



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL

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 lectura como educadora de la mirada desde el afecto. La educación visual en el entorno familiar.

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

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

1. Hay un proceso metodológico definido y claro desde el estudio de caso.
2. Se involucran saberes de otras disciplinas como el lenguaje en relación a la enseñanza artística visual.
3. Se tuvieron en cuenta las correcciones y observaciones sugeridas por los lectores.

	NOMBRE	FIRMA	NOTA
Jurado 1 - lector	Vanessa Alejandra Cano	Alejandra Cano B.	4.3
Jurado 2 - lector	Zulma Delgado Rios	Zulma	3.8
Jurado 3 - asesor	Gloria C. Bulla	Gloria C. Bulla	5.0
Jurado 4 - asesor	Adriana Rocío Pérez Rincón	Rocío	4.8

CALIFICACIÓN FINAL (Promedio aritmético): 4.4

DISTINCIONES _____

Fecha: 17 - Junio - 2015

LA LECTURA COMO EDUCADORA DE LA MIRADA DESDE EL AFECTO.
LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA VISUAL EN EL ENTORNO FAMILIAR.

ANDREA VICTORIA BOGOTÁ MENDOZA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE BELLAS ARTES

LICENCIATURA EN ARTES VISUALES

BOGOTÁ D.C.

2015-1

LA LECTURA COMO EDUCADORA DE LA MIRADA DESDE EL AFECTO.
LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA VISUAL EN EL ENTORNO FAMILIAR.

ANDREA VICTORIA BOGOTÁ MENDOZA

2009172004

Trabajo de Grado

Asesora: GLORIA CECILIA BULLA GUTIÉRREZ


UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE BELLAS ARTES

LICENCIATURA EN ARTES VISUALES

BOGOTÁ D.C.

2015-1

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Facultad de Artes</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 151	

1. Información General	
Tipo de documento	TRABAJO DE GRADO
Acceso al documento	UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. BIBLIOTECA FACULTAD DE BELLAS ARTES
Título del documento	LA LECTURA COMO EDUCADORA DE LA MIRADA DESDE EL AFECTO. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA VISUAL EN EL ENTORNO FAMILIAR
Autor(es)	BOGOTÁ MENDOZA, ANDREA VICTORIA
Director	GLORIA CECILIA BULLA GUTIÉRREZ
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2015. 151p.
Unidad Patrocinante	UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. UPN
Palabras Claves	Concepto ampliado de Lectura. Lectura de imágenes. Educación de la mirada. Familia. Hacer (como concepto). Afecto.

2. Descripción
<p>El trabajo de grado propuesto a continuación se desarrolló en un ambiente educativo familiar, en el que la lectura juega un papel central al entenderse como un concepto amplio que va más allá de lo textual; de allí parte la noción de educación de la mirada entendida como la comprensión de las distintas formas de lectura referidas a lo sensitivo, lo perceptual, lo textual y en general la idea de mundo, que por lo tanto afianza los intereses propios de cada individuo.</p> <p>Se plantean estos elementos en el contexto íntimo de la familia, que en conjunto con las posibilidades del hacer, desde la educación artística visual, contribuyen a dicho proceso de educar la mirada. En este sentido se reconoce la importancia del entorno familiar en los procesos educativos de los sujetos, asumiendo las experiencias cotidianas como motivo de análisis.</p> <p>La investigadora se posiciona como un sujeto reflexivo que hace parte de la investigación, en la medida que sus propias inquietudes y formas de comprensión participan en la experiencia educativa llevada a cabo y definen las mediaciones, las apuestas didácticas y las estrategias de recolección y análisis.</p> <p>Es en resumidas cuentas, una apuesta por rescatar el papel reflexivo y educativo de la familia desde la constante formación y aprendizaje de tres sujetos, lo cual trae consigo un ejercicio profundo de reflexión de su entorno y a relación que este establece con los espacios formales de educación.</p>

3. Fuentes

- Acaso, M. (2010) *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- Acaso, M (2014) *rEDUvolution. Hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Ariès, Philippe (1988) *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Cavallo, G., & Chartier, R. (2004). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Cohen , L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Eisner, E. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2010). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.
- Larrosa , J., Arnaus, R., Ferrer, V., Pérez , N., Connelly, M., Clandinin, J., y otros. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Mitchell, W.J.T. (1986) *Iconology. Image, Text, Ideology*. Chicago: The University of Chicago Press.

4. Contenidos

El objetivo de esta investigación fue contribuir a la educación de la mirada de dos niños de 6 y 7 años, a través de un espacio educativo artístico basado en la lectura al interior de su contexto familiar. Analizando los procesos de educación de la mirada mediante la lectura de imágenes de ellos; desarrollando procesos de educación de la mirada en los niños desde distintos aspectos del hacer reflexivo y posibilitando encuentros entre lo educativo artístico visual y el contexto familiar.

Para tal se dividió el documento en cinco grandes capítulos. El primero “Una pregunta por la comprensión” recoge las bases del proyecto, su pregunta orientadora, la justificación y metodología.

El segundo “Leer el mundo” hace una revisión histórica del concepto de lectura y amplía la concepción del mismo desde los estudios visuales, para acercarse a las lecturas que hacen los niños en dicho entorno familiar, a través de las experiencias diarias con libros ilustrados y con diversos estímulos sensitivos.

El tercero, “¡Amiga, pintemos!” aborda la relación con la Educación Artística Visual y el hacer como forma reflexiva de comprender el mundo. Allí se ponen en evidencia el dibujo como forma importante de hacer de los niños, la invención de historias y el uso de las palabras como la mediación con la escuela; otras formas de hacer que acoge a los deportes y la imaginación como elementos válidos de creación y se tienen en cuenta las formas de hacer propias de la investigadora quien es un sujeto participante en la investigación.

El cuarto, “Corazones de Patata” hace un recorrido histórico por la concepción de familia, describe las dinámicas propias de la familia de los niños y se adentra en la relación de ésta como un espacio educativo atravesado por todas las relaciones establecidas en los capítulos anteriores, y cómo está mediada por el afecto como elemento primordial de la educación en dicho contexto. Se aborda además en este capítulo el conflicto con la escuela debido a lo que se posibilita cuestionar desde el entorno familiar.

Y finalmente el quinto capítulo “Llegar al puerto para zarpar pronto” recoge las conclusiones del proceso investigativo.

5. Metodología

Las metodologías investigativas utilizadas fueron el estudio de caso y la investigación narrativa, ya que el objeto de estudio era la relación entre dos niños de 6 y 7 años y la investigadora en su entorno familiar. El instrumento de recolección de datos principal fue un diario de campo denominado “Bitácora de Lecturas y Aventuras”, el cual cumplió un papel importante en la medida que se registraron allí las experiencias cotidianas de los sujetos involucrados. Dicho instrumento fue además una apuesta por la conexión entre el hacer artístico y el hacer educativo, ya que se realizó como un ejercicio de creación manual en el que se recogían y codificaban cromáticamente las diversas experiencias mencionadas.

Además de éste, se realizó un ejercicio de análisis del contenido de la bitácora en el “Diario de Reflexiones”, a partir del cual surgieron las categorías de análisis que le dieron un horizonte de sentido a la información recolectada.

Por último se realizó una “Matriz de textos consultados” en la cual se recogieron los referentes que le dan el sustento teórico al proyecto y su planteamiento.

6. Conclusiones

La familia juega un papel fundamental en la educación de los seres humanos, especialmente los niños, y en la medida que allí se exploren y se relacionen los saberes aprendidos en el campo de la educación artística y se afiance el entorno afectivo, se puede contribuir a la educación de la mirada de los sujetos, logrando que cada uno de ellos comprenda su mundo a partir de sus propios intereses y así vaya tomando las decisiones centrales de su vida.

Entender la imagen como un lenguaje que abarca de forma compleja muchos estímulos sensitivo, permite expandir las fronteras de la comprensión y por medio de experiencias apropiarse del lugar que se ocupa en el mundo.

El hacer desde múltiples dimensiones (el cuerpo, lo plástico, las palabras, etc.) es una de las bases importantes de la educación artística visual, ya que permite la experimentación con la materialidad y las ideas. Es la forma de representar los intereses propios de cada sujeto.

El pensar la escuela es un aspecto fundamental no sólo desde la mirada de un licenciado, sino desde la familia, ya que allí se vislumbran las problemáticas de la escuela tradicional y la necesidad de replantear la forma de desenvolverse en dicho contexto.

Elaborado por:	Andrea Victoria Bogotá Mendoza
Revisado por:	Gloria Cecilia Bulla Gutiérrez

Fecha de elaboración del Resumen:	21	06	2015
--	----	----	------

Tabla de contenido

A modo de introducción	9
1. Una pregunta por la comprensión	11
El problema de salida y la meta a alcanzar (Problema y Objetivos)	12
La razón que le da sentido a este proyecto (Justificación)	20
Itinerario de viaje (Metodología)	26
Nachito y Tatán	30
La recolección	32
El análisis	36
2. Leer el mundo	40
Breve historia de los procesos de lectura	41
Lectura y nuevos medios	46
¿Cómo se entienden las imágenes y su lectura en este proyecto?	48
Comprender aquello que nos rodea. Educar la mirada.	54
¿Qué nos cuentan las imágenes?	64
3. ¡Amiga, pintemos!	74
La Educación Artística Visual para educar la mirada.	75
La idea de niñez	78
El rol del educador-artista	79
Las etapas de encuentro con la EAV	82
El hacer como saber	83
El hacer desde el dibujo	84
Un estilo propio	85
El hacer como mediación con la escuela.	92
Inventar historias	94
Otras mediaciones	98
Otras formas de concebir el hacer	99

Mis propias formas de hacer	105
La Bitácora de Lecturas y Aventuras	106
El escritor principiante	109
4. Corazones de patata	113
El lugar histórico de la familia en la educación.	114
¿Qué es una familia?	118
¿Cómo es nuestra familia?	119
¿Qué implica educar en familia?	122
Lo que ocurre cuando se encuentran la familia y la Educación Artística Visual.	128
No quiero hacer tareas, no quiero ir al colegio	129
Lo que la escuela podría ser	136
5. Llegar al puerto para zarpar pronto	138
Conclusiones, comprensiones y retos.	139
Bibliografía	146
Índice de libros infantiles registrados.	149
Índice de imágenes.	149

A MODO DE INTRODUCCIÓN

¿QUIÉNES SOMOS Y CUÁL ES NUESTRA HISTORIA?

Esta historia que pretende ser investigación (o viceversa), tiene una narrativa y unos personajes principales, quienes le dan sentido a todas las preguntas y por lo tanto al camino recorrido, de forma tal que se pongan en evidencia el complejo mundo de relaciones que atraviesan la educación en familia y la influencia de lo artístico en este contexto.

Nachito (Daniel Ignacio), tiene 6 años, y es un niño para quien la imaginación no tiene límites, le gustan las historias, –sobre todo las que él mismo inventa-. Le encantan los videojuegos y dibujar, pero especialmente le gusta jugar con su primo Tatán (Sebastián), quien tiene 7 años y una gran pasión, el fútbol. En esa relación, más que primos, ellos se han convertido en hermanos y mejores amigos, listos para compartir cualquier aventura.

Tatán y Nachito son mis sobrinos, hijos de cada una de mis hermanas, y he compartido con ellos innumerables experiencias y aprendizajes. Los tres somos amigos, y hemos tenido la fortuna de crecer en el mismo hogar. En ese ambiente amoroso y de apoyo incondicional, en el que se configuró en mí un gusto particular por la lectura, que influyó el resto de las decisiones de mi vida, incluida la que me hace preguntarme ahora por la conexión que puede existir entre crecer en un ambiente familiar particular, en el que es posible adquirir el gusto por la lectura y el arte, y la manera como miramos el mundo y nos relacionamos con él; desde la imaginación, las relaciones familiares, el dibujo y las imágenes, a partir de experiencias diarias de encuentro, cuando tras llegar del colegio, compartimos juntos un espacio familiar, íntimo y educativo.

La investigación llevada a cabo fue un estudio de caso que en conjunto con la investigación narrativa permitió que ellos aparecieran como personas que dan cuenta de unas relaciones particulares que reflejan la importancia que tienen los procesos educativos en el entorno afectivo de la familia, y los distintos elementos que atraviesa ese espacio, como las imágenes, la escuela, y mi mediación como licenciada en formación.

El presente informe que da cuenta del camino recorrido está dividido en cinco capítulos: El primero, «Una pregunta por la comprensión», aborda la configuración del proyecto, las preguntas de salida, la necesidad de realizarlo y las metodologías utilizadas para tal fin.

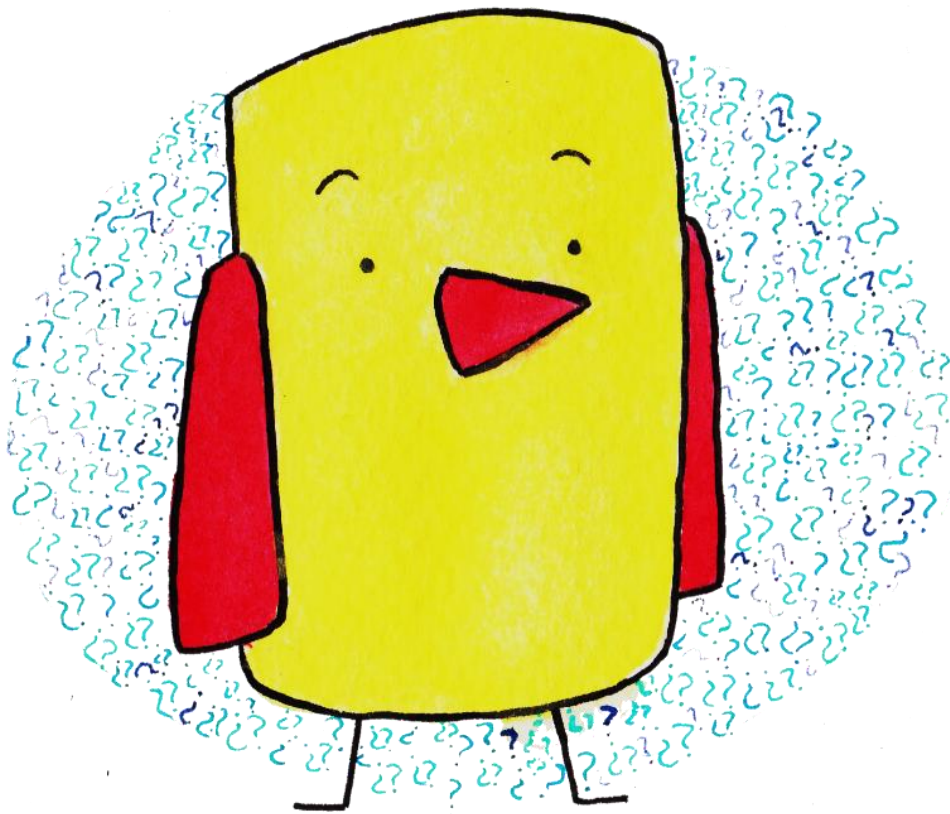
El segundo, «Leer el mundo», trata el problema de la lectura de imágenes y del mundo en relación con la idea de educación de la mirada desde nuestra propia experiencia.

El tercero, « ¡Amiga, pintemos! » habla sobre las posturas de la Educación Artística Visual en la actualidad y cuál es la relación que guarda ésta con la educación de la mirada, especialmente desde las distintas formas de concebir el hacer como un acto reflexivo que refleja nuestras posturas frente al mundo.

El cuarto capítulo, «Corazones de Patata», aborda las relaciones familiares y su papel a lo largo de la historia como institución social de gran importancia en la educación de individuos, y cómo particularmente nuestra familia, y su relación con lo educativo establece unas relaciones particulares con la escuela formal. Se aborda lo familiar al final, porque es el entorno que recoge las posturas planteadas en los apartados anteriores.

Y por último el quinto capítulo, «Llegar al puerto para zarpar pronto», en el que se concluye este proyecto, pero se deja el camino abierto para seguir preguntándonos por el mundo, sus imágenes, y la educación.

1. UNA PREGUNTA POR LA COMPRESIÓN.



El problema de salida y la meta a alcanzar

El punto de partida de este proyecto es la lectura, debido a que es desde allí de donde surgieron las primeras preguntas que gestaron este proceso.

La lectura como un asunto inherente a la cultura, algo propiamente humano, es la que nos permite sumergimos en una serie de códigos y tradiciones, bien sean textuales, orales, visuales, corporales, sonoras, entre otras, las cuales son la representación del pensamiento de la sociedad puesta en dichos términos. Lo que leemos y cómo lo entendemos es tan importante, que justamente en cada instancia de la educación se busca que podamos leer e interpretar textos, ya que ello es el comienzo del camino hacia la comprensión de lo que se nos enseña en múltiples disciplinas, para poder ser sujetos pertenecientes a una sociedad, capaces de comunicarnos con ella.

En esa medida, y teniendo en cuenta que el desarrollo de sujetos es algo que compete al Estado, como un interés político de tener ciudadanos capaces de ejercer sus derechos y deberes, es que el gobierno¹ toma las riendas de las instituciones educativas y sus normativas, en general, para dar unos lineamientos a la educación y dibujar así directrices para la sociedad, de forma tal que se aprendan justamente los códigos propios del territorio –como el lenguaje-, y el ciudadano pueda habitar esos espacios de forma óptima.

Es así que el Estado colombiano establece las normativas que habrán de delimitar los asuntos fundamentales que se deben abordar en la escuela desde la Ley General de Educación (115 de 1994) en que se evidencia, para el caso específico de la lectura, la necesidad de incluir en los distintos momentos de la educación de los ciudadanos, –desde el pre-escolar en adelante-, “el

¹ Entendido como aquel órgano que elegido por los ciudadanos, administra las demás instituciones que conforman el Estado en función de las necesidades de sus habitantes.

desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana [...] así como el fomento de la afición por la lectura”, como lo menciona el Artículo 21 (Sánchez, 1995), siempre apuntando a la necesidad de comunicarnos de manera correcta, hacer uso apropiado del lenguaje y la lengua –que para el caso nacional es el español-, y poco a poco ir adquiriendo una habilidad de lectura profunda, es decir de comprensión.

El desarrollo de aptitudes lectoras es tan importante en los distintos momentos y contextos educativos, que se busca su atención desde las instituciones gubernamentales como los distintos Ministerios que se encargan de temas educativos, pasando por los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) propios de cada colegio, hasta llegar a las familias que en mayor o menor medida se preocupan por dichas aptitudes.

En esa medida el Ministerio de Cultura, por ejemplo, desde 2003 desarrolló el Plan Nacional de Lecturas y Bibliotecas (PNLB) que centró sus esfuerzos en el acceso a la información, los libros y el conocimiento, mejorando la infraestructura y la capacitación de bibliotecarios; y aunque fue una gestión significativa, no apuntaba a la manera de apropiar las habilidades de lectura comprensiva crítica. Y es sólo en el 2010, es decir, 16 años después de sancionada la Ley 115, que el Ministerio de Educación planteó una propuesta conjunta con el Ministerio de Cultura llamada “*Leer es mi cuento*” para trabajar en pro del desarrollo de la lectura en la sociedad, que incluye el fortalecimiento de la escritura y la inserción de ésta en otros contextos sociales aparte de la escuela. En últimas, lo que busca es, cómo aprovechar ese acceso a la información y los libros, que dejó el PNLB para fomentar la lectura en la sociedad; ésta sigue siendo una propuesta en desarrollo que ha logrado llegar a distintos sectores educativos y

culturales, pero que aún no se ha planteado como una Política Pública que logre establecerse como una directriz clara en las distintas instituciones educativas y así llegue a más niños y niñas.

Además hay que tener en cuenta que la forma de concebir la lectura en ninguno de estos programas tiene en cuenta que ésta abarca mucho más que lo textual y se involucra con los asuntos de la cultura visual,² porque a lo largo de la historia se ha ido modificando la idea de lectura, llegando a establecer esa idea hegemónica de lo textual, de la lectura en silencio y con los ojos, pero puestos únicamente en los signos textuales, es decir en la palabra escrita e involucra una serie de relaciones más complejas que la decodificación de signos, ya que “la lectura no es solamente una operación intelectual abstracta: es una puesta a prueba del cuerpo, la inscripción en un espacio, la relación consigo mismo o con los demás” (Cavallo & Chartier, 2004:18-19)

Hay una fuerte necesidad por leer en casi todos los contextos y leer diversos tipos de signos, desde fórmulas matemáticas, químicas y físicas, pasando por la notación musical o los lenguajes del cuerpo, hasta las imágenes del mundo que nos rodea. Y es justamente allí donde se encuentra el nicho del problema que me interesa, pues ¿se ha preguntado la educación por cómo leemos las imágenes que nos permea a diario? ¿Se ha calculado el impacto de dicho accionar en términos de una posible ampliación de la capacidad de comprensión frente a los códigos no alfabéticos? ¿Hay un lugar para el estudio de cómo leemos las imágenes de la cultura, que busque una comprensión e interpretación de lo que se decodifica?

Algunos estudios se han cuestionado precisamente por ese vacío en los programas lectores en relación con otros lenguajes, como es el caso de la investigación “*Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*” (Arizpe & Styles, 2004) en el que se identifica la problemática del desarrollo de la lectura de imágenes en niños en el contexto europeo, y que en éste aspecto

² Este tema es tratado a profundidad en el capítulo 2.

coincide con el nuestro: “vivimos en mundo cada vez más visual, en el que se acepta de buen grado que las imágenes superen a las palabras como el medio de comunicación predominante. (...) En nuestro sistema educativo no se comprende, ni se aprovecha, la lectura de imágenes como una destreza o capacidad" (Ibídem, 2004: 15).

Y es que, si bien el sistema educativo se preocupa por los asuntos de la lectura, la historia y evolución de cada uno ha llevado a que se pierda la conexión entre ambos aspectos en relación a esa idea de la lectura que abarca más que lo textual. Lo cual se convierte en un llamado de atención vital en nuestros días, en los que debemos preocuparnos por el desarrollo de una lectura que aborde también los aspectos culturales y no solamente disciplinares, pues en la medida que se asocien más los diversos campos del conocimiento en lo educativo la lectura se podría comprender también como un campo más amplio de relaciones.

El mundo que nos rodea está determinado por los “nuevos”³ medios masivos de comunicación y sus tecnologías propias, lo que requiere velocidad constante, es decir, un dinamismo referente a los cambios en todos los ámbitos, pues ésta condición es la que transforma constantemente las ideas, el pensamiento, las comunicaciones y en general las formas de relacionarnos, haciendo importante que la manera de leer el mundo sea afín a esos cambios contextuales.

Saber leer debería implicar entonces, ser capaz de comprender, tanto los códigos como los mensajes con los que nos aborda constantemente la sociedad, para poder tener un nivel de participación más amplio y crítico, de forma tal que entendamos nuestro lugar allí y tener la capacidad de dialogar con nuestra propia voz.

³ “Nuevos” porque en relación a la historia de la humanidad lo son, pero no han surgido en el contexto inmediatamente actual, sino que se han venido desarrollando desde comienzos del siglo XX.

Los asuntos y problemáticas propios de la cultura visual como el lenguaje, los medios de comunicación y el dinamismo de las imágenes en general, no son abordados desde las políticas de Estado presentadas anteriormente, y tampoco desde los entes reguladores de la educación escolar, pues como lo dice Hernández:

Los gobiernos no se percatan de que nuestro tiempo no exige más control, sino que pide autonomía creativa y trasgresora para trazar puentes con unos sujetos cambiantes en un mundo donde el mañana es incierto. Pero siguen empeñados en su afán regulador y normativo. (Hernández, 2007:12)

Todo lo anterior se reflejó al comienzo de este proyecto en mi propia práctica docente en el Instituto Pedagógico Nacional (IPN), ya que no encontré allí un lugar en el cual desarrollar una propuesta que abordara a fondo la importancia de la comprensión de las imágenes, a partir de un proceso minucioso del desarrollo de lectura con los estudiantes, especialmente porque los tiempos de práctica no me permitían llegar a la profundidad de un asunto como éste. Aun así, debo reconocer que los espacios educativos formarles como el IPN, son lugares enriquecedores para la labor docente porque plantean una constante reflexión al quehacer como educador⁴ y es un espacio que necesita, como seguramente lo necesitarán cientos más, una estrategia para desarrollar planes de lectura acordes con las necesidades actuales.

Con ello quiero mencionar la importancia la escuela como aquel espacio donde los estudiantes conviven y comprenden en gran medida su rol social, pero que necesita que se profundice más en la lectura en ese sentido amplio que abarca más lenguajes, para que los

⁴ Ya que enfrentarse a la realidad de la práctica educativa en el aula y acercarse a las dinámicas internas de las instituciones formales permite reflexionar sobre las posturas que uno tiene como educador y cuál es la forma como quiere aportar al proceso educativo de sus estudiantes, mediando muchas veces con los planteamientos institucionales ya establecidos.

estudiantes puedan “tener criterios, interpretar(se) y dar respuestas críticas” (Hernández, 2010: 22) en un mundo en el cual podemos opinar, pero no entendemos el valor de ese derecho.

En ese reconquistar la lectura en la escuela, es vital relacionar ésta con lo que sucede más allá de sus paredes, creo que es necesario buscar en su cotidianidad los elementos que se pueden llevar a los espacios educativos, y hacer de éstos instrumentos de comprensión del mundo, para no jugar más al juego de la disociación de saberes, que comienza con la ruptura de la escuela y la vida⁵, y tratar de comprender que todo aquello que nos rodea, tanto dentro como fuera de los espacios educativos, y entre las diversas disciplinas, está conectado.

Por todas esas razones es que decidí buscar la respuesta a aquellas inquietudes sobre la lectura en un espacio educativo informal, uno que tiene tanta importancia como la escuela en la constitución de sujetos: la familia. En éste lugar particular⁶ la educación artística tiene igualmente relevancia, y la experimentación es parte de la estrategia educativa. Es además un espacio que me permitió –y me sigue permitiendo- poner la mirada de forma minuciosa en la forma como la lectura atraviesa día a día la manera como apropiamos el mundo.

De allí que haya decidido poner el interés investigativo en la relación entre mis dos sobrinos de 6 y 7 años, Nachito y Tatán, y yo, con quienes a diario comparto un espacio en el que les ayudo en su formación como seres humanos, donde hacemos juntos los deberes escolares, jugamos con libros ilustrados, dibujamos, pintamos, entendemos el significado de nuevas palabras, de las imágenes que hay a nuestro alrededor, nos preocupamos por las palabras dichas y

⁵ Estas rupturas las he presenciado a lo largo de mi vida como estudiante, tanto en el colegio como en la universidad –donde muchas veces pudimos estudiar la estructura del sistema educativo y encontrar allí esos distanciamientos-, además de haberlo observado en mis diversas prácticas como docente, y como incluso lo abordaré más adelante, desde las experiencias de mis sobrinos, especialmente en el capítulo 4.

⁶ Particular porque estoy hablando de mi familia, la cual expondré de forma más detallada en el capítulo 4.

escritas, su orden y significado, mejor dicho su comprensión, y en general nos encontramos en un lugar lleno de afectos para comprender el mundo.

Desde que nacieron hemos compartido un espacio importante para nuestro aprendizaje, ya que tanto ellos como yo vamos aprendiendo sobre la vida, y especialmente desde que su relación particular con lo escolar se estableció –cuando comenzaron a asistir al jardín infantil-, ese encuentro educativo en el hogar se intensificó, además el momento en el que Tatán empezó la básica primaria, coincidió con el inicio de éste proyecto en el 2014,

Hacerme cargo de acompañar sus procesos en lo escolar tiene mucho que ver con que, como maestra en formación en Artes Visuales, me interesan profundamente sus inquietudes y sobre todo, con que hay un vínculo afectivo que me pone en la necesidad de no abandonarlos en su proceso en el mundo escolar, a sabiendas, –por experiencia propia como docente y antes como estudiante-, que lo que pasa en la escuela necesita de cierto apoyo desde la casa, para no sentirse abandonado en un mundo absolutamente desconocido y distinto a la vida real.

Poner el ojo investigador en este contexto vale la pena además porque en este espacio lo afectivo juega un rol vital, a diferencia de los contextos formales pues en lo familiar, aparte de preocuparnos por las respectivas tareas, nos encontramos como niños, para jugar, leer, inventar, y disfrutar de la vida a través de los sentidos y las experiencias.

En este espacio, en el que como lo dije anteriormente, yo también estoy en constante aprendizaje, me han comenzado a surgir preguntas sobre la importancia de la Educación Artística Visual (EAV) en relación a la manera como interpretamos el mundo a través de la lectura, pero de aquella que implica una comprensión de lo que nos comunica, especialmente a través de sus imágenes.

