



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

Educadora de Educadores

**FACULTAD DE BELLAS ARTES
LICENCIATURA EN ARTES VISUALES**

ACTA DE APROBACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO

Los profesores abajo firmantes, constituidos como Jurado Calificador para presenciar y evaluar la sustentación del Trabajo de Grado titulado:

La experiencia como facilitadora de relaciones de cuidado.

Presentado por el (la, los, las) estudiantes (s):

Nombre	Cédula	Código
<i>Alison Eliana Vargas Avendaño</i>	<i>1013658090</i>	<i>2013172036</i>

Consideramos que dicho trabajo cumple con los requisitos y condiciones necesarios para su aprobación por las siguientes razones:

- 1. El trabajo abre un espacio de reflexión y crítica frente a las prácticas pedagógicas del IPN en relación con la población*
 - 2. en condición de discapacidad y el campo del Arte.*
 - 3. educación especial y abre posibilidades de estudio.*
- * El trabajo se pregunta por el lugar del arte en la*
** El trabajo responde a un ejercicio juicioso de análisis y de escritura.*

	NOMBRE	FIRMA	NOTA ¹
Jurado 1- lector	<i>Alejandra Cortés</i>	<i>MAR</i>	<i>4.4</i>
Jurado 2 -lector	<i>Ana Edith Sáenz R</i>	<i>Ana Edith Sáenz R</i>	<i>4.5</i>
Jurado 3 -asesor	<i>Giordano Alvarado S</i>	<i>Giordano Alvarado S</i>	<i>4.5</i>
Jurado 4 - asesor			

CALIFICACIÓN FINAL (Promedio aritmético): *4.46*

DISTINCIONES _____

Fecha: *Noviembre 14-2018*

¹ Para la emisión de la nota de sustentación, es indispensable que los jurados se encuentren presentes.

LA EXPERIENCIA COMO FACILITADORA DE RELACIONES DE CUIDADO.

Una comprensión desde el trabajo con niños y niñas con necesidades educativas especiales.

ALISON ELIANA VARGAS AVENDAÑO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.

FACULTAD DE BELLAS ARTES.

LICENCIATURA EN ARTES VISUALES.

BOGOTÁ, 2018

LA EXPERIENCIA COMO FACILITADORA DE RELACIONES DE CUIDADO.

Una comprensión desde el trabajo con niños y niñas con necesidades educativas especiales.

ALISON ELIANA VARGAS AVENDAÑO

ASESOR: GIORDANO ALVARADO

TRABAJO DE GRADO PRESENTADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN ARTES VISUALES.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.

FACULTAD DE BELLAS ARTES.

LICENCIATURA EN ARTES VISUALES.

BOGOTÁ 2018

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de Profesores</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 4	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	La experiencia como facilitadora de relaciones de cuidado: Una comprensión desde el trabajo con niños y niñas con necesidades educativas especiales.
Autor(es)	Vargas Avendaño Alison Eliana
Director	Alvarado Giordano
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 93 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	<i>Relaciones de cuidado, experiencia, auto-etnografía, investigación acción educativa, educación especial.</i>
2. Descripción	
<p>El presente documento reúne los insumos, vivencias y reflexiones de un proyecto investigativo -de orden cualitativo- enfocado en la formulación y aplicación de una propuesta metodológica cuyo principal objetivo fue generar <i>experiencias</i> que posibilitaran <i>relaciones de cuidado</i> en un grupo de niñas y niños del área de educación especial del Instituto Pedagógico Nacional IPN. Esta propuesta vivenciada durante año y medio de práctica pedagógica me permitió cuestionar críticamente mi rol como licenciada en artes visuales, señalándome nuevas preocupaciones pedagógicas y artísticas que a la vez que nutrían mi formación profesional, posibilitaban aprendizajes significativos en los 18 estudiantes con los que compartí el proceso.</p>	

3. Fuentes

- Acaso, M. (2009). *La Educación Artística no son manualidades*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Aguirre, I. (2002). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Angulo, A. M. (2007). *Conceptos pedagógicos alemanes en la educación colombiana: La Segunda Guerra mundial y la actualidad*. Obtenido de bdigital Portal de revistas UN: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/10683>
- Ávila Serrano, L. (2016). El Dasein y la formación. En C. A. Guevara, *La formación y constitución del ser* (págs. 93-107). Bogotá: U. Distrital Fransisco Jose de Caldas.
- Barco Rodriguez, J., Bulla Gutierrez, G., & Velásquez Moreno, G. (2015). Educación de educadores en artes visuales, un lugar de sentido para la educación artística. *Pensamiento palabra y obra*, 108-120.
- Bojacá, H., & Robayo, A. E. (2009). *Propuesta de Gestión Educativa para el colegio distrital ciudad de Villavicencio IED, desde la perspectiva de la ética del cuidado de sí*. Bogotá.
- Bourriaud, N. (2008). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- de Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar-saber pedagógico: La relación fundante. *Educación y ciudad*, 7-26.
- Dewey, J. (2008). *El Arte como experiencia*. Barcelona: Ediciones Paidos S.A.
- Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires: Amorrortu ediciones.
- Enriquez, P. (s.f.). *Enseñanza universitaria e investigación educativa: Encuentros y desencuentros*. Recuperado el 2018, de <http://www.odiseo.com.mx/2011/9-17/pdf/enriquez-ensenanza-investigacion.pdf>
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (2007). La ética del cuidado de sí como práctica de libertad. En C. Gomez, *Doce libros fundamentales de la Ética del siglo XX* (págs. 256-264). Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Ediciones.
- Gabilondo, Á. (2002). Ontología hermeutica del presente. En T. Oñate, & P. Zubia, *Crítica y crisis del occidente. Al encuentro de las interpretaciones* (págs. 131-150). Madrid: Dykinson.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Piados.
- Heidegger, M. (2010). *Ser y tiempo*. Buenos Aires: Fondo de cultura Económica .
- Instituto Pedagógico Nacional. (2001). *La Escuela vigente y su proyección al nuevo siglo PEI*. Bogotá.
- Instituto Pedagógico Nacional. (2014). *Documento Educación Especial*. Bogotá.

- Larrosa Bondía, J. (1995). Tecnologías del yo y Educación. En J. Larrosa Bondía , *Escuela, poder y subjetivación* (págs. 259-327). Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.
- Larrosa Bondía, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma*, 87-112.
- Larrosa, J. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* . Barcelona: Editorial Laertes.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Mandoki, K. (1994). *Prosaica Introducción a la estética de lo cotidiano*. México D. F.: Grijalbo.
- Mandoki, K. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura*. México: Siglo XXI.
- Manen, M. v. (2010). *El tacto de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Paidós Iberica .
- Marzano, M. (2010). *La Muerte como Espectáculo*. Barcelona: Tusquets Editores, S.A.
- Mikán, A. I. (2016). *Estudiando, cuidando y parchando, estrategia política y pedagógica basada en la ética del cuidado como educación para el postconflicto*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Educación Artística Lineamientos curriculares*. Bogotá: Magisterio Editorial.
- Ministerio de Educación Nacional. (Febrero de 2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). *Colombia, la mejor educada en el 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del ministerio de Educación Nacional*. Bogotá.
- Pozo, J. I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Restrepo Gómez, B. (2002). *Investigación en Educación*. Bogotá: ARFO Ediciones e Impresiones Ltda.
- Ricoeur, P. (2007). Ética y moral. En C. Gomez , *Doce textos fundamentales de la Ética del siglo XX* (págs. 247-255). Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Roderick, C. (2002). *Person and Object: A Metaphysical Study Roderick M. Chisholm*. Londres.
- Rodríguez Silva, L. (2016). El Dasein “es” por mor de otros. En C. Guevara, *La formación y constitución del ser* (págs. 61-68). Bogotá: U. Distrital Francisco Jose de Caldas.
- Salinas, C. (2002). *La investigación cualitativa*. Bogotá: ARFO Editores e impresiones Ltda.
- San Cristobal , Ú., & López Cano, R. (2014). *Investigación artística en música*. Barcelona: Fondo para la Cultura y las Artes de México y la Escola Superior de Música de Catalunya.
- Todorov, T. (2004). *Frente al límite*. Siglo XXI.
- Trujillo , D. M., & Ramirez, D. C. (2016). *Propuesta pedagógica "Cuidado al natural"*. Bogotá.

3. Contenidos

En este documento se desarrollan algunos conceptos que pretenden posibilitar y justificar un enfoque para la educación artística visual donde se comprenda el arte como experiencia, y la experiencia como facilitadora de relaciones de cuidado. Por tal motivo, los contenidos abordados desarrollan los términos de cuidado, tacto en la enseñanza, experiencia y arte como experiencia, desde diferentes referentes. Por otro lado, se describe un marco metodológico que tiene presente el contexto educativo del área de Educación Especial del IPN al igual que las definiciones y problematizaciones de algunos autores frente a la investigación acción educativa, el saber pedagógico y la auto-etnografía. Adicionalmente, el documento contiene la planeación y el desarrollo de un conjunto de metodologías en las que se adaptaron los saberes del marco teórico y metodológico al grupo de nivel 2 del área de educación especial del IPN. Por último, se presentan los resultados de esta práctica y sus posibles contribuciones al campo de la educación artística visual.

4. Metodología

El enfoque que guio este proyecto investigativo fue de orden cualitativo, específicamente me apoyé en la investigación acción educativa, buscando emprender una propuesta metodológica que posibilitara brindar alternativas frente a una situación problema. Por esta razón diseñé y desarrollé junto a los niños y niñas de nivel 2 una serie de metodologías que desde el análisis e interpretación de la información generada pudiese construir saber pedagógico. En este caso el instrumento usado para la recolección y el análisis de los datos fue el diario de campo que a partir de la escritura auto-etnográfica me permitió encontrar una forma de narrar en la cual daba cuenta de mis preocupaciones pedagógicas a la vez realizaba una descripción densa del contexto educativo en el que me hallaba inmersa.

5. Conclusiones

Como principal conclusión entiendo que la *experiencia* mediada desde la educación artística puede facilitar las *relaciones de cuidado* al enfocar sus intereses en la creación colectiva y en la revisión sobre las formas de representación propias y del otro. Dichas experiencias pueden posibilitar el conocimiento de sí, el interés en el otro, la capacidad de tomar decisiones desde el consenso, el valor y respeto por el trabajo en grupo y las manifestaciones de afecto, capacidades necesarias para desarrollar la sensibilidad que requiere el cuidado. Por otro lado, comprendo que la escritura auto-etnográfica fue en sí misma una experiencia que facilitó el cuidado al guiar la reflexión y la sistematización de los procesos educativos de los niños del IPN, desde el interés por su bienestar.

En la opción de revisar críticamente la práctica educativa señalo que la educación artística visual puede ser fundamental para dar alternativas a la ética del cuidado. A pesar de lograr experiencias significativas a partir de los encuentros formulados, las relaciones en el aula siguen presentando dificultades, lo que implica que para vivenciar el cuidado de manera más constante se requieren más espacios prácticos donde se problematice lo relacional.

Elaborado por: Vargas Avendaño Alison Eliana

Revisado por: Alvarado Giordano 

**Fecha de elaboración del
Resumen:**

19

11

2018

Tabla de contenido

1. Problema de investigación.....	11
1.1. Planteamiento del problema.....	11
1.2. Objetivos de investigación.....	15
Objetivo general.....	15
Objetivos específicos.....	15
1.3. Antecedentes.....	15
1.4. Revisión histórica y contextualización.....	20
2. Marco teórico.....	24
2.1. El cuidado y la experiencia en la Escuela tradicional.....	24
2.2. El cuidado.....	28
2.2.1. Cuidado en la escuela. Tacto en la enseñanza.....	34
2.3. La experiencia.....	37
2.3.1. El arte como experiencia.....	41
3. Marco metodológico.....	45
3.1. Enfoque de investigación.....	45
3.2. Fases de la investigación.....	49
3.2.1. Fase de Contextualización.....	49
3.2.2. Fase de Laboratorio de exploración pedagógica.....	50
3.2.3. Fase de Deconstrucción de la práctica y creación de categorías de análisis.....	54
3.2.4. Fase de Propuesta metodológica- Reconstrucción de la práctica.....	54
3.2.5. Fase de Evaluación.....	55
3.3. Instrumento de recolección de información: El diario de campo como espacio de reflexión auto-etnográfica.....	55
4. La experiencia en el Instituto Pedagógico Nacional.....	58
5. Reflexiones del proceso investigativo.....	64
6. A modo de conclusión.....	87
Bibliografía.....	91

Nota:

Antes de empezar, quisiera señalar que el documento que leerán a continuación fue escrito con mucha dedicación y cariño. En este, reuní algunos de los cuestionamientos que surgieron en los últimos años de mi formación. Debido al carácter reflexivo y metacognitivo que el proceso de aprendizaje del ser docente demanda, el texto está escrito en primera persona, haciendo énfasis en inquietudes personales que quizá se asemejen a la de otros maestros en formación.

Por otro lado, es preciso decir que el término que usé para referirme a los niños y niñas con quienes desarrolle el proyecto, es el de personas con *Necesidades Educativas Especiales*. Esto corresponde a la nomenclatura usada por la institución educativa donde tuvo lugar la práctica. Sin embargo, actualmente el término que el ministerio de educación usa para referirse a quienes adquieren de manera parcial o lenta algún tipo de habilidad es el de *discapacidad*. Así bien, la necesidad educativa especial responde en el caso concreto de este proyecto a la discapacidad intelectual DI. Del mismo modo quisiera señalar que cambié los nombres de los estudiantes y maestros de los que hice mención en las narraciones a fin de mantener oculta su identidad.

Igualmente, aprovecho para agradecer especialmente a los niños y niñas del IPN al igual que a mis padres, hermanos, docentes, a mi pareja y a mis amigos, excelentes seres humanos que a partir de su buen ejemplo y apoyo me han hecho amar la pedagogía. En especial quisiera mencionar a mi madre -también docente- que, al conservar intacta la esperanza en la educación y en la juventud, me motivó a no rendirme jamás. Para finalizar, los invito a dialogar conmigo a través de estas páginas que significaron para mí una compleja forma de cuidar y mejorar mi práctica educativa.

Introducción

En el presente documento expongo los momentos y resultados de un proceso reflexivo en torno a *la experiencia y a las relaciones de cuidado* con un grupo de estudiantes del Instituto Pedagógico Nacional, pertenecientes al área de Educación especial. Para ello se diseñan y aplican unas metodologías que, desde la educación artística visual y la investigación acción educativa, pretenden generar un ambiente propicio para el aprendizaje donde cada uno de los participantes puede acercarse a sí mismo y a los otros, reconociendo sus habilidades, pensamientos, intereses, aspiraciones y equivocaciones.

Dichas metodologías parten de las premisas de que el *cuidado* es una práctica relacional que enriquece la vida social de los seres humanos en la que la propia existencia está determinada por la existencia del otro, además para reconocer esta condición de codependencia se debe responder a las solicitudes de los demás. Y de la premisa de que la *experiencia*, es el acontecimiento que debido al sentido e impacto transforma a quien la vivencia.

Los intereses del proyecto transitan inicialmente en dinamizar las relaciones sociales de los niños y niñas de nivel 2¹, quienes, en medio de algunas prácticas conductistas, se han negado las posibilidades del dialogo y de la autonomía actuando en dependencia al castigo, al premio y a la orden. En segunda medida buscan movilizar y ampliar el papel de la educación artística de la institución debido a que su enfoque basado en el desarrollo motriz no explora otras posibilidades del arte. Es por esta razón que la forma de dar respuesta a dichos intereses encuentra lugar en la exploración pedagógica sobre el porqué, cómo y para qué de la educación artística llegando a

¹ El nivel 2 del Instituto Pedagógico Nacional esta conformado por un grupo de niños y niñas cuyas edades se encuentran entre los 8 y 15 años y que poseen algún tipo de discapacidad intelectual asociada en su mayoría al síndrome de Down, al síndrome de asperger o al trastorno del espectro autista.

defender una postura relacional y experiencial de lo artístico, donde la vivencia de experiencias mediadas por procesos artísticos permite desarrollar la sensibilidad necesaria para relacionarnos con los otros.

De igual manera pretendo desde este proyecto cuestionar mi práctica pedagógica buscando desde la reflexión y la escritura, formarme como docente crítica capaz de aportar y construir saber pedagógico.

Posteriormente indago y consolido las bases teóricas que guiaran todo el proceso investigativo, retomando autores de diferentes campos de saber, como la filosofía, la pedagogía y la teoría del arte, llegando a asumir al *cuidado* como posibilidad de *co-estar* y ser por y para el otro, comprendiendo que el ser docente implica en su propia definición un cuidar mientras se aprende en comunión, a la vez que asumo la *experiencia* como el acontecimiento significativo que nos transforma y nos enseña desde la sensibilidad de lo cotidiano y lo relacional.

En seguida, describo el derrotero metodológico basado en el enfoque cualitativo y en la investigación acción educativa, perspectivas que me permitieron formular una propuesta metodológica cuyo desarrollo fue evidenciado a través de 16 diarios de campo escritos a modo de narración auto-etnográfica. Finalmente concluyo el documento con una reflexión sobre los resultados logrados con la aplicación de la propuesta y con las posibilidades de aprendizaje que generó todo el proceso investigativo tanto para los estudiantes como para mí.

1. Problema de investigación

1.1. Planteamiento del problema

La educación para niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE)² ha desarrollado como grandes apuestas pedagógicas dos tipos de formación a nivel nacional: La educación inclusiva, entendida como la integración del estudiante con sus pares,³ (Ministerio de Educación Nacional, 2017) y la educación diferencial o especial, que consiste en la atención de personas con NEEP en centros especializados, con estrategias pedagógicas situadas en las características específicas de la población.

Para el caso La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y al Instituto Pedagógico Nacional (IPN), se ha desarrollado desde 1968 un proyecto educativo para las personas con NEE, enfocado en la educación diferencial para la integración social⁴, implementando una propuesta con cuatro áreas en su currículo: Dispositivos básicos de aprendizaje, habilidades para el trabajo, educación física-expresión corporal y, expresión musical y artística. (Instituto Pedagógico Nacional, 2014)

Es en el proyecto educativo para niños y niñas con NEE, entendido en el IPN como la sección de educación especial, donde algunos docentes en formación de la UPN empiezan su práctica

² “Se definen como estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Permanentes (NEE) a aquellas personas con capacidades excepcionales, o con alguna discapacidad de orden sensorial, neurológico, cognitivo, comunicativo, psicológico o físico o-motriz, y que puede expresarse en diferentes etapas del aprendizaje.” Tomado de <http://colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-228163.html>

³ Frente a este enfoque cabe aclarar que desde el “Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva” la educación debe ser inclusiva, promotora de la diversidad y la diferencia en cualquier contexto, así bien, la educación inclusiva no solo pretende atender e involucrar a los estudiantes con algún tipo de discapacidad pues busca involucrar a quien manifieste cualquier tipo de diferencia.

⁴ El enfoque de integración social se plantea como alternativa para subsanar dificultades de socialización en el que “se desarrolla un proceso dinámico y multifactorial que supone que la gente que se encuentra en diferentes contextos sociales, educativos o culturales pueda aceptar a las personas con discapacidad tal y como son, como personas activas, productivas, capaces de expresar sus ideas y conocimientos.” (Instituto Pedagógico Nacional, 2014)

pedagógica. En principio sólo se tuvieron en cuenta a estudiantes de la licenciatura de educación especial y posteriormente se incluyeron de las demás licenciaturas. Es en este contexto donde ingreso como docente en formación proveniente de la Licenciatura en Artes Visuales (LAV) con la intención de apoyar y aprender de los procesos de este proyecto desde principios del año 2016. Durante dos años, realicé observaciones de espacios académicos como clases y eventos institucionales, además, desarrollé algunas intervenciones desde las artes plásticas y visuales.

Al llegar al colegio, encontré cuatro niveles en la sección de educación especial, cada uno determinado por la edad o por las capacidades de los estudiantes. Inquieta por comprender más sobre cada uno de ellos, busqué información y encontré el documento de Educación Especial del IPN; allí se plantean los objetivos de todas las áreas y los aprendizajes que deben desarrollar los estudiantes en cada nivel; ambos enfocados hacia una futura inclusión laboral e integración social de las personas con NEE. (Instituto Pedagógico Nacional, 2014)

En el estudio inicial de las primeras experiencias escritas como diarios de campo⁵ empecé a preguntarme por las formas de enseñar de los docentes y la posible correspondencia de estas, con la manera de relacionarse de los estudiantes, encontré de manera recurrente, situaciones conflictivas que el docente solucionaba con un regaño o un castigo y que posteriormente los estudiantes replicaban con sus pares, haciendo difícil la convivencia en la sección.

De esta manera, los procesos de enseñanza-aprendizaje parecen ser asumidos por los niños y niñas de la sección como las únicas posibilidades de trabajo, pues cuando intenté optar por caminos de

⁵ Ver Anexo 1 Diario de campo relato número 4.

dialogo resultaba inútil llegar a algún tipo de acuerdo, la mayoría de las situaciones terminaban con la agresión verbal o física.

En paralelo, así como los niños adoptaban comportamientos de los docentes, como el regaño y la queja, yo no los adoptaba ni aceptaba, pero los empezaba a comprender. Los docentes que juzgué en algún momento tienen preocupaciones, desesperanzas, ilusiones, y demás asuntos que hacen de su labor un espacio de permanente tensión. Al igual que los estudiantes con los que comparten el aula, el docente actúa frente a la presión de los resultados, al poco reconocimiento profesional, y al abandono estatal. Es de esta forma que el docente se enfrenta a la responsabilidad que demanda su rol y como cualquier ser humano puede equivocarse. Entonces ciertos hábitos, malas condiciones laborales y/o demandas de resultados niegan la humanidad de docentes y estudiantes, al impedir que en verdad se disfrute de una relación pedagógica óptima que esté en constante búsqueda del bienestar de ambos. (Manen, 2010, pág. 87)

Cada vez que iba al IPN sentía la necesidad de buscar experiencias para mejorar las formas en que nos relacionábamos en el aula, y al mismo tiempo deseaba comprender el porqué de las situaciones conflictivas. Los primeros juicios contruidos desde la superficialidad señalaban a los maestros y a las normas como culpables, sin embargo, esta respuesta más que abrir las posibilidades de comprensión cerraba el proceso.

Es así como emprendí una búsqueda teórica más responsable para ver cómo cada uno de nosotros, tanto maestros como estudiantes, se va transformando en la interacción, y pensar en “estar con el otro” como elemento sustancial de la formación (Rodríguez, 2016). Como resultado de esta indagación encontré que para estar con el otro en términos de respeto, igualdad y convivencia se

debe reconocer a ese *otro* como un sujeto que refleja la condición propia. Dicho reconocimiento se puede hacer al responder a las necesidades del otro, es decir a lo que se llama *cuidado*.

Cuando dialogaba con los niños sobre las situaciones conflictivas, cada uno pensaba en sus intereses y necesidades sin considerar las de los otros, lo que hacía que resultara muy difícil establecer acuerdos. Fue entonces cuando desde la observación y la socialización con las niñas y niños empecé a relacionar el abordaje agresivo e incluso violento de los conflictos con la ausencia del cuidado de sí mismos y de los otros.

Partiendo de esta idea, me intereso por proponer un conjunto de metodologías que quieran mejorar las relaciones sociales de la sección de educación especial del IPN a través de las experiencias que posibiliten las relaciones de cuidado. A la vez, que pongo en discusión los sesgos, aciertos, dificultades y transformaciones que construyo y deconstruyo de mi quehacer docente.

En resumen, dos inquietudes por caminos diferentes se fueron desarrollando, una por mi forma de comprender la educación y el papel del maestro en ella, poniéndome a mí misma como lugar de cuestionamientos; y la otra, centrada en los estudiantes, en sus formas de interactuar, de conocer y cuidar de sí. Ambas, en términos distintos, hablan de las relaciones sociales, de una ausencia del cuidado y de las experiencias que podrían permitir un coexistir armonioso propicio para el aprendizaje.

Para el desarrollo de esta investigación me surge la pregunta *¿Cómo la experiencia* generada desde de la educación artística fortalece el cuidado de sí y de los otros, en los niños y niñas de nivel dos de la sección de Educación Especial del Instituto Pedagógico Nacional, y a la vez cómo dicha experiencia me forma como docente?

1.2. Objetivos de investigación

Objetivo general.

Comprender cómo *la experiencia* generada desde la educación artística fortalece las relaciones de cuidado en el nivel 2 de la sección de Educación Especial del Instituto Pedagógico Nacional.

Objetivos específicos.

-Identificar cómo en los estudiantes de nivel 2 de la sección de Educación Especial del IPN se evidencia el cuidado de sí y del otro en el transcurso de su jornada educativa.

-Diseñar e implementar una propuesta metodológica con la que se generen experiencias mediadas desde la educación artística y a través de ellas se posibiliten relaciones de cuidado con los niños y niñas del nivel 2 de la sección de EE del IPN.

1.3. Antecedentes

Para el desarrollo del proyecto *La experiencia como facilitadora de relaciones de cuidado* indagué sobre documentos afines y describo tres trabajos de grado por ser los más relevantes, que, a pesar de tener enfoques muy diversos, problematizaron la ética del cuidado y la posible formulación y aplicación de una pedagogía del cuidado. Por otro lado, consideré dos documentos elaborados por la Universidad Pedagógica Nacional en el IPN dentro del área de Educación especial, estos proyectos me permitieron ampliar la mirada sobre el contexto de esta área a la vez que señalan el impacto que genera la práctica pedagógica en esta institución.

A continuación, describo cada uno de ellos, señalando su pertinencia como fuentes bibliográficas, referentes metodológicos o contextuales.

En el primer documento consultado, “Gestión Educativa para el colegio distrital Ciudad de Villavicencio IED, desde la perspectiva del cuidado de sí” (Bojacá & Robayo, 2009), los investigadores proponen un estudio que justifique la necesidad de un proyecto educativo donde la ética del cuidado de sí sea un pilar fundamental de formación. Este trabajo que en primer momento estaba interesado en el cuidado de lo público, abre las posibilidades teóricas del cuidado, llegando a asumir el *cuidado de sí* como antesala del *cuidado del otro* y del cuidado de lo público. Si bien es cierto que la metodología y fines de la tesis de Bojacá y Robayo distan de lo que en el presente documento se propone, es preciso mencionarla por la fuerte relación existente entre la ética del cuidado de sí, la formación, y la educación formal.

El trabajo de Bojacá y Robayo (2009) se basa en una serie de entrevistas realizadas a un conjunto de estudiantes, padres, madres, y maestros del Colegio distrital Ciudad Villavicencio, en las que se pone en evidencia las posturas que la comunidad educativa tiene sobre el cuidado, específicamente sobre el cuidado en el ámbito escolar y su posible repercusión en su forma de actuar, especialmente en relación con el cuidado de lo público. Si bien algunas respuestas y análisis de estas los llevan a concluir que el cuidado de sí fomentado en la práctica educativa generaría un cambio sustancial en muchos de los problemas sociales de esta comunidad, esta práctica debe asumirse de manera global, permeada de la teoría construida a partir Noddings (2009) y Gilligan (2005), asumida desde el trabajo en conjunto de maestros, estudiantes y familias. Dicha teoría define la ética del cuidado como aquella que trasciende las normas y los preceptos universales que conceden los derechos y las leyes, situando la aspiración ética desde la necesidad de buscar el bienestar del otro atendiendo desde la empatía a las solicitudes, tanto físicas como espirituales y /o emocionales que el otro requiere.

La propuesta de gestión invita a que el colegio transforme metodologías y ambientes escolares entorno al cuidado y no se estanque en la aplicación de la teoría relegada a temas o contenidos. En este punto al igual que en la propuesta metodológica construida para el IPN no basta poner el conocimiento y cuidado de sí como eje que construya o deconstruya actitudes de los estudiantes, sino que debe ser desde el actuar de docentes, padres y madres que se vivencie el cuidado.

El segundo proyecto fue “Estudiando, cuidando y parchando, estrategia política y pedagógica basada en la ética del cuidado como educación para el postconflicto” (Mikán, 2016). Este proyecto enmarcado en la línea de investigación de cultura política de la maestría de Comunicación-Educación de la universidad Francisco José de Caldas inicia con una preocupación por encontrar estrategias pedagógicas que puedan mejorar la situación conflictiva de la Institución Educativa Florentino Gonzales. Es allí, en su lugar de trabajo donde desarrolla un proyecto educativo con los estudiantes de bachillerato para fortalecer las prácticas de cuidado tanto a nivel individual como a nivel colectivo. Tras un juicioso análisis del contexto y de la teoría, nuevamente basada en Noddings, la docente propone varios encuentros taller donde los estudiantes se cuidan entre sí. Uno de los mayores aportes de Mikán (2016) es la relevancia que le da al cuidado de la palabra y a la oralidad como forma de cuidar de sí y del otro. Para Mikán (2016) tanto el discurso como el silencio tienen la particularidad de afectar al otro, por esto sus intervenciones desarrolladas buscan recuperar la oralidad y así solucionar los conflictos que puedan surgir en el comunicar ideas y opiniones a los demás.

Ese proyecto se desarrolló como una investigación acción educativa en la que la investigadora pretendía a partir de su trabajo mejorar progresivamente su práctica docente, se apoyó en instrumentos como la observación y descripción estructurada, el registro fotográfico y algunas encuestas. El análisis se condensa en dos categorías, el cuidado de sí, y el cuidado del otro. Mikán

(2016) concluye que para la comunidad educativa el cuidado tiene que ver en gran medida con la higiene y el aseo personal, así como con la imagen que se proyecta de sí mismo, por otro lado, con relación al cuidado del otro y/o entorno es importante para los estudiantes el valor de la palabra y así mismo de la amistad. La mayoría de los estudiantes vive en armoniosa convivencia y comprende las dinámicas de compartir un espacio académico con sus compañeros, lamentablemente esto se debe más a una regulación dada por las normas que por una vivencia de la ética del cuidado.

El tercer y último documento revisado en torno al cuidado de sí fue, “Cuidado al natural” (Trujillo & Ramirez, 2016) propuesta metodológica que buscaba fortalecer las relaciones de cuidado basada en la teoría de Noddings y en la ética del cuidado. Este texto resulta pertinente como antecedente e incluso como referente pues sus autoras crean situaciones muy concretas donde esperan que niños cuyas edades oscilan entre los 2 y 8 años se cuiden entre sí. Los elementos esenciales de estas planeaciones son el autoreconocimiento-reconocimiento del otro, la confianza de sí-confianza en el otro, y la corresponsabilidad y trabajo en equipo. Estos talleres permiten que un grupo de 16 niños se interesen y se acerquen al otro. Al finalizar las intervenciones las autoras encuentran congruente, pertinente y exitosa su propuesta a pesar de que no logran del todo establecer las relaciones de cuidado como marco ético del actuar de los niños, sigue presentándose desconfianza, y problemas para solucionar conflictos, pero es evidente que se enriquece el aprendizaje colectivo, y se impacta positivamente en la institución.

Puedo concluir este apartado señalando la preocupación de varios docentes de la ciudad de Bogotá en generar espacios de prácticas y relaciones de cuidado, donde gracias a estas, exista una convivencia más armoniosa en colegios y que está a la vez, repercuta de manera esencial en todos los aspectos de la vida de los estudiantes que las viven. Encontrar proyectos que entiendan el

cuidado desde una perspectiva amplia y no solo desde las prácticas de higiene o cuidado del entorno manifiesta la realidad de algunos maestros y maestras de verse y hacerse a sí mismos pieza fundamental de la formación de una sociedad cuya ética traspase la dualidad del bien y el mal, y comprenda que la aspiración ética debe apuntar por la realización y el bienestar del otro, en tanto ese otro me permite ser, en cuanto me cuida y es cuidado, esta aspiración ética debe basarse en el afecto y en la sensibilidad que uno a otro solicitamos, y no en el cumplimiento de la norma o ley que indica lo correcto e incorrecto.

Estos docentes, han dado prioridad a generar espacios de cuidado donde los estudiantes se cuidan entre sí, dejando a un lado la preocupación de cuidarse o sentirse cuidados como docentes.

Para evidenciar la importancia de las posibilidades del cuidado en el momento pedagógico es preciso que tenga en cuenta mis responsabilidades desde tres dimensiones: Como adulta, debo velar por el bienestar de los niños; como docente, he de ser mediadora de espacios convivenciales influenciados por la ética y el cuidado; como ser humano, debo velar por mis propias prácticas de cuidado para establecer relaciones con los demás. Por esto, a diferencia de los proyectos descritos con anterioridad, el presente transita en la responsabilidad de cuidar, en la intención de generar espacios de cuidado y en la necesidad que como ser humano me demanda sentirme cuidada.

Para finalizar, señalo que esta búsqueda me dio indicios teóricos como la importancia del cuidado de la palabra y la relación implícita de la confianza dentro de las relaciones de cuidado, me significó unir mi voz a la de otros que defienden como dice Freire” la educación como acto ético y político” (1975) asumiendo el ser docente como sujeto que ejerce el poder de transformar las dinámicas de la sociedad actual, haciéndola en este caso más humana a partir del cuidado.

1.4. Revisión histórica y contextualización

Hacia 1870 el gobierno colombiano materializa con una alianza Colombo-alemana un fuerte interés en instaurar un régimen educativo de calidad, es por esta razón que se encomienda a grupos de profesionales extranjeros, pensar y formular la formación de educadores del siglo XX, cuyo desenlace es lo que se conoce históricamente como las tres misiones pedagógicas alemanas. (Angulo, 2007) En 1927 durante la segunda misión alemana, se abren las puertas del Instituto Pedagógico Nacional.

Fue Francisca Radke quien lideró la creación del primer espacio formativo de carácter profesional pedagógico para mujeres colombianas, el Instituto Pedagógico Nacional. Es allí, donde inicialmente se gradúan pequeños grupos de mujeres como institutoras, formadas con una influencia alemana. Con el paso del tiempo y la consolidación del instituto, la revolución social de Radke fue cada vez más notoria, un grupo de mujeres de clase alta empezaron a profesionalizarse, lo que no ocurría usualmente en esta época. (Instituto Pedagógico Nacional, 2001, págs. 33-35)

En 1955 Radke da inicio a la Universidad Pedagógica Nacional como entidad vinculada del IPN y asigna los proyectos de formación de profesionales de la educación a la naciente universidad y el colegio adquiere dependencia a la Universidad Pedagógica Nacional. En 1963 se oficializa el ingreso de hombres a ambas instituciones y se continúa trabajando por la calidad educativa.

En esta primera etapa de consolidación del instituto, ocurren cambios sustanciales en cuanto a ideologías, administraciones y funcionamientos. En un primer momento las ideas de la escuela activa permeaban los procesos de formación de las maestras del IPN, más adelante con el auge de la teoría del desarrollo de Piaget, y los estudios sobre la conducta, durante la década del 1960 y 1970 se empieza a pensar la educación para personas con problemas cognitivos. Fue exactamente

en 1968, donde a petición de los padres de familia se solicita la admisión de personas consideradas en ese tiempo “retrasadas” como estudiantes del IPN. (Instituto Pedagógico Nacional, 2014, pág. 2)

Durante los primeros años de vinculación de niños con problemas cognitivos a las aulas regulares del IPN se generó un fuerte rechazo y discriminación de la comunidad educativa. Estudiantes de aula regular excluían a sus compañeros por los problemas de aprendizaje que estos atravesaban, incluso padres y madres de familia no estaban de acuerdo con esta vinculación. (Instituto Pedagógico Nacional, 2014, págs. 3-4)

En paralelo la Universidad Pedagógica Nacional inicia con el programa de la facultad de Educación: Maestros expertos en educación para personas excepcionales, lo que implicó un gran interés por la investigación en este campo. Además de las clases que el IPN ofrecía a sus estudiantes, las personas con discapacidad cognitiva recibían terapias de lenguaje y terapia física y ocupacional, por profesionales de la salud.

En 1976 se inicia con la construcción de un nuevo espacio constituido por pre-talleres de cocina, telares y formación académica especializada en niños con discapacidad. En las siguientes dos décadas se perfecciona un currículo basado en la integración social en la futura inclusión laboral. En 1999 se adecuan los talleres (Instituto Pedagógico Nacional, 2014, pág. 63) y se continua hasta la fecha con ellos, brindando a las personas con Necesidades educativas especiales permanentes NEEP un proyecto educativo sobresaliente en cuanto a procesos de investigación e innovación. (Instituto Pedagógico Nacional, 2014, pág. 3)

Actualmente, la sección de educación especial del IPN define la discapacidad cognitiva como “la adquisición lenta e incompleta de las habilidades cognitivas durante el desarrollo humano, que

conduce finalmente a limitaciones en el desenvolvimiento en actividades de la cotidianidad. Se caracteriza por presentar dificultades en las áreas de adaptación, comunicación, cuidado personal, vida en el hogar, habilidades sociales utilizadas de la comunidad, autogobierno, salud y seguridad y habilidades académicas funcionales” (Instituto Pedagógico Nacional, 2014, pág. 2) Dada esta definición se comprende al estudiante desde sus dificultades y limitaciones, lo que resulta problemático pues si bien es necesario un saber específico para brindar posibilidades de enseñanza-aprendizaje a esta población.

Un enfoque tradicional como el anterior, excluye y asume la diversidad como desventaja, frente a esto el Ministerio de Educación comprende la discapacidad desde un modelo de calidad de vida en la que se presta atención especial a quien sea vulnerable a la exclusión o segregación. Este modelo define a las personas con discapacidad como sujetos de derecho que, por ende, tienen derecho a aprender, no deben ser reducidas a sus limitaciones y tanto la escuela como la sociedad en general debe reconocer sus potencialidades y enriquecerlas como se espera ocurra con cualquier ser humano. La forma que el Ministerio ha encontrado de llevar este discurso a la escuela es a través de la inclusión. (Ministerio de Educación Nacional, 2017)

Ante esta alternativa hay mucho por hacer, pues es común que en ocasiones no se reconozca las características de la discapacidad, los docentes no estén capacitados para atenderla de manera completa o perduren los mitos y falsas creencias que estigmatizan y señalan la diferencia. En contraste al sistema de inclusión llevado a cabo en los colegios estatales, la alternativa que da el IPN vincula docentes capacitados en las necesidades particulares de los procesos de educación especial mientras promueve el desarrollo social del niño al interactuar en situaciones cotidianas con los demás estudiantes del colegio.

En cuanto a la situación actual de la sección de Educación especial del colegio, se encuentran funcionando cuatro niveles, cada uno determinado por la edad y por las capacidades cognitivas y sociales de los niños y niñas. Además, se manejan 4 áreas fundamentales, donde además de las áreas básicas de aprendizaje como lenguaje y matemáticas, se les da relevancia a las habilidades para el trabajo desarrolladas en talleres de marquetería, panadería, ensambles entre otros; a la expresión musical-artística y a la expresión corporal. La sección de Educación Especial comparte espacios con los niveles de aula regular en actividades institucionales, desarrollando un enfoque de inclusión social, que “asegura que todas las personas tengan las mismas oportunidades, y la posibilidad real y efectiva de acceder, participar, relacionarse y disfrutar de un bien, servicio o ambiente, junto con los demás ciudadanos, sin ninguna limitación o restricción por motivo de discapacidad, mediante acciones concretas que ayuden a mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad” (Instituto Pedagógico Nacional, 2014, pág. 3) un ejemplo, son las reuniones de comunidad o el fotocopiado y laminado, donde los niños de Educación especial ofrecen algunos servicios a toda la comunidad educativa.

Por otro lado, la sección enfoca sus esfuerzos al desarrollo de habilidades para el trabajo, lo que significa que muchos de sus espacios académicos tengan como principal objetivo la enseñanza de estrategias para producir elementos comercializables, donde se plasman los saberes adquiridos en las diferentes áreas. Así por ejemplo en matemáticas se enseña procesos de medición que luego son usados en el taller de panadería; en el caso del área de artes plásticas se profundiza en el desarrollo motriz de los estudiantes a fin de que en los talleres de ensamble, marquetería y anillado etc, se cuente con las capacidades necesarias para elaborar artesanías y trabajos manuales. Este enfoque ha permitido el desarrollo motriz de los niños, pero ha descuidado otras posibilidades del

aprendizaje artístico visual, como el desarrollo del pensamiento creativo y crítico, la capacidad expresiva, semiótica, contemplativa etc.

2. Marco teórico

Teniendo en cuenta que el eje central del presente proyecto es la experiencia que fortalece las relaciones de cuidado, en este marco establecí dos categorías: *el cuidado y la experiencia*. Antes de abordarlos realicé una reflexión introductoria sobre la escuela tradicional y las implicaciones de está en las categorías mencionadas.

Para iniciar este constructo teórico, abordé algunas de las reflexiones sobre la escuela tradicional desde las perspectivas de Acaso (2009), Giroux (1990) y Pozo (2016). En seguida, para hablar de cuidado tuve en cuenta dos enfoques importantes, uno desde la filosofía liderada por los aportes que hace Heidegger (2010) y Todorov (2004) y otro, no menos importante desde la perspectiva pedagógica del tacto en la enseñanza de Max van Manen (2010). Posteriormente, abordé el concepto de experiencia, retomando los aportes de John Dewey (2008) y Jorge Larrosa (2006), finalmente se problematiza el concepto de experiencia estética y estética relacional desde Katya Mandoki (2010) y Nicolas Bourriaud (2008) respectivamente.

2.1. El cuidado y la experiencia en la Escuela tradicional

Cuando se habla de las instituciones educativas y de lo que niños y niñas aprenden en ellas, es posible que se piense primero en un grupo de contenidos temáticos o una serie de competencias que deben ser desarrolladas de manera progresiva conforme los niños van creciendo, esto es entendido como el *currículo oficial*, en nuestro contexto nacional determinado por los lineamientos curriculares de cada área. Si bien es cierto que las competencias y contenidos que los niños

aprenden son fundamentales para su desarrollo integral, también es cierto que en las escuelas se aprenden mucho más que temáticas y contenidos. Es decir, en la escuela se desarrolla además de conceptos y habilidades, asuntos de carácter formativo como conductas, maneras de socializar, formas de pensar, estereotipos de género, distribuciones jerárquicas etc.

Específicamente la escuela tradicional es por excelencia institución que reproduce ideologías y con ellas prácticas tan diversas como el cambio de postura corporal al escuchar del himno nacional, hasta las formas en que los niños y niñas se relacionan consigo mismos, esto es a lo que algunos teóricos llaman el *currículo oculto*. Entonces, además de legitimar unos contenidos y por ende unas formas de concebir el conocimiento, la escuela también reproduce o modifica ciertas dinámicas de socialización.

Por otro lado, fuera del *currículo oficial* y del *currículo oculto*, se encuentra lo que Acaso (2009) llama *currículo ausente*. Para ella “el aprendizaje se lleva a cabo a partir de los siguientes elementos: lo que aprendemos de lo que nos ocultan pero está presente (currículo oculto), lo que aprendemos de lo que no nos enseñan (currículo ausente) y lo que no aprendemos de lo que nos enseñan (ignorancia activa)” (pág. 61) en esta clasificación de saberes, la teoría de las relaciones de cuidado y su posible práctica en la vida escolar se encuentran en el *currículo ausente* no se aprende a cuidar en el aula más bien, aprendemos a tratarnos desde el individualismo y la competencia.

Frente a estos otros ocultos o ausentes aprendizajes la teoría tradicional educativa ha buscado comprender como se desarrollan, llegando a conclusiones pertinentes y a su vez debatibles. Un ejemplo de estos estudios se ve reflejado en la influencia que ha tenido el enfoque conductista y reduccionista en nuestra comprensión del acto educativo. Desde esta perspectiva, se define a los

estudiantes como “receptores pasivos de un sistema ya constituido” (Giroux, 1990, pág. 67), es así, como en apariencia los estudiantes adoptan procesos de socialización sin posibilidad de cuestionarlos o transformarlos.

De ahí que algunos procesos de socialización propios del currículo oculto tales como seguir un conducto regular, pedir la palabra para poder participar, portar un uniforme con características especiales, e incluso seguir rutinas de alimentación y descanso; no solo nos forman desde ideologías nacionalistas, sino que además modifican en gran medida nuestra subjetividad.

Si bien este enfoque conductista-reduccionista es una perspectiva anticuada de la pedagogía es evidente la fuerte influencia de esta en nuestro sistema educativo actual. Esto se puede evidenciar en las actuales políticas educativas de enfoque neoliberal que quieren, con recompensas y presiones monetarias y/o simbólicas, producir personas útiles para mantener estables los dominios del poder económico, político y social.⁶

Por otro lado, el actual modelo educativo da relevancia a campos de saber legitimados por su nivel de abstracción (matemática, lenguaje, biología) dejando a un lado asuntos como la formación educativa, física, artística, ética y/o la filosófica. Estas otras formas de pensamiento hacen parte del currículo ausente pues a pesar de estar dentro de los lineamientos curriculares pasan a segundo plano y sus contenidos son considerados en muchos casos extracurriculares, en el caso específico de este

⁶ Para el Ministerio de Educación, y para el actual gobierno de enfoque neoliberal es prioridad posicionar y consolidar políticas públicas que, 1) incentiven a docentes y a estudiantes a la excelencia educativa. 2) logren cobertura a nivel nacional en la jornada única; 3) mejoren los resultados de pruebas de estado; 4) inicien un proceso de bilingüismo 5) fortalezcan la educación de primera infancia en cuanto a procesos de alfabetismo y pensamiento matemático 6) garanticen el ingreso de los bachilleres a la educación superior y a pesar de no figurar como preocupación central 7) lograr una educación de inclusión. Para desarrollar estos intereses existen becas para docentes, programas de refuerzo de procesos lecto-escritos, ampliación de infraestructura, ser pilo paga, fortalecimiento del SENA e incentivos económicos para los colegios que mejoren en las pruebas de estado. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2014)

proyecto la pregunta por el ser, por las relaciones de cuidado, y el interés por desarrollar una sensibilidad propia de la estética hacen parte de preocupaciones olvidadas por la escuela y por ende no problematizadas, aprendidas y desarrolladas por los niños y niñas.

Para Eisner (2002) la educación puede verse como un proceso que busca expandir y profundizar el significado que podamos extraer de la vida, entonces dejar a un lado formas de construir significado como la visual, la auditiva, la cinestésica etc. es limitar el proceso educativo, por ende “El desarrollo de la sensibilidad humana y la oferta de programas que aborden los diversos medios de representar la experiencia -proposicional, literario, poético, visual, auditivo, coreográfico- deberían ser metas fundamentales de la educación” (Eisner, 2002, pág. 36) en ese orden de ideas la escuela que no fomenta la variedad de medios de representación y por esto las formas de construir significados es la que no explora en la generación de experiencias.

Retomando, en los procesos de socialización de la escuela generalmente se fomenta aprender en la abstracción y no en la emoción. (Pozo, 2016) Se invita al estudiante a estar alejado de lo que en verdad le despierta algún tipo de emoción o interés, y por el contrario se le llena de gran cantidad de contenidos que usualmente son olvidados en cuanto sale de la institución (*ignorancia activa*), pues no han sido desarrollados desde la *experiencia* que implica aprender, ni desde de la necesidad de dichos contenidos, no se sabe para qué se aprende lo que se aprende.

La reflexión que surge de este panorama es: ¿Qué resulta de este afán de aprender en términos de esfuerzo, de individualidad, de aburrimiento, de competitividad y de productividad? Para Pozo (2016) la consecuencia de esta nefasta idea del aprender sin emoción y sin experiencia es la formación de niños y niñas que en muchas circunstancias se muestran asustados, deprimidos, aislados o incluso presionados por no corresponder a las exigencias que demanda el sistema

educativo. Bien hace Eisner (2002, pág. 43) en afirmar que lo que se disfruta se demora, y que para celebrar el pensamiento es preciso saborearlo y vivirlo de manera auténtica, sin embargo, nuestras niñas y niños ven el aprendizaje como una escalera difícil de pasar, pues hay que hacerlo rápido, sin ayuda y sin disfrute.

Ahora es importante retomar tres asuntos claves. El sistema educativo: 1) da primacía a ciertas formas de conocer y como si fuera poco lo hace anulando los intereses de los sujetos que vivencian el aprendizaje. 2) posibilita en gran medida el aprendizaje sin emoción anulando la necesidad básica de los seres humanos de tener experiencias reales. 3) promueve el aprendizaje en solitario. (Pozo, 2016)

En este momento me surge la pregunta ¿cómo devolvemos la emoción de sentir mientras se aprende, la gratificación de trabajar con el otro?, ¿cómo volver a *humanizarnos* después de haber sido autómatas del aprendizaje? El siguiente constructo teórico pretende dar bases epistemológicas de cómo asumir los procesos educativos desde el cuidado, el tacto de la enseñanza, la experiencia y su naturaleza estética y relacional.

2.2. El cuidado

La escuela tradicional se ha encargado de fomentar el individualismo a través de dinámicas propias del currículo oculto, en palabras de Giroux, “los estudiantes se alejan de los otros en la medida en que se forman para sentirse aislados en medio de una multitud.” (1990, pág. 75) En consecuencia, desarrollamos una incapacidad de pensar en el otro. Buscar una alternativa que nos acerque a los demás mientras se aprende, es un intento de hacer más humanos los procesos de enseñanza aprendizaje.

Para *humanizar* es decir hacer afables, comprensibles y sensibles nuestros procesos educativos es preciso problematizar qué implica hacerse más humano. Según Paulo Freire, (1975) la idea de humanizarse tiene que ver con la necesidad que tenemos todos de *querer ser más*, según él *se es más* pensando en el otro.

Existen varias formas de relacionarnos con los otros que no implican humanizarnos. Sintiendo caridad o compasión, envidia o celos, se piensa en el otro desde una falsa generosidad que confunde la idea de *ser más* con la idea de *tener más*. En oposición, *se es más* acompañando al otro en su lucha propia por *ser más*, dentro de esta lucha el ser docente debería ser un ejemplo claro de querer ser más acompañando y asumiendo como propia la lucha del otro, en este caso concreto, la lucha por el aprendizaje. La pedagogía que propone Freire en términos de devolver la dignidad al oprimido y la humanidad al opresor tiene mucho o todo que ver con la ausencia de humanidad en el aula. Como estamos aislados, encerrados en demostrar nuestras capacidades cognitivas, poco pensamos en el otro. (Freire, 1975) *Humanizarse* es entonces una búsqueda constante en garantizar el bienestar de los otros, para hallar el propio.

Ahora bien, *ser más* es accionar un proceso libertario, en el que nadie libera a nadie, sino que se libera en comunión, de igual manera que nadie educa a nadie, ni se educa por sí mismo, desvaneciendo la línea que diferencia al educador del educando pues en su co-estar ambos aprenden. Freire (1975) traduce una problemática ontológica en una teoría pedagógica que pretende transformar los contextos educativos en espacios donde el interés por *ser más* sea principio y guía de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Si bien Freire (1975) desarrolla sus ideas en el contexto de la lucha de clases, otros pensadores desde formaciones epistemológicas muy diversas han problematizado qué implica ese *ser más*

humano, llegando a conclusiones que, a pesar de no ser construidas desde la pedagogía, pueden ser cruciales en el campo educativo. Un ejemplo de ello es el trabajo de Heidegger (2010) quien, desde la fenomenología, indagó sobre el ser construyendo un nuevo concepto, *el dasein*. Este concepto se define como un ser-ahí un estar arrojado en el mundo y en este “estar inmerso” preguntarse qué implica la existencia de ese ser. Lo que permite aludir a este filósofo es el señalamiento que hace sobre el reconocimiento de la existencia propia, gracias al reconocimiento de la existencia de los otros. Este reconocimiento se da a partir del cuidado.

Por ejemplo, la muerte, comprendida como el final de nuestra vida óptica, es identificada por el *dasein* al observarla en otro. La muerte de los otros nos interpela en la consciencia de esta única certeza. Así mismo, si se estuviese solo en el mundo no se preguntaría el ente por su ser.

De allí que estar con el otro (*coestar*) se hace inevitable para que haya un *dasein*, el *coestar* que implica estar con el otro en términos ontológicos y no meramente físicos, significa la interacción basada en el compartir. “No hay un sí mismo aislado, no hay sujeto que no sea social. No hay sujeto que en su mundo de sentido no encuentre otros seres que dotan su experiencia de significación.” (Rodríguez Silva, 2016, pág. 61) Podríamos afirmar que dotar de significación nuestra experiencia es humanizarla, pues el sentido se construye en la interacción que hace el sujeto con los otros, y en la interacción con los otros *se es más*.

Para Heidegger (2010) la forma de *estar en el mundo* es el *coestar*. Frente a esto el autor afirma:

Este existir también con ellos no tiene el carácter ontológico de un “co”-estar-ahí dentro de un mundo. El “con” tiene el modo de ser del Dasein; él “también” se refiere a la igualdad del ser, como un estar-en-el-mundo ocupándose circunspectivamente de él. (...) el mundo

es desde siempre el que yo comparto con los otros. El mundo del Dasein es un mundo en común [Mitwelt]. El estar-en es un coestar con los otros. (pág. 123)

Cuando Heidegger (2010) hace referencia a como el *dasein* se relaciona con los entes del mundo habla de ocuparse de ellos, mientras que las relaciones que se establecen de *dasein* a *dasein* han de establecerse a partir del *cuidado*. Coestar implica cuidado como respuesta a las solicitudes del *Dasein*.

Una *solicitud* es una petición o requerimiento en el que buscamos que otro responda con una acción concreta. La necesidad de responder solicitudes abre a discusión dos dificultades de las relaciones entre sujetos. Primero el asunto de la empatía y segundo la limitación de la *solicitud*. Una *solicitud* puede presentarse explícita o implícitamente, la primera dificultad es saber leer que tipo de atención solicita el otro, que puede explícitamente pedir algo que no requiere y por lo tanto hacer solicitudes que si son contestadas no generaran cuidado. La segunda dificultad puede presentarse en el exceso, pues si se cuida más de lo solicitado se generaría dependencia, y se impediría el ser más del otro.

Aunque la perspectiva existencial de Heidegger (2010) resulte lejana de posibles puestas en escena en el campo educativo, Liliana Ávila Serrano (2016) hace una lectura y apropiación del texto “Ser y tiempo de Martin Heidegger” (2010) llegando a pensar el *cuidado* como categoría indispensable de la formación y del campo educativo. Por esta razón, Ávila (2016) afirma que es necesario formular una educación real que en términos heideggerianos sea auténtica, donde tanto educadores como estudiantes estén dispuestos a la problematización del ser.

Para lograr entonces recuperar esa capacidad de ser se debe mantener una relación de cuidado de sí, y una relación de cuidado del otro, que vienen siendo la misma relación pues al cuidar del otro se cuida por antonomasia la capacidad de *ser más*, o sea de cuidar de sí.

Para Hodge citado por Ávila (2016) “La relación con el otro se rige por el cuidado, que se revela por la sensibilidad y la necesidad que se siente ante los otros, es la atención, la respuesta al otro.” (pág. 94) El cuidado como describimos anteriormente se comprende desde una necesidad existencial por *ser*, este *ser* está determinado por el tipo de relaciones y vínculos que desarrollamos con los otros basados en la confianza, en dar respuesta a las solicitudes de los demás y en la no dependencia. (Heidegger, 2010, pág. 127)

A su vez, el teórico búlgaro francés Tzvetan Todorov (2004), nos ofrece una comprensión del cuidado, de la dignidad, y de la psicología del ser humano a partir de una serie de relatos y entrevistas a los actores sobrevivientes del holocausto nazi. En su libro “Frente al límite” (2004) revisa como el cuidado fue una práctica que permitió sobrevivir física y éticamente a una de las experiencias más atroces del siglo XX. (Todorov, 2004)

Es así como la recopilación de algunas acciones como suicidios y sacrificios en el gueto de Varsovia le permiten a Todorov (2004) desenmarañar lo que resulta más complejo. ¿Cómo mantener el sentido humano en la situación más inhumana posible? Todorov (2004) afirma que las acciones “virtuosas”, así lo fueron, por la necesidad de cuidar a los demás, madres, enfermeras o líderes que optaban por el sacrificio lo hacían valiéndose del amor, del respeto por el otro, por su compromiso con la vida de otros, o por la necesidad de hacerse dignos decidiendo por si mismos al momento de elegir la propia muerte.

Cada análisis parte de la subjetividad y el contexto particular de cada individuo. Así, quienes decidían morir buscando trascender en la historia del heroísmo no comprendían la vida de la misma forma que quienes decidían morir por la necesidad de responder la solicitud del otro. La madre que se sacrifica para lograr la muerte menos penosa para su hijo, cuida de su hijo quitándole la vida para “sobrevivir”. Existe entonces, una muerte física y una ontológica, en la primera los signos vitales desaparecen, pero en la segunda no hay existencia. Ya no se es, porque ya no existe posibilidad de ser por y para el otro. Todorov (2004) nos dice que el cuidado no es caridad, nos es heroísmo, no se limita a las relaciones afectivas, es una necesidad humana, sin la cual no se puede existir. Por esta razón:

Las relaciones de cuidado son importantes porque se constituyen como una necesidad básica humana, ya que es fundamental en la vida de cualquier individuo el sentirse acogido por otras personas, así como también sentirse en la capacidad de dar respuesta a las necesidades de otros individuos. (Trujillo & Ramírez, 2016, pág. 27)

Trasladándonos de escenario, las reflexiones en torno al cuidado dinamizan la forma en que interactuamos en el aula y cimientan relaciones de confianza, seguridad y respeto.

Para Hodge citado por Ávila (2016) “la educación como una institución histórica está directamente implicada en el olvido del ser” (pág. 97) esto por asumir la pregunta del ser como innecesaria y dar peso a las cuestiones del saber. Conviene entonces situar las posibilidades del cuidado en la escuela a fin de suplir este olvido de sí. Ávila 2016, afirma: “el cuidado es la clave para entender y reformar la educación, éste se revela –se desoculta- por la sensibilidad respecto a la situación y a las necesidades de los otros” (pag, 94)

Partiendo de esta idea podemos afirmar que el papel del docente es indispensable para esta reforma en cuanto la naturaleza de su existencia está determinada por estar con otros Para Noddings como cita Ávila (2016) “Los profesores son ellos mismos seres-en-el-mundo con una relación especial de coestar con el *Dasein* que aprende y la enseñanza es una posibilidad del *Dasein* que está fundada en el coestar (ser con)” (pág. 94) En el caso particular de la docencia, el cuidado se manifiesta como responsabilidad del maestro, por eso la ausencia de cuidado al estudiante atenta con las posibilidades de *ser más* de ambos.

2.2.1. Cuidado en la escuela. Tacto en la enseñanza.

La esencia del *dasein* del docente es el *estar con otros* en una relación pedagógica entre docente y estudiante. Para Max Man Vanen (2010) el docente solo llega a serlo cuando su estudiante lo reconoce como figura de autoridad, en este reconocimiento el docente asume la responsabilidad del bienestar del niño a partir del aprendizaje que promueve en él. Para Manen “La autoridad pedagógica es la responsabilidad que el niño concede al adulto, tanto en el sentido ontológico (desde el punto de vista del pedagogo) como en el sentido personal (desde el punto de vista del niño)” (pág. 86) Es así como los estudiantes delegan en sus docentes la capacidad de hacerse cargo de su educación a la vez les permiten asumir las decisiones que consideren necesarias a favor de su bienestar.

Si bien, un docente puede entender esta autoridad desde el autoritarismo y perder de vista el interés en el bienestar del niño, volcando sus decisiones hacia el bien propio, la naturaleza ontológica del docente está fundada en la relación pedagógica, por esta razón un verdadero profesor cultiva de manera permanente la preocupación por sus estudiantes, cuestionándose si las decisiones que toma

diariamente son las adecuadas para ellos El interés, la responsabilidad y el afecto que el docente manifiesta por el niño se traduce en cuidado.

Los niños y niñas demandan cuidado de manera especial un recién nacido, por ejemplo, no sobreviviría por su cuenta sin el alimento, la protección y el afecto necesario. Es por esta razón, que quienes están al servicio de los niños, entiéndase los padres/madres acudientes, docentes y demás adultos que se relacionen con la infancia deben desarrollar una habilidad especial para cuidar. Max Van Manen (2010) denomina a este cuidado, tacto. “El tacto generalmente se entiende como “una sensibilidad particular a las situaciones, y a cómo comportarse ante ellas” (pág. 142) la pedagogía implica sensibilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la reflexión de dichos procesos.

Para empezar a abordar el tacto en la enseñanza, es necesario rescatar algunas de las ideas de Manen frente a la relación entre docente y estudiante, en este caso, docente y niño. El tacto, como forma de cuidado puede ocurrir en todas las relaciones sociales, entre amistades, familiares, y relaciones laborales, pero la gran diferencia entre el tacto entre adultos y el tacto adulto-niño responde al nivel de influencia que puede ejercer uno sobre el otro. Las relaciones entre adultos suelen ser equilibradas, mientras que en la relación adulto-niño se espera que el niño sea mayormente influenciado por el cuidado del otro, esto no significa que el adulto no se transforme de manera significativa con la llegada de un niño a su vida, sino que naturalmente por el tipo de relación asimétrica que se desarrolla ha de ser sobre el adulto quien pese la responsabilidad del bienestar de ambos y no al revés.

Por esta razón, las decisiones que como adultos tomamos tienen directa o indirecta correspondencia con el transcurso de la vida de los niños que tenemos a cargo, ser maestro, padre

o madre otorga la posibilidad de generar una gran influencia positiva en el desarrollo de los niños, pero ¿Cómo saber qué es lo mejor para ellos?, para Manen (2010) los docentes que toman decisiones pensando en el bienestar y en el crecimiento del niño son quienes realizan acciones pedagógicas en el momento oportuno, estas acciones tienen lugar desde la comprensión o la creación de un momento pedagógico, desde la reflexión crítica de nuestra labor, pero especialmente desde el afecto, y la esperanza en el niño. No solo basta de responsabilidad para tener tacto, Manen afirma que sin amor o afecto no lo habría. Para cuidar se requiere interés en el otro, desear su bienestar y procurar estar ahí para él. En el caso del docente este afecto se manifiesta de manera arbitraria en amor pedagógico:

“Cuando el profesor entra en su clase por primera vez, los ve a todos allí (...) Y su mirada, la mirada del educador, los abraza y los acoge” (Manen, 2010, pág. 80) La mirada que Manen menciona es tan solo uno de los infinitos gestos que señalan el afecto por los niños y niñas. Acogerlos a todos, y asumir su cuidado es antesala para el tacto pedagógico. Estar interesados en ellos, es pensar y comprender su nivel de desarrollo, su vida personal, sus inquietudes, pero no menos importante pensar en su crecimiento y desarrollo personal, pensar en lo que es ese niño ahora, y tener interés en el adulto que ese niño llegará a ser. Un elemento que determina la relación entre adultos y niños es la esperanza. Tenerla implica dedicarse a las posibilidades de ser del niño. Permanentemente los docentes están pensando en las posibilidades de aprendizaje y de crecimiento personal de los niños. Dedicarse al desarrollo de estas posibilidades no implica negar lo que el niño ya es, por esto tener tacto es de particular dificultad pues se es mediador del llegar a ser y la realidad existencial del niño.

Para responder con tacto las solicitudes que los estudiantes hacen a sus maestros, se espera que el docente sepa escuchar y comprender la situación particular del estudiante.

Gracias a la responsabilidad, el amor y la esperanza, el maestro puede responder con tacto a la solicitud de sus estudiantes con acciones pedagógicas oportunas. Para Manen el tacto es la metáfora perfecta para describir las relaciones en el aula, éste implica tocar y ser tocado, en cuanto nos dejamos afectar e influenciar por los otros. Tener tacto es actuar conforme la solicitud del niño y hacerlo oportunamente.

2.3. La experiencia

“La experiencia, en grado en que es experiencia, es vitalidad elevada.” John Dewey (2008)

“La experiencia no es un mero acto o suceso es un logro” (Eisner, 2002, pág. 46)

Es prudente precisar que para acercarse al concepto de experiencia debemos desprendernos del uso común que se le ha dado en diferentes campos. Ésta, desde el uso cotidiano, suele ser entendida como un conjunto de saberes acumulados, como una vivencia o una anécdota e incluso comprendida como el accionar de los sentidos. Si bien, puede que algunas de estas definiciones respondan de algún modo a la manera en que se comprende la experiencia en el ámbito de este proyecto, cabe aclarar que el concepto aquí problematizado recae en el sentido y en el impacto que un acontecimiento pueda generar en el sujeto que lo vivencie. De ahí, que implique una transformación del sujeto, un antes y un después de dicho acontecimiento.

Ahora bien, el ser humano al igual que los demás animales, se relaciona con el mundo a través de los sentidos, a lo largo de su vida experimenta a través de su corporalidad, los cambios del contexto donde se halla inmerso; allí, mira, oye, huele, prueba, toca y percibe para lograr así, sobrevivir. En este proceso adaptativo, el ser humano convierte lo que es un acontecimiento ordinario, entendido como cualquier acción de los sentidos, en una experiencia, que involucra *per se* una generación de

placer-displacer, una dotación de sentido a dicho hacer y una transformación de quien vive la experiencia.

De este modo los sentidos nos permiten cualificar el mundo, para Eisner (2002) la experiencia amplía nuestro saber al posibilitar mediante la sensibilidad percibir las relaciones cualitativas de los objetos que nos rodean. En otras palabras, el ser humano ve los objetos que tiene frente a sus ojos y de manera inmediata percibe la forma, el color y si es un buen observador incluso la textura, pero esta experiencia carece de trascendencia al ser un acontecimiento común. En cambio, cuando quien observa descubre maravillado un objeto, ve su color, su forma e incluso su textura y se halla sorprendido por la peculiaridad del objeto, amplía su previo conocimiento, carga emocionalmente a dicha imagen, y aprende de su experiencia. El aprendizaje no es un proceso que aísla la emoción de la cognición. Sin embargo, en nuestra cultura "no asociamos la estética al conocer" (pág. 58) Partiendo de la relación explícita de la experiencia y el aprendizaje resulta coherente que la escuela y en general la educación tenga como objetivo generar experiencias.

Cuando el niño ve pero no observa, oye pero no escucha, toca pero no siente, está estancado en una pérdida de momentos llenos de invaluable saber, que deben ser recuperados pues permiten al ser humano comprender otro tipo de lenguaje al oral, escrito o simbólico. "el mundo de la experiencia es un mundo enraizado en cualidades, y la capacidad de <<leerlas>> es una destreza que puede desarrollarse durante toda la vida" (Eisner, 2002, pág. 33) Las nuevas lecturas de olores, formas, sonidos, movimientos, sabores etc, amplían las capacidades del sujeto, pues le permiten interactuar con el contexto desde múltiples lugares de conocimiento, además son infinitas, y durante toda la vida pueden desarrollarse.

La experiencia permite encontrar la armonía ente el ambiente y el sujeto. Referente a este tema Dewey (1934) afirma: “La armonía interna se alcanza solamente cuando de algún modo se llega a un acuerdo con el ambiente.” (pág.19). Invitándonos a experimentar vivencias más significativas con los otros, lo que además de generar espacios más amables y potentes para el aprender del mundo, despierta en nosotros una consciencia enfocada en nuestra armonía individual.

Dewey (2008) también habla del ambiente para referirse al entorno como paisaje circundante, hasta las relaciones que se establecen con otros seres humanos, una experiencia necesita de lo otro para que suceda. “La primera gran consideración es la de que la vida se produce en un ambiente: no solamente en este, sino a causa de éste, a través de una interacción con el mismo” (Dewey, 2008, pág. 14) Oler un aroma, puede ser experiencia en cuanto el sujeto que percibe el olor esta interactuando con su ambiente y así está aprendiendo de él. El aprendizaje encontraría en la experiencia causa y efecto.

Ahora bien, lo que Dewey (2008) denomina ambiente no difiere en absoluto con la concepción de exterioridad de la que habla Larrosa (2006) para él es condicionante de experiencia ese algo ajeno al sujeto que pasa en él. Al respecto Larrosa afirma:

Si lo denomino "principio de exterioridad" es porque esa exterioridad está contenida en el ex de la misma palabra experiencia. Ese ex que es el mismo de exterior, de extranjero, de extrañeza, de éxtasis, de exilio. No hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento, en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que esta fuera de mi mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que está fuera de lugar. (Larrosa Bondía, Sobre la experiencia, 2006, pág. 89)

Por otro lado, continua Larrosa (2006) diciendo que la experiencia “es algo que me pasa” el ambiente es ese algo, que solo en la interacción con el sujeto le pasa y por ende le cambia. Hasta aquí, una cualidad de experiencia es eso ajeno al sujeto. Un afuera.

¿Qué es eso ajeno al sujeto, ese fuera de sí, si no es lo desconocido? La interacción que tiene el sujeto con ese ambiente implica vivencias nuevas, el ambiente nunca será el mismo y el sujeto nunca será igual, por eso las experiencias están dotadas de las pulsiones que traen consigo las primeras veces, por ejemplo, la sorpresa, incomodidad, temor o incluso ansiedad, Larrosa (2006) al igual que Dewey (2008) se refiere a esta característica de la experiencia como el padecimiento, no en términos de sufrimiento pero si en ese salir del estado confortable de adormecimiento del ser humano moderno (Larrosa Bondía, 2006) y en ese despertar sentir por primera vez, ese aire, ese libro, o esa conversación. Conviene entonces referirnos al famoso río de Heráclito donde "Ningún hombre puede cruzar el mismo río dos veces, porque ni el hombre ni el agua serán los mismos." (Roderick, 2002) Aquí, el agua es el aire, el libro o la conversación, que si a pesar de darse en condiciones similares su tiempo ya ha pasado y por eso es irrepetible.

Recapitulando, la experiencia es interacción con el ambiente, es ese afuera que por ser algo ajeno, se hace desconocido. Que quien tiene una experiencia la asume como un descubrimiento, lo que implica la timidez, el miedo, la sorpresa de las primeras veces, además, la experiencia es “Vitalidad elevada” de esta se aprende y por ende se transforma el sujeto que la vivencia.

Sin embargo, no todos los acontecimientos son experiencia, podemos caer en el engaño de la rutina y repetir una y otra vez, simplemente dejar que la vida pase, sin que nos pase algo. Allí, a pesar de cruzar *ese río* que evidentemente con el tiempo cambió, no lo notaríamos, al no tener experiencias, seguramente tampoco notaríamos nuestro cambio.

Por otro lado, Larrosa (2006) hace un llamado de atención a las posibles causas que dificultan e impiden la experiencia en la época actual. Para él hoy por hoy la palabra experiencia es usada y abusada en el campo educativo, se mencionan un sinnúmero de experiencias que posiblemente carecen de la trascendencia y la reflexión en el sujeto que las vivencia. Es el momento de reivindicar el uso del término y proponer una educación realmente dispuesta a generar experiencias como medio de aprendizaje y de formación.

Puntualizando, una educación que se base en la generación de *experiencias* significativas tendrá en cuenta lo que Larrosa (2006) llama principio de subjetividad, la experiencia siempre es subjetiva porque su lugar es el mismo sujeto. Si bien es el ambiente el que posibilita el acontecimiento, ha de ser el sujeto quien permita la experiencia, por eso no es posible garantizar o asegurar que una propuesta metodológica o didáctica sea experiencia para todos los que participan de ella, pues el sujeto en su individualidad recibe de manera particular cada vivencia, esto se debe principalmente porque “toda experiencia es producto a la vez de las características del mundo y de la biografía del individuo. Nuestra experiencia está influida por nuestro pasado en interacción con nuestro presente” (Eisner, 2002, pág. 60) Por esta razón, la educación que pretende generar experiencias debe indagar por el contexto e intereses de quienes la desarrollan, buscar en su biografía elementos que faciliten un presente propicio para la sensibilidad que la experiencia demanda.

2.3.1. El arte como experiencia

El término referido a las experiencias que lo sujetos vivencian desde el arte suele ser entendido como *experiencia estética o artística*. Sin embargo, el uso de ambos conceptos resulta problemático en tanto los términos *estética* y *artístico* presentan dificultades y ambigüedades en su definición. En este apartado me apoyo en los acercamientos que hacen algunos autores a estos

conceptos. Dewey (2008), Mandoki (1994) y Aguirre (2002), desde sus problematizaciones sobre experiencia, estética, y arte, posibilitan un enfoque pragmático de la educación artística que busca generar experiencias, comprendiendo que lo *estético* responde a la sensibilidad y apertura frente a los objetos y eventos tanto artísticos como cotidianos, y que, desde dicha sensibilidad frente al mundo, la subjetividad de los sujetos se interpela y se transforma.

A lo largo de la historia moderna y occidental, la mayoría de estetas han concentrado sus teorías en debates y problematizaciones de lo bello, el juicio, la actitud contemplativa, el placer, etc, asociando de manera directa dichos conceptos con el ámbito artístico. Para Mandoki existen una serie de mitos que han llevado a crear una gran confusión en la que se cree que la estética solo habla de lo artístico y que el arte está en esencia separado de la vida. Frente a esto la autora afirma “la estética se expresa de mil maneras, desde nuestra forma de vivir, en el lenguaje y el porte, en el modo de ataviarse y de comer, de rendir culto a deidades o a personalidades ...” (Mandoki, *Estética cotidiana y juegos de la cultura*, 2006, pág. 9); por ende una experiencia estética no siempre implica una experiencia mediada por el arte.

Frente a estos mitos de lo estético Mandoki (1994) señala la insostenibilidad del concepto *objeto estético*, pues el objeto no posee en sí la capacidad de sensibilizar a los otros a través de la interacción, son los sujetos y las culturas los que dotan de significados simbólicos a los objetos. Ello implica también que no exista universalidad de lo bello, pues los objetos no son bellos desde su formalidad, son bellos desde la cualificación que hacen quienes interactúan con ellos, es un asunto meramente subjetivo. Otro de los mitos a los que se opone Mandoki (1994) es el concepto mismo de *experiencia estética*, pues las definiciones antes dadas de este concepto implican hablar de un objeto estético o de un sujeto con cierta actitud estética.

Si bien, los objetivistas se refugiaron en las cualidades formales del objeto, los subjetivistas no llegan a definir al sujeto de dicha experiencia, pues, como desarrollé en el capítulo anterior, la experiencia, sea o no sea catalogada estética, es personal y única; lo que impide describir y generalizar las características del sujeto capaz de vivenciarla. Una situación similar se halla en la definición de *experiencia artística* al comprenderse como el encuentro entre un espectador/consumidor o un creador/productor con una obra de arte -aquí el arte corresponde a la validación artística de ciertas instituciones. Por esta razón, la mayoría de las personas que oímos el concepto estético solemos asociarlo con objetos bellos o con el de arte, y a su vez cuando escuchamos experiencia artística, nos imaginamos en un museo, un teatro o una galería.

Lo que quiero señalar es que los acercamientos antes dados de lo estético y lo artístico son valiosos para la formulación de la educación artística pero no deben excluir otras posibilidades de comprensión. Lo estético y lo artístico puede pensarse desde otras perspectivas. Lo que propone Mandoki (1994) es que la estética, puede ser comprendida como “el estudio de la facultad de la sensibilidad y se constituye en dos campos: en la poética o estudio de la sensibilidad artística y en la prosaica o estudio de la sensibilidad cotidiana.” (Prosaica Introducción a la estética de lo cotidiano, 1994)

Si bien los enfoques tradicionales del arte promueven una sensibilidad frente a la producción de objetos artísticos como pinturas, esculturas o piezas musicales con la llegada de las vanguardias y prácticas como el ready made, el performance, el happening, la experiencia relacional, y el arte popular; la diferencia que formula Mandoki entre estética cotidiana y artística empieza a diluirse un poco, dado que el concepto de arte explora nuevos territorios de liberación donde la objetualidad y la institucionalidad ya no le definen, abriéndose campo en *la experiencia*.

Al no depender del objeto artístico, las prácticas actuales se refugian en experiencias sensibles, que se confunden con la cotidianidad, reemplazan la vida misma, y en muchas ocasiones desdibujan el papel de artista vs espectador apostándole también a la colectividad. Una de las prácticas que señala con más claridad esta apuesta es la que se hace desde el arte relacional

Confirmando la anterior idea Bourriaud (2008) dice:

La esencia de la práctica artística residiría así en la invención de relaciones entre sujetos; cada obra de arte en particular sería la propuesta para habitar un mundo en común y el trabajo de cada artista, un haz de relaciones con el mundo, que generaría a su vez otras relaciones, y así sucesivamente hasta el infinito. (2008, pág. 23)

Al dinamizar las relaciones que se tienen con los demás y hacerlo desde nuestra facultad sensible, desde -vivencias estéticas- las prácticas artísticas relacionales permiten que lo artístico se expanda, buscando en términos de Foucault “hacer de la vida misma una obra de arte” (Gabilondo, 2002). Como se desarrolló antes, lo estético se vivencia en cada aspecto de la vida, por esta razón podemos comprender el acto educativo y en especial la educación artística visual desde su naturaleza relacional, generando experiencias con un enfoque en las dimensiones ética y estética pues relacionarnos con sensibilidad implica pensar en el bienestar propio y del otro. Frente a la definición experiencial del arte Aguirre (2002) señala:

Concebir el arte como experiencia contribuye a ampliar el campo de lo artístico confundiéndolo con el de la vida y a mejorar las experiencias humanas, desarrollando la capacidad para ser vividas estéticamente. En este sentido, la propuesta pragmatista de disolver lo artístico en lo estético y de tratarlo además como experiencia, nos parece

muy acertada y fructífera para un re-planteamiento de la educación artística. (Aguirre, 2002, pág. 295)

A modo de cierre, señaló que las posturas usadas para aproximarme a los conceptos de cuidado y de experiencia hacen hincapié en formas de relacionarnos con el mundo desde la subjetividad y la sensibilidad. Así bien si la categoría de *cuidado* responde a un enfoque de dimensiones éticas donde se actúa en búsqueda del bienestar del otro desde la sensibilidad; la de *experiencia* responde a un interés de dimensiones estéticas donde se tienen vivencias trascendentes desde dicha sensibilidad.

Por esta razón las reflexiones sobre el arte como experiencia y el arte relacional me llevan a señalar que un replanteamiento de la educación artística que formule sus principios, objetivos y metodologías en el hacer y vivenciar con otros, posibilita que la práctica educativa artística en sí misma sea una forma de cuidado.

3. Marco metodológico

3.1. Enfoque de investigación

La investigación cualitativa es una modalidad de investigación en la que se comprende al conocimiento como un constructo social, el cual sería subjetivo y contextual al depender en gran medida de la cultura que lo construye. En dicha modalidad, se asumen las relaciones entre el sujeto investigador y la realidad epistémica estudiada desde una postura dialógica, donde ambas partes del estudio se transforman entre sí. Además, en esta se pretende, más que buscar una explicación objetiva de los fenómenos estudiados, generar interpretaciones que den sentido a los mismos, comprendiendo al *fenómeno* como todas aquellas relaciones que tiene el ser humano con el

entorno. En otras palabras, en la investigación cualitativa se tiene el fin de “buscar medios que logren captar las características de lo humano”. (Salinas, 2002, pág. 15)

Es por esta razón que este proyecto se sitúa en el enfoque de investigación cualitativa, ya que inicia su formulación y desarrollo buscando comprender las dinámicas sociales que tienen lugar en el Instituto Pedagógico Nacional, estudiando las asociaciones que se construyen entre los estudiantes de Educación Especial (EE) del colegio y algunos aportes teóricos que desarrollan el concepto de la *experiencia* como acontecimiento significativo que transforma a los sujetos y el de *cuidado* como forma de relacionarnos respondiendo a las solicitudes de los demás.

Por otro lado, más allá de generar una comprensión de las dinámicas del contexto, este trabajo busca desarrollar una propuesta didáctica que, posibilite *experiencias* en el aula y algunas relaciones de *cuidado* en el ambiente escolar. Es a razón de este interés por comprender y transformar algunas dinámicas particulares del Instituto, que se asume la investigación acción-educativa IAE como metodología del proyecto.

Elliott (en Latorre, 2005), define la investigación-acción como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (pág. 24) en otras palabras, este enfoque de investigación pretende generar cambios desde la propia realidad que estudia; para esto el investigador se asume como actor transformador de la realidad que estudia, generando cambios en el contexto social. Para el caso de este proyecto, al concentrarse en el contexto social del IPN, se preocupa por situaciones propias de lo educativo como la forma de socializar en el aula, las rutinas de aprendizaje, las didácticas de la educación artística y la práctica docente; estas

inquietudes investigativas se abordan desde un proceso de metacognición⁷ de la práctica educativa donde se legitima el saber pedagógico mediante una reflexión del docente que a la vez es investigador.

La IAE en palabras de Restrepo Gómez (2002) es un “método eficaz para construir saber pedagógico por parte del docente” (pág. 44). Este saber no se queda en la abstracción de la teoría, “se va construyendo mediante la reflexión acerca de la propia práctica en la acción de todos los días y en la transformación permanente de aquella y de su relación con los componentes disciplinares que la determinan.” (pág. 47) Es decir, este saber es aplicable y renovable en tanto se debe cuestionar a sí mismo de manera constante e indefinida.

Frente a esto se afirma que:

Si bien, toda experiencia formativa en educación provee de un insumo importante de referencias, comprensiones, hallazgos y preguntas en el campo pedagógico, son solo las construcciones que los sujetos docentes reelaboran en y para su práctica pedagógica lo que posibilita la configuración de saber. (Barco Rodríguez, Bulla Gutierrez, & Velásquez Moreno, 2015)

Según lo citado, la teoría ocupa un papel fundamental para la configuración del saber siempre y cuando esta se modifique, construya y deconstruya desde la práctica pedagógica. Respecto a lo anterior Enríquez (2011) afirma “... Es desde la práctica, entendida como síntesis de pensamiento

⁷ La metacognición es por un lado “el conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje” y, por otro, “a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos, en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente en aras de alguna meta u objetivo concreto”. Se da al revisar los procesos propios de enseñanza-aprendizaje, resolviendo preguntas como ¿Cómo aprendo? ¿Cómo desaprendo? ¿Cuáles es mi ritmo de aprendizaje? (Osses Bustingorry & Jaramillo Mora, 2008)

y acción, donde se puede realizar una reflexión sistemática y un análisis profundo que desemboque en la formulación de nuevos constructos teóricos.” (Enríquez, pág. 10)

Acorde con la perspectiva de Enríquez (2011), los docentes son quienes de primera mano tienen la posibilidad de generar conocimiento beneficioso para la comunidad, pues poseen la posibilidad de cuestionar críticamente el contexto, formular su práctica, modificarla y posteriormente evaluarla, rescatando los aportes y dificultades de su experiencia para futuros proyectos. La investigación acción educativa es un proceso cíclico e indefinido en el que cada práctica se analiza y evalúa para después formular ciertas acciones que la mejoran, a la vez dicha práctica se convierte en un nuevo proceso de revisión.

Para que la resignificación de la práctica se transforme en saber pedagógico, las reflexiones sobre las metodologías, didácticas, contextos, currículos, formas de evaluación, etc. deben trascender el aula y ser compartidas con la comunidad educativa sistemáticamente. La reflexión, al condensarse en producción escrita, visual u oral, llega a los otros abriendo las posibilidades de transformación del contexto. Frente a esto, Tezanos (2007) afirma que “La escritura es la que le otorga condición de existencia al saber pedagógico” (pág 17). Entonces la IAE invita al docente a formular su práctica en un proceso escrito.

Respecto a las fases o momentos de la investigación acción educativa, Latorre (2005) dice “vemos la investigación-acción como una «espiral autorreflexiva», que se inicia con una situación o problema práctico, se analiza y revisa el problema con la finalidad de mejorar dicha situación, se implementa el plan o intervención a la vez que se observa, reflexiona, analiza y evalúa, para volver a replantear un nuevo ciclo”. (Latorre, 2005, pág. 39) De esta manera, como escribe Latorre (2005), inicialmente se propone hacer una revisión sobre las necesidades educativas de la población -

denominada fase de contextualización o diagnóstico-, donde se observa críticamente la práctica educativa señalando y limitando la situación problema y los objetivos de la investigación. Posteriormente este autor afirma que es necesario planificar las acciones concretas para dar respuesta a dicha situación, en seguida se observa y analiza cómo es la experiencia lograda a partir del desarrollo de las acciones formuladas y finalmente se reflexiona con la intención de evaluar la propuesta.

Para otros como Restrepo Gómez (2002), la primera fase es una deconstrucción de la práctica, revisándola críticamente y señalando cuál es su estructura, sus fundamentos teóricos, y sus situaciones problema. La segunda fase es la reconstrucción de la práctica, diseñando y llevando a cabo acciones para transformar su estructura. En la tercera y última fase se evalúa dicha reconstrucción de manera reflexiva, revisando la pertinencia de las nuevas estrategias didácticas y formativas, analizando si dichas estrategias generaron mejoras en los procesos de aprendizaje.

Siguiendo a Latorre (2005) y a Restrepo Gómez (2002) este trabajo aborda la investigación acción en cinco fases, que a pesar de estar planteadas de manera sucesiva se complementan constantemente entre sí.

3.2. Fases de la investigación

3.2.1. Fase de Contextualización

En esta fase, por un lado, se propone realizar un reconocimiento de las dinámicas propias de la institución, los aspectos administrativos, recursos educativos y didácticos, así como una revisión de sus documentos institucionales y el funcionamiento interno del área de Educación Especial. Por otro lado, se espera identificar y analizar las características propias de la población con

discapacidad cognitiva, las metodologías usadas por los docentes para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y el papel de la Educación Artística dentro de la institución.

3.2.2. Fase de Laboratorio de exploración pedagógica

En esta fase, se espera formular seis propuestas didácticas con el fin de experimentar y analizar qué tipo de estrategias generan cambios en las dinámicas del aula, esto se hará desde diferentes tipos de lenguajes sensibles, como el paisaje sonoro, la corporalidad, el dibujo, la pintura y la escultura. A partir del trabajo en conjunto de dichas propuestas con los estudiantes, se busca, además, identificar los aciertos y las dificultades que se presentan en la práctica; señalando cuales son las preocupaciones pedagógicas y los fundamentos teóricos que guían cada encuentro.

La planeación de estos encuentros es descrita a continuación:

-Primera sesión: Reconocimiento corporal a partir del lenguaje escultórico

Durante la primera sesión, los niños realizarán una observación detenida de las cualidades físicas de sus compañeros, prestando atención a elementos como el volumen, la forma, la profundidad y la textura de las características más llamativas de ellos. En seguida se abrirá un espacio de socialización en el cual puedan compartir entre sí las ideas que surgieron de dicha observación, a partir de ello crearán colectivamente un personaje en arcilla que represente los elementos señalados.

Los principales objetivos de esta actividad son la mejora del pensamiento contemplativo a través de la atención al detalle, el desarrollo motriz a nivel escultórico desde la representación del cuerpo humano y el mejoramiento en las relaciones del aula a partir del reconocimiento de la corporalidad de los otros. En esta planeación, la disposición a generar espacios de cuidado está determinada por

el interés que se manifiesta en la corporalidad de los demás, mientras el interés por generar ambientes propicios para la experiencia está mediado principalmente por el uso de materiales llamativos para los niños.

-Segunda sesión: Ejercicio evocativo a partir de un paisaje sonoro

En primer momento se realiza la exploración auditiva de un paisaje sonoro que da cuenta de la vida en el campo, en dicha exploración los niños y niñas escucharán una serie de sonidos de animales de granja, como vacas, caballos, gallinas, y de otros elementos de la naturaleza como tormentas, ríos y vientos. A partir de la escucha activa y la identificación de algunos de estos audios, los niños construirán un relato de alguna experiencia vivida en el campo. En segundo momento realizarán una pintura colectiva donde desde la pintura dactilar representen a partir de formas y colores las historias contadas o los personajes de estas.

Los principales objetivos de esta actividad son la mejora del pensamiento contemplativo a través de la escucha activa, el fortalecimiento de la capacidad de evocar y relacionar imágenes con sonidos, el desarrollo de la capacidad representativa a partir de la pintura y el mejoramiento de las relaciones interpersonales mediante el trabajo en equipo.

En esta planeación, la disposición a generar espacios de cuidado se da desde el trabajo en equipo y desde el desarrollo de la capacidad de hablar de sí, como muestra de conocimiento propio, mientras que la posibilidad de generar experiencias esta medida por la sensibilidad de los estudiantes frente al sonido.

-Tercera sesión: Reconocimiento del otro a partir del retrato

A partir de la exploración gráfica, los niños y niñas dibujarán una serie de retratos siguiendo algunas indicaciones que dan cuenta de las características físicas correspondientes a las de un compañero de su clase, como la forma de sus ojos, el color de su cabello, o su contextura. Por medio de dichos retratos los estudiantes exploraran algunos elementos básicos del dibujo como la línea y la distribución espacial, mientras mejoran su escucha activa y capacidad representativa. Al finalizar cada retrato intentarán identificar cuál de sus compañeros fue el que dibujaron, y posteriormente le regalaran a él su creación. Todos dibujaran a sus compañeros uno por uno.

Los objetivos de esta clase son por un lado el desarrollo de la capacidad de evocar imágenes y representarlas a partir de la escucha activa y el dibujo. Por otro lado, se espera fortalecer las relaciones interpersonales desde del interés y la atención en el otro.

-Cuarta sesión: Percepción de sí mediante el dibujo

Durante esta sesión, los niños y niñas desarrollarán su capacidad contemplativa a partir del detenimiento en los detalles de sus propios ojos, esto lo harán mediante del uso de unas gafas construidas con dos espejos. Posteriormente, cada uno de ellos dibujará sus ojos, procurando representar la mayor cantidad de elementos observados.

El principal objetivo de esta sesión es posibilitar el desarrollo de la expresión gráfica desde el uso del carboncillo, mientras se mejora la capacidad representativa y expresiva mediante la construcción de imágenes de sí. Desde esta actividad se aborda el cuidado desde el conocimiento de sí, partiendo de la premisa de mirar hacia adentro como forma de explorar quienes somos.

-Quinta sesión: Proyección de sí a través del dibujo

El desarrollo de esta sesión consiste en la creación de una imagen bidimensional de algunos momentos específicos de la vida de cada niño. Se espera que esta creación permita el desarrollo de la capacidad representativa e imaginativa de cada estudiante. Para lo cual los niños recibirán una cartulina marcada con su nombre y dividida en tres partes, en la que se dibujarán a sí mismos, a partir de las siguientes indicaciones: En el primer espacio, dibujarán un recuerdo que conserven con mucho agrado y de cuenta de algún evento que considere importante; en el segundo, dibujarán una actividad que disfruten realizar en la actualidad; en el último, representarán lo que le gustaría ser en el futuro.

El objetivo de esta sesión es realizar un reconocimiento de elementos constitutivos de la identidad como los recuerdos, los gustos, y los sueños, esto desde la exploración de plástica del dibujo. Así mismo se busca mejorar la atención y capacidad de seguir indicaciones a través de la escucha activa. En este caso el cuidado se aborda desde el conocimiento de sí, generando la posibilidad de pensar y expresar el proyecto de vida.

-Sexta sesión: Reconocimiento del otro desde la exploración corporal.

Durante esta sesión se explorará el espacio, la expresión a través del movimiento y sensaciones generadas a partir de los sonidos. Para el desarrollo de la última sesión, los niños y niñas cubrirán sus ojos y seguirán las indicaciones, de acuerdo, a diferentes tipos de audios, cada niño modificará sus movimientos, teniendo como principal indicación desplazarse con el cuidado necesario para no lastimarse con los otros. Cuando la música se detenga, los niños pararán el movimiento y se acercarán a un compañero. Allí cada uno pronunciará una palabra y el otro intentará descubrir a su compañero. En esta sesión, se pretende generar una experiencia de cuidado a través del reconocimiento del espacio propio y el de los otros.

3.2.3. Fase de Deconstrucción de la práctica y creación de categorías de análisis

Durante esta fase y gracias a las reflexiones de los procesos anteriores, se indagará por la forma de organizar y analizar los datos, construyendo las categorías de análisis desde la lectura detallada del diario de campo y formulando qué acciones pueden mejorar los procesos desarrollados con anterioridad. Dichas categorías son *Estrategias de formación ética, Mediación pedagógica, y Relaciones sociales en el aula.*

3.2.4. Fase de Propuesta metodológica- Reconstrucción de la práctica

En esta fase se espera diseñar una propuesta metodológica teniendo en cuenta los hallazgos de las fases anteriores y buscando reconstruir la práctica a partir de acciones concretas que mejoren la práctica docente, esto se logrará desde la guía de tres principios pedagógicos descritos a continuación:

El primer principio es la *centralidad en el sujeto*, donde el estudiante se sitúa como eje de cada proceso educativo, creando recursos que le permiten reconocerse como conocimiento productor de este, tanto en los procesos reflexivos como en los sensibles, dando cuenta además del desarrollo de la corporalidad como elemento fundante en cada espacio de aprendizaje.

El segundo principio es *la experiencia como acto educativo*, enunciado que nos permite comprender que en el vivenciar está el aprendizaje, en este punto hablamos de estrategias que se enfoquen en el percibir, transformar y comunicar, asumiendo que la experiencia más que hablar de productos estéticos habla de circunstancias y hechos significativos para el estudiante que no necesariamente dependen de un elemento plástico, escrito o digital para ser valiosos.

El último principio es el de *trabajo con el otro*, de esta forma se concibe a los demás como sujetos que también poseen valioso conocimiento y que conocerlos y cuidar de ellos es indispensable para lograr procesos autónomos. La propuesta busca generar ambientes agradables donde los conflictos se solucionen en medida en que cada estudiante reconoce al otro como un compañero con sus mismos derechos, pero con diferentes formas de comprender el mundo.

3.2.5. Fase de Evaluación

En la última fase se espera realizar un proceso reflexivo de todo el proyecto investigativo, teniendo en cuenta dos grandes aspectos. Primero, los alcances que tuvo la propuesta metodológica en términos de generar aprendizajes significativos para los niños de la sección de educación especial y, en segundo lugar, realizar una revisión del trabajo investigativo según la pertinencia del enfoque y las fases establecidas. Ambos procesos se analizarán a la luz de los datos recolectados durante cada fase y en relación con las categorías de análisis de la fase 3.

3.3. Instrumento de recolección de información: El diario de campo como espacio de reflexión auto-etnográfica

“La auto etnografía es un enfoque de investigación y escritura que busca describir y analizar sistemáticamente (*grafía*) la experiencia personal (*auto*) con el fin de comprender la experiencia cultural (*etno*) (Ellis, 2004; Holman Jones, 2005)”

Para el desarrollo de este proyecto de investigación es necesario un instrumento que me permita recolectar tanto la información que da cuenta del proceso de cada uno de los estudiantes, como las reflexiones personales que van surgiendo en cada encuentro. Por esta razón, y por la naturaleza escrita del saber pedagógico, asumo como instrumento de recolección de información al diario de campo, específicamente desde el enfoque auto etnográfico, brindándome la posibilidad de

describir las situaciones propias del área de educación especial del IPN a la vez que señalo mis inquietudes personales del ser docente.

Desde la tradición epistémica de la antropología y la etnografía clásica, se comprendía el diario de campo desde la función descriptiva de un contexto en el que el investigador buscaba conocer al otro a través de la observación y la escritura. Con el tiempo y las incursiones en nuevas formas de representación y de constitución del saber, el investigador comprende la realidad como cambiante y subjetiva. Por ende, el papel del diario ha sido modificado y la descripción del otro no basta para dar cuenta de los fenómenos sociales. Ahora desde el diario de campo “podemos anotar todas nuestras experiencias subjetivas que se han producido en la investigación. Todo lo que hemos sentido, nuestras sospechas, dudas, nuestra experiencia emocional” (San Cristóbal & López Cano, 2014, pág. 110) Sin embargo, desde la auto-etnografía el diario de campo y la escritura de los hechos y reflexiones que escribimos de nuestra vida, deben dar luces de la comunidad a la que pertenecemos. Esta es la gran diferencia entre la autobiografía y la *auto-etnografía*, mientras en la primera se eligen los hechos que contar según el interés específico del investigador, en la segunda estos hechos están implicados directamente con la cultura de la que hace parte.

La auto-etnografía “suele referirse a estrategias de investigación que pretenden describir y analizar sistemáticamente la experiencia personal del investigador para comprender algunos aspectos de la cultura, fenómeno o evento a los que pertenece o en los que participa” (San Cristóbal & López Cano, 2014, pág. 138) El diario de campo de carácter auto etnográfico me permite como docente, describir, analizar e interpretar los sucesos y emociones personales que dan cuenta de la realidad educativa del aula.

Para Bernardo Restrepo (2002):

“En la investigación-acción educativa, los relatos del diario de campo sirven de lente interpretativa de la vida en el aula y en la escuela. Aquellos acerca del acontecer cotidiano de la práctica del docente permiten entrar profundamente en la propia experiencia y ver el discurso pedagógico personal desde miradores muy distintos a los que se presentan de manera superficial cuando se reflexiona no sistemáticamente sobre la práctica instructiva y formativa.” (pág. 52)

Sistematizar la práctica permite obtener una descripción densa de las dinámicas culturales del aula, que si bien se quedara en la reflexión no escrita impediría nuevos procesos críticos de revisión de la teoría.

Por otro lado, la reflexión en torno a los procesos de enseñanza aprendizaje convierte al profesor en constructor de un saber pedagógico indispensable para optimizar las metodologías usadas, “escribir nos obliga a reflexionar de un modo organizado y centrado en lo que queremos decir. Las palabras escritas nos confrontan y nos dan la oportunidad de volver a pensar” (Eisner, 2002, pág. 89) en este volver a pensar se evalúan y reformulan de manera cíclica las metodologías, los objetivos, y las ejecuciones de cada planeación, desarrollando cada vez con más experticia la labor del maestro. Cabe citar a Tezanos (2007) quien afirma que “el enseñar responde a la demanda de construcción de saber y en su particularidad, de saber pedagógico, que es el producto natural de la reflexión crítica colectiva del hacer docente expresado en la escritura.” (pág. 11) Es así, como al establecer esta perspectiva, tengo la intención de aportar al saber pedagógico desde la sistematización de mi práctica docente, enriqueciendo mis experiencias desde la reflexión crítica de mi propio actuar.

4. La experiencia en el Instituto Pedagógico Nacional

Mi experiencia se desarrolló desde mediados del año 2016 hasta finales del año 2018. Inicialmente la contextualización duró dos meses en los cuales identifiqué como principales problemáticas una ausencia de experiencias en el aula, un enfoque instrumentalizado de la educación artística y una gran dificultad para convivir en armonía dentro del aula, a partir de dichas situaciones se formuló el problema de investigación, y se dio paso a la intervención práctica.

La fase de laboratorio de experimentación se desarrolló de julio a diciembre del año 2016, se realizaron todas las planeaciones propuestas, y se empezó a definir los aspectos teóricos del cuidado y de la experiencia que permitirían guiar el proceso investigativo.

Posteriormente, gracias al análisis de los diarios de campo construidos hasta esta fase, revisé los datos y de manera deductiva surgieron tres categorías de análisis. La primera de ellas fue nombrada ***Estrategias de formación ética*** en esta categoría el término *formación* es entendido como la acción y el efecto de formar o formarse. En el contexto de este proyecto, comprendí como datos referidos a la formación ética, a todas las acciones que pretendían dar forma a la conducta, las actitudes y hábitos de los niños y niñas, de igual manera a las reacciones o respuestas de los niños frente a estas medidas. Resulta pertinente esta categoría de análisis para comprender las *experiencias* que surgen en estos procesos y evaluar si estas prácticas apuntan o no hacia *el cuidado*.

La segunda categoría se denomina ***Mediación pedagógica***. Partiendo de la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje como el conjunto de metodologías y didácticas que posibilitan el desarrollo de los sujetos a través de la mediación, en esta categoría agrupé los datos del diario de campo que evidenciaban la planeación y el desarrollo de las sesiones, las dificultades y habilidades de los estudiantes en estos procesos, y la forma en la que, como docente, guíé cada

encuentro. Esta categoría me sirve para analizar si las sesiones permitieron o no *experiencias*, a la vez que resalta si en la mediación pedagógica manifesté relaciones de *cuidado* hacia los niños desde la responsabilidad docente.

La última categoría fue la de ***Relaciones sociales en el aula***. Comprendiendo que las relaciones sociales son las interacciones, y comportamientos que varias personas tienen en un sistema social, en este caso el sistema escolar. En esta categoría identifiqué y valoré las formas de interactuar de las personas del aula, señalando que este espacio está intervenido por normas y hábitos que modifican como nos tratamos y comunicamos entre maestros titulares, maestros en formación y estudiantes.

Cabe señalar que las tres categorías que encontré pertinentes para analizar los datos estuvieron en constante dialogo pues la mayoría de las circunstancias descritas en el diario de campo eran analizadas desde la codependencia de las dos o incluso las tres categorías.

Después, de analizar de manera general los aciertos y desaciertos de la primera práctica, en la fase de implementación de la propuesta, formulé la planeación de seis encuentros en los que a partir de un cuento guiaba cada sesión. La planeación general⁸ de estos encuentros es descrita a continuación:

- **El árbol de las historias. Fotografía familiar**

Descripción general: Los niños y niñas escuchan un cuento en el que el personaje de la historia pierde la memoria, el personaje del cuento indaga por su identidad observando y leyendo algunas fotografías que encuentra cerca. Las imágenes son fotos de los niños del salón, a medida que el

⁸ Ver anexo 2. Planeaciones de la propuesta

personaje observa cada foto, los niños identifican cual pertenece a ellos. Cada niño toma sus fotos y las empieza a disponer en una representación de un árbol, llamado el árbol de las historias. Se continua con la narración del cuento, llegando a la conclusión de no haber encontrado imágenes del protagonista, lo que nos lleva a creer que no tiene historias que contar. El personaje animado por crear historias propias les pide a los niños que muestren su árbol y cuenten las anécdotas que más recuerdan o las que más llamen su atención.

Propósito pedagógico

Mediante el reconocimiento de la representación visual propia, generar una experiencia estética en los niños y niñas, donde, a partir de la emoción de compartir fotografías familiares se sientan reconocidos, admirados y escuchados por los otros.

De igual forma esta actividad pretendía generar un espacio de atención e interés en el otro. Generando un espacio de confianza, en la que los niños y niñas pudiesen hablar de sí y de sus experiencias. Así mismo, se les motivaba a prestar atención a las historias de sus compañeros, haciendo hincapié en la escucha del otro como forma de cuidado.

- **Fiesta de disfraces: Explorando nuestra corporalidad**

Descripción general: Se continúa con la narración del cuento, el personaje motiva a los niños a hacer un nuevo árbol de las historias con fotos en las que él sea el protagonista. Se disponen objetos llamativos como sombreros, pelucas, gafas y se invita a los niños a hacer una especie de desfile de modas, mientras cada uno de los niños desfila alguno de sus compañeros cumple el papel de fotógrafo y captura las imágenes. Después de todas las participaciones, nos sentamos en el suelo, se muestran las imágenes tomadas y se da cierre a la clase.

Propósito pedagógico

Durante esta sesión el principal objetivo era un acercamiento a las posibilidades expresivas de cada niño mediante el reconocimiento de la representación visual propia. Generar una experiencia estética en los niños y niñas, donde, a partir del juego de disfrazarse y entrar en un papel específico explorarán su lenguaje corporal.

De igual forma esta actividad pretendía generar un espacio de atención e interés en el otro. Generando un espacio de confianza, en la que los niños y niñas fueran reconocidos por sus compañeros. Así mismo, se les motivaba a prestar atención los movimientos y participaciones de sus compañeros recalcando el interés en el otro como forma de cuidado.

- **Dejando huellas: Modelando mi identidad.**

En esta sesión se sigue la historia del títere y continuando con la búsqueda y construcción de su identidad se construye en conjunto un nuevo árbol de las historias con las imágenes tomadas el encuentro anterior, después, buscando otros símbolos que den cuenta de la construcción de identidad se invita a los niños a crear un molde donde marquemos nuestra huella dactilar y nuestro nombre. Después del trabajo con arcilla, mostramos nuestra huella, hacemos una socialización de la actividad y se da nombre al personaje de la historia.

Propósito pedagógico:

La principal intención de esta sesión es posibilitar una exploración sensible a través del manejo de arcilla, generando así lo que podría ser una experiencia de goce. De igual manera se reflexiona sobre dos símbolos que dan cuenta de nuestra identidad, nuestro nombre y nuestra huella dactilar,

a partir de dicha reflexión se fortalecen las relaciones de cuidado al entender la similitud y valorar la diferencia entre los otros.

- **La familia títere: Creando personajes que nos hablan de lo que somos**

Se continua con la historia del títere que, al analizar su nombre, sus fotos y su huella, llega a la conclusión de que lo único que le falta para saber quién es, es una familia. Junto a los niños y niñas de nivel 2 construiremos cuatro títeres que serán la familia de nuestro personaje, mientras describen sus propias familias. Esta construcción se realizará por grupos, cada uno deberá tomar decisiones como la elección de los materiales o la descripción de la personalidad del títere teniendo en cuenta las opiniones de todos los integrantes. Al finalizar la construcción de los títeres, cada grupo lo presentará a los demás.

Propósito pedagógico:

A partir de la creación y construcción de nuevos personajes, facilitar espacios para hablar de sí. Así mismo, a través del trabajo en grupo desarrollar la toma de decisiones como elemento crucial del cuidado. Valorar la opinión del otro y establecer acuerdos simples posibilita el cuidado en tanto se reconocen los niños entre sí con la misma capacidad de opinar y elegir.

- **Viajando por el mundo: Imaginando desde el Collage.**

Siguiendo la historia nuestro personaje planea un viaje con su nueva familia, a fin de organizar su futura experiencia, solicita a los niños ayudarlo a elegir las mejores opciones, para esto, nuevamente por grupos se construye un collage con imágenes de lugares, actividades y comidas que usualmente son elegidas como turísticas, cada grupo debe elegir que elementos usar teniendo

en cuenta las opiniones de sus integrantes, evitando los conflictos. Al finalizar el collage se muestran a los demás grupos explicando porqué se eligieron las imágenes usadas.

Propósito pedagógico:

A partir de la creación colectiva, generar espacios para hablar de sí, escuchar al otro y tomar decisiones en conjunto mediante el diálogo, de igual forma que la sesión anterior valorar la opinión del otro y establecer acuerdos simples posibilita el cuidado en tanto se reconocen los niños con la misma capacidad de opinar y elegir. Adicionalmente, los grupos serán conformados para que los que tengan mayores habilidades motrices ayuden a los otros, la disposición para enseñar también es una forma de cuidado.

- **Carta al bebé gusano: Evaluando nuestros procesos**

Teniendo en cuenta las sugerencias de los niños, el personaje de la historia se va de viaje con su familia, después de recorrer varios destinos turísticos, les envía una carta a los niños de nivel 2, agradeciéndoles por los buenos consejos y por ayudarlo a descubrir quién era. Al llegar a clase les leo la carta y entre todos construimos una nueva carta donde le agradecemos todo lo compartido. Al terminar la carta a modo de cierre se evalúa la propuesta, preguntando a los niños que les quedó de la experiencia.

Propósito pedagógico:

El principal objetivo de esta clase es hacer una reflexión a partir de la socialización del proceso, para lograrlo se genera un espacio de escucha, y posteriormente uno de opinión, al igual que en sesiones anteriores, los niños cuidarán de los otros manifestando interés en sus respuestas, mientras cuidan de sí, encontrando su opinión y dándola a conocer a través de la carta.

Finalmente, la aplicación de esta propuesta fue desarrollada en siete encuentros entre los meses de mayo a noviembre del año 2017.

La evaluación de todo el proceso investigativo tuvo lugar durante el año 2018.

5. Reflexiones del proceso investigativo

“Interpretar sería redescubrir a otros para descubrirnos a nosotros mismos.” (Aguirre, 2002)

A lo largo de los dos últimos años tuve la oportunidad de pensar y proponer un conjunto de estrategias metodológicas que pudiesen contribuir al aprendizaje de un grupo de niños y niñas. En este proceso y bajo la luz de la pregunta de investigación, analicé cómo desde la generación de experiencias, se facilitan las relaciones de cuidado, y cómo estas pueden estar mediadas desde la educación artística. Para lograrlo, mi deber fue desarrollar una escritura juiciosa de los hechos que ocurrían en el IPN, intentando, en lo posible, describir gestos, posturas, palabras y demás sucesos que pudiesen reflejar que, entre maestros, estudiantes, padres y madres de familia, podían existir relaciones de cuidado, y a la vez entrever si estas dependían o no de las experiencias en el aula. En este proceso de revisión y escritura de la práctica encontré que la acción de escribir ya implicaba unas primeras interpretaciones de los hechos que ocurrían en las clases; el diario de campo fue un dispositivo que en sí mismo era reflexivo. Aun así, a fin de organizar mis ideas, usé como estrategia de análisis una tabla que describía, inicialmente, lo narrado en cada diario y, en segundo lugar, cómo cada dato del diario se relacionaba con el cuidado y con la experiencia. De este modo las descripciones más recurrentes que se desarrollaron en el diario de campo se transformaron en categorías de análisis. De esta manera, la información narrada se concentraba en los siguientes aspectos: *la mediación pedagógica, las estrategias de formación ética y finalmente las relaciones en el aula.*

En un principio, mi aproximación al grupo fue desde la observación participante; acompañaba sus procesos desde distintos espacios académicos, como los de informática, educación física, artes, lenguaje, y matemáticas. Allí descubría sus formas de aprender, teniendo en cuenta su nivel de desarrollo, sus historias de vidas, sus intereses y dificultades. Consideré este acercamiento como una de las formas de *cuidado* desde el rol docente, pensando en la *mediación pedagógica* como un escenario que construye relaciones en el aula a partir de un interés genuino en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para Max Van Manen (2010) la comprensión pedagógica nace de la disposición a escuchar al niño, comprender sus necesidades pedagógicas; implica entender su experiencia desde su subjetividad, y a partir de esta, lograr analizar cuáles son las solicitudes pedagógicas. Al observarlos y escucharlos atentamente, yo estaba dando el primer paso para vivenciar el *tacto en la enseñanza* como forma de *cuidado*.

Mis primeras observaciones señalaban que una de las solicitudes que no habían sido escuchadas en la cotidianidad de la escuela, era la necesidad de tener experiencias significativas de aprendizaje. Esta preocupación era evidente en algunas circunstancias donde los niños buscaban vivencias que despertarían su interés, interrumpiendo procesos didácticos, lo que implicaba que las metodologías habitualmente usadas no motivaban a los estudiantes. Un ejemplo de dicha situación se observaba en el primer diario de campo donde consigno:

“Fui primero con Alejandro: tenía que colorear una cantidad específica, escribir en una plana el número representado -así del 1 al 10. A pesar de ser algo tímido y ensimismado, me impactó el grado de cordialidad y respeto que tuvo hacia mí. Le señalaba con los dedos cada cantidad y él contaba sin dificultad alguna, pero con un desinterés evidente y sin ánimos de esforzarse mucho en esta tarea; yo lo invitaba a hallar una manera más agradable de realizar el proceso, lo motivaba diciéndole que él era muy inteligente por ya saber contar, pero que

*podía hacerlo mejor si lo hacía con gusto. Cuando la profesora D notó esta actitud en Alejo, le borró los números que había hecho. Él, resignado, tuvo que repetir la actividad.”*⁹

En este caso, la clase de matemáticas donde usualmente priman estrategias tradicionales como el uso de textos guía y demás formatos a completar, genera tedio y aburrimiento en uno de los estudiantes. (Pozo, 2016) Sin embargo, la docente no interpreta la respuesta del estudiante como una precariedad en la estrategia metodológica usada, sino como un problema en la actitud del niño.

Esta ausencia de *experiencias* no se limitaba al aprendizaje de algunas áreas de conocimiento, también tenía lugar al momento de emprender procesos formativos actitudinales. Al corregir alguna acción o fomentar un comportamiento específico se recurría al castigo, al regaño y a la repetición. Si bien estas acciones estaban guiadas con el objetivo de los docentes de fomentar hábitos de salud, estrategias de aprendizaje o formas de socialización, las maneras de hacerlo causaban un rechazo en los estudiantes. Recuerdo cómo la formación de una fila, para ir de un lugar a otro, terminó siendo un juego para los estudiantes, sancionado después por un docente. En este caso específico, el hábito de desplazarse en fila es un comportamiento avalado por el profesor, pues procura el cuidado físico de sus estudiantes, al garantizar que ninguno se lastime o pierda durante el recorrido; sin embargo, este ejercicio generó rechazo en ellos, pues no percibieron esta medida como forma de cuidado sino como una norma arbitraria ejercida por la autoridad del docente, que anulaba la posibilidad de vivir experiencias, en este caso posibles mediante el movimiento corporal. En respuesta los niños buscaron, a través de su imaginación, un juego que modificara dicha norma. Del desenlace de esta jornada puedo afirmar que, a pesar de que el discurso guía de la norma se fundamenta en el cuidado, la forma no lo refleja al negar una de las solicitudes del niño: querer vivir experiencias relacionadas con el cuerpo.

⁹ Ver Anexo 1. “La primera impresión”

De igual manera, el enfoque conductista de la implementación de la norma ocasionaba otro tipo de dinámicas, como el surgimiento de conflictos o la modificación de las relaciones entre pares. Inicialmente el miedo al castigo, acompañado por la dificultad de asumir la responsabilidad frente a algunos de sus actos, llevaba a que los niños se culparan entre sí a través de la queja ante los docentes, lo que a su vez generaba más conflictos. Un ejemplo de esto es una de las situaciones descritas en tercer diario de campo donde antes de iniciar la jornada escolar una de las niñas rompe uno de los vidrios del salón, al no asumir la responsabilidad por este hecho -seguramente por miedo al castigo correspondiente- ella y sus compañeros empiezan a acusarse entre sí, generando rencillas entre ellos.¹⁰

A partir de estos encuentros justifiqué las principales preocupaciones del proyecto, en las que quería problematizar la educación artística como generadora de experiencias que facilitarían el cuidado, y a su vez abrieran las posibilidades de solución a dichas situaciones conflictivas.

Por otro lado, estos primeros encuentros fueron indispensables para generar empatía con docentes y estudiantes. Rutinas como saludarlos e indagar sobre su estado físico y emocional posibilitaban espacios de comunicación que señalaban un fuerte interés en el otro. Cabe mencionar que, dadas las condiciones cognitivas de los niños, debía explorar diversos lenguajes para comunicarme con ellos: a través del contacto físico y el lenguaje corporal se iba mejorando la relación de confianza con el grupo.

Paralelamente, sucedieron algunas situaciones que demostraban que, respecto a la práctica pedagógica, existía una falta de organización a nivel institucional. La dificultad de mantener un horario fijo, de acompañar únicamente clases de educación artística o de solicitar espacios para

¹⁰ Ver Anexo 1: “Tercer encuentro”

intervención, eran condiciones que me obligaban a ser recursiva y a aprender del desarrollo de los procesos en diferentes áreas. Lo que en un principio resultó problemático, terminó siendo una gran oportunidad para pensar y analizar mi rol docente desde las perspectivas que permiten otras formas de conocer el mundo.

Tiempo después, y finalizada la fase de contextualización, emprendí el diseño y la aplicación de algunas metodologías que, desde diversos lenguajes, me iban revelando qué estrategias pedagógicas resultarían más pertinentes. Una de las principales reflexiones que rescato de este momento de investigación fue el diseño de las planeaciones, así como la confrontación de estas a los hechos que ocurrieron en el aula. Si bien en cada sesión había descrito los objetivos, la metodología o las formas de evaluar, me permití ir modificando dichos elementos según surgían nuevas solicitudes de los niños y se modificaban las condiciones del contexto. Es así como un modelado en arcilla, con el que pretendía reunir las características físicas de los estudiantes, terminó convirtiéndose en la creación de un animal que les interesara a todos; ello debido a que la solicitud de interés y motivación frente al manejo del material no correspondía con la idea inicial, por lo que aceptamos democráticamente modificar la indicación según lo sugirió una de las estudiantes. Dichos cambios metodológicos fueron entendidos desde la exploración pedagógica, partiendo de que no hay certezas en las formas de interactuar y que la planeación es una guía abierta a transformaciones, que permite facilidades al docente en cuanto este no se encasilló en sus propias expectativas. De esta manera, en el ejercicio de modelado se exploraron otras preocupaciones, como el manejo de formas, texturas, volúmenes y especialmente de la fuerza de cada uno de los estudiantes. Finalmente, esta sesión posibilitó un espacio de consenso donde se tuvo en cuenta la opinión de cada uno. En efecto esta circunstancia puso en evidencia relaciones de cuidado en las cuales las opiniones de los otros pueden ser contrarias a las propias, pero se

asumen como válidas. Posteriormente la premisa de respetar y valorar las ideas de los otros para crear colectivamente fue la idea que orientó otros encuentros.

En la escritura de los diarios de campo de esta fase concentré la mayoría de mis intereses en los aciertos y asuntos que mejorar de cada planeación, frente a esto encuentro como gran dificultad, idear y generar momentos pedagógicos donde la motivación y el interés de todos los niños esté presente, pues cada uno tiene intereses estéticos muy diversos. Un ejemplo de esto se presenta en la clase ***Proyección de sí a partir de dibujo***, allí dos estudiantes desarrollan la misma actividad de manera totalmente diferente:

“Quien parece no disfrutó para nada la actividad fue Alejandro que apenas garabateo en cada espacio sin deseo representativo ni expresivo, estaba cansado y distraído. Xul en cambio fue quien más me sorprendió, dibujó con mucho detenimiento un espacio que podría ser su casa, allí una figura humana esta frente a un mueble que contiene un televisor, cuando le pregunte dijo que su recuerdo más bello es cuando su hermano mayor iba a visitarlo, fue muy dulce porque me había contado algo de él que antes no sabía.”¹¹



Imagen 1 y 2 Sesión proyección de sí a partir del dibujo



¹¹ Ver Anexo 1 “Proyección de sí a partir del dibujo”

Sin embargo, generar curiosidad en algunos de los momentos de la clase como la presentación de la sesión o la socialización de las producciones artísticas realizadas, y usar materiales cuya exploración sensible les permitiera disfrutar de texturas, imágenes y sonidos novedosos, posibilitó la vivencia de *experiencias* en la mayoría de ellos, esto se evidenció de diferentes formas, principalmente por el disfrute mientras se hacía la actividad y por la capacidad de recordar dicha experiencia días después de haberse realizado, cabe aclarar que debido a la forma de procesar información de la población con discapacidad cognitiva algunos pierden su memoria a corto plazo. Por tal razón, el hecho de que recordaran las sesiones pasadas era buena señal del impacto que habían recibido de estas. Hubo quienes manifestaron falta de interés en algunas sesiones, lo que reafirma que las experiencias son subjetivas y que a pesar de desarrollarse al mismo tiempo y con el mismo grupo, la vida personal modifica la recepción de cada vivencia.

Observé con detenimiento cuáles eran las dificultades y habilidades de los estudiantes, encontrando que una de las causas que determinaba que cada sesión fuera considerada experiencia fue la relación de las capacidades a potencializar en el aula y su nivel de desarrollo. A pesar de estar ubicados en nivel 2 debido a su edad y a su nivel cognitivo, las diferencias entre unos y otros son abismales. Por ejemplo, dos o tres de los estudiantes más grandes leen con facilidad y manifiestan independencia en la mayoría de las acciones que responden a su cuidado físico; por el contrario, los más pequeños no realizan procesos lecto-escritos y son mayormente heterónomos, requiriendo del acompañamiento permanente de sus docentes. Por tal razón, actividades que necesitaban una habilidad motriz significativa, generaban en los pequeños frustración, falta de interés e incluso conflictos en el aula. Frente a esto mi rol como maestra fue mediar entre los objetivos iniciales de la clase y las sugerencias, peticiones y capacidades de los niños a fin de lograr aprendizajes desde el consenso y no desde la imposición.

Analicé con frecuencia, que, si la indicación o la propuesta no generaba en ellos la motivación necesaria, modificaban las acciones a fin de generar una experiencia singular. Una de las sesiones en las que se evidencia estas búsquedas personales fue la denominada *Percepción de sí a través del dibujo en carboncillo*. En esta actividad debían observar sus ojos y luego retratarlos en un trozo de papel. Frente a dicha instrucción algunos dibujaron su mirada pero otros hicieron dibujos de sí que no se concentraban específicamente en esta parte del cuerpo.

Un ejemplo es el autorretrato de una estudiante que a pesar de no seguir la indicación, realiza una exploración del material que puede evidenciar su habilidad de representación y de reconocimiento a partir de la imagen. En este caso la postura y la concentración en el acto de dibujar pueden implicar una experiencia, mientras que el interés en reconocerse y dibujarse puede hablar de cuidado de sí.



Imagen 3-4-5 Sesión Percepción de sí a través del dibujo

“sin la observación detenida que yo había pensado, la mayoría había dibujado sus ojos de una manera muy sencilla, círculos con puntos en el centro; Maripaz en cambio, dibujó toda su cara y puso su nombre al lado”¹²

En otros casos, se generaba una experiencia solo desde la exploración física del material, por ejemplo, al momento de pintar la representación de un paisaje rural, uno de los niños que inicialmente pintó algunas formas, no controló el placer que le generaba la pintura dactilar, cubriendo todo el espacio con color rojo. Este tipo de procesos me permitieron ver cuales capacidades sobresalían más que otras, identificando también los lenguajes que se podrían trabajar después. En el caso de este estudiante, su forma de comunicarse a través de la visualidad era a partir de la expresión y el uso del color, mientras que la de los otros se concentraba en la representación.



Imagen 6 Sesión Ejercicio evocativo a partir de un paisaje sonoro

En el desarrollo de esta sesión se esperaba una evocación de imágenes a partir de un paisaje sonoro y después la representación de dicha evocación a partir de la pintura. Si bien esto se logró, la

¹² Ver Anexo 1 Sesión “Percepción de sí a través del dibujo”.

exploración auditiva tomó un giro inesperado, al despertar en los estudiantes el deseo de imitar los sonidos escuchados, lo que resultó de los movimientos y sonidos generados fue el disfrute de la actividad, y el descubrimiento de las habilidades corporales de unos estudiantes específicos. Guiar dicha imitación de modo que no afectara los demás momentos de la clase, permitió que se desarrollara este juego enriqueciendo los aprendizajes de la sesión.

A la vez iba identificando capacidades y dificultades de los niños iba evaluando que tipo de metodologías y teorías posibilitaban más el cuidado. De las seis sesiones planeadas en el laboratorio de exploración pedagógica, tres buscaban que los niños se acercaran al cuidado desde el poder hablar de sí reconociendo rasgos de su personalidad, sus historias y sus intereses a través de la construcción de imágenes. En este punto de la propuesta, guiaba la formulación de las didácticas, según la teoría del autogobierno y el cuidado de sí analizada desde Foucault, para él, el cuidado es una práctica de libertad que solo ocurre cuando el sujeto gobierna sus propios deseos, haciéndose libre. De este modo conocerse a sí mismo era necesario para poder cuidarse y después cuidar a los otros. Sin embargo, en estas sesiones se hizo evidente la dificultad de la mayoría de los niños de poder hablar de sí. Un ejemplo de esta situación fue la sesión llamada ***Proyección de sí a partir del dibujo***, en esta sesión cada uno debía recordar, e imaginar aspectos importantes de su vida. A pesar de que cada dibujo estaba mediado por unas preguntas, como ¿Qué situación recuerdas con agrado? ¿Qué es lo que más te gusta hacer? ¿Qué quisieras ser cuando fueses más grande? Y sus correspondientes ejemplificaciones, a la mayoría se les dificultaba mucho. Una de las niñas fue la primera en proponer y socializar las ideas previas al dibujo, inmediatamente dos de sus compañeras empezaron a copiar una idea similar. Esto me llevo a pensar que quizá la actividad estaba formulada de una manera muy compleja lo que no les permitía comprender las indicaciones.

“Como la actividad constaba de acciones diferentes para cada espacio, repetí la indicación, pero me detuve en el cuadro que había diseñado para el pasado y los recuerdos. Dí ejemplos como días de cumpleaños, fiestas o momentos especiales con familiares y amigos. Sólo algunos empezaron a dibujar teniendo en cuenta lo que les decía, quien parece comprendió de manera más completa la actividad fue Liliana quien dibujo su último cumpleaños argumentando que ese día había sido muy especial para ella, hubo torta y regalos. Otros, estaban pensando con más detenimiento su recuerdo, no se les ocurría que dibujo poder hacer.

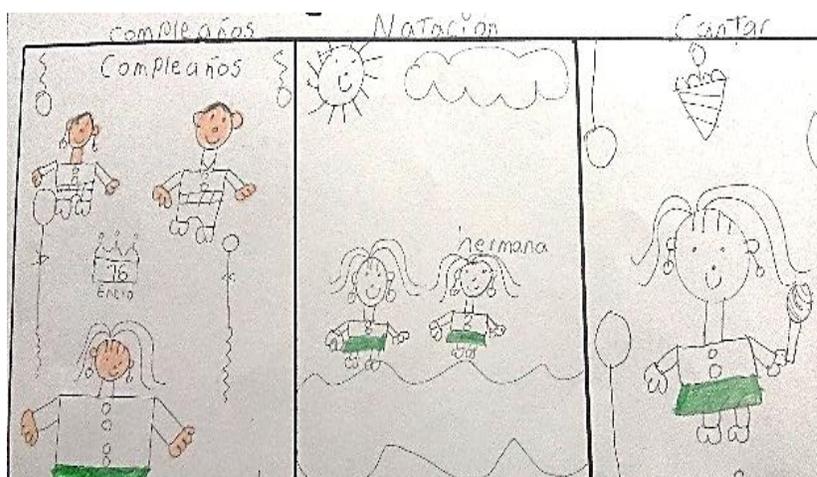


Imagen 7 Sesión Proyección de sí a partir del dibujo

Maripaz, y María Isabel optaron por dibujar el día de su cumpleaños al igual que Liliana, no sé si por que se dejaron influenciar por el ejemplo que les había dado o por el trabajo de su compañera. Se dibujaron frente a una torta. Las tres escribieron una fecha, cuando llegué a casa y observé de nuevo los dibujos me dí cuenta que Maripaz había dibujado unas formas similares a la fecha que había dibujado María Isabel, donde resulta evidente que Maripaz busco copiarse en este aspecto.”¹³

En las otras sesiones el cuidado estaba determinado por las relaciones con los demás estudiantes, se pretendía que pudiesen observarlos y escucharlos con detenimiento, a fin de que cada uno de los estudiantes pudiese reconocer nuevos aspectos de sus compañeros y fortalecer lazos de amistad y afecto. Estas sesiones posibilitaban de manera más clara las relaciones de cuidado, fue en este punto donde la teoría que fundamentaba los encuentros empezó a basarse en la premisa de *ser por*

¹³ Ver Anexo 1 “Proyección de sí a través del dibujo”.

y para el otro (Rodríguez Silva, 2016). Este tipo de experiencias facilitaban el cuidado al generar espacios de convivencia donde se tenía que respetar el espacio del otro, se motivaba a la valoración del trabajo de los demás y permitían interacciones basadas en el interés.

Con el desarrollo de cada sesión del laboratorio, empecé a ampliar el espectro de lo que significa ser cuidado, y cuidar. Desde mi ser docente, había cuidado hacia los estudiantes al planear espacios de enseñanza aprendizaje, al modificarlos por las condiciones contextuales, y principalmente al atender sus solicitudes de compañía, escucha y vivencia de experiencias. Por otro lado, este cuidado era recíproco cuando los niños se interesaban en las actividades que había propuesto, cuando me escuchaban y me manifestaban respeto y afecto.

A lo largo la práctica, sentí otro tipo de cuidado, fundamentado en la responsabilidad. Las maestras que apoyaban mi práctica pedagógica desde las asesorías permanentes en la universidad, la guía en el IPN e incluso en el acompañamiento en dichas sesiones, mostraban que permanentemente estuve rodeada de prácticas de cuidado. Desde sus sugerencias y su interés en los procesos que yo iba adelantando, me cuidaban y reproducían ese cuidado en los niños de nivel II, pues desde su vocación docente facilitaban que la mediación pedagógica que yo estaba desarrollando, generara aprendizajes significativos tanto para mi formación como para la de los niños.

Es así como la práctica docente se manifiesta como una profesión que en su propia existencia se basa en el cuidado. En la escritura del diario de campo hice énfasis en dos relaciones específicas, la primera con la maestra titular, la profesora Diana quien, al ser responsable de los niños y niñas, velaba porque mis intervenciones fueran acordes a sus necesidades, me facilitaba espacios de intervención y valoraba con agradecimiento el apoyo que le brindaba en los demás espacios académicos; la segunda con mi compañera Karen quien me acompañó en algunas de las sesiones, respondiendo a mi solicitud de apoyo profesional. A pesar de que la profesión docente demanda

responsabilidad en las acciones tomadas frente al bienestar de los estudiantes, solamente esta responsabilidad se transforma en un cuidado auténtico cuando el deber esta mediado por el afecto y la esperanza que se deposita en el otro.

Hasta este punto -a diferencia de la relación que había construido con las docentes- las interacciones que manifestaban cuidado entre estudiantes estaban más determinadas por el afecto que por la responsabilidad. Un claro ejemplo de esta afirmación es la empatía y compasión que muestra un estudiante frente al miedo que evidencia uno de sus compañeros. Con el fin de evitar la angustia de su compañero, el niño empieza a manifestar molestia con la metodología que estaba ocasionando dicha emoción, solicitando que se cambie. La acción de cuidado que ejerce el niño a buscar que su compañero este a gusto no se da porque se sienta responsable de su bienestar sino porque siente afecto hacia él. Es así como “el cuidado no se diferencia del amor”. Para generar espacios de cuidado debía fomentar el afecto entre los estudiantes posibilitando que reconocieran la singularidad y el valor de quienes los rodeaban.

Una de las apuestas que pretendió fortalecer los vínculos sociales entre los niños y niñas fue la sesión llamada ***Reconocimiento del otro a partir del retrato***. Esta planeación parte de la idea de que la representación de un objeto o de una persona se logra a partir del interés en sus características. De esta forma, contemplar y concentrarnos en los detalles físicos y emocionales de los demás, puede ser una manera de acercarnos al cuidado al potenciar el interés en el otro.

“En medio de esta actividad, descubrí que algunas características como la forma de la cara, de la nariz y de la frente eran aspectos difíciles de reconocer, describir y de retratar. Por otro lado, objetos como diademas, ropa o gafas eran muy fáciles de identificar tanto para nosotras como para los niños. Maripaz, Débora y Liliana reconocieron que las retraban a ellas por las gafas y por su forma de llevar el cabello. En el caso de los niños fue mucho más sencillo, pues en esa clase sólo estaban 3 de los 5, reduciendo las posibilidades de equivocarse.”¹⁴



Imagen 8 Sesión Reconocimiento del otro a partir del retrato

Durante esta sesión, para mediar la creación de los dibujos, debía describir a cada uno de los niños a fin de que relacionaran ciertas cualidades físicas y emocionales con alguno de sus compañeros y lo retrataran a partir de estas. A pesar de que la mayoría de los estudiantes reconocían la persona descrita con cierta facilidad y la retrataban explorando el material y las formas descritas, en la narración señaló que, tanto para ellos como para mí, fue más sencillo hablar de sus accesorios y vestimentas que de las características corporales o personales de cada uno. Finalmente, no se evidenció el cuidado en el reconocimiento de la imagen del otro sino en el admirar y reconocer el trabajo de los demás, cuando se recibían como regalo los retratos realizados.

Otra de las sesiones en las que pretendí generar espacios de cuidado a partir de la relación con el otro fue la última sesión del laboratorio de exploración pedagógica, llamada ***Reconocimiento del otro desde la exploración corporal***. En esta sesión el cuidado estuvo determinado por la

¹⁴ Ver Anexo 1 Sesión “Reconocimiento del otro a partir del retrato”.

receptividad al contacto, y por la capacidad de movilizarse teniendo en cuenta el espacio del otro. Considerando que la experiencia implicaba limitar el sentido de la vista, su ubicación espacial estaba determinada específicamente por su capacidad auditiva, lo que generaba incertidumbre y una posible disposición a vivir experiencias. Evalué de manera positiva la forma de evitar y solucionar conflictos durante esta actividad registrando en el diario de campo que “*a pesar de la emoción que se sentía en el salón, no hubo accidentes, si se rozaban o chocaban entre sí buscaban un nuevo camino*”. Por otro lado, la sesión pretendía que a partir del agradecimiento se estableciera otra forma de cuidado, donde se valoraban los aportes que cada niño hacía a la clase, el gesto utilizado para demostrar dicho agradecimiento fue un abrazo. Los niños se abrazaron entre sí y después de socializar los aprendizajes más significativos de las sesiones, un nuevo gesto de agradecimiento se vivenció en la clase, en este momento la profesora Diana me expreso su gratitud motivando a los niños a hacer lo mismo mediante un aplauso. En este caso existe una intención formativa mediada por la enseñanza de símbolos culturales que son aceptados por nuestra sociedad como muestras de afecto y por ende de cuidado.

Frente a la *mediación pedagógica* de estas sesiones identifiqué que las principales dificultades a la hora de llevar a cabo cada planeación fueron mi falta de organización frente al manejo del tiempo, y, en algunos casos la forma de dar indicaciones por no tener en cuenta que las personas con discapacidad cognitiva no pueden retener demasiada información a corto plazo. Posteriormente, ambas dificultades fueron solucionándose en el transcurso de las sesiones.

Al finalizar la fase de laboratorio de exploración pedagógica revisé cuales metodologías habían resultado más pertinentes, encontrando un interés específico en generar espacios, donde el *cuidado* y la *experiencia* estuviesen mediados por el consenso, el trabajo en grupo y la toma de decisiones. De igual modo quería retomar una incipiente idea sobre la representación y su posible implicación

en la manera de cuidar de sí. Por estas inquietudes, algunas de las nuevas sesiones planeadas se iban a concentrar en el trabajo en grupo, mientras que otras explorarían cómo ciertas imágenes nos permiten hablar de nosotros mismos.

Otro elemento fundamental para la formulación de los nuevos encuentros fue la intención de generar un proceso o una continuidad entre cada sesión, por esta razón creé un corto relato que contaba la historia de un personaje que había perdido la memoria y buscaba descubrir quien era por medio de la ayuda de los niños y niñas. Para llevar a cabo el cuento, busqué un pequeño títere que resultara fácil de manejar, y adecué las sesiones para que estuviesen relacionadas con la historia. El cuento y el títere me permitieron llamar la atención de los niños generándoles curiosidad en el proyecto, lo que a su vez favorecía la vivencia de experiencias, pues estaban en un estado de apertura frente a lo que pudiese ocurrir en cada clase.

Retomando las ideas anteriores y usando como excusa el cuento del títere, los dos primeros momentos de esta fase buscaban usar la representación como elemento que pudiese desarrollar relaciones de cuidado y de conocimiento de sí. La primera sesión, llamada *El árbol de las historias: fotografía familiar*, fue una metodología que consistió en la observación de fotografías familiares en las que los niños y niñas se reconocían y posteriormente socializaban algunas historias suscitadas por estas imágenes.

El desarrollo de esta sesión me permitió entrever dos tipos de dinámicas diferentes. La primera, que la mayoría de los niños podía reconocerse fácilmente en las imágenes fotográficas que les representaban, varios de ellos se tocaban el pecho como gesto de autorreconocimiento, estuvieron emocionados frente a sus imágenes, y expresaban corporalmente muestras de afecto frente a las imágenes de sus familiares, como se puede evidenciar en este fragmento:

“Omar, que muestra poco interés en casi todas las clases, estaba distraído y algo aburrido hasta que saqué su primera foto. Sonreía y se tocaba con el dedo el pecho cuando le preguntaba “¿De quién es esta foto?” Cuando saqué una foto donde estaba gran parte de su familia la tomo rápidamente y la besó. Lo hizo varias veces en la actividad. Al igual que Carolina y Débora, sonreía y acariciaba con ternura las imágenes.”¹⁵

En este ejemplo, las muestras de afecto hacia las fotografías señalaban una posible *experiencia* en donde redescubrir la imagen de sus familiares en el ambiente escolar y poder compartir dichas imágenes con sus amistades era algo nuevo para ellos. Sin embargo, al momento de socializar y contar historias de sí, la mayoría eran reservados y tímidos. Después de analizar las intervenciones que se desarrollaron después, concluí que dicha dificultad podía ser sobrepasada si se generaban más actividades de socialización, pues en la mayoría de los espacios académicos que compartimos juntos, no se generaba un momento donde sus opiniones fueran escuchadas y menos de manera tan directa, por tal razón debí -con el tiempo- usar estrategias más sutiles donde los niños pudiesen participar sin sentirse tan presionados a hacerlo.

La segunda dinámica que pude analizar de esta actividad es que, a pesar de estar muy interesados en las imágenes propias, algunos de los niños y niñas dejaban de prestar atención a las fotografías de los demás, lo que dificultaba el cuidado necesario para conocer mejor a sus compañeros; esto se debía a que la actividad se estaba demorando más de lo pensado y su interés se volcaba solamente en sus imágenes. Esta situación se modificó la siguiente clase, donde cada estudiante compartió su árbol de las historias con sus compañeros, logrando despertar interés en los otros en la mayoría de los casos.

“Algunos niños mostraban más interés en las fotos de sus compañeros que otros. Por ejemplo, Pablo se demoraba observando las imágenes, preguntaba sorprendido ¿ese eres tú? A quienes

¹⁵ Ver Anexo 1 Sesión “El árbol de las historias”.

llevaban fotos de bebés y no se les reconocía fácilmente. Roberto que dice muy pocas palabras abría con emoción sus ojos cada que veía algo que le llamara la atención como las fotos con animales o las de disfraces.”¹⁶

En resumen, las fotografías familiares facilitaron experiencias al involucrar emociones y vivencias personales, a la vez que la socialización de las dichas imágenes permitía establecer relaciones de cuidado al fomentar la escucha y el interés en las representaciones fotográficas no sólo de sus compañeros sino también de sus familiares.

Fue así como en la siguiente sesión retomé la fotografía como lenguaje capaz de dinamizar *experiencias*, esta vez mediadas también por el lenguaje corporal. En la sesión ***Fiesta de disfraces: Explorando nuestra corporalidad***, uno de los estudiantes se apoderó de la cámara y fotografió a sus compañeros, quienes a partir de algunos accesorios se disfrazaban e interpretaban nuevos personajes. En la narración de esta clase, concentré la escritura en dos momentos, el primero donde los niños y niñas se disfrazaron y se tomaron las fotos, y el segundo donde compartimos las imágenes capturadas en la actividad.

En primera instancia, el cuidado hacia el otro fue vivenciado especialmente por el fotógrafo, quien concentrado en la construcción de imágenes se preocupaba e interesaba en sus modelos, señalándoles mejores posturas a algunos, y también resaltando la belleza del disfraz usado por otros. En segunda instancia, los niños que desfilaban exploraban sus gustos al elegir qué accesorios llevar, también exploraban su lenguaje corporal al desfilarse y adoptar características representativas de cada personaje.

¹⁶ Ver Anexo 1 Sesión “El árbol de las historias”

“Omar caminó con mucha seguridad. Su disfraz nos remontaba a épocas de carnaval, así que, al momento de posar, exageró su postura levantando el brazo izquierdo y quebrando la cadera como si estuviera bailando. Me sentí muy a gusto con su participación, pues casi en todas mis intervenciones estaba desmotivado.”¹⁷

Para la mayoría había sido una *experiencia* en cuanto había disfrutado del disfrazarse y desfilarse, en este punto la lúdica fue un elemento que facilitó la experiencia. Sin embargo, también se dieron casos donde a los niños se les dificultó ser observados por el resto del grupo, dando lugar al cuidado desde la *mediación pedagógica*, donde al leer los estados emocionales de los niños pude atender a sus solicitudes de apoyo y motivación. El caso más claro fue el de Tamara quien presionada y asustada por enfrentarse a sus compañeros como público acudió a mí, buscando seguridad y confianza.

“Al final sólo faltaba Tamara -la más pequeña del grupo-, un poco nerviosa y tímida, no pasó al frente hasta que me acerqué a darle la mano. Juntas fuimos por un accesorio, ella eligió un sombrero alto y vistoso que era de un personaje animado llamado El sombrero loco. El sombrero cubrió su rostro; estaba un poco asustada. Imagino que por el miedo ocasionado por la oscuridad o tal vez por sus problemas de motricidad, tensionaba sus manos mientras realizaba un movimiento repetitivo para liberarse del sombrero.

Me acerqué y le ayudé a quitárselo; ella sonrió, e igual de tensionada y agarrada de mi mano, desfiló por el salón evitando que su rostro quedara cubierto por el accesorio, pero sin adoptar ninguna postura referida al personaje.”¹⁸

Enseguida y debido a una falta de planeación frente al momento de socializar las imágenes los niños empezaron a empujarse y a lastimarse a fin de ver sus propias fotos. No tuve en cuenta las condiciones del espacio de clase y la cantidad de estudiantes que habían asistido, simplemente los

¹⁷ Ver Anexo 1 Sesión “Fiesta de disfraces”

¹⁸ Ver Anexo 1 Sesión “Fiesta de disfraces”.

invité a acercarse y me senté en la mitad del salón con la cámara en mis manos, sin pensar que se fuesen a empujar o maltratar a fin de verse mejor en la pantalla. Frente a esta situación señaló, que la falta de experiencias en el aula está condicionada por la planeación y reflexión previa del momento educativo, además, que dicha ausencia de experiencias da para que el desorden se convierta en ausencia de cuidado, en este caso del espacio del otro.

Del desarrollo de las sesiones y su posterior análisis comprendía que existían elementos que se podrían abordar y trabajar con más profundidad para establecer relaciones de cuidado: El aprendizaje de manifestaciones culturales de agradecimiento, afecto e interés; el respeto por el otro y por su espacio; el reconocimiento del valor del otro y de su trabajo; al igual que la relación explícita de estos elementos con la experiencia mediada por el arte.

A pesar de que en varias sesiones se había trabajado en parejas o en grupos, la creación colectiva era una idea que aún no se habían explorado, por esta razón los encuentros siguientes, buscaron desde la creación generar momentos de encuentro donde se pudiesen llegar a acuerdos, compartir materiales, reconocer las capacidades de los demás y principalmente solucionar conflictos bajo una perspectiva del cuidado. Tanto la cuarta sesión *La familia títere: Creando personajes que nos hablan de lo que somos* como la quinta sesión *Viajando por el mundo: Imaginando desde el Collage* fueron espacios donde la excusa del cuento me permitió disponer en el grupo el trabajo colaborativo. Si bien en ambas sesiones se presentaron inconvenientes a la hora de tomar decisiones frente a los procesos de creación, muchos de ellos se solucionaron mediante el dialogo aun así siempre mediado por mí. Lo que señala que, a pesar de haber fomentado espacios de interés, escucha y agradecimiento al otro, la solución a conflictos sigue presentando dificultades de manera general.

En la sesión de creación de personajes esperaba que los estudiantes pudiesen hablar de sus relaciones familiares a través de los títeres. La mayoría presentó dificultades para expresarse con sus compañeros de grupo, aun así, desde la mediación y la formulación de ejemplos y preguntas sencillas señalaron algunas de los temas y relaciones del hogar. Por ejemplo, Wilfredo manifestó abiertamente sus gustos deportivos al dotar de características al personaje creado por su grupo y María Isabel nos contó sobre la relación con su padre al comentar que pese a ser muy serio él también es muy afectuoso con ella.

Trabajar en pequeños grupos posibilitaba espacios para poder hablar de sí, sin la presión de hacerlo frente a todos. En estas conversaciones los niños hablaban de sus gustos e intereses, mientras permitían que los otros los reconocieran, logrando uno de los objetivos generales del proyecto.

A partir de esta clase y retomando el desarrollo de algunas sesiones anteriores concluí que los gestos y conversaciones que los niños manifestaban a la hora de involucrar a sus familiares demostraban que en casa existían y se vivenciaban elementos de las relaciones de cuidado como interés por los niños, por sus capacidades y por su desarrollo, al igual que reconocimiento de sus cualidades y la búsqueda por potencializarlas.

Por otro lado, algunas conversaciones con la maestra titular en las que ella considera que las intenciones de los acudientes de los niños no siempre están bien direccionadas, me remiten a Van Manen cuando señala que el tacto en la enseñanza esta condicionado por la definición normativa de quien esta a cargo del niño. Por esta razón, si el enfoque de las acciones que “cuidan” a los niños se basan más en una proyección de los deseos del cuidador que en las solicitudes o necesidades de los niños, nuestra protección puede ocasionar dependencia, nuestros mimos fomentar problemas sociales etc. Dicho esto, para el cuidado se debe escuchar atentamente más lo que los niños necesitan, que lo que los niños reclaman. Esto requiere cierta sensibilidad que puede

desarrollarse comprendiendo la importancia de la dimensión estética de las relaciones humanas y en especial la de la educación.

Retomando el desarrollo del proyecto, tras la sesión *“La familia títere: Creando personajes que nos hablan de lo que somos”* comprendí que los grupos debían organizarse teniendo en cuenta sus personalidades esto debido a que sí se reunían estudiantes con habilidades muy diversas, el liderazgo de algunos podía anular la participación de otros, como describo en este fragmento:



Imagen 9 Sesión La familia títere: Creando personajes que nos hablan de lo que somos.

“Wilfredo estaba tan concentrado en la creación que olvidaba por momentos que los elementos debían ser elegidos democráticamente, de esta manera Feliza, Tamara y Roberto no habían tomado ninguna decisión, tan solo aceptaban las sugerencias de Wilfredo. El resultado fue un grandioso títere que además de tener nombre, era futbolista y muy divertido, pese a que todo el grupo parecía estar divirtiéndose, el objetivo de la planeación no había sido desarrollado, pues el trabajo en grupo paso a ser trabajo de uno.

El grupo de Alejo desarrollaba la misma problemática, la diferencia es que los demás integrantes si querían participar y Alejo no les dejaba, situación que estaba generando conflictos pues al observarlos, forcejeaban con algunos materiales y se quejaban conmigo. Le expliqué a Alejandro con más detenimiento que la intención de esa clase era poder trabajar con el otro. A pesar de aceptar las indicaciones y empezar a involucrar las

opiniones de sus compañeros no permitía que otro integrante de su grupo llevara el títere, fue así como Débora y sus otros compañeros crearon el cabello, y terminaron de hacer la vestimenta mientras Alejandro pegaba cada elemento.”¹⁹

Finalmente, en la sesión de cierre ***Carta al bebé gusano: Evaluando nuestros procesos***, nos tomamos un tiempo para compartir lo que había significado nuestro encuentro. Tanto ellos como yo, nos agradecemos por haber generado *experiencias de cuidado*. Algunos se atrevieron a hablar en público como lo hizo Frida Y Wilfredo otros como Pablo dibujaron corazones y comentaron pocas palabras, como en todos los encuentros cada uno busco la forma de expresarse.

Como evaluación general de la propuesta metodológica comprendo que fue pertinente el uso del cuento para darle coherencia y secuencia a cada sesión, aun así, su lectura y representación exigía de capacidades expresivas que no había explorado antes, lo que en varias circunstancias entorpeció la mediación. Las planeaciones tuvieron en cuenta el nivel de desarrollo de los niños y sus habilidades específicas permitiendo que las indicaciones fueran comprendidas de mejor manera que en las sesiones desarrolladas en la fase de exploración pedagógica. Como aspectos a trabajar encontré que la indagación por uso del espacio puede ser una reflexión que generé relaciones de cuidado.



Imagen 10 Sesión Viajando por el mundo: Imaginando desde el Collage

Quisiera finalizar este apartado compartiendo un pequeño fragmento del último diario de campo, donde doy por terminado el proceso de práctica pedagógica:

¹⁹ Ver Anexo 1 Sesión “La familia títere: Creando personajes que nos hablan de lo que somos”

Los niños cambiaron mi futuro, me habían revelado intereses profesionales que apenas sospechaba, me habían permitido reconocerse como una entusiasta de la infancia, como una persona preocupada por la forma de relacionarnos y de comprendernos. Habían logrado que mis pensamientos y discursos volcarán a mi vida cotidiana. Después de mi práctica no sería la misma.

Como ya acababa la clase me despedí, dándole la mano a todos, abracé a los que sentía más cercanos, entre ellas la profesora; que siempre escuchó mis inquietudes, que, dentro de su rol, me aconsejó cuando lo vio necesario, procuró estar dispuesta a trabajar en equipo y con su ejemplo me enseñó lo que más pudo de la educación especial.

Puesto por puesto los miraba con ganas de quedarme de algún modo en su memoria, les hice saber que los quería y que me interesaban, algunas veces lo hice preguntando por su fin de semana o por su día anterior, otras veces con una sonrisa o algún contacto físico, recuerdo ir de gancho con Carolina, chistes compartidos con Wilfredo, o conversaciones un poco más serias con María Isabel, quien me contaba de su familia, de sus sueños y recurrentemente de los preparativos para su fiesta de 15. Es lindo recordarlos y ser consciente que ahora que no estoy con ellos y que he dejado por algunos meses la práctica docente me siento incompleta. Sin estudiantes hay demasiado tiempo para ocuparse de uno mismo, y no ocuparse con los otros, no puedo asegurar que toda mi vida la dedique a la docencia, pero si quisiera dedicarla a compartir experiencias con otros. Los niños del IPN eran un escape que a la vez eran mi vida cotidiana, cuando llegaba allí, no cabía el egoísmo, no podía enfrascarme en mi estado de ánimo, ellos me obligaban a estar en movimiento, era como una cometa que iba de aquí para allá, revoloteando según los vientos que ellos trazaban. Pensé ser docente es hacer de tu vida una obra de arte.

Después de despedirme di media vuelta y salí del salón, caminé unos pasos y no sabía si había quedado algo pendiente, tanto no dicho, tanto por hacer... salí pensando en ellos, sonreía y me despedía de otros niños que me encontraba en el IPN, no sabía si volvería a ese lugar estaba nostálgica, pero con una gran sonrisa pues sabía vendrían nuevas experiencias, nuevos retos y más aprendizajes.

6. A modo de conclusión

Teniendo en cuenta que el objetivo fundamental de este proyecto de investigación fue comprender cómo las experiencias podían o no facilitar las relaciones de cuidado, presento las principales

conclusiones destacando que tanto la propuesta metodológica planeada y desarrollada con los niños y niñas del IPN, como el enfoque teórico y metodológico del proyecto, resultaron pertinentes y me señalaron valiosas preocupaciones pedagógicas de la educación artística visual y su posible correspondencia con la formación ética.

Quisiera retomar las inquietudes iniciales del proyecto señaladas tanto en el planteamiento del problema como en el marco teórico y verlas a la luz de la experiencia y las reflexiones suscitadas de la misma. Cuando inicié este proceso concentré mis esfuerzos en mejorar el tipo de relaciones sociales que se daban en el aula y en ampliar o enriquecer el enfoque y las vivencias que se mediaban desde la educación artística visual del IPN. Ambas preocupaciones no se presentaban como un hecho aislado propio de la institución, pues -como se desarrolló en el marco teórico- los intereses éticos y estéticos no responden a una prioridad de nuestro sistema educativo actual. Dicho esto, la propuesta de fundamentar procesos educativos en el desarrollo de las relaciones de *cuidado* y hacerlo desde la vivencia de *experiencias* responde a una necesidad no solo dirigida a la población con discapacidad intelectual sino a todos los ámbitos formativos donde se pretenda la educación integral y la buena calidad de vida de los seres humanos.

Por esta razón, defiende la valía de este proyecto al buscar desde una reflexión -si se quiere sencilla- del acto educativo, abrir una resistencia a las *no educaciones* que nos impone el sistema de competencia neoliberal. *El cuidado y la experiencia* son asuntos indispensables en la reflexión práctica educativa pues desde la sensibilidad y la apertura relacional que ambos conceptos pregonan se puede transformar la forma en que vivimos en comunidad dado que, si en los procesos educativos se adelanta una búsqueda por generar espacios de escucha, de convivencia y de comunicación asertiva dichas búsquedas repercutirán en demás prácticas sociales. Una de las premisas del arte relacional es abrir los canales de comunicación con la práctica artística así bien

cuando la educación artística reproduce y crea dicha práctica donde se depende en esencia del otro para poderse llevar a cabo, se vivencia el cuidado y se humaniza la práctica, pues depende de la interacción sensible con el otro para llegar a ser. Y esa humanización tanto de la práctica artística como de la practica educativa tiene lugar en el querer ser más con y para el otro.

La pregunta por la formación ética cuando es atravesada por la teoría del cuidado nos permite pensar el bien desde la necesidad vital del otro y no desde la norma, para llegar a establecer relaciones de cuidado no basta un proyecto metodológico, pues hallarse inmerso en la ética del cuidado, requiere un cambio de perspectiva social donde pensar en el bien propio es imposible sin pensar en el bienestar del otro. Sin embargo, empezar a vivenciar prácticas de cuidado requiere la recuperación de algunas de capacidades relacionales básicas como nuestra capacidad de confiar, de manifestar interés, amor, comprensión y gratitud por el otro. Si bien estos elementos no se manifestaron de manera permanente en todos los encuentros, dichas capacidades si se evidenciaron en la mayoría de ellos, lo que demuestra que diseñar y desarrollar un proyecto educativo basado en estos elementos puede hacer de la ética del cuidado una forma de vida y no una teoría.

Respecto al enfoque metodológico usado encuentro que la auto-etnografía fue un instrumento que además de permitirme reflexionar sobre el rol docente y sobre la práctica pedagógica me dio la posibilidad de ejercer una *experiencia de cuidado* desde dos perspectivas. Inicialmente, escribir significo además de reconocer mis estados de ánimo, mis motivaciones y mis pensamientos sobre el ser docente, formular alternativas ante situaciones problemáticas que sólo desde la reflexión no sistematizada no hubiesen podido llegar a acciones concretas, cuidar de mí, fue indispensable para entender cuando estaba olvidando los objetivos y los propósitos que motivaban cada encuentro y para replantearlos cuando fue necesario.

Por otro lado, en la escritura, muestro un permanente interés por acercarme y comprender las solicitudes de los niños, lo que implica cuidar sus procesos educativos. Frente a lo referido a la responsabilidad y el cuidado que exige el ser docente, encuentro en la planeación la pieza fundamental del cuidado, una buena planeación implica reflexionar sobre las necesidades educativas, sociales y afectivas de las personas con las que se crea y comparte el aprendizaje, implica generar *experiencias* con ellos a fin de dotar de significado lo aprendido.

Como desarrollé en el marco teórico la facultad estética necesaria para vivenciar *experiencias* no esta limitada a lo artístico se puede desarrollar en todos los aspectos de la vida cotidiana. Sin embargo, el análisis y el desarrollo de la propuesta me faculta para afirmar que los procesos que se dan desde la educación artística al enfocar sus objetivos en la capacidad creadora y en el encuentro con imágenes de sí, atrapan el interés y la emotividad del niño, factores indispensables para vivenciar una *experiencia*. Por esta razón quisiera responder a la pregunta investigativa afirmando que la experiencia mediada por la educación artística fortalece relaciones de cuidado cuando desde la imagen propia se invita al reconocimiento de sí, cuando por medio de la contemplación y la descripción se reconoce el valor del otro y en cuanto la creación colectiva problematiza la toma de decisiones y el consenso. En otras palabras, la experiencia mediada por las artes encuentra su correspondencia en el cuidado cuando le da apertura a la sensibilidad relacional, nos invita a pensarnos en un ser con el otro, y nos facilita demostrar esa necesidad ontológica del *co-estar* a través de las muestras de afecto, respeto, agradecimiento y respuesta solicita a dichas necesidades humanas.

Como cierre me es preciso decir que como futura docente en artes visuales encuentro indispensable repensarnos el por qué y para qué de la educación artística encontrando en la revisión crítica de

nuestra practica una posibilidad de mantener la esperanza en el poder transformador de la educación.

Bibliografía

Acaso , M. (2009). *La Educación Artística no son manualidades*. Madrid: Los libros de la catarata.

Aguirre, I. (2002). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

Angulo, A. M. (2007). *Conceptos pedagógicos alemanes en la educación colombiana: La Segunda Guerra mundial y la actualidad*. Obtenido de bdigital Portal de revistas UN: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/10683>

Ávila Serrano, L. (2016). El Dasein y la formación. En C. A. Guevara, *La formación y constitución del ser* (págs. 93-107). Bogotá: U. Distrital Fransisco Jose de Caldas.

Barco Rodriguez, J., Bulla Gutierrez, G., & Velásquez Moreno, G. (2015). Educación de educadores en artes visuales, un lugar de sentido para la educación artística. *Pensamiento palabra y obra*, 108-120.

Bojacá, H., & Robayo, A. E. (2009). *Propuesta de Gestión Educativa para el colegio distrital ciudad de Villavicencio IED, desde la perspectiva de la ética del cuidado de sí*. Bogotá.

Bourriaud, N. (2008). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

Castillo, I. A. (11 de 2010). *Blogspot*, Segunda edición. Recuperado el 22 de 07 de 2018, de <http://lospresocraticosyelarje.blogspot.com/>

de Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar–saber pedagógico: La relación fundante. *Educación y ciudad*, 7-26.

Dewey, J. (2008). *El Arte como experiencia*. Barcelona: Ediciones Paidos S.A.

Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires: Amorrortu ediciones.

Enriquez, P. (s.f.). *Enseñanza universitaria e investigación educativa: Encuentros y desencuentros*. Recuperado el 2018, de <http://www.odiseo.com.mx/2011/9-17/pdf/enriquez-ensenanza-investigacion.pdf>

Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.

Foucault, M. (2007). La ética del cuidado de sí como práctica de libertad. En C. Gomez , *Doce libros fundamentales de la Ética del siglo XX* (págs. 256-264). Madrid: Alianza Editorial S.A.

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Ediciones.

Gabilondo, Á. (2002). Ontología hermeutica del presente. En T. Oñate, & P. Zubia, *Crítica y crisis del occidente. Al encuentro de las interpretaciones* (págs. 131-150). Madrid: Dykinson.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Piados.

- Heidegger, M. (2010). *Ser y tiempo*. Buenos Aires: Fondo de cultura Económica .
- Instituto Pedagógico Nacional. (2001). *La Escuela vigente y su proyección al nuevo siglo PEI*. Bogotá.
- Instituto Pedagógico Nacional. (2014). *Documento Educación Especial*. Bogotá.
- Larrosa Bondía, J. (1995). Tecnologías del yo y Educación. En J. Larrosa Bondía , *Escuela, poder y subjetivación* (págs. 259-327). Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.
- Larrosa Bondía, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma*, 87-112.
- Larrosa, J. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* . Barcelona: Editorial Laertes.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Mandoki, K. (1994). *Prosaica Introducción a la estética de lo cotidiano*. México D. F.: Grijalbo.
- Mandoki, K. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura*. México: Siglo XXI.
- Manen, M. v. (2010). *El tacto de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Paidós Iberica .
- Mikán, A. I. (2016). *Estudiando, cuidando y parchando, estrategia política y pedagógica basada en la ética del cuidado como educación para el postconflicto*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Educación Artística Lineamientos curriculares*. Bogotá: Magisterio Editorial.
- Ministerio de Educación Nacional. (Febrero de 2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). *Colombia, la mejor educada en el 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del ministerio de Educación Nacional*. Bogotá.
- Osses Bustingorry , S., & Jaramillo Mora, S. (2008). Metacognición: Un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos, XXXIV (1)*, 187-197.
- Pozo, J. I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Restrepo Gómez, B. (2002). *Investigación en Educación*. Bogotá: ARFO Ediciones e Impresiones Ltda.
- Ricoeur, P. (2007). Ética y moral. En C. Gomez , *Doce textos fundamentales de la Ética del siglo XX* (págs. 247-255). Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Roderick, C. (2002). *Person and Object: A Metaphysical Study Roderick M. Chisholm*. Londres.
- Rodríguez Silva, L. (2016). El Dasein “es” por mor de otros. En C. Guevara, *La formación y constitución del ser* (págs. 61-68). Bogotá: U. Distrital Francisco Jose de Caldas.
- Salinas, C. (2002). *La investigación cualitativa*. Bogotá: ARFO Editores e impresiones Ltda.
- San Cristobal , Ú., & López Cano, R. (2014). *Investigación artística en música*. Barcelona: Fondo para la Cultura y las Artes de México y la Escola Superior de Música de Catalunya.

Todorov, T. (2004). *Frente al límite*. Siglo XXI.

Trujillo, D. M., & Ramirez, D. C. (2016). *Propuesta pedagógica "Cuidado al natural"*. Bogotá.