romper la idea binaria que existe entre lo real y lo fantástico, tratando de entrever las redes complejas que se dan en los procesos imaginativos y creadores, donde se hace difuso el límite entre ambas dimensiones, pues lo real no se puede entender por fuera del dinamismo interno de crear escenas fantásticas, y a su vez, la fantasía no puede explicarse aislada de las prácticas cotidianas que constituyen el mundo real. En este sentido, más que hablar de la realidad y la fantasía, habría que hablar de la imaginación desde su capacidad de integrar lo vivido (la experiencia en relación con el entorno) y lo soñado (la posibilidad de deformar lo existente en un ejercicio creador), en el mismo plano de explicación, comprendiéndola como un hecho complejo que no se explica desde dos dimensiones separadas, sino desde las múltiples formas de la subjetividad.

3. APERTURA DE POSIBILIDADES: PARA CONSTRUIR LA IDEA

A través de la libre expresión es posible llegar a ideas que se desarrollan a medida que avanzan los talleres; estas se materializan en el momento que empiezan a ser construidas tomando como referente el color, la forma, el material o la técnica. Los niños de La Gran Familia llegan a éstas de manera experimental, jugando con las herramientas que se brindan en el taller: lápices, hojas bond tamaño carta, opalinas, pinceles, pintura, barro, figuras geométricas de papel, pegante, cartón de huevos (reciclado), cartón del rollo de papel higiénico (reciclado), tapas de refrescos, cuerda, popotes, tinta china, entre otros.

En el momento en que los niños vuelven sobre sí mismos y sobre su cotidianidad, empiezan a transformarse construyendo las ideas en figuras, líneas y trazos, deformando la imagen vivida en expresión visual. Bachelard (1993) plantea que la expresión es el mecanismo a

través del cual se deforma la realidad para llegar a nuevas imágenes, en este caso la metáfora y la poesía son ejemplos vivos de la capacidad imaginativa del ser humano; sin embargo, la expresión también puede ser visual, la metáfora puede tomar la forma de una representación gráfica y la poesía puede leerse en las piezas que elaboran los niños en el taller. Esto solo se logra en la medida que existen múltiples posibilidades, en el momento que el taller les brinda diferentes estrategias para hablar a través de lo visual.

En el ámbito de la multiplicidad habrá que señalar dos aspectos importantes: por un lado, los aspectos metodológicos desarrollados que se dan desde la libre elección de los niños, por otro lado, los aprendizajes en torno a las diferencias que posibilitan la apertura a un pensamiento multicultural. El concepto de apertura está estrechamente ligado con el aspecto metodológico de la libre expresión, abordado anteriormente, pero también con la idea de la voluntad de imaginar, como ruta de liberación que se construye desde el momento en que se llega a la idea. En este caso, la apertura y la libertad no son “vistas como una concesión, ni como una dádiva, sino como una adquisición, como un aprendizaje: el «aprendizaje de la libertad hecho en la vida misma». Porque la escuela que preconizarán estos educadores, para decirlo con palabras de la maestra Olga, pone al niño en posesión de bienes que lo capacitarán para desempeñarse en libertad” (Cabrera; 2001, p. 5).

Ahora bien, resulta necesario aclarar que los procesos de aprendizaje que se dan en el taller con La Gran Familia no están diseñados para constituirse como un espacio de aprendizaje para el desempeño de la libertad, pues es un espacio de corta duración que sirve de escape a la cotidianidad de de la casa hogar, más no es un ejercicio constante y transversal a los procesos de aprendizaje de los niños, más bien se comprende como un complemento de las necesidades en el que el taller sirve como paliativo y no como fuente de conocimientos cotidianos. Esto será analizado más adelante, por ahora, lo que pretendo señalar que los procesos de apertura y libertad se dan de manera momentánea, más no como un proyecto integrador de conocimientos experimentados de acuerdo a la vida misma de los niños.

A su vez, habrá que argumentar que la escasez de recursos con que se dan los talleres (pues los materiales con que se cuenta para el trabajo con los niños no es el suficiente y gran parte del tiempo se repiten las actividades porque la opalina y la pintura es lo que más se trabaja)

limita la acción del titular en cuanto al desarrollo de propuestas plásticas que inviten a jugar con gran número de materiales. Sin embargo los procesos que se viven en el taller, a pesar de este obstáculo, permiten que los niños encuentren en los materiales con que se trabaja la manera de construir las ideas a las cuales han llegado.

La construcción de ideas que se vivencia en el taller pueden leerse desde cuatro ejes temáticos que están entrelazados. Uno es el *color*, a través del cual los niños pueden jugar con las múltiples formas de transmitir sus ideas y a su vez con las múltiples formas del color. Las pinturas son para ellos un juego que les permite experimentar y responder a las preguntas que se plantean en relación con la vivencia en el taller ¿Qué pasa si mezclo este color con otro? ¿Cómo se prepara el color café? ¿Qué pasa si pongo el pincel en el agua? Son algunas de las inquietudes que invitan al niño a transformar el color y la textura de éste para crear nuevas tonalidades, que muchas veces escapan de los convencionalismos.

Quando llego los niños ya están pintando sus trabajos, la mayoría de ellos escriben sus nombres con pinturas, otros piden ayuda a los estudiantes para hacer los dibujos que ellos quieren; muchos de los niños juegan mezclando las pinturas en las cubetas de hielo formando nuevos colores, o metiendo los pinceles en los vasos con agua para ver cómo se diluye la pintura y forma figuras que se desvanecen pintando el agua de múltiples tonalidades; muchos de ellos echan más pintura de la necesaria en los tarritos para mezclar, disfrutando jugar con los colores (Diario de Campo – 27 de Marzo de 2014).

Las distintas posibilidades que brinda el color deben leerse también desde el aspecto subjetivo, entendiendo que éste tiene relación directa con las formas como el sujeto se construye, tanto en el plano emocional como relacional: “El color es sensibilidad con forma material, es sustancia en estado puro” (Yves – Frase Célebe). El color es a su vez emoción y vivencia: tiene conexión con el mundo interno y con el entorno, los recuerdos y las experiencias. Para Read, “la relación estética con el color es sencillamente la siguiente: penetramos intuitivamente en la naturaleza del color, apreciamos su profundidad, o su calidez, o su tonalidad —es decir, sus cualidades objetivas— y luego procedemos a identificar estas cualidades con nuestras emociones” (Read; 1995, p. 46). Pero esta identificación con nuestras emociones no puede hacerse por fuera de un marco contextual y

ajeno a las vivencias que construyen nuestra subjetividad, pues estas construyen las redes simbólicas a través de las cuales le damos sentido a la vida y por tanto al color.

“el color desempeña un papel muy importante en el arte, porque ejerce un efecto muy directo sobre nuestros sentidos. En efecto, la gama de colores podría ordenarse en una serie que correspondiera a la gama de nuestras emociones; el rojo correspondería entonces a la ira; el amarillo, a la alegría; el azul al anhelo, y así siguiendo. Probablemente exista una sencilla explicación fisiológica de esta correspondencia, quedando el placer o el displacer determinado por la frecuencia con que las ondas o los rayos luminosos inciden sobre la retina del ojo. Tal es el aspecto fisiológico del color, pero el color tiene también sus aspectos psicológicos” (Read; 1995, p. 45).

La asociación de los colores con experiencias reales permite que sea posible hablar del carácter transformador que se da en la práctica de la construcción de nuevos colores de acuerdo a las experiencias del día, pero que se vive de manera profunda de acuerdo a las reflexiones personales.

A mi lado está el hermano de Julia, quien pinta toda la hoja con colores, uno por uno los va combinando de manera arbitraria creando nuevos colores, sus movimientos son fuertes y rápidos, esparce la pintura por la hoja con velocidad y concentración, pero también con furia. Carlos suele enojarse cuando se acercan a él sin que él propicie el acercamiento; desconozco su historia familiar, pero él y Julia tienen reacciones que dificultan la interacción con los talleristas pues siempre parecieran estar a la defensiva (Diario de Campo – 13 de Marzo de 2014).

Luego empieza a pintarlo y me pregunta por los colores que debería usar, yo le digo que grises o cafés, entonces ella empieza a preparar la pintura, me pregunta por cómo se elabora el café y yo le voy dando indicaciones, empieza a mezclar colores para lograr hacer café, mientras lo pinta me dice “parece Yogurt, se me antoja el yogurt”, le digo que sí, que parece Yogurt de melón, luego, cuando va poniendo el café me dice que parece yogurt de café. (Diario de Campo – 21 de Marzo de 2014).

Ello explica que el color también se convierte en un medio de comunicación a través del cual los niños expresan sus emociones y vivencias, el color es un lenguaje por medio del cual el niño se comunica con el exterior, transformando la vivencia en tonalidades que

hablan del mundo sensible que les acontece a diario. Las dimensiones expresivas y comunicativas del color se dan en el momento que se organizan las ideas para construir un sentido: intervienen aquí medios intelectuales, creativos y visuales. El color “tiene por finalidad producir efectos visuales de índole artística y/o estética, para lo cual acentúan alguno de los tres planos semióticos, tan vitales para todo mensaje: el semántico, el sintáctico y el pragmático” (Acha; 2002, p. 76).



Foto 13. Trabajo en el Taller. Otoño 2014

Además de convertirse en mensaje, el color se aprende desde la experiencia, desde la vivencia directa del niño con la pintura y con la posibilidad de mezclarlo elaborando otros colores que muchas veces resulta difícil nombrar. Tal como lo plantea Acha, “no podemos conocer estos sentimientos a través de los libros ni por enseñanzas verbales, sino por la experiencia misma; lo mismo sucede con los colores: debemos ver el rojo para conocerlo, ya que no podemos experimentarlo mediante las explicaciones de otra persona” (Acha; 2002, p.88). Tiene sentido entonces que los métodos a través de los cuales se aprende se den de manera experimental, es el niño quien llega al resultado, más no el titular o el tallerista quien enseña una técnica para llegar a determinado resultado.

Muchas veces ese carácter experimental permite que los niños tengan contacto con una apertura de posibilidades, que cobra sentido cuando el azul puede tomar múltiples variaciones que se aprenden a medida que se acercan al material, más no como una regla de

sumas que se aprende de memoria como las tablas de multiplicar: rojo + azul = morado. La transformación del color es un mecanismo a través del cual se imaginan las posibilidades, los niños tienen la capacidad de construir colores desde el momento en que deforman los colores preexistentes (primarios) para construir otros cosmos tonales.

Otro de los ejes tiene que ver con la *forma*, la cual se constituye como otra de las posibilidades de experimentación que permite la construcción de ideas. La forma aparece aquí como el carácter y apariencia de los objetos que se elaboran en el taller. En la medida que no existen formas predeterminadas o modelos a seguir, los niños tienen la posibilidad de experimentar con los trazos para llegar a un resultado, a una forma o a aspecto que habla de sus propios intereses e ideas.

El tercer eje está relacionado con *el material* y con cualquier elemento o herramienta que sirven como vehículo de creación, pero más importante, de expresión. Estos tienen caracteres específicos y responden en gran medida a las formas como los niños responden al entorno, en este sentido cada quien niño encuentra una conexión particular con determinados materiales para realizar las actividades.

“Ninguna motivación artística debe ser iniciada a menos que todos los niños dispongan del material necesario en condiciones de inmediato uso. Uno de los momentos más preciados en cualquier motivación artística es ese estado de tensión que se produce inmediatamente antes de transformarse en expresión. Si perdemos esta sensación habremos perdido una parte importante de la “atmósfera de creación” (Lowenfeld; 1992; s.p.).

El reto creativo al que se enfrentan los niños cuando están ante un material, es un reto que los invita a transformarlo de manera tal que les permita construir tomando como base las ideas a las que muchas veces llegan a través de la libre expresión. Los materiales que generalmente se trabajan en el taller son vinilos, gises, opalinas, papel craft y barro, también se trabaja en contadas veces con tinta china sobre opalina y materiales reciclados. Gran parte de las ocasiones los niños experimentan con el material de manera individual, otras los talleristas guían esta la experiencia a través de sus conocimientos, o incluso su misma experimentación, pues muchos de ellos son de carreras como Lenguajes y

Producción Audiovisual o Diseño Gráfico, y no han tenido un acercamiento directo al material, debido a que sus carreras se orientan hacia otros medios de producción visual.

Una de las cosas que más se presenta en el taller, es la desconfianza por parte de los niños al primer encuentro con el material, pues siempre se plantean que no podrán hacer el trabajo o que no saben qué hacer. Sin embargo, a medida que los talleristas los animan, ellos encuentran la manera y se arriesgan a aventurar formas y figuras. Gran parte de los teóricos de la Educación por el Arte, han planteado la importancia de contemplar las decisiones sobre el material a emplear, en los procesos de aprendizaje, pues éste es central al momento de garantizar una experiencia productiva por parte de los alumnos; en este caso, los pocos recursos con que cuenta el taller para los niños de La Gran Familia, resultan ser una limitante para que los niños exploren diversos materiales en la medida que deben restringirse a lo que hay al momento de desarrollar la actividad. Este hecho los hace sentirse desmotivados, pues las actividades muchas veces se repiten: opalinas y pintura y barro es lo que más se trabaja.

“Hasta el más hábil de los niños se sentirá desanimado si trata de expresarse utilizando materiales inadecuados o inconvenientes. Es un problema que el niño tendrá que solucionar mediante el desarrollo de su sensibilidad respecto de lo que puede hacer con cada tipo de material. Sin embargo, cuanto más bajo sea su nivel de desarrollo, tanto mayor será la ayuda que el niño necesite en la selección de los materiales correctos. Una actitud más experimental, de parte del maestro, dejando que el niño “encuentre” por sí mismo el tipo de material que debe usar, es de mayor importancia en las etapas superiores del desarrollo en las que la satisfacción que brinda lo producido tiene un mayor significado” (Lowenfeld; 1992; s.p.).

De repente llegan los niños corriendo y empiezan a sentarse en las mesas, el titular me pide que le ayude a repartir los pinceles, así que empiezo a darle uno a cada niño. Ellos me preguntan, como casi todas las ocasiones, sobre la actividad del día, yo les respondo que trabajaremos con pintura, a lo que me responde – ¿otra vez?–, y respondo afirmativamente. En sus rostros se ve la desilusión que genera mi respuesta. (Diario de Campo – 27 de Marzo de 2014).

Este hecho tiene que ver en gran medida con la falta de materiales, tal como lo argumenta el titular de los talleres:

“Posteriormente le pregunto al monitor sobre el material de trabajo y me cuenta que este semestre no le dieron nada pero que planean hacer una actividad con el fin de recoger material para los niños del talleres. El taller cuenta en el momento con 20 pinceles, pinturas, lápices, crayones y papel que trajo el monitor, medio costal de barro y un borrador (Diario de Campo – 13 de Febrero de 2014).

O con la falta de organización de las actividades que se realizan, como lo argumentan los talleristas:

“Yo creo que para ese taller en específico se necesita más organización, que le brinde más, pues más materiales, como que más empeño porque lo siento como que lo hacen, o sea es una muy buena causa pero como que lo dejan muy descuidado a pesar de la causa en sí” (Meléndez; 2014 – Entrevista 7).

Este panorama deja entrever una de las mayores dificultades del taller con los niños de La Gran Familia, pues no existen los recursos suficientes y tampoco se dan procesos de capacitación con los titulares sobre temas de educación y pedagogía (tema que analizaré más adelante), que les permitan construir estrategias que se optimicen de acuerdo a las necesidades de los niños, a los recursos disponibles y a las búsquedas por innovar en materia de actividades a realizar.

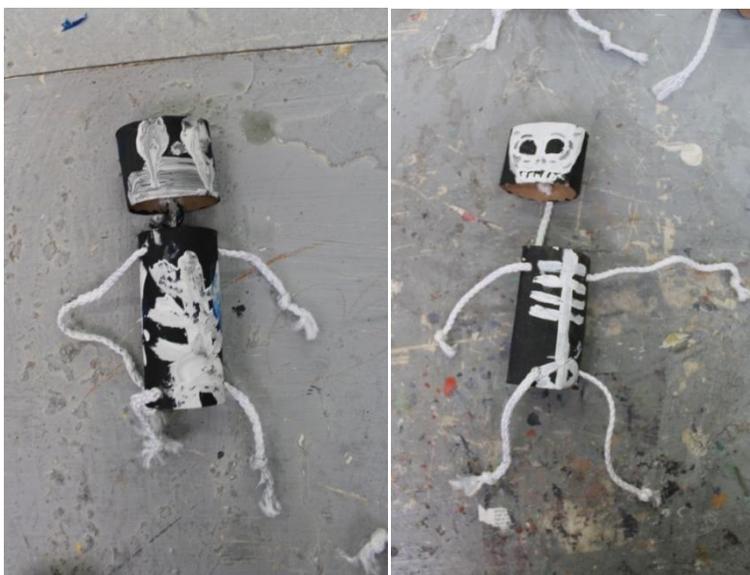


Foto 14 y 15. Omar y Tere. Otoño 2014

A pesar de ello, los niños aprenden se mueven de manera creativa en este contexto y encuentran en los materiales una manera de expresar sus emociones y pensamientos, jugando con la pintura o con el barro, disfrutando las posibilidades que le brinda el poder transformarlo, ya sea mediante el modelado, mediante la intervención del papel en blanco o mediante el juego con las pinturas y la mezcla de colores. Una ruta que resulta provechosa para los niños y que se desarrolla en el taller, tiene que ver con el uso de materiales reciclados, los cuales representan tanto una alternativa a las dificultades que menciono, como un mundo de posibilidades a la cual los niños se acercan, descubriendo otras formas de usar objetos cotidianos, transformándolos de manera creativa:

“El día de hoy, nos dice el titular, haremos dos marionetas, unas tortugas con cajas de huevo, engrudo y cuerda y otra marioneta con cartones de papel higiénico, con cuerdas y tapas de gaseosas, es así como organizamos el material y uno de los estudiantes empieza a hacer ejemplos de lo que haremos para mostrarle a los niños [...] En ese momento llegan los niños corriendo y riendo y empiezan a sentarse, los pequeños casi siempre se sientan en la mesa más alta y los grandes en la otra, agarran las charolas de pintura y yo empiezo a repartir los pinceles [...] Los niños empiezan a pintar los cartones de papel higiénico y yo me quedo con las niñas, Alejandra está haciendo una calavera como las que habían hecho los niños en el otro taller. Me pide que le ayude a sostener el tubo y yo le enseño a hacerlo con los dos dedos. Tere está pintando su tuvo de rojo y no necesita ayuda para hacerlo” (Diario de Campo – 3 de Abril de 2014).



Foto 16. Trabajo en el Taller. Otoño 2014

El uso de materiales reciclados que inviten a los niños a explorar diversa formas de expresión, les implican transformar el concepto al cual ha estado asociado dicho material: caja de huevos y rollo de papel higiénico para deformarlo y, a partir de allí, construir una idea nueva; en este caso se lee la capacidad imaginativa y de transformación a la cual me refiero en este capítulo: es decir, la capacidad de los niños de cambiar un material convirtiéndolo en una pieza de expresión visual:

“Siempre será poca la acentuación con que destaquemos la importancia de los materiales como medios que nos permitirán expresarnos. Sólo gracias a ese énfasis podremos conseguir desarrollar en nuestros niños el sentido de la riqueza que yace “enterrada” en cada trocito de material. El derroche del mismo es simplemente un signo de que aún no han sido descubiertos los valores de su uso o para qué pueden servir. Nunca será demasiado temprano para que los maestros comiencen a utilizar en las actividades plásticas los materiales de desecho, aunque no sea más que con el propósito de ayudar a sus niños a descubrir y desarrollar una mayor sensibilidad al manejarlos, así como a aprender a utilizar su imaginación de modo más flexible. Cuanto mayor sea nuestra afinidad respecto de determinados materiales, tanto más preciosos los consideraremos. Y esto no es una simple cuestión de economía sino un importante recurso educativo, pues de no existir esta relación “emocional” con los medios de realización no sería posible la expresión artística” (Lowenfeld; 1992; s.p.).

En palabras del titular de los talleres, la posibilidad de experimentar con los materiales les permite a los niños generar rutas imaginativas, a través de las cuales transforman lo existente en imágenes nuevas y diferentes:

“La creatividad viene siendo un poco más forzada, por ejemplo a un niño que no tiene ganas de trabajar y lo pones a trabajar, viene siendo creativo porque lo está haciendo a pesar de que no lo quiere hacer pero cuando ves que el niño está, cómo le puedes decir, en la zona, se encuentra en su zona y que está trabajando solo sin que le digas nada y que en el barro se pone a hacer una pieza padre, por ejemplo, las serpientes, nunca pensé que fueran a imaginarse ellos en hacer una serpiente y de repente sale, salen con serpientes así y yo, changos, no esperaba que hicieran eso y se complica, porque el material no es el indicado

para hacer una serpiente, pero igual se displayaron de una forma creativa, o no, más bien, imaginativa” (Colin; 2014 – Entrevista 4)



Foto 17. Miguel. Otoño 2014

Gracias al material los niños logran encontrar rutas expresivas que los liberan de inhibiciones, temores, frustraciones o falsas percepciones en torno a sus capacidades. Así mismo, les da la posibilidad de acceder a otras formas, en las que pre-concepciones sobre *los modos correctos o los métodos tradicionales* para producir objetos artísticos, son repensadas y reconfiguradas, haciendo que los niños descubran otros usos de objetos cotidianos, y a su vez, aprendan tácticas creativas de reciclar residuos.

“Si un niño carece de confianza para expresarse plásticamente, la única manera de eliminar sus inhibiciones es ir a las raíces mismas del problema hasta llegar a la causa. Comúnmente ésta consiste en la incapacidad para establecer una relación entre las experiencias y su representación. Si un niño dice: “No me puedo dibujar al mismo arrojando una pelota”, el estímulo de su técnica adecuándola a los medios usados en el dibujo no le ayudará para nada en el establecimiento de la confianza que le falta. Por el contrario, hasta pudiera ser que se aumentara la separación existente entre su experiencia y su incapacidad para manifestarla. Lo que el niño necesita es la activación de su experiencia, lo que puede lograrse motivándolo con preguntas adecuadas «Muéstrame cómo haces para arrojar una pelota ¿Qué hiciste con los brazos y con las piernas?... Tírala de nuevo... Esta vez la lanzaste más alto... ¿Qué has

hecho con las manos?... ¿Hacia dónde mirabas?...» y así por el estilo. Estas preguntas establecerán la confianza del niño en sus experiencias y terminarán por originar en él la necesidad de expresarse. Y esto es así porque *el dominio de un medio no es sino la consecuencia de la necesidad de expresión*. De ahí la gran importancia que tiene el conocimiento de las necesidades infantiles. Si se las comprende, la motivación se convierte en un simple procedimiento” (Lowenfeld; 1992; s.p.).

La propuesta de Lowenfeld (1992) nos lleva a plantear la complementariedad que existe entre los materiales y la técnica, es decir, a entender el papel que cumplen ambos en la experiencia imaginativa de los niños como vía expresiva, comunicativa y relacional. Este cuarto eje, *la técnica*, me permite argumentar cómo se viven los procesos personales en el taller, pues se observa que éstas se desarrollan a partir de las necesidades de cada niño, tal como lo plantea dicho autor: “una técnica no debe ser explicada ni enseñada. Cada niño debe desarrollar su propia técnica” (1992: s.p.). Éstas son el conjunto de procedimientos que los niños emplean para llegar a un resultado, de allí que cada quien desarrolle diferentes procedimientos y obtenga como resultado diferentes resultados en relación con la expresión visual y con el mundo emocional que les acontece.

“En este taller de Jugando con el Arte, nuestros principios son abordar las artes plásticas, sobre todo el dibujo, en todos va presente el dibujo; en el caso de Jugando con el Arte, como son niños que han venido regularmente cambiamos la estrategia de primero dibujo, que es la base, después pintura, que sería como en un semestre posterior y más adelante llevar el modelado, entonces ya nos ha tocado abordar las tres técnicas, abordamos Dibujo Básico I, que es técnica en lápiz, carboncillo, Dibujo II, que son color, a veces trabajo con materiales de la naturaleza, Pintura, Pintura Acrílica, [y Modelado:] barro, hacer figuras de barro y plasmarlas para hacer moldes y luego vaciarlos en otro tipo de material y también hemos llegado a lo experimental, entonces hemos recorrido todas esas fases, pero siempre abordando desde los inicios que es el dibujo” (Magaña; 2014 – Entrevista 2).

Frente a las técnicas que se aprenden en el taller resulta importante hablar del goce de la técnica y del material, a través del cual los niños crean un vínculo particular con los trabajos que se realizan y que se relacionan con un sentimiento de deleite y agrado al manipular el barro, al jugar con la pintura, al pintar las hojas con tempera, al soplar la tinta

china con popotes sobre el papel. Para Irma Magaña, coordinadora de los talleres, éste elemento es central para analizar la forma como se vivencia el taller y las emociones que emergen al momento de trabajar la técnica:

“A mí me tocó trabajar todavía en el 2009, hay algunos niños que han seguido viniendo desde entonces, que fueron niños y ahorita ya son adolescentes. Pero en su momento veía mucha carga emocional, era un poco difícil trabajar con ellos, veía trabajos que hacían de pronto con esa gran intensidad de emociones y emociones, quizá tenía una forma un poco brusca; y de pronto al disfrutar estas técnicas ya van afinando la misma, entonces si hemos visto cambio en ellos, o sea para nosotros ha sido significativo que cuando vienen, vienen con mucha alegría por aprender una técnica, pues de alguna manera al abordar barro o yeso aprenden el goce del material ¿no?, el gozo del proceso, pero si hemos visto que ha influido bastante el arte” (Magaña; 2014 – Entrevista 2).

El gozo es una emoción que fundamenta las acciones de los niños, en él se basan los intereses personales para llevar a cabo los trabajos que asigna el titular. El barro, por ejemplo, provee una facultad de que no tienen otros materiales que se trabajan en el taller, en relación con el contacto directo de las manos con un material que se adapta a los movimientos que realizan los niños, de allí que ellos disfruten amasar, aplastar, apretar el barro para crear formas diversas de acuerdo a las ideas que van construyendo a medida que el éste se va amoldando a los deseos de los niños. Para Maritza Díaz, “en las relaciones de goce se genera goce, se desarrolla la creatividad, la curiosidad y la imaginación, se activa el pensamiento divergente, se favorece la comunicación, la integración y la cohesión grupal, y se promueve la convivencia” (Díaz; 2010, p. 67).

En el taller, cada niño tiene la oportunidad de encontrarse con múltiples posibilidades asociadas a la expresión artística, que los conectan con emociones que se transmiten de manera gustosa al hacerse de manera espontánea y libre. En tanto el tallerista se convierte en una guía, más no en una persona que reglamenta la experiencia, éste se vivencia de manera relacional, pero a la vez autónoma.

“En la apropiación de si una técnica es o no adecuada deben tenerse en cuenta las dos condiciones mencionadas: si la técnica es adecuada en *general* a la etapa de desarrollo del niño, y si éste la utiliza en forma *específica*. *Una técnica debe constituir parte integrante del*

trabajo de creación. Esto significa que no debe ser considerada jamás como disgregada del trabajo de creación. Nunca es un producto secundario de éste, sino que debe *formar parte de* él. Su perfección se conseguirá gracias a la necesidad infantil de expresarse” (Lowenfeld; 1992: s.p.).

El trabajo que realizan los niños en el taller permiten su identificación con las técnicas, materiales, colores y formas, permitiéndoles desenvolverse y desarrollar conceptos individuales, apoyados por las ideas y observaciones de los talleristas. Ahora, nos convoca la pregunta por ¿qué se construye en el taller? Esta pregunta pretende ser respondida con mayor amplitud en el capítulo siguiente (que habla sobre los aprendizajes y conocimientos que se potencian a través de una experiencia a través de la imaginación); sin embargo, aquí señalaré en brevedad dos aspectos principales.

Por un lado, la posibilidad de transformar el mundo cotidiano en el que vivimos, a través de la apertura a múltiples posibilidades de expresar lo vivido y tomando como motor la *voluntad de imaginar*, nos permite hablar de la construcción de un *mundo sensible* que les permite a los niños acercarse a una experiencia estética relacionada con lo que Ranciere (2005) llamaría el *ámbito de lo sensible*; siendo las expresiones artísticas formas de representación simbólicas y subjetivas. Este *mundo sensible* no tiene sentido si no se pone en relación compleja con los *mundos imaginarios* que se construyen, es decir, los cosmos que elaboran los niños con el fin de *deformar* las experiencias vividas y cotidianas, en nuevas formas de concebir el mundo. Las emociones, anhelos y recuerdos alimentan la idea de un proyecto de vida, materializado en las prácticas y concepciones simbólicas que los niños elaboran para sí mismos, desde sus capacidades y como agentes constructores de cultura.

4. AUTOVALORACIÓN: PARA CONFIAR EN LA IDEA

Las rutas expresivas que se dan en el taller para la construcción de nuevas ideas se enfrentan a una barrera, de la cual ya había hecho mención, relacionada con la autoestima de los niños de La Gran Familia. La construcción de mundos posibles no se logra si los niños no saben confiar en sus propias ideas, o consideran que el resultado no sirve porque no cumple con los parámetros establecidos socialmente sobre lo bello y lo feo. En este acápite quiero hacer mención al avance que se logra en el taller vinculado con la

posibilidad de los niños de autovalorar sus ideas y trabajos como parte fundamental del procesos de imaginarse a sí mismo (por vía de la libre expresión), de transformarse (gracias a la apertura de posibilidades), de liberarse del peso de lo real (desde la autovaloración), ensoñación de cosmos singulares y colectivos (Creación).

Vale aclarar que no busco hablar de los mecanismos de evaluación que se dan en el taller; aunque me baso en este concepto (analizado desde algunos teóricos de la Educación por el Arte), para desarrollar la idea de la autovaloración como proceso a través del cual los niños de La Gran Familia valoran, califican y juzgan sus propias producciones, dando lugar a sus propias ideas como válidas, importantes y significativas. Esto, en tanto los talleres no constituyen un modelo educativo que se califica o evalúa desde el criterio del titular; es decir, no existe al final del día o de la temporada una evaluación o nota para los niños, y tampoco una reflexión evaluativa en la cual se analicen los conocimientos y logros alcanzados; más bien se trata de un acompañamiento continuo de los procesos singulares que se dan, donde se pone énfasis en el desarrollo de la actividad más no en el resultado.

La valoración tiene que ver con las estrategias de autoevaluación, que se da en el momento que los niños observan sus propios procesos de creación y a la vez los resultados que se obtienen, de manera reflexiva e introspectiva.

“En este tipo de evaluación el agente y su objeto se identifican. Su aplicabilidad abarca las diferentes edades y situaciones que le toque vivir a las personas, lo que haría variar los grados de complejidad con que ésta se realice. *De este modo, según sus respectivas edades, el alumnado* es capaz de aprender a valorar su propio desempeño y descubrir la satisfacción que éste le produce de manera que, gradualmente, pueda aprender a autoevaluarse. Por ello, para que este tipo de evaluación sea lo más beneficiosa, se requiere entregarle al alumnado una pauta clara que posibilite un juicio lo más honesto y objetivo posible, y al mismo tiempo, crear conciencia acerca de la trascendencia futura de esta valoración en la totalidad de su proceso de aprendizaje (Errázuriz; 2002, p. 213).

Los teóricos de la Educación por el Arte han planteado la necesidad de construir experiencias pedagógicas, en las que se dé lugar a la participación de los estudiantes como agentes activos en la evaluación de los procesos de aprendizaje; por esta vía se entendería la participación del estudiante como conocedor de los logros y limitaciones desde una

postura auto-crítica. Así el estudiante debiera cumplir un rol activo en el que su reflexión se complementa con la del profesor. En los talleres de arte con La Gran Familia este proceso se genera de manera primaria, en la medida que las retroalimentaciones dadas a los niños, son durante el desarrollo de las actividades:

- ⊗ Cuando el niño pregunta por el resultado y los talleristas le responden con su opinión o con sugerencias.
- ⊗ Cuando los niños muestran su trabajo de manera espontánea a los demás niños su trabajo para recibir críticas.
- ⊗ Cuando el niño se auto cuestiona, negando o aceptando sus resultados.

En conjunto, estas tres direcciones a través de las cuales se dinamizan estrategias micro de evaluación que se viven en la interacción cotidiana, más no en un proceso evaluativo como tal, los niños construyen de manera paulatina un valor simbólico, una idea de autenticidad y estrategias de percepción de sus trabajos, que contradicen lo que muchas veces se plantean en torno a su “incapacidad de dibujar”, tal como lo manifiestan. Este pensamiento predominante, se transforma en el momento en que los niños aprenden a confiar en sus propias construcciones reconociendo sus esfuerzos.

La *percepción* se relaciona con el hecho de nombrar lo que se percibe a través de adjetivos, ya sea con emociones o con juicios de valor binarios: feo / bonito, horrible / padre, mal / bien, incorrecto / perfecto, como resultado de un ejercicio asociativo mediante el cual los niños vinculan el resultado de un trabajo, con experiencias vividas y con conceptos sociales preestablecidos en torno a lo que se considera bonito o feo. Ahora bien, la percepción deber tiene que ver con hecho corporal y psíquico que se define en relación del observador y lo observado:

“Podemos decir (aunque algunos filósofos han cuestionado incluso esta afirmación) que el acto de percepción implica dos términos: un objeto y un sujeto. El objeto puede ser una parte del mobiliario de la mente, como veremos más adelante, pero en el caso más sencillo es separado y exterior. El sujeto es un ser humano sensible —es decir, un organismo viviente, parte de cuyo equipo físico son determinados sentidos que pueden dirigirse hacia ese objeto externo. Podemos verlo, tocarlo, gustarlo, olerlo u oírlo” (Read; 1995, p. 58).

De esta relación sujeto-objeto se derivan los procesos de significación e interpretación, en los que intervienen elementos sensibles y culturales, que dan lugar a representaciones explicadas desde el mundo interno y psicológico; pero también desde marcos cognitivos a través de los cuales los niños interpretan el mundo. Se crea así una conexión que nace de la percepción y que posteriormente se nombra, ya sea por orientación del tallerista o el titular (quienes pueden opinar sobre el trabajo adjudicándole un adjetivo), o por iniciativa personal.

“Ella siempre venía desganada, pero siempre me comentaba que no la habían dejado ver a su hermanito, que sus papas no fueron a visitarla, venía siempre con una actitud de –No puedo, no puedo–, yo le decía –No, pues tan siquiera píntalo–, y me decía –No, es que no puedo, no me va a salir– y yo –No, cómo que no te va a salir, ni lo estás haciendo–, ya se pone a hacerlo y le vas echando sus porras de que –No, te está quedando bien padre, que no sé qué–, le echas rollo para que se sienta bien y terminaba haciendo cosas muy buenas, de hecho una de sus piezas fue de las que se expusieron aquí” (Colin; 2014 – Entrevista 4).

La percepción, y con ella el uso de calificativos o emociones concretas, deriva en el *valor simbólico* dado al trabajo realizado en el taller. Éste se refiere al valor en el plano cultural asignado a los objetos, es decir, a los significados simbólicos a través de los cuales se definen los trabajos que resultan del taller, por parte de quien los elabora. Lo simbólico es “cualquier objeto, acto, hecho, cualidad o relación que sirva como vehículo de una concepción” (Geertz; 1996: 90); así, los «*procesos de significación*»¹⁷ son los procesos mediante los cuales el ser humano simboliza el mundo social, lo aprende y lo construye. Los elementos materiales y simbólicos (espacios, gestos, prácticas, representaciones, objetos, movimientos, emociones, entre otros) son centrales se ponen en dialogo la realidad y el mundo interno, permitiendo la construcción de subjetividad¹⁸.

Los niños del taller, a medida que avanzan los talleres, transforman las formas de simbolizar sus propios trabajos, otorgándoles un valor que se vincula al hecho de haber sido elaborado por ellos, de tener una historia y un trasfondo personal en relación con un *medio*

¹⁷ Chodorow propone entenderlos como “an inextricable mixture of the sociocultural and historically contextualized on the one hand and personally psychodynamic and psychobiographically contextualized on the other hand” (1999: 2)

¹⁸ En este caso el «*inconsciente*» opera sobre la realidad creando equivalentes significativos para representar una realidad que se expresa en el lenguaje, tema que se analiza más adelante.

total, de haber significado un esfuerzo y un logro, de tener conexiones directas con otras personas (por ejemplo, los trabajos que hacen pensando en regalarlos a alguien más), de asociarse a una experiencia sensible que traspasa los sentidos de gusto o disgusto.

Durante el taller, los trabajos se ponen sobre la mesa mientras se secan o mientras se trabajan en otros proyectos. Carlos estuvo preguntando a los talleristas si los trabajos podían llevárselos a la casa hogar, pero siempre le decían que no, pues los trabajos se iban a usar para la exposición que se realiza a final de temporada. Carlos, al ver la negativa como respuesta a su inquietud empezó a llorar y se alejó de los demás niños con sus trabajos en la mano. El titular se acercó para decirle que no podía llevarlos, pero eso no detuvo sus lágrimas. Él quería llevarse sus trabajos, así que se quedó durante un tiempo alejado del grupo llorando. (Diario de Campo – 6 de Marzo de 2014).

En este plano toma importancia la forma cómo estas *construcciones de sentido*, en torno a las producciones visuales que surgen del taller, explican y muchas veces resuelven necesidades que crean los niños, a partir de la experiencia de salir del hogar para entrar a una institución a cargo de su cuidado; pero también habla de la forma como se transforman las vivencias, a partir de la elaboración de dibujos que hablan de ésta, a través de otros lenguajes que la re-significan acudiendo al color, la forma, los materiales y las técnicas que se trabajan en el taller.

Mientras los niños ponen sus trabajos sobre la mesa para que la pintura se seque, yo le tomo fotos a algunos de los trabajos, varios niños me piden que les tome fotos a sus trabajos o que les tome fotos con sus trabajos, usualmente se paran al lado mío mostrándome lo que hicieron o posando para mí con sus obras, siempre me piden lo mismo, como si estuvieran orgullosos del resultado (Diario de Campo – 13 de Marzo de 2014).



Foto 18 y 19. Retratos. Primavera 2013

Este camino permite la construcción de representaciones que derivan en la construcción de otros valores para hablar del trabajo en el taller; valores que muchas veces son potenciados por las opiniones de los talleristas y el titular, permitiéndole al niño encontrar en sus procesos un resultado válido, para ser expuesto y considerado “padre” o bonito por otras personas: La importancia de considerar *los sentimientos* radica en la capacidad que las realidades y procesos inconscientes tienen para dar forma, animar, distorsionar y dar significado a nuestra experiencia (Cf. Lutz; 1986, Chodorow; 1999 y Das 2000), a lo que se suman las emociones como vía comunicativa a través de la cual las expresiones visuales encuentran sentidos singulares y colectivos.

Este enfoque nos permite hablar también de otro camino para la autovaloración: la *autenticidad*. Esta fue definida por Walter Benjamin como *el aquí y el ahora* de las obras de arte, es decir es *existencia única en tiempo y lugar, su historia y la huella del tiempo* (2003, p. 44). No es mi objetivo analizar en este punto, las expresiones visuales de los

niños como obras de arte que se definen a partir de su *aura*¹⁹, sino comprender los mecanismos a través de los cuales los niños se identifican con dichas expresiones y el valor que le dan al haber elaborado un trabajo importante. La autenticidad en este caso, tiene que ver con el lugar que los niños le dan al hecho de ser autores de trabajos manuales que han sido calificados como “bonitos” o “padres” y que les han permitido dominar una técnica.

“Mucho antes de poder pensar sobre la vida en general y sobre sus problemas más amplios, se nos guía hacia la persecución de fines no comprendidos dentro del ciclo de una sola percepción. Y esta guía la proporciona el *sentimiento*, no el discernimiento. En el discernimiento de un hecho percibido, nuestra disposición es un factor positivo no menos real que el hecho mismo. Los sentimientos que se unen a la aptitud y a la disposición para la respuesta —sea en una sola percepción o en una serie de percepciones interrumpidas, quizás, por pausas de sueño y distracción—, son *estéticos*. Son los sentimientos estéticos los que marcan el ritmo de la vida y nos mantienen en nuestro curso mediante una especie de peso y equilibrio” (Ogden; 1926, p. 131-132).

En realidad gran parte de los trabajos que se realizan en el taller están hechos a varias manos, resulta difícil determinar si un niño lo elaboró por completo por sus propios medios, pues siempre existe la intervención de los talleristas o el titular; pero al ser un trabajo mancomunado, adquiere un significado mayor para los niños. La autoría se transfiere cuando el tallerista regala al niño un dibujo y el niño lo interpreta como un objeto que le pertenece, transformándolo con colores o pinturas.



Foto 20. Trabajo en el Taller. Otoño 2014

¹⁹El aura es definida como “Un entretejido muy especial de espacio y tiempo: apareamiento único de una lejanía, por más cercana que pueda estar” (Benjamín; 2003: 47).

“lo veo mucho con los dibujos que hace Pedro, o sea que ellos tienen la confianza de decirle –oye hazme, no sé, un spiderman para la otra semana, o hazme este dibujo para la otra– y Pedro se los hace y el que se los haga es muy importante para ellos porque como tienen así increíble que no se les olvida y siempre le reclaman el dibujo la siguiente clase” (Huertas; 2013 – Entrevista 3).

El taller con los niños de La Gran Familia le permite al titular asumir un papel de mediador, a través del cual motiva a los niños a hacer las cosas por sí mismos, invitándolos a valorar lo que hacen, no por lo bonito y lo feo, sino por el esfuerzo que le invierte, por la autenticidad de su producción, por la singularidad de lo que hacen y lo que pueden llegar a hacer. Un aprendizaje a través de la imaginación les permite a los niños liberarse de las convenciones sociales o de las dificultades personales (relacionados con las problemáticas sociales y familiares a las que se enfrentan a diario), para darle lugar a construcciones que tienen un valor reconocido por ellos mismos. El arte puede potenciar su autoestima, invitando al estudiante a conocer sus propias capacidades y habilidades, en vez de limitarse.



Foto 21. Trabajo en el Taller. Otoño 2014

La autovaloración permite que los niños dejen atrás *el peso de lo real* para darle lugar a lo posible y a las múltiples formas de ser. En este caso el maestro debe motivar al niño a hacer sus trabajos, a encontrar las estrategias para resolver un problema en el ámbito de la creación: “El arte es espiritual, un respiro inmaterial de las dificultades de la vida” (Botero, Fernando: 1932 – Frase Célebre). La imaginación es la posibilidad de liberarse del peso de

lo real, a través de la posibilidad de confiar en lo que se produce, a partir del deformar lo cotidiano en construcciones de sentido.

5. CREACIÓN: PARA ACCIONAR LA IDEA

Llegar a la idea, construirla y confiar en ella debe llevar a la posibilidad de accionarla, de ponerla en práctica construyendo cosmos colectivos e individuales transformados desde el ejercicio creativo. Para Bachelard (1993), la imaginación tiene un sentido irrealizante, que tiene que ver con la capacidad de “rebasar la «función de realidad» de la conciencia permitiendo alcanzar «cosmos alternos» a partir de «objetos de ensueño»” (Vieyra; 2008, p. 141). Estos cosmos alternos son construidos por los niños en respuesta a la vivida que da de manera cotidiana; hay que tener precaución tal afirmación, pues no tiene que ver con la elaboración de un mundo de fantasía e inexistente, sino con la posibilidad de transformar las formas como se relacionan consigo mismos, con el entorno y con las personas con las que interactúan, generando nuevas prácticas vivenciales y cosmos habitables.

“Una fenomenología de la imaginación tal como fue planteada en la obra de Gastón Bachelard implica en nosotros vivir intensamente las imágenes, abandonarnos a ellas con una total adhesión. Ampliando y diversificando nuestras imágenes predilectas, nuestras imágenes ensoñadas, podremos trazar poco a poco el mapa general de una cosmología de valores: una verdadera cosmografía de la ensoñación” (Bravo; 2014).

Partiendo de la ensoñación y la metáfora, me concentraré ahora en analizar los mecanismos cómo se crean mundos singulares y colectivos, entendiendo que la imaginación se desprende del plano pasado, al cual recurre como referente, para actuar sobre el plano futuro, por cuanto estamos ante la posibilidad creadora de la mente humana.

COSMOS SINGULARES

Los niños y niñas significan el mundo que les rodea, lo interpretan y se apropia de él creando el mundo interno –ideas, sueños, fantasías, anhelos, ilusiones, representaciones– a través del cual constituyen su identidad. Los talleres de arte propician una experiencia particular que tiene que ver con el acercamiento a herramientas artísticas permitiéndoles

expresarse, reconfigurar y transformar ese mundo interno por vía del encuentro y la imaginación de sí mismos.

Dos elementos sirven para entender dichos procesos de deformación y creación singular para posteriormente materializarse en los cosmos colectivos: la metáfora y la ensoñación. Para Bachelard, la metáfora es la expresión efímera del lenguaje que implica la traslación, es decir la relación que se establece entre el objeto, o mejor, el mundo vivido, con lo evocado, o mejor, el mundo imaginado. Por ende, los procesos de imaginación conllevan a lenguajes metafóricos donde el mayor ejemplo es la poesía.

“Es la metáfora, por ejemplo, la que en diferentes culturas ayuda a explicar la función de los mitos y es también la que en el bestiario alquímico, proporciona las bases para una psicología de la agresión como se puede apreciar en el paralelismo sustancia-lobo devorador. Pero hay algo bien claro y es que el lenguaje metafórico expresa fundamentalmente «traslación de pensamientos», superposiciones de sentido pero nunca oposición entre un sentido propio y un sentido figurado ni tampoco entre verdadero y falso ya que toda metáfora es verdadera. Leemos en las metáforas de metáforas que «constituye además un fenómeno de la naturaleza, una proyección de la naturaleza humana sobre la naturaleza universal» (Bachelard; 1942: 275).

Si recordamos la metáfora de Alexa sobre *vivir en las nubes* (Pág.102), podremos entender cómo los niños crean estrategias singulares para transformar su vivencia creando cosmos alternos. La expresión metafórica se vivencia de múltiples maneras, no solo desde la palabra sino también desde la imagen, el dibujo, el modelado, las figuras: los distintos y complejos medios visuales se transforman en lenguaje, al momento de expresar lo sentido, vivido, interpretado.

“Los lenguajes de expresión son el resultado de un proceso de elaboración (actividad creadora) que genera un nuevo territorio, el cual parte de la individualidad, de la experiencia y de su complementariedad en lo colectivo. El territorio poético es un lugar vital, un lugar en construcción que habita el proceso creativo donde se realizan los procesos del pensamiento y el desarrollo de la imaginación. Este lugar es un territorio en constante conquista, nunca conquistado del todo, siempre en elaboración entre el individuo, el mundo y el lugar del hacer personal” (Lara; 2010, p. 112).

Cada uno de los trabajos que se elaboran en el taller son un cosmos de significados, una construcción individual del mundo que se habita y de las emociones que éste representan. No es objetivo de esta investigación analizar la imagen, en un sentido formal, que producen los niños, avocándonos a la idea de metáfora, y menos, identificar patrones de comportamiento o rasgos emocionales en los trazos que realizan, por el contrario, busca analizar los mecanismos complejos a través de los cuales los niños transforman su mundo, resaltando el papel de la expresión visual como potente canalizador de rutas deformadoras de lo cotidiano, de la imagen vivida, siendo la metáfora un recurso explicativo que permite deformarla realidad haciendo uso de las artes visuales. En este caso, si imaginar es la pregunta por el poder ser, y Bachelard plantea que la imaginación tiene que ver con la capacidad de deformar imágenes y construir a partir de lo observado, entonces podríamos plantear que la imaginación, tiene que la construcción de un mundo propio elaborado por los niños a partir de lo vivido, es decir, la capacidad de crear nuevos mundos, nuevas posibilidades de *ser* desde lo que les rodea y desde lo que les acontece.

La facultad metafórica que brinda la imagen, no puede deslindarse de la posibilidad que la ensoñación brinda al momento de imaginarse a sí mismo, pues deformar lo vivido a través de los lenguajes artísticos se nutre de los sueños que tejen los niños para sí mismos de manera continua. La ensoñación para Bachelard se constituye por las ilusiones dadas entre el sueño y la vigilia y es través de esta que se conoce y crea el mundo, siendo la ensoñación el motor de ese proceso creativo:

“Desde la diferencia radical entre sueño no nocturno y ensoñación a través de la conciencia, se le asigna a la ensoñación la posesión de un *cogito* y el carácter femenino, esto es, su pertenencia al *anima*. Para mejor comprender la tesis del *cogito* de la ensoñación es preciso tener en cuenta el enunciado de *La Poética de la Ensoñación*: «sueño el mundo, por tanto el mundo existe como yo sueño»” (Florian Bocanegra; 1984, p. 126).

El taller les brinda a los niños la posibilidad de imaginarse a sí mismos y expresar muchos de sus sueños a través de los trabajos que realizan, es por ello que el taller constituye un proceso creativo de transformación individual en el cual los niños pueden construir imágenes futuras, no solo desde el lenguaje artístico, sino desde el juego y las formas como interactúan con los demás.

Los cosmos singulares pueden verse materializados en las necesidades que los niños crean de *coleccionar* sus trabajos como objetos de valor simbólico. Muchos de ellos guardan sus dibujos y trabajos como piezas importantes, pues representan no solo un *dibujo bonito*, sino recuerdos, significaciones, ilusiones y emociones que los conectan de manera directa al trabajo elaborado. Los trabajos que realizan están llenos de sí mismos, son una extensión de su personalidad al ser un medio de comunicación de ese mundo interno que los convoca.

COSMOS COLECTIVOS

Imaginar en mundo singular implica también imaginar el mundo colectivo que se construye en el taller y fuera de él; los niños y niñas de La Gran Familia, crean cosmos en relación con las personas con las que interactúan consolidando soluciones a las necesidades personales.

Es posible hablar de dos momentos cruciales a través de los cuales los talleres de arte les permiten a los niños generar dinámicas diferentes de relacionarse con los demás: una tiene que ver con el juego (tema en el que profundizaré de manera detallada en el capítulo siguiente), y con los ejercicios lúdicos que le permiten al niño deformar la realidad para construir nuevas realidades: escenarios, vivencias, relaciones, personalidades, relaciones con los demás, normativas, situaciones. “Los niños al jugar establecen **relaciones abiertas con el mundo** que los rodea y que le ofrece *posibilidades ilimitadas*. En relación a esta idea Scheines G. (1998) dice «Cada acercamiento lúdico a lo que aparece a nuestro alrededor no sólo recoge una respuesta sino que, al mismo tiempo, genera un nuevo interrogante, origina nuevas inquietudes que impulsan a sucesivos acercamientos [...] Esta mirada primordial, atenta y celebratoria, es el punto de partida del auténtico juego y es la que convierte cualquier cosa en juguete» (Scheines; 1998 en Riado; 2008, p. 8).

Otra dinámica es el establecimiento de vínculos y mundos compartidos que permiten poner en práctica la idea dentro del proceso que he venido describiendo. Con el accionar me refiero al uso que se le da a los trabajos como bienes culturales, es decir, como objetos a los que se les adjudica un valor simbólico (tema que mencioné en el apartado de la autovaloración) y que se inscribe en las prácticas sociales y culturales de los niños. Esto, en la medida que “no podemos entender la experiencia, los sueños y el futuro de una niña o

niño sin reconocer la manera en que su vida está estructurada por los elementos imaginativos e ideales que se construyen en el seno de la familia, la casa hogar y la sociedad” (Cf. Leinaweaver; 2010, p. 48), Resulta importante identificar los espacios compartidos en los cuales trasciende el trabajo de los niños, realizado en el taller.

Uno de estos espacios tiene que ver con el *regalo*, pues los niños y niñas suelen hacer trabajos para regalarlos a otras personas: a las encargadas de La Gran Familia, a familiares, a otros niños del taller. Esta posibilidad de compartir con otros el trabajo que se realiza, explica habla la confianza que construye el niño hacia sus propias creaciones y la importancia que le da a compartirlas con los demás.

Una vez terminamos los trabajos, Tere me pregunta que si se puede llevar los trabajos, a lo cual le digo que no, porque generalmente los y trabajos se seleccionan al final y se exponen por lo que los trabajos se les dan al final de la temporada. Tere me pide que le deje llevar su trabajo porque se lo quiere regalar a alguien, ella se muestra triste ante mi negativa y ansiosa ante la posibilidad de llevarse lo que ha hecho el día de hoy (Diario de Campo – 17 de Octubre de 2013).

La convivencia constituye un segundo espacio en el cual los niños comparten sus trabajos, críticas y halagos. El final del taller, o incluso durante, es un momento propicio para que los niños muestren sus proyectos a los demás, comunicando su experiencia y formulando preguntas como ¿Quién le ayudó? ¿Cómo lo hizo? ¿Qué color le puso? ¿Qué va a hacer con él? Este breve momento de reflexión genera la posibilidad de interacción con los demás niños y talleristas a través de la observación de la imaginación y creación en las opalinas, del barro o demás materiales.

Un tercer espacio es la *exposición*, realizada al final de la temporada, en la cual participan los niños y jóvenes de todos los talleres que se dan en la facultad martes, jueves y sábados. Esta exposición se constituye como una posibilidad que los niños tienen para interactuar con otras personas, creando un cosmos colectivo diferente al cotidiano. La realidad de los niños cambia al momento en que pueden ser partícipes de eventos como éste, en los cuales

tienen la oportunidad de mostrar a la comunidad neolonesa que asiste al evento, el resultado de sus esfuerzos.

Era sábado en la mañana la facultad estaba más llena que de costumbre, se veían niños y padres caminar por los jardines, madres cargando paquetes de comida hacia el Edificio C (nomenclatura usada como señalética de la facultad) y niños jugando el columpio. En Edificio C se encontraban trabajos de los niños expuestos sobre mamparas blancas, mesas y cubos. Me acerqué a una de las esquinas del espacio, en donde se encontraban dos de los talleristas; en una de las mesas se encontraban algunos de los trabajos tridimensionales de los niños y en la pared trabajos bidimensionales. En el centro se encontraba un televisor y equipo de audio, a través del cual pasaron un video institucional sobre los talleres de arte, en este momento todos los padres de familia se acercaron para poder ver y escuchar las palabras de la coordinadora de los talleres. Durante el evento varias personas se acercaron a la mesa para observar las marionetas, las piezas de barro y los dibujos sobre la pared haciendo comentarios entre ellos. En otra de las esquinas había una mesa con comida a la cual se acercaban los niños y padres para comer. Los niños de La Gran Familia llegaron tarde al evento y no pudieron ser partícipes del evento. Llegaron a comer y a convivir, al final del convivio repartimos los trabajos que cada niño había hecho, ellos estaban felices por poder llevarse sus piezas” (Diario de Campo – 17 de Mayo de 2014).

La experiencia en el taller nos permite hablar de cómo un aprendizaje a través de la imaginación, le permite al niño imaginarse para transformarse, donde pueden deformar la realidad que le acontece, iniciando formas de relacionarse consigo mismos y con los demás, creando lenguajes expresivos canalizados por la experiencia artística y que sirven para hablar de la vivencia, las emociones, los anhelos y proyectos. “La imaginación y la fantasía son un medio para ampliar y enriquecer la experiencia del [ser humano], y también estimular su actividad creadora. Cuando más rica sea la experiencia humana, mayores elementos se tendrán para combinar, crear e imaginar. El proceso creativo, aunque se llegue a materializar, continua construyendo territorios poéticos, lo que nos lleva a pensar que el proceso creativo es un proceso infinito” (Lara; 2010, p. 112). El taller *Jugando con el Arte* para los niños de La Gran Familia, constituye un espacio para la creación poética a través

del lenguaje visual, en el cual los niños pueden transformar su experiencia y generar nuevos cosmos, partiendo en compañía de los talleristas, quienes no son ajenos a estos procesos.

La expresión artística resulta ser una capacidad catártica, en la que el creador pone de manifiesto sus emociones y necesidades, es decir la capacidad de imaginar en el acto de revelarse a sí mismo. Tal como lo señala Read, “estamos dotados, vale decir, de una voluntad libre, y en virtud de esta libertad nos esforzamos por evitar los rasgos fijos y regulares de las leyes de la naturaleza, y expresar en cambio un mundo propio —un mundo que es reflejo de nuestros sentimientos y emociones, de ese complejo de instintos y pensamientos que llamamos personalidad” (1995, p. 125).

Los procesos de imaginarse a sí mismo (leídos en la libre expresión dada en el taller), de transformarse (dados gracias a las múltiples posibilidades que se vivencian), de liberarse del peso de lo real (a partir de la autovaloración de lo que se realiza, dejando atrás concepciones que puedan nublar las representaciones que los niños hacen de sus propios trabajos) y de crear cosmos singulares y colectivos (al momento en que se accionan o ponen en práctica distintas formas para materializar ese mundo transformado), son procesos que no se dan de manera lineal, aunque aquí hayan sido expuestos de dicha forma. Por el contrario, son procesos cíclicos sobre los cuales se está continuamente volviendo, haciendo de la imaginación un proceso complejo a través del cual se está en continua reflexión sobre sí mismo en relación con los demás.

“Ese mundo, el bebé o el niño ya un poquito mayor, necesitan explorarlo, cuando lo exploran, se lo juegan, es decir que se relacionan con él con un lenguaje natural que forma parte de los seres humanos que es el juego y empiezan a interactuar con él, y esa interacción significa conocer al otro, no solamente ver qué está allí, comprenderlo, asimilarlo, acomodarse a lo que está allí, sino que también implica la posibilidad de poderlo transformar. Y las formas en que los niños y niñas transforman el mundo que está a su alrededor es por supuesto a través del juego, pero es también a través de su cuerpo, de esas posibilidades que le da esa percepción que tiene del mundo y que su cuerpo le permite como son el movimiento, el gesto, hacer trazos, producir sonidos, percibir los sonidos y entender la manera en que los pueden transformar, ver cómo la luz se transforma en colores, entender las texturas que están en ese mundo, las temperaturas, el olor, todo lo que percibe con todos sus sentidos, eso le da la posibilidad de ensamblar, de disponer, de armar, de desarmar, de construir, de establecer, de crear nuevas texturas, todo ese proceso es lo que podríamos decir la base de la expresión a través de los lenguajes artísticos porque debemos recordar que el arte es esa transmisión de lo que sentimos a través de esos mismos elementos, cada disciplina, la música, el teatro, la danza, la literatura, tienden a centrarse en uno de los elementos: en el color, en el sonido, en la luz, en el movimiento o en el gesto, pero de una u otra manera todas se integran y eso mismo hacen los niños cotidianamente. Un niño en un medio donde no hay temperas, muy posiblemente encuentra un palito y encuentra una superficie blanda de greda o de arena donde empieza a hacer trazos y vive en un medio, en un medio cultural, en un medio social en donde hay representaciones sobre el cuerpo, maquillajes, prácticas [...] Esas expresiones existen en todo lugar y los niños las observan, las entienden, entienden qué significan, pero tienen la capacidad de producirlas y al producirla experimentan la capacidad creadora que tienen, y ser humano es ser creativo, la creación es parte de la esencia de la naturaleza humana, entonces el arte en la primera infancia se convierte en algo esencial, es algo de construcción de identidad, de saber quién se es porque en la medida que expresamos los sentimientos estamos construyendo una identidad, estamos compartiendo lo que tenemos. Esta sería la respuesta a la primera pregunta, es decir, es algo trascendente para el presente y para toda la vida de los niños y de las niñas y no se reduce solamente a placer estético, involucra procesos muy complejos de construcción de conocimiento, procesos pues cognitivos, procesos sociales y emocionales, es decir que el arte les brinda a los niños la posibilidad de crecer de manera integral” (Díaz; 2014)

VII. «JUGANDO CON EL ARTE»

IMAGINAR EL MUNDO PARA CONSTRUIR CIUDADANÍA

Tercer momento: El Descanso – Juego

Anotaciones IV

Habíamos llegado a mar abierto después de separarnos del grupo que nos acompañaba. Nos encontrábamos en medio de aguas profundas y oscuras que alimentaban nuestros miedos. Para protegernos de los peligros debíamos encontrar la manera de nadar o transitar el espacio, así que empezamos a caminar de reflejo en reflejo. La luz del sol se proyectaba sobre el agua y servía como espejo sobre el cual podíamos caminar, claro, con cuidado de no lastimarnos.

Tenía dos compañeras de viaje, quienes se aferraban a mis manos para no perderse del camino. Para facilitar nuestro recorrido hicimos amistad con un animal marino que nos guiaba y protegía. Para continuar cada que el sol se escondía detrás de una nube, debíamos arriesgarnos a nadar, pero necesitábamos de gafas especiales para hacerlo, cuando nos lanzábamos al agua debíamos nadar lo más rápido posible, tanto como nuestro cuerpo lo permitiera.

Caminamos toda la tarde sobre las aguas profundas sin rumbo alguno, nunca supimos hacia dónde debíamos ir, solo nos motivaba el peligro de caer al agua y no poder regresar a la superficie. Cuando el sol se ocultó llegó el camión por nosotras para llevarnos de regreso a casa.

Laura Sayariy Moreno Villalobos

Un día en el taller es un día de juego, pero también de ejercicio plástico, en donde se potencian las relaciones de vínculo que se entablan, de allí la importancia de reflexionar sobre estos elementos que explican la vivencia de los niños, de los estudiantes de la F.A.V. y del titular de los talleres.

1. «JUGANDO CON EL ARTE»: NOMBRAR LA EXPERIENCIA

Una reflexión sobre las dinámicas del taller y los mecanismos en que el juego se posiciona como estrategia de trabajo en el aula con La Gran Familia, me permite argumentar una serie de elementos que tienen que ver con el ejercicio de la lúdica en relación con el taller, con el arte y con la producción de conocimientos para la vida. Estos surgen de la investigación en campo (tanto de las entrevistas como de la observación de los talleres). Por un lado, planteo que el juego desafía la cotidianidad invitando al niño a imaginar y crear desde el mundo interno y el marco cultural de referencia que conforma su subjetividad, dando lugar a expresiones visuales, pero también a rutas de aprendizaje, de solución de conflictos, de interacción e integración.

Por otro lado, el juego desencadena una vivencia transformada en el ámbito de la convivencia. Transformada porque se sale del ámbito de la casa hogar y se revive en los espacios de la Facultad en relación con los estudiantes, dando lugar a la interacción, al vínculo y a la creación de objetos artísticos que también son juguetes que sirven de canal de comunicación entre los participantes. Ambos argumentos parten de la tesis según la cual el juego es un *acto político* (Cf. Reboledo y Espinosa; 1983) a través del cual los niños ejercen su capacidad de agencia y de construcción de sociedad; mediante la lúdica se crean los elementos simbólicos a través de los cuales se representa el mundo, se participa en él y se crea ciudadanía: se trata de relaciones con el otro que se construyen en el ámbito de la dinámica lúdica y que parten de principios básicos de convivencia adquiridos socialmente y escenificados en el juego.

Ahora bien, el juego como *acto político* se entiende por doble vía. En primer lugar, el ejercicio político tiene que ver con la definición griega de polis (ciudad) en donde lo político describe el arte de la ciudadanía y las relaciones que se establecen en comunidad.

La política, por esta vía, es la vida en sociedad, el ser humano es un zóon politikón, un animal social que entabla vínculos relacionales con el otro, tal y como lo plantea Aristóteles. En segundo lugar, si pensamos lo político en términos del ejercicio del poder, no podríamos desconocer el principio relacional en el que éste se basa. Si bien, el ejercicio de poder ha sido entendido clásicamente de manera vertical, resulta pertinente reconocer las estrategias en que éste se vive de manera relacional, ya no desde un poder central que controla, sino desde las formas como el ser humano entabla vínculos con el otro.

Al respecto, Foucault plantea que el poder no se ejerce de arriba abajo, por el contrario, el poder viene de abajo, el poder no son los aparatos ni las instituciones, el poder es la multiplicidad de las relaciones de fuerza, está en todas partes, “no porque tenga el privilegio de reagruparlo todo bajo su invisible unidad, sino porque se está produciendo a cada instante, en todos los puntos, o más bien en toda la relación de un punto con otro” (1976, p. 113). Ello plantea ver el poder en las múltiples relaciones (móviles y no igualitarias), padre-hijo, maestro-alumno, verlo no como algo macro, sino como algo micro²⁰. El poder, siguiendo a Foucault, no se posee, el poder se distribuye, se ejerce, es inmanente a las relaciones, existe gracias a la resistencia, supone tácticas y estrategias.

Pero ¿qué tiene que ver la política y el poder con el tema que hoy nos convoca? El juego es una manifestación de cómo los niños son agentes que construyen cultura a través de sus prácticas sociales, en este caso el juego es un dinamizador tanto de las relaciones sociales como de los significados culturales que se elaboran al momento de la interacción. Los talleres de arte se convierten en un espacio de participación a través del cual se configura ciudadanía, desde los marcos culturales de los participantes, aunque también de la elaboración de significados a través del ejercicio imaginativo.

²⁰ De ahí la microfísica del poder.



Foto 22. Tiempo de Juego. Otoño 2014

Resulta central entonces comprender cómo la imaginación es eje transversal de la relaciones sociales; es a partir de ella que se deforman las realidades con el fin de crear nuevas experiencias desde los anhelos y emociones. El juego constituye una manera de relacionarse con el otro en el cual existen tanto flujos de poder, como flujos imaginativos que constituyen la experiencia colectiva en el taller.

A continuación analizaré de manera breve algunas teorías sobre el juego y cómo estas explican la forma como se llevan a cabo los talleres; el juego es un acto político de participación y relación social que se fundamenta en la imaginación y la creación de mundos posibles. En el taller se evidencia la forma como los niños construyen, participan y recrean elementos socioculturales a través de la relación con el otro en donde el arte es experiencia que multiplica posibilidades.

DE LA TEORÍA AL TALLER

Las teorías sobre el juego han pasado por diferentes etapas asociadas a corrientes teóricas que han buscado explicarlas. De manera general señalaré los elementos centrales de las principales teorías para asumir una postura y después analizar cómo ello se traslada al campo práctico del taller. Distinguir cada una de las corrientes de las teorías del juego me permiten hacer algunas anotaciones sobre cómo puede ser definido desde la experiencia y reforzar el argumento de cómo la imaginación contribuye a la construcción de conocimientos para la vida.

Las teorías del juego inician con los principios de la psicología que tenían un corte evolucionista a través del cual se explicaba la práctica lúdica en relación con las características adaptativas de las sociedades avanzadas. Spencer (1855), por ejemplo, propuso las teorías sobre el *exceso de energía acumulada* que explicaban los mecanismos mediante los cuales se puede distinguir entre actividades menores o sin mayor importancia en la actividad humana; y las actividades para la supervivencia, las cuales requerirían de un mayor esfuerzo. Los juegos, en este sentido, al igual que la estética, tienen que ver con las sociedades avanzadas por cuanto se consideran actividades de lujo al que pocos tenían acceso.

Posteriormente encontramos los argumentos de M. Lazarus (1883) quien propone la *teoría de la relajación* la cual explica los mecanismos mediante los cuales los seres humanos buscan actividades que favorecen la relajación y la recuperación de energías. En esta medida, al contrario de tratarse de un gasto de energía, se trata de un sistema de prácticas que sirven para recuperarse en momentos de cansancio. Contrapuesto a esto, Schiller (1975) describe la *teoría de las necesidades*, la cual explica el juego como una posibilidad para disminuir la energía que no fue consumida por el cuerpo al cubrir necesidades de orden básico. Al igual que Spencer, considera que se trata de una actividad asociada a lo estético y por ende se trata de actividades del espíritu.

En esta misma línea evolucionista se encuentran las teorías de Stanley Hall (1904), quien a través de la psicología y la pedagogía explica la *teoría de la recapitulación*, la cual se refiere a la capacidad del ser humano de recrear ideas y prácticas de vidas pasadas a través del juego, de allí que este sea efecto de actividades de generaciones anteriores. Sin embargo, Stanley Hall vuelve sobre esta teoría tiempo después argumentando que el juego estimula el desarrollo de las personas, esto a través de un estudio cuantitativo de los juegos infantiles.

Desde un enfoque funcionalista, la propuesta de K. Groos (1898) se enfoca en analizar tanto las necesidades básicas, como los aprendizajes motrices que se adquieren con la práctica, en la cual ubica el juego como un mecanismo de ejercitar los instintos a través del desarrollo de habilidades necesarias para la supervivencia. Tal afirmación se diferencia de

los planteamientos de Spencer quien consideraba que el juego era un lujo y una actividad de las clases altas, y propone entender el juego como una capacidad humana.

Para inicios del siglo XX la fenomenología y los estudios antropológicos empiezan a teñir los planteamientos en torno al juego. Buytendijk (1958), por ejemplo, analiza la niñez como una etapa diferente a la de la adultez, argumentando que la timidez, la emotividad e incluso la ambigüedad definen a la primera como una etapa de impulsos. Por esta vía, argumenta, existen tres impulsos característicos de la niñez que motivan el juego: la libertad, que se asocia al deseo de autonomía; la comunidad y la búsqueda de relacionarse con el entorno y la sociedad; y la reiteración, que tiene que ver con el hecho de repetir numerosas veces las mismas acciones. Es así como en las características de la niñez se pueden encontrar las explicaciones al juego, pues estas son pre-requisitos de su existencia y por ende el juego se convierte en un ejercicio de comportamientos heredados.

En el campo de la educación y la psicología infantil se encuentra la propuesta de Edouard Claparede (1909), que afirma la existencia de un componente de ficción en relación con la realidad. Por ende el juego es un mecanismo a través del cual el sujeto se relaciona con el entorno y sus percepciones determinan las formas como es definido, de allí que el juego tenga connotaciones personales y relacionales. Por su parte Sigmund Freud es quizá uno de los teóricos que más aportó a una definición del juego a principios del siglo XX desde el psicoanálisis. Sus teorías pueden dividirse en dos momentos. Para (1905) argumentaba que el juego se trataba de un proceso interno de orden emocional a través del cual se cumplían los deseos insatisfechos (como ejemplo la necesidad de expresión sexual); en este sentido el juego era entendido como una expresión de instintos en donde las fases de desarrollo de la libido explicaban las características de esta práctica social. En 1920 Freud reformula esta teoría planteando que en el juego intervienen también las experiencias reales y no solo las proyecciones y pulsiones. Más allá del placer, los traumas de la infancia también definen las formas como el niño se desempeña y por ende el juego se convierte también en herramienta de diagnóstico y terapia a través del cual se pueden identificar las experiencias de angustia y los mecanismo para hacer que el niño se adapte a la realidad.

Posterior a las teorías de Freud surgen propuestas teóricas orientadas al campo sociocultural en relación con las capacidades psicológicas de las personas. De allí, argumentos como los

de Vigotski (1924) desde la psicología del desarrollo, quien plantea dos caminos para entender el juego. Por un lado existe un valor socializador que le permite al ser humano adquirir prácticas y pautas de comportamiento gracias al medio social donde vive, ya sea la familia, la escuela, los amigos o la sociedad en la que se desenvuelve; es por esto que el juego tiene que ver con una acción espontánea ligada a la socialización y es a partir de este que se aprenden costumbres y valores culturales. Por otro lado, existe una necesidad humana de aprender, conocer y dominar el medio que le rodea por lo cual “el juego no es el rasgo predominante de la infancia, sino un factor básico en el desarrollo” (Vigotski; 1988 34). En este caso, el juego, y con él la imaginación, posibilita conocimientos en el ámbito simbólico y social creando Zonas de Desarrollo Próximo, las cuales tienen que ver con la autonomía que tiene el niño para desarrollar actividades y resolver problemas; sin embargo Vigotski retoma elementos del psicoanálisis al plantear que los deseos insatisfechos impulsan a los niños a recrear situaciones ficticias, pero tal argumento habrá que retomarlo con cuidado, pues no quiere decir que el niño se vea en la necesidad de resolver problemáticas reales en el plano de su vida cotidiana.

Desde un enfoque constructivista, Piaget (1946) estudia el desarrollo de la inteligencia y la formación de símbolos, lo cual le sirve de base teórica para argumentar que el juego tiene una función simbólica que les permite a los niños recrear una realidad imaginaria, entre lo real y lo ficticio. La capacidad asociativa de la mente humana, a través de la cual se transforma lo vivido y el entorno en relación con el mundo subjetivo, crea nuevas estructuras mentales que en gran medida se dan por la necesidad del niño de adaptarse al medio y por la presión social de la realidad en la que se desenvuelven. Por esta vía el juego permite transformar la realidad externa y adquirir habilidades motoras, intelectuales y adaptativas.

Blanchard y Cheska (1986) proponen un enfoque de corte antropológico sobre el deporte, estudiando el juego a través del estudio de los espacios, los contenidos los grupos y las características de las personas participantes. Sin embargo, los estudios antropológicos sobre el juego²¹ surgen desde el momento mismo que surge la disciplina, pues esta pretendía

²¹ En sus estudios Noelia Enriz hace un análisis histórico sobre los planteamientos que han existido sobre el juego desde la antropología: “Al historizar la relación entre el juego y la antropología Handelman (1974) sostiene que los primeros abordajes se interesan por los diversos mensajes que en el marco del juego se brindan sobre aspectos de la sociedad. Por

llevar a cabo estudios holísticos que abarcaran la totalidad de hechos sociales en determinada comunidad, de allí que el juego fuera uno de estos elementos a ser indagados.

En una teoría praxiológica, encontramos los argumentos de Pierre Parlebas (2001), quien estudia las actividades físicas desde una perspectiva sistémica y estructuralista buscando las relaciones que se entablan entre los juegos y el contexto sociocultural donde se llevan a cabo. Por su parte Sutton-Smith y Robert (1981) han estudiado el juego desde una propuesta que incluye lo cultural, psicológico y educativo; el juego, argumentan, resulta de la relación que se da entre los valores culturales de determinada sociedad y la clase de juegos que se suscitan, de allí que se trate de un proceso de endoculturación a través del cual se aprenden significados sociales. A su vez, ello no puede ser entendido por fuera del contexto económico de las comunidades, pues éste es un factor que determina la complejidad de las sociedades, y por ende la complejidad de los juegos, los cuales permiten un desarrollo físico, motriz, pero también de sentidos de estrategia que a la final se manifiestan en las organizaciones que desarrollan las sociedades.

En esta misma línea antropológica, pero orientadas hacia el conductismo y el interaccionismo se encuentran los estudios de George Mead Mead (1968), quien analiza el juego como un hecho social que explica el ser. El juego simbólico y los roles que asume cada quien, son hechos que explican las formas como las personas se autodefinen e imaginan en relación con un otro hallando semejanzas y diferencias, es por esto que en el juego se identifica la capacidad humana para reaccionar ante las acciones externas en la vivencia con el entorno y los demás. Gregory Bateson 1991, tratando de responder a las condiciones científicas del momento, analiza el juego desde una epistemología evolutiva,

otro lado, Schwartzman (1976) sostiene la necesidad de volver sobre los primeros estudios, particularmente a partir de las obras de Tylor (1879), Culin (1899) y Gomme (citado en De Sanctis Ricciardone, 1994). La autora sostiene que, si bien hasta mediados de siglo no volvieron a darse avances teóricos en esta temática, los existentes fueron condensados en la creación de la Anthropological Association for Study of Play (que deviniera luego Association for Study of Play) [... en los estudios más recientes se destaca] la propuesta de De Sanctis Ricciardone (1994) se señala que luego de 1930, particularmente con los aportes de Huizinga (1972) y Caillois (2000), se manifiesta una fragmentación entre las investigaciones que se interesan en particular sobre el juego, como las de éstos, y aquellas donde aquel está completamente ausente, y cita por caso la obra de Evans Pritchard. Esta ruptura parece revertirse, a mediados de siglo, tanto a partir de las perspectivas de Levi-Strauss (1964) como de la obra de Goffman, donde pueden recuperarse ciertos aspectos de la “teoría del juego” de Von Neumann y Morgestern. Para esta misma época, Bateson (1991) ya se interesaba por pensar el juego y, posteriormente, los abordajes simbólicos confluirán en los aportes de Geertz (2001), en su estudio de la riña de gallos en Bali. A través de esta cronología De Sanctis Ricciardone sostiene –y coincidimos con ella– que el estudio del juego ha seguido de modo permanente, aunque con ciertos focos de desarrollo más intenso, un curso continuo desde los comienzos de la disciplina hasta la actualidad” (Enriz; 2011: 94-95).

entendiéndolo como un mecanismo a través del cual se aprenden “habilidades meta-comunicativas”, lo que quiere decir que el juego en la práctica asume significados que no son literales pero que a largo plazo se convierten en habilidades para relacionarse o comunicarse con otras personas en el plano interpersonal y que abarca más espacios sociales que el juego, siendo este una de sus variables. Brofenbrenner (1975), argumenta que el juego está en estrecha relación con el ambiente y el contexto sociocultural y familiar; para Brofenbrenner los distintos ámbitos en los que se desenvuelven las personas están interrelacionados y los hechos sociales solo explican en función de esta relación.

En el campo de la psicología, y posterior a los postulados de Freud, se pueden destacar las teorías de Donald Winnicott (1993), para quien el juego le permite a la persona conciliar la realidad con el mundo interno y personal, búsqueda que caracteriza la esencia humana y que fomenta la elaboración de prácticas orientadas a encontrar un equilibrio entre lo vivido y lo pensado de manera creativa. El juego le permite al niño adquirir la autonomía a través de experiencias propias, dando lugar al distanciamiento entre la madre y el hijo y creando estrategias de control de la realidad. Jerome Bruner (1966), desde la teoría del aprendizaje cognitivo y la psicología cognitiva propone un viraje en los estudios sobre el juego tratando de explicar la relación que existe entre el juego y las estrategias de resolución de problemas, basándose en estudios que ponían énfasis en la eficacia a través de la cual los niños logran resolver inquietudes y argumentando que el grado de complejidad que el juego representa puede convertirlo en una estrategia pedagógica. Sin embargo sus argumentos se quedan cortos al presumir que las actividades de menor complejidad son las que mayormente permiten la efectiva resolución.

Los argumentos de Bruner conjugan de alguna manera los distintos desarrollos teóricos en torno al juego al centrar su análisis tanto en los procesos socioculturales del aprendizaje, como las estrategias adaptativas a través de las cuales el ser humano responde a su realidad, pero a su vez tratando de comprender las estrategias psicológicas que le permiten al niño desarrollar al niño habilidades en cognitivas, sumándole un argumento central para esta investigación que tiene que ver con la resolución de problemas.

Este breve recorrido sobre las teorías en torno al juego me permiten señalar cuatro elementos que son centrales para la comprensión de este hecho social: 1) el juego no puede

entenderse por fuera del contexto social, cultural e incluso económico en el cual se desarrolla y por ende de los significados con que se llena de sentido; 2) el juego pone en relación este contexto con el mundo personal, es decir, con los procesos internos en el plano psicológico (fantasías, sueños, proyecciones, deseos) y por tanto constituye parte de la subjetividad de las personas, entendida esta como la relación entre lo interno y lo cultural; 3) el juego no puede basarse sobre la binariedad entre emoción y razón que ya he mencionado anteriormente, sino que debe leerse desde las complejas interrelaciones que se entablan entre lo sensible y lo cognitivo como partes de un todo integral, es por ello que se puede plantear que a través del juego se construyen los mecanismos y marcos cognitivos y culturales que permiten la elaboración de respuestas a las problemáticas, a través del juego se recrean las múltiples posibilidades de ser en respuesta a las dinámicas de la realidad; 4) el juego implica necesariamente la relación con un otro, la interacción con otras personas y mundos sociales que nutren la vivencia personal a partir de lo que el otro tiene para enseñar, de allí que a través del juego se construyan significados sociales en conjunto.

“El mundo del juego es aquel en el cual la mirada trasciende el muro de la realidad para atreverse a desafiar la cotidianeidad, arriesgarse y aventurarse a descubrir «otra cosa» y tantas cosas. Es un mundo pleno de creatividad, donde las ideas van y vienen en un movimiento fluido como un torbellino que trepa hasta la originalidad; donde la flexibilidad, la apertura mental, la solución de problemas, la elaboración o generación de formas hacen surgir procesos de análisis y síntesis para engendrar un juego, pasarla bien, divertirse, y ser feliz” (Ridao; 2008, p. 2).

El juego tiene que ver con los proyectos de vida deseados y esperados por los niños del taller, las historias que se narran a través de la lúdica, están estrechamente relacionadas con sus mundos internos y deseos, pero también les permiten encontrar respuestas a las preguntas que los inquietan y a las necesidades que vivencian.

El taller «Jugando con el Arte», inicia con una pretensión de brindarle a los niños de la gran familia la posibilidad de aprender técnicas artísticas mediante la lúdica, pero en la práctica esto trasciende y va más allá configurando experiencias personales que se vinculan con el aprendizaje de múltiples conocimientos y la construcción de experiencias personales que fortalecen las ausencias que van desde la posibilidad de imaginar mundos posibles, hasta la

posibilidad de entablar vínculos con otro mundo social como el de los estudiantes de la Facultad de Artes Visuales. Así mismo, el diseño de un programa curricular pensado para los niños de la Gran Familia, se basa en los conceptos del juego como herramienta que le permite al tallerista encontrar rutas de aprendizaje basados en las experiencias singulares y las necesidades propias de los niños.

DEL NOMBRE A LA PRÁCTICA

Los talleres con la Gran Familia fueron llamados «Jugando con el arte» y aparecen nombrados así en los documentos oficiales desde el 2005 de la Facultad como los Informes de Gestión. Desde allí empezó a constituirse como un espacio de encuentro en el que el juego se convertía en el eje que dinamizaba las relaciones y el aprendizaje de técnicas artísticas. Este proyecto estaba anclado a una idea en donde el juego era el elemento base del programa diseñado para los talleres, sin embargo, según lo plantea el titular Pedro Colin Coronado, el nombre que recibía los talleres no se reflejaba de manera directa en las actividades que se llevaban a cabo con los niños de la Gran Familia.

“El punto de usar el nombre era porque en semestres pasados en los que yo estuve como asistente no sentía que se hiciera uso del nombre como tal, veía que hacían cosas, que, una vez me encantó lo que hicieron en clase, invitamos a una compañera que sabía hacer ocarinas, hicimos ocarinas con los niños o sea, instrumentos de viento y estaban muy padres y todo, nada más que el único problema ahí es que todo el trabajo lo venimos haciendo nosotros no los niños” (Colin; 2014 – Entrevista 4)

Con este antecedente, e interesado en el tema del juego como herramienta pedagógica, decidió darle continuidad a la idea y a su vez darle un contenido práctico al nombre con que habían sido bautizados los talleres. Es en este sentido que propone llevar a la práctica la lúdica buscando canales de trabajo con los niños de manera que la práctica artística trascendiera a una experiencia cotidiana de agrado para quienes participaban.

“Me agrada la palabra lúdico que se refiere a jugar, por eso de hecho también se llama el taller Jugando con el Arte, el nombre ya lo tenían cuando antes de que yo entrara pero yo le di ese significado, [propuse] hacerle un uso al nombre ralmente, vamos a tratar de hacerle un juego entonces se convierte en un juego para qué, para que el niño sea una experiencia

mucho más agradable, también que llegue a haber un poquito más de confianza” (Colin; 2014 – Entrevista 4).

Para Pedro, la motivación y necesidad de buscar actividades de distracción y diversión existen desde el origen mismo del ser humano. El ser humano, dice, siempre ha buscado elaborar objetos que ayuden a ese propósito, hecho que alimenta el desarrollo intelectual de las personas desde la niñez, es por ello que propone el juego como estrategia:

“El objetivo de este taller es continuar con el plan de elaborar piezas con las que los niños puedan jugar después, el taller pasado se hicieron títeres y marionetas y es así como seguiremos ya que dio buenos resultados a la motivación del alumno, claro el objetivo principal del taller es trabajar y jugar y mientras más lúdico resulte para el niño mejor experiencia será para este” (Colin; 2014 – Entrevista 4).

Jugar con el arte le permite al titular motivar a los niños que vienen al taller, pero a su vez le permite generar un interés que se complejiza al momento que sobrepasa los límites del aprendizaje de una técnica artística, dando lugar a experiencias personales, colectivas, y relacionales que pasan por la interacción con el arte y con los demás participantes de los talleres a través de la lúdica.

DE LA EXPRESIÓN VISUAL AL JUGUETE

Hablar de los procesos creativos y de expresión visual, implica también hablar del objeto artístico y de los productos del arte que surgen en el ámbito del taller y de las actividades propuestas, no con la intención de catalogar el trabajo de los niños como arte, sino de leerlo como expresiones en el campo de lo estético. Está quizá ha sido una de las temáticas de más amplia discusión dentro de las teorías estéticas y la historia del arte, en donde la problematización se concentra tanto en identificar aquello que se considera arte como en describir lo que se entiende por objeto artístico.

Con respecto a la primera cuestión, no es pretensión de esta investigación definir lo que se entiende por arte o no, por el contrario, la búsqueda está orientada a comprender los ejercicios de producción creativa que surgen en el ámbito del taller y por ende de las expresiones visuales que nacen de manera singular y colectiva, por lo cual argumentaré que

los resultados del trabajo en el taller son piezas producto de la actividad imaginativa y creativa que no se salen del marco de un ejercicio de aprendizaje en el taller.

Frente a la segunda cuestión, habría que partir de los planteamientos en torno al objeto artístico y su carácter «único e irreproducible», es decir, su autenticidad, su aquí y ahora en el campo de lo sensible, tal y como lo propuso Benjamin (2003). Sin embargo ese carácter, que hace únicas las piezas que producen los niños en el taller, no tiene que ver con una pretensión plenamente artística, sino que por el contrario se enmarcan en el ámbito de lo estético. Al respecto, Salvador Aburto, basado en reflexiones teóricas que hablan de lo estético, menciona que “Para Ramón Cabrera, el objeto [de arte] no desaparece, no se disuelve, sino que alcanza otra categoría, donde se fusiona con lo subjetivo y alcanza otro valor, otra cualidad, más no su desaparición ni su disolución”. Quizás habría que precisar que en la vida cotidiana no todos los objetos estéticos son artísticos” (2007, p. 65).

Tal argumento traslada el análisis de lo estético al campo de lo cotidiano y por ende, al campo de lo subjetivo, en donde el objeto estético adquiere un significado desde los mundos personales y colectivos y que se materializa en el valor sensible que éste representa para los niños del taller. La percepción, a la que se refería Duchamp cuando analiza las ideas en torno al valor estético de determinada producción visual, tiene que ver en este caso con el campo de lo cotidiano, el ámbito del taller y el mundo personal de los asistentes que recrean sus vivencias a través de una experiencia estética a través del aprendizaje de técnicas artísticas.

Ahora bien, habiendo aclarado el carácter objetual, o quizá, transobjetual²² en la medida que se articula de manera directa a lo sensible, de la producción visual del taller, resulta pertinente cuestionar la manera como dichas producciones crean un efecto, tanto en quien las elabora –niños de La Gran Familia– (antes, durante y después), como en quien las observa y quien participa activamente en su creación –titular y talleristas–. Marcelo Expósito ha analizado ampliamente las conexiones que existen entre el arte y la política y cómo no es posible deslindar el ejercicio artístico del ejercicio de participación y ciudadanía. Frente a la obra de arte, entiéndase aquí por objeto estético, argumenta:

²² Aburto señala que lo transobjetual tiene que ver con el carácter sensible del objeto artístico, es decir, con “la sensibilidad como una condición para la interacción en el sujeto estético desde sus sentimientos” (2007; 57)

“Yo lo que me planteo es, si no tiene más sentido pensar que la obra, incluso que sea una obra formalizada como un objeto en el fondo no es un artefacto que piensa ya ¿bajo qué condiciones de posibilidad podría desencadenar efectos y cómo esos efectos quizá puedan desencadenarse de una manera en que la obra sea casi como una interface, como un dispositivo que incorpora la interrelación, la relación, la interacción entre distintas subjetividades, entre distintos procesos de subjetivación” (Expósito; 2008)

Los efectos, en este caso, de la producción visual que surge en el taller tienen que ver tanto con la conformación de relaciones e interrelaciones entre quienes participan, como la relación que se entabla entre el niño y las piezas que elabora. De allí que sea necesario hablar del doble efecto y la doble función que cumple el objeto estético que nace en el taller, no desde la idea foucoltiana de subjetivación, pero sí desde la idea misma de subjetividad tal y como lo propone Chodorow (1999).

En primer lugar la función estética tiene que ver con el vínculo²³ que se establece entre el niño y las piezas que crea, una relación que se significa desde el mundo personal y cultural, donde el valor que se le da al objeto tiene que ver con el valor sensible que construye desde la misma concepción de la idea o el boceto. Para los niños las piezas que elaboran tienen tal importancia que se preocupan por cuidarla, protegerla, compartirla e incluso cederla para exponerla al final de los talleres durante la clausura. Este hecho se evidencia en la dinámica relacional que se vive entre el niño y su dibujo o su pieza de barro, abriendo el espectro de lo sensible a múltiples formas de apropiarse del objeto creado a manera de conexión. El objeto estético además de ser reflejo de intereses, ideas, pensamientos, vivencias e historias personales y colectivas, es objeto de valor, de significación, de trascendencia, dejando de ser más que un mero trabajo del taller y adquiriendo un lugar relevante en la predilección de los niños.

En segundo lugar la función estética se da en relación con una función lúdica. Las piezas que se elaboran se convierten en un elemento de juego, en un mecanismo de interacción a

²³ Para Salvador Aburto “La cosa que es esta pintura o aquella escultura, en el proceso de relacionarme con ella se convierte en un tú. El dibujo logrado sobre el papel o la cartulina son la extensión de un yo en un tú. Y esta extensión implica a la interacción; y la naturaleza de esta interacción es de vínculo en el sentido pichoneano del término, pues apunta a lo interpersonal y a la estructura dinámica de movimientos que engloban tanto al sujeto como al objeto, en una doble relación interna y externa y donde se manifiesta un constante pasaje de lo de adentro hacia afuera y lo de afuera hacia adentro y en donde el objeto arte deja de serlo” (2007: 13)

través de la diversión, pero también en un objeto que recrea mundos imaginarios a través de la invención de historias que se tejen alrededor del objeto como protagonista principal de las aventuras cotidianas que se vivencian en el taller. El efecto que el producto crea tiene que ver con lo lúdico por cuanto éste (el producto) constituye en un canal que posibilita el juego (individual o colectivo y que tiene que ver con la vida misma de los niños. En ambos casos, ambas funciones no se deslindan una de la otra por cuanto se enmarcan en el ámbito de la experiencia vivencial y contextual que complejiza la explicación de la producción visual en el taller.



Foto 23. Tiempo de Juego. Otoño 2013

El objeto estético es también aquí un juguete, un objeto que representa la capacidad imaginativa de los niños y se dinamiza al momento de la construcción de historias que se narran en la interacción lúdica. Ahora bien, ¿qué entendemos por juguete?, desde una caracterización antropológica y psicológica podríamos argumentar que el juguete es un objeto que tiene un uso cultural orientado a la lúdica, es un impulsor de actividades que complementan el juego, pero a su vez tiene una calidad pedagógica, pues a través de éste se crean aprendizajes intelectuales, creativos, psicomotrices, sociales, y emocionales o afectivos (Cf. Costa Ferrer; 1998). El significado que se construye alrededor del objeto lúdico tiene que ver con un valor personal dado en términos de diversión, recreación, pero también sobre constructos culturales sobre el juego y el juguete, es decir, sobre las formas como históricamente se han construido las nociones socioculturales que definen los objetos en donde tienen lugar marcas como: edad, género, clase social, entre otros²⁴.

²⁴El juguete ha servido como un dispositivo de control social (Lesbgueris; 2011, Reboredo y Espinosa; 1983) que determina las formas como los niños se relacionan en comunidad y los aprendizajes culturales que se transmiten a través de

Uno de los días de taller un tallerista llevó como propuesta de trabajo al taller la elaboración de un cubecraft, una ilustración que él había realizado y que debía ser recortada, pintada y pegada por los niños a fin de tener una ilustración armable. Al principio, los niños se veían algo frustrados pues se les dificultaba pegar la figura con el pegamento, pero no encontraron problema al darle el color que cada quien consideró. Después de dejar que el pegamento se secase, los niños empezaron a jugar con los muñecos, los hacían volar por el aula como si fueran aviones, murciélagos o pájaros, los dibujos empezaron a volar de lado a lado por el espacio en forma de una lluvia de colores al que cada quien le daba una historia.



Foto 24. Miguel. Otoño2013

Para Riado “los juguetes dentro de las prácticas sociales dejan huellas que representan un sistema de símbolos y signos, dando sentido a la existencia cultural, en muchos casos definido por caracteres geográficos, económicos, políticos y sociales” (Riado; 2008; p. 1). El juego en el taller es significado desde los sentidos personales y culturales y el juguete, u objeto estético se convierte en el canal para significar mundos imaginarios y creativos que se salen de la hoja de papel en blanco y se transforman en objetos con valor simbólico. Para Pedro Colin.

este, ejemplo de ello son los estereotipos dominantes según los cuales las mujeres deben jugar con muñecas y los hombres con carros, entre otras marcas sociales que se recrean y proyectan en el objeto.

“El juguete es un objeto de entretenimiento y de instrucción para los niños que muchas veces ayuda a desarrollar el pensamiento y la creatividad. Así es que el juguete representa una parte fundamental en la formación del niño y es lo que se planea hacer en este taller, juguetes con materiales diversos como papel periódico, tubos para baño, unicel entre otros” (Colin; 2014 – Entrevista 4).

Es así como lo que se elabora en el taller tiene esa doble función que a la final se materializa en los procesos personales de desarrollo cognitivo en todos sus ámbitos. “Se considera al **juguete** como un objeto al cual a través del uso cotidiano se depositan *relaciones afectivas, imaginarias y cognitivas*. El juego es una actividad que no sólo proyecta cosmovisiones colectivas establecidas, sino que además refiere a otros mundos posibles en lo **simbólico, expresivo e imaginativo**” (Dupey en Riado; 2008; p. 3).

DE LA INTERACCIÓN AL ENVOLVIMIENTO

Llevar el juego a la práctica, es decir, ver cómo lo que sucede en el taller se explica desde tres ángulos que se conjugan en una sola idea: la forma como el juego constituye una herramienta pedagógica y analítica que da cuenta de los mecanismos a través de los cuales la imaginación permite la elaboración de conocimientos integrales, personales y colectivos. Por un lado tenemos los elementos teóricos que explican el juego como un hecho social que ya he venido analizando en el que intervienen múltiples dimensiones del ser. Por otro lado, tenemos un programa institucional que determina los lineamientos a través de los cuales se piensa el taller al momento de diseñar las actividades y los ejes de acción²⁵, a las cuales hace referencia el titular de los talleres. A su vez entendemos cómo la idea del objeto estético se transforma al momento de la experiencia abriendo espacios para la sensibilidad y la lúdica.

²⁵Según Eisner, el currículo alude “a una secuencia de actividades que se desarrollan de forma intencional con el fin de ofrecer experiencia educativa a uno o más estudiantes. Según esta concepción, el curriculum consta de actividades a las cuales se dedican los estudiantes y que presuntamente tienen consecuencias educativas. Esta secuencia de actividades puede desarrollarla el estudiante sin ayuda del profesor, pueden desarrollarla conjuntamente el profesor y el estudiante, puede desarrollarla el profesor solo o pueden desarrollarla grupos al margen de la clase, haciéndola después efectiva el profesor” (1994: 139).

El juego y la creación de objetos con función lúdica abren el espacio para la construcción de vínculos, pues a través de éste se dan las relaciones entre los participantes del taller. Uno de los mecanismos que se establecen para interactuar están ligados a las relaciones que implica el juego y los roles asumidos por los estudiantes de la facultad, al involucrarse en lo que le propone el niño al momento entablar la relación y proponer una dinámica lúdica a su interlocutor.

“ya has visto que también últimamente le estamos dando su descanso para que al final de trabajo puedan ir a jugar o tengan su descanso ahí, también por ejemplo al final del semestre o entre semestres se les hace una pequeña fiesta para convivir con ellos más que nada normalmente no convives tanto con ellos por estar trabajando o no has visto vuelta y vuelta yo en toda la mesa y a veces no tengo chance de estar con el niño, y estoy con uno y me llama otro, es también como que para convivir con ellos y que haya una especie de ambiente más, más familiar, o sea, no es solamente convivir por convivir, también tiene que tener su objetivo como de socializar con el niño para que también se sienta más en confianza con el grupo, y también con los demás niños, parte del crecimiento me supongo yo” (Colin; 2014 – Entrevista 4).

Tal afirmación implica reconocer en la relación que se establece entre los niños de la casa hogar, los estudiantes del servicio social y el titular de los talleres, una relación de involucramiento, es decir, la posibilidad entablar lazos de confianza sobre los que se funda el aprendizaje y la convivencia en el taller.

Calwell Cook y Ramón Cabrera (2007 b), basados en la propuesta de Martin Buber (1926), reconocen la necesidad de reconfigurar las formas históricas como se viven las relaciones entre profesor-alumno, lo cual implica repensar las estrategias de interacción que se entablan en el proceso de aprendizaje y dejar de lado la idea según la cual el profesor es una figura de poder que ejerce control sobre sus estudiantes a través de la enseñanza de contenidos que son recibidos por el estudiante a manera de acrítica. Por el contrario, la educación debe, para estos autores, estar pensada sobre la base de relaciones horizontales de convivencia, siendo el aprendizaje un ejercicio de mutuo crecimiento, en el que el profesor, más allá de ser una figura de poder, es una figura mediadora entre el alumno y los

procesos cognitivos en relación con el entorno que los rodea. Solo en este sentido tendría lugar la idea de involucrimiento tal y como la propone Buber.

“La relación estética natural de maestro a alumno no debe considerarse excluyente de toda comunión emocional. Aquí, Buber introduce un nuevo concepto, para el cual utiliza el término *envolvimiento* (*Umfassung*). Esto significa, entre dos personas, la experiencia real de la situación del interlocutor y particularmente de sus sentimientos y sus reacciones hacia nuestro propio comportamiento. Se diferencia de la empatía (*Einfuehlung*) porque no implica una identificación total con los sentimientos o la situación de la otra persona. Significa vivenciar el «toma y daca» de una relación mutua, tanto desde el propio extremo como del de la otra persona, al mismo tiempo. Buber distingue varios tipos de «envolvimiento», pero en la medida en que se trata de una relación educativa, es una relación de confianza —de confianza en el mundo *porque este hombre existe*. Y este hombre debe estar realmente allí, no es un invento de la imaginación. Debe estar presente para responder por el mundo. El acto de comprensión, que puede ser un resplandor momentáneo y espontáneo en la mayoría de las relaciones, debe ser entre maestro y alumno una condición constante de reciprocidad” (Read; 1995, p. 282).

Las relaciones de cercanía que se entablan a través del juego y de la vivencia en el taller, son las que permiten que se cree la posibilidad de involucrimiento, es decir, de construir lazos de confianza entre los talleristas, el titular y los niños de la casa hogar que diluyen las relaciones verticales y permiten que los niños se aproximen a los talleristas, no solo para pedir apoyo en determinado trabajo, sino para compartir historias, problemáticas, emociones. Si bien es difícil hablar de un sentimiento de empatía, por cuanto no hay lugar para que el niño comprenda del todo las emociones del tallerista o viceversa, si hay espacio para consolidar ejercicios de comprensión del otro en el que los actores pierden el estatus de profesor, para convertirse en amigo y por esta vía entablar afectos.

“Ella vive en las nubes, si, siempre dice eso, y son cositas así que vas, ¿cómo se puede decir?, encariñando con los niños por el hecho de que te platican cosas divertidas, es como, son niños y de los niños uno aprende mucho, por ejemplo como te digo, yo termino el taller y estoy así como que feliz de trabajar con ellos, es mi cosa” (Colin; 2014 – Entrevista 3)



Foto 25. Tiempo de Juego. Primavera 2014

DEL JUEGO A LA REALIDAD Y LA AGENCIA SOCIAL

Así como el juego propicia la construcción de relaciones sociales basadas en el involucramiento, revela tanto las dinámicas de interacción social que se viven en el taller, como las realidades sociales en las que están inmersas. Es por ello, que no puede entenderse el juego como una acción fantasiosa en la que el niño inventa escenarios que se moviliza a través de la fantasía, sino como un ejercicio imaginativo que se sustenta en el contexto emocional, social, familiar y cultural que los permea.

Esta afirmación repercute de manera directa sobre los mecanismos a través de los cuales los niños interactúan en el medio en el cual se desenvuelven; lo que significa que el juego debe ser entendido como una estrategia de relacionarse con el otro, en el que las acciones de

cada quien están basadas tanto en intereses como en necesidades, habilidades, negociaciones, acuerdos, tensiones, cesiones y transferencias. A través del juego los niños construyen cultura, relaciones sociales, interactúan con las personas con las que habitan los espacios cotidianos en su realidad: ya sea la casa hogar, los talleres de arte, la escuela, u otros lugares de encuentro.



Foto 26. Tiempo de Juego. Otoño 2013

Aquí cobra sentido la necesidad de dar lugar a la niñez desde la reformulación de los conceptos que se emplean para definirla. El que los niños sean partícipes de las relaciones que se construyen, obliga reconocer su nivel de agencia como actores socioculturales, entendiendo la agencia como “la capacidad de actuar, de ejercer poder y de influir y construir la realidad social. En este sentido, incluyen las intenciones, las opciones de las personas y su capacidad de decidir y lograr sus propósitos y metas” (Duque; 2010, p. 88 / Pie de página).

Los niños y niñas de la casa hogar han encontrado en el juego una ruta para entablar amistades, para compartir historias y emociones con los demás talleristas, para aprender lo que quieren y disfrutan, para satisfacer sus necesidades de diversión y gozo, para encontrar afecto y cariño en las personas con las que interactúa, para manifestar sus emociones de odio, miedo o frustración. Es por esta vía hay lugar para que se encuentren consigo mismos y con otras personas, entablando un dialogo relacional que se vivencia en el taller al momento de trabajar o jugar con sus demás compañeros o con los talleristas.

“Siguiendo la tradición del Interaccionismo Simbólico, se puede afirmar que somos agentes porque a través de las interacciones «el individuo aprende no solo el significado de los objetos, sino que también le da significado a los objetos como un participante activo en su propia socialización. Es decir, el actor es un productor de cultura y no un simple recipiente de la cultura» (Musolf, 2003, p. 104). En este sentido la capacidad de agencia de los niños y las niñas no se limita al contexto de los estudios participativos, sino que el acercarnos a ellas y ellos, a sus mundos culturales con herramientas etnográficas y participativas, nos permite empezar a entender algo sobre sus experiencias cotidianas, sobre sus sentimientos e ideas” (Duque; 2010, p. 99).

Las estrategias pedagógicas que se dan en el taller de artes, han dado lugar a relaciones abiertas y multidireccionales entre el titular, los talleristas y los niños; es decir, no existe una intención por hacer del taller una cátedra en la que los niños aprendan de manera literal lo que el titular enseña, más bien se trata de un ejercicio de experimentación continua en el que los niños se enfrentan a la libertad de trabajar bajo sus propias ideas. Sin embargo, esta estrategia empleada por el titular no tiene un fundamento teórico y práctico del lugar de la niñez en la construcción de sociedad.

Con esto quiero aclarar que, a pesar que los talleres se den en un ámbito lúdico en el que los niños participan de manera activa y en la que el titular se convierte en guía de los aprendizajes logrados, sigue operando en el imaginario colectivo de talleristas y titular la idea según la cual la niñez es una etapa del desarrollo humano que es vista desde el paradigma evolucionista, en el que los niños se consideran como un nivel inferior al de los adultos.

“La niñez influye en el futuro de la persona, es en ese momento donde se configura la personalidad del hombre. La niñez, para bien o para mal, repercute sobre toda la vida del ser humano. Por ello es de vital importancia para el desarrollo del hombre su vida infantil” (Colin; 2014: Entrevista 3).

Estas acepciones, junto con frases reiterativas del lenguaje mexicano como *Debes respetar a tus mayores*, dan cuenta de una idea históricamente reproducida en relación con la niñez y el papel protagónico del adulto en las decisiones sociales y en las agendas políticas; estas dejan de lado el derecho de los niños a ser respetados de la misma manera como se respeta

a los adultos. Durante el trabajo de campo realizado puede observarse que no hay un ejercicio crítico y propositivo por parte de los talleristas en torno a las prácticas educativas; tal ausencia se da por doble vía: 1. El desconocimiento en temas de diseño curricular, estrategias didácticas elaboración de programas educativos; 2. La prevalencia de imaginarios colectivos en torno a la idea de la niñez como etapa de desarrollo en el que se suprimen las capacidades de los niños para crear sus propias proyectos de vida.

En cuanto al primero, las dinámicas en el taller se construyen a medida que avanza el tiempo, siendo una acción espontánea en el que muchas de las actividades surgen de la experimentación e improvisación por parte del titular, e incluso el tallerista, al momento mismo de poner en acción el trabajo propuesto para el día. Esto se complejiza cuando los talleristas no asumen una actitud propositiva a través de la cual complementen las ideas del titular para llevar a cabo los ejercicios que se llevan a cabo, optando por la opción de limitarse a lo que ya se ha estipulado desde el comienzo de la clase.

Un día en el taller “era como que no se preparaban mucho o había muy poco material, y era de primero buscar el material, o a ver con qué van a trabajar los niños; y si no había lo que preparamos era algo improvisado para que ellos hicieran” (Pacheco; 2014 – Entrevista 7).

“Creo que no había un plan en sí para ellos, tenían así como que –ah, esta semana vamos a hacer esto y nos preparamos de material con tiempo para hacerlo” (Meléndez; 2014 – Entrevista 7).

Con este argumento no pretendo determinar si es mejor llevar a cabo una estrategia pedagógica desde un fundamento teórico preparado o desde un proceso experimental, sino de identificar y comprender cómo se pueden complementar las prácticas educativas, a través de una ruta analítica que cuestione tanto las prácticas hegemónicas educativas, como las acciones propias que se tienen con los estudiantes. Esto por cuanto le permite tener al tallerista y titular una reflexión sobre el ejercicio docente y por esta vía tener claro su papel como facilitador de conocimientos.

Frente al segundo, la relación que se entabla entre los niños y los talleristas, a pesar de estar basada en un sentido de amistad, confianza y involucramiento, sigue estando atravesada por una noción de niñez que se define desde la vulnerabilidad e incapacidad y no desde la agencia. Es diferente que los talleristas encuentren en la vía del juego y convivencia la mejor manera para acercarse a los niños, a que se reconozca de manera informada su lugar como partícipes de las decisiones sociales. Para los talleristas generalmente la niñez es:

“una etapa que te marca para siempre, o sea siento que define mucho lo que, o sea, lo que vas a hacer el resto de tu vida o sea, si bien no es lo que te define lo que vas a hacer sino que si involucra mucho como piensas, cómo vas a actuar, cómo vas a ser cuando eres grande, o sea, es una etapa muy delicada pero también es muy divertida o sea, puedes hacer casi lo que sea, el mundo es tuyo” (Huerta; 2014 – Entrevista 3).

Gran parte de estas afirmaciones están basadas en imaginarios culturales en los que se conceptualiza la participación de los niños en la sociedad desde su potencialidad a futuro más no su aporte en el presente. Decir que *los niños son el futuro del mundo* los deja por fuera de la agenda política actual, porque solo cuando tengan la mayoría de edad estarán en facultad de votar, opinar, decidir y por ende participar. Por esta vía se desconocen sus facultades, habilidades, conocimientos, aportes y saberes. Tal posición está basada en “una visión empobrecida del lenguaje cultural que sobreestima el papel de los adultos y subestima la contribución que hacen los niños a la reproducción cultural... y a una falta de aprecio en el alcance y fuerza de la cultura de los niños, particularmente de su capacidad de definir la cultura de los adultos” (Hirshfeld, 2002 citado en Duque; 2010, p. 91).



Foto 27. #Datotote – Las Crónicas Elefantiles. Tomado de: <http://www.lascronicaselefantiles.com>

Sin embargo, a pesar del desconocimiento por parte de los talleristas de las reflexiones teóricas y críticas en torno a la niñez y su conceptualización, cabe señalar que tal hecho se da en paralelo con las estrategias que toman los niños de la casa hogar para relacionarse con las personas que dinamizan el taller. Los niños de la casa hogar, por su parte, se muestran constantemente críticos y reflexivos a lo que se les propone, cuestionan las actividades, preguntan a cerca de los materiales, exigen que se dé un tiempo de descanso y de juego, cuestionan la falta de material, proponen nuevas formas de trabajar y retan al profesor a transformar las dinámicas del taller para ajustarse a los intereses que los motivan.

Los niños se sientan y como siempre nos preguntan por la actividad del día de hoy, una de las niñas me pregunta que si hoy saldremos a jugar y yo le digo que ahora les explicamos lo que haremos. Ante mi evasiva a responder su pregunta, ella insiste en pedirme detalles de la actividad que realicemos y me mira con duda debido a mis respuestas abstractas (Diario de campo – 8 de Mayo de 2014).

Otro ejemplo de las acciones participativas de los niños se da al momento de jugar en el aula de clases mientras desarrolla una actividad, de tener un tiempo dedicado únicamente al

juego en espacios externos, o de transformar las piezas en juguetes. La lúdica le permite al niño construir estrategias de participación desde sus propios intereses, gustos y necesidades.

Una vez en la cancha ellas empiezan a saltar las llantas que están puestas para señalar la división de los espacios, yo les ayudo. Luego se nos acerca Alejandra y me pide que la ayude a saltar las llantas, yo la llevo de la mano y Monse nos acompaña, así que inventamos un juego. El pasto es el río y no deben caerse porque se ahogan, así que deben ser cuidadosas. Monse va de nuestro lado, ella es un delfín que nos guía por el camino correcto, también nos dice de qué animales debemos protegernos, nos dice que hay unas arañas que pican. Las gafas más son gafas para nadar debajo del agua, hay que ponérselas al momento que haya que nadar porque las llantas están muy distantes una de otra. Después de ir y venir varias veces ellas deciden cambiar de juego, ahora son los personajes de una película que me parece familiar, si estoy bien es una película de Barbie de unas sirenas, así que ellas representan a la mamá y la hija y tienen diálogos que yo apenas entiendo (Diario de campo – 3 de Abril de 2014).

Esta vivencia le permite al niño construir comunidad a partir de sus propias prácticas y significados, son ellos quienes construyen una red de significados a través de la posibilidad de imaginar posibilidades. En un juego cotidiano se construyen relaciones de *colaboración* en las que se procura el bienestar del otro y de la comunidad, como la posibilidad de ayudarse mutuamente a saltar las llantas; de *apoyo mutuo* en las que se cubren las necesidades del otro, como la acción de guiar a las demás en el camino del mar abierto; de *toma de decisiones* en las que se eligen oportunidades para el bienestar propio como las decidir a qué juego jugar o de qué manera hacerlo de manera autónoma y propositiva; de comunicación a través de un lenguaje elaborado y consciente a través del cual se crean interacciones y se comunican ideas o saberes, como la instrucción de Monse de usar las gafas marinas a las demás participantes del juego; de *reglas de socialización* en las que se busca el respeto de los derechos de los demás, como la capacidad de compartir e intercambiar cada que una quería ir de mi lado saltando de llanta en llanta.

En el juego, mi papel como observadora participante también me permitió construir aportes desde una visión externa e interna del juego; en este caso, el tallerista también aporta al juego desde sus conocimientos, tratando de convertirse en guía para facilitar las relaciones que se tejen al momento de elaborar el una dinámica lúdica e imaginar escenarios. Así mismo, y en relación a la construcción de lo colectivo como eje explicativo del juego en los talleres, cabe señalar que “en los juegos se produce una permanente negociación de los significados personales en orden a la producción de significados compartidos” (Ortega Ruiz, p. 95-96). Esto significa que las relaciones que se establecen en los talleres, a través del juego, permiten la construcción de saberes colectivos en los que todos se hacen partícipes de alguna manera.



Foto 28. #Datototote - Las Crónicas Elefantiles Tomado de: Tomado de:
<http://www.lascronicasefantiles.com>

VIII. CONOCIMIENTOS PARA LA VIDA

EL LUGAR DE ARTE EN LOS PROYECTOS PERSONALES

Cuarto Momento (Lado A): Regreso a la casa hogar –
Proyectos de vida

Anotaciones V

Los instantes tienen la capacidad de enseñarnos un mundo de posibilidades, de acercarnos a distintos caminos a ser seleccionados. El lente tiene la capacidad de captar el instante, un segundo en la mirada de quien observa. Quien observa tiene la capacidad de analizar todo lo que a su vista aprende, todo lo que constantemente nos llega. El aprendizaje tiene la capacidad de alimentarnos, de interrogarnos, de cuestionarnos. Nos interrogamos por cuenta de la duda.

¿Podremos deformar el instante en un movimiento continuo de adentro a afuera? Deformar lo que observamos, deformar a través de las herramientas que empleamos. El lente deforma la realidad, como un efecto visual, pero también como una apuesta creativa. La mirada deforma lo observado, como un efecto visual, pero también como una apuesta por crear mundos posibles.

Ensoñar el mundo que habitamos y mover nuestros rumbos a través de la imagen, una imagen deformada que se recrea de manera continua a través de nuestros movimientos. Al final del día habremos construido un cosmos de saberes intangibles y difusos que se inscriben en las prácticas de otras realidades.

Laura Sayariy Moreno Villalobos

El desarrollo analítico que deriva de la investigación, me ha permitido comprender la relación que se establece entre lo singular y lo colectivo durante los procesos de aprendizaje que se construyen en los Talleres de Arte, dando lugar a la conceptualización de prácticas que se tejen en torno a la imaginación creativa como: la formación del individuo y de su mundo emocional, la interacción y construcción de vínculos afectivos en los talleres, y las dinámicas de transformación que se potencian a través de la imagen. Ahora, quiero enfocarme en la producción de conocimientos para la vida y de proyectos personales, que se nutren de la experiencia en el taller.

Teniendo en cuenta el contexto sociocultural, habrá que reconocer cómo este produce subjetividades en el plano singular. Las características de este, tienen que ver con la ruptura de un vínculo cercano, suscitado por la separación de los niños y sus familias, para internarlos en la casa hogar. Esto se suma a que los procesos de aprendizaje en los que están inmersos se basan en modelos pedagógicos que dejan de lado el mundo emocional e imagino-creativo como elemento central en la construcción de conocimiento²⁶.

Las dificultades que enfrentan los niños hacen necesario preguntarnos por los marcos cognitivos y culturales que pueden derivar en la elaboración de proyectos de vida personales y por esta vía entender el rol de la imaginación en este proceso. La relevancia de esta investigación tiene que ver con un aporte teórico sobre la imaginación creativa en el desarrollo personal de los niños, que parte de la comprensión del «*medio total*», es decir, de la realidad como parte integral de la construcción de conocimiento, y a su vez, de la comprensión de cómo el taller se convierte en un canalizador de experiencias de aprendizaje que van más allá del aprendizaje de técnicas artísticas, y que se inscribe en la cotidianidad de los niños. Lo que se aprende en el taller puede leerse en sus respuestas al mundo y a las realidades que enfrentan, en la forma de sortear temores e inseguridades, en las relaciones que entablan con el entorno y las personas con quienes interactúan, en los sueños que elaboran para sí mismos en conexión con las vivencias.

²⁶ Los talleres de artes en la F.A.V es el único espacio artístico al que asisten los niños y niñas de la casa hora, pues en la escuela no tienen una clase relacionada.

Resulta necesario aclarar que los procesos de aprendizaje en el taller con La Gran Familia, no están diseñados para constituirse como un espacio de aprendizaje continuo, pues es un taller de corta duración, que sirve de escape a la cotidianidad de la casa hogar, más no es un ejercicio constante y transversal a los procesos de aprendizaje de los niños. Los talleres se conforman y constituyen como un complemento de las necesidades particulares de ellos, sirviendo como paliativo y no como fuente de conocimientos cotidianos habituales inscritos, que se inscriba en las prácticas educativas regulares. El taller de dos horas cada semana, puede leerse como un primer esfuerzo por acercar a los niños a la experiencia artística, sin embargo podría establecerse como una herramienta potencial y canalizadora de conocimientos, en un espectro amplio de contenidos: matemáticas, historia, ciencias sociales, química, física, son ejes temáticos que pudieran articularse a un aprendizaje por las artes visuales:

“...el desarrollo de la sensibilidad estética ya no constituye el fin educativo exclusivo; se trata ahora, antes bien, de formar esta sensibilidad y de ampliar los conocimientos artísticos, de cultivar la imaginación, de ahondar la vida emocional y, gracias a todo ello, de contribuir, por medio del arte, al proceso general de la formación de la personalidad humana” (Wojnar; 1966, p. 173).

Herbert Read plantea que la educación a través de las artes permite el desarrollo intelectual de los niños, atribuyéndole un rol principal al extender los conocimientos hacia los siguientes dominios:

“1) La coordinación de los diversos modos de percepción y de sensación, tanto en la entidad del proceso estético, como en relación con todo medio dado. 2) La expresión de los sentimientos bajo una forma comunicable. 3) La expresión, bajo una forma comunicable, de toda forma de la experiencia mental que en otro caso, quedaría en el plano del inconsciente. 4) La expresión adecuada al pensamiento” (Read en Wojnar; 1966, p. 139).

Partimos entonces por reconocer el papel que juega la Educación por el Arte en la construcción de conocimientos, para adentrarnos en comprender cómo se materializan los conocimientos adquiridos en el taller *Jugando con el Arte*, argumentando que un aprendizaje a través de la imaginación propicia un sinfín de herramientas cognitivas aprovechadas por ellos para hacer frente a la vida, tal como lo planteaba una de las ex

alumnas de la Escuela Cossettini, al hablar de cómo la experiencia en dicho espacio la había formado para vivir su realidad.

En suma, se trata de ver cómo “la ruta de construcción del conocimiento se relaciona íntimamente con la conformación de su identidad personal y colectiva, el aprendizaje que hace todo ser humano en su vida diaria a través de la apropiación, uso y adaptación de prácticas sociales, materiales y de herramientas simbólicas desarrolladas por su cultura, conforma el contexto de la vida social que acompaña la construcción del conocimiento” (Díaz; 2010, p. 65). A través de los talleres se abre un canal de reflexión estética en relación con: 1. El acercamiento a sí mismo, 2. La construcción de lenguajes visuales como medio de expresión, 3. La elaboración de entramados simbólicos para hablar de la vivencia, 4. La conformación de relaciones de vínculo por medio de la interrelación con los estudiantes de la FAV y 5. La conformación de sentimientos de seguridad y auto-reconocimiento.

1. LO TÉCNICO MEDIANTE PROCESOS

Quizá uno de los aprendizajes más reconocidos derivado del taller, tiene que ver con el dominio de técnicas artísticas, las cuales se aprenden como parte de un proceso. La finalidad del taller no se enfoca en el resultado sino en los mecanismos a través de los cuales los niños responden a las actividades propuestas o a las dificultades emergentes. El proceso adquiere un lugar primordial en seguimiento del trabajo realizado.

“La propia técnica, yo pido mucho énfasis de manejo de trazo con el lápiz, este con el pincel, de maduración de la técnica, cambios emocionales y por supuesto este aprender las técnicas y que la técnica tenga digamos un trabajo fino, entonces muchas veces también depende de la etapa del niño, el momento emocional en que está, sobre todo cuando viene la primera vez pero si les hago mucho énfasis de que el niño aprenda por ejemplo que hacer pintura, pincel seco, pincel diluido, los maestros no solamente por su experiencia sino tenemos un material del cual yo les pido que se apoyen con algunos autores[...] Por ejemplo ellos manejan por decir dibujo pero también manejan otras técnicas y manejan dibujo hasta con huellas este, formando figuras con recortes, con cartulinas, en fin, son distintas técnicas que abordan no solamente por su experiencia personal o por intuición” (Magaña; 2014 – Entrevista 2).



Foto 29. Trabajo en el Taller. Primavera 2014.

Tal como lo afirma Maritza Díaz, “los saberes compartidos con los niños en los procesos de enseñanza y aprendizaje se construyen a partir de la percepción y el entender su mundo por medio de preguntas problematizadoras, reconstrucción y consejo” (Díaz; 2010, p. 72), razón por la cual las dinámicas del taller en torno a qué pinturas hacer, cómo se moldea determinada figura, cómo se repara una figura de barro, son preguntas retantes que obligan a los niños a aprender de manera autónoma pero a la vez en compañía, técnicas para hablar de lo vivido.

“Como parte de la coordinación a los instructores buscamos mucho hacer énfasis en que los niños están en un proceso, una etapa de desarrollo y que bueno en la etapa de desarrollo sobre todo los niños de 3 y 4 años es que dibujan en un sentido primitivo o de manera muy plana y que comprendan que es un proceso, o sea, lo que el adulto ve ya como luz o una forma o volumen, etc., no lo ve reflejado de manera tan inmediata porque es un proceso de maduración de la técnica, entonces y mostramos algunos ejercicios de garabato que pueden hacer” (Magaña; 2014 – Entrevista 2).

2. SOLUCIÓN DE PROBLEMAS COTIDIANOS

Más allá del aprendizaje de técnicas artísticas, los niños de La Gran Familia acceden a un mundo infinito de aprendizajes en múltiples niveles, que se suman al saber pintar, dibujar o moldear y que se inscriben en aprendizajes para responder a las dinámicas socioculturales en las que se desarrollan. Uno de ellos es la consolidación de herramientas para solucionar problemas de orden cotidiano y, por esta vía, reconocer las capacidades que tienen sobre sí

mismos, al momento de poner en práctica alternativas prácticas a las situaciones conflictivas. Elliot Eisner, en su ensayo sobre el papel del arte en la educación, señala que la creatividad es un camino para proponer soluciones a los problemas cotidianos, de allí que las artes provean de habilidades propositivas a los estudiantes, invitándolos a construir mundos posibles que se expresan a través de la imagen:

“Like the problems encountered in life outside of school, there are many solutions and several answers among the alternatives one considers. The arts, when well taught, provide children with opportunities to use their imagination, to create multiple solutions to problems, and to rely on their own judgment to determine when a problem is solved or a project is completed. In the arts there is no rule to "prove" the correctness of an answer and no formula to determine when a task is completed. In the arts, children must rely on that most exquisite of human intellectual abilities — judgment” (Eisner; 1987, p. 266).

Un tema recurrente en los talleres es la dificultad que para los niños representa hacer los trabajos, tema que ya he mencionado con anterioridad, sin embargo, esa dificultad se convierte en una oportunidad para encontrar las rutas expresivas, para resolver las preguntas que surgen ante el papel en blanco y, por esta vía, adquirir habilidades recursivas y creativas que se sustentan en la confianza adquirida en sí mismos.

Yo trato de motivarlas, de decirles que ellas pueden, para lo cual les muestro cómo hacerlo y dejo que ellas lo intenten, a una de ellas le digo que lo haga con calma, que esté tranquila porque se desespera mucho, y veo cómo eso le ayuda a tener paciencia y a intentarlo, dejo que sea ella la que intente (Diario de Campo – 10 de Octubre de 2013).

Tal como los señala Loweanfeld, desarrollar en los niños la posibilidad de libre expresión permitirá el desarrollo de capacidades para enfrentar sin dificultades las situaciones que se le presenten. “El niño inhibido y coartado, acostumbrado a imitar más bien que a expresarse por sí mismo en forma creadora, preferirá, en la vida, seguir las sendas trilladas. No será capaz de adaptarse rápidamente a las nuevas situaciones y estará inclinado a seguir o descansar en los demás como el *mejor* medio de *salir* adelante. Como se acepta, por la generalidad, que el progreso, el buen éxito y la felicidad dependen, en gran parte de la capacidad para adaptarse a las situaciones

imprevistas, es fácil reconocer la importancia que tiene una educación artística, cuya finalidad sea el crecimiento y desarrollo de la personalidad (Loweanfeld; 1992: s.p.)

“El taller de Jugando con el Arte, yo creo que está canalizando de otra forma no la clásica, la que llevan normalmente de estudios normales, que tengan una especie de juego y que sepan que pueden hacer cosas con sus propias manos, que ellos puedan hacer cosas, que muchos creen no poder hacer pero si pueden; por ejemplo, como te digo, salen niños que dicen –No puedo, no puedo–, entonces tu les enseñas a que ellos pueden hacerlo, incluso de repente como te digo tratar de dar un ejemplo para que ellos vean lo que pueden hacer y dicen –Ay no, está bien difícil–, porque lo ven ya hecho y luego les empiezas a ayudar y ya lo terminan y les digo –Ya ves, si lo podías hacer– y yo creo que eso es como lo que más, lo de más utilidad que están aprendiendo y que ellos pueden hacer algo, también he estado platicando con una persona ya mayor, tiene 27 o 28 años, tiene casi mi edad, y él estuvo en la casa hogar, se llama Willie y me dice, –En mis tiempos no nos enseñaban nada de eso y a mí me hubiera gustado–, dice, –a mi encantaba dibujar y todo pero nunca nos dieron esa educación– y dice –no, está bien padre que estén yendo y todo–. Lo conocí por puro azar del destino ya adulto y de repente me dijo –Ay yo estaba en la casa hogar–, si se me hizo así, como que –Ay yo les doy clases a los niños de la casa hogar– fue así como que curioso estar platicando con él y decía –No, si en esos tiempos nos hubieran dado clases de artes yo hubiera salido artista de ahí– que no sé qué, y luego me mostró dibujos que él tenía y yo dije –Ah, pues si, si tenías la iniciativa de dibujar y todo en ese entonces–“ (Colin; 2014 – Entrevista 4).

3. LO EMOCIONAL COMO CONOCIMIENTO

Los talleres de arte les brindan a los niños un espacio de encuentro, de desarrollo personal y de vínculo con el mundo sensitivo, dando vía libre a la imaginación y la creatividad, como rutas para la solución de problemáticas cotidianas manifestadas en el plano estético y materializadas en procesos personales y colectivos. El mundo sensitivo, tal como lo afirma Maffesoli (1997 y 2001), es un mundo abierto de posibilidades, un campo integral del ser humano y del conocimiento, que hemos dejado de lado, guiados por supuestos en torno a la razón.

Lo sensible es a la vez conocimiento e interacción, da lugar al aprendizaje de la realidad y al encuentro con el otro²⁷. La conformación de un espacio social de encuentro, vínculo e interacción como el taller, está basada en el acercamiento a un mundo sensible que se vivencia en la práctica de técnicas artísticas y permite la relación de cercanía entre los niños, niñas, talleristas y encargadas de la casa hogar. La conexión entablada entre lo sensible y las actividades en el aula de clases, implica reconocer lo estético como una “potencia estética de sentir” (Guattari; 125), es decir, como una aprensión sensible que conecta al ser humano con un *sensorium* fundado en el libre juego de la imaginación²⁸ (Ranciére. 2005). Ello se materializa en la posibilidad que brindan los talleres de acercar a los niños a una reflexión sensible que los conecta con sus propias subjetividades, habilidades, intereses y proyectos.

El mundo emocional aparece como fundamento del conocimiento, o en palabras de Maffesoli “lo sensible no es solamente un momento que podríamos o deberíamos superar, en el marco de un saber que se va depurando progresivamente. Hay que considerarlo un elemento central en el acto de conocimiento. Este elemento permite precisamente, estar en perfecta congruencia con la sensibilidad social difusa de la que hemos hablado” (Maffesoli; 1997, p. 258). En este sentido el taller se consolida como un espacio de aprendizaje en el que los niños aprenden a expresar, reconocer, explorar y resignificar el mundo emocional que les acontece:

“Veía mucha carga emocional, entonces era un poco difícil trabajar con ellos, y de trabajos que hacían de pronto con esa gran intensidad de emociones y emociones, quizá tenía una forma un poco brusca, y de pronto al disfrutar estas técnicas pues ya van afinando la misma, entonces si hemos visto cambio en ellos, para nosotros ha sido significativo que cuando vienen, vienen con mucha alegría por aprender una técnica, pues de alguna manera al abordar barro o yeso el goce del material ¿no?, el gozo del proceso, pero si hemos visto que ha influido bastante el arte” (Magaña; 2014 – Entrevista 2).

²⁷ Maffesoli (2007) se refiere al respecto como la socialidad, la posibilidad de generar un vínculo o una colectividad a partir de una ética de la estética, de un ambiente afectivo que parte de lo sensible.

²⁸ La idea de libre juego tiene que ver con el planteamiento de Kant sobre el lugar de la imaginación en los procesos creativos: “En esta representación, el estado de espíritu debe ser aquel de un sentimiento del libre juego de las facultades de representar [...] de la imaginación” (Kant; 2002)

Un aprendizaje a través de la imaginación les permite a los niños encontrar rutas comunicativas para explorar cosmos individuales, en relación con los cosmos colectivos que construyen para sí. Hablar de lo vivido a través de la imagen es una posibilidad de narrar las experiencias, que no son posibles compartir a través de la palabra. Para los niños resulta más sencillo transmitir sus emociones dibujando, moldeando, pintando, que contar verbalmente lo que les ha sucedido y sus percepciones en torno a ello:

“Me acuerdo de una vez que un niño, el hermano de la niña que te digo que antes iba, él una vez hizo un toro de barro pero lo hizo a base de puñetazos y me quedé sorprendido por cómo le quedó, de hecho creo que todavía está en la jaula [...], ese toro me sorprendió, el niño estaba enojado porque no lo habían ido a visitar, o sea, el mismo caso de su hermanita que llegaba triste porque no la visitaban, él estaba enojado porque no lo visitaban, pero enojado, enojado, enojado y yo no sabía qué hacer con él, yo era asistente en ese tiempo, íbamos a trabajar con barro después de pintura, ya ves que casi siempre es pintura y luego barro, o actividad uno y actividad dos barro, siempre es barro al final, entonces yo le dije, –¿quieres trabajar con barro?–, y dijo, me dijo –No, no quiero hacer nada–, que no sé qué, y enojado el niño, así de plano y hablándote mal y yo –¿Seguro que no quieres barro?–, –ok bueno–, a él le gustaba mucho trabajar con barro y no le gustaba trabajar con pintura ni nada y la actividad era pintura y le dije –Vamos a pasarnos a barro de una vez–, y ahí le puse su maderita porque él quería hacerlo con la madera, una bola de barro, se paró y empezó a darle puñetazos y yo, y te le quedas viendo así como que, como que no sé si está haciendo algo con el barro o simplemente lo está golpeando porque lo quiere golpear, pero lo golpeó así con coraje, hasta me quedé sorprendido yo; cuando terminó de dar los puñetazos, la bolita que había separado empieza a darle forma cómo de dos cuernos, los pone, le pone la cosilla que tienen en medio de los cuernos y le pone una argolla, creo que le puso argolla y yo me quedé sorprendido porque yo no me esperaba que fuera a hacer un toro, yo le dije –¿Ya tenías planeado hacerlo?–, me dice –No, pero se me figuró que era un toro– y yo wao, también son esas cosas así como que dices este niño tiene talento y supo canalizar su enojo en algo creativo y ya después de haber hecho eso estaba tranquilo y feliz” (Colin; 2014 – Entrevista 4).

Al respecto, la coordinadora de los talleres reflexiona sobre los cambios progresivos que pueden observarse en el trabajo de los niños, respecto a las emociones que se trabajan de manera transversal. Aunque la intención del titular de los talleres no es enfocarse en el tema

emocional como temática de trabajo, si es un elemento que se teje a lo largo de las actividades que se realizan; lo emocional es una parte de los procesos de aprendizaje en tanto lo aprendido se logra gracias a la vivencia, y esta se enarbola de manera subjetiva, siendo el mundo individual el fundamento de la experiencia.

“[La titular anterior] nos decía, –miren, este dibujo lo hizo con mucha carga emocional a veces hasta el grosor del lápiz o del color, o este, el niño estaba muy molesto–, y luego después de un semestre o dos semestres el mismo niño haciendo otro tipo de dibujos; entonces a veces se veía como que venían hermanitos y entre los mismos hermanitos se querían dar muestras de cariño entonces ya un poquito más relajados ya disfrutando un taller después de venir una o dos ocasiones más, ya tenían más disponibilidad de hacer cosas y hasta había muestras de cariño siendo que cuando llegaban, llegan un poquito oscos, un poquito rebeldes, entonces para nosotros si ha sido muy gratificante pues que eso les dé una situación emocional de estabilidad al menos en la estancia que están con nosotros” (Magaña; 2014 – Entrevista 2).

La expresión visual está ligada a las emociones con que se experimenta el mundo, emociones de lo vivido, de lo que se vive en el presente y lo que se desea vivir como proyecto personal, de allí que el encuentro que tiene los niños con el mundo emocional sea canal para conocerse en relación con el medio que les rodea, con lo que se experimenta a través del cuerpo. En este ámbito lo sensible se convierte en piedra angular para entender las representaciones de los niños, pues es a través de los sentidos que pueden aprender el mundo: sentir el barro, oler la pintura, ver los colores, escuchar los trazos son formas de acercarnos y expresar la vivencia.

En este marco, la importancia de comprender que lo corporal también atraviesa los procesos subjetivos de conocimiento, radica en hacer de lo corporal algo central al aprendizaje y comprender que lo emocional y la corporalidad no son cosas separadas (como la dualidad cuerpo y alma), sino que por el contrario, un todo que se da en la experiencia vivida, en contextos específicos y en momentos particulares. Las reflexiones sobre lo corporal y lo emocional como construcciones sociales y culturales inscritas en coyunturas particulares, han conducido gran número de investigaciones y preguntas, que aun siguen abiertas y han sido limitadas (Pedraza; 2007): los estudios sobre el cuerpo, y más desde un

acercamiento disciplinar y antropológico, han sido considerados como *asuntos menores de la agenda teórica investigativa*. Aun así, hay investigaciones que han buscado darle lugar a lo corporal, en una estrecha relación con lo emocional, investigaciones que retoman categorías de algunos teóricos y académicos que resultan útiles para pensar las formas como lo corporal se construye.

En este caso, la propuesta de Pierre Bourdieu (2000), retomada por varios autores como Mary Luz Esteban (2004), insiste en entender lo corporal articulado a lo emocional, como un agente que se mueve en unas estructuras dadas y moldeadas a través de sus prácticas, ideas e interacciones:

“El cuerpo es, así, considerado «un agente y un lugar de intersección tanto del orden individual y psicológico como social; así mismo el cuerpo es visto como un ser biológico pero también como una entidad consciente, experiencial, actuante e interpretadora [...] la dimensión interactiva de la agencia adquiere un significado más amplio cuando el actor social es entendido como un agente encarnado»” (Lyon y Barbalet en Esteban; 2004, p. 21).

La idea de corporeidad o *embodiment* adquiere sentido, en tanto esta busca romper cualquier dicotomía cuerpo/alma para acercarse a lo corporal desde una perspectiva que ponga tanto emoción como cuerpo en el mismo campo de interacción social, en el que el sujeto se moldea y moldea el mundo que le rodea: “con la noción de *embodiment* se quiere superar la idea de que lo social se inscribe en el cuerpo, para hablar de lo corporal como autentico campo de la cultura, como «proceso material de interacción social» y subrayar su dimensión potencial, intencional, intersubjetiva, activa y relacional” (Esteban; 2004, p. 21)

Ello, pensado desde la experiencia del aprendizaje que se da en los talleres con los niños de La Gran Familia, implica plantear que lo corporal está atravesado tanto por las dinámicas contextuales del taller, como por las posiciones que los participantes de éste asumen frente a las realidades que vive; en donde sus prácticas se moldean por las estructuras dadas pero también son moldeadas por los intereses, sentimientos y hábitos que cada uno tiene. El cuerpo aparece en las interacciones de los que asisten al taller, contextos y momentos y denotan un mundo emocional expresado a través de gestos, movimientos, posturas y

prácticas y materializado en los trabajos y actividades que se llevan a cabo (Cf. Kelerman; 1999).

El goce de la técnica, al cual ya había hecho mención, se vincula a la experiencia del niño en relación con el material con el que trabaja, y por esta vía, con los sentidos y las emociones que despierta el encuentro con la pintura, el barro, las hojas de papel, el pegamento, los gises. Pintarse las manos, pegar con los dedos, y soplar la tinta a través de popotes son experiencias que se vivencian a través del cuerpo y los sentidos, pero que se transforman en conocimientos sobre las técnicas artísticas, sobre las formas de expresarse, sobre las relaciones que se entabla con los demás, sobre las relaciones que se entablan consigo mismo y sobre las estrategias para hacer frente a lo vivido.

El mundo personal se expresan por medio del dibujo, el modelado, el ensamble, razón por la cual cada trabajo que los niños elaboran en el taller sean reflejo sus subjetividades. “Un elefante aparece completamente solo, grande, en el centro de la hoja, pintado por un niño; en cambio que otro lo pinta en una jaula, y un tercero lo rodea de elefantitos; si se mira de cerca, los elefantes son otros tantos autorretratos, retratos del psiquismo de cada niño” (Stern en Wojnar; 1966: p. 160).

“...a veces vienen los papas por recomendación de los psicólogos para que tengan un encuentro también consigo mismo, con los niños, y entonces los trabajos los llevan como una herramienta también para el psicólogo, nos ha tocado algunos casos, y también alguna vez nos toca chicos que traen alguna discapacidad y que también este, son muy dedicados a la técnica que escogen, entre algunas cosa” (Magaña; 2014 – Entrevista 2).

4. CORRER EL RIESGO COMO RESPUESTA

La idea de riesgo, desde la antropología, ha sido abordada de diversas maneras, muchas de ellas orientadas a hablar del carácter vulnerable de las personas ante una enfermedad, un desastre natural o una situación que genere cualquier peligro para la integridad del ser humano (García Acosta; 2004 y Suarez et al; 2006). De allí que el riesgo tiene una connotación de peligro asociada a la condición de *vulnerabilidad* de las personas según estos enfoques. Sin embargo, hablar de vulnerabilidad implica también hablar desde un

discurso medicalizado, en el que las personas deben ser intervenidas por su incapacidad para responder a las dificultades y por su condición frágil. Ello le quita la capacidad de agencia a las personas sobre sus propias decisiones y proyectos personales, por lo cual hablaré del riesgo como la capacidad de agencia de los niños para responder a las dificultades que se les presentan y como mecanismo para crear marcos cognitivos y culturales a través de los cuales se vivencia el mundo.

Correr el riesgo es la capacidad que construyen los niños para sortear lo que se les dificulta, imaginando y creando estrategias individuales o colectivas para sacar un proyecto adelante. Los niños llegan al taller con la idea de no poder realizar determinado trabajo porque se sienten inseguros de sus propias habilidades, pero cuando el tallerista los invita a trabajar o a hacer lo que se propone, sin tener miedo del resultado, los niños se arriesgan a dar respuestas creativas a medida que surgen, del momento en que imaginan, pues deforman la realidad para construir nuevos cosmos de representaciones a través de la imagen.

Asimismo es atreverse a dar una respuesta sin temer el resultado, pues en el taller no hay notas, calificaciones o procesos evaluativos que limiten el niño a tener buenas respuestas, sino que se da como un ejercicio libre en el que todos pueden crear desde lo que piensan, imaginan, analizan, viven o experimentan. Stern, por ejemplo, propone que “no debe hablarse nunca de un dibujo mejor o peor, de un progreso de una competencia. Como toda personalidad infantil posee un valor en sí, dedúcese que toda manera de expresión resulta igualmente válida” (Stern en Wojnar; 1999, p. 159). Gracias a ello los niños encuentran la posibilidad de arriesgar respuestas a las actividades que se proponen, porque no hay un eje rector de las prácticas artísticas.

En el taller se explora con los colores, las figuras, las formas y las técnicas, proporcionando al niño la habilidad de confiar en sus ideas y a llevarlas a cabo. Ahora bien, tal posibilidad va más allá del papel y se ubica en la facultad de llevar a cabo las ideas personales que se tienen en contextos diferentes: en un debate, en la toma de decisiones, en las relaciones que se entablan, en los juegos inventados, en la construcción de proyectos, en la escritura de textos: confiar en las ideas y arriesgarse a producirlas, ya sea visualmente o a través de otras estrategias, es un elemento central en la construcción de proyectos de vida personales,

materializados en la habilidad que adquieren los niños para accionar lo creado como ejercicio imaginativo.

“uno que otro de repente si se me hace así que, como que está en sus cosas pero siguen trabajando de una forma muy buena, por ejemplo uno de los niños se me hace que, no trabaja pero, trabaja muy poco, casi siempre quiere que le hagan las cosas pero por lo mismo si lo dejas trabajando solo de repente si hace algo muy padre, pero como que, no sé, como que se chifla del hecho de que estemos ahí para ayudarlos y se agarra para que ayudemos para todo, era como el caso de una niña que teníamos antes, este, ella no trabajaba, no hacía nada porque quería que lo hiciera, que le ayudáramos completamente a hacer las cosas y ella cuando se ponía a trabajar sola hacia cosas chidas y le decíamos, –ya ves, haces cosas bien chidas– y decía, –No, no, no puedo, no puedo–, también eso aprendí de ellos por ejemplo a decirles y apoyarlos y decirles de que –No, cómo que no puedes, tu puedes– y lo hace, por ejemplo, si me ha tocado de niños que dicen –No, no puedo, no puedo, no puedo– y por más que les quieras decir –Hazlo, hazlo– y el niño –No, no puedo–, ya lo dejas un ratillo solo o le ayudas al principio nada más y ya él se desplaza solo, también es otra cosilla que aprendes de ellos como que, a entender que tenemos la habilidad de hacer las cosas, nada más es de que te propongas y bueno, suena medio cursi pero así es” (Colin; 2014 – Entrevista 3).

Por medio de los trabajos, los niños expresan esa necesidad de hacer las cosas por sus propios medios, sin esperar a cambio una aprobación por parte del profesor, pues el tallerista se convierte en mediador de decisiones, en una persona que motiva a los niños a realizar las actividades desde sus habilidades y estrategias. Apoyar a la toma de decisiones basadas en rutas alternas haciendo frente a los temores, permite fomentar en los niños sus capacidades de participación, reconociendo su agencia, es decir, sus posibilidades como constructores de cultura, fundamentados en las ideas que desarrollan.

5. APRENDER DE LA AUTONOMÍA PARA CONSTRUIR EL LUGAR PROPIO

Este proceso de aprendizaje haya aún más sentido cuando se piensa en la potencialidad de la *auto-identificación*, pues la capacidad creadora no agota sus recursos en una comprensión de sí mismos y las respuestas ante el medio, sino que pone al niño en relación con un contexto social, con la comunidad a la que pertenece. La “auto-identificación con las necesidades de nuestros vecinos es uno de los requisitos importantes de la cooperación.

De ahí que en nuestras vidas la habilidad para la auto-identificación se haya casi convertido en la habilidad para vivir juntos en una sociedad pacífica” (Lowenfeld: 1992: s.p.). Comprendernos en soledad es parte de comprendernos en sociedad, por lo que la construcción soluciones solo tiene sentido si se parte del auto-reconocimiento.

Cabe señalar también la importancia de la capacidad expresiva a la hora de reconocer intereses personales que se traducen en proyectos de vida. Fomentar que los niños desarrollen sus ideas por sus medios, es un camino para generar en ellos autonomía, autogestión, independencia e integridad. En esta misma vía, se da valor al lugar propio, a la defensa de lo que se elabora como ejercicio personal y se valida por su existencia misma.

“...como el arte es así muy, es muy subjetivo, entonces siento que los niños así desde pequeños saben que el arte es subjetivo porque ellos pueden hacer lo que sea, cuando hacen figuras, cuando comparan sus trabajos entre ellos y dicen, no sé –eso no parece una estrella y–, y el que dice, –no, pero esta estrella tiene esto– y siempre justifican algo, siento que, desde pequeños hacen lo que nosotros hacemos ahorita con nuestros trabajos, por ejemplo yo cuando presento algo y que –ponga la justificación y– y que el maestro me dice –pero es que por ahí no va– y así, y trato siempre de sacarle otra justificación; entonces los niños que sepan aplicar eso se me hace muy interesante, sobre todo que aprendan cosas de materiales y de los colores y todo, pero no están así como que con una teoría de que esto es así o esto es asá, o sea ellos experimentan mucho, me acuerdo mucho de una niña que estaba mezclando muchas pinturas en una vasija y no sé cuantas figuras, cuantas combinaciones hizo o sea pero hizo un montón y desperdició mucha pintura pero ella sin saberlo estaba jugando así, o sea con la misma pintura” (Huerta; 2012 – Entrevista 2).

Estos procesos se potencian cuando los talleristas motivan a los niños a hacer los trabajos por su propia cuenta, sin esperar ayuda en todo momento. Este quizá es uno de los mayores retos que se presentan en el taller, pues los niños prefieren en mayor medida que se les ayude a hacer o a plasmar una idea; sin embargo, el tallerista, a través de su intervención y motivación, pueden llevar a que el niño adquiera la habilidad de desarrollar las actividades de manera autónoma e independiente.

6. DESCUBRIR CAPACIDADES

La experiencia en el taller integra las posibilidades de los niños de la Gran Familia de descubrir cosas que son capaces de hacer de las cuales no eran conscientes, ello por cuanto el taller los acerca a otras estrategias de aprendizaje distintas a los modelos escolarizados, abriendo un mundo de posibilidades a ser explorado a través de los sentidos, el cuerpo y la imagen. Descubrir esas capacidades parte del arriesgarse y por esta vía reconocer lo que antes era desconocido a la percepción que los niños tenían de sí mismos:

Los niños de la gran Familia siguen jugando con el estudiante a saltar para que los alcance y yo empiezo a tomarles fotos; una de las niñas me pide tomar fotos, ella se ve muy emocionada con la posibilidad y yo no me atrevo a decirle que no, así que le cuelgo la cámara del cuello y le explico cómo tomarlas, ella rápidamente entiende todo lo de la cámara y lo hace por sí sola, esto me impresiona porque ella muestra una habilidad para ello, domina la cámara como si ya la hubiera usado desde antes, pero era la primera vez que la usaba, yo no tuve que explicarle casi nada. Ella estuvo feliz tomando fotos a lo que veía en el taller: a sus compañeros, a los trabajos, a los espacios, los materiales (Diario de Campo – 13 de Marzo de 2014).

El que la niña haya tenido la oportunidad de tomar fotos sin que existiera una censura de mi parte, le brinda la seguridad para desarrollar sus intereses y habilidades. La censura en este caso se convierte en una limitante que predispone al niño; si en ese caso mi respuesta hubiera sido un *no*, la niña quizá hubiera generado una frustración ante la cámara y por esta vía una negación a sus capacidades, por ello la importancia que el profesor tiene para animar a los niños a conocer las destrezas y desarrollarlas. “Es de esta forma que el arte se comporta como una fuerza; más allá de un producto estético, el arte incita a pensar y a construir, generando así procesos de interacción y participación” (Lara; 2010, p. 112), en el cual los niños se apropian de sus conocimientos para desarrollarlos.

“...necesitan de una ejercitación y una estimulación adecuadas para su desarrollo. No capacitarse en el arte de la expresión por vías no convencionales, limita como persona y como maestro; la tarea del maestro es el crecimiento integral en los alumnos. La expresión se toma como punto de partida de un entendimiento que posibilite la construcción y el acuerdo

de metas comunes, la generación de un potencial creativo, la revisión crítica y la capacidad de transformar tanto la realidad interna como la externa. La revitalización de la imaginación en el aula promueve en los alumnos el desarrollo de la capacidad de investigación y la resolución de situaciones problemáticas propias del aprendizaje creativo” (Sandoval Martínez; 2007, p. 43).

7. CONSOLIDACIÓN DE INTERESES Y SENTIDO DE PERSEVERANCIA

El acercamiento a una experiencia artística es un medio para que los niños desarrollen intereses diferentes a los que han estado acostumbrados por el contexto en el que se desarrollan. Un aprendizaje a partir de la imaginación les permite encontrar un gusto en el uso de estrategias plásticas como canal de comunicación, expresión, elaboración. “Los niños siempre vienen muy contentos porque ellos les gusta disfrutar su taller de artes plásticas” (Magaña; 2014 – Entrevista 2).

“...yo sé que esto les divierte porque, se ve que tienen muchas ganas de trabajar siempre andan así preguntando a mí de que –qué vamos a hacer y qué–, o sea –qué vamos a hacer hoy– al llegar, –qué vamos a hacer la próxima semana– siempre se andan cuestionando eso y eso me dice, eso me hace ver que si tienen interés por lo que hacen” (Huerta; 2014 – Entrevista 3).

Este acercamiento les permite consolidar intereses que quizá son profesionalizantes, es decir, que los llevan a encontrar una vocación en las artes como desarrollo profesional. Con esta investigación no se realizó un seguimiento a personas que hayan salido de la institución para ver a qué actividades se dedican, pero si se revisaron algunos testimonios en los cuales puede evidenciarse que el interés hacia las artes puede llegar a desarrollarse como una inclinación vocacional.



Foto 30. Testimonio. Tomado de: <http://www.facebook.com/lagranfamiliaac>

Otro de los elementos que se pueden destacar el trabajo que se desarrolla en el taller, tiene que ver con un sentido de perseverancia, de constancia y persistencia que se desarrolla de manera progresiva. Al principio los niños se rinden rápido ante las dificultades que le representa pero a medida que se arriesgan con sus respuestas aprenden a defenderlas y darles continuidad.

“Yo creo que desarrollan más su mente, y creatividad también bastante, habilidades también con el barro, con la pintura y todo; también les da eso del dinamismo, que no se quedan en una sola cosa, que si no pueden con algo o intentan con otra cosa y eso también es muy importante, sobre todo en la vida, siempre va a ser así, si fallas con algo tienes que intentar con algo más” (Huerta; 2012 – Entrevista 2).

Es a través de estos elementos que los niños de la casa hogar pueden construir proyectos de vida a largo plazo, sustentados sobre sus intereses y activados por la perseverancia y continuidad con que se trabaja en un objetivo particular. “El papel de los niños en su construcción refleja de manera directa qué capacidades se le reconocen. También indica la forma en que se entiende cómo se gesta el conocimiento, su razón de ser, el papel que tenga en la vida del niño o la niña y los usos que hagan de ese conocimiento: aquello que se genera en torno a las maneras de transmitirlo, de reproducirlo y de validarlo” (Díaz; 2010, p. 65). Los niños son capaces de reconocer lo que determinada actividad les deja para sus vidas, de allí que ser conscientes del valor de una experiencia a través de las artes y la

imaginación los puede llevar a encontrar ramas de desarrollo profesional, ejemplificado en las diferentes actividades que lleguen a realizar.

8. PARA APRENDER A VIVIR CON EL OTRO

Retomando los análisis anteriores en torno al taller como espacio de encuentro, quisiera agregar de manera breve cómo esto se transforma en conocimiento para la vida. Los niños, por medio del aprendizaje de rutas imaginativas y estrategias lúdicas, son capaces de desarrollar habilidades relacionales a través de las cuales interactúan con el medio que les rodea:

“Uno de los factores de mayor importancia en el desenvolvimiento humano está constituido por la creciente habilidad individual para vivir cooperando en sociedad. Esto no puede alcanzarse a menos que el niño aprenda a asumir la responsabilidad por lo que hace, lo que no es posible sin que se identifique a sí mismo con sus propias experiencias. Además, el primer paso, en el crecimiento social, se hace encarando las propias experiencias. Difícilmente haya un medio más idóneo para dar este importante paso, que la actividad creadora. Que se asienta en la verdadera naturaleza del proceso creativo y que el individuo identifica consigo mismo. De esta manera no sólo descubre *su propio yo y sus necesidades* sino que además aprende a identificarse con las necesidades del prójimo (Lowenfeld; 1992: s.p.).

Los niños de la Gran Familia vienen de contextos complejos en donde las relaciones familiares, de amistad o institucionales, se vivencian desde el conflicto: problemas familiares, peleas con los compañeros, normas y reglamentos para interactuar en la casa hogar, por mencionar algunos. El taller se convierte, en este ámbito, en un espacio idóneo para aprender a relacionarse desde otras lógicas, desde otras formas de entablar amistades, conversaciones y vínculos con los talleristas, niños e incluso encargadas de la Gran Familia.

Por otro lado, el taller permite el desarrollo de cualidades positivas en los y las niños, pues “elimina inevitablemente las cualidades opuestas. Evitamos el odio mediante el amor; evitamos el sadismo y el masoquismo mediante la comunidad de sentimiento y de acción.

No necesitaremos recurrir a la represión pues habremos hecho de la educación un proceso que, en el sentido antiguo y literal de la palabra, nos *precave* de los senderos del mal. Los impulsos que la educación pondrá en libertad preceden y excluyen la formación de esos impulsos egoístas y antisociales, producto actual del proceso social” (Read; 1995, p. 112). La experiencia del taller les permite a los niños construirse como personas capaces de proponer soluciones a su realidad a través de la cooperación, el respeto, la responsabilidad, el trabajo en equipo, el apoyo mutuo y el compartir (los materiales y espacios).

Las relaciones de confianza, cercanía y amistad que se entablan en el taller son rutas para imaginarse otros cosmos colectivos, que surgen de la posibilidad de convivir con otros estudiantes:

“...cuando yo llegue la primera vez al taller, este los sentía como muy introvertidos, o sea, casi no te hablan, casi no querían voltear a verte, hasta que como que casi te rechazan al momento de que intentas ayudarles con algo pero luego ya con el pasar de los tiempos, del tiempo, ya ves como me hablan de que Pedro ayúdame con esto, maestro ayúdame con esto y yo –Hay más asistentes–, pero o sea, está padre que haya esa especie de confianza con eso, con ellos” (Colin; 2014 – Entrevista 4).

IX. TALLERES PARA LOS TALLERISTAS

CAPACITACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE SABERES

“El educador no es más que un testigo sensible, un protector amistoso, dispuesto siempre a ayudar a los niños en sus dificultades, pero que permanece al propio tiempo al margen y sin penetrar demasiado en la intimidad del proceso creador [...]. El educador es discreto, vigilante, y crea una atmósfera de confianza y amistad. Para los niños que trabajan en el taller, no se presenta nunca como un profesor, sino como un amigo al que se llama por su nombre de pila” (Stern en Wojnar; 1966, p. 159)

Cuarto Momento (Lado B): Regreso a las clases en la FAV – Proyectos de Vida

Anotaciones VI

También fui tallerista. Era el tiempo de inicio cuando apenas me acercaba a la experiencia. El primer día los nervios invadieron mi calma, nublaron la mirada e hicieron de la palabra un eco tartamudo en el amplio espacio del taller.

Tuve que enfrentarme al reto de conocer a muchas personas en un ámbito en que sería reconocida. Con esas mismas personas tuve que aprender a desenvolverme, interactuar, intercambiar anécdotas, explicar procesos, contar chistes y crear amistad.

En los intervalos de tiempo acompañé a las más pequeñas al baño, jugamos con las ráfagas de viento de un lugar desconocido; nos resbalamos por las montañas de la sabana; corrí largas carreas de atletas para ganar el primer lugar y me convertí en maquina transportadora de personas en el tiempo-espacio.

Siempre podré volver sobre mí y la que soy y encontraré algo del taller en mis pensamientos y argumentos. El movimiento emocional que me motiva está lleno de niños y niñas jugando con una tortuga de papel, color yogur de melón.

Laura Sayariy Moreno Villalobos

Teniendo en cuenta lo que al momento se ha analizado y las características socioculturales a las que se enfrentan los y las talleristas, quiero señalar de manera general algunos elementos del medio en el que están inmersos, los aprendizajes que conlleva y las necesidades que se generan, dentro de las actividades que realizan. Esto para esbozar algunos ejes temáticos que considero deben ser abordados en de manera continua para potenciar el trabajo que vienen desarrollando. Para ello divido el análisis en tres momentos: 1. Los aprendizajes particulares potenciados a través de los talleres de arte para los estudiantes de la Facultad de Artes Visuales, 2. Los procesos de capacitación dados al interior de los talleres, 3. La tensión continua entre las obligaciones y los intereses al momento de desarrollar las actividades del taller. Este análisis se fundamenta tanto en la experiencia de campo, como en las entrevistas realizadas a talleristas.

1. APRENDIZAJES COMPARTIDOS

El ejercicio del aprendizaje se da por doble vía, tanto por parte de los estudiantes, como por parte de los maestros, gracias a la interacción y mediación que se establece en las aulas de clase. La educación resulta ser una práctica dialógica en la que continuamente están aprendiendo los diferentes actores que participan. Carlos Morúa señala que “el tema del altruismo [en los talleres de arte con la Gran Familia] termina siendo una cadena de retribuciones porque los instructores también terminan siendo educados” (Morúa, Carlos; 2013 – Conversación personal). Es así como los talleristas construyen nuevos conocimientos en el taller, desde el momento mismo que deciden participar en éstos. Allí empieza un proceso de aprendizaje que complementa el ámbito profesional, genera conocimientos vivenciales y los inserta en el mundo de la docencia.

La Universidad Autónoma de Nuevo León, tiene la intención de garantizar procesos de aprendizaje integral, a partir de los cuales los estudiantes puedan acceder a distintos conocimientos y articulando lo teórico con lo práctico. A su vez, esto se relaciona con el objetivo de fomentar una actitud socialmente responsable, involucrando a los estudiantes en distintas actividades de orden social. Este tema merece más atención, sin embargo no es pretensión de esta investigación analizar las estrategias empleadas para cimentar una educación socialmente responsable, pues ello da para un estudio detallado sobre los discursos elaborados frente a las prácticas sociales que se institucionalizan.

En este momento nos convoca comprender los canales existentes para que los estudiantes de la UANL, y en particular los de la FAV, presten el servicio social; el cual tiene como objetivo principal, acercarlos a las realidades sociales del entorno en el que viven y generar aprendizajes integrales basados en experiencia práctica en determinada institución. Uno de los programas prioritarios de la UANL, incluida dentro del Plan de Desarrollo 2012 – 2020, tiene que ver con la *Gestión Responsable del Conocimiento*, orientado a: “Promover la formación integral de ciudadanos planetarios, socialmente responsables y altamente competentes en el mundo laboral de la sociedad del conocimiento” (UANL; 2012).

Desde este panorama, la UANL se propone generar procesos de gestión institucional responsable, a través de los cuales sea posible:

“Articular los proyectos y las actividades de las diversas dependencias académicas y administrativas de la Universidad, en el desarrollo coherente de un proyecto de promoción social y desarrollo equitativo y sustentable, que recorre transversalmente las funciones universitarias de formación de técnicos, profesionales, científicos, tecnólogos y humanistas; de generación, aplicación y difusión del conocimiento y la cultura; la vinculación y la extensión con organismos públicos, sociales y productivos; y la gestión de apoyo al que hacer académico” (UANL; 2012b, p. 41).

El caso particular de La Gran Familia, se ha consolidado como un espacio propicio para generar tanto aprendizajes integrales, en relación con los conocimientos que implica trabajar con niños con condiciones particulares de vida, como la articulación de la Facultad con instituciones de intervención social, abonando a los objetivos marcados de responsabilidad social. Sin embargo, más allá de dichos propósitos institucionales, me centro en el universo de aprendizajes al cual acceden los estudiantes cuando prestan el servicio social en un espacio de convivencia con otras realidades sociales, que son desconocidas, pero no ajenas a sus propias realidades.

Este argumento parte de las apuestas de la Educación por el Arte por generar procesos de aprendizaje mutuo, en el que los instructores, talleristas, profesores, adquieren una posición dual y que está en constante relación con el contexto, o *medio total* al cual ya he hecho referencia. Esto partiendo del argumento según el cual los maestros no pueden ser ajenos al

medio social en el cual se desempeñan, pues este es el fundamento de la experiencia, y también es medio de aprendizaje.

El aprendizaje potencial con los talleres de arte para los estudiantes de la FAV, se relaciona con conocimientos de tipo profesional en relación con elementos meramente técnicos, vinculados a las actividades plásticas realizadas; elementos disciplinares en el campo de la docencia, vinculados al manejo de grupos, métodos de enseñanza, estrategias pedagógicas y trabajo con niños; elementos profesionalizantes, vinculados a las experiencias laborales en el ámbito de adquirir responsabilidades diferentes a las del estudio; y personales, relacionados con todo un cosmos de aprendizajes emocionales y subjetivos que surgen de la vivencia misma y del espacio compartido que se construye en el taller. Para Irma Magaña, el taller les brinda a los estudiantes un “crecimiento profesional” (Magaña; 2014 – Entrevista 1), que es integral en la medida que articula múltiples enseñanzas en una vivencia educativa.

DEL INTERÉS A LA VOCACIÓN

El tema de la vocación ha sido trabajado en la Educación por el Arte desde una crítica a las posturas que planteaban la capacidad artística como un don heredado por determinadas personas:

“En el siglo XVI, con el Renacimiento ya consolidado, es cuando se principió a emplear el término vocación para explicar las actividades de los productores de obras de arte. Entonces éstos prefirieron tomar el eufemístico nombre de artistas y como tales dejaron de ser hombres que, por tradición o a voluntad, elegían su profesión u oficio. Ahora ellos obedecían a una suerte de llamado o, si se quiere, los empujaba una fuerza interna insobornable que se suponía sobrenatural o divina. (Acha; 2002, p.23).

Esta fuerza sobrenatural ha sido replanteada, bajo el argumento según el cual todas las personas tienen la capacidad de aprender herramientas artísticas y acceder a lenguajes de expresión visual, por medio de una educación integral, orientada al desarrollo de habilidades. Tal afirmación nos lleva a replantear la idea de *don artístico* al hablar de los aprendizajes que pueden potenciarse, siempre y cuando exista un sentido de gusto, pertenencia e interés. En los trabajos de Ramón Cabrera (2007 a; 2007 b) se plantea la

necesidad de integrar la vocación como un “componente estético del perfil profesional de un educador del arte” (Cabrera Salort; 2007 b, p. 2).

El argumento anterior se fundamenta en la vocación, entendida como los intereses personales en torno a determinadas actividades, más no como una inspiración divina; por el contrario, la vocación tiene que ver con decisiones individuales, gustos y anhelos, y con influencias socioculturales sobre esas decisiones. En conjunto, esas particularidades sustentan los proyectos de vida que cada uno de los estudiantes tiene en torno a una práctica, como lo es la docencia. Una parte de los estudiantes que entran al servicio social en talleres, tienen una inclinación hacia las artes y hacia la docencia, pero cabe señalar que no todos sienten un interés particular por dar clases con niños, o incluso con jóvenes.

En relación con los planteamientos de la coordinadora de los talleres, Irma Magaña, el titular, Pedro Colin y algunos estudiantes que prestaron el servicio social, más no quiere decir que todos los estudiantes estén de acuerdo con ello y por el contrario, sus proyectos de vida vayan por otro rumbo. Este argumento no quita peso al hecho del taller como espacio potencial de conocimientos integrales. Irma Magaña, por ejemplo, habla sobre cómo su interés inicial en torno a la docencia le permitió conocer sus habilidades como profesora y su gusto por compartir los conocimientos con estudiantes de licenciatura o con los niños de los talleres.

“Yo estudié la licenciatura en Artes Visuales con acentuación en camarografía, e hice la maestría en Educación en el Arte, y pues bueno, siempre me he preocupado por participar en la escuela en actividades de tipo académicas extracurriculares, entonces para mí fue gratificante, ahora estoy como coordinadora de talleres de arte pero inicialmente en licenciatura cuando estaba en tercer semestre tuve la oportunidad de participar como instructora de talleres de arte y pues bueno, me tocó dar clase con los niños, ser asistente también, fue muy gratificante y como a mí me gustaba la fotografía tuve la oportunidad de dar curso a los adultos y era una gran experiencia porque eran mucho más grandes que yo ¿no?; Talleres de Arte me ha dado la plataforma para tener la oportunidad de ser docente y a la vuelta de varios años se me ha dado la oportunidad de ser coordinadora y pues bueno,

aparte de ser maestra y tener la experiencia de poder hacer programas” (Magaña; 2014 – Entrevista 2).

Este interés, es alimentado a medida que los estudiantes se van involucrando de manera proactiva con las actividades del taller y las experiencias de los niños; en mayor medida se da gracias a la vivencia, sin desconocer que muchos estudiantes tienen este interés marcado desde antes de tener alguna experiencia práctica. Tema que narra la coordinadora de talleres:

“Muchos de ellos me dicen –oye me gustaría no sé, aunque sea venir, compartir con los niños otra técnica que yo sé–, etcétera, entonces es como un gusto por participar con su escuela y creo que les gusta mucho” (Magaña; 2014 – Entrevista 2).

Puede observarse que gran parte de los estudiantes se acercan a los talleres como un gusto inicial y posiblemente esto los lleve a cimentar las bases de un proyecto de vida en torno a la educación. Este es el caso de Pedro Colin, quien inició en los talleres como voluntario, posteriormente como becario y como parte del servicio social, para después quedar como titular de los talleres. Tal interés le ha permitido trabajar en diferentes espacios dictando talleres a niños y niñas y motivado por su vocación hacia la docencia y hacia el qué hacer artístico.

“Fue hace 5 años creo, 5 o 6 años, algo por ahí, que una compañera de mi generación me invitó a formar parte del taller como asistente y pues dije –si, por qué no–, pero desde el primer día o sea ya uno se siente identificado con el tipo de trabajo y como te digo, desde que entré a la carrera yo tenía la idea de hacer algo de enseñanza [...] me gustó estar ahí, sentí que era lo que yo quería hacer desde el principio como [...] el gusto por la docencia es más bien el trato con niños, o sea me gusta tratar con niños, no sé siento que hay como algo importante con el trabajo con niños, es como si fuera una labor social, o sea, no es remunerada tanto como para vivir de eso pero no sé, hasta te hace sentir bien a veces [...] siento que los niños se prestan un poco más a Trabajar más con dinámicas más lúdicas, que es más que nada como que mi temática, como que tratar de hacer una clase lúdica” (Colin; 2014 – Entrevista 4).

El interés hacia la docencia tiene que ver también con el interés hacia las artes mismas y al qué hacer artístico, pues los estudiantes se enfrentan constantemente en el taller a los conocimientos que han adquirido durante la licenciatura, renovando su gusto por lo visual y aprendiendo nuevas técnicas. Muchos de ellos no habían tenido contacto con expresiones plásticas ya que sus carreras están enfocadas en otro tipo de producciones, como la ilustración, la fotografía, el video en el caso de las carreras de Diseño Gráfico y Lenguaje y Producción Audiovisual.

“aprendimos cosas nuevas de cómo hacer el barro, bueno, más que nada prepararlo y cómo hacen no los moldes sino las figuras, porque los moldes ya los tienen preparados pero también a hacer las palcas de barro para poder meterlas en los moldes y que no estén tan gruesas o tan delgadas para que no se quiebren o cosas así” (Meléndez; 2014 – Entrevista 7).

La vocación implica de parte de los estudiantes una actitud de cercanía con los niños, a través de la cual pueden generar empatía y relacionarse de manera directa con sus experiencias.

“Ernesto, por ejemplo él si también le piden mucha ayuda para dibujar cosas y él. Si les hace los dibujos y trabaja muy bien con ellos, él tiene una, cómo le puedo decir, tiene esa actitud para que los niños se le acerquen también y puedan trabajar contentos con él” (Colin; 2014 – Entrevista 4).

ACERCAMIENTO A LA DOCENCIA

El qué hacer artístico también está articulado al interés por los procesos pedagógicos, pues no podemos deslindar la vocación artística de la docente. Los estudiantes que prestan el servicio social en los talleres lo hacen por diversos motivos, entre los que se encuentra el interés particular en la docencia, haciendo de éste un camino de profesionalización. La educación aparece entonces como un sector profesional en el cual se desempeñan los egresados de la facultad evidenciado en los talleres como medio de acercamiento.

“Tengo una maestra que es de sensibilización musical, ella es titulada de psicología y también es técnico en educación musical, egresada de la facultad de música y todos los

demás son licenciados en Artes Visuales, o sea, los que son titulares, o son titulados y con maestría, o bien son egresados, pero ya tienen experiencia desde que ellos eran voluntarios, pasaron por servicio social y luego ya son docentes” (Magaña; 2014 – Entrevista 2).

El transcurso por el taller le sirvió al titular de los talleres, por ejemplo, acercarse a un campo que le permitió construir su proyecto de vida en torno a la enseñanza de las artes. La experiencia del estudiante se enriquece en la medida que le brinda un panorama de desempeño laboral, independientemente de si lo hace efectivo o no. Es por ello que su vivencia como tallerista va más allá de su rol como asistentes, y se transforma en una experiencia de vida que les brinda las herramientas para decidir sobre sus intereses profesionales, basados en la experiencia misma como fundamento de la decisión.

“Como yo fui asistente también me gusta plantearme cómo me sentí yo en ese momento, yo doy muchas gracias a mi compañera por haberme dado la invitación para estar en ese taller porque sinceramente no hay día en que termine el taller y esté triste, me siento bien dando el taller, cuando fui asistente, te digo yo sentía que estaba haciendo algo importante, y decía, son niños que necesitan eso, necesitan actividad creativa más que nada, y si terminaban los talleres y yo terminaba con todas las ganas del mundo, yo no terminaba cansado [...] yo terminaba el taller y sentía que estaba haciendo algo importante, algo que me iba a dejar algo y como te digo, yo tenía la intensión de ser, de dar clases o enseñar, y o sea, sentía que me estaba preparando, que en sí me preparó, ahorita ya me siento seguro con el taller, me hace sentir muy bien, muy tranquilo, me ayuda, y si también me ha dado la iniciativa de buscar otros lugares donde dar talleres para también tener más rango de [ganancia...] Entrando a la facultad yo sabía qué quería enseñar y por ejemplo siempre que decía que quería enseñar mis compañeros decían –Para qué estudias aquí–, y yo –No, es que quiero enseñar artes, o sea, quiero enseñar artes plásticas para niños–, me decían –No, para eso está la universidad de, ¿cómo es que se llama?, la normal–, me decían, la normal o una de cómo las que enseñan para guardería y cosas así, yo –No, es que no quiero eso, yo quiero enseñar artes–, pero el primer día por ejemplo si te digo, me sentí como pez en el agua, fue como que dije –No, aquí me quiero quedar–” (Colin; 2014 – Entrevista 4).

La experiencia de Orlando, habla del acercamiento a la docencia, pero con estudiantes de licenciatura:

“Desde que entré a esta facultad, quisiera enseñar lo que estoy aprendiendo en un futuro y si quisiera ser maestro de artes, específicamente con los niños no sé, no sé, todavía le dudo porque siento que, si me están gustando mucho los talleres de arte y todo pero bueno, mi objetivo siempre fue enseñar a gente así de mi edad, o sea, licenciatura entonces si me ha ayudado en eso porque yo pensaba que era muy fácil transmitir tus conocimientos pero tienes que ser súper paciente entonces si me ha ayudado” (Huerta; 2014 – Entrevista 2)

ARTICULACIÓN ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA

Un tema que resulta importante de los talleres es la posibilidad de articular lo que se aprende durante la licenciatura y la práctica de estos conocimientos en contextos concretos. El servicio social le provee al estudiante un campo de desempeño en el cual aprende a desenvolverse como profesional de las artes visuales. Es por ello que los talleres son un espacio propicio para que el estudiante genere puentes dialógicos entre ambas dando lugar a aprendizajes integrales:

“Para que apliquen lo que ven en la teoría pero basado en su trabajo en el aula entonces realmente iba muy de la mano el trabajo de él” (Magaña; 2014 – Entrevista 2).

Dentro de los planteamientos de los teóricos de la Educación por el Arte, este es un tema necesario a trabajar como aprendizaje en los procesos educativos, pues los estudiantes se forman bajo una separación entre lo teórico y lo práctico, dando lugar al desconocimiento del potencial que tiene lo vivencial como lugar de aplicación de conocimiento, pero también como lugar de producción.

“Para alcanzar a ser un dispositivo cultural orgánico tendría que partir de reconocer y actuar en consecuencia sobre la compleja red de mediaciones que se establecen entre teoría y práctica, de común olvidadas en los procesos formativos universitarios de profesionales de la visualidad. Las mediaciones han de ser encaradas como un rico proceso de interacción entre sujetos, mediados por el lenguaje como ambiente, en el sentido de que este sea el ámbito donde se realiza el acuerdo entre los interlocutores, donde se alcance un posible acuerdo sobre lo qué es dicho” (Cabrera Salort; 2012, p. 03).

Las escuelas caen en el error de separar el taller de las aulas teóricas, hecho que genera ausencias en los contenidos y aprendizajes a los cuales acceden los estudiantes, pues

implica el desconocimiento de un sin número de estrategias para aprender el mundo, que tienen que ver con el *estar allí*. Ambas deben estar articuladas como camino para la construcción de saberes. En el caso de los talleres de arte los estudiantes tienen la oportunidad de cuestionar su qué hacer artístico por dos vías: 1. Desde las herramientas visuales que se aprenden y se ponen en práctica con los niños 2. Desde las herramientas de la palabra, la expresión corporal y dominio en públicos dados en el momento que se enfrentan a un grupo de niños para transmitir sus conocimientos. “No existe práctica descabezada, acéfala, como tampoco conceptualización o teoría que no se adscriba o le corresponda determinado tipo de práctica.” (Cabrera Salort; 2012, p. 1).

En la Licenciatura de Diseño Gráfico se ve la materia de Teoría del Color, en la cual se aprenden elementos centrales del color, pero cuando un niño de los talleres le pregunta – ¿Cómo se hace el color verde?–, muchos talleristas dudan de sus respuestas, lo cual los obliga a enfrentarse con sus aprendizajes para transmitirlos y ponerlos en práctica, experimentando con las pinturas. Los estudiantes de Artes Visuales, por su parte, aprenden herramientas técnicas para producir objetos artísticos, pero cuando en el taller hay que enseñarle a los niños a hacer engrudo deben enfrentarse a encontrar estrategias para que ellos entiendan sus instrucciones. Esos son momentos en los que lo teórico se pone en práctica, retándolos a cuestionar sus conocimientos para compartirlos con los niños de La Gran Familia.

DESCUBIR COMPROMISOS SOCIALES

Trabajar con niños en condiciones particulares de vida, implica acercarse a realidades que muchas veces resultan ajenas, pues los ellos han vivido experiencias distintas a las que pueden haber vivido los talleristas. El contacto que se establece con sus realidades, abre paso a la reflexión sobre las condiciones de vida de cada uno de los niños, el entorno en el que viven e incluso las condiciones sociales y culturales implícitas. Los talleres, a pesar de no propiciar espacios de análisis o de capacitación en torno a esta temática, dejan abierta la pregunta sobre los roles sociales de este medio.

Trabajar con los niños de La Gran Familia debiera ayudar a la “conformación de un pensamiento por imágenes, como espacios de conciliación de lo sensorial, lo afectivo y lo

cognitivo, enfáticamente conciliados con el contexto cultural visual de su época con la visión de los estudiantes en tanto agentes de cambio, se presentan como un certero ejemplo para pensar una de las aristas de ese desafío planteado (Wick, 2007 en Cabrera Salort 2012, pp. 1-2).

“Para ellos es muy normal no tener un mundo así, o sea, lo que está afuera no es muy normal así que ellos viven dentro de la casa, es muy normal que sus hermanas, sus papas los visiten o algo así, y a veces yo me pregunto si ellos se preguntarán lo que están pasando los otros niños en el exterior, yo admiro mucho a estos niños porque, a pesar de las historias que tienen, como que todavía tienen esa luz de ser niños, esa misma energía, nunca los veo deprimidos por nada, siempre están así muy activos entonces, si quisiera saber qué pasa por sus mentes, o sea, obviamente no les pregunto porque soy muy de que no me meto en esas cosas mucho pero si siento que para ellos lo que deben estar viviendo ahí debe ser muy normal, o sea de que tener alguien que te visite, tener ciertos horarios” (Huerta; 2014 –Entrevista 3).

Ser partícipes de estas experiencias facilita a los estudiantes ser conscientes de las experiencias de los niños y asumir compromisos, materializados en las actividades que realizan en el taller o al momento de realizar un convivio—espacio en el cual los estudiantes compran dulces, alimentos y bebidas para compartir y generar momentos de convivencia que saquen a los niños de sus espacios cotidianos—. Por esta vía los estudiantes pueden llegar a asumir un papel comprometido con los talleres y con los niños, dando lugar a su empoderamiento como agentes constructores de conocimientos y de cultura. Los talleristas son agentes sociales interlocutores en las dinámicas sociales, de allí que sea posible su participación a través de decisiones, iniciativas e ideas que permitan el fortalecimiento del trabajo que se viene llevando cabo.

“Al igual que los jóvenes que son asistentes yo les digo, –tienes alguna actividad que enriquezca el programa, adelante [Ellos tienen la posibilidad de decir...] –Oye yo tengo esta propuesta para compartir con los niños– y entonces ya los titulares los invitan a que ellos participen dando esa técnica en un día determinado” (Magaña; 2014 – Entrevista 2).

SOBRE APRENDER A CONVIVIR

Por otra parte, el trabajo en el taller es un espacio de encuentro donde se crean vínculos y relaciones de cercanía, esto se aprende en el aula y se vivencia en la cotidianidad. Los

conocimientos a los cuales se llega a través de la enseñanza basada en la imaginación, potencia conocimientos que salen del taller y se inscriben en aprendizajes para la vida.

“yo siempre tuve esa inquietud de trabajar con los niños porque yo no me considero una persona muy afectiva con los niños, de hecho con mis primos así no, o sea, si me llevo muy bien con ellos, los cuido porque son mis primos pero, no tengo [paciencia], siempre me dicen que soy muy frío en el hecho de que no puedo congeniar bien con ellos, no puedo mantener una conversación de 10 minutos, entonces yo siempre quise utilizar este taller para entrenarme porque si quiero como que ser más, o sea si tener más tacto con los niños, y de hecho me ha ayudado mucho porque lo que he aprendido en los talleres es que tienes que tener mucha paciencia con ellos y tienes que escucharlos sobre todo porque tienen mucho que decir, siempre tienen algo que decir entonces eso me ayudado también para aplicarlo acá en mi vida diaria con mis primos y con mis sobrinos” (Huerta; 2014 – Entrevista 2).

La convivencia se complejiza en la medida que se trabaja con niños que han vivido experiencias familiares conflictivas, que hace que los niños reaccionen de diversas formas y que obliguen al estudiante a tomar estrategias de interacción, evitando el problema y propiciando el entendimiento:

“Pues en realidad creo, bueno, al menos para mí, fue algo bueno estar en ese taller que te enseña a que todos los niños son diferentes, como que no puedes tratar igual a un niño que tiene a sus dos papas a uno que no, creo que en comparación los que no tienen son más nobles, pues no todos los niños son iguales, pero como que a los que tienen no sé, más dinero o que los chiflan más tienden a ser arrogantes o algo así, entonces creo si fue como ver el cambio de los dos tipos de mundos en los niños” (Pacheco; 2014 – Entrevista 7).

“No sabes cómo es el comportamiento de cada niño, porque unos son muy serios u otros son muy habladores, o cosas así de que, la verdad no sabes, lo ves y ¡no, a mí me tocó que había una niña!, no sé si también Lety, que la veíamos y decíamos –No, esta niña debe ser muy peleonera–, y no, la verdad no, era muy buena gente y hacia las actividades y todo, y es como que, o sea, no te lo esperas” (Pacheco; 2014 – Entrevista 7).

¿Y LAS EMOCIONES?

Este conjunto de experiencias, permite transformar las experiencias de vida a partir del contacto con los niños de La Gran Familia; hecho reflejado en el mundo emocional que vivencian en el taller y los aprendizajes personales dados en el plano subjetivo. Quizá, uno de las emociones que genera al principio el taller tiene que ver con el miedo, y en particular, con el miedo de enfrentarse a una experiencia desconocida.

“Al principio les gusta mucho la técnica pero les da un poquito de miedo conocer el grupo, algunos de ellos ya haciendo servicio social me dicen que les da pánico escénico. Los alumnos tienen un momento de regresión y se sienten niños al principio y después como que ya adoptan su posición como asistentes y es cuando empiezan a participa y le dicen al titular” (Magaña; 2014 – Entrevista 2).

Las vivencias muchas veces eran compartidas, otras veces no, eran cuestionadas. El taller se convertía en un espacio para hablar de lo sentido, de las tristezas, de los sueños, del día de clases, mientras se trabajaba en un proyecto. El trabajo con los materiales propiciaba en los talleristas la posibilidad de reflexionar sobre sus propias emociones, al expresarlas a través de las técnicas o al compartirlas con niños en las conversaciones cotidianas. Incluso, la misma relación implicaba un aprendizaje emocional vinculado con la forma de tratarlos convivir con ellos.

“obviamente voy a tener que tener paciencia porque es mi servicio social, pero este, o sea si sería muy difícil para mí disimular que no me molesta algo, pero pues no, nada que ver” (Huerta; 2014 – Entrevista 2).

2. TALLERES IMPARTIDOS

La falta de procesos de capacitación con los estudiantes que prestan el servicio social y con el titular del taller, se hace notoria con la observación de las dinámicas y prácticas durante los dos semestres de trabajo de campo. Ellos llegan entusiasmados, pero desconocen las condiciones de los niños con los que van a trabajar y así mismo de herramientas pedagógicas para implementar en el taller.

Cuando me incorporo al grupo el monitor les está dando indicaciones a los estudiantes en temas como: el cumplimiento de las horas de servicio, los horarios de entrada y salida, el trabajo que se lleva a cabo con los niños, sobre las prohibiciones y contraindicaciones (como evitar que corran, no llevar elementos punzantes o cortantes, guardar sus cosas para evitar pérdidas, no tener miedo a la hora de regañarlos pero encontrar la manera de hablar las cosas, no responder con agresividad, no hacerles los trabajos, entre otros), también hizo ciertas anotaciones sobre los niños que causaron especial atención en mi y en los estudiantes, destacando características como: son niños llevados, son cariñosos, son curiosos y necesitan acompañamiento, a veces son complicados y no se dejan tocar ni mirar, se enojan rápido. Yo trato de participar de la conversación diciéndoles a los niños que son niños que requieren afecto y que no es bueno a su agresividad responder con agresividad (Diario de Campo – 13 de Febrero de 2014).

Las asesorías no llegaron a ser espacios de reflexión en torno a las dinámicas de trabajo o las propias realidades, limitándose a explicaciones por parte del titular sobre las actividades a realizar o instrucciones espontáneas sobre estrategias a emplear en caso de situaciones particulares: accidentes, cuidados, manejo de problemáticas, entre otros.

“Pues Pedro una vez me enseñó, como yo le comenté que no era muy bueno, ya después de 6 clases le comenté que no era muy, que –no tenía habilidad y me frustraba mucho a veces que me pidieran por ejemplo un dibujo y yo no–, le dije–no voy a aprender a dibujar, si no aprendí a dibujar a mis 20 años tampoco voy a aprender a dibujar en este taller–, y me dijo –no, pues mira, lo que te aconsejo es que no trates de de esquivar a los niños, o sea, trata de hacerles su dibujo y aunque te digan que está feo tu hazlos–, y de hecho eso me ayudó mucho porque antes era de que me pedían un dibujo y siempre le decía –Ernesto hazles un dibujo– o así, y de hecho Ernesto a mi me hace lo mismo pero Ernesto lo hace por molestar, este, pero o sea, si es así de que me sirvió mucho” (Huerta; 2014 – Entrevista 2).

“Pedro nos daba, este como decía que actúen así, o pueden hacer esto, si el niño actúa de esta forma pues este, ¿verdad? Denle su espacio y así, te decía más que nada lo que podías hacer si el niño llegase a actuar de cierta manera” (Pacheco y Meléndez; 2014 – Entrevista 7).

Por su parte, los titulares han recibido capacitaciones alineadas en tres ejes de trabajo diferentes. Por un lado están los talleres que se enmarcan en la línea de la *Educación por el Arte*, y las reflexiones sobre el qué hacer artístico; por otro lado están los talleres sobre Primeros Auxilios para manejar situaciones emergentes; y uno tercero orientado a reconocer los elementos psicológicos inmersos en la producción artística (ligado al arte-terapia). A esto se suman las iniciativas esporádicas de madres pedagogas que deciden impartir talleres de manera voluntaria.

Tal y como lo señala la maestra Irma Magaña y Pedro Colin:

“Fíjate que del curso, este que tomamos en maestría invité también a la doctora Lilian Montesinos, era un curso como para despertar la creatividad, la verdad para mí fue este muy motivante y ese mismo taller lo ofreció como curso de capacitación con nosotros en Talleres de Arte [...]también el maestro Ramón Cabrera nos ha estado dando, nos ha estado dando en varios momentos cursos de capacitación, su taller se llama “*El arte de ver el arte*” y nos manejó durante un tiempo tres módulos, se nos ha complicado un poco con él porque se dan tres módulos en el momento en que los jóvenes nos siguen apoyando pero como bueno ya ves, servicio social son seis meses entonces quizá pueda ser un curso, para el siguiente bloque ya no son los mismos, entonces en ese sentido no hemos podido dar continuidad pero en otros momentos si, por ejemplo en el caso que se quedaron como un equipo de base, ellos si tomaron módulo uno, módulo dos, módulo tres [...] El maestro maneja este, algunos textos a manera de antología y los comentan, leen, hacen algunas prácticas, hacen ejercicios con los alumnos, él les encarga algunas tareas para que apliquen lo que ven en la teoría pero basado en su trabajo en el aula entonces realmente iba muy de la mano el trabajo de él” (Magaña; 2013 – Entrevista 2).

“He llevado un curso con el maestro Ramón Cabrera, he llevado cursos de primeros auxilios, cursos de psicología, este, es la misma escuela que nos los ha proporcionado, la misma facultad, de hecho a todos los que son titulares les dieron esos cursos, no recuerdo si hubo otro, ah el de actitud conductual creo que era, que viene siendo psicología también, es como cómo actuar con un niño, cómo podría decir, si hay un niño difícil en el salón cómo llegarle por algún lado para que trabaje o para que simplemente haga algo, no se requiere, en esos cursos también te hablaban de que no es necesario que haga la actividad que estas poniendo, con que esté haciendo algo, con eso ya, por ejemplo, cómo te digo, el niño de esa vez del toro

o sea no iba a trabajar con lo que estábamos haciendo, le dimos barro para que hiciera algo y...” (Colin; 2014 – Entrevista 4).

Las capacitaciones diseñadas por el maestro Ramón Cabrera, les permitió a los titulares de los talleres de arte en general, acercarse al mundo de la lectura de la imagen, a la búsqueda de estrategias didácticas y al mundo investigativo como partes del ejercicio docente. A su vez, se proponía la estrecha relación con la teoría y la práctica, ya no como hechos aislados, sino como ejes articulados que deben integrarse al momento de asumir un programa educativo.

En el texto de Ramón Cabrera (2012), sobre los desafíos de la formación universitaria de los profesionales de la visualidad, se plantea la desarticulación constante que hay entre los marcos teóricos y el ejercicio profesional de los artistas, diseñadores y productores visuales. Sin embargo, a partir de estas capacitaciones y de la participación en los talleres, se abrió un espacio para entablar un diálogo directo entre ambos, invitando a los titulares a construir una reflexión de orden académica, en relación con la práctica educativa llevada a cabo en las aulas de clase, donde se tomó como referente la experiencia singular de los titulares.

Por otro lado se hace evidente el interés de los titulares por ser partícipes de los procesos de capacitación y prepararse para ejercer como maestros. La maestra Irma Magaña señala que recibieron los talleres con entusiasmo, hecho que favorece la labor emprendida por el maestro Ramón Cabrera:

“Les gustó mucho porque fíjate [...] ellos vieron otra manera de ver el arte con un material muy rico en antología y muchos de ellos me hicieron énfasis de que lo que veían con el maestro Ramón no precisamente lo veían en la licenciatura, o sea, como que la apertura de los temas era mucho más rica a lo mejor en tan poco tiempo, diferente a lo que ven en la licenciatura o posiblemente era porque bueno, la idea de conducir el taller es diferente, ¿no? [...] Muchas veces como que los chicos también se alinean porque cuando están como estudiantes pues tienen una actitud, un comportamiento pero ya cuando hablan con un maestro de nivel maestría pues para ellos es diferente, la manera, a veces tenemos invitados por ejemplo, el maestro invitaba alumnos de maestría o colaboradores de él y entonces para ellos era muy enriquecedor esto, o sea, que compartían la charla” (Magaña; 2013 – Entrevista 2)

Es un hecho que los temas desarrollados en los talleres diseñados bajo el concepto de *El arte de ver el arte*, enriquecieron la experiencia de los titulares, no solo porque les brindaron un espacio de reflexión en torno a la imagen, sino porque les permitió abrir el mundo de posibilidades de trabajo a través de estrategias didácticas, invitándolos a innovar los modelos que emplean en clase y a diseñar nuevas rutas pedagógicas que tengan en cuenta los intereses de los alumnos. Esto sumado a la búsqueda de tener una visión constante por indagar el mundo que les rodea; una perspectiva investigativa no solo sirve para realizar investigación, sino para invitarlos a tener un pensamiento en constante renovación, a tener una iniciativa por indagar lo que resulta problemático y a comprender el contexto como fuente de múltiples conocimientos.

“Se me hizo una forma muy diferente de la que llevan aquí en la escuela, bueno, cuando yo era estudiante, una forma muy diferente de analizar y de opinar sobre una obra artística o un trabajo artístico, es una forma diferente al que te enseñan aquí adentro como estudiante de licenciatura, por ejemplo, pasa mucho de que se atacan, es una guerra y no, es un circo, y la forma de Ramón Cabrera más como que objetiva, era más analizarlo desde tu punto de vista y no una crítica destructiva, más bien una crítica constructiva, era más tranquilo, no había de que levantes de voz y porque cuando era de estudiantes si te digo, era un show, todo un circo” (Colin; 2014 – Entrevista 3).

Sin embargo estos esfuerzos de capacitación, o de talleres para los mismos talleristas es una de las necesidades que se identifican en el trabajo con los niños de La Gran Familia, en tanto estos talleres fueron únicamente para titulares. Ahora bien, teniendo en cuenta los tiempos en los cuales los estudiantes prestan el servicio, habría que pensar en modelos de capacitación que contemplen ciclos semestrales, pues cada semestre entra un grupo nuevo de talleristas con los mismos requerimientos en cuanto a aprendizaje de temas relacionados con la Educación por el Arte. Más, si se tiene en cuenta que los programas de estudios y los contenidos de las licenciaturas, no están pensados para formar educadores y por ende no hay materias que aborden temáticas relacionadas; hecho que dificulta la experiencia del estudiante al momento de enfrentarse a un grupo de niños para asistir procesos de aprendizaje.

Cabe señalar que esta experiencia debiera estar acompañada por: 1. La reflexión de lo que sucede en el taller; 2. Por la comprensión de las circunstancias que viven los niños en relación con el trato entablado con ellos, 3. Por el aprendizaje de herramientas pedagógicas que le permitan al estudiante, apropiarse de las actividades elaboradas, proponer alternativas de trabajo y asumir una posición propositiva en cuanto a las iniciativas de expresión plástica, potenciales para que el taller. Los estudiantes son conocedores de un sinnúmero de herramientas visuales que podrían desarrollarse, si se abrieran los canales para que ellos generen ideas pedagógicas, desde su propia vivencia y conocimientos; de allí la importancia de fortalecer los procesos de capacitación, tanto con titulares como con estudiantes.

“Es muy importante conocer el panorama de cómo visualizarnos como maestros, como visualizar a nuestros alumnos, siempre es importante la capacitación, debe ser constante dada su importancia” (Magaña; 2014 – Entrevista 2).

3. OBLIGACIONES / INTERESES

Una de las tensiones constantes presentadas en los talleres tiene que ver con la diferencia entre los intereses de los estudiantes, en relación con las obligaciones que deben cumplir en la Universidad. Esto se da en la medida que el servicio social es considerado un requisito de grado, que implica un desinterés hacia los talleres, pues se convierte en un compromiso que deben cumplir más no en una actividad que lleven a cabo por convicción. Muchas veces llegan a los talleres sin saber de qué se tratan porque era la última opción que les quedaba.

“La selección de asistentes es más bien como que la tómbola se puede decir, siempre me pasa que, por ejemplo, cuando saben que el taller es los jueves la mayoría lo quiere tomar, porque dicen es entre semana no tengo que venir el fin de semana, termino mis clases y vengo para acá, a veces es un poco de error hacer eso porque creen que va a ser algo ligero, sinceramente a veces está muy intenso a veces trabajas mucho y te desesperas, o vienes de una clase y te desesperas porque ya estás cansado, y me ha tocado así, asistentes de que –No, es que ya vengo bien cansado de las clases– y yo –No, pues servicio social es servicio social– y esos son los que te cuentan y yo siento que si estas en algo es porque quieres echar la mano y es como dice su nombre «servicio social»” (Colin; 2014 – Entrevista 4).

Existen múltiples intereses, no necesariamente ligados al trabajo con niños, o en este caso, con niños en condiciones de vida particulares; muchas veces sus motivaciones están dirigidas hacia otras áreas de desempeño profesional, develando una tensión latente entre los compromisos académicos con el taller, y los proyectos de vida que tejen para sí mismos:

“Tengo ahorita planeado sacar una saga de libros así enorme, bueno, quiero sacar con la Uni tan siquiera los siguientes dos libros y ya de ahí luego me lanzo con otra editorial mucho más grande entonces ya veré; también tengo otra historia planeada de terror que estoy escribiendo, no me gusta el terror, no soy muy fanático del terror pero esa es una historia que siempre desde pequeño a mí me asustaba y se las cuento así a mis amigos y también les asusta mucho, se me hace muy interesante, quiero plasmarlo, también bueno, aplicando mi carrera quisiera hacer así documentales de personas de aquí de Monterrey, he escuchado historias muy interesantes de vida que son sobre todo de la tercera edad que están viendo la ciudad así, el súper cambio, Monterrey no es lo mismo que era hace diez años, hace veinte años, siempre va cambiando entonces y se me hace Monterrey que tiene un historia muy interesante y que muchos no la han explotado, entonces quisiera aplicar eso acá en Monterrey” (Huerta; 2014: Entrevista 2).

“Yo estaba un poquito indecisa en lo que quería, sabía que quería algo que tuviera que ver con el medio publicitario, pero creo que no estaba bien informada sobre la carrera y entonces me dieron un libro y ahí venía la facultad, entonces como que me llamo la atención y dije, pues bueno vamos a probar a ver qué y este, y no la verdad está muy padre, si me enamoré totalmente de la carrera, hice buena elección” (Pacheco; 2014 – Entrevista 7)

Las actividades llevadas a cabo en el taller y las relaciones que entablan con los niños, son reflejo del desinterés que algunos talleristas muestran.

Entre tanto la niña del servicio me dice que está tan cansada y estresada que podría responderle con “madrazos” a quien fuera, a lo cual respondo con risas, pero me inquietan sus palabras, no solo por su desinterés por las vivencias de los niños, sino por lo fuerte de su tono al responderles. Es notorio que ella está estresada y que tienen trabajos que la angustian para la universidad, ella me cuenta cada uno de los trabajos que tiene que hacer y las fechas límite que tiene

para entregarlos, me cuenta que es difícil para ella estar en ese momento en los talleres teniendo tantas cosas que hacer para la universidad.

La relación, que resulta conflictiva entre los intereses y los compromisos adquiridos en el ámbito académico, tiene un carácter formativo, por cuanto invitan al estudiante a reflexionar sobre sus propias prácticas e intereses. La experiencia en el taller los forma tanto para identificar áreas de desempeño profesional que no desean realizar, como para complementar sus conocimientos con otras experiencias igualmente enriquecedoras. Los estudiantes, entran en contacto con herramientas artísticas que antes resultaban desconocidas, con lenguajes visuales a través de los cuales se puede experimentar, con otros mundos de los cuales pueden aprender herramientas para complementar sus propios proyectos de vida.

“Para mi vida [los talleres han dejado] mucha paciencia con los niños, como te digo, ahora si aplico la paciencia con mis primos y mi mamá lo ve, porque mi mamá es sobre todo la que siempre me decía de –no, imagínate cuando tengas tus hijos, cómo vas a hacer–, y ahora ya no me dice eso porque si me dice que he aprendido algo, en lo referente a lo profesional pues me ha enseñado a valorar mucho, el arte, el arte plástico, o sea, yo antes, no es que antes no lo valorara pero no me interesaba, o sea, no sabía lo que hacían, no sabía para qué servía cierta cosa y ahora si pues también me ha involucrado, o sea si se mucho de lo que van los materiales, o cómo se mezclan, cómo se hace el barro, yo no sabía cómo se hacía el barro” (Huerta; 2014 – Entrevista 3).

En esta medida se constituyen aprendizajes integrales, complementando sus actividades profesionales y a los contenidos aprendidos durante la licenciatura, para ampliar el espectro de aplicación de un aprendizaje, a la vida cotidiana. Los conocimientos no pueden separarse entre lo profesional y lo complementario, al contrario, deben leerse como un todo complejo que teje redes de conocimientos integrales y que atraviesan todos los campos de la vida de una persona. Es posible analizar el valor de la experiencia en el taller como una herramienta potencial para la formación humana, que alimenta los procesos subjetivos, personales, profesionales, familiares y relacionales.

El vínculo que establecen con los niños de La Gran Familia es un camino para la construcción de múltiples saberes que van, desde aprender a preparar barro, hasta aprender a relacionarse con los niños en los momentos de sus necesidades afectivas, o aprender a transmitir conocimientos sin viciar las oportunidades creativas de los niños. Es por ello que más allá de interpretar la tensión que se da entre los intereses singulares y las obligaciones escolares como una dificultad, se trata de ver en esa tensión las posibilidades educativas que emergen de la experiencia y se complejizan al momento en que llevan al estudiante a reflexionar sobre sus propios intereses y proyectos de vida. Los talleres, en últimas, alimentan decisiones personales que acercan al estudiante al contexto en el cual se desenvuelven, a sus compromisos como agentes sociales y a sus iniciativas como fuente de transformación, en el campo de la educación por el arte con niños y niñas en condiciones particulares de vida.

X. ARTE Y PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

LA POSIBILIDAD DE ENSOÑAR EL MUNDO

[AMODO DE CONCLUSIÓN]

Quinto Momento: Diario de Campo – Imaginar la imagen (La investigadora)

Anotaciones VII

Vemos, sentimos y comemos a diario la información oficial, pero dejamos de lado el sentir y el pensar de quien es parte de conflictos causados por intereses ajenos. Nosotros, quienes vemos tantas problemáticas desde arriba, protegidos por los tejados de la comodidad, nos enfrentamos a la realidad de maneras distintas, no sin dejar de sufrir y de compartir la tristeza, en medio del poco aliento que nos deja el trajín diario de nuestra existencia, de las cosas que se suman a nuestros recorridos, porque respondemos como uno ante miles de retos, y eso es algo que se guarda en nuestras pieles, en nuestros cuerpos, en nuestras miradas.

Siempre me cuestionaron los compromisos, los deberes que tengo como antropóloga y como persona. Quisiera llevarte conmigo anudando compromisos, pero ahora entiendo por qué estas allá y yo acá, y es que solo así he comprendido el propósito de esta melancolía: eres la injusticia que motiva el trasegar de una idea de cambio, que camina chueca, pensativa y aturdida, pero que a pesar de todo, sigue viva.

Laura Sayariy Moreno Villalobos

Los debates en torno a la teoría estética y la relación que se ha establecido de alguna manera entre arte y política, han estado orientados por la necesidad de deslindar el ejercicio político, y en particular, el ejercicio de emancipación de la estética como tal. En este caso, la reconfiguración del ideal de las vanguardias, en relación con un proyecto utópico en el que el arte servía como medio, tiene que ver con la distancia que toma la teoría estética del asunto político, al reconocer el fracaso de un proyecto emancipador que se convirtió en un nuevo totalitarismo y que frustró las ilusiones despertadas de un nuevo orden social.

En este marco, encontramos a teóricos como Jaques Ranciere, quien señala que el arte no es político por “los mensajes y los sentimientos que transmite sobre el orden del mundo o por la turba en que representa las estructuras de la sociedad, los conflictos o las identidades de los grupos sociales” (2005, p. 13), sino por la distancia que guarda de estas funciones y por la reconfiguración del espacio simbólico y material, por la construcción de un espacio común en el ámbito de lo sensible. Por su parte Thierry De Duve argumenta que la Función Crítica del arte no tiene que ver con un proyecto de emancipación, sino con un puente de tipo analógico entre lo ético y lo estético, es decir, con lo sublime. Separando así el proyecto emancipatorio de la creación artística, no solo porque se vuelve parte de un totalitarismo, sino porque es promovido por una serie de especialistas que están en la capacidad de decidir qué tipo de proyecto quiere construirse.

Ahora bien, si trasladamos este análisis al ámbito de los Talleres de Arte, habría que reconfigurar lo planteado, ya no en términos de la producción artística y de la relación que se establece entre el artista, la obra y el público, sino desde la relación que se establece entre los niños y el arte como mecanismo de representación. El análisis orienta una pregunta que tiene que ver con cómo podemos leer los proyectos de vinculación comunitaria de la Facultad de Artes Visuales que se instauran en el ejercicio de una práctica sensible con niños y niñas que viven condiciones particulares como los de la Gran Familia.

La emancipación o proyecto político en este caso no tiene relación con una ideología de cambio o con una propuesta revolucionaria, por el contrario, se vincula a un proyecto participativo que parte de una idea de «responsabilidad social» en el que se pretende acercar a los niños a herramientas visuales y técnicas artísticas, generando ejercicios locales

y comprometidos con sus realidades, a su vez de proveer a la facultad de espacios para ejercer uno de los objetivos, relacionado con *una educación socialmente responsable*. Es por esta vía que se constituye un ámbito de interacción e intervención en el que *lo sensible* es el centro del ejercicio político.

Si bien, es posible anclar este proyecto en las dos apuestas teóricas, la de Ranciére y la de De Duve, por cuanto hay una reformulación del espacio simbólico y material a través de la instauración de nuevos canales de comunicación, sacando el arte de los espacios institucionalizados y creando un nuevo mundo sensitivo en el ámbito del taller y por cuanto en el qué hacer artístico, o más bien, en la expresión del niño y la niña se evidencia un libre juego de la imaginación que se da en el acto de la creación misma –en el que fluyen los sentimientos y los pensamientos en relación con la comunidad y el mundo que habita–. También es posible señalar que hay un contenido que articula de manera directa al arte con la política, ya no desde un proyecto emancipador de tipo totalitario, sino desde un proyecto de vida comunitario y local que le brinda a los niños y niñas un espacio de desarrollo personal a través de las artes, a través de un mundo sensible que se experimenta a través de las artes y que teje nuevas sensibilidades.

Es en este sentido que la pregunta se transforma en cómo podríamos definir los procesos de transformación social que se generan con los talleres de arte dictados a los niños y niñas de la Gran Familia. De manera general se podría argumentar que los talleres permiten una serie de dinámicas que inciden de manera directa en la vida de los niños y que se relacionan con lo sublime y las múltiples posibilidades del arte en el ámbito de la experiencia relacional y personal. A lo largo del taller se construyen dinámicas que tienen sustento en la práctica imaginativa como posibilidad de transformación, de deformación de lo cotidiano para construir cosmos alternos, como respuesta a las dificultades a las que se enfrentan los niños.

PRIMERO: IMAGINAR LA EDUCACIÓN POR EL ARTE

Un primer elemento tiene que ver con la construcción de un proyecto educativo que parte de la participación y la creación. Los talleres *Jugando con el Arte*, son un esfuerzo pedagógico que complementa las actividades de los niños que llevan a cabo en la casa

hogar. Si bien, los talleres se quedan en el plano de un anexo a los contenidos aprendidos dentro de los planes de estudios en los cuales están inmersos los niños, y el taller es una vivencia que se da una vez a la semana y a la cual se asiste como complemento, cabe señalar que los alcances del taller se materializan en los aprendizajes de los niños y los vínculos que se entablan con el entorno en el que se desarrollan.

Los estudios de la *Educación por el Arte* han argumentado la necesidad de comprender las artes como un elemento potencial en el aprendizaje integral de las personas, hecho que puede evidenciarse en los logros que el taller brinda a los niños en torno al aprendizaje de conocimientos para la vida. Sería importante en este caso ampliar la experiencia en el taller hacia una experiencia cotidiana que influya en todos los campos del desarrollo de los niños, previendo a los niños de espacios de reflexión, crítica, expresión, experimentación, teorización más complejos en los cuales los niños tengan acceso a alternativas pedagógicas cercanas a su contexto y realidad social. El taller es una apertura a espacios educativos basados en la experiencia y pudiera llegar a convertirse en sistema educativo complejo si se conectara con los demás contenidos aprendidos, no de manera complementaria (como una de las materias más que se enseñan) sino vincular, como vaso comunicante de múltiples aprendizajes.

Un modelo de educación por el arte estaría basado en dos objetivos primordiales: “que el alumno tome conciencia de la diversidad social y de la posibilidad de existencia de otros puntos de vista” (Aguirre; 2000, p. 76). El taller es un espacio propicio para ello, por cuanto le permite a niños y estudiantes de la FAV acceder a un mundo cultural complejo en el que convergen distintos puntos de vista, distintas formas de expresión visual, distintas reflexiones sobre la vida y las relaciones sociales. La atención educativa debiera enfocarse en dos formas:

- “1. Como convivencia entre culturas. Es decir, reconociendo la diferencia entre "nosotros" y los "otros" rechazando la uniformidad y promoviendo el respeto por los sistemas de valores de grupos humanos diferentes al nuestro.
2. Como convivencia dentro de la misma cultura. Reconociendo la existencia de desigualdades dentro de nuestro propio nicho, rechazando la marginalidad y promoviendo la tolerancia” (Aguirre; 2000, p. 83)

El taller implica la posibilidad de transformar los esquemas educativos bajo los cuales están inmersos los niños, pues les brinda un espacio de aprendizajes abierto en el cual cada quien tienen la libertad de expresarse sin esperar una calificación o una aprobación, y a la vez, creando canales de convivencia con un entorno cercano como lo es la Facultad de Artes Visuales. El acercamiento a una experiencia estética tiene que ver entonces con la posibilidad de imaginarse a sí mismo y a las personas con las que se interactúa, donde la expresión cultural se transforma en un hecho cultural lleno de significados y representaciones que hablan de la vivencia de los niños a través de la imagen.

SEGUNDO: IMAGINAR EL ESPACIO SENSIBLE

El taller, un espacio para la imaginación y los proyectos personales, transforma la experiencia de los niños acercándolos a una experiencia sensible. Ahora bien, ¿qué entendemos por sensible en la experiencia de los niños y estudiantes que asisten a los talleres de la FAV? Para ello habrá que basarnos en la propuesta de De Duve (2008) y Ranciére (2005) partiendo de lo sensible como la experiencia de las personas en relación con el arte, en este caso, las herramientas artísticas.

Por un lado se identifica en los talleres la construcción de un espacio poético o metafórico que surge de la posibilidad que tienen los niños de acercarse a técnicas visuales para expresar emociones, ideas, pensamientos, recuerdos, anhelos y sueños. Para Ranciére el arte es “político por el tipo de tiempo y de espacio que establece, por la manera en que divide ese tiempo y puebla ese espacio. Lo propio del arte consiste en practicar una distribución nueva del espacio material y simbólico” (Ranciére; 2005, p. 13). El taller, en esta línea, puede leerse como un espacio que se transforma gracias al ejercicio imaginativo, es decir, la exploración de técnicas permite la configuración de un nuevo espacio que se sale de los ámbitos cotidianos: la casa hogar o la casa familiar, para dar lugar a un nuevo espacio en el que la vivencia se vive a través de lo sensible.

Habitar el espacio del aprendizaje, imaginarlo, deformarlo, representarlo, significarlo es una vía para ensoñarlo, para crear cosmos alterno sobre la base de un ejercicio personal y colectivo en el que la interacción sociocultural se da mediante las expresiones artísticas. No

es mi pretensión aquí equiparar las producciones visuales de los niños con el arte en los términos en que lo emplea Rancière, pero sí hablar de la experiencia sensible como un campo complejo y múltiple en el que los niños participan desde el descubrimiento de posibilidades expresivas, en las que las técnicas artísticas aparecen como una herramienta útil a sus necesidades.

Frente a esto, Rancière (2005) plantea que los espacios del arte, más allá de buscar ser institucionales u ordinarios, deben permitir la construcción de un espacio metafórico, de un espacio común que resulta paradójico, y ello se hace evidente en los trabajos que realizan los niños en donde el color, la forma, la técnica y el material, sirven de instrumento para producir un lenguaje visual que es metafórico, en cuanto habla de sus experiencias a través de representaciones gráficas.

Por otro lado, y partiendo del argumento según el cual la reconfiguración de ese espacio sensible implica la participación de los que antes habían estado relegados de su lugar en el panorama social o incluso político, reconocer la agencia de los niños como interlocutores válidos en la construcción de cultura implica hablar también de cómo este espacio transformado, imaginado, da lugar a que su papel tenga lugar en los espacios del arte. Esto tiene mayor peso si hablamos de una población como los niños de la Gran Familia, quienes por sus condiciones de vida, han quedado muchas veces, por fuera de las agendas políticas y a su vez, por fuera de las prioridades sociales.

“La política consiste en reconfigurar la división de lo sensible, en introducir sujetos y objetos nuevos, en hacer visible aquello que no lo era, en escuchar como a seres dotados de la palabra a aquellos que no eran considerados más que como animales ruidosos. Este proceso de creación de disensos constituye una estética de la política, que no tiene nada que ver con las formas de puesta en escena del poder y de la movilización de las masas designados por Walter Benjamin como «estatización de la política»” (Rancière; 2005, p. 15).

La participación de los niños en la construcción misma de los talleres es el principio para reconocerlos como seres dotados de palabra, opinión y reflexión, y que resultado de esta participación se generan tensiones y disensos entre quienes participan en el taller por vía de una experiencia sensible. Sin embargo, estas tensiones son el fundamento del espacio de

encuentro, de la interacción y el vínculo que se establece entre niños y talleristas, para Rancière, “poner en relación la constitución de una forma material y la de un espacio simbólico son tal vez las dos caras de una misma configuración original, ligando lo que es propio del arte a una cierta manera de ser de la comunidad” (Rancière; 2005, p. 15).

En este ámbito, lo estético y lo sensible, tiene que ver con el libre juego de la imaginación, con la posibilidad que los niños tienen para desarrollar libremente las posibilidades de crear y deformar lo cotidiano, en la medida que no existen parámetros en el taller que limiten sus acciones sobre el papel o el barro, y por el contrario se brindan los canales para reflexionar sobre sí mismos, sobre la vivencia, sobre las emociones y proyectos a futuro.

“...la agitación de la imaginación y del entendimiento en su libre juego es reflexiva y no garantiza la calidad artística de la obra. Y la función crítica del arte no provee un criterio. A lo sumo, presenta “algo que incita a la imaginación a extenderse sobre una multitud de presentaciones relacionadas que a su vez estimulan nuevos pensamientos que pueden ser expresados por un concepto determinado por palabras”. (De Duve; 2008, p. 10).

TERCERO: IMAGINAR APRENDIZAJES MUTUOS

El taller como espacio de encuentro, abre la posibilidad a transformar las formas en que los niños se relacionan con las personas con las que interactúan. El desarrollo de actividades en torno a la imaginación y a las posibilidades creativas, que se dan de manera colectiva y relacional, da lugar a que los niños de la casa hogar creen relaciones de vínculo, confianza y amistad que son posibles gracias a la labor que llevan a cabo los talleristas como acompañantes de los procesos de aprendizaje. Es gracias a esta relación que es posible hablar de una transformación que se vivencia en compañía de personas con las que se crean lazos de cercanía y comprensión, abriendo camino para la socialización y la intersubjetividad.

“Los lenguajes de expresión son el resultado de un proceso de elaboración (actividad creadora) que genera un nuevo territorio, el cual parte de la individualidad, de la experiencia y de su complementariedad en lo colectivo. El territorio poético es un lugar vital, un lugar en construcción que habita el proceso creativo donde se realizan los procesos del pensamiento y el desarrollo de la imaginación. Este lugar es un territorio en constante conquista, nunca

conquistado del todo, siempre en elaboración entre el individuo, el mundo y el lugar del hacer personal” (Lara; 2010, p. 112).

La creación de espacios relacionales que se recrean a través del ejercicio imaginativo es quizá uno de los elementos en que más quise concentrarme a lo largo de este trabajo investigativo, pues una mirada rápida por el taller nos lleva a entender cómo los niños se integran a otros contextos, a otras realidades y a otras vivencias gracias a su inserción en el mundo universitario de la FAV, haciendo de los talleres algo más complejo que un lugar para el aprendizaje de técnicas artísticas y abriendo para los niños las posibilidades participar de experiencias de encuentros culturales.

CUARTO: IMAGINAR RUTAS INVESTIGATIVAS

Una de mis principales motivaciones en relación con esta investigación era cómo generar procesos de investigación con niños y niñas en contextos particulares de vida, que me permitieran acceder a otras rutas de comprender el mundo a través de las visiones de los niños e integrando sus conocimientos como parte del proceso investigativo. Esto sumado a la necesidad de encontrar caminos y herramientas de recolección de la información que fueran consecuentes con las necesidades de los niños, teniendo en cuenta la dificultad de acudir a entrevistas, encuestas, grupos focales y demás herramientas tecnificadas que no se ajustan a las dinámicas y vivencias de dicha población.

De allí que el juego se convirtiera en una estrategia analítica de las relaciones sociales, de los marcos cognitivos y culturales y la subjetividad de los niños, ello sumado a las conversaciones informales, la observación y lo visual. Cada vez más se hace necesario por parte de la disciplina antropológica hallar rutas para indagar el mundo de la niñez que respondan a los contextos y situaciones. Las artes visuales aparecen aquí como una de las alternativas más enriquecedoras para comprender el mundo de los niños, no solo porque a través de la imagen pueden leerse elementos personales y colectivos, sino porque el proceso mediante el cual los niños elaboran determinadas actividades es un mundo de elementos para ser analizados: la forma como responden al trabajo, los mecanismos de interacción, el

uso de los materiales, las actitudes, emociones, comportamientos y reflexiones que se dan en el momento en que el niño está ante el papel, el barro, las pinturas, los materiales reciclados.

Este universo de prácticas, representaciones y significados es un camino para acercarse a la cotidianidad de los niños, tal y como lo plantea; tal como lo propone Lara, “La antropología de y para la infancia debe entonces dar cuenta de la vida cotidiana de los niños y niñas desde la mirada de ellos mismos [...] Ellos y ellas son los conocedores e indagadores de su propio mundo y de otros cercanos, significados de forma diferente por los adultos” (Lara; 2010, p 117). El enfoque siempre estuvo puesto sobre los niños en el taller y se apoyó de las visiones de los talleristas de sus procesos y las dinámicas del taller.

Por ello mismo el trabajo de campo tiene el papel central que ocupa este ejercicio de investigación y, modificando de manera contextual los textos de Lara, podría señalarse que éste constituye un escenario creativo y participativo que se vivencia en la FAV y en el taller, donde los estudiantes, profesores, asistentes de la Gran Familia, tienen algo que decir ante las emociones, aprendizajes, vivencias y proyectos personales de los niños, que de forma cotidiana, recorren y aprenden diariamente el mundo que habitan, la casa hogar y los espacios de la facultad, mientras instalan, representan y hacen emerger su conocimiento por medio de elementos creativos que re significan nuevamente su recorrido, proyectos y espacios imaginados (Cf. Lara; 2010, p. 109).

QUINTO: IMAGINARME DESDE LA REFLEXIVIDAD

Vinculado a lo anterior este ejercicio investigativo se constituyó como un ejercicio reflexivo que partió por reconocer mis intereses en relación con las actividades desarrolladas a lo largo del taller. Ello sumado a mi lugar como observadora participante de los trabajos que se proponían con los niños. La reflexividad en este caso tiene que ver con dos aspectos: por un lado con develar las intenciones investigativas desde las cuales parte quien realiza la investigación y que trato de dejarse claro en el capítulo sobre el *Diseño de la Investigación*. Por otro lado, y quizá más evidente, con la experiencia vivida convertida

en fuente de información. Los diarios de campo, por ejemplo, se constituyen como herramienta de análisis de sí mismo, y son aquí un elemento primordial para entender las dinámicas del taller. Esto se vincula a tres aspectos:

1. El método de análisis de las prácticas en el taller, de niños y talleristas, se basó en la observación participante como ruta potencial para entender a los niños y entablar relaciones de confianza, que sirvieron, entre otras cosas, para hacer del juego una vivencia colectiva en la que podía participar como si fuera una integrante más de las invenciones de los niños, lo que además de darme la oportunidad de imaginar cosmos alternos al lado de niños y niñas, me permitió comprender las lógicas detrás del juego y hacer conciencia sobre éste como un ejercicio político de participación y creación de comunidad.

2. Mi experiencia como tallerista no solo me permitió comprender los talleres, sino que me dio herramientas para trabajar con los niños desde una apuesta de la educación por las artes, permitiéndome participar en la construcción de conocimientos, en el aprendizaje mismo de técnicas artísticas, en la expresión de mis emociones a través de los dibujos que elaboraba al lado de los niños, en la agencia como tallerista capaz de transmitir saberes a los niños y de aprender de ellos de manera dialógica. Por medio de los talleres también me fue posible ensoñar un mundo, un mundo que se deformaba a medida que lo cotidiano encontraba la manera de transformarse en nuevos y alternos cosmos. Y no solo tuvo que ver con un ejercicio personal, sino que se vivió como una posibilidad transformadora en relación con los participantes del taller; aclarando que la transformación, tal como lo planteé en el acápite sobre el mundo sensible, no tiene que ver con cambios de gran envergadura, sino con experiencias locales y singulares en las cuales puede leerse un camino de construcción de otras formas de concebir y representar el mundo.

3. Mi experiencia también se convierte en fuente de información que nutre el análisis que se realiza a lo largo de todos los capítulos. La experiencia, narrada a forma de diario de campo, le da vivacidad a las reflexiones analíticas, crea un puente entre lo práctico y lo teórico y complementa las visiones de los actores aquí participantes.

SEXTO: IMAGINAR ENCUENTROS

Brevemente, sobre los espacios de encuentro, vale la pena agregar que “el arte se comporta como una fuerza; más allá de un producto estético, el arte incita a pensar y a construir, generando así procesos de interacción y participación” (Lara; 2010, p. 112). Un claro ejemplo de esta posibilidad podemos leerla en la exposición que se realiza a finales de la temporada de talleres, ya sea en primavera o en otoño.

La posibilidad de presentar los trabajos de los niños a un público abierto no solo representa un reconocimiento del trabajo de los niños, sino que es un espacio de encuentro a través del cual los niños se visibilizan, sus aportaciones se valoran y sus expresiones se contemplan desde una mirada reflexiva en la cual los papas se convierten en un público que entra en contacto con las realidades de los niños y comprende sus vivencias. Ahora bien, este es un tema que resulta problemático, pues los padres de familia que visitan las exposiciones son los padres de los niños de los talleres de los sábados (talleres de niños de la comunidad que pagan para acceder a un conocimiento en el campo visual).

De parte de los niños de la Gran Familia los acudientes o visitantes son ellos mismos y las encargadas de la Gran Familia, y en ocasiones, los demás niños de la casa hogar. Este es un hecho que revela la desigualdad y dificultades que enfrentan los niños, que pudiera transformarse en la medida que existiera un mayor acompañamiento familiar, promovido por las mismas familias o por las instituciones participantes: La Gran Familia o la Facultad de Artes Visuales. Quizá este resulta ser un punto de reflexión que nos lleva a plantearnos preguntas en torno a *cómo generar espacios de encuentro en el que los padres de familia puedan llegar a involucrarse en los procesos y desarrollos de los niños, teniendo en cuenta las condiciones en las cuales se encuentran al estar los niños internados en una casa hogar.*

SÉPTIMO: IMAGINAR NUEVAS LÍNEAS DE TRABAJO

Las reflexiones que surgen a medida que se llevó a cabo la investigación permiten encontrar rutas de trabajo necesarias para complementar el trabajo que se viene realizando

en los talleres con la Gran Familia. Por un lado, y en referencia a lo que mencionan los talleristas, la falta de materiales es una necesidad recurrente en la cual pueden establecerse acciones concretas para garantizar a los niños el trabajo a través de las artes con miras a explorar la multiplicidad de herramientas de trabajo plástico. Este es uno de los frentes en los cuales correspondiera existir mayor compromiso, pues el que sean niños que no pagan por los talleres, no debería comprometer su acceso a materiales de trabajo.

Por otro lado, y como ya lo he señalado, hacen falta estrategias de capacitación con los estudiantes que prestan el servicio social y con los titulares, orientadas al trabajo con niños, y en particular, al trabajo con niños en condiciones particulares (como lo es el caso de los niños de una casa hogar). Las realidades y contextos son elementos constitutivos del aprendizaje, una reflexión sobre ellos podría potenciar las labores educativas, convirtiendo la vivencia en una fuente de conocimiento, no solo por parte de los talleristas, sino de los niños.

Así mismo, los procesos llevados a cabo en el taller tendrían mayor peso si existiera mayor participación por parte de los estudiantes en el aporte de ideas, actividades y propuestas para ser llevadas a cabo en el taller. Los conocimientos y dominios que tienen, tanto en la rama de las Artes Visuales, como en el Diseño Gráfico y el Lenguaje y Producción audiovisual, son infinitos, pero no son compartidos con los niños de manera participativa, muchas veces las actividades que se realizan se limitan a la propuesta del titular y a pesar que exista la invitación a proponer, los estudiantes se quedan con lo existente. Este aspecto tiene que ver con temas de fondo relacionados con la formación de los estudiantes y nos llevaría a plantearnos *cómo generar estrategias participativas y propositivas por parte de los estudiantes, en pro de la construcción de procesos comunitarios de aprendizaje, en los que se involucren los estudiantes desde sus propias propuestas e iniciativas y comprometiéndolos con las realidades de sus entornos.*

Por último, una de las necesidades que se identifican tiene que ver con el desarrollo de materiales pedagógicos que sirvan a los niños para transformar sus realidades desde estrategias enfocadas en conocimientos prácticos, concretos y locales, que pueden llegar a

ser conocimientos potenciales para el desarrollo de habilidades complejas. Este es un objetivo que puede realizarse a largo plazo, que debe partir de un ejercicio reflexivo sobre los talleres como espacio de conocimiento creativo.

OCTAVO: IMAGINAR LA AGENCIA SOCIAL

El taller nos permite comprender que los niños se transforman a través de las dinámicas que se llevan a cabo, y a su vez, los talleristas se transforman dada la relación que se establece. Una madre cambia desde el momento en que queda embarazada, modifica sus comportamientos en la relación que establece con él, modifica sus comportamientos, decisiones, representaciones, emociones desde la vivencia materna y gracias a la intervención del niño en sus opiniones y posturas; es de esta manera que se crean interacciones de mutuo intercambio, transformación, tensión, cesión y aprendizaje, es en este plano complejo de interacciones que se crea cultura y se puede hablar de agencia social. En el taller sucede lo mismo, el maestro se ve en la necesidad de modificar sus comportamientos, decisiones, propuestas o actitudes en la medida que los niños lo retan a nuevas perspectivas. La tensión que se vive en esta interacción es una tensión que construye cultura, desde la participación de ambos actores como interlocutores válidos en la toma de decisiones.

“Siguiendo la tradición del Interaccionismo Simbólico, se puede afirmar que somos agentes porque a través de la interacciones «el individuo aprende no solo el significado de los objetos, sino que también le da significado a los objetos como un participante activo en su propia socialización. Es decir, el actor es un productor de cultura y no un simple recipiente de la cultura» (Musolf, 2003, p. 104). En este sentido la capacidad de agencia de los niños y las niñas no se limita al contexto de los estudios participativos , sino que el acercarnos a ellas y ellos, a sus mundos culturales con herramientas etnográficas y participativas, nos permite empezar a entender algo sobre sus experiencias cotidiana, sobre sus sentimientos e ideas” (Duque; 2010, p. 99).

La vivencia en el taller nos brinda la oportunidad de reflexionar sobre el papel de los niños en la construcción de procesos de aprendizaje e investigación y nos lleva a reconocer su lugar como personas capaces de participar con sus ideas y pensamientos, de transformar el

mundo e ensoñar mundos posibles desde diferentes lenguajes. Ahora bien, este ejercicio queda por fuera de las agendas políticas desde las cuales los niños son definidos como sujetos de intervención a través de leyes, decretos y políticas públicas que los restringen a las decisiones de los adultos. El que la opinión de ellos no sea tomada en las acciones del estado como un factor a tener en cuenta, habla del lugar que al día de hoy sigue ocupando la niñez en el panorama político y legislativo, hecho que se evidencia al momento en que sus opiniones no son tomadas en cuenta para ser separados de su hogar y llevados a una casa hogar.

Las emociones que se expresan en el taller hablan de su inconformidad y malestar que representa estar lejos del núcleo familiar, sin embargo estas emociones pasan a segundo plano en el momento que se toma únicamente en cuenta las decisiones de los adultos, y en el peor de los casos, adultos que ajenos a las realidades familiares. Este es un espacio abierto al debate, pues si bien no era intención de esta investigación comprender de manera profunda las dinámicas familiares de los niños, si es posible dejar la pregunta abierta sobre *cómo generar procesos de participación por parte de los niños en las decisiones políticas, estatales y municipales que les conciernen, afectan e incumben como actores políticos capaces de agenciar sus propios proyectos de vida.*

El que los niños y niñas se arriesguen a dibujar, pintar, moldear, a pesar de no confiar en sus capacidades, va más allá del taller y se materializa en la seguridad y confianza que adquieren en sí mismos al responder a las inseguridades que les plantean sus dificultades personales. Es por esta vía que el taller forma niños y niñas capaces de resolver problemáticas cotidianas desde sus propias decisiones e intereses, canalizando aprendizajes integrales, convirtiéndolos en agentes sociales de cambio de sus propias realidades.

Este hecho tiene relación con el desarrollo de la capacidad de autonomía cuando se trabaja en proyectos personales. Los talleres les permiten a los niños adquirir la habilidad de actuar por sus propias decisiones, méritos, vías y estrategias. El tallerista se convierte en un apoyo que les brinda a niños y niñas la posibilidad de hacer actividades que fortalecen sus procesos de decisión propia y reflexiva, basados en argumentos y criterios que surgen de la

actividad plástica misma. Ello sumado a la capacidad de discernir basados en un ejercicio crítico que parte no solo del conocimiento de la técnica artística, sino de las experiencias vividas del estudiante, haciéndolo capaz de producir ejercicios plásticos con ciertos elementos estéticos que reflexionan sobre los métodos de aprendizaje.

Las piezas que se elaboran en el taller trascienden el ámbito de la función estética y contemplativa y se convierten en juguetes, en herramientas que les permiten desarrollar habilidades imaginativas, relacionales, reflexivas y creativas. El juego se convierte en eje que dinamiza las relaciones en el taller, pero también en ruta de aprendizaje. Ello sin desconocer que el juego activa la potencialidad expresiva en todas sus formas, brindando una metodología de trabajo y de investigación que fortalece el desarrollo de los sentidos, los afectos, los saberes (Cf. Sandoval Martínez; 2007)

Estos elementos que aquí propongo se convierten en logros que se materializan en las vidas de los niños y niñas y que nos pueden orientar sobre las estrategias de diagnóstico y de elaboración de respuestas a necesidades sociales. A qué me refiero con esto, a que las artes se convierten en una ruta pedagógica que nos permiten comprender las realidades de los niños y niñas a la hora de pensar en diagnósticos e identificar problemáticas, pero también a generar estrategias de acción orientadas a aportar posibles soluciones a sus necesidades básicas, y en este caso, a sus necesidades en el plano emocional.

Ahora bien, habrá que reconocer que los niños son sujetos abiertos al cambio y a la construcción y es en este sentido que tiene sentido hablar de rutas estrategias de participación que le den voz a sus intereses, anhelos y sueños como ciudadanos y actores de sus propios proyectos.

“las niñas y los niños, al igual que las personas de otras edades, son sujetos abiertos (Battaglia, 2000, p. 115). Es decir, son sujetos históricamente construidos cuyas identidades y subjetividades han sido formadas en sus relaciones con otros, y bajo la fuerza de contingencias históricas y culturales. En este sentido, las personas no son realidades completamente definidas, sino preguntas abiertas sujetas a las restricciones, amenazas y manipulaciones de fuerzas culturales y, al mismo tiempo, seres capaces gracias a la reflexión,

de romper y transformar las situaciones en las que han sido formadas” (Duque; 2010, p. 8-89).

NOVENO: IMAGINAR LO IMAGINARIO

Este recorrido nos lleva dos cuestiones centrales de esta investigación. Una primera que tiene que ver con el lugar de la imaginación en los procesos de aprendizaje de los niños a través de los talleres de arte de la FAV. Sin pretender volver sobre lo ya analizado, cabe resaltar que la voluntad de imaginar es el sustento de la transformación de la cotidianidad y la realidad en pro de mundos alternos y cosmos relacionales diferentes a lo cotidiano. Tal y como lo propone Bachelard, la imaginación es un mundo abierto de posibilidades para deformar lo que nos llega a diario y es a través de los talleres que los niños tienen acceso a esa posibilidad imaginativa que se materializa en la elaboración de dibujos, dibujos que hablan de sus anhelos y proyectos de vida.

“La imaginación y la fantasía son un medio para ampliar y enriquecer la experiencia del [ser hombre], y también estimular su actividad creadora. Cuando más rica sea la experiencia humana, mayores elementos se tendrán para combinar, crear e imaginar. El proceso creativo, aunque se llegue a materializar, continua construyendo territorios poéticos, lo que nos lleva a pensar que el proceso creativo es un proceso infinito” (Lara; 2010, p. 112).

La poesía, la metáfora, se lee en los trabajos de los niños como una capacidad para deformar la realidad que acontece y hacer frente a las realidades, dificultades y problemáticas. Hecho que nos traslada a preguntarnos por *cómo extender esta capacidad a otros campos del conocimiento y el aprendizaje en la experiencia educativa de los niños*. Si la imaginación se trabaja en las escuelas como una herramienta pedagógica y de aprendizaje continuo y transversal a cualquier herramienta en las aulas de clase, los niños tendrían mayores espacios para reflexionar sobre sí mismos y crear alternativas a sus vivencias. La voluntad de imaginar es en este caso una capacidad potencial para que los niños se conviertan en dueños de sus decisiones y proyectos de vida, desde sus propios intereses y gustos y partiendo del referente contextual en el cual se desenvuelven.

DÉCIMO: ENSOÑAR LA LIBERTAD

Un segundo elemento, derivado del argumento de la voluntad de imaginar, tiene que ver

con la forma en que esta permite abrir paso a la libertad o a la liberación de ser humano del peso de lo real para dar lugar a mundos imaginados, cosmos individuales y colectivos que se desprenden de las realidades para abrir paso a la posibilidad creativa como ruta libertaria.

La libertad de la educación por el arte se propone como “una libertad responsable; en cuya entraña, en cuyos poros palpita la expresión. Para alcanzarla, para lograr que fructifique, habrá que renovar la escuela. Pero, a su vez, en dialéctica de contradicciones, sin expresión no se dará tal cambio” (Cabrera; 2001, p. 5). Ahora, si vinculamos este argumento a la propuesta de Bachelard habría que agregar que, en la medida que el niño es capaz de imaginarse a sí mismo en relación con el medio que le rodea, le es posible construirse a sí mismo alejado de las dinámicas que vive. La pregunta podrá enfocarse en cómo llevar lo que se imagina a las prácticas reales, más sin embargo, todos los procesos imaginativos de los niños son el motor que alimenta sus proyectos de vida, de allí que volver constantemente sobre lo que se anhela es una manera de vivenciar lo que se desea a través de las prácticas cotidianas.

Uno de los retos actuales de las políticas públicas en relación con primera infancia y niñez tiene que ver con la dificultad de articular los proyectos de los niños a las agendas políticas, y ello nos lleva a cuestionarnos por *cómo abrir espacios a la voluntad de imaginar cómo ruta de acción sobre las problemáticas de los niños, pues esta pudiera ser una forma de deformar la realidad en pro de vivencias amables, equitativas, justas y participativas basadas en las libertades individuales y colectivas en un estado democrático y de derecho social como el mexicano*. Esto por cuanto la voluntad de imaginar es un camino para *ensoñar el mundo*, para crear mundos posibles que se materialicen desde las necesidades de los niños y en donde las artes visuales se convierten herramientas potenciales para acceder a ese conocimiento: el conocimiento sobre sí mismo en relación con los proyectos de vida que se construyen en respuesta a la vivencia cotidiana.

FUENTES PRIMARIAS

ENTREVISTAS

Entrevista 1. Maestro Carlos Morúa. Egresado de la Maestría en Artes Visuales. Septiembre 27 de 2013. Monterrey, N.L. Registro: Apuntes.

Entrevista 2. Maestra Irma Magaña. Coordinadora de los Talleres de Arte. Octubre 30 de 2010. Monterrey, N.L. Registro: Audio – Transcripción.

Entrevista 3. Orlando Huerta. Estudiante de la Licenciatura en Lenguajes y Producción Audiovisual. Abril 2 de 2014. Monterrey, N.L. Registro: Audio – Transcripción.

Entrevista 4. Licenciado Pedro Colín. Titular de los Talleres de Arte con La Gran Familia. Abril 3 y 10 de 2014. Monterrey, N.L. Registro: Audio – Transcripción.

Entrevista 5. Ernesto Soto. Estudiante de la Licenciatura en Diseño Gráfico. Abril 17 de 2014. Monterrey, N.L. Registro: Audio – Transcripción.

Entrevista 6. Conchita. Asistente de la Gran Familia. Mayo 16 de 2014. Santiago, N.L. Registro: Audio – Transcripción.

Entrevista 7. Lety Pacheco y Alejandro Meléndez. Junio 5 de 2014. Monterrey, N.L. Registro: Audio – Transcripción.

GRUPOSFOCALES

Grupo Focal 1. Niños y niñas de la Gran Familia. Taller de Expresión Visual. Mayo 16 de 2014. Santiago, N.L. Registro: Audio – Dibujos – Diarios de Campo.

TALLERES

Sección 1. Otoño 2013 (9 Talleres). Niños y Niñas de la Casa Hogar entre 8 y 13 años. Agosto – Diciembre de 2013. Monterrey, N.L. Registro: Dibujos – Fotografías– Diarios de Campo.

Sección 2. Primavera 2014 (9 Talleres). Niños y Niñas de la Casa Hogar entre 5 y 13 años. Enero – Junio de 2014. Monterrey, N.L. Registro: Dibujos – Fotografías – Diarios de Campo.

VIDEOS

La Gran Familia. 2013. Un día en la Gran Familia. Video Institucional. Tomado de: <https://www.youtube.com/watch?v=3GBGIZzm5iQ> Consultado el 17 de Septiembre de 2014.

La Gran Familia. 2013. Testimonios de la Gran Familia. Video Institucional. Tomado de: <https://www.youtube.com/watch?v=aQ3i6jtz5hM> Consultado el 17 de Septiembre de 2014.

La Gran Familia. 2013. La Gran Familia. Video Institucional. Tomado de: <https://www.youtube.com/watch?v=MKqAgAOULvc> Consultado el 17 de Septiembre de 2014.

BIBLIOGRAFÍA

- Acha**, Juan. 2002. *Introducción a la creatividad artística*. México, Trillas.
- Aguirre**, Imanol. 2000. *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Pamplona, Universidad Pública de Navarra.
- Altimir**, Oscar. 1981. "La pobreza en América Latina. Un examen de Concepto y Datos".
En: *Revista de la CEPAL*, # 13, Santiago de Chile.
- Alvarado**, Neritza. 2003. "Pobreza y asistencialismo en Venezuela". En: *Revista de Ciencias Sociales de Venezuela* Vol IX Numero 003.
- Arnheim**, Rudolf. 1993. *Consideraciones sobre la educación artística*. México D.F.,
Editorial Paidós
- Bachelard**, Gastón. 1942. *El agua y los sueños*. México, FCE (2003).
----- . 1957. *La Poética del espacio*. Argentina, FCE (2000).
----- . 1960. *Poética de la ensoñación*. México, FCE (2013).
----- . 1993. *El aire y los sueños*. México, FCE.
- Barbosa**, Ana Mae. 1994. *A imagen no ensina da arte*. Editora Perspectiva, Sao Pablo.
- Baltazar**, Esteban, et al. 2007. ¿Cuál es el mejor indicador de pobreza en Colombia para la orientación del gasto público social? En: *Papel Político* Vol. 12, No. 1. Enero-junio 2007. Bogotá
- Benjamín**, Walter. 2003. *La Obra de Arte en la Época de su Reproductibilidad Técnica*. México, Editorial Itaca
- Blanchard**, K. y A. Cheska. 1986. *Antropología del Deporte*. Barcelona, Bellaterra.
- Bolívar**, Ingrid y **Flórez**, Alberto. 2004. "La investigación sobre la violencia: categorías, preguntas y tipo de conocimiento". En: *Revista de Estudios Sociales* No. 17, febrero de 2004. Bogotá, Universidad de los Andes.

- Fals Borda**, Orlando y **Rodríguez Brandao** C. 1987. *Investigación Participativa*. Montevideo, La Banda Oriental.
- Bourdieu**, Pierre. 1999. *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona, Editorial Anagrama.
- . 2000. *La dominación masculina*. Barcelona, Anagrama.
- Cabrera**, Ramón. 2001. *Educadores del arte Latinoamericano*. Investigación presentada como Curso Pre-reunión del Congreso Pedagogía'95, La Habana. Cf. Revista Arte y Educación, B. Aires, No. 1, 2001.
- . 2007 a. "Formación del educador artístico. Una vocación humana permanente". En revista: *Artes La Revista*, 14, *Medellín*, 13 – 22.
- . 2007 b. "El yo de la Educación Artística (Una visión curricular)". En: *Revista Educación*, La Habana, 122, 40 – 48.
- . 2012. Desafíos en la formación universitaria de profesionales de la visualidad: la diada teoría/práctica. Formato digital.
- Cadenas Ramos**, Hugo. 2005. "La antropología aplicada en sociedades complejas". En: *Revista Mad* N° 13, septiembre de 2005.
- Carreño**, Clara Inés. 2011. Reseña del libro *Contribuciones a la antropología de la infancia. La niñez como campo de agencia, autonomía y construcción cultural* – Maritza Díaz B. y Socorro Vásquez (editoras). En: *Maguaré* Vol. 25 No. 2 Julio – Diciembre 2011. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- Ceballos Bautista**, Wenceslao. "La educación a través del arte en contextos complejos". En: *Imaginario Visual N° 1*. Monterrey, Universidad Autónoma de Nuevo León. Facultad de Artes.
- Chodorow**, Nancy. 1999. *The power of feelings: personal meaning in psychoanalysis, gender and culture*. New Haven, Conn. London, Yale University Press
- Collazos**, José Luis Del Barco. 1979. "Sobre la Teoría de la Imaginación en la Filosofía de Hume". En: *Anuario Filosófico*. Vol 12 N° 1. España, Universidad de Navarra.
- Costa Ferrer**, María. 1998. "Juguetes educativos y juguetes didácticos". En: I Jornadas sobre Desafíos del Juguete en el siglo XXI: La escuela, el juego y el juguete. Madrid, Fundación Crecer Jugando.

- D' AngeloHernández**, Ovidio y **Arzuaga Ramírez**, Misleidy. 2008. “Los proyectos de vida en la formación humana y profesional. Retos del desarrollo integral complejo en aplicaciones al campo educativo”. Tomado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/> Consultado El 03 de Agosto de 2014.
- Das**, Veena et al. 2000. *Violence and Subjectivity*. Berkeley, University of California Press.
- Das**, Veena. 2008. “El estado y sus márgenes. Etnografías comparadas”. En: *Cuadernos de Antropología Social* N° 27, pp. 19–52.
- De la Fuente**, Lisandro y Messina, Luciana. 2003. “*Bajos fondos del saber. La arqueología como método en Michel Foucault*”. En: *Revista Litorales*. Año 2, n°2, agosto de 2003
- Díaz**, Maritza y Vásquez, Socorro. 2010. *Contribuciones a la antropología de la infancia. La niñez como campo de agencia, autonomía y construcción cultural*. Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana
- Efland** Arthur, et al. 2003. *La educación en el arte posmoderno*. Paidós, Barcelona.
- Eisner**, Elliot. 1987. “The Role of Discipline-Based Art Education”. En: *Art Education*. September, Pag. 6-45.
- . 1994. Construcción de currículos en la educación de arte: algunas expectativas esperanzadoras, en: *Educación la visión artística*. Paidós, Barcelona, 139 – 161.
- Enriz**, Noelia. 2011. “Antropología y juego: apuntes para la reflexión”. En: *Cuadernos de Antropología Social* N° 34. Argentina, Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Pág. 93–114.
- Errázuriz**, Luis Hernán. 2002. *Cómo Evaluar el Arte: Evaluación de la Enseñanza de las Artes Visuales a Nivel Escolar*. Chile, Ministerio de Educación
- Escobar**, Arturo. 1996. *La invención del tercer mundo*. Bogotá, Norma.
- Esteban**, Mari Luz. 2004. *Antropología del Cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio*. Barcelona, editorial Bellaterra.

- Florian Bocanegra**, Víctor. 1984. “Imaginación y Metáfora en Bachelard”. En: *Imaginación y Metáfora*; Núm. 64-65. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- Foucault**, Michel. 1976. *Defender la sociedad*. Buenos Aires, Fondo de cultura Económica. 2000
- . 1987. *El orden del discurso*. Buenos Aires, Tusquets.
- . 1990. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona, Paidós.
- Freire**, Paulo. 2009. *La Educación como Práctica de la Libertad*. España, Siglo XXI Editores.
- García Acosta**, Virginia. 2004. “La perspectiva histórica en la antropología del riesgo y del desastre. Acercamientos metodológicos”. En: *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, vol. XXV, núm. 97, México, El Colegio de Michoacán. Pág. 124-142,
- García Gallardo**, Francisco José. 1997. “El «popurrí» en las murgas o chirigotas del carnaval de Huelva”. Tomado de: Revista Transcultural de Música. Tomado de: <http://www.sibetrans.com/trans/articulo/316/el-popurri-en-las-murgas-o-chirigotas-del-carnaval-de-huelva> Consultado el 17 de Septiembre de 2014.
- Gardner**, Howard. 1999. *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- Geertz**, Clifford. 1973. *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa. 1988
- . 1996. *La selva de los símbolos*. Siglo XXI, Madrid.
- Guattari**, Félix. 1996. *Caosmosis*. Buenos Aires, Manantial.
- Guber**, Rosana. 2001. *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá, Grupo Editorial Norma
- Hammersley**, Martyn y Atkinson, Paul. 1994. *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona, Ediciones Paidós
- Hegel**, G. W. F. 2007. *Lecciones sobre estética*. Madrid, Akal.
- Hernández Hernández**, Fernando. 2008. “La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación”. En: *Educatio Siglo XXI*, N.º 26 · 2008. Barcelona, Universidad de Barcelona.

- Husserl**, Edmund. 1982. *La idea de la fenomenología. Cinco Lecciones*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Jimeno**, Myriam. 2004. *Crimen pasional. Contribución a una antropología de las emociones*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- Johnson**, Corinne. .2006.El arte como herramienta para la transformación social. Un estudio sobre cómo el trabajo con las artes puede cambiar y mejorar la situación social. Barcelona, La Casa Amarilla. Tomado de: <http://bloglacasamarilla.files.wordpress.com/2012/05/arte-como-transformacion-social.pdf> Consultado el 21 de Octubre de 2012.
- Kant**, Imanuelle. 1724-1804. *Crítica de la razón pura*. Madrid, Editorial Tecnos (2002).
- Kelerman**, Stanley. 1999. *Anatomía emocional: La estructura de la experiencia somática*. España, Desclée de Brouwer
- Lefebvre**, Henri. 1974. *The production of space*, Oxford: Blackwell
- Lesbgueris**, Mara. 2011. “Lo que los juguetes «ordenan» a los cuerpos”. En: *Objetos Caidos*. Revista Magister en Psicología, Mención Teoría y Clínica Psicoanalítica. Chile, Universidad Diego Portales.
- Lowenfeld**, Victor y W. Lambert Brittain. 1992. *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires, Ed. Kapeluz.
- Luria**, Alexander. 1979. *Mirando hacia atrás*. Madrid, Norma.
- Maffesoli**, Michel. 1997. *Elogio de la razón sensible. Una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Barcelona, Ediciones Paidós.
- . 2001. *El Instante Eterno. El Retorno de lo Trágico en las Sociedades Posmodernas*. Barcelona, Ediciones Paidós.
- . 2004. *El tiempo del las tribus, el ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. México, Siglo XXI.
- Martín-Barbero**, Jesús. 2003. “Saberes hoy: diseminaciones, competencias, transversalidades” En: *Revista iberoamericana de educación Madrid* 2003, n. 32, mayo-agosto; p. 17-34.

- Márquez Sánchez**, Fidel y Carriel de Márquez, Olinda Cecilia. *La pobreza: Análisis de conceptos y propuestas*. Obtenido el 30 de Mayo de 2009 en: <http://200.1.161.59/investigacion/cuaderno2/tema2.PDF>
- Medina Ramírez**, Ana Fabiola. 2010. *El Juego de los Trazos. Un análisis de la dinámica lúdica en la expresión gráfica y literaria infantil*. México D.F., Editorial Trillas.
- Montesinos Méndez**, Lilian. 1999. “El Taller, una experiencia de aprendizaje grupal”. Ponencia presentada y premiada en la VII conferencia científica del Instituto Superior de Arte. La Habana – Cuba.
- Moreno Villalobos**, Laura Sayariy. 2011. *Recorridos por Bosa: espacialidades y subjetividades en contextos urbanos de violencia*. Trabajo de grado para obtener el título de Antropóloga. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
- Morúa Carrillo**, Carlos Fernando. 2007. Talleres de estimulación artística, una experiencia de vinculación comunitaria. Tesis de Grado para obtener el título de Maestría en Artes con acentuación en Difusión Cultural. Monterrey, México. Universidad Autónoma de Nuevo León, Agosto de 2007.
- Nietzsche**, Federico. 1974. *El libro del filósofo*. España, Taurus.
- Ogden**, R. M. 1926. *Psychology and Educarían*. New York, 1926.
- Organización de Estados Iberoamericanos**. *Construyendo ciudadanía. Dieciséis experiencias colombianas*. Bogotá, Organización de Estados Iberoamericanos.
- Pain**, Rachel y **Smith**, Susan J. (Eds). 2008. *Fear: Critical Geopolitics and Everyday Life*. Grand Britain, Ashgate.
- Parlebas**, Pierre. 2001. *Juegos, Deporte y Sociedad: Lexico de Praxiologia Motriz*. España, Editorial Paidotribo
- Pedraza Gómez**, Zandra. 1999. *En cuerpo y alma visiones del progreso y de la felicidad*. Bogotá, Universidad de los Andes.
- , Comp. 2007. *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*. Bogotá, Ediciones Uniandes.

- Rappaport**, Juliam. 1981. "In praise of paradox: a social policy of empowerment over prevention". En: *American Journal of Community Psychology* N° 9. Pág. 1-25.
- . 1994. "Empowerment as a guide to doing research. Diversity as a positive value". En: E. J. Trickett, R. J. Watts y D. Birdman (Eds) *Human diversity*. Nueva York, Plenum.
- Read**, Herbert. 1995. *Educación por el Arte*. Barcelona, Paidós.
- Reboredo**, Aida y **Espinosa** Arcelia. 1983. *Jugar Es un Acto Político: El Juguete Industrial, Recurso de Dominación*. México, CEESTEM, Centro de estudios económicos y sociales del tercer mundo
- Richard**, Nelly. 2007. *Fracturas de la memoria. Arte y pensamiento crítico*. Buenos Aires-Argentina, Siglo XXI Editores
- Rodríguez Arizpe**, Olga Elmira. 2007. El impacto de la enseñanza de las artes en el desarrollo cognitivo. Tesis de Grado para obtener el título de Maestría en Artes con acentuación en Educación en el Arte. Monterrey, México. Universidad Autónoma de Nuevo León, Diciembre de 2007.
- Ruiz Garza**, Sarai. 2006. Las Prácticas de Educación Artística no Formal en el Área Metropolitana de Monterrey desde el Enfoque de la Enseñanza Artística Dirigida a Niños. Tesis de Grado para obtener el título de Maestría en Artes con acentuación en Educación en el Arte. Monterrey, México. Universidad Autónoma de Nuevo León, Julio de 2006.
- Sánchez**. Miguel Ángel. 2002. "Bachelard o la metafísica de la imaginación. El pensamiento bifloro". En: *Pensamiento y Cultura*, núm. 5. Bogotá – Colombia, Universidad de La Sabana
- Sandoval Martínez**, Zwryll Yolanda Eloisa. 2007. Aprendizaje significativo en la enseñanza de la animación digital. Tesis de Grado para obtener el título de Maestría en Artes con acentuación en Educación en el Arte. Monterrey, México. Universidad Autónoma de Nuevo León, Diciembre de 2007.

- Suarez**, Roberto et al. 2006. “El sentido del riesgo desde la antropología médica: consonancias y disonancias con la salud pública en dos enfermedades transmisibles. En: *Antípoda* N° 3. Bogotá, Universidad de los Andes, Pág. 123 – 154.
- Tabares**, Horacio y Rougier, Héctor. 1992. “Pedagogía Vincular: El Pensamiento de Enrique Pichon-Riviere”. En: *Revista Temas de Psicología Social* N° 13 – Oct. 1992. Buenos Aires – Argentina. Pág.
- Sen**, Amartya. 1933. *Desarrollo y libertad*. Bogotá, Planteta. 2002.
- Utría**, Rubén. 2002. “La complejidad del desarrollo”. En: *El desarrollo de las naciones. Hacia un nuevo paradigma*. Bogotá, Alfaomega
- Vasco**, Luís Guillermo. 2002. *Entre Selva y Páramo*. Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología.
- Vieyra García**, Jaime. 2008. “El Concepto de la Imaginación en Bachelard”. En: *Devenires* IX, 17. México, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Vigotski**, Lev. 1998. *La genialidad y otros textos inéditos*. Buenos Aires, Editorial Almagesto
- . 1988. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México, Grijalbo.
- . 2003. *Imaginación y creación en la edad infantil*. Buenos Aires, Nuestra América.
- Villa**, Marta Inés et al. 2003. *Rostros del miedo. Una investigación sobre los miedos sociales urbanos*. Medellín, Corporación Región.
- Villa**, Marta Inés (Ed). 2002. *Miedo, reflexiones sobre su dimensión social y cultural*. Medellín, Corporación Región.
- Violá**, Andreu. 1999. “La crisis del desarrollismo y el surgimiento de la antropología del desarrollo”. En: *Antropología del desarrollo. Teorías y estudios etnográficos en América Latina*. Violá (compilador). Barcelona, Paidós Ed.
- Winnicott**, Donald. 1993. *Realidad y Juego*. Barcelona, Editorial Gedisa.

Wojnar, Irena. 1966. *Estética y pedagogía*. México D.F., Fondo de Cultura Económico.

RECURSOS ELECTRÓNICOS

Balan, Eduardo. Documento: El arte y la transformación social. Tomado de: http://www.artetransformador.net/sitio/images/biblio/arte_y_transformacion_social_eduardo_balan.pdf Consultado el 21 de Octubre de 2012.

Behatokia Observatorio. Arte para la inclusión y la transformación social. Documento de experiencias e iniciativas en este ámbito. Tomado de: http://www.3sbizkaia.org/Archivos/Documentos/Enlaces/1174_Documento%20de%20experiencias.pdf Consultado el 21 de Octubre de 2012.

Bravo Armada, José. 2014. “Atelier de las Imágenes / Poéticas del Imaginario Gaston Bachelard”. Tomado de: <http://elestabloylasestrellas.blogspot.mx/> Consultado el 27 de Enero de 2015.

Casa Paterna la Gran Familia. Tomado de: <http://lagranfamilia.org.mx/> Consultado el 13 de Abril de 2013.

Crónicas Infantiles. Tomado de <http://www.lascronicaselefantiles.com> Consultado el 04 de enero de 2015.

Plástica Colectiva: el diálogo desde el arte. Tomado de: <http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/PlasticaColectivaelDialogodesdeelArte2.pdf> Consultado el 21 de Octubre de 2012.

Poligrafías: Gráfica en Contexto. Tomado de: http://poligrafias.org/grafica_2010.html Consultado el 10 de Octubre de 2012.

El arte como Medio de Transformación social. Tomado de: http://www.machincuepacircosocial.org/down/proyecto_de_clases,_version_para_los_alumnos.pdf Consultado el 21 de Octubre de 2012

Expósito, Marcelo. 2008. Entrevista realizada en Bogotá. Tomado de: <https://vimeo.com/6298485> Consultado el 15 de Noviembre de 2014.

Pontificia Universidad Javeriana – Javeriana Estereo. Programa sobre Primera Infancia, políticas públicas y educación artística. Tomado de: <https://cienciassocialesalalcance.wordpress.com/2012/05/02/primera-infancia-politicas-publicas-y-educacion-artistica/> Consultado el 27 de enero de 2015.

Díaz, Maritza. Entrevista realizada por Altablero – Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Tomado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87292.html> Consultado el 27 de enero de 2015.

Díaz, Maritza. 2014. Entretnejidos – Conversación temática. Tomado de: <http://entretnejidos.icbf.gov.co/maritza-diaz/> Consultado el 27 de enero de 2015.

ACUERDOS, DECRETOS Y LEYES

UANL. 2011. *Visión 2020 UANL*. Por el cual e instituye la Visión de la Universidad Autónoma de Nuevo León al año 2020.

UANL. 2012 b. *Reglamento del Servicio Social*. Por el cual se reglamenta el Servicio Social de la Universidad Autónoma de Nuevo León y se establecen los criterios sobre los cuales las facultades deben dar cumplimiento cada una de las dependencias. Universidad Autónoma de Nuevo León.

UANL. 2012 a. *Plan de Desarrollo Institucional UANL 2012 – 2020*. Aprobado por el Honorable Consejo Universitario el 29 de Marzo de 2012. En el cual se reúne el marco de acción de la Universidad de acuerdo a los programas de desarrollo del Estado y de la Nación, definiendo objetivos y estrategias acordes a la Visión 2020.

FAV. Informe de Gestión – Junio 2005 – 2006.