El eje central de este proyecto es entonces, una apuesta por la educación de la mirada de mis sobrinos, por medio de procesos de lectura de imágenes y del mundo, y así darle valor a los procesos educativos artísticos en el contexto familiar. Así pues, mi pregunta guía en este proceso fue⁷:

¿Cómo contribuir a la educación de la mirada de dos niños de 6 y 7 años a través de un espacio educativo artístico basado en la lectura al interior de su contexto familiar?

En esa medida el objetivo principal a alcanzar fue:

Contribuir a la educación de la mirada de dos niños de 6 y 7 años a través de un espacio educativo artístico basado en la lectura, al interior de su contexto familiar.

Apoyándose en los objetivos que fueron necesarios para alcanzar la meta final:

- **Analizar los procesos de educación de la mirada mediante la lectura de imágenes en dos niños de 6 y 7 años.**
- **Desarrollar procesos de educación de la mirada en los niños desde distintos aspectos del hacer reflexivo.**
- **Posibilitar encuentros entre lo Educativo Artístico Visual y el contexto familiar.**

⁷ Esta investigación se inscribe a la línea investigación «Procesos Culturales Educativos» de la Licenciatura en Artes Visuales, ya que aborda una mirada desde lo educativo para entender la pertinencia de la educación artística allí. Además de apuntar hacia la comprensión del papel de las imágenes en la cultura, en función de la construcción del sujeto y la sociedad.

La razón que le da sentido a este proyecto

*La lectura nos vuelve a todos peregrinos:
nos aleja del hogar, pero, lo más importante,
nos da posada en todas partes.*

Hazel Rochman

Hacer una investigación educativa artística, debe ser en mi concepto, una sincronía entre ambos mundos, los de la educación y el arte. Una búsqueda de conocimiento desde lo sensible como desde lo racional, que involucre los lenguajes y procesos propios de ambas miradas.

Durante mi formación en el campo del arte y la educación artística, he descubierto la importancia del ser sobre el saber, generándome constantemente preguntas sobre mi propio proceso de formación y no porque el saber y el hacer no tengan relevancia, sino porque en el contexto de lo educativo hay aspectos éticos fundamentales que nos hacen reflexionar un poco más que en otros campos, sobre la consciencia de quiénes somos para saber cómo conocemos, hacemos y actuamos en relación con el mundo.

También implica que como estudiantes nos situamos en una posición clara sobre nuestra forma de comprender los procesos educativos y nuestra manera de reflexionar allí.

En esa constante reflexión sobre quién soy y cómo conozco, he comenzado a entender, que ha sido gracias a la lectura y su comprensión profunda, que he tomado determinaciones que

me han traído por este camino de lo educativo artístico, lo cual se ha reflejado en una necesidad por compartir con otros esa pasión y esa manera de relacionarme con el mundo. Leer implica para mí un proceso ampliado de comprensión, que no se queda en la mera decodificación de signos, grafemas, convenciones, sino que llega hasta las intenciones, historias, razonamientos que se esconden detrás, para poder entender el mundo que me rodea. Eso atraviesa lo textual, visual, sonoro, olfativo... en general lo sensitivo.

Leer es algo que vivo desde caminar un paisaje y mirarlo con detenimiento, leer la música que me acompaña, leer las historias de libros que me han llevado antes a esos lugares; así como leer un libro, que me lleva a lugares distantes llenos de imágenes y sensaciones.

Ese ejercicio de comprensión atraviesa mi historia personal, y me lleva a repasar sucesos claves para el desarrollo de ese gusto particular por la lectura, sobre todo la concepción ampliada que tengo de ella. Entender que hubo espacios físicos particulares en mi casa y colegio, en los que los libros eran una ventana abierta para explorar el mundo o escapar de él; en el que muchas veces los libros ilustrados me cautivaron, convirtiéndose paulatinamente en una invitación para convertirme en un futuro en ilustradora de uno de esos mundos maravillosos; espacios en los que fui forjando una pasión. La literatura y sus lenguajes, la descripción de situaciones y lugares, hicieron que al experimentar una sensación particular, como los viajes, las caminatas, o el cotidiano recorrer de la ciudad, se convirtieran en un juego de sensaciones, de observación de los pequeños detalles que le dan placer a la vida, o por lo menos a la mía.

En este punto, después de haber transcurrido un camino por un espacio de reflexión y creación tan particular como lo es la Licenciatura en Artes Visuales, me he comenzado a preguntar por el papel y el poder de la educación, en especial de la educación artística para forjar

aquellos gustos y sobre todo, criterios, que nos cambian la mirada y nos hacen conscientes del lugar que habitamos y muchas veces de nuestra relación con él.

En la medida que esta investigación es la culminación de un proceso educativo y la continuación de la formación como educadora-artista, en la que me asumo como un sujeto social, familiar y político, decidí hacer una apuesta por los espacios informales, por los lenguajes no científicas sino narrativos, y me embarqué en un proceso con dos sujetos que están comenzando a reconocerse en el mundo, y a visualizar un lugar en él: dos niños de 6 y 7 años que comparten conmigo espacios vitales, códigos personales y sobre todo una relación profunda, pues nos unen vínculos sanguíneos, pero sobre todo vínculos afectivos.

Mi idea con este proyecto fue intentar encontrar un camino distinto al escolar, desde el cual pudiera encontrarme como docente en artes visuales, y donde ellos sintieran la libertad de ser, para de esa forma hacer un ejercicio de EAV, pero concibiendo lo educativo precisamente como algo que trasciende los límites de la escuela y que no se piensa únicamente desde modelos preestablecidos, sino que surge en relación con los diversos aprendizajes y lecturas que en el proceso de formación como licenciada han constituido mis prácticas educativas. Estoy segura de que se puede nombrar desde algún lugar particular, ya que habrá alguien que esté en sintonía con esta forma de comprender el acto educativo, pero no es el interés de éste proyecto nombrarlo de esa manera, sino de poner en el contexto de lo familiar todas esas posturas y didácticas en juego.

Esto lo relaciono con los postulados de Fernando Hernández, sobre la necesidad de proponer espacios que estén en sintonía con la sociedad en la que vivimos.

De aquí que no perdamos de vista que las prácticas educativas responden a movimientos sociales y culturales que van más allá de las paredes de la Escuela, que las prácticas de la

Educación Artística (también de las que consideramos próximas y favorecedoras de una comprensión de la cultura visual) constituyen reflejos de problemáticas en la sociedad, en el Arte, en la educación. Pero estos reflejos no responden a una relación de causa-efecto, sino que se articulan en interacción con las maneras de mirar y de mirarse (y mirarnos) en cada época (Hernández, 2010:41).

Lo educativo es entonces una realidad que supera lo escolar, y que representa las necesidades y pensamientos de la sociedad a la que pertenecemos, lo cual atraviesa también lo familiar.

Estas posturas se relacionan con la forma como asumo el mundo que me rodea, y me invitan a analizar de manera profunda y seria lo que nos ocurre en el espacio educativo que compartimos con mis sobrinos el cual me está formando como ser humano también a mí, al generarme preguntas a partir de las experiencias vividas⁸, las cuales se reflejan en mi quehacer como educadora y como artista; ya que la práctica no es solo la oficial, la inscrita en el pensum, sino la que nos atraviesa a diario, y mis aprendizajes también hacen parte de éste proceso investigativo, ya que no puedo desligarme ni desdibujarme de él, sino pensarme como educadora-investigadora.

Hay allí una relación vital que nos pone en diversos roles. El de estudiantes-docentes, el de aprendices, el de amigos, el de familia, el de jugadores en los que se plantea la necesidad de

⁸ Preguntas que tienen que ver con tres aspectos importantes: el primero, con la manera como día tras día puedo ayudarle a mis sobrinos a solucionar sus preguntas sobre cómo funciona el mundo: desde el color del cielo, la razón para acostarse temprano, por qué debemos valorar los alimentos, respetar a los demás seres humanos hasta el por qué hacer tareas puede ser importante. El segundo, con mi quehacer como educadora en los distintos espacios de práctica, al relacionar justamente la importancia de reconocer los espacios familiares y el valor que cada individuo tiene en la sociedad. Y el tercero con aquellos procesos que enriquecen mi hacer artístico a través del dibujo, como una forma de representación del mundo y todas esas inquietudes que allí surgen –que están relacionadas con todos los demás campos de mi existencia-.

abrir una mirada investigadora que le brinde una perspectiva de comprensión a todo lo que allí ocurre, y de paso poner el foco en un contexto tan valioso como el familiar.

Con todo ese panorama, encontré que las metodologías investigativas más coherentes para desarrollar éste proyecto eran el estudio de caso y la investigación narrativa, ya que fueron herramientas que le permitieron al proyecto crecer de manera afín con lo que pretendía: una relación de comprensión con el entorno, las imágenes, la lectura y mis propias formas de hacer. La investigación narrativa responde a esas inquietudes, porque además una necesidad de escribir de forma narrativa para comprender las experiencias vividas y que quiere compartir eso con otros⁹.

Poner el interés en un contexto particular como la familia permite analizar un proceso de educación atravesado por la afectividad que es comprensiva, que busca permitir en los sujetos un encuentro de sus propios roles en la sociedad de manera concienzuda y que además en nuestro caso particular, fue un proceso acompañado y entremezclado con lo artístico y lo propio de sus lenguajes, que busca el desarrollo de aspectos creativos necesarios para el desenvolvimiento cultural en la sociedad, pues como Rodari dice “El uso total de la palabra para todos me parece un buen lema, de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo” (Rodari, 1983).

Podría no parecer tan relevante detenerse en los aspectos de la lectura de imágenes en relación con la EAV en un contexto familiar si pensamos en los problemas educativos escolares tan profundos que atraviesan a nuestras sociedades actuales, pero creo que es justamente a partir de lo afectivo y de reconocer los intereses particulares de cada uno, que nos podemos reconectar como sociedad –una atravesada por tantos conflictos y miedos-, al rescatar el papel que juega ese

⁹ Lo cual a bordo de forma más completa en el apartado de *El escritor principiante*.

núcleo íntimo para reconocer el mundo, aprender de éste y respetar a los demás que conviven allí con nosotros.

Es importante regresar al primer lugar en el que nos encontramos con el mundo, pues allí se debe repensar el papel que juega la familia como educadora, como posibilitadora de la lectura como ocurría en el pasado, cuando enseñar a leer era una labor que desde la cuna, las madres y la comunidad debían realizar para brindar poco a poco a los sujetos las herramientas básicas de lectura, que si bien no trascendía la decodificación en un nivel básico, sí les permitía relacionarse con la comunidad en otro campo de comunicación. Esa labor de la alfabetización, fue luego entregada a la escuela, la cual tendió a homogeneizar los conocimientos, convirtiendo la lectura en una habilidad que muchos otros pudieron desarrollar, pero que no profundizó en el nivel de comprensión del mundo a través de los múltiples lenguajes que el contexto nos habla.

Esto tiene que ver también con el desarrollo de la escritura y la lectura a lo largo de la historia, ya que han sido unas de las principales formas de comunicación entre humanos y culturas, pues a través de éstas compartimos códigos vitales para la socialización. Debido a su uso transversal en nuestra cotidianidad, creemos que esos códigos son naturales, pero tienen detrás toda una historia de desarrollo y expansión, que une los estudios de la lectura con los de las imágenes y por lo tanto con los procesos de comprensión.

No debería haber entonces, una ruptura entre la lectura textual y la de imágenes, pues en el fondo, éstas (y todos los tipos de lectura) lo que buscan es la comprensión, y si allí hay un camino para la Educación Artística Visual, pensada además desde ese entorno originario que es el hogar y abordado como un asunto reflexivo, entonces haya quizás un lugar para desarrollar éste proyecto.

Itinerario de viaje

Lo que esta investigación pretende es entender los procesos que ocurren al interior de un encuentro educativo familiar que está atravesado por la lectura y la EAV. Este proceso intenta dar cuenta del camino que este caso particular puede tener hacia la lectura comprensiva que desemboca en la educación de la mirada.

Al ubicarse en un contexto familiar que explora aspectos de la cotidianidad íntima propia de estos espacios, es importante manejarlo de forma sensible¹⁰ y objetiva. En este tipo de procesos se abordan temas que pueden ser muy personales y afectar de cierta forma la intimidad de los sujetos involucrados, pues bien pueden ser asuntos de género, etnia, inclinación sexual o política, duelo, violencia o como en éste caso particular, estudiar las relaciones con sujetos o situaciones muy cercanas al investigador/educador (Cohen, Manion & Morrison, 2007:119), y en las que se resalta el espacio del hogar en función de esos encuentros educativos y no de las prácticas íntimas de cada uno.

Podría decirse que de cualquier forma, la investigación educativa, fuera de estas situaciones particulares, es en sí misma un asunto que debe ser manejado de manera sensible, con tacto y cuidado, ya que aborda las relaciones entre los sujetos, sus contextos, las razones históricas y políticas que allí los congregan y los efectos que dicha relación trae consigo.¹¹

¹⁰ Hago referencia aquí al concepto *de Sensitive educational research*, que tiene que ver con la sensibilidad, en tanto cuidado, atención o tacto a la hora de manejar los temas tratados en el campo de la investigación educativa. (Cohen, Manion & Morrison, 2007)

¹¹ Esto tiene una razón de ser en la historia de la investigación, ya que en los regímenes totalitarios los permisos para hacer pesquisas eran dados a instituciones o representantes gubernamentales únicamente, para que la investigación no se realizara por entes educativos, ya que ello podía representar un sesgo ideológico. En este tipo de sociedades cerradas, cuando la investigación en temas educativos era permitida después de una exhausta aprobación, no podían

En esa medida, hacer un ejercicio investigativo juicioso y profundo en el contexto familiar y afectivo se hace válido, siempre y cuando el foco investigativo (para el contexto en el que se desarrolla ésta investigación) se centre en los asuntos educativos que atraviesan dicha relación, desde la lectura y la educación artística. Pero sobre todo se hace válido porque implica un acto de libertad frente a los temas a investigar y la manera de hacerlo, ya que en nuestro contexto las relaciones humanas que construyen y constituyen en su forma más primaria nuestra sociedad en el hogar, no son siempre un tema de interés.

Habiendo aclarado el origen de las posturas aquí presentes, podemos enfocarnos en el caso específico de esta investigación, que al ser una interacción particular entre tres sujetos, fue coherente llamarlo un *estudio de caso* que al desarrollarse en un ambiente familiar cercano, lleno de anécdotas infantiles y de encuentros con el mundo, se vale de la *investigación narrativa* como una herramienta que le da un tono apropiado para contar nuevamente a los demás lo que allí aconteció.

El estudio de caso es pertinente para darle forma a este proyecto porque estudia temas que se relacionan con la educación y las ciencias humanas y sociales, en la medida que “tienen que ver con los seres humanos y sus relaciones consigo mismos y su entorno” (Hernández y otros, 2006:693) y por lo tanto son investigaciones que se basan en los estudios de la experiencia, la cual “se relaciona con la capacidad de los seres humanos de dotar de significado el relato de sus propias vivencias” (Ibídem). El estudio de caso permite entonces observar y encontrar en un caso particular el reflejo de una sociedad y un contexto específicos a partir de las experiencias; permite

tocar ninguno de los temas anteriormente mencionados como *sensibles*, y mucho menos tratar temas políticos. Es decir, el simple acto de investigar podría llegar a ser un anatema en este tipo de sociedades, porque no era pensado como un ejercicio para desarrollar libremente nuevo conocimiento, sino para obtener datos valiosos sobre el manejo de las sociedades (Cohen , Manion, & Morrison, 2007)

además hacer un proceso más juicioso y a profundidad para entender las relaciones de dichos sujetos en relación con el mundo que habitan, como se aclara a continuación:

The single instance is of a bounded system, for example a child, a clique, a class, a school, a community. It provides a unique example of real people in real situations, enabling readers to understand ideas more clearly than simply by presenting them with abstract theories or principles. Indeed a case study can enable readers to understand how ideas and abstract principles can fit together (Cohen, Manion & Morrison, 2007:272).¹²

Ya que justamente evidencia cómo esas muestras particulares de una sociedad, son un ejemplo real de las teorías que atraviesan ese campo, como en este caso específico, al poner en diálogo las ideas de lectura, de educación de la mirada, de EAV, de niñez y de familia con nuestra propia experiencia.

Martínez, por su parte, nos brinda una idea del estudio de caso diciendo que:

Los análisis de casos en profundidad, en tanto que es un enfoque más bien cualitativo, tratan de comprender el proceso por el cual tienen lugar ciertos fenómenos. Además de permitir captar adecuadamente la heterogeneidad y el rango de variación existente en una población determinada, la selección teórica o hecha a propósito de la investigación cualitativa [...] facilita la selección deliberada de aquellos casos que se revelan críticos para valorar una(s) teoría(s) ya existente(s) o en desarrollo (Martínez, 2006: 172).

¹² Traducción: “La instancia singular de un sistema relaciona, por ejemplo un niño, una pandilla, una clase, una escuela, una comunidad. Eso provee un ejemplo exacto de gente real en situaciones reales, permitiéndole a los lectores entender ideas de forma más clara que simplemente presentándoles en abstracto teorías o principios. De hecho un estudio de caso puede permitir a los lectores entender cómo las ideas y los principios en abstracto funcionan juntos”

En nuestro *caso* particular, permite justamente adentrarse en la diferencia que representa cada sujeto, que en nuestro caso se demuestra desde Tatán y Nachito, siendo dos sujetos que constituyen universos paralelos, pero distintos, y que en la medida del análisis de sus experiencias cotidianas, se puede dar cuenta de esa idea de *educación de la mirada*, desde un entorno familiar específico.

En relación con esa idea de lo particular de un caso cercano, la observación participante fue inherente al proceso, pero además necesaria y vital para entender todas aquellas relaciones educativas (no escolarizadas) que suceden en un espacio en el que pocas veces se posa una mirada observadora, ya que se tiende a dar todo por cierto o ‘normal’, por el mismo hecho de ser la vida cotidiana la que allí se vivencia. Asimismo, al ser un contexto íntimo y ‘natural’ esa observación no fue ‘extraña’ para quienes participamos de la experiencia, especialmente para ellos, que nunca se sintieron observados desde una mirada investigativa que los volviera sujetos ajenos o extraños, pero que para mí sí representaba la idea de extrañamiento, al tomar en ocasiones cierta distancia para poder analizar las experiencias y relaciones a lo largo del proyecto, como en las actividades que hacemos a diario, de bailar o dibujar y que son parte de nuestra cotidianidad, pero que yo debía desnaturalizar para detectar allí los encuentros educativos.

En cuanto a la investigación narrativa, está se constituyó como la herramienta capaz de darle las palabras acordes al proyecto, contándolo en el mismo tono familiar en el que se dieron las experiencias. Lo cual guarda estrecha relación con lo que sostienen Connelly y Clandinin:

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas [...] es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo (Connelly y Clandinin, en Larrosa 1995:11).

La metodología narrativa guarda además una relación con la filosofía del proyecto, pues al tratarse de la lectura y su relación íntima con el mundo y sus historias, lo más coherente es contar esos procesos desde un lenguaje narrativo y no científico/académico. La escritura narrativa acerca la temática a la raíz, y es el relatar historias y significados que nos abre la puerta de paso a la comprensión de las imágenes que el mundo nos brinda.

Por otra parte, cuando Connelly y Clandinin sostienen que “al empezar el proceso de la investigación narrativa es particularmente importante que todos los participantes tengan voz dentro de la relación” (Ibídem:21), considero importante dejar entrar en los relatos la voz de la niñez para que pueda expresar y dejarnos vislumbrar las mediaciones que por ellos pasan, para comprender el mundo que los rodea a través de las imágenes y la lectura, lo cual se hace notorio en la bitácora, cuando registramos nuestros diálogos, y son Tatán y Nachito quienes primordialmente hablan, de tal forma que a través de sus palabras estén presentes.

Nachito y Tatán

En este punto, me parece importante presentar a mis sobrinos, ya que son justamente los dos protagonistas de este caso, y sus imágenes y lecturas comenzarán a aparecer y es importante que ellos estén presentes antes que sus lecturas, ya que sus gustos y preferencias son parte importante de su forma de apropiarse del mundo, como saber qué les gusta hacer y comer.

Sus padres no tienen profesiones relacionadas al campo educativo, pero se preocupan constantemente por lo que ocurre con los niños en esos espacios, partiendo del colegio –que es de orden religioso, al cual asisten por cuestiones de accesibilidad-, y la relación que tienen con las profesoras y el entorno, el cual es muchas veces problemático para ellos, ya que apenas se están adaptando al sistema formal. Están además al tanto del tiempo que paso con ellos en mi casa, ya que cada vive aparte, Nachito con sus papás y Tatán con su mamá.

NOMBRES: Daniel Ignacio

APELLIDOS: Patiño Gómez

APODO: Nachito

EDAD: 6 años

FECHA DE NACIMIENTO: 01/Febrero/2009

NOMBRE DE LA MADRE: Ana Milena Gómez Mendoza

NOMBRE DEL PADRE: Raúl Patiño Parra

Ocupación: Ser niño / Estudiante

ACTIVIDADES FAVORITAS: Dibujar, cantar, inventar historias, disfrazarse, jugar videojuegos, y jugar con su primo.

COMIDAS FAVORITAS: Helado, dulces, arepa y frijoles.

CURSO ACTUAL: Primero

COLEGIO: San Felipe Neri



NOMBRES: Sebastián
APELLIDOS: Gama Bogotá
APODO: Tatán
EDAD: 7 años
FECHA DE NACIMIENTO: 08/Octubre/2007
NOMBRE DE LA MADRE: Luisa Marcela Bogotá Mendoza
NOMBRE DEL PADRE: Julián Gama Rivera
OCCUPACIÓN: Ser niño / Estudiante
ACTIVIDADES FAVORITAS: Jugar y ver fútbol, cantar en la ducha, montar en bicicleta, silbar, jugar videojuegos, y jugar con su primo.
COMIDAS FAVORITAS: Espagueti a la boloñesa, pizza hawaiana, crepes de queso crema y mermelada, agua y mango.
CURSO ACTUAL: Segundo
COLEGIO: San Felipe Neri



La recolección

La “Bitácora de lecturas y aventuras”¹³

En cuanto a los sustentos investigativos que fueron las herramientas de apropiación de las observaciones y comprensiones, el diario de campo, que se nombra como “Bitácora de lecturas y aventuras” es una de los instrumentos primordiales, que juega un rol protagonista en el desarrollo de este proyecto, ya que es allí donde de manera más significativa se registraron las experiencias vividas a lo largo de un año, y en el cual se planteó como un ejercicio creativo que no se quedó solamente en la recolección de los datos, sino que a través de un trabajo artístico, le brindó significado y tonalidad a los datos, transformándolos en experiencias. Este diario juega como

¹³ Hay un apartado en el capítulo 3 (pág.106), en el que se desarrolla de manera más detallada el proceso de la bitácora y las posturas que ésta implica.

elemento válido en ambas metodologías de investigación por ser una herramienta descriptiva, y en la cual la observación participativa se hace evidente, a través de las propias explicaciones y reflexiones de las experiencias vividas, que además maneja una narrativa particular que permite a cualquiera que tome el diario, entenderlo.

El proceso de registro funcionó de la siguiente forma: en las tardes, cuando una nueva experiencia ocurría en el marco de nuestros encuentros, era registrada de forma rápida y lo más completa posible, como una nota de campo, como lo recomiendan para el estudio de caso, Cohen, Manion & Morrisonen en el apartado *Recording observations*, “record the notes as quickly as possible after observation, since the quantity of information forgotten is very slight over a short period of time but accelerates quickly as more time passes” (2007:260)¹⁴, las cuales además son notas recogidas a través de la observación participativa como es propio de la investigación narrativa, ya que

El investigador participa en la situación recogiendo sus notas. Los apuntes del investigador son el registro activo de su construcción de los acontecimientos ocurridos. Llamamos a esto un registro activo para expresar la forma en la que vemos al investigador y para subrayar que las notas son una reconstrucción activa de los hechos más que un registro pasivo (lo cual sugeriría que los hechos pueden ser meramente registrados, sin la interpretación del investigador) (Connelly y Clandinin, en Larrosa 1995:24).

Notas que se convirtieron entonces en parte del diario, a partir de su organización cromática y el lenguaje artístico en el que fueron dispuestas, lo cual también encuentra validez en el campo de la investigación narrativa ya que el investigador intenta darle sentido a su trabajo, y

¹⁴ Traducción: “Registre las notas tan rápido como sea posible después de la observación, ya que la cantidad de información olvidada es poca si el tiempo que ha transcurrido es corto, pero acelera rápidamente a medida que pasa el tiempo”.

procura “entender los paralelismos entre, por un lado, su propia experiencia de aprendizaje a lo largo de su participación en la investigación y, por otro, el trabajo que se está realizando” (Ibídem).

Esa organización cromática de las imágenes de la bitácora se realizó respondiendo temáticas que se relacionan a la lectura desde los libros ilustrados, al hacer desde el dibujo, a las tareas realizadas como mediación entre el hogar y la escuela, a las preguntas que surgen desde los niños frente a las realidades de la escuela y a lo afectivo que se evidencia en sus imágenes e ideas.

A partir de esa codificación cromática, se hizo la interpretación de las experiencias que allí estaban registradas en el diario de reflexiones y se pusieron en diálogo con los referentes teóricos manejados. Fue así que surgieron las cinco categorías de análisis –que se explican en la página 30-, y que se retomaron en los distintos capítulos de este documento para dar cuenta de las experiencias planteadas.



Imagen 1. Algunas páginas de la bitácora.

[La totalidad de las imágenes se encuentran en el Anexo 01]

El diario de reflexiones:

Asimismo, desarrollé un diario de reflexiones en el que analizo nuestra interacción, desde una perspectiva muy íntima y personal, en el que intento darle voz a mis múltiples roles (como amiga, tía y educadora).

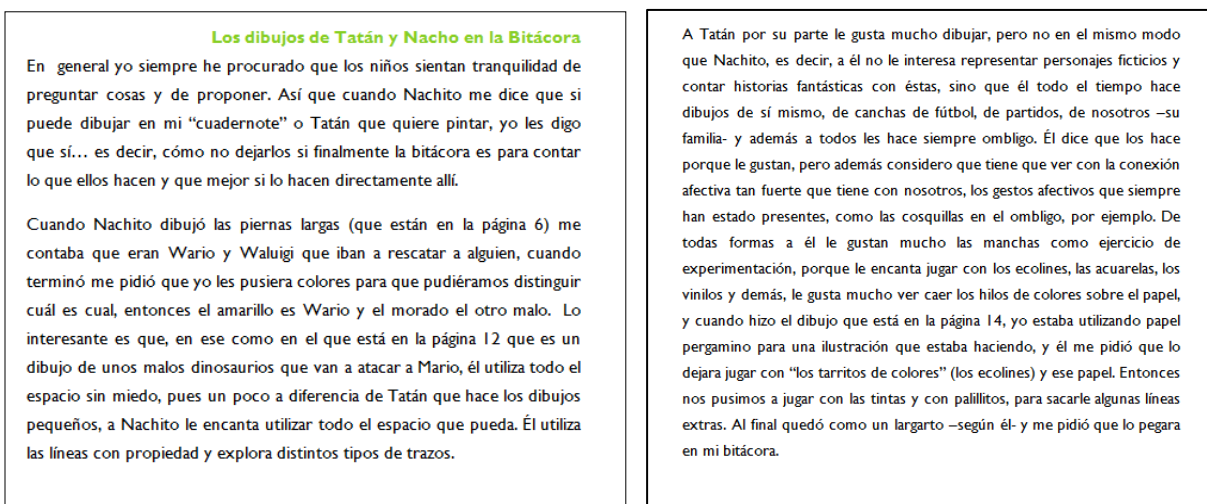


Imagen 2. Pantallazos del diario. [La totalidad se encuentra en el Anexo 02]

Esta herramienta la utilicé para decantar mis propias reflexiones y aprendizajes, las cuales retomé para la escritura de éste informe. Y donde hice un análisis formal de esas imágenes.

Las imágenes y datos complementarios:

Otros elementos recolectados durante el proceso fueron fotografías que describen distintas relaciones de los niños, su relación como primos y sus gustos particulares; también hay algunas imágenes de sus cuadernos que muestran su manera de relacionarse con el mundo escolar y dos transcripciones de conversaciones, una sobre el asunto de la libertad y otra sobre la invención de historias, que dan cuenta de las mediaciones con la escuela y los enfrentamientos con ésta.

Todos estos elementos lo único que pretenden es mostrar cómo es que ese proceso de educación de la mirada ocurre y cuáles son las relaciones que allí se suscitan.¹⁵

Los libros ilustrados:

Hacen parte de los detonadores de experiencias y encuentros con la lectura de imágenes, por lo cual se deben considerar como parte de la recolección. Estos tuvieron un proceso de selección de un grupo más amplio, que se basó principalmente en el gusto que los niños sintieron por las temáticas allí tratadas, al sentirse identificados con sus personajes e historias; razón por la cual fueron los elegidos para ser registrados en la bitácora. Los títulos elegidos se encuentran tanto en la Bitácora [Anexo 01] como en la bibliografía al final de éste documento.

El análisis

Una vez organizados estos datos que son una selección del gran monto de experiencias que a diario ocurren en nuestra convivencia, se realizó su análisis en el marco de cinco categorías codificadas por colores, que tienen especial protagonismo en la bitácora, pues allí se hizo el registro desde esas temáticas establecidas.

La relación entre el color y las categorías se debe básicamente a mi forma de comprensión y organización de las temáticas, ya que al visualizarlas de esta manera era más fácil para mí identificarlas y analizarlas. Esos colores los intento retomar a lo largo de todo el proceso, incluso en la configuración de los capítulos 2, 3 y 4 de éste documento, que recogen las experiencias y el marco teórico que las sustenta, desde las grandes temáticas de la lectura, la EAV y la familia, respectivamente.

¹⁵ Estas imágenes se pueden encontrar organizadas por temáticas relacionadas a las experiencias cotidianas de los niños en los Anexos 04.

La relación color-categoría se debe a esa misma elección personal, el verde y naranja surgen de forma aleatoria, el amarillo se pensó como un color de atención, el azul como un matiz más tranquilo y mediador y el rojo como una tonalidad relacionada a lo afectivo.

El análisis de las experiencias se hizo a través de la interpretación realizada en el diario de campo y en la bitácora misma, al pasar las notas rápidas y hacer un proceso de codificación y comprensión de éstas.

Habiendo aclarado estos asuntos, puedo entrar a describir puntualmente las categorías.

Verde o los ejercicios de lectura de imágenes y del mundo:

Allí se enmarcan los ejercicios de lectura, tanto de libros infantiles ilustrados, como de películas, televisión, música y en general los estímulos del mundo que nos permiten relacionarnos con éste. En la bitácora se encuentran primordialmente la selección de libros ilustrados que representaban de manera más concreta las imágenes e historias complejas que implica la lectura. El análisis de éstas lecturas del mundo se desarrollaron de forma más detallada en el capítulo 2.

Naranja o nuestras aproximaciones al hacer:

Bajo esta categoría se encuentran las temáticas abordadas en el capítulo 3, ya que son las que resaltan el encuentro con la EAV desde el hacer, bien sea desde el dibujo, el jugar o las distintas prácticas que dan cuenta de los ejercicios creativos que nos relacionan con la lectura mundo.

Amarillo o El encuentro entre nuestra familia y la educación formal de la escuela:

Allí se evidencian algunas imágenes que dan cuenta del efecto de las relaciones educativas en la familia, que al estar atravesadas por un constante cuestionamiento de la realidad se encuentra con la mirada que se desarrolla en los espacios educativos formales, es decir, se registran los encuentros problemáticos con la escuela por parte de los niños. Esta categoría, junto con la roja, se despliegan de forma más detallada en el capítulo 4. De ésta se desprende la siguiente subcategoría.

Azul o las mediaciones desde la EAV con la escuela:

Bajo este color se encuentran las actividades que realizamos para acompañar las tareas y los deberes escolares, los cuales se basan en el constante análisis y cuestionamiento por la cuál es importante desarrollar esos ejercicios y no chocar con la escuela, sino preguntarle aquello que no entendemos. Representa el intento por no perder el horizonte de comprensión de todo aquello que hacemos, como mediación de la lectura que hacemos del mundo y los deberes que llegan desde los espacios formales, tratando de traducirlos al mundo cotidiano.

Rojo o lo afectivo en nuestro contexto educativo familiar:

En la categoría roja se encuentran aquellos elementos que demuestran una expresión afectiva hacia los demás y hacia la vida misma, especialmente desde aquello que da muestras de lo educativo familiar, en la medida que es parte importante de los aprendizajes allí obtenidos y por lo tanto de la mirada que Tatán y Nachito van desarrollando.

Estas distintas categorías, aunque se desarrollan de forma detallada en los distintos capítulos, se entretajan todo el tiempo es por eso que no hay en este documento un aparte

especializado para desarrollar el marco teórico, sino que según las necesidades de cada temática se hace uso de los múltiples referentes que apoyan las diferentes ideas propuestas.

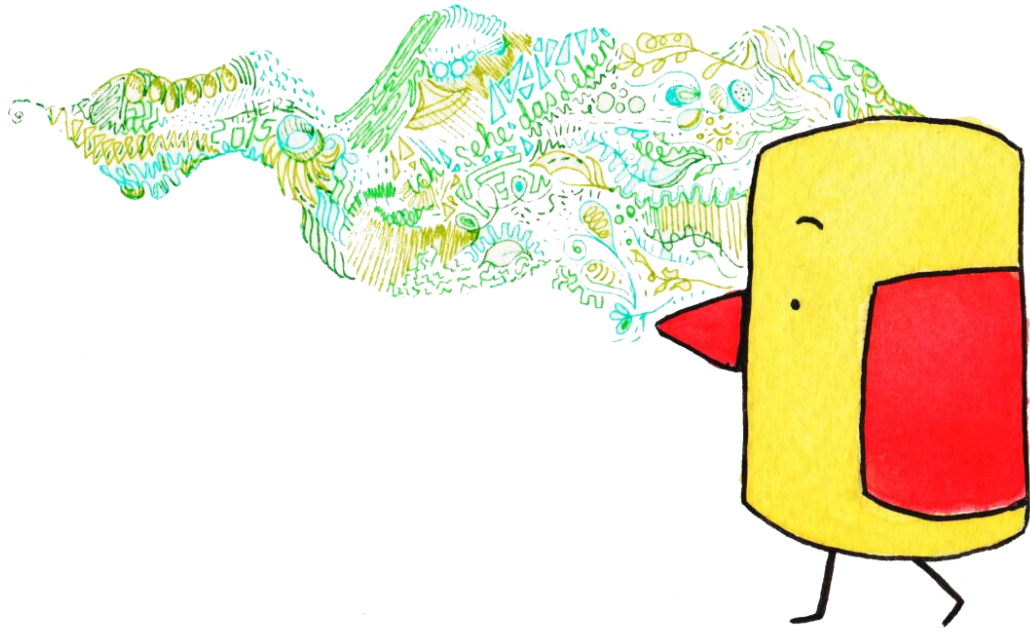
Para poder sustentar dichos referentes teóricos, elaboré una matriz en la que puse la referencia de los textos consultados a lo largo de proceso, tomé las citas textuales, las categoricé según la temática tratada para comentarla según mis necesidades y posturas.

Berger, J (2000) <i>Mundos de uno</i> . Barcelona. Editorial Gustavo Gili		
Citas textuales	Temática / Categoría	Comentarios y notas
<p>El presente está solo (Prólogo de Eulàlia Bosch) Lo visible no existe en ninguna parte. No sabemos de ningún <i>reino de lo visible</i> que mantenga por sí mismo el dominio de su soberanía. Tal vez la realidad, tantas veces confundida con lo visible, exista de forma autónoma, aunque este ha sido siempre un tema muy controvertido. Lo visible no es más que el</p>	<p>La visión como ficción La visión como</p>	<p>Me agrada la idea, porque en parte permite la idea de que es algo tan humano, que nos atraviesa y es nuestro propio lenguaje para entender la realidad (aun cuando no tenemos</p>
<p>conjunto de imágenes que el ojo crea al mirar. La realidad <i>se hace visible</i> al ser percibida. Y una vez atrapada, tal vez no puede renunciar jamás a esa forma de existencia que adquiere en la conciencia de aquel que ha reparado en ella. Lo visible puede permanecer alternativamente iluminado u oculto, pero una vez aprehendido forma parte sustancial de nuestro medio de vida. Lo visible es un invento. Sin duda, uno de los inventos más formidables de los humanos. De ahí el afán por multiplicar los instrumentos de visión y ensanchar así, sus límites. Pág.7</p>	<p>invento de lo humano Visión y realidad</p>	<p>ojos que lo puedan ver) Para <i>¿Qué es una imagen? O Educar la mirada</i></p>

Imagen 3. Pantallazos de la Matriz de Textos Consultados [Puede revisarse el documento completo en el Anexo 03]

De esta forma, habiendo aclarado la manera de recolectar y analizar la información, podemos entrar en materia y descubrir qué fue lo que ocurrió tras todo este proceso.

2. LEER EL MUNDO



El mundo y el lugar que en él ocupamos es un campo vasto y extenso de revisar. Allí ocurre todo lo que apela lo humano y por lo tanto está repleto de experiencias y miradas. Comprender solamente *algunas* de las relaciones y situaciones que allí se presentan se puede hacer desde múltiples perspectivas que tienen que ver con los muchos contextos que existen.

En este caso particular el camino que me permite comprender el mundo es el de la *lectura*, ese campo de estudio amplio y diverso que abarca un universo de significados a través de la interpretación del lenguaje y las imágenes que nos rodean. Para otros a su vez, habrá formas distintas de comprender desde diversos campos de conocimiento, lo cual implica que no hay verdades absolutas cuando de analizar las formas de comprensión humana se trata.

Breve historia de los procesos de lectura

Para ir explorando esta mirada, comenzaré por un poco de historia para entender la forma en la que la concepción del acto de leer se ha transformado, ya que es un proceso inherente al desarrollo de las culturas y sus códigos propios para darle significado a los diversos lenguajes que las rodean.

A lo largo de la historia de la humanidad, como se evidencia desde Cavallo & Chartier (2004), la manera como se han comprendido las relaciones con la naturaleza, los distintos tipos de organización social, las jerarquías, las formas de educación, los comportamientos, vestimentas, comunicación, entre otros, ha sido a través de la lectura, pues se leen las tradiciones a través de los sentidos, algunas veces puestos en signos, como las palabras, los números o las grafías, otras veces en imágenes y gestos.

A lo largo de los siglos se han desarrollado entonces distintos tipos de lectura que nos han diferenciado en primera instancia y de manera general entre oriente y occidente. Si revisamos el

origen de este proceso desde occidente¹⁶ y su cuna en la antigua Grecia, la lectura era un proceso de decodificación y significación de la palabra hablada, del cuerpo situado en escena, de la socialización de los saberes en el ágora, dónde los temas eran puestos abiertamente en discusión y debate, y donde la vista y la escucha eran los sentidos que permanecían en alerta durante esos procesos. Desde el comienzo, eran los interlocutores, cada uno de los asistentes, quienes le daban significado a esas palabras y mensajes transmitidos (Cavallo & Chartier, 2004). He allí el secreto de la lectura que aún conservamos: la interpretación íntima que le da cada ser humano a un mensaje que se transmite con el deseo de ser comprendido por muchos.

A medida que la población iba creciendo se hizo necesario que el discurso hablado se transmitiera y conservara de forma distinta, para que otros –aunque no fueran muchos- pudieran acceder a ese conocimiento (ese deseo de permanencia no era algo nuevo en realidad, ya que la representación pictórica ha estado siempre presente como conservación de la memoria de la humanidad).¹⁷ Esta vez eran las ideas a través de las palabras las que querían ser puestas en la custodia del tiempo, probablemente como la representación de la inmortalidad del intelecto. Y en efecto, fuera en piedra, pergamino, papiro o papel las palabras han logrado perdurar en el tiempo, en tanto la superficie que la guarde exista, y especialmente mientras alguien vuelva a ella, las lea.

Todas estas relaciones causaron que la palabra hablada se comenzara a considerar como algo más efímero, ya que es en esencia una onda que al llegar a la fuente que la refleja y la absorbe desaparece, aunque en realidad tiene una potencialidad más grande cuando permanece en las mentes de sus lectores, y estos a su vez la transmiten nuevamente.

¹⁶ Categoría en la que estamos inscritos por la serie de tradiciones que nos dejó la colonia europea.

¹⁷ “Las imágenes se hicieron al principio para evocar la apariencia de algo ausente. Gradualmente se fue comprendiendo que una imagen podía sobrevivir al objeto representado; por tanto, podría mostrar el aspecto que había tenido algo o alguien, y por implicación como lo habían visto otras personas” (Berger, 2000:16)

El discurso hablado –entendido por Platón como “discurso de verdad”, útil al proceso cognitivo- elige sus interlocutores, puede estudiar sus reacciones, esclarecer sus preguntas, responder a sus ataques. El discurso escrito, en cambio, es como una pintura: si se le formula una pregunta, no responde, y no hace sino repetirse a sí mismo hasta el infinito. Difundido en un soporte material, inerte, lo escrito no sabe a quién dirigirse que sea capaz de entenderlo, y a quién no debe hablar porque sea incapaz de recibirlo: en suma, no sabe quién, en su difusión incontrolada, le brindará el instrumento de la voz, que hará surgir de él un sentido mediante la lectura. Por consiguiente, toda lectura constituye una interpretación diversa del texto, directamente condicionada por el lector. En resumidas cuentas –no obstante las reservas de Platón- el libro goza de la libertad de “circular” en todas direcciones, y se presta a una lectura libre, a una libre interpretación y un libre uso del texto (Cavallo y Chartier, 2004:22).

Poco a poco ese poder de conservación de la palabra escrita -que en el fondo significaba la conservación de los discursos¹⁸- se hizo tan fuerte, que logró desplazar a un segundo plano a otros tipos de transmisión del lenguaje, haciendo superior el uso de los signos escritos, causando que *la lectura* se entienda como un proceso exclusivo de este tipo de lenguaje.

Lo interesante es que, a pesar de la preponderancia de lo escrito, otros lenguajes se conservan vivos, así no sean entendidos como procesos de lectura, aunque en efecto lo sean, pues son mensajes que se interpretan y comprenden. Entre estos por ejemplo, está el discurso en

¹⁸ “La palabra escrita había desempeñado un papel crucial en la conservación de las tradiciones de la Iglesia, en la transmisión de esa herencia y en el fomento de tales tradiciones entre las nuevas generaciones. Cuanto más se percibía como el medio de transmisión de las autoridades antiguas (y en la Edad Media estos textos, para mucha gente, tenían más autoridad que antes), menos se veía como un simple registro de la palabra hablada” (Parkes, en Cavallo & Chartier, 2004, p.132).

público, que dejó de ser la principal vía para transmitir los conocimientos, pero se custodió como una fuerte herramienta política y social y aún hoy mantiene parte de su legado en el aula de clase.

El teatro por su parte sobrevivió como aquel medio para expresar los lenguajes del cuerpo, de la voz, de la danza y de la imitación de la realidad. La imagen producida por el hombre se abrió paso desde las esculturas y pinturas de la antigüedad, donde se narraban las epopeyas de los grandes héroes, pasando por las representaciones de dioses, para finalmente multiplicarse en diversas vertientes como la pintura, el grabado, los vitrales, e incluso entre los libros, en los que entraron como ilustraciones.

Creo que aquí vale la pena detenerse por un instante y tener en cuenta ese momento de las primeras ilustraciones como el momento coyuntural en el que la imagen y el texto van diferenciando sus caminos y maneras de apreciación e interpretación.

Otros códigos de lectura, a la vez coactivos y subvertidos, venían dados por la imagen. La cual solía acompañar al texto impreso e instituía un protocolo de lectura que debía, o bien enunciar con otros signos, pero dentro de una misma gramática, lo que formulaba el escrito, o bien ayudar a ver en un lenguaje específico lo que la lógica del discurso carecía de fuerza para mostrar. De todos modos, tanto en un caso como en el otro (que indican dos regímenes de funcionamiento muy diferenciados de la relación entre el texto y la imagen), la ilustración, encargada de guiar la interpretación, podía convertirse en el soporte de “otra” lectura, despegada de la letra, creadora de su espacio propio (Ibídem: 62).

Desde este punto, el libro comienza a tener mayor relevancia como instrumento estandarte de lo textual y lo literario, al expandirse como herramienta de comunicación, en parte debido a

que fue el elemento mediador para que el lenguaje escrito haya evolucionado, estandarizando los signos que antes eran tan diversos y necesitaban ser entendidos por comunidades más amplias que hablaran el mismo idioma, lo cual nos permite ahora usar caracteres alfabéticos comunes para comunicarnos, compartidos incluso entre varias lenguas.

Pero el papel del libro no ha sido el único en el cambio de los procesos de lectura, ya que cuando en el siglo XIX en la mayor parte de Europa se hace obligatoria la escolarización, ello trae consigo que la alfabetización y por lo tanto los procesos lectores –de lo textual- se multipliquen y lleguen a más gente, impactando otros a individuos y sectores sociales, que no sólo pertenecieran a las élites, en este caso las mujeres, los niños y los obreros. La alfabetización de dicha época, aunque con fines meramente instrumentales, da la posibilidad de entender la lectura como algo que supera al libro, que se puede ejecutar en otros formatos y se aprende a través de otros mecanismos.

Los principiantes empezaban a leer y a escribir en una bandeja de arena, antes de pasar a usar la pizarra. [...] Los niños pasaban muchas horas copiando letras y palabras a fin de perfeccionar su caligrafía. Los maestros estaban muy preparados en lo que se refiere a la sintaxis y la etimología, y a los niños no se les exigía componer nada original. Como se les enseñaba a reconocer las palabras en tarjetas, aprendían a leer sin haber tocado jamás un libro. Las lecciones de lectura insistían en la memorización mecánica de un par de textos, los que más tarde usarían los inspectores para examinar la competencia de los alumnos. Por ello, la lectura exigía una enorme paciencia e interminables ejercicios repetitivos (Lyons en Cavallo & Chartier, 2004:402).

Aunque como se menciona anteriormente, ello tampoco representaba un ejercicio de creación y comprensión de códigos más complejos, ya que la escritura no se daba como una herramienta libre y la finalidad de la lectura era más instrumental.

Pero tan sólo éste, el de los cambios en los procesos lectores, sería un campo vasto para adentrarse, por lo cual de forma breve lo rescatamos en la medida que nos interesa nombrarlo porque es fundamental en la concepción de los procesos lectores de la actualidad, porque a pesar de que cuando se creía que era el fin de los cambios, e iba a ser el libro el instrumento inmutable, el mundo hizo un nuevo giro irreversible que nos trajo hasta el lugar en el que estamos.

Lectura y nuevos medios

Hoy en día la cultura está mediada en gran medida por los medios masivos de comunicación. Vivimos en el mundo de la virtualidad, de las redes sociales, el internet, los teléfonos móviles e inteligentes, la música por *streaming*, la televisión digital, las películas en la nube. Todos estos son en últimas, plataformas para relacionarnos con la información y los contenidos, las cuales han transformado la forma en la que comprendemos y leemos ya que nos accedemos a éstas a altas velocidades, podemos interactuar con personas y contenidos de cualquier parte del planeta y armamos la programación del contenidos según el interés particular de cada uno.

Tatán y Nachito son parte de la llamada *generación de nativos digitales*¹⁹, ya que desde su nacimiento han estado en relación permanente con los medios masivos de comunicación. Ellos

¹⁹ “La migración digital tiene como protagonistas a dos tipos totalmente diferentes de sujetos. Cuando se trata de industrias y formatos, quienes están a cargo no son los productores ni los consumidores actuales, ni mucho menos los que predominarán dentro de dos décadas. Se trata de personas de entre 33 y 55 años que no son nativos digitales: ellos son los inmigrantes digitales. Por el contrario, los consumidores y próximos productores de casi todo lo que existe (y existirá) son los nativos digitales. [...] Los chicos que hoy tienen entre 5 y 15 años son la primera generación mundial que ha crecido inmersa en estas nuevas tecnologías. Han pasado toda su vida rodeados de

han llegado en el momento de lo multimedia: tablets, video consolas sin controles, juegos online, cámaras digitales, televisores ‘smart’, *Netflix*, *Facebook*, *Whatsapp*, *Spotify*, *Youtube*, etc. los cuales han estado para ellos desde “siempre” allí, son parte de su cotidianidad.

Para los que pertenecen²⁰ a esta generación es normal programar los contenidos de lo que ven y hacen desde niños, ya que estas plataformas permiten a los usuarios elegir de forma personalizada y aleatoria, lo cual implica que la forma de leer es ‘en desorden’, llena de hipervínculos que saltan de una referencia a otra, y que toma las experiencias como imágenes que alimentan la creatividad y la imaginación. Quizá esta forma de interactuar con la información es compleja o difusa para otras generaciones, pero es justamente la consecuencia del legado de todos los cambios en las tecnologías que se han generado.

Algunos sujetos pertenecientes a esas generaciones previas como Armando Petrucci (1932) hacen sus críticas a esas formas de lectura:

Las nuevas prácticas de lectura de los nuevos lectores deben convivir con esta auténtica revolución de los comportamientos culturales de las masas y no pueden dejar de estar influenciados. [...] El zapping es un instrumento individual de consumo y de creación audiovisual absolutamente nuevo. A través del mismo, el consumidor de cultura mediática se ha habituado a recibir un mensaje construido con mensajes no homogéneos y, sobre todo, si se juzga desde una perspectiva racional y tradicional, carente de «sentido»; pero se trata de un mensaje que necesita de un mínimo de atención para que se le siga y disfrute, y de un máximo de tensión y de participación lúdica para ser creado. Esta

computadores, videojuegos, teléfonos celulares y el resto de gadgets digitales, pero especialmente respirando la atmósfera de internet” (Piscitelli, 2009:41).

²⁰ O pertenecemos, pues yo también soy parte a esa generación que aunque no siempre estuvo rodeada de lo multimedia y los dispositivos ‘inteligentes’ sí somos una generación que al haber nacido a comienzos de los 90 presencié la transformación de esos medios.

práctica mediática, cada vez más difundida, supone exactamente lo contrario de la lectura entendida en sentido tradicional, lineal y progresiva; mientras que está muy cercana a la lectura en diagonal, interrumpida, a veces rápida y a veces lenta (Petrucci en Cavallo & Chartier, 2004:444).

Hasta aquí me gustaría aclarar lo que he intentado decir. Todas estas posturas y análisis de los cambios en los procesos de lectura²¹, le han dado el privilegio a lo textual precisamente porque han sido el resultado de las formas de comprensión en cada contexto histórico hasta ahora, y en realidad la lectura es un mundo complejo de relaciones, que se transforma a la par con la sociedad y sus tradiciones.

¿Cómo se entienden las imágenes y su lectura en este proyecto?

En buena parte, gracias a esa idea de lectura que involucra lo literario es que me he interesado por recorrer el camino de preguntas que plantean esta investigación, pero al mismo tiempo ha sido ese mismo encuentro con los textos el que me ha demostrado no ser lo suficientemente amplio para comprender las relaciones educativas que atraviesan la cotidianidad con mis sobrinos, es por eso que tomo la idea de las imágenes como aquel lenguaje que puede ser igualmente leído y que abarca otros sentidos y relaciones, entre los que incluye también a lo literario que en gran medida, por esa extraordinaria capacidad narrativa, enriquece con sus reinterpretaciones el mundo desde amplias perspectivas, y porque especialmente es capaz de tomar las imágenes que pueblan y enriquecen la vida, ponerlas en un nuevo lenguaje y regresarlas como imágenes que visualizamos mentalmente.

²¹ Para este proceso no me enfoqué en los contenidos puntuales de la lectura, ya que este es un campo específico de estudio, lo que me interesa es dejar clara la relación entre las formas de leer en el pasado para comprender el vínculo con las imágenes en el presente –y en este proyecto particularmente–.

Como lo dije anteriormente, cada forma de lectura es hija de su tiempo y es probable que la manera en la que interpretamos de forma ampliada y analítica las relaciones que atraviesan los procesos sean parte de las dinámicas actuales del pensamiento, como el post-estructuralismo²², lo cual abre el campo para hablar de los procesos de lectura de imágenes y en nuestro caso particular, establecen esa conexión con la mirada del mundo.

Fernando Hernández aclara cómo esos campos de los estudios visuales, que comienzan a reconocer la imagen como un lenguaje a ser estudiado están enmarcados en esas tendencias de pensamiento.

Como he planteado en otros trabajos recientes (Hernández, 2006b, 2006c y en prensa) tanto los Estudios Visuales como los de la Cultura Visual emergen a finales de los años 80 en el ámbito de un debate que cruza y trasciende diferentes disciplinas, y que produce una relación entre saberes vinculados a la Historia del arte, los Estudios de medios, la Antropología, los Estudios cinematográficos, la Lingüística y la Literatura comparada con las teorías postestructuralistas y los Estudios culturales. El punto en el que convergen estas aproximaciones es en el aserto de que las disciplinas relacionadas con las Ciencias Humanas y Sociales son más artefactos de lenguaje que resultados de una búsqueda de verdad (Hernández, 2007:19-20).

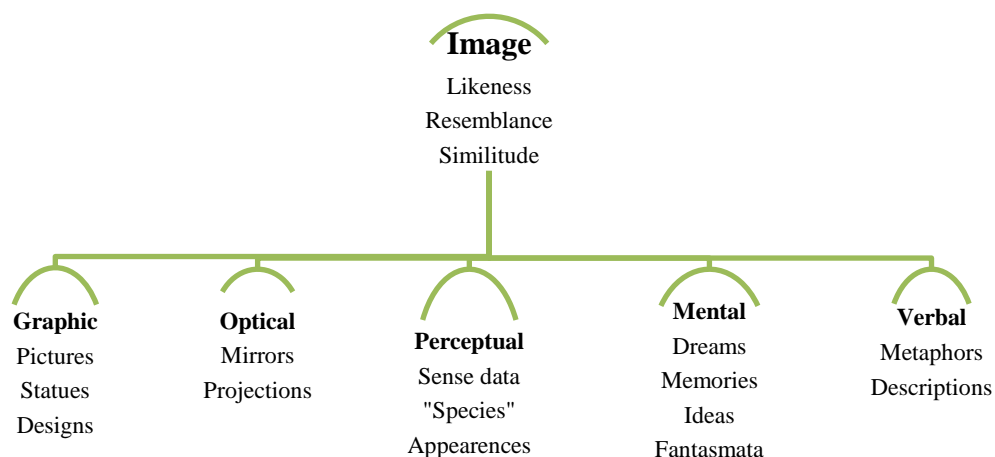
²² “A number of recently influential French thinkers who are sometimes called post-structuralist but who also might be called post-humanist and post-essentialist. Lacan, Derrida, and Foucault are the front-runners in this group. Disparate as these writers are, their (one) common theme is that the self-contained, authentic subject conceived by humanism to be discoverable below a veneer of cultural and ideological overlay is in reality a construct of that very humanist discourse. The subject is not a locus of authorial intentions or natural attributes or even a privileged, separate consciousness. [...]The subject or self is never determined by biology in such a way that human history is predictable or even explainable, and there is no unilinear direction of a determinist arrow pointing from some fairly static, “natural” phenomena to human experience. On the other hand, this rejection of biological determinism is not grounded in the belief that human subjects are underdetermined but, rather, in the belief that we are overdetermined (i.e., constructed) by a social discourse and/or cultural practice. [...]We are constructs –that is, our very subjectivity is a construct mediated by and/or grounded on a social discourse beyond (way beyond) individual control” (Alcoff, 1998, p.415-416). Esta idea guarda relación con la postura de la lectura de imágenes y la educación de la mirada, en la medida que todo aquello que nos apela está en el ambiente cultural que nos rodea y no es fortuito, todo tiene una razón de ser.

Bajo esas posturas de los estudios culturales y el posestructuralismo, hay varias relaciones con el lenguaje que se aproximan a una concepción más ampliada de éste, como la que pone en evidencia Derrida, la escritura, en la cual se cobija el habla como el lenguaje primario.

Merced a un lento movimiento cuya necesidad apenas se deja percibir, todo lo que desde hace por lo menos unos veinte siglos tendía y llegaba finalmente a unirse bajo el nombre de lenguaje, comienza a dejarse desplazar o, al menos, resumir bajo el nombre de escritura. Por una necesidad casi imperceptible, todo sucede como si, dejando de designar una forma particular, derivada, auxiliar, del lenguaje en general (ya sea que se lo entienda como comunicación, relación, expresión, significación, constitución del sentido o pensamiento, etc.), dejando de designar la película exterior, el doble inconsistente de un significante mayor, el *significante del significante*, el concepto de escritura comenzaba a desbordar la extensión del lenguaje. En todos los sentidos de la palabra, la escritura *comprendería* el lenguaje (Derrida, 1971:11-12)

Esta amplitud en la mirada del lenguaje, se relaciona con la idea de lectura, ya que implica que al haber justamente ideas más amplias de lenguaje, también deberá ampliarse la lectura, y que para nuestro caso particular, ese lenguaje que cobija los demás son las imágenes, las cuales nos acompañan en cada paso que damos y por eso es importante estudiarlas y en lo posible comprenderlas, ya que en el fondo “toda imagen encarna un modo de ver” (Berger, 2000:16). Todo esto se puede entender teóricamente desde los planteamientos de los estudios culturales que se preguntan por la imagen y la definen de manera más amplia. Como ocurre con las propuestas de W.J.T Mitchell en *Iconology* (1986) y *Pictorial Turn* (1995), principalmente.

Mitchell tiene una preocupación importante por responder *¿qué es una imagen?*²³, según los términos que abarcan más que lo visual y que considero que presenta de forma clara en el siguiente esquema.



(Mitchell, 1986:10)

La imagen es un elemento amplio que pasa por lo pictórico, lo sensitivo –que abarca no sólo lo visual-, los sueños y las metáforas, cargado además de relaciones culturales y sociales que le dan su significado en mayor medida. Y esto no quiere decir que en el fondo las imágenes o los estímulos sensoriales son todos los mismos, sino que las imágenes entendidas en gran medida desde la forma como las visualizamos abarcan de manera más amplia los estímulos circundantes y los valores culturales que las atraviesan en sus distintos lenguajes en una idea común.

Images are not just a particular kind of sign, but something like an actor on the historical stage, a presence or character endowed with legendary status, a history that parallels and participates in the stories we tell ourselves about our own evolution from creatures “made

²³ “*What is an image?*” W.J.T Mitchell, 1986, Páginas 9-46,

in the image” of a creator, to creatures who make themselves and their world in their own image (Ibídem: 9).²⁴

En términos generales, de acuerdo con las ideas de Mitchell, las imágenes se pueden considerar como algo más que una simple representación directa de un objeto, sino también de una idea, un sonido, una sensación, y en esa medida la lectura puede abarcar un campo más rico en experiencias y será por medio de esas mismas que se las comprenda, ya que “la percepción de una imagen está en estrecha relación con la manera en la que cada individuo puede captar la realidad y, al mismo tiempo, está vinculada con la historia personal, los intereses, el aprendizaje, la motivación” (Aparici, R. & García, A., 1987:16). Es decir, guarda una relación estrecha con nuestro lugar de origen y los estímulos que recibimos a lo largo de nuestra vida.

Al ser interpretadas desde la individualidad, las imágenes se abren a la multiplicidad de miradas que cada sujeto le puede dar. Desde mi punto de vista esto es válido y necesario de entender y apropiar en el campo de lo educativo, pues apoya la idea de que no todos somos iguales, ni pensamos de la misma forma, y por lo tanto los procesos no deberían buscar la homogeneización.

Resumiendo lo asumido en éste apartado, podemos decir que aunque la lectura se asume desde lo textual, hay otras múltiples formas de leer que responden a procesos que vienen de largo tiempo atrás, pero que han tomado nuevamente impulso en la medida que los cambios en el pensamiento permiten a los estudios visuales y la cultura visual surgir, para entender las imágenes como un lenguaje que puede abarcar los demás –incluso el textual-; y esa forma de leer

²⁴ Traducción: “Las imágenes no son solamente un tipo particular de signo, sino una especie de actor en la escena histórica, una presencia o personaje dotado con un estatus legendario, una historia que de forma paralela participa en las historias que nos contamos a nosotros mismos acerca de nuestra propia evolución como criaturas hechas a “imagen y semejanza” de un creador, a criaturas que se crean a sí mismas y a su mundo según su propia imagen”

es la que nos permite involucrar diversas experiencias en nuestra cotidianidad con los niños como lectura, abarcando también las imágenes de los nuevos medios y la forma de interconectarlas.

Finalmente, después de plantear este tejido de relaciones, la idea que se debería dar a entender es que, leer el mundo para la generación actual es captar a través de las experiencias y los sentidos, -que se interconectan en un nivel avanzado- es un asunto de la *imagen* en un sentido amplio, y que según esas lecturas, nuestra idea del mundo y del lugar que en él ocupamos se va configurando. Poner eso en diálogo con las prácticas cotidianas es vital para la evolución de los procesos educativos, razón por la cual encuentro relevante hablar de nuestras experiencias con Tatán y Nachito desde esta mirada.

Comprender aquello que nos rodea. Educar la mirada²⁵.

- Citli, ¿cómo es que viéndolo todo, no ves nada? ¿Si tus ojos no ven los colores, no ven mis ojos, no ven mi cara, no ven mis códigos, qué es lo que ven?

La abuela contestó:

-Yo veo lo que está atrás de las cosas. No puedo ver tu cara, pero sé que eres hermosa; no puedo ver tu exterior, pero puedo percibir tu alma. Nunca he visto tus códigos, pero los he visto a través de tus palabras. Puedo ver todas las cosas en las que creo. Puedo mirar el porqué estamos aquí y adónde iremos cuando dejemos de jugar.

Malinche – Laura Esquivel (2006)

Antes de hablar sobre la idea de *Educación de la mirada* creo que es importante hacer una puntualidad o aclaración en el campo idiomático, y es marcar la diferencia entre *ver* y *mirar*, ya que hay múltiples autores que abordan una idea análoga de los asuntos de la mirada, pero la nombran como *visión* lo cual de todas formas apunta hacia la misma dirección, la de entender la forma de utilizar *conscientemente* la capacidad de visión (y visualización) que tenemos los seres humanos. Yo lo tomo desde la *mirada* porque entiendo el acto de ver como algo exclusivo de los ojos, casi que el fenómeno óptico básico, y la mirada, aquello que va más allá. Pero para ser más puntuales voy a recibir la ayuda de un útil blog sobre los asuntos del castellano, en el que en una de sus entradas se responde justamente a la pregunta ¿cuál es la diferencia entre ver y mirar?

²⁵ Bajo éste mismo concepto se puede encontrar el libro “*Educación de la mirada. Políticas y Pedagogías de la Imagen*” compilado por Inés Dussel y Daniela Gutiérrez en el 2006. El cual fue consultado, pero no abordaba los intereses puntuales de ésta investigación.

Según el reconocido lingüista mexicano [...] José Guadalupe Moreno de Alba en *Minucias del Lenguaje*, los verbos ver y mirar tienen, por su etimología, un contenido semántico diferente. Es decir, no son sinónimos, por lo tanto, hay diferencias en el uso. Mientras que ver viene del latín *vidēre*; mirar viene de *mirāri*, admirarse.

El verbo ver, de acuerdo con la definición del DRAE (2001), significa, en su primera acepción, ‘percibir por los ojos los objetos mediante la acción de la luz’. En el *Diccionario de Uso* de María Moliner se leen las definiciones siguientes para ver: ‘poseer el sentido de la vista’ y ‘percibir algo por el sentido de la vista’.

Mirar, por el contrario, en el DRAE, aparece explicado con las siguientes palabras: ‘fijar la vista en un objeto, aplicando juntamente la atención’. En María Moliner, se lee: ‘aplicar a algo el sentido de la vista, para verlo’.

En resumen, puede decirse que ver alude más a una determinada capacidad física, y mirar, a cierto acto consciente y deliberado. Así, “vemos todo lo que miramos, pero no miramos todo lo que vemos; basta tener los ojos abiertos para ver, pero para mirar necesitamos ejercer, en alguna medida, la voluntad”, comenta José Moreno de Alba.²⁶

Puede parecer una nimiedad detenerse a aclarar una diferencia tan sutil, más cuando ambos términos comparten innegablemente una relación, pues no podemos contemplar y *mirar* sin previamente haber *visto*. Pero es que quizá se puede prestar para confusiones cuando pongo en diálogo a autores como Eisner o Berger, que como lo decía anteriormente, utilizan el término de *ver*. Vale por supuesto anotar que no hay una verdad absoluta y con esta aclaración no quisiera

²⁶ <http://castellanoactual.com/duda-resuelta-ver-y-mirar/> consultado el 12/04/2015

decir de ninguna manera que ellos lo nombran de forma incorrecta, pero para mi caso tiene más sentido de esta manera, y siempre es importante aclarar desde cuál lugar estamos hablando. Habiendo aclarado este asunto, puedo regresar al tema central: *Educar la mirada*.

Una vez comprendida esa idea de la lectura del mundo a través de las imágenes –como lo expliqué en el apartado anterior-, es importante la búsqueda de una mirada consciente frente a los estímulos recibidos como imágenes, y habría que pensar cómo se logra y cuál es la importancia de desarrollar este tipo de lectura comprensiva del mundo en los niños.

La relación entre la lectura del mundo y la educación de la mirada es sencilla de nombrar –aunque no tanto de llevar a cabo-, pues la primera implica la forma de entender el mundo a través de la mirada, y la segunda, pensar cómo se llega a esa mirada, qué es lo que se hace para lograr entender de esa forma. Para ponerlo en otras palabras, es como con la suma, una cosa es la operación aritmética en sí y otra es aprender a realizarla uno mismo, lo cual implica la relación de varios procesos mentales como la lógica o el cálculo mental.

Puede ser exagerado pensar que la influencia de la educación de la mirada es tan evidente, que provoca dos clases de lectores, unos instrumentales, que decodifican las imágenes en su forma más básica para poder establecer una relación con el lenguaje y las demás personas; otros reflexivos, que son capaces de tomar dichas imágenes y lecturas y llevarlas más allá, preguntarse por la forma en cómo las ve, por el mensaje que le trasfiere, por la intención que pretende, pero que sobre todo son capaces de tener experiencias sensibles a partir de dichas imágenes.

En el caso particular de un niño, creo que no se trata de un ejercicio propiamente hermenéutico que cuestiona de forma profunda y crítica lo que lee, pues el momento de desarrollo en el que se encuentra está reconociendo de forma más amplia el entorno y las

relaciones que allí ocurren, lo cual lleva a que se haga en cambio, un ejercicio reflexivo que es capaz de relacionar sus experiencias cotidianas, con sus ideas y lo que el mundo le está diciendo todo el tiempo, lo cual le sirve para construir un conocimiento de sí mismo, al reconocer el contexto en el que está creciendo.

Educar la mirada es entonces, un proceso de configuración de la apreciación del mundo que se va adquiriendo a través de la práctica diaria, del constante cuestionamiento del mundo, del inquebrantable *¿y por qué?* de los niños que nunca se queda sin respuesta, sino que intenta siempre contestar las inquietudes primarias. En ese cuestionamiento decidido es que se comienza poco a poco a *mirar* con ojos más profundos, con sentidos que se conectan entre sí; se trata en definitiva de una búsqueda por la comprensión.

Esta mirada que se desarrolla en cada individuo es única como sus huellas digitales y está atravesada entonces por todas esas situaciones cotidianas que lo enriquecen y lo configuran en una dirección específica. Es en esa medida que para Nachito y Tatán el mundo es un lugar particular que no se puede comprender fuera de ellos mismos y sus propias experiencias, por esa misma idea de que lo que entienden es a partir de su propio contexto y lo que allí vivencian.

La visión, al menos inicialmente, cuenta con la existencia de cualidades que se pueden ver. Estas cualidades pueden ser aspectos del mundo que habitamos o productos de nuestra imaginación. Imaginar es generar imágenes; ver es experimentar cualidades. Tanto el contenido del mundo como el contenido de nuestra imaginación cuentan con cualidades. A través de la percepción de cualidades –no sólo de aquellas que podemos ver, sino también de aquellas que experimentamos a través de nuestros sentidos- nuestra conciencia nace (Eisner, 1998:15).

Todas las posturas hasta aquí planteadas no buscan en absoluto ser arbitrarias. No se trata de *enseñar* (si es que en este campo eso es siquiera posible) a ver el mundo con unos ojos específicos y a darle instrucciones de cómo analizarlo. Es en cambio la idea de *educar*, de posibilitar el encuentro, la experiencia y especialmente la forma propia que se tiene de comprender esos encuentros y experiencias según las particularidades de cada uno.

Es una imagen hermosa para un maestro: alguien que lo conduce a uno hacia sí mismo y también una bella imagen para alguien que aprende: no uno que se convierte en prosélito, sino alguien que, al leer con el corazón abierto, se vuelve a sí mismo, encuentra su forma propia, su manera propia (Larrosa, 2000:50).

Lo cual es en esencia lo que busco al compartir las diversas experiencias con los niños, y que ese conocimiento que he podido obtener a lo largo de mi formación se vuelva práctico al encontrarse con el hogar, de forma tal que los niños sean capaces de encontrar su forma propia de leer y de mirarse a sí mismos. Es importante además que esas figuras del educador en la familia no las genera un solo individuo, sino un conjunto ellos, los cuales generalmente son las personas que influyen en ese entorno de nuestras vidas. En el caso de mis sobrinos, es algo que hemos influenciado tanto mis hermanas (sus madres), mis hermanos, mis padres y yo, entre otras personas que diariamente interactuamos con ellos y les preguntamos sobre lo que hacen, lo que quieren, les pedimos que se responsabilicen poco a poco de sus deberes y además les permitimos preguntar aquello que no comprenden y les interesa saber.

En mi caso particular, mi intención es la de mediadora, ya que mi mirada desde lo educativo también está llena de preguntas, y es en esa medida que diariamente les propongo

algunas experiencias ²⁷ que tienen mucho de intuitivas, pero cuya intención es que nunca termine o disminuya ese constante preguntar, propio de la niñez.

Es probablemente un ejercicio de apertura hacia el cuestionamiento, al ponerles piedritas en el zapato que los haga detenerse y mirarse no sólo los pies sino el camino, para que quizá causen un efecto en ellos, como lo propone Gianni Rodari en su capítulo *El canto en el estanque* de *Gramática de la Fantasía*:

Si tiramos una piedra, un guijarro, un «canto», en un estanque, produciremos una serie de ondas concéntricas en su superficie que, alargándose, irán afectando los diferentes obstáculos que se encuentren a su paso: una hierba que flota, un barquito de papel, la boya del sedal de un pescador... Objetos que existían, cada uno por su lado, que estaban tranquilos y aislados, pero que ahora se ven unidos por un efecto de oscilación que afecta a todos ellos. Un efecto que, de alguna manera, los ha puesto en contacto, los ha emparentado. Otros movimientos invisibles se propagan hacia la profundidad, en todas direcciones, mientras que el canto o guijarro continúa descendiendo, apartando algas, asustando peces, siempre causando nuevas agitaciones moleculares. Cuando finalmente toca fondo, remueve el limo, golpea objetos caídos anteriormente y que reposaban olvidados, altera la arenilla tapando alguno de esos objetos y descubriendo otro. Innumerables eventos o micro-eventos se suceden en un brevísimo espacio de tiempo (Rodari, 1983:8).

²⁷ Esas experiencias que para esta investigación fueron registradas principalmente en la bitácora, se encuentran analizadas a lo largo del informe en los apartes apropiados para narrarlas. El apartado de éste capítulo destinado a tal fin es: *¿Qué nos cuentan las imágenes?*

En esa misma perspectiva de ser un mediador en la educación de los niños, hay una relación con las ideas de Lowenfeld sobre la exaltación de los sentidos de los más pequeños a través de la educación artística, al abrir las puertas de un mundo siempre por conocer:

Toda experiencia artística se percibe primeramente a través de los sentidos; de ahí que la sensibilidad con que ayudamos a nuestros niños a desarrollarse, desde la primera infancia, para las cosas que ven, tocan, oyen o sienten con sus propios cuerpos, tienen la mayor importancia. Muchas son las personas que ambulan por el mundo sin hacer uso del máspreciado don recibido de Dios, la habilidad de ver, tocar, oír y sentir. Esas capacidades jamás fueron cultivadas en ellas y sólo las usan para propósitos “técnicos”, cuando tienen que hacerlo, pero no para su propio goce. En nuestros días, los medios de comunicación, cada vez más rápidos, eliminan muchas de esas íntimas experiencias personales. [...] Nos corresponde a los padres (o la familia) el volver a avivar la sensibilidad hacia todo eso dondequiera hallemos aquellos detalles. Ésta es la tarea más importante, y si no lo reconocemos sucumbiremos a nuestras propias conquistas técnicas. [...] Expóngase a la criaturita al arrullador murmullo del arroyo y hágasele consciente del mismo diciéndole: “¡Escucha!”. Hágasele escuchar el canto de un pájaro y el susurro del viento en el follaje. Hágase que perciba el crujir de las hojas bajo los pies y permítasele tener en sus manos y tocar todo cuanto la ocasión le ofrezca. Ábransele los ojos ante todo lo que pueda ponerse a su alcance. [...] Todo cuanto pueda hacerse para estimular a los niños en el uso sensible de sus ojos, oídos, dedos y el cuerpo entero, servirá para enriquecer el caudal de su experiencia y le ayudará en su expresión artística (Lowenfeld, 1958:28).

Ahora bien, si pensamos que además el entorno es una fuente de estímulos importante, habría que pensar que cada contexto específico tiene sus particularidades. Si vamos de lo general a lo particular²⁸ -y a pasos agigantados-, la ciudad sería la primera en aparecer en nuestro caso. Allí se establecen como cotidianas ciertas imágenes que van determinando la forma como uno se relaciona con el espacio.

Para Tatán y Nachito, por ejemplo, el espacio natural es el parque, y no el bosque, la playa, el monte o el llano; los animales comunes son las mascotas de sus amigos, es decir, perros, gatos, hámsteres y loros, no las vacas, pollos, caballos, o cerdos que habitan otros espacios; y la comida viene de los supermercados y no de la tierra propiamente. Desde allí se les puede invitar a que se pregunten qué tan cierto es eso que creen, o si es la única forma en la que el mundo funciona. Si hay otros climas, otros paisajes, otras costumbres, cada vez que uno va de paseo, así sea a piscina, es bueno hacerlos caer en cuenta que están recorriendo con sus propios pasos entornos diferentes. O que para entender que la comida no brotó del carrito de mercado, se pueden meter las manos en la tierra, -así sea de las materas que están en el jardín-, para sembrar una flor.

Paralelo al proceso de entender ese entorno que van conociendo poco a poco, viene el colegio/jardín como el espacio en el que -en teoría- se va a aprender lo que en otros contextos no se puede: el conocimiento científico, el de las matemáticas, la biología, la sociedad, hasta de la religión, pero que en realidad es el espacio por excelencia de interacción con otros niños, con costumbres y formas de ser distintas. Un espacio en el que vale la pena cuestionarse el doble, saber por qué escribieron x o y en el cuaderno, qué significa esa palabra que dijo la profesora o el

²⁸ Aunque en realidad la manera de entender el mundo desde la niñez es de lo micro a lo macro, comenzando con el lugar de primer contacto con los demás, el hogar. Pero como es allí que queremos poner el foco, mejor será dejarlo de último.

profesor, porque en principio deberían hacer las tareas para no fallar en el intento de salir adelante en dicha labor.

Es así que mientras se cuestionan esos entornos grandes y pequeños, en el hogar es donde se puede configurar en mayor o menor medida la comprensión de los demás contextos. El hogar es el espacio íntimo donde se pasa la mayor parte del tiempo y en el que los niños van forjando una personalidad que se adapta a ciertas situaciones más que a otras y que comprende unas normas particulares según la familia en la que se críe. Ese entorno familiar es un espacio permanente de formación, porque allí ponemos en discusión nuestras vivencias de los diferentes entornos en los que nos desenvolvemos y con quienes nos relacionamos, bien sea el colegio, el parque, el trabajo, los amigos, los miembros externos de la familia que no viven con nosotros, los viajes, etc. Ponemos en discusión todos esos aspectos porque hay un ambiente de confianza y apoyo que fomenta esa apertura al diálogo, es decir, el hogar es el entorno que recoge la relación con los otros y donde nos encontramos a nosotros mismos en la tranquilidad de descansar y reflexionar sobre todo aquello que a diario nos ocurre.

La combinación de esos tres contextos va forjando la forma en la que miramos el mundo y en la niñez es quizá el hogar el lugar en el que más cosas se ponen en juego. Como ocurre en las comunidades indígenas y campesinas, para quienes el hogar es un lugar fundamental en el desarrollo de las personas.

La vista llega antes que las palabras. El niño mira y ve antes de hablar. Pero esto es cierto también en otro sentido. La vista es la que establece nuestro lugar en el mundo circundante; explicamos ese mundo con palabras, pero las palabras nunca pueden anular el hecho de que estamos rodeados por él. Lo que sabemos o lo que creemos afecta al

modo en que vemos las cosas. [...] Cuando se ama, la vista del ser amado tiene un carácter de absoluto que ninguna palabra, ningún abrazo puede igualar: un carácter de absoluto que sólo el acto de hacer el amor puede alcanzar temporalmente. Pero el hecho de que la vista llegue antes que el habla, y que las palabras nunca cubran por completo la función de la vista, no implica que ésta sea una pura reacción mecánica a ciertos estímulos. (Sólo cabe pensar de esta manera si aislamos una pequeña parte del proceso, la que afecta a la retina.) Solamente vemos aquello que miramos. Y mirar es un acto voluntario, como resultado del cual, lo que vemos queda a nuestro alcance, aunque no necesariamente al alcance de nuestro brazo. [...] nunca miramos sólo una cosa; siempre miramos la relación entre las cosas y nosotros mismos. Nuestra visión está en continua actividad, en continuo movimiento, aprendiendo continuamente las cosas que se encuentran en un círculo cuyo centro es ella misma, constituyendo lo que está presente para nosotros tal cual somos (Berger, 2000:13-14).

Considero que *educar la mirada* es necesario en un contexto como el nuestro, al que un poco más de reflexión y sensibilidad no le caería mal y menos para esta generación de *nativos digitales*, que tiene una relación inevitable con las imágenes, una cosa casi fervorosa. En la medida que se busque la comprensión de éstas, los niños podrían ir poco a poco desarrollando ciertas capacidades y gustos particulares que romperían con ese deseo de fragmentar constantemente el conocimiento y nuestras propias personalidades, así como lo plantea Mitchell en su libro *Picture Theory*:

It attempts to suggest some questions, problems, and methods for a curriculum that would stress the importance of visual culture and literacy in its relations to language and literature. [...]The clear separation of “faculties” (corporeal and collegial) on the basis of

sensory and semiotic divisions is becoming obsolete and is now being replaced by a notion of humanistic or liberal education as centrally concerned with the whole field of representations and representational activity (Mitchell, 1995, p.6).²⁹

Todo aquello que planteo tiene coherencia con lo que ocurrió en la práctica, ya que está presente en todos los ejercicios que nos propusimos, que involucran el cuerpo, las palabras, el hacer desde sus múltiples miradas, incluso en las mediaciones con la escuela –como se desarrollará en detalle en el capítulo 3-, porque el pensamiento reflexivo no se desarrolla con una sola actividad, sino con múltiples ejercicios que enriquezcan esa necesidad. Ejercicios que día tras día vivimos con los niños según los deberes que llegan del colegio y las actividades de diversión que vivimos, al ir al parque, cantar o bailar, entre otras muchas.

Educar la mirada en la niñez es permitirle a cada uno de los sujetos usar sus propios ojos para ver el mundo sin lentes prestados, y a pesar de que es algo que no se puede medir pues es un mundo inconmensurable y nunca podemos saber a ciencia cierta hasta dónde llega nuestra influencia, nos podemos sorprender al encontrar algunos rastros de las experiencias compartidas en su forma de comunicarse con el mundo.

¿Qué nos cuentan las imágenes?

Nuestro día a día está lleno de experiencias, visiones, encuentros y sensaciones. En el ejercicio diario de nuestra convivencia con Tatán y Nachito hay algunas imágenes que leemos de forma intencionada, y otras que llegan a nosotros, pero que de una forma u otra nos cuentan cosas particulares.

²⁹ Traducción: “Esto [su libro sobre la teoría de la imagen] intenta sugerir algunas preguntas, problemas y métodos para un currículo que podría enfatizar en la importancia de la cultura visual y el saber leer en relación con el lenguaje y la literatura. [...] La clara separación de “facultades” (corpóreas y colegiales) en la base de la división sensorial y semiótica, se está volviendo obsoleta y está ahora siendo reemplazada por la noción de la educación humanista o liberal como cuestión central en el campo de las representaciones y las actividades de la representación.”

Esa lectura es por supuesto afín con la idea expuesta anteriormente, es decir, supera lo textual y abarca una relación más abierta con los sentidos y las situaciones, leer la música, los sonidos o las imágenes fabricadas por el hombre, entre las que se encuentran también de manera importante los libros infantiles ilustrados.

Las imágenes nos permiten entender de forma abierta y compleja el mundo en la medida que les preguntemos cosas. Algunas nos hablan de lo trascendental y ético, mientras que otras pueden provenir del mundo de la fantasía. Lo importante es que en el fondo el espíritu del niño, que no ignora el mundo que lo rodea e intenta comprenderlo desde su forma de habitarlo, es capaz de tejer ambos mensajes, y en ocasiones comprender la realidad desde lo fantástico.³⁰ Es posible que esa conexión entre ambos lenguajes se produzca por el constante ejercicio de preguntar, de forma que las respuestas que tengan elementos en común se entremezclen.

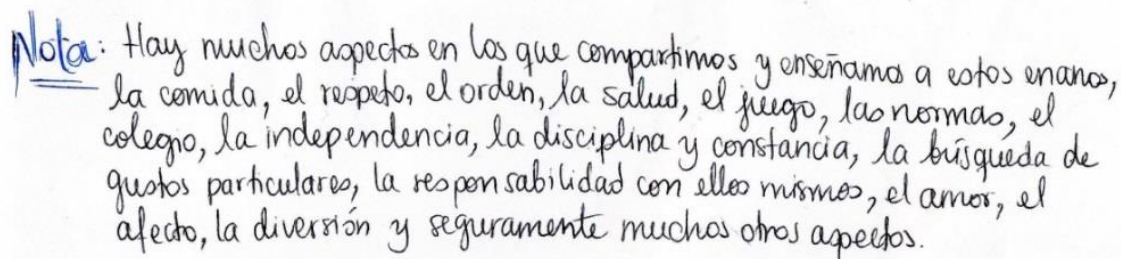
Ese constante cuestionamiento es parte inherente del desarrollo y el crecimiento de los niños³¹ y que brota con absoluta fluidez, ya que en esa edad es normal que los niños estén descubriendo cómo funciona el entorno que los rodea, y debido a que ya está aprendiendo a utilizar de forma más compleja el lenguaje, está en la capacidad de preguntar en función de forjar su personalidad, porque el niño “intenta continuamente vincular entre sí todas sus experiencias, tales como sus pensamientos, sus sentimientos y sus percepciones, todo eso debe tener también un efecto unificador sobre su personalidad” (Lowenfeld, 1958:7)

³⁰ En el libro de Gramática de la Fantasía, Gianni Rodari cita a Novalis en su *Frammenti* cuando con emoción relata que encontró que aquel decía “Si dispusiéramos de una Fantástica, como disponemos de una Lógica, se habría descubierto el arte de inventar” (Rodari, 1983: 4) Esa idea de la fantasía da cuenta de la capacidad de imaginar y traspasar las fronteras de lo real para enriquecer las experiencias allí.

³¹ El proceso de Tatán y Nachito se podría relacionar con 2 de las etapas propuestas por Piaget, las cuales si bien no se ajustan siempre a su contexto ni a sus necesidades, tienen ciertos parámetros que se pueden identificar. En esa medida su desarrollo se enmarca en la etapa “pre-operacional” ya que los niños ya juegan con el lenguaje y con lo simbólico al ser capaces de representar aquellas cosas que están fuera –como se muestra más adelante en las representaciones del dibujo de los niños, especialmente en los personajes de Nachito-. Y la etapa “concreta” porque reflexionan sobre los hechos y objetos de su entorno, por lo que su pensamiento lógico es más complejo, ya que comprenden que hay una relación entre la acción y la reacción.

Cuando somos grandes queremos aprender a cuestionar el mundo, cuando en realidad lo que hicimos a lo largo de la vida –escolar especialmente- fue des-aprender esa forma de ver las cosas, de cuestionar los estímulos que recibimos del mundo.

Para poder volver a *mirar* de esa forma tenemos que entrenarnos en ‘ser niños’ de nuevo, en volver a esa capacidad de sorprendernos, no sólo para habitar el mundo de otra forma, sino para poder entender a los niños y ser capaces de retroalimentar sus preguntas, lo cual intenté hacer constantemente en mi relación específica con Nachito y Tatán, para que ellos notaran que preguntar de forma permanente es algo que nos debe preocupar a todos, grandes o pequeños, y así de paso ayudarlos a comprender algunas cosas que es importante aprender en este contexto y no en otro.



Nota: Hay muchos aspectos en los que compartimos y enseñamos a estos enanos, la comida, el respeto, el orden, la salud, el juego, las normas, el colegio, la independencia, la disciplina y constancia, la búsqueda de gustos particulares, la responsabilidad con ellos mismos, el amor, el afecto, la diversión y seguramente muchos otros aspectos.

Imagen 4. Página 7 Bitácora

En esa medida, como lo expliqué anteriormente, parte importante de la forma como ellos leen las imágenes que el mundo les brinda proviene de la influencia y enseñanzas que han ocurrido en el hogar, y que en este caso esas experiencias particulares que de forma intencionada quisieron invitarlos a caminar hacia una lectura preguntona, curiosa, comprensiva fueron motivo de análisis.

Muchos libros ilustrados³² han pasado por nuestras manos, muchos nos pertenecen -cada uno de nosotros tiene su pequeña colección- pero hay algunos que se repiten más, que aparentemente son más relevantes que otros, bien sea por las experiencias que vivimos cuando los leímos o por la historia en sí misma. A los niños les interesan porque son objetos coloridos que cuentan historias que los invitan a involucrarse con los personajes y las situaciones al leer las imágenes que allí se presentan como escenas de una historia, debido a la capacidad narrativa de la imagen elaborada artísticamente.

Cómo atrapar una estrella (2009), *De vuelta a casa* (2009) y *Perdido y Encontrado* (2009) son parte de una serie de tres libros de Oliver Jeffers en las que el protagonista es un niño que vive historias que en apariencia son muy cotidianas, pero que guardan un universo fantástico en su interior. Desde muy pequeños, antes de leer palabras escritas Tatán y Nachito se fascinaban por las imágenes simples de aquel niño que podía ser como ellos y viajar a la luna en cualquier momento, o embarcarse al Polo Sur en un día normal para llevar a su amigo pingüino a encontrar su hogar.

Estas historias nunca se van al vacío de sus mentes -si es que acaso existe vacío allí-. Siempre algo queda en ellas aunque no lo podamos percibir de forma explícita e inmediata, pero de vez en cuando se dejan ver a través de lo que nos cuentan. Por ejemplo, cuando Tatán dibuja un cohete y explica por qué lo hace con tanta naturalidad, posible notar que quizá alguna relación existe entre estas historias.

³² Los libros ilustrados se caracterizan por ser objetos de lectura, en los que las imágenes juegan un rol importante frente a las palabras. Están enfocados principalmente en el público infantil, aunque cualquiera puede acercarse a ellos. Suelen tener una extensión corta, entre 26 y 32 páginas, para que los niños puedan aproximarse a ellos en una sola sesión.



Imagen 5. Páginas 44 y 45 Bitácora

Es una imagen que nos habla de la naturalidad que en ese ejercicio de comprensión le permite al niño imaginar que el mundo tiene muchas más posibilidades que las habituales, y que habitarlo va más allá de un acto biológico. Es una muestra de cómo un niño como ellos vive, siente, piensa, hace, en relación con las posibilidades que a lo largo de su vida se han abierto.

En nuestros ejercicios de lectura nos hemos encontrado con libros en alemán como *Das ist ein Buch* (2011), *Der Grüffelo* (2013)³³ o *Der kleine Prinz* (2008), entre otros, libros que narran historias maravillosas, que los han acercado a la idea de que quizá más allá de este contexto particular, esta ciudad o este idioma, hay otros que sienten de forma similar, hay otros que también viven aventuras diarias como ellos.

Ese “allá”, ese llamado de otro lugar, esa apertura a lo desconocido, son los que despiertan su deseo, su curiosidad, su interioridad. La ampliación del espacio exterior

³³ *Das ist ein Buch* (Esto es un libro) y *Der Grüffelo* (El Grúfalo) están registrados en la Bitácora de Lecturas y Aventuras [Anexo 01]

permite la del espacio interior. Se da así una conjunción del extrañamiento y del reconocimiento propio (Petit, 2002:25).

Hay también libros que nos retan a *mirar* con detenimiento, encontrando los pequeños, pequeñísimos detalles que en su interior se encuentran, como *El juego de las formas* (2004) de Anthony Browne, que está repleto de ilustraciones minuciosas y capciosas, que cuentan meta-historias dentro del libro.

Muchas de estas lecturas ocurren en condiciones particulares que hacen parte de la *mirada* que se posa sobre ellas, como leer siempre justo después del atardecer, cuando ya se acerca la hora de partir, y no hay nada como irse a casa con ideas frescas en la cabeza, para, por qué no, quizá contarle mañana cosas interesantes a algunos amigos de la ruta o el colegio.

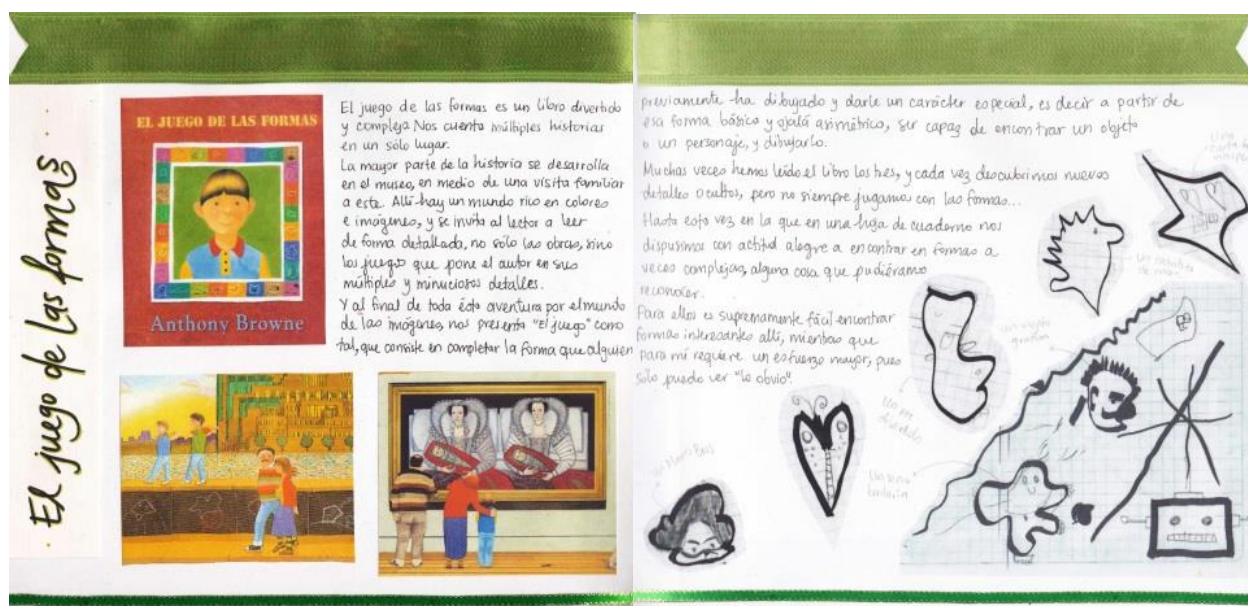


Imagen 6. Páginas 60 y 61 Bitácora.

Hay por supuesto otro tipo de lecturas que involucran otros sentidos. Lecturas como las que ocurren cuando son muchas las tareas y deberes, -que no sólo tienen ellos, pues yo también estoy en un proceso de formación institucional- y se sienten tensos con la idea de ‘cumplir’ con

todo lo asignado. Es así que buscamos una forma de distensionar toda esa presión a través del baile, lo cual le da otro significado a la forma como liberamos energía y de paso les ha permitido soltar su cuerpo.

Es así que algunas veces entre una tarea y otra nos quitamos los zapatos, ponemos una o dos canciones a todo volumen y bailamos... Un poco de *Jailhouse Rock*³⁴ de Elvis Presley o de *Safe and Sound* de Capital Cities puede ser muy liberador para ellos y para mí, nos llena de endorfinas, nos activa el cuerpo y se vuelve a veces parte de esa forma de acompañar las tareas, de sentir que en la casa se pueden hacer los deberes de forma menos rígida y hasta entretenida; porque no vale la pena obligar a los niños a sentarse durante horas frente al cuaderno sin opción a descanso, cuando en realidad quisieran en sus tardes ir siempre al parque.

Hay otros momentos en que esa música que escuchamos –o leemos- no es con fines dancísticos, sino apreciativos. El otro día, estuvimos sentados los tres casi una hora con cara de concentración y fascinación escuchando al narrador de Pedro y el lobo, la pieza sinfónica que compuso Sergéi Prokófiev para niños en 1936. Allí los personajes, como el mismo narrador lo explica de forma detallada al comienzo, son representados así: los instrumentos de cuerda (violín, viola, violonchelo y contrabajo) son Pedro, el fagot es el abuelo de Pedro, y a su vez la flauta travesa hace de pájaro cantarín; el pato es el oboe, el gato el clarinete, el lobo las trombas y los cazadores, los timbales y el bombo. Seguirle el hilo a la historia requiere de buena concentración, pues el narrador sólo nos introduce a la escena, y son los instrumentos los que nos cuentan en detalle lo que está ocurriendo. Es un lindo ejercicio de visualización, pues cada uno tiene la

³⁴ Es quizá una casualidad, pero estuvimos bailando más de una vez un *rock & roll* para presos, en medio de las tareas que nos hacían sentir un poco atrapados...

posibilidad de crear a su propio Pedro, la campiña y los animales, pero angustiarse de forma similar cuando la situación se pone tensa.

Cuando estuvimos allí Nachito no perdía detalle de la historia, en parte porque la música lo atrae fuertemente y logra captar todos sus sentidos en los altos y bajos de sus sonidos, y en parte porque era otra forma de experimentar la música. Mientras él escuchaba atentamente añadía cosas a la historia o le ponía voz a Pedro, a veces incluso tomaba los objetos que estaban sobre la mesa para representar la situación. No ocurrió lo mismo con Tatán, pues aunque le gustó mucho la historia y la escuchó la mayor parte del tiempo, no se sintió atrapado de la misma forma. Esto es porque justamente cada quien tiene una forma particular de leer las cosas, y va definiendo sus gustos e inclinaciones a la hora de *mirar* lo que los rodea, es decir, no porque crezcan en el mismo espacio y experimentando muchas veces las mismas cosas lo entienden igual, ya que consiste justamente en abrir la posibilidad a cada uno de definir sus inclinaciones.

En la medida que ellos pueden explorar su creatividad e imaginación se inventan juegos cada día, y hay algunos en los que estamos invitados a participar como en *el juego de países* como lo llama Nachito, que un día mientras íbamos en el carro, nos explicó en qué consistía. “*Bueno miren, yo digo una letra por la que comienza un país y ustedes tienen que adivinar cuál es*”. Es un juego sencillo en esencia, pero que nos demuestra cada día más que sus fronteras y su mapa global es bastante amplio, que se ha ido configurando con la ayuda de Google Earth, -que usan cada vez que quieren buscar un estadio de fútbol en un país cualquiera-, por las historias que escuchan de nuestros viajes, y por lo que ven en la televisión y las películas entre otras cosas.

En ese juego más de una vez nos han puesto a pensar durante largo rato con países por *B* como Belice o Birmania, e incluso por *W*, el cual de hecho nunca pudimos adivinar porque era el

nombre en inglés de Gales, *Wales*. Y es interesante ver cómo van relacionando los lugares y las cosas entre sí, y no se quedan fraccionadas en su memoria.

- Amiga, imagínate que hoy estábamos en clase de sistemas, y cuando prendí el computador el fondo de pantalla era un Porsche... ¿y sabes de qué me acordé de una?

- No sé mi amor, de qué te acordaste.

- Pues de Stuttgart, te acuerdas de que me contaste que allá hacen esos carros y los Mercedes Benz.

[Conversación registrada el 27/08/14]

Relacionar las cosas entre sí es importante porque ellos mismos van reconociendo los lenguajes propios de cada contexto, y aprenden a jugar con ellos para poder enviar mensajes ‘codificados’ de la manera apropiada, como lo hizo Tatán en uno de sus cuadernos con la siguiente nota:

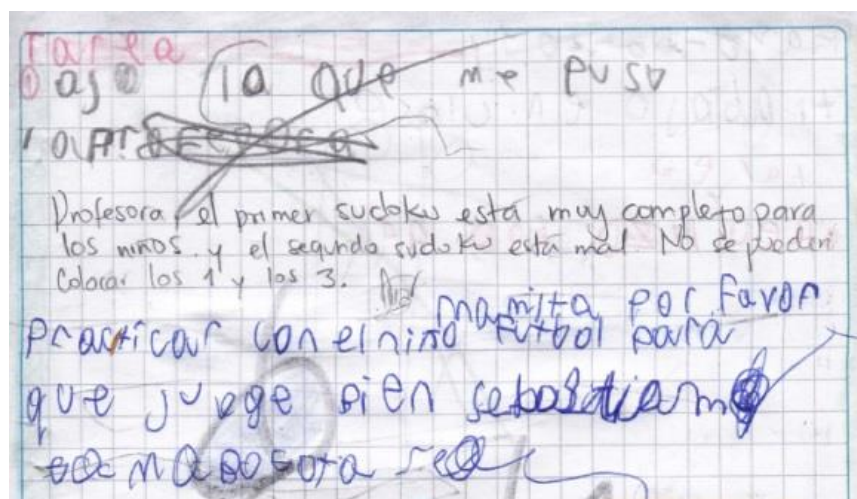


Imagen 7. “Mamita por favor practicar con el niño fútbol para que juegue bien. Sebastián Gama

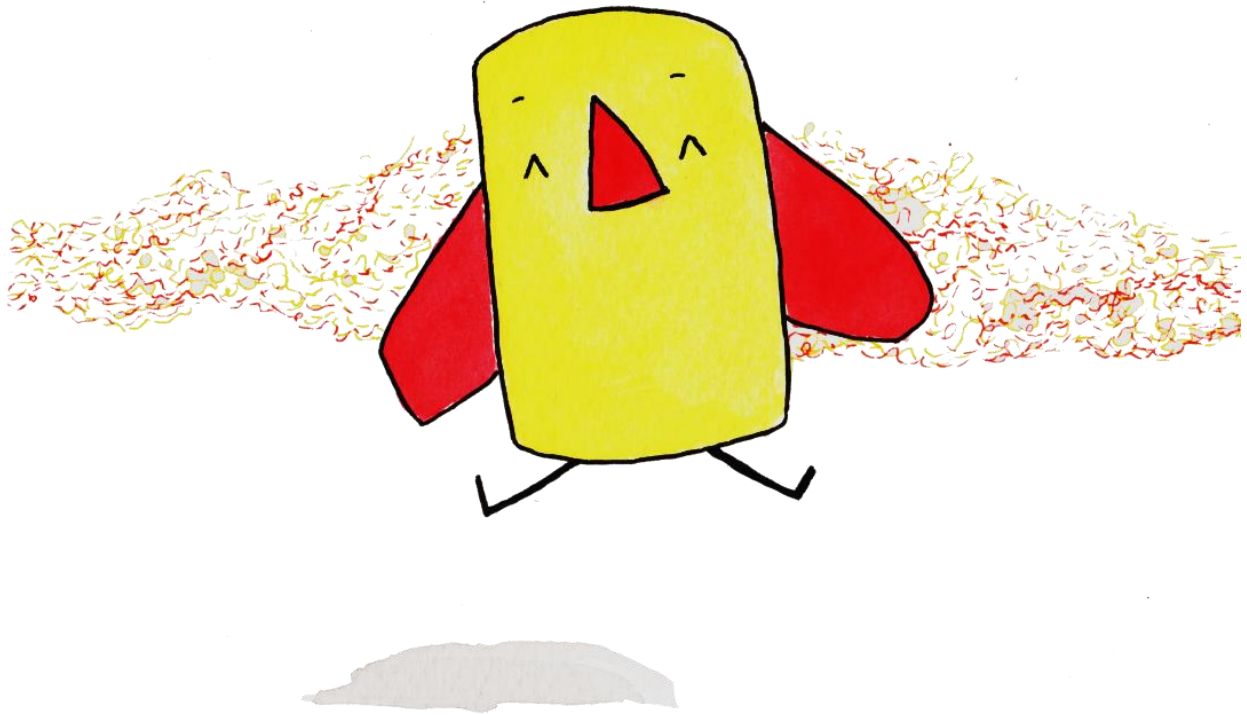
Bogotá”

Allí demuestra que va entendiendo que los medios para comunicarse entre la casa y el colegio son de preferencia escritos, y que cuando son personalizados se escriben en el cuaderno. Él escribe esa nota a su mamá como ‘respuesta’ a la que ella había enviado al colegio, -a pesar de que no tenían temas en común-, tratando de ubicarse en ese lugar de poder de quienes escriben sobre él y sus procesos, para sacar beneficio de ello sin ser irrespetuoso.

Finalmente todos estos ejercicios de lectura a lo que apuntan es justamente a esto, a que los niños puedan reflexionar sobre lo que los está atravesando permanentemente para entender su lugar en el mundo y aprovecharlo para construir sus gustos particulares. Es encontrarse con las imágenes que les brinda el entorno para crear vínculos entre lo que van conociendo y para dibujar o desdibujar límites, bien sea entre la ficción y la realidad, las tareas y la diversión o las formas de nombrar las cosas.

En resumen esta es una apuesta educativa de la mirada porque se analiza la lectura que se hace de las imágenes en sus múltiples dimensiones, desde las experiencias que les propongo a los niños –o que surgen también de ellos- por medio del juego, del baile, de la lectura de libros y de los lenguajes de los contextos. En dicha apuesta hay también unos principios axiológicos que se basan en pedirles que se responsabilicen por los pequeños actos cotidianos como comer o levantar el plato, de forma tal ellos vayan configurando su personalidad la cual empieza a entender los límites con lo que pueden conseguir en la realidad, sin dejar de tener en cuenta la fantasía, y así ir generando sus gustos personales, por el fútbol o los personajes de ficción.

3. ¡AMIGA, PINTEMOS!



La Educación Artística Visual para educar la mirada

“El buen maestro imparte una explicación satisfactoria; el gran maestro produce inquietud, transmite intranquilidad, invitar a pensar.”

Richard Sennet

En este capítulo procuraré dibujar la relación que tienen las ideas de la *lectura del mundo* y la *educación de la mirada* con la Educación Artística Visual, desde la experiencia sensible en el contexto familiar.

Esta es una apuesta modesta para acercarse a la EAV, ya que es una propuesta sin currículos; es el estudio de una experiencia que no está inscrita en la educación formal, y que aunque como lo dice Hernández, “en cualquier momento de la historia de la educación, a no ser de que se trate de un régimen totalitario, han convivido una pluralidad de posturas tanto en las finalidades de la educación, en la selección de lo que se piensa que los alumnos deben aprender, como en las propias concepciones disciplinares que guían la práctica pedagógica” (Hernández, 2010:12), no se contempla de lleno la educación en familia o en entornos informales³⁵ como parte de los intereses en pedagogía, ya que el grueso de las prácticas y estudios de la EAV ocurre en espacios escolarizados.

³⁵ Según la Ley General de Educación de 1994: “ARTICULO 43. Definición de educación informal. Se considera educación informal todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados” (Sánchez, 1995:47).

La forma de entender la EAV en este proyecto tiene que ver entonces con el estudio de la cultura visual³⁶, que genera también una apertura de pensamiento desde la concepción de las imágenes, -como lo vimos en el segundo capítulo-, lo cual abarca mucho más que lo artístico, involucrándose así con la vida cotidiana y los mensajes que allí recibimos, por lo que también desde el hogar se puede pensar aquel encuentro con la cultura visual y lo educativo artístico.

Es importante aclarar en ese proceso que muchas de las posturas y propuestas aquí planteadas tienen su base en mi formación en el programa de la Licenciatura en Artes Visuales, ya que ha sido aquí donde he conocido estos planteamientos de la EAV, los cuales han hecho que me pregunte de forma más clara sobre algunas intuiciones que ya existían en mí en cuanto a la educación –especialmente en la infancia-, causando que la relación con mis sobrinos se viera influenciada por esas preocupaciones y nuevas posturas.

La EAV en relación con la cultura visual y los estudios visuales invita a que la imagen se vuelva el punto central de análisis y encuentro, quitándole un poco el protagonismo a la idea de que educar en artes es enseñar técnicas específicas, sino que más bien se trata de comprender aquello que nos rodea desde aquellos estímulos perceptivos, como los libros ilustrados, las redes sociales, los videos, las películas infantiles y las imágenes de la cotidianidad, que ubican la mirada como eje central, y que configura así nuestra cosmovisión, nuestra forma de *mirar*. Dichas imágenes son las que analizamos porque básicamente son las que de manera constante entran en diálogo en nuestra cotidianidad, por medio de las experiencias, como se puede evidenciar en los distintos momentos que se traen a colación en este documento.

³⁶ Así como lo manifiesta Hernández en *Espigador@s de la Cultura Visual* al aclarar el término: “cuando en este libro me refiero a la Cultura Visual estoy hablando del giro cultural que orienta la reflexión y las prácticas entorno a las maneras de ver y visualizar las representaciones de mirar el mundo y a uno mismo” (Hernández, 2007: 21).

En este sentido, María Acaso plantea esta dicotomía en *La educación artística no son manualidades*, aclarando así dicha diferenciación:

He opuesto la denominación educación artística con la denominación manualidades de forma un tanto metafórica, ya que el concepto de manualidades es lo que se suele identificar de manera habitual con lo que es la educación artística (si preguntamos a nuestro alrededor, podremos comprobar cómo una amplia mayoría da por supuesto que la educación artística son manualidades). Y lo utilizo de forma metafórica porque las manualidades, los procesos de creación que se acometen con las manos, claro que forman parte de lo que es la educación artística pero, [...] en este momento histórico considero que no deberían constituir el grueso de las prácticas que llevamos a cabo. El término lo identifico con una educación artística anterior, y creo que hoy en día hay que reivindicar la enseñanza de las artes y la cultura visual como un área relacionada con el conocimiento, con el intelecto, con los procesos mentales y no sólo con los manuales, con enseñar a ver y a hacer con la cabeza y con las manos y no sólo enseñar a hacer con las manos (Acaso, 2010: 17-18).

Así pues, cuando estas ideas se entienden desde el campo de la EAV, que procura trascender lo operativo para llevar a cabo una experiencia completa en la que el hacer, el pensar y el sentir se ponen en sincronía; se puede concebir que la educación en familia se basa en gran medida en esas mismas experiencias, ya que en la crianza de un niño son importantes esos mismos momentos con el fin de encontrarse con el mundo y a su manera ir comprendiéndolo, lo cual se logra al ir poco a poco enfrentándose a sus deberes y capacidades, desde las acciones cotidianas para pensar en cuál es la importancia de éstas acciones y finalmente reflexionar en lo que aprendió.

La idea de niñez

Teniendo en cuenta esas aperturas hacia la multiplicidad de miradas e imágenes, es importante rescatar la idea de infancia como un asunto también discursivo que se transforma constantemente según su contexto y tradiciones culturales, y que por lo tanto no es inmutable (Hernández, 2007). Pues “el niño no es solamente el traje, los juegos, la escuela, ni incluso el sentimiento de la infancia (es decir, las modalidades históricas, empíricamente aprehensibles), es una persona, un desarrollo, una historia. (Ariès, 1988:14)

En esa medida, los estudios de las etapas de desarrollo son válidos para dar luces sobre algunas inquietudes y necesidades generales de los niños, como intenté explicarlo en la página 56, pero no siempre nos hablan a nosotros, no siempre pueden describir realmente las características propias de la infancia que se desarrolla en contextos tan distintos al que fueron planteados originalmente, pues por ejemplo el contexto en el que Tatán y Nachito están creciendo dista en muchos sentidos del de la infancia de comienzos de siglo XX en la Suiza de Piaget o la Rusia de Vygotsky, e incluso del contexto de niños contemporáneos a ellos, pero que viven en zonas culturalmente distintas, como Sri Lanka, Nigeria o Australia, por poner un ejemplo.

Es por eso que el interés particular de esta investigación no está enfocado en el análisis de las etapas de desarrollo biológicas y psicológicas de la niñez, sino en las relaciones educativas y afectivas que compartimos los tres para contribuir en la educación de su mirada, teniendo en cuenta que la idea de niñez se va transformando y construyendo según el tiempo y las circunstancias, y que permite pensar en los procesos individuales de cada sujeto, para que vaya desarrollando su capacidad de decidir de forma autónoma sobre sus gustos e inclinaciones desde ese constante preguntar que implica *mirar*.

Según mi propia experiencia de convivencia con Tatán y Nachito entiendo entonces al niño, como un sujeto lleno de curiosidad por el mundo, que no es un recipiente vacío, sino un ser capaz de expresarse de forma auténtica –y diferente a la de un adulto-, un sujeto que está igualmente mediado por las representaciones culturales y visuales del contexto, haciendo que eduque su mirada de forma particular, casi única.

Todo esto lo veo en la realidad día tras día en Nachito y Tatán, quienes van construyendo su personalidad y gustos desde las experiencias con las imágenes, porque la cultura visual es algo que los está mediando todo el tiempo. Para ellos los videojuegos, las películas, los partidos de fútbol, la vida familiar, entre otros, son elementos que van construyendo su mirada.

El rol del educador-artista.

Mi papel como mediadora/amiga no se trata de alejarlos de las imágenes cotidianas, pretendiendo con ello que se vuelvan ‘niños eruditos’, sino todo lo contrario, estamos todo el tiempo abiertos al mundo tal cual como se nos presenta, y a éste le formulamos preguntas.

Es decir, ellos no viven en el mundo de la cultura ‘alta’³⁷, viven en el mundo común y corriente, en el que a los niños les gustan las películas como *Ratatouille*, *Cars*, *Megamente*, *Mi Villano Favorito*, etc... y son éstas en gran medida las imágenes que les han constituido una imagen del mundo de lo fantástico. Lo que ocurre es que procuramos siempre preguntarle a esas imágenes cosas, en vez de no verlas o de ignorar sus mensajes. Así como lo pone María Acaso en

³⁷ Umberto Eco lo expone en su libro *Apocalípticos e Integrados* (2001) cuando está hablando de un artículo escrito por Pietro Citati en 1964 sobre el tema; “el hecho es que el autor del artículo en cuestión ve con sumo recelo el empleo de los instrumentos de la cultura Alta para explicar y analizar la cultura Baja. Esta ampliación de horizontes revela una presuposición evidente: todas las cosas son igualmente dignas de consideración, Platón y Elvis Presley pertenecen de igual modo a la historia” (p.12) y más adelante lo amplía un poco desde su propia postura diciendo: “»Y precisamente aquel año leo *L’Esprit du temps* de Egar Morin, el cual dice que para poder analizar la cultura de masas hace falta disfrutar secretamente con ella, que no se puede hablar de *juke box* si te repugna tener que introducir en la máquina la monedita... ¿Por qué entonces no usar mis tebeos y mis novelas policíacas como objeto de trabajo?” (Eco, 2001:18).

sus palabras: “Debido al enorme impacto del terrorismo visual, la educación artística no puede ocuparse sólo de los productos visuales catalogados como artísticos, sino que ha de abarcar todo aquello que esté relacionado con la producción de significado a través del lenguaje visual” (Acaso, 2010: 117).

Esas imágenes del cine y la televisión con todo su encanto colorido³⁸, que si bien muchas veces pueden dejar un mensaje positivo, también pueden vendernos ideas que no son ciertas, imponiendo prejuicios de forma silenciosa³⁹, como demostró Nachito cuando llegó con la idea de que los celulares ‘inteligentes’ sólo los hombres los utilizaban para trabajar, mientras que las mujeres los usan para tomar fotos y jugar. Este tipo de prejuicios son los que despiertan las alarmas y permiten plantearles preguntas sobre qué tan cierto puede ser aquello que creen, y que en este caso, observando el uso de estos dispositivos a nuestro alrededor, pudimos *mirar* que los hombres tanto como las mujeres usan Instagram para mostrar sus vacaciones y comidas, o navegar en Facebook, y que en contraparte ambos también lo usan para contestar sus correos electrónicos y hacer llamadas de trabajo. Mejor dicho, que no era un asunto de género el uso cosmético o productivo de dichas tecnologías.

Este ejemplo nos deja vislumbrar que aunque la reflexión se proponga y se lleve a cabo, su concepción sobre el asunto no va a cambiar de forma instantánea, -pues las otras imágenes seguirán ahí-, pero que al menos le abrimos la posibilidad a otra forma de interpretar lo que se nos muestra a diario. También nos permite evidenciar cómo un niño de “esta generación” todavía

³⁸ *No vemos que no vemos*, es lo que dice Acaso (2014) porque, a diferencia de la Pedagogía, otros campos profesionales se han puesto a la tarea de dominar el inconsciente para poder lograr que nuestro comportamiento e ideas se modifiquen.

³⁹ Hernández plantea las implicaciones, -especialmente para los jóvenes-, de vivir en el mundo mediatizado de la cultura visual, diciendo que ésta es “el conjunto de valores, creencias y significaciones que utilizan nuestros alumnos (casi siempre sin reconocerlo) para dar sentido al mundo en el que viven. Noción que abarca en la práctica desde la posibilidad de viajar por el espacio y el tiempo, a lo que hace posible que exista un videojuego (y su valor simbólico), hasta las formas de vestir y comportarse relacionadas con la pertenencia a un grupo, las modas y la identidad personal” (Hernández, 2010: 35).

puede configurar ese tipo de prejuicios debido a las distintas imágenes que lo permean, por lo que es necesario ponerle el foco de interés a las imágenes de la cultura, para identificar dónde recibe esas ideas, si es de las mismas películas de Disney⁴⁰ o de otras imágenes.

Si utilizo la noción de Cultura Visual para plantear un giro en la Educación de las artes visuales, es porque asumo que estamos viviendo en un nuevo régimen de visualidad. [...]

En un mundo dominado por dispositivos visuales y tecnologías de la representación (las artes visuales actúan como tales) nuestra finalidad educativa podría ser facilitar experiencias reflexivas críticas (Hernández, 2007: 23).

Esas experiencias reflexivas críticas son las que debe proponer un educador-artista por su particular interés en el mundo de las imágenes y lo visual para encaminarse hacia una lectura comprensiva de imágenes. Esto influirá en la relación con el mundo que se habita, ayudando a comprender la realidad, examinando los fenómenos que nos rodean para construir visiones y versiones alternativas no sólo de nuestras experiencias cotidianas, sino de los problemas y realidades de otras generaciones, y en general de contextos distintos a los nuestros (Hernández, 2010). Porque cuando se cuestiona lo que se mira, entonces es posible que se comience a pensar y entender todo aquello que nos rodea, que puede ir desde los procesos de la comida, hasta los medios de entretenimiento.

⁴⁰ Cada vez que veo una de esas películas animadas, recuerdo el artículo que leí alguna vez sobre el Test de Bechdel para saber si una película es machista o no al fijarse si a lo largo de la película: a) aparecen dos o más mujeres, que b) hablan entre ellas de c) un tema que no tenga que ver con personajes masculinos. Puede sonar exagerado, pero he visto tantas películas en las que los grandes héroes son hombres que salvan a una doncella que no hace sino llorarle, que va creando en el inconsciente, como siempre, esa idea de que las mujeres somos débiles y lloronas.

Las etapas de encuentro con la EAV

Teniendo en cuenta estas ideas, la EAV plantea distintos momentos de encuentro con el mundo de las imágenes. Estas etapas, -que no deben desarrollarse una detrás de la otra, sino que se dan muchas veces de forma simultánea-, son nombradas por varios autores de distintas formas, pero todas apuntan hacia la misma lógica. En este caso, usaré las categorías que establece Eisner para describirlas. La primera está relacionada a *percibir* las imágenes de forma analítica, lo cual involucra distintas formas de ver que se relacionan formalmente con la expresión concreta de las cosas y la capacidad de transmitir un sentimiento, lo cual se evidencia en los procesos de lectura trabajados en el capítulo 2, en los que los niños se relacionan con las sensaciones y al mismo tiempo recurren a su conocimiento del lenguaje para reconocer esa percepción. *Percibir* es entonces la capacidad de despertar sensaciones y emociones a partir de una imagen, buscando desarrollar la habilidad de ver las relaciones complejas que tienen las cosas y las imágenes y cada una de sus partes, -como ocurrió al decodificar los lenguajes propios de la escuela para enviar una nota en ese mismo tono-.

La segunda es *producir*, entendida como la capacidad de crear formas artísticas de orden espacial y expresivo, como ocurre con los dibujos; inventar formas conformes con el material, como se ve en las expresiones gráficas de Nachito; y la percepción de las relaciones entre las formas del entorno y la mente, como hablo en el apartado de *Otras formas de hacer*.

Y por último está el *pensamiento crítico contextual*, que busca desarrollar experiencias y el respectivo análisis de ellas, según lo que las imágenes y su comprensión de estas le hace sentir, evaluar su significado, y detectar temas generales que le permiten preguntarse por lo que allí ocurre lo cual implica reflexionar y comprender lo que significan las imágenes, en relación a

nuestras propias experiencias y que tienen que ver con lo afectivo en la familia, recoge todas las experiencias vividas y además les genera inquietudes sobre la relación con la escuela. (Eisner, 1995)

Estos distintos momentos he intentado evidenciarlos en este documento porque es la base de nuestra experiencia educativa con los niños. Así entonces, *la percepción [o el sentir]*, está presente como ese proceso de lectura del mundo, el cual se presentó en el segundo capítulo. *La producción [o el hacer]*, está en nuestros encuentros con el dibujo y las mediaciones con la escuela, que se presentarán a continuación. Y el *Pensamiento Crítico Contextual [o el reflexionar]* se evidencia en el capítulo cuatro, en el que se muestran cómo todas estas lecturas y mediaciones, influyen en sus posturas críticas frente a la escuela y la vida en general.

El hacer como saber

En nuestro encuentro cotidiano hay muchas prácticas que a cada uno nos lleva a comprender el mundo y lo que en él leemos, lo cual en un proceso educativo es importante resaltar, ya que significa reconocer las formas de aprender que cada uno tiene a través, en parte, de las prácticas productivas, que tienen que ver con el *hacer*, ya que se logra identificar cómo Nachito se relaciona fácilmente con el lenguaje hablado, la invención de historias y personajes, Tatán aprende de forma más dinámica cuando involucra el cuerpo y lo desarrolla en el deporte y yo aprendo a través de la creación de imágenes y la organización por colores.

El hacer aquí tiene que ver mucho con el ejercicio de creación que pone en diálogo nuestras ideas a través de diversos lenguajes, que si bien pueden estar relacionados con lo

artístico, también se puede entender desde otros ejercicios cotidianos. Esas distintas formas de hacer con las cuales Tatán, Nachito y yo comprendemos el mundo, a través de la escritura, el deporte, el dibujo, la fantasía o el juego, es lo que intentaré explicar de forma detallada en cada uno de los apartados a continuación.

El hacer desde el dibujo

Parte importante de nuestra relación educativa ha sido a través de la relación con la mano⁴¹, especialmente a través del dibujo.

Desde muy pequeños, por un afán de poner a prueba las teorías de las experiencias en la educación artística que aprendía en la universidad, decidí poner a mis sobrinos a untarse de pintura para que adquirieran experiencias placenteras con la materialidad. A medida que fueron creciendo les di lo que estuviera al alcance, desde lápices, colores, marcadores, crayolas, hasta la *Tablet* o el celular para que experimentaran con las líneas, lo que hizo que cada uno fuera definiendo una expresión de la línea propia, relacionada a su personalidad.



Imagen 8. Tatán pintando cuando tenía 2 años y medio. 21/04/2010

⁴¹ Sobre el tema, Richard Sennet (2009) tiene un maravilloso capítulo *–La mano–* en su libro *El artesano*, en el que habla de la evolución del hombre gracias a los usos que pudo hacer de la mano, y lo relaciona con un proceso de desarrollo cognitivo, en el que la mano es capaz de poner en un nuevo lenguaje los pensamientos que le proporciona la mente.

Un estilo propio

Los dibujos de Tatán son generalmente personajes sonrientes. éstos son habitualmente representaciones de sí mismo, y jamás les falta el ombligo; pueden tener menos dedos, no tener orejas o nariz, pero jamás están sin el punto característico en la mitad del tronco.

Al comienzo, estos dibujos –que puede ser cualquier personaje, no solamente él- estaban desnudos, lo cual permitía ver con más claridad que estuviera aquel puntito, pero incluso ahora, que dibuja sus personajes con ropa, lo que hace es dibujar primero el cuerpo desnudo -con ombligo-, y encima de forma traslúcida le agrega la ropa, como en capas de importancia, pues para él ésta es una parte vital de su cuerpo, ya que aunque él reconoce las distintas partes del estómago y si en dado caso las tiene que nombrar lo puede hacer, pero prefiere decir siempre que él no tiene estómago, ni barriga, ni panza... el dolor, el hambre y las cosquillas ocurren es en el ombligo. Esto puede ser debido a la conexión con su mamá, al ser hijo único, o una conexión con su propio centro, pero creo que eso se lo dejó a los psicoanalistas, que podrían decir que tiene que ver con la relación cariñosa tan fuerte que tiene con su mamá, sus abuelos y sus tíos –incluida yo-, quienes siempre hemos puesto énfasis en esa parte del cuerpo. Pero como dije, es sólo una idea ya que no domino ese campo de conocimiento y mi interés está en ver cuáles son sus maneras de relacionarse con el mundo, y la forma como lo mira.



Imagen 9. Los dibujos con ombligo de Tatán.

[Realizados de izquierda a derecha: 22/05/14, 28/05/14 y 17/10/14]

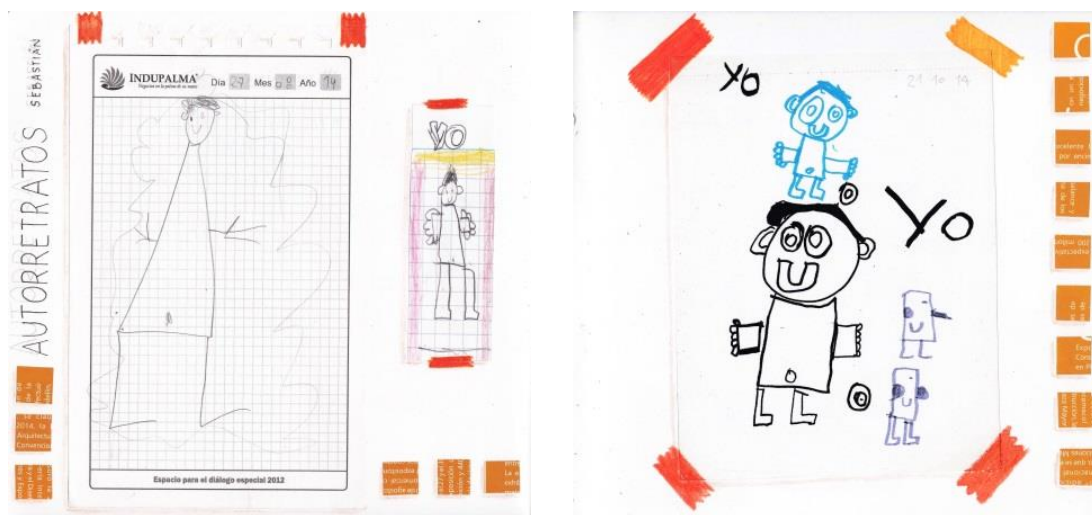


Imagen 10. Distintos estilos de autorretratos de Sebastián. Páginas 46 y 47 Bitácora

Aquí vemos entonces, cómo él se representa a sí mismo, y aunque experimenta con distintos tipos de líneas, de formas, de brazos, ojos, bocas, dedos, etc., está ese elemento que le da un carácter especial a sus representaciones, y le dan su toque propio de personalidad, ya que él mismo me dice «es que yo quiero hacer varios tipos de dibujos, amiga, ¡a ver cuál queda más bonito! Y tienen pelito, el ombligo, los brazos, las manitas, ¡ah, y ahí está también Mipcito porque me gusta mucho!»

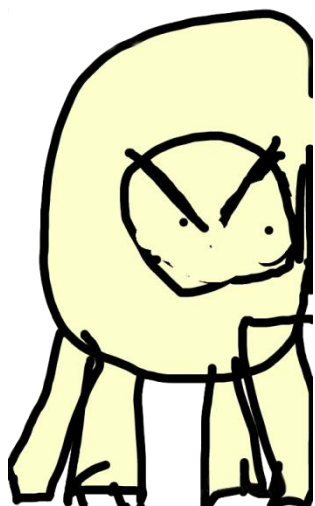


Imagen 11. El león que Nachito dibujó en el celular.

Nachito, por su parte hace dibujos desafiantes, de expresiones fuertes, imaginativos, en situaciones y poses complejas, lo cual se relaciona con su forma de ser, con esa forma de ser dinámica, de carácter –aquello que lo define en su forma de tomar decisiones y relacionarse con los demás- seguro que tiene.

A diferencia de Tatán, él pocas veces se dibuja a sí mismo, porque encuentra en otros personajes mucho más por descubrir.

No le preocupa en lo más mínimo que sus dibujos se parezcan a la realidad, y la forma como traza las líneas es segura y amplia.

Es un poco como lo describe Vygotsky: “yo creo que el pequeño artista es mucho más simbolista que naturalista, no se preocupa ni lo más mínimo por el parecido total y absoluto, limitándose a indicarlo superficialmente” (Vygotsky, 2008:87), como lo demuestra en esta representación que hace de un león, un animal salvaje que con mirada malvada mira a su próxima presa, como él mismo lo decía mientras trazaba las líneas.

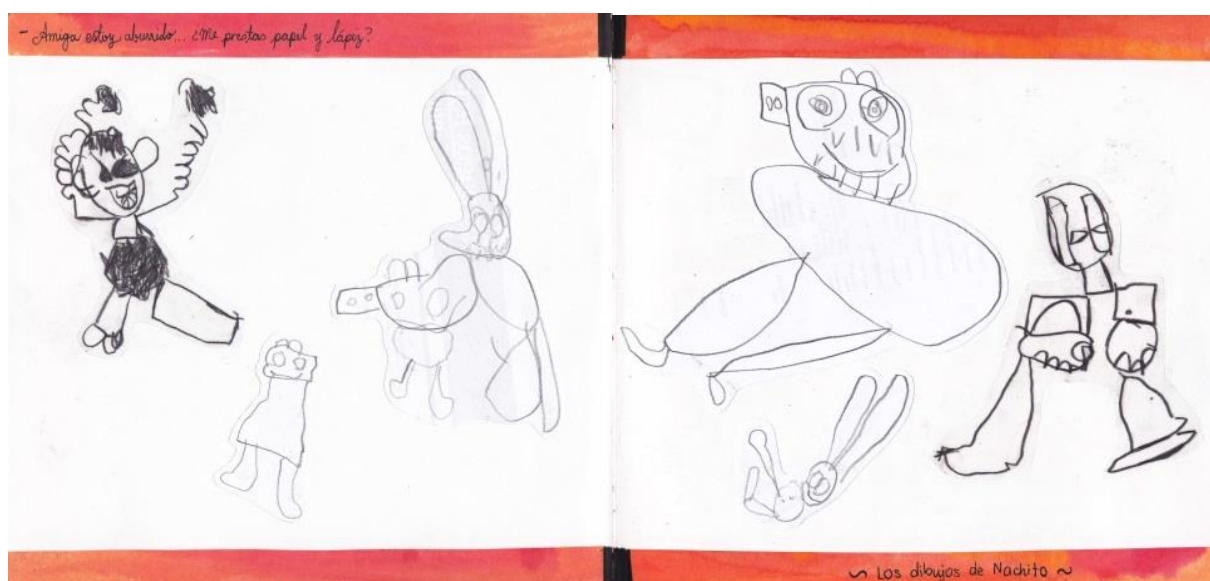


Imagen 12. Los dibujos llenos de fantasía de Nachito. Páginas 36 y 37 Bitácora

En las imágenes que vemos justo encima hay tres personajes, que como él mismo lo describió son «un superhéroe con máscara», de piernas y brazos gruesos, «un conejito cayendo a toda velocidad» y «un malvado villano de cara mala y con poderosos bíceps para atacar a su oponente» –las curvas de los brazos son muchos músculos -. Allí deja ver un estilo particular en el trazo, en la importancia que le da a los gestos de la cara, la intensidad de las líneas, las

posiciones de los cuerpos. En definitiva cada uno de sus personajes le da a él para contar una historia diferente, que es lo que él en el fondo explora, la fantasía a partir del dibujo.

Podemos ir notando entonces, cómo cada uno demuestra sus intereses a través de lo que dibuja. Y para Nachito la ficción, los superhéroes, los monstruos, las historias fantásticas son su mejor herramienta para dialogar con el mundo. Él ama jugar con los peluches y hasta con recortes de papel que cumplen el papel de juguetes porque su imaginación tiene pocos límites, y lo más placentero es poder explotarla al máximo, incluso para fines prácticos, como lo hizo con los regalos para los invitados de su fiesta de cumpleaños, donde pintó en cada bolsa uno de sus superhéroes favoritos, ya que la temática era esa, él mismo se disfrazó de superhéroe y quiso que todos los que asistieran a su fiesta se llevaran algo hecho por él mismo de eso que tanto le gusta.

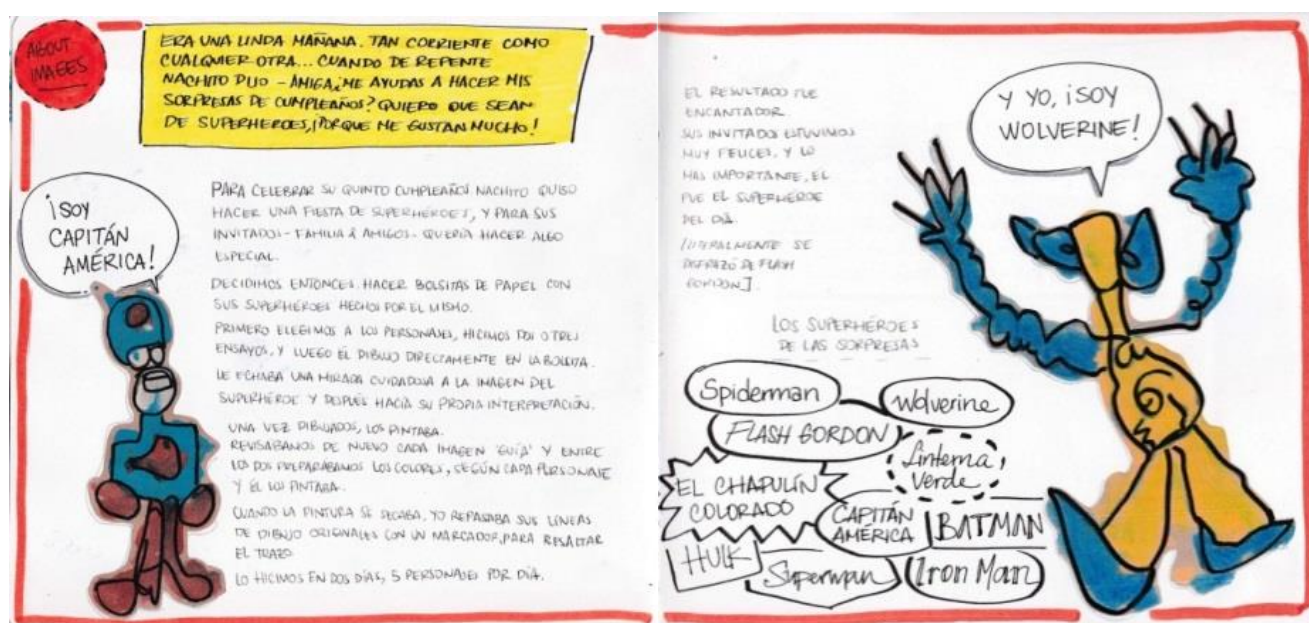


Imagen 13. Los superhéroes de su cumpleaños. Páginas 15 y 16 Bitácora.

En cuanto a Tatán, su gusto particular está más relacionado con una práctica física, ya que ha descubierto en el fútbol una pasión inmensa y la ha alimentado en los últimos tres años de su

vida, por lo que es lo que mejor sabe plasmar: canchas, arcos, balones, y él mismo como futbolista, conectando justamente sus autorretratos con su gusto personal.

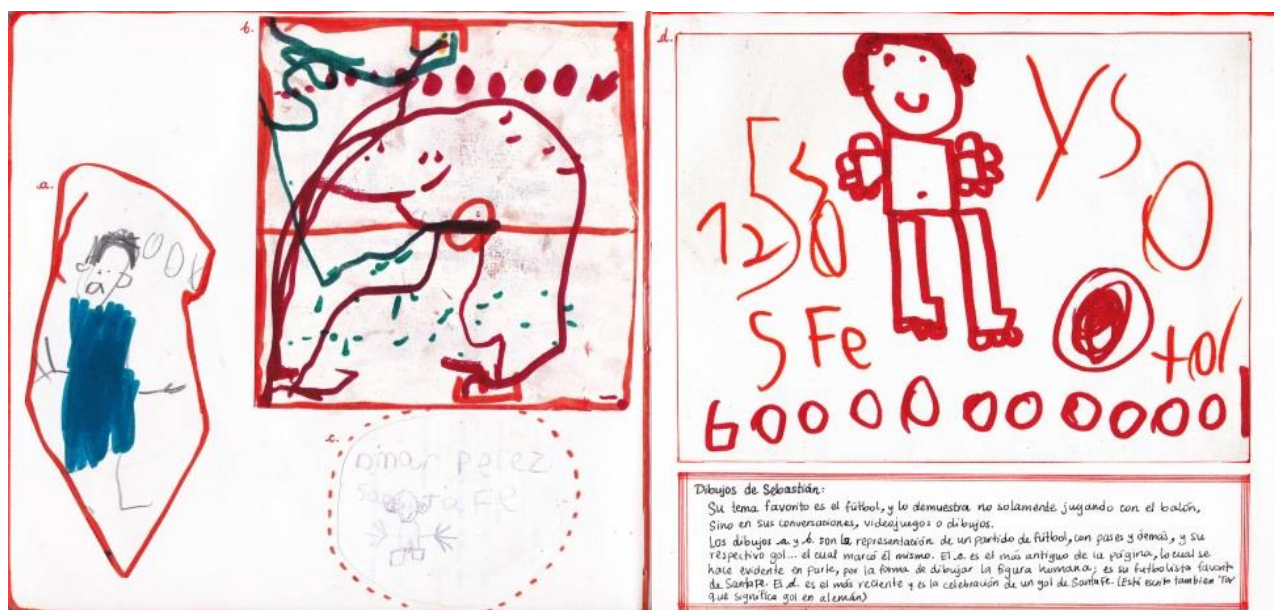


Imagen 14. Dibujos sobre fútbol de Tatán. Páginas 38 y 39 Bitácora.

Él dibuja futbolistas de su equipo favorito, o como en el caso de los dibujos de la parte izquierda de la imagen 14, dibuja la representación de un partido en movimiento, con pases, jugadas, dos equipos –uno verde, el otro rojo- y hasta su propio gol.

Estos distintos dibujos que cada uno desarrolla, según sus intereses y lenguajes particulares, tienen que ver con la idea de que “El niño manifiesta en sus intentos artísticos su mundo mediante sus propios medios” (Lowenfeld, 1958: 23), que en éste caso son de orden gráfico a través del dibujo.

Podría decirse que ellos utilizan dos tipos de expresiones distintas según Vygotsky. El primer tipo es la capacidad de reproducir, como en el caso de Tatán, al representar aquello que le interesa y va conociendo, como el fútbol, la familia y a sí mismo. La segunda forma es la que

utiliza Nachito, la cual tiene que ver con una actividad creadora, ya que es capaz de reunir las cosas que ha visto con las que no, para construir desde su imaginación (Vygotsky, 2008).

Aun así, cada uno de ellos es capaz de utilizar un poco del otro tipo de expresión, por lo que no los podemos encasillar del todo en una u otra forma de representación, ya que Nachito también reproduce el mundo conocido, al dibujar a su profesora, desde su recuerdo más fiel y honesto de ella –el cual es algo chocante para él, ya que tiene constantemente problemas en el colegio por su falta de atención y la profesora busca permanentemente atraer su interés en los temas de la clase- y Tatán puede utilizar su creatividad para inventarse un personaje que tiene su propia onomatopeya, como Mip⁴². Es un cerdito que hace ‘Cooo’ –la forma más cercana que encontró él para representar con palabras el guarrido de un cerdo-.



Imagen 15. El dibujo que Nacho hizo de su profesora.

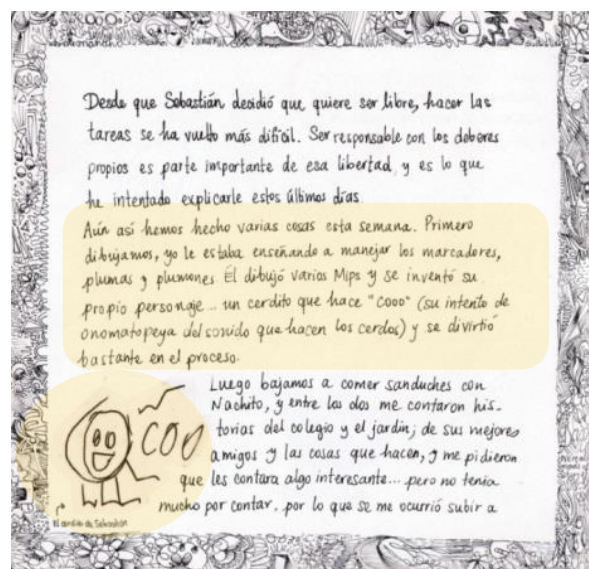


Imagen 16. El ejercicio de creación de personaje de Tatán. Página 28 Bitácora

⁴² *Mip* es un pajarito que inventé hace un par de años y que está presente en múltiples aspectos de mi vida, como una especie de ‘firma personal’. En este documento está por ejemplo en los títulos que abren cada capítulo, y en la bitácora está en algunos dibujos que los mismos niños han hecho de él. Su nombre se debe al sonido que produce para comunicarse.

Si después de todo esto regresamos a la idea de la EAV que analiza la relación con las imágenes que leemos del mundo y la cultura visual, nos podemos dar cuenta que ellos en efecto están permanentemente permeados por lo que ven. El fútbol y los superhéroes no llegan a un niño por arte de magia, sino a través de los estímulos de la cultura, pero poder utilizarlos como medio para expresar su personalidad y gustos de forma individual se puede entender justamente como la capacidad de reinterpretar el mundo a su favor. Ello representa que en efecto hay una relación entre las imágenes de la cultura contemporánea y las niñas y niños.

Finalmente lo que quiero hacer evidente con estos encuentros y ejercicios con el dibujo por parte de los niños, es una apuesta modesta por lo que puede ser la EAV en lo familiar, porque lo único que pretende es permitir a los niños desarrollar sus propias formas de expresión e ir encontrando puntos de apoyo en el mundo que los traigan a la realidad para educar su mirada. Y digo que es una apuesta modesta porque detrás de estas experiencias no hay una planeación formal, como la que se desarrolla en los espacios escolares, ya que en este contexto familiar no hay un interés por desarrollar un ejercicio exhaustivo de planificación. Lo que sí se crea es la necesidad de poner a prueba nuestros saberes e intuiciones que llegan de forma espontánea a ayudarnos a solucionar los problemas e inquietudes que surgen de manera sorpresiva, pues en la crianza de dos niños lo único seguro es que no hay nada seguro, sólo sorpresas. Es decir que la pedagogía aquí se basa en lo que día a día surge y que en el fondo lo que buscamos es abordar la experiencia de la crianza de la forma más exitosa posible, al enseñarles a los niños a ser hombres capaces de expresarse de forma libre y reflexionar sobre ello y sobre lo que los rodea, al desarrollar los distintos ejercicios de lectura de imágenes y permitirles educar su mirada, también desde las formas de hacer, pues al leer el contexto se va siendo consciente poco a poco dónde estamos y qué podemos hacer allí.

El hacer como mediación con la escuela

Entendiendo el hacer como una forma de comunicarse con el mundo, en nuestra experiencia cotidiana en el hogar hay un espacio en el que ese diálogo se vuelve fundamental: las tareas.

El colegio y el jardín son espacios que toman un lugar muy importante en la educación del niño debido a las experiencias que allí obtienen, y no me refiero únicamente a las experiencias que se plantean desde los espacios disciplinares, sino a las que ocurren también en la convivencia con otros niños y con el mismo contexto formal.

Afrontar eso desde el contexto familiar es muy importante para generar en el niño la sensación de diálogo entre los espacios en los que divide su vida, y que no sienta que son dos entes que corren por separado y en direcciones opuestas -lo que en efecto ocurre en la mayoría de los casos-.

En nuestro caso particular, mi casa es el espacio que se vuelve un poco el intermediario entre ambos mundos, pues ellos viven cada uno en su hogar, Tatán con su mamá, Nachito con su mamá y papá. En las mañanas parten al colegio, y en la tarde llegan a mi casa, en donde juegan, comen y hacen las tareas juntos, para finalmente en la noche regresar a sus respectivas viviendas para compartir lo que queda del día con sus padres y para descansar. Es por eso, que al ser el espacio intermedio entre un medio y el otro, mi hogar se convierte en un poco de ambos mundos, pero con la particularidad de ser un espacio familiar y afectivo⁴³, en el que la EAV se convierte en potenciadora del desarrollo de las personas, mediada en mi figura como amiga-educadora, la cual entonces toma relevancia.

⁴³ Estos dos temas fueron abordados en profundidad en el capítulo 4.

Así pues, parte importante de nuestro hacer es aquel que se pone en diálogo con los deberes que llegan del colegio, pero no como un ejercicio rutinario y de relleno⁴⁴, sino como la oportunidad para aprender cosas nuevas y entender de dónde vienen las cosas que vemos y hacemos, o para inventarnos personajes e historias.

Es una apuesta por hacer las cosas bien, lo cual implica saber el por qué lo hacemos y el cómo lo hacemos, planteando preguntas en esencia simples, pero importantes: *«¿Qué significa esta palabra? ¿Entendiste lo que escribiste en el colegio? Reescribamos este párrafo pero con nuevas palabras que sí entiendas. Esta palabra lleva tilde aquí, porque si no significa algo distinto ¿Cuál operación crees que nos ayuda a solucionar este problema? Inventemos un personaje que nos hable de la honestidad, pero, ¿qué significa la honestidad?»*

Esa simpleza es parte fundamental de la comprensión, ya que permite ver cada pequeño detalle desde un ángulo lógico, que lo relacione con la vida ‘real’. Un ejemplo de ello es la forma como entendimos lo que se significaban estos refranes, al conectarlos con las experiencias cotidianas.

⁴⁴ Muchas veces los mismos profesor@s del colegio generan esa necesidad de rellenar, ya que sólo quieren ver los cuadernos “adelantados”, es decir, llenos hojas con palabras que para ellos probablemente ya no signifiquen mucho, lo que convierte esa práctica en un acto irreflexivo y repetitivo de copiar lo que otro niño ya hizo, con tal de demostrar que allí “ya está el conocimiento”, así en el fondo el niño no haya comprendido nada.

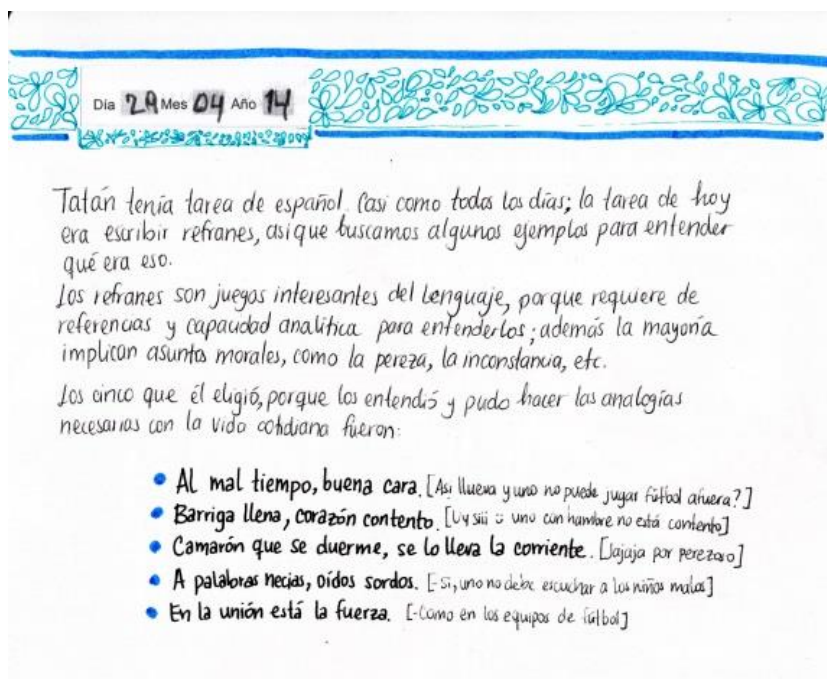


Imagen 17. Refranes. Página 14 Bitácora

Estos ejercicios en general no significan un cambio inmediato porque al siguiente día llegan nuevamente al colegio a escribir cosas que no comprenden, pero es parte de ese constante preguntar, que hace que el ejercicio de mediación en el hacer –y en el ser- tenga valor.

Inventar Historias

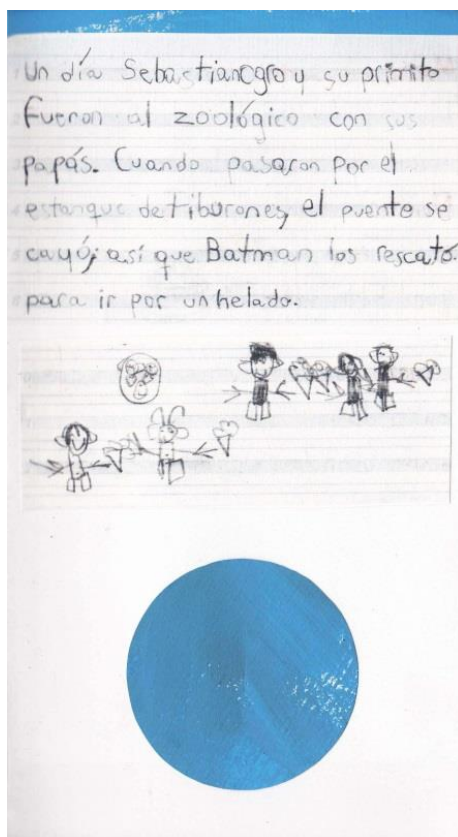
Muchas veces los niños llegan con tareas de Español y Matemáticas porque son las clases que más intensidad horaria tienen a la semana, y por lo tanto, las que más deberes envían a la casa. Temáticas como la fábula, el cuento, los refranes, los usos de los tiempos, los personajes, etc., son comunes en esas tareas, y en efecto me parecen temas oportunos para esa edad, porque nos permite experimentar un poco en la escritura, la invención de personajes y situaciones interesantes o extravagantes.

Para poder ayudarlos a crear muchas de esas historias recurro a algunas de las técnicas que Gianni Rodari propone en *La Gramática de la Fantasía* (1983), entre las cuales mi favorita

es el '*Binomio Fantástico*' por su versatilidad, al permitir espacios de diversión en el momento de la creación.

Hemos visto nacer el tema fantástico -el nacimiento de una historia en base a una sola palabra. Pero no ha sido más que una ilusión óptica. En realidad, no basta un polo eléctrico para provocar una chispa, hacen falta dos. Una palabra sola «reacciona» sólo cuando encuentra una segunda que la provoca y la obliga a salir del camino de la monotonía, a descubrirse nuevas capacidades de significado. No hay vida donde no hay lucha. [...] Una historia sólo puede nacer de un «binomio fantástico». [...] Pero es necesaria una cierta distancia entre las dos palabras, que una sea suficientemente extraña a la otra, y su unión discretamente insólita, para que la imaginación se ponga en movimiento, buscándoles un parentesco, una situación (fantástica) en que los dos elementos extraños puedan convivir. Por este motivo es mejor escoger el «binomio fantástico» con la ayuda de la «casualidad» (Rodari, 1983:16).

Algunos de esos binomios podían ser entre de duendes y relojes, osos y zapatos, o papas y ardillas, los cuales despertaban un ejercicio creativo de conexión entre ambas palabras y terminaban convirtiéndose en cortas historias como ésta:



*Imagen 18. Historia inventada desde el binomio
Zoológico-Batman. Fragmento página 55 Bitácora.*

Los procesos que permiten vincular palabras tan distintas como *zoológico* y *Batman* tienen que ver con sus propias experiencias. Es una forma de llamar el archivo de la memoria para intentar reconstruir una historia hasta ahora inexistente. El paseo con la familia, la imagen trágica de alguna película con tiburones, el papel del superhéroe que los salva y la recompensa del helado al final de la historia, lo cual de hecho es lo que está plasmado en dibujos, porque es con lo que más se identifican.

Muchas veces también hacíamos uso de las historias para entender los problemas de matemáticas, ya que al inventar ellos mismos una situación que abordara el tema los hacía involucrarse con la situación, y sentir que el uso de los números y la lógica matemática no es un

asunto abstracto, sino que está relacionado con la cotidianidad, como cuando se preguntan por los balones de Tatán y los juguetes de Nachito.

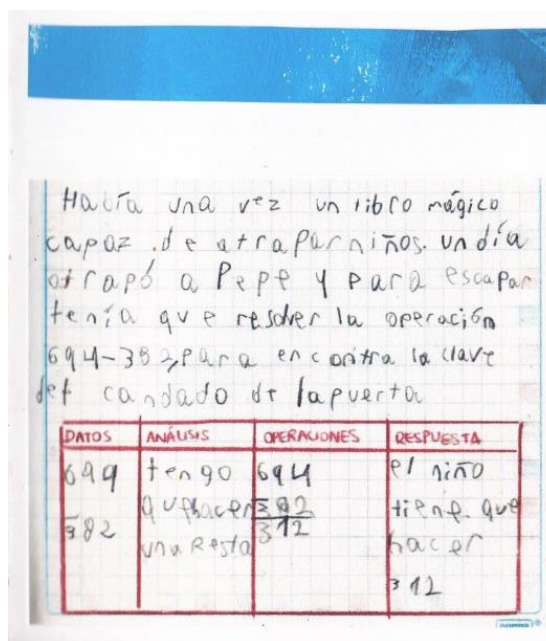


Imagen 19. Una historia para un problema matemático.

Fragmento página 53 Bitácora

Otras veces esas historias eran fantásticas, lo cual las convierte en situaciones divertidas por solucionar, como en éste caso en el que Pepe debe utilizar las matemáticas para poder escapar del libro mágico que es capaz de tragar niños.

Esta idea de inventar historias, que se puede entender como un hacer desde las palabras, es parte importante de la forma como abordamos lo EAV en el hogar, ya que se puede entender como una estrategia metodológica que además permite esa conexión con el mundo escolar.

Otras mediaciones

En estos encuentros con la escuela, también hay espacio para el dibujo y para pensar los problemas de la naturaleza o cómo se comporta la sociedad, cosas como tratar de aproximarse al funcionamiento del cuerpo humano y sus distintas partes, para que luego ellos mismos lo representen, como lo hicimos, por ejemplo, con el estudio del cráneo humano, para lo cual primero nos palpamos la cabeza, tratando de sentir las partes duras y las blandas, para saber que hay distintas capas que componen esa parte –y el cuerpo en general-. Luego vimos un libro de anatomía para ver cómo luce, cuáles son sus partes y funciones, para finalmente dibujarlo como lo habían sentido.



Imagen 20. Cráneo dibujado por Sebastián.

En general, lo que buscan estas mediaciones con la escuela es que a través del hacer práctico, lo que se pretende enseñar al niño tenga un sentido para que se acostumbre que las cosas tienen siempre una razón de ser y no están planteadas de forma fortuita.

Estos ejercicios no pretenden que el niño almacene para siempre esta información, sino que pueda fascinarse de las cosas que pueblan el mundo y se acostumbre a rastrear su origen o su

lógica. Que las matemáticas no son sólo un asunto abstracto que no tiene nada que ver con la realidad, o que los huesos son sólo de las momias de las películas sino que son parte importante de nuestra constitución física. Es abrir también la posibilidad de que, aun entendiendo dichas relaciones con el mundo real, existe un espacio para la fantasía, para darle una chispa de diversión a la vida que nos invite a conocer cosas nuevas cada vez.

Otras formas de concebir el hacer

Hay por último otro tipo de hacer que atraviesa nuestra cotidianidad y que pertenece de forma particular al gusto de cada uno, porque es lo que han construido de la imagen del mundo y de la forma como quieren relacionarse con él. Aquí se relaciona el hacer con otras múltiples miradas, con la forma como comprendemos el mundo desde una perspectiva amplia, lo cual lleva a que sea importante darle un espacio al *hacer* con el cuerpo y con la mente.

Cuando para mí es importante dibujar y pintar porque me conecta con mis necesidades primarias de incorporarme al mundo y establecer mi lugar en él desde las líneas, para Sebastián el fútbol juega ese lugar primordial, como para Nachito el juego de inventar historias.

Las distintas formas de creación enfocan su interés en el proceso, al ver cómo esos modos de hacer y producir nos hablan de la construcción de la personalidad y de la forma como se mira el mundo. Porque además, “todo niño debe tener libertad para expresarse según su propio estilo” (Lowenfeld, 1958: 22). Son formas distintas de creación, pero que abarcan los parámetros afines de análisis e interpretación.

Para muchos decir que jugar fútbol es un proceso de creación equiparable al dibujo y a las experiencias estéticas puede ser una irreverencia, pero para mí –como educadora que reconoce

los intereses particulares de cada uno- es importante vindicar otras formas de hacer y relacionarlas con el aprendizaje y el pensamiento.

Para Sebastián, puntualmente, el fútbol es esa herramienta que le permite sentir el mundo, dibujarlo, jugarlo con el cuerpo en un campo real o en uno virtual, mirarlo, analizarlo, estudiarlo, entender de geografía e historia a través de sus principios; así como en nuestro campo de conocimiento ese mismo ejercicio de comprensión de los distintos campos de conocimiento se puede hacer desde la historia del arte, la pintura, el dibujo, la escultura, la fotografía, etc.

Defender el fútbol como una forma de hacer es parte de ese disfrute de la expresiones de la ‘cultura baja’ como lo decía Eco, y es un hacer que varios intelectuales han defendido, pues hasta el mismo Albert Camus escribió sobre cómo el fútbol le permite comprender los asuntos del mundo, en su artículo *Lo que le debo al fútbol*, (1957) diciendo que: “*Pronto aprendí que la pelota nunca viene hacia uno por donde uno espera que venga. Eso me ayudó mucho en la vida, sobre todo en las grandes ciudades, donde la gente no suele ser siempre lo que se dice derecha*”.

Esa idea de que el fútbol, o en general cualquier deporte, es una forma de conocer, lo resumen estas palabras de Milan Kundera: “*creo que el fútbol es un pensamiento que se juega, y más con la cabeza que con los pies*”⁴⁵

Estas posturas frente al *hacer* tienen que ver un poco con esa idea que defiende Sennet, en la que, sin importar cuál sea el hacer particular de alguien, éste puede convertirse en su forma de conocer, siempre y cuando comprenda por qué lo hace, así sea un jarrón, un carro, un contenido

⁴⁵ Es importante aclarar, para aquellos que discrepan del fútbol como un gusto válido para el intelecto, que esta defensa del fútbol tiene que ver con el *hacer* éste, de su práctica diaria, de aprender a moverse con el cuerpo, a dominar una habilidad, a aprender a utilizarla para comunicarse. Más que sobre el fútbol como un ejercicio contemplativo, que aunque guarda relación, porque generalmente quien lo practica le gusta mirarlo.

web o un deporte, porque son labores que implican el dominio de una habilidad particular que involucra al cuerpo con la mente:

Todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento; este diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas. La conexión entre la mano y la cabeza se advierte en dominios aparentemente tan distintos como la albañilería, la cocina, el diseño de un patio de recreo o la ejecución musical al violonchelo, pero todas estas prácticas pueden fracasar o no desarrollarse plenamente. No hay nada inevitable en lo tocante a la adquisición de una habilidad, de la misma manera en que no hay nada irreflexivamente mecánico en torno a la técnica misma (Sennet, 2009:21).

Ello implica que *hacer* es un asunto consciente, que al relacionar las formas de hacer del cuerpo la cabeza está conectada y por lo tanto es una forma igualmente válida de pensamiento, y que en la medida que se convierte en un hábito, es también un aprendizaje que se cultiva, porque lo técnico y lo que se hace con el cuerpo no es inferior a lo que se hace como un producto mental únicamente, sino que en la medida que sea consciente es tan relevante como el anterior.

Para Nachito, por su parte, el hacer está completamente relacionado con el inventar historias y la fantasía, porque imagina situaciones diversas, como un viaje inesperado a la luna, una visita al doctor que vive bajo tierra o personajes que hablan en otros idiomas de viajes exóticos, las cuales plasma en dibujos, en los muchos disfraces que tiene de superhéroes, en los juegos con los muñecos que recorta en papel o que tiene en físico. Es una habilidad que ha

ejercitado a diario, que le permite convertir un zapato en una máquina de comer mugre, o transformar las letras de las canciones para que cuenten cosas graciosas.

Ese hacer de la mente que se relaciona con la fantasía es un proceso importantísimo en la creación, especialmente en esa edad, en la que Vygotsky dice que:

Entre las cuestiones más importantes de la psicología infantil y la pedagogía figura la de la capacidad creadora en los niños, la del fomento de esta capacidad y su importancia para el desarrollo general y de la madurez del niño. Desde la temprana infancia encontramos procesos creadores que se aprecian, sobre todo, en sus juegos. El niño que cabalga sobre un palo y se imagina que monta a caballo, la niña que juega con su muñeca creyéndose madre, niños que juegan a los ladrones, a los soldados, a los marineros. Todos ellos muestran en sus juegos ejemplos de la más auténtica y verdadera creación. Verdad es que, en sus juegos, reproducen mucho de lo que ven, pero bien sabido es el inmenso papel que pertenece a la imitación en los juegos infantiles. Son éstos, frecuentemente, un mero reflejo de lo que ven y escuchan de los mayores, pero dichos elementos de experiencia ajena no son nunca llevados por los niños a sus juegos como eran en la realidad. No se limitan en sus juegos a recordar experiencias vividas, sino que las reelaboran creadoramente, combinándolas entre sí y edificando con ellas nuevas realidades acordes con las aficiones y necesidades del propio niño. El afán que sienten de fantasear las cosas es reflejo de su actividad imaginativa, como en los juegos (Vygotsky, 2008:15).

Para Nachito es así que fantasear es su forma de comprender el mundo, y eso no quiere decir que viva abstraído de la realidad, sino que dialoga con ésta para ponerle un tinte de fantasía a la vida, porque utiliza esta forma de comprensión para reinterpretar sus experiencias en su día a

día, sus dificultades con las profesoras, los compañeritos o los enfrentamientos que tiene en la casa por no comer las verduras, entre otras cosas.

Con todo esto lo que quiero realmente resaltar es la capacidad de asociar las múltiples facetas del mundo para hacerse lugar en él; relacionar la casa, el colegio, los juegos, los dibujos, las imágenes que recibimos de la cultura visual para generar no sólo un gusto personal por algo específico, sino la capacidad de conocer y aprender; defendiendo que vale la pena asociar los conocimientos, y no fragmentarlos constantemente en áreas que no se relacionan entre sí, porque el cuerpo, la vida, los gustos, las pasiones no son cosas que estén en habitáculos separados, sino que habitan el mismo individuo.

Eisner lo resume de forma precisa cuando hace una lista de lo que considera importante defender en uno de sus libros que habla sobre la forma de conocer el mundo:

1. Existen múltiples maneras de conocer el mundo: artistas, escritores y bailarines, así como científicos, tienen cosas importantes que decir acerca del mundo.
2. El saber humano es una forma construida por la experiencia y, en consecuencia, un reflejo tanto de la mente como de la naturaleza: el saber se hace, no simplemente se descubre.
3. Las formas a través de las cuales los humanos representan sus concepciones del mundo tienen una influencia primordial sobre lo que son capaces de decir acerca de él.
4. El uso efectivo de cualquier forma a través de la cual se conoce y se representa el mundo requiere el uso de la inteligencia.

5. La elección de una forma a través de la cual se representa el mundo no sólo influye sobre lo que podamos decir, sino también sobre lo que entendemos como experiencia (Eisner, 1998:22).

Si entendemos este asunto, de que el *hacer* viene en muchas presentaciones y que implica distintas prácticas, que además permite *conocer* de forma honesta el lugar que cada uno ocupa, se puede uno preguntar ¿cómo sería el mundo si todos hiciéramos lo mismo de forma similar? ¿Qué nos haría disfrutar la vida si no pudiéramos conocer nuevas formas de experimentar el mundo? ¿A quiénes tendríamos que observar y criticar si todos fuéramos lo mismo, y sólo el hacer propio del intelecto fuera el válido?

Ya que en ese deseo de homogeneizar las formas de hacer, muchas veces se tiende a resaltar unas formas de hacer sobre otras. Estas tienen muchas veces que ver con lo que experimentamos constantemente en la sociedad –también los que hemos decidido formarnos en el área de las artes y de lo educativo-, en la que se demanda continuamente la formación de personas en áreas de conocimiento reconocibles o fructíferas en el sentido monetario o intelectual, y juzgan otros campos del saber, otros oficios y otros gustos como inferiores, como las artes, los deportes, la elaboración de artesanías. O incluso se considera en las disciplinas más importantes la matemática, la física, la química que la fantasía, el dibujo o la música, porque en teoría implican alejarse del camino ‘erudito’ de la contemplación y el pensamiento racional. Pero lo cierto es que, desde mi modo de entender el mundo, –el cual comparto con los miembros de mi familia- ser futbolista, o inventor de historias, o artista, o contador, o publicista, son todos caminos válidos, si son realmente una elección, una necesidad por lograr lo que uno mismo desea, una forma de comprender su lugar en el mundo que habita. Ninguno es superior al otro.

En esa medida, yo defiendo los sueños de mis sobrinos. Yo defiendo que inviertan su tiempo en aquello que los hará felices y en aquello a lo que no les costará regalarle múltiples esfuerzos en el futuro. Lo defiendo porque comprendo que lo que les brindamos a los seres humanos en la niñez son herramientas para su propio futuro; porque entre la niñez y la adultez no hay una brecha de significado, sino temporal, porque se sigue siendo el mismo ser humano, que si aprendió a mirar el mundo con ciertos ojos, defenderá siempre el lugar que eligió para sí. Lo defiendo porque aunque suene muy idealista o poético, creo que el fin mismo de la educación y la escuela debería ser ese, educar sujetos que se reconozcan a sí mismos, sin tener que recortar sus sueños por considerarlos menores.

Por todo lo anterior, creo que identificar nuestros propio *hacer* es vital para equilibrar nuestra existencia, ya que implica desarrollar nuestras formas de *mirar* el mundo, y la forma que nos parece más acorde habitarlo, porque comprendemos quiénes somos, cuál es nuestro gusto y hacia dónde caminamos lo cual se va perfilando desde la niñez, en la medida que podemos explorar nuestros gustos y saber si es ese el camino a recorrer.

Mis propias formas de hacer

Abrí aquí un apartado para analizar de forma breve mis formas de hacer, porque este proyecto trata sobre la contribución que les puedo brindar a mis sobrinos para que eduquen su mirada, y eso está mediado en buena parte por mis propias formas de leer el mundo y comprender mi lugar allí. Para ello analicé solamente dos cosas que son bastante evidentes en el proceso y que vale la pena resaltar: la bitácora y la escritura.

Si analizo mis propias formas de hacer es porque considero que uno como maestro se debe cuestionar a sí mismo como un ejercicio auto-reflexivo de aproximación a la comprensión

profunda y eso influirá en implica educar a otro, bien sea en una escuela, un museo, o en el propio seno de su hogar.

La Bitácora de Lecturas y Aventuras

Como bien lo he mencionado varias veces, mi proceso de formación ha influido mucho en mi forma de mirar el mundo, y eso atraviesa también mis propias expresiones y representaciones, ya que he consolidado una inclinación por la ilustración y el dibujo. Estas expresiones representan para mí buena parte de la forma como comprendo y eso incluye el campo de lo educativo.

En este campo de conocimiento el registro es vital para poder analizar las experiencias, para sistematizar y para comprender los aspectos positivos y por mejorar de las propuestas educativas. Para ello muchas veces se lleva un diario de campo que sirve de herramienta para registrar dichas observaciones, y que yo decido, relacionarlo con mi hacer desde las prácticas manuales del dibujo, la acuarela, el uso del color y la tipografía. Es una forma de apropiarse las experiencias vividas por los tres, registrarlas y al mismo tiempo analizarlas, porque además considero que la educación no es un acto monótono y aburrido y la forma de hablar de ésta tampoco debe serlo.

Esta preocupación por poner en un lenguaje propio esas experiencias se ha vuelto vital en mi proceso de formación como maestra porque no logro desligar lo artístico de lo educativo, porque para mí ambos campos van de la mano; por lo que he procurado involucrar en un solo medio todos mis intereses y no sólo en ésta Bitácora –que para mí fue la manera más congruente de culminar mi proceso de formación en la licenciatura-, sino que ha evolucionado desde los primeros diarios de campo de mis distintas experiencias [Ver imagen 21].

Para el caso de esta investigación, no era un diario de campo con objetivos y fechas claramente establecidos, por lo que lo llamé *Bitácora de Lecturas y Aventuras*, para hacer honor a ese recorrido a veces incierto del viaje, en el que se registran las cosas más representativas de lo aprendido, ya que al ser una experiencia casi diaria en un espacio tan cotidiano como el hogar, es necesario escoger los elementos que son los más relevantes para ponerlos en el papel, en el lenguaje de las imágenes, que son esas herramientas que ofrece la EAV, y cuáles pueden quedar solo en el recuerdo y en la experiencia vivencial. Ese proceso de escogencia se realizó como lo expliqué en la página 26, partiendo de las notas que tomaba de lo que ocurría día tras día y me hablaba de los encuentros con las imágenes y las lecturas.

El proceso que llevé a cabo con esta bitácora necesitó de un lapso de tiempo de un año para ser parcialmente terminado, con el fin de analizar lo que allí se condensó, pero está abierto a crecer, ya que día a día recibe más experiencias por comprender, pues Nachito, Tatán y yo aún nos encontramos todos los días como ha ocurrido desde años atrás y como seguirá ocurriendo hasta que nos sea posible, para compartir y aprender juntos.

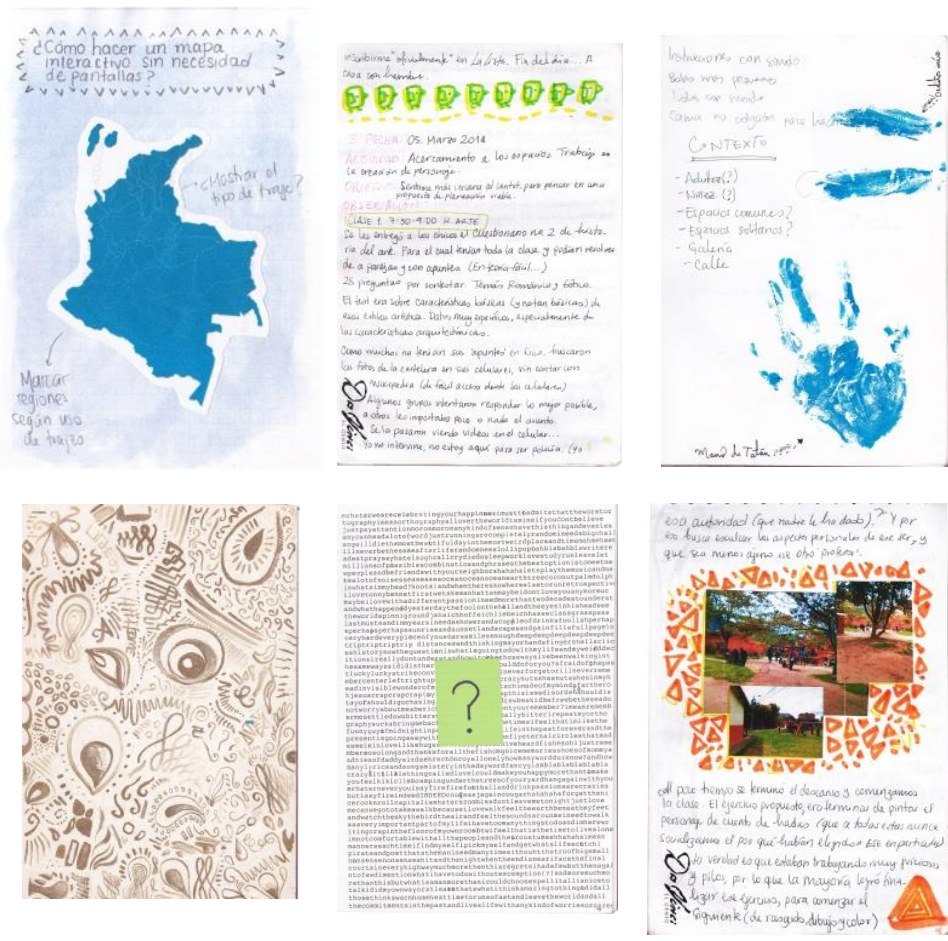


Imagen 21. Muestra de algunos de mis diarios de campo

Lo que en últimas busco con este hacer, además de comprender mis propias experiencias, es ofrecer una nueva perspectiva de la comprensión de los procesos de la EAV y de lo pedagógico, de forma tal que los lenguajes del arte dialoguen con los de lo teórico, y no se lean éstos últimos como elementos faltos de color y expresividad visual⁴⁶, porque es importante alejar

⁴⁶ Me encanta como lo plantea María Acaso en su libro *reDUevolution*, el cual de hecho es una apuesta por acercar lo pedagógico a esas imágenes tan llamativas que pueblan nuestra cotidianidad, entre las que no se encuentra lo educativo: “¿Por qué los libros de pedagogía son tan feos? Esta es una de las preguntas que me llevo haciendo desde hace muchos años.

Entro a una librería y en la sección de arte o en la de novela gráfica encuentro ejemplares que no solo son hermosos en cuanto a su contenido (entendiendo la belleza desde el punto de vista del significado), sino que también son hermosos en cuanto a su desarrollo formal, en cuanto a su formato, libros donde la textura de las páginas, la tipografía, el uso del color y la calidad de las ilustraciones alcanzan la misma importancia que lo que se cuenta a través del lenguaje escrito. Y esta demanda no es una cuestión meramente formal, superficial o comercial: tiene que

lo monótono de lo educativo, y mantener así una constante reflexión sobre lo que se hace, incluso en la formas de registro.

El escritor principiante

Para finalizar éste capítulo, hablaré entonces de la escritura como una de las formas de hacer que son importantes en mis modos de comprensión, pues entiendo que hay una relación especial y casi inherente entre la lectura y la escritura, aunque ambas impliquen posiciones políticas distintas, porque cuando escribo básicamente busco explorar la capacidad libre del juego y el uso del lenguaje; porque creo que es un ejercicio político de expresión, el del acto de hablar y pretender ser escuchado⁴⁷. Porque como lo referencia Rancière en su texto de *“Políticas estéticas”* (2005) “El hombre, dice Aristóteles, es político porque posee el lenguaje que pone en común lo justo y lo injusto, mientras que el animal solo tiene el grito para expresar placer o sufrimiento. Toda la cuestión reside entonces en saber quien posee el lenguaje y quién solamente el grito. El rechazo a considerar a determinadas categorías de personas como individuos políticos ha tenido que ver siempre con la negativa a escuchar los sonidos que salían de sus bocas como algo inteligible” (Rancière, 2005:14) hablando de todo aquello que representa una conciencia del sujeto al participar con su entorno y volverse parte activa de él, que en éste caso se traduce a la escritura, que es una forma de expresar las ideas de forma consciente.

ver con la reivindicación de situar el lenguaje visual al mismo nivel de transmisión intelectual que el resto de lenguajes. Miramos a nuestro alrededor y vemos que las imágenes están en todas partes... menos en muchos libros y, en concreto, en los libros teóricos sobre educación” (Acaso, 2014: 20).

⁴⁷Esta idea de que el escribir es un asunto político, lo relaciono con esta posición: “En el último siglo casi todas las campañas de alfabetización de masas conducidas en los niveles nacionales o mundiales (por ejemplo desde la Unesco), en países avanzados o en antiguas colonias, han incidido fundamentalmente en potenciar y difundir la capacidad de leer, no la capacidad de escribir. [...] la consciencia de que la lectura era, antes de la llegada de la televisión, el medio más adecuado para determinar la difusión de valores e ideologías y además, el que más fácilmente se podía regular una vez que se hubieran llegado a controlar los procesos de producción y sobre todo los de distribución y de conservación de los textos; mientras que la escritura es una capacidad individual y totalmente libre, que se puede ejercitar desde cualquier modo y en cualquier lugar, y con la que se puede producir lo que se quiera, al margen de todo control e incluso de toda censura” (Petrucci en Cavallo & Chartier, 2004:429).

Esa pulsión por la escritura tiene sus raíces más firmes en la misma pasión por la lectura, pero entendida desde esa mirada expandida, que abarca múltiples lenguajes del mundo. Y aunque no todo al que le gusta leer le gusta escribir, así como no todo el que lee una partitura, escribe una pieza musical, sí existe una conexión entre ambos ejercicios, debido a que cuando se analiza el mundo detenidamente, éste nos mira y nos cuenta cosas que son necesarias de reinterpretar y comunicar, y que en este caso particular, pretende lograr poner mis ideas y reflexiones sobre la educación artística en discusión.

Qué es lo que forma a un escritor es un tema distinto a indagar, pero vale la pena resaltar esa característica particular en este trabajo, porque se convierte en la herramienta más sincera y poderosa con la que cuento aquello que necesito aclarar desde mi perspectiva.

Los seres humanos tenemos profunda necesidad de plasmar nuestras experiencias en escritura. Necesitamos dar belleza a nuestras verdades [...] No hay, en la tremenda complejidad de nuestras vidas, otra línea argumental que la que nosotros mismos nos trazamos. Dar forma a la experiencia es un modo de apropiársela: la escritura nos permite convertir el caos en algo bello, rescatar momentos de nuestras vidas, descubrir y celebrar las fuerzas que organizan nuestra existencia. [...] Escribimos porque queremos entender nuestras vidas. (McCormick, 1992:12).

Esa necesidad de escribir es un impulso personal, pero ello no quiere decir que no esté mediada por las influencias del contexto como ocurre con ésta investigación.

En cualquier sociedad la producción del discurso es a la vez controlada, seleccionada, organizada y distribuida por medio de un cierto número de procedimientos que tienen la

función de conjurar los poderes y los peligros, de gobernar el evento aleatorio y de esquivar la pesada y temible materialidad (Petrucci en Cavallo & Chartier, 2004: 430).

Ello implica que lo que se escribe, y en general el conocimiento que se produce debe tener ciertos límites y controles sociales para poder ser escuchado, para que tenga validez y no se le considere simplemente como charlatanería.

En mi caso, escribir una investigación narrativa es jugar con los cánones establecidos de lo que se debe decir y cómo se debe decir. Es un poco apostarle a una forma menos rígida de relacionarse con la producción de conocimiento, dentro de los límites de lo validable, los cuales son aquellos que deben dar cuenta del conocimiento del proceso llevado a cabo en la Licenciatura en Artes Visuales, que se conjugan con las experiencias vividas, en otras palabras, es evidenciar los referentes teóricos que soportan esas ideas en relación con las experiencias.

Quizá esa necesidad de escribir está relacionada también en buena medida, en poner a dialogar los pensamientos y reflexiones que pueden ser muy personales, pero pertinentes al problema aquí planteado. Es en parte el reflejo particular por reflejar mi propia forma de mirar el mundo.

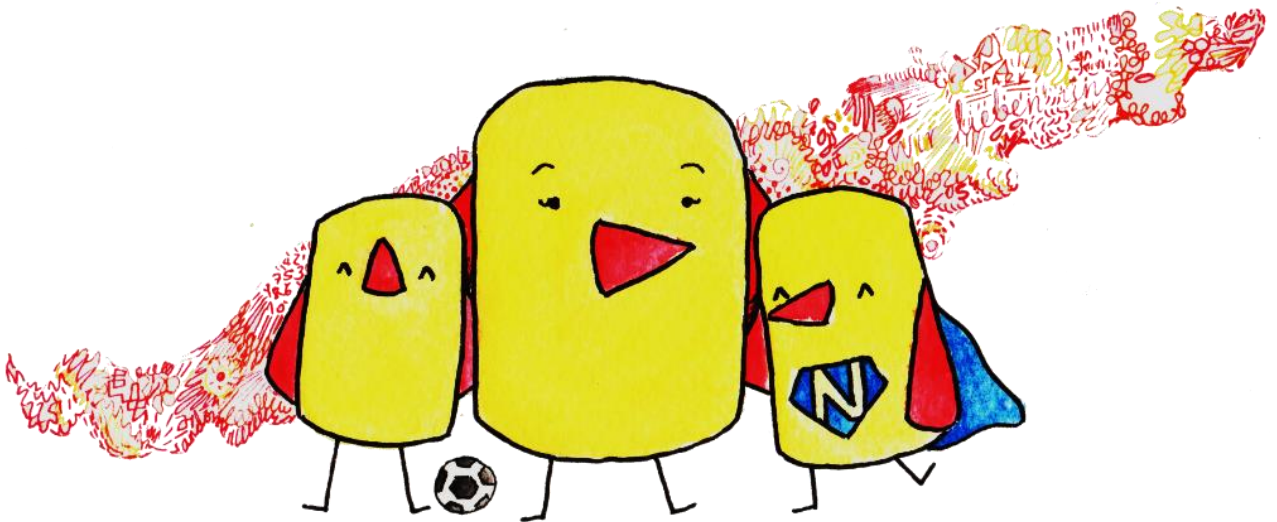
Nos interesa nuestra escritura cuando es personal e interpersonal. Bajo capas de resistencia, tenemos una necesidad primaria de escribir. Necesitamos dar belleza nuestras verdades, y necesitamos decir a los demás: “Éste soy yo. Ésta es mi historia, mi vida, mi verdad”. Necesitamos ser escuchados (McCormick, op. cit: 15).

Y esa pregunta por quién soy y cuál es mi historia, tiene que ver con una pregunta que constantemente ronda por mi cabeza y me hace cuestionar cuál es la imagen que quiero dejar a mis sobrinos de mí como parte de su formación; porque ese proceso de enseñanza es bastante

complejo, ser tía, ser amiga, ser profesora, ser la nana mágica que los consiente pero les exige, que les brinda pero pide de ellos también. Entonces es un poco ese intento por evidenciar que para mí es vital dejar esa huella como un ser humano sensible, que llora, sufre, ríe, sabe e ignora.

Dejando claras estas reflexiones y necesidades en torno a mi propio lugar como una educadora en éste proceso, que ha buscado jugar el juego de la asociación y no separar lo que se aprende en la academia y la práctica, y las lecturas del mundo, con la vida familiar y personal, que encuentra principalmente a través de la escritura un punto de fuga, para que, como lo dije anteriormente, otros puedan hacer parte de la conversación.

4. CORAZONES DE PATATA



El lugar histórico de la familia en la educación

La pedagogía no se da en la escuela, sino en todos los emplazamientos culturales.

Peter McLaren

La familia y el hogar como aquel lugar en el que se comparten las experiencias más íntimas con quienes consideramos nuestros seres queridos e irremplazables, es un espacio lleno de riquezas y enseñanzas que juega un papel vital en nuestra educación, por lo que debería ser parte importante de aquello a lo que prestamos especial atención y cuidado. Pero ese lugar de la familia no siempre ha sido tal, y no se puede considerar inmutable, ya que como parte de la estructura social, es un constructo que cambia de forma discursiva según las ideas de cada tiempo, como cambia la idea de niñez.

Históricamente la familia ha ocupado distintos roles, especialmente en relación con la niñez y la educación de ésta: en el pasado se desenvolvía de forma orgánica con la sociedad⁴⁸, pues la vida en comunidad era fundamental para el desarrollo de los seres humanos y no se centraba en familias nucleares que de forma aislada cuidaban de sus miembros. Allí había una idea distinta de niñez, ya que éstos se relacionaban abiertamente con las demás personas de su comunidad, sin importar el rango o la edad, siendo vistos como adultos de estatura pequeña, se desenvolvían como aprendices de los distintos oficios, cumpliendo el rol de ayudantes en las diversas labores que los adultos hacían (Ariès, 1988).

⁴⁸ Una idea de familia previa al siglo XVII en Europa.

En la medida en que la forma de relacionarse con el resto de la comunidad y de educarse en ella se establecía de esa forma orgánica, la idea general de familia se concebía con otros fines:

Esta antigua familia tenía como misión profunda la conservación de bienes, la práctica de un oficio común, la mutua ayuda cotidiana en un mundo en donde un hombre y aún más una mujer aislados no podían sobrevivir, y en los casos de crisis, la protección del honor y de las vidas. La familia no tenía una función afectiva, lo que no significa que el amor faltara siempre. [...] Pero, y esto es lo que importa, el sentimiento entre esposos, entre padres e hijos, no era indispensable para la existencia, ni para el equilibrio de la familia: tanto mejor si venía por añadidura. Las relaciones afectivas y las comunicaciones sociales se consolidaban pues fuera de la familia, en un «círculo» denso y muy afectuoso, integrado por vecinos, amigos, amos y criados, niños y ancianos, mujeres y hombres, en donde el afecto no era fruto de la obligación, y en el que se diluían las familias conyugales (Ibídem:10).

Estas ideas del afecto en un círculo social más amplio se han transformado con el pasar del tiempo y el cambio de las prácticas económicas, que en un momento específico influyeron incluso en el cambio de la arquitectura de las casas, ya que se volvieron espacios más íntimos, en el que las habitaciones no se comunicaban una con otra, sino que se podían separar para tener mayor independencia.⁴⁹

⁴⁹ En este caso, se habla específicamente de la historia francesa, pero que influyó en los cambios en las prácticas cotidianas y por lo tanto de percepción de la familia y la infancia en territorios vecinos. Guardan relación con nosotros, pues nuestra concepción actual de familia, la organización física de ésta en el hogar, y en general la composición de la sociedad y las ciudades, son herencias europeas.

La historia de las familias en el período prehispánico en el territorio que ocupa Colombia, que al ser transmitidas de manera oral dificultan su permanencia en el tiempo, no nos permiten a ciencia cierta conocer lo que allí ocurría. Lo que sabemos es que estas comunidades guardaban una estrecha relación con la naturaleza y que la convivencia con todos los miembros de la comunidad era fundamental para la educación y el crecimiento.

Todas estas pequeñas transformaciones, junto con el cambio del paradigma de conocimiento y la invención de esa idea de infancia, transformó la imagen de los niños, reconociéndolos entonces como parte importante del núcleo familiar y preocupándose por la educación de éstos, más allá de su desempeño.

A partir de cierto período y en todo caso a fines del siglo XVII de forma definitiva se produjo una transformación considerable en la situación de las costumbres. [...] La escuela sustituyó el aprendizaje como medio de educación. Lo que significa que cesó la cohabitación del niño con los adultos y por ello cesó el aprendizaje de la vida por contacto directo con ellos (Ibídem: 11).

Esa relación con la escuela, que se volvió tan importante, impulsó a que los padres debieran hacerse cargo de sus hijos, y que en conjunto con los cambios sociales, que hacían que el trabajo se especializara y los horarios de trabajo fueran una forma de organizar el tiempo en la vida y el hogar, es que éste va tomando más relevancia, pues la vida privada se fue estableciendo de forma más clara, ya que no se vivía en una comunidad tan abierta y repartida en los oficios como en el pasado. Y al estar en el hogar de forma más privada los padres se fueron preocupando más por sus hijos, porque ya no existían otros –aparte de la escuela- a quién encargárselo, de forma tal que poco a poco la niñez llegó a ocupar un lugar fundamental en la constitución de la familia, hasta ser el punto central, el cual es el que moviliza a los padres a adaptar sus vidas en pro de su comodidad. Es allí que se comienza a pensar que la educación del niño tiene que ser algo importante, que refleje los intereses de su familia y los valores que ellos quieren que él represente. Una idea de educación que se relaciona con la de progreso y que se entiende principalmente desde la escuela como institución regente de dichos procesos educativos (Ariès, 1988).

Debido a la constante transformación de la concepción de la familia, por su carácter discursivo, y en parte debido a las relaciones con la economía y los procesos culturales, la idea de niño se ha seguido moviendo y su lugar en la familia ha tomado un rol fundamental en el que su familia busca suplir al niño el goce del descanso, del consumo, por medio de juguetes, ropa, comida y experiencias, y relega a otra institución el papel grueso de lo educativo, porque considera que lo que ocurre al interior del hogar no son procesos educativos que tengan el mismo carácter que los que ocurren en las instituciones pensadas para tal fin. (Ibídem)

Entre los procesos educativos que se le asignan a la escuela se encuentra también la alfabetización, la cual saltó de ser una labor de la comunidad, a un asunto casi materno, en parte gracias a las revoluciones tecnológicas de la litografía y las publicaciones, que fomentaron el uso de los abecedarios en el hogar y poco a poco también a la escuela, cuando los mismos cambios impulsaron a los niños a ir de forma obligatoria allí, y el Estado se convirtió en el ente regulador o potenciador de dichas prácticas de lectura (Lyons en Cavallo & Chartier, 2004), como se planteó al comienzo de éste proyecto, al poner en evidencia que, por ejemplo para el caso local, el gobierno se vuelve el ente máximo regulador de la educación y busca impulsar los procesos lectores allí, como parte de una estrategia para que sus ciudadanos dominen el español como lengua materna, y de esa forma se puedan comunicar.

Habiendo visto dichas transformaciones de forma breve, se alcanza a vislumbrar que esos cambios tienen efectos importantes en la forma como concebimos la educación en relación a la niñez, bien sea desde la comunidad o desde la familia, y que gracias a esos mismos cambios el afecto comenzó a ser parte de ese entorno, y a la mayoría de los padres y a las familias les empezó a importar la formación de sus hijos, para que sean seres humanos íntegros y que consigan educarse de forma completa. Muchos consideran que la escuela -bien sea el jardín, el

colegio o la universidad-, es la institución pertinente para ello, pues allí se encuentran los profesionales en educación que saben de qué manera enseñarle a sus hijos, y otros tantos también reconocen el importante papel que juega la familia en el desarrollo vital de cada persona, ya que en la forma como allí se comparte en la intimidad, y las experiencias que allí se obtienen influyen de forma trascendental en la forma como un ser humano *lee el mundo y educa su mirada* frente a éste.

¿Qué es una familia?

En general, la familia no es un concepto que pueda describir de forma homogénea a un grupo social que cambia a la par con la sociedad, pero sí vale la pena preguntarse qué es lo que puede describir de mejor manera esa idea de familia en la actualidad, para ubicarnos en el lugar desde el cual hablamos.

En principio la familia no funciona bajo jerarquías preestablecidas como en otro tipo de instituciones, pues el papel de padre, aunque irremplazable, lo debe ocupar a veces una madre o un abuelo, incluso un hermano; así como el rol de abuelo puede no existir o estar representado en uno o varios miembros mayores, por poner algunos ejemplos. Esto se diferencia de las jerarquías en otras instituciones, en las cuales hay una organización estructurada y casi inmutable, pues el puesto de gerente en una compañía, o el de profesor o coordinador en un colegio puede ser reemplazado de forma sencilla por alguien que cumpla los mismo requisitos, mientras que en la familia, una vez alguno de los miembros se marcha o fallece, su lugar jamás puede ser reemplazado.

Es decir, la familia no es una institución homogénea, y al ser el átomo, el primer círculo social en una comunidad más grande, demuestra la complejidad de las relaciones humanas en la

que se enfrentan los intereses diversos de los sujetos, sus instintos y necesidades más primitivos. Según esto, una familia podría ser entonces, “un grupo de personas que viven dentro de un contexto hogareño en el cual todos adquieren de hecho un compromiso mutuo para satisfacer necesidades físicas y emocionales sin que dicho compromiso tenga fecha de expiración” (FUDESCO, 1998: 12), y que se caracteriza por el vínculo afectivo que les permite compartir de forma íntima.

Y según esa concepción actual, una familia tendría dos funciones importantes:

La formación de valores y la satisfacción de las necesidades de cada uno de sus miembros. La formación de valores, además de hacer cumplir las normas, también enseña a los hijos reglas de convivencia, creencias, ideales y valores apreciados tanto por la persona como por la sociedad. La satisfacción de necesidades incluye brindar afecto, abrigo, alimento, protección y educación a cada uno de los integrantes del grupo familiar (Ibídem, pág.12).

Lo cual se acerca cada vez más a la concepción de familia que atraviesa nuestra relación con Tatán y Nachito, y los demás miembros que están presentes allí. Por lo anterior es importante describir nuestra propia idea y constitución de familia.

¿Cómo es nuestra familia?

Después de adentrarnos un poco en lo que puede ser una familia, es justo que para el estudio de caso que es esta investigación, describa cómo se constituye nuestra familia, que como todas las demás, da cuenta de la complejidad y poca homogeneidad de dicha institución.

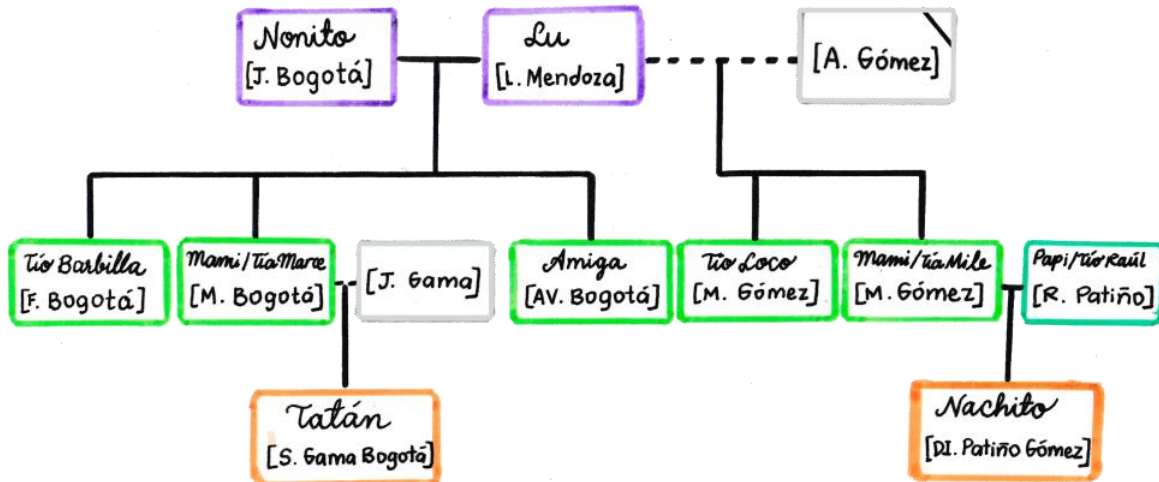


Imagen 22. Nuestra estructura familiar. Los nombres de cada uno de los miembros están según la forma como somos llamados por los niños. Entre ellos se dicen Primito, Primes (en inglés) o por sus apodos.

Somos cinco hijos de dos matrimonios que hemos llevado siempre una relación muy estrecha, ya que crecimos juntos y así mismo nos educamos. Nunca hemos sentido algo que nos separe porque somos como cinco dedos de la misma mano, cada uno diferente, pero unidos por la misma base. Cada uno tiene profesiones distintas, y desde esa diferencia enriquecemos nuestras charlas y relaciones.

En la casa de mis padres vivimos mi hermano Fredt y yo, y es allí adonde llegan cada tarde los niños del colegio. Este espacio es para ellos su hogar al igual que el lugar en el que cada noche comparten con sus padres, y es el lugar donde cada tarde procuramos reunirnos todos para almorzar y vernos así sea por un lapso corto de tiempo.

Esa filosofía de unión como familia que comparte de forma importante sus experiencias la que hemos transmitido a los niños día a día, sin importar si surgen discusiones como es normal en

la convivencia con cualquier ser humano. Ellos a su vez comparten sus experiencias cotidianas como hermanos y han aprendido a valorarse como tal aun cuando son primos⁵⁰, gracias a que – como lo expresaba en un apartado anterior-, ellos conviven en el espacio intermedio que representa mi hogar, en el que deben aprender a compartir por igual todo lo que allí les brindamos.

Todos quienes convivimos con ellos, empezando por su puesto por sus padres y pasando por mi madre y yo quienes de forma más constante estamos a cargo del cuidado de los niños, somos los que les inculcamos valores, como la honestidad, el cuidado, el respeto, la constancia, entre otros, y les brindamos cariño a través de los abrazos y las caricias, que son parte fundamental de nuestra relación con todos los miembros de la familia.

Podría parecer extraño que yo, siendo la tía sea quien se haya tomado tan enserio el rol de preocuparse de lleno por la educación de ellos dos, pero es que justamente es el producto de las relaciones humanas en la actualidad, en que los padres no se pueden hacer cargo ciento por ciento de sus hijos, aunque estén siempre pendientes de ellos y sus necesidades como niños, pero que tienen que diseñar estrategias para el cuidado de ellos. Y es cuando la familia en toda su complejidad y multiplicidad activa sus engranajes para apoyar a todos sus miembros, que en este caso son mis hermanas y en esencia los mismos niños, y he sido yo quien mayor tiempo y preocupación ha tenido para esto.

En esa relación compleja pero llena de afecto para Tatán y Nachito yo soy su *amiga*, es decir, ellos comprenden perfectamente que soy su tía, pero debido a la naturaleza de nuestra

⁵⁰ Ese compartir como hermanos, implica en gran medida, aprender a solucionar los conflictos entre ellos de la mejor manera posible, lo cual luego repercute en la forma como se solucionan los conflictos con los demás en la sociedad: “En los hogares donde hay varios niños, muchos de los conflictos que se suscitan en el interior de cada uno son “eliminados” de ellos mediante el juego, las peleas, las discusiones y otras formas que sirven como vía de escape a las tensiones o la agresividad infantiles” (Lowenfeld, 1958: 44).

relación, y a que yo los llamaba constantemente en tono cariñoso *amigos* cuando estaban más pequeños, yo me convertí en su *amiga* también⁵¹.

Esto se ha transformado de forma tal que no es solamente una forma de decirnos, sino que significa realmente una amistad, la cual es una relación que comparte experiencias y se retroalimenta todo el tiempo en un ambiente de confianza, porque compartimos la risa y el llanto juntos. Ser amigos en la familia es además un deber y una gran responsabilidad porque implica que esa relación está abierta al diálogo, y que no hay imposiciones sino acuerdos. Una relación que se basa en la autenticidad de cada uno y que pasa por el juego y el desorden, así como por momentos de reflexión y rigurosidad. Es en últimas una amistad de gran responsabilidad porque además del afecto, esa relación está atravesada por el cuidado y la educación.

¿Qué implica educar en familia?

En nuestro caso, todos los elementos que atraviesan nuestra cotidianidad son parte de lo que aprendemos, y para Tatán y Nachito la calidad de las relaciones humanas que ven a diario al interior del hogar son importantes, ya que es allí donde ellos están aprendiendo a relacionarse con los demás, a comportarse de forma amable sin ser sumisos, a comer y apreciar los alimentos, a jugar con goce y seriedad, a tomar decisiones y también a *leer*, entre muchas otras cosas.

Es en esa medida que lo que determina la diferencia de lo que aprendemos al interior de la familia y lo que aprendemos fuera de ella en otros espacios es la afectividad, que tiene que ver con todo aquello emocional que se desarrolla en la intimidad del hogar y que permite a elementos

⁵¹ Tatán tendría unos tres años y medio y Nachito dos, cuando me comenzaron a llamar *amiga*. –“*La amiga me llama, me voy a quedar donde la amiga, la amiga me va a llevar al entrenamiento*”, etc.- es como ese sustantivo pasó de ser común a propio.

como la ternura y la comprensión ser parte de ese proceso de reconocimiento y aprendizaje, de *mirar el mundo* con ciertos ojos.

Ese rasgo de afectividad es el que demarca la diferencia más clara entre nuestra concepción de familia en la actualidad, y el distanciamiento con la escuela.

Cuando en el mundo occidental la afectividad quedó separada de la razón y del sentido del mundo, no sólo ocurrió que ambas esferas se convirtieron en exclusivas y, a veces, excluyentes, sino que la primera quedó anclada en el terreno de lo más privado. Sentir era cosa del sujeto, pero no hablaba de la realidad. La visión contemporánea de la afectividad olvidó siglos y autores de la filosofía en los que los afectos no sólo no eran vistos como una contraposición de la razón o un ámbito de lo únicamente subjetivo, sino como temas que explicaban la realidad del hombre y la realidad misma (Anrubia, E y Valderrama, J., 2009:2).

La afectividad es un asunto que se refiere a nuestra relación con las emociones y la forma como aprendemos a desenvolvernos y a configurar nuestra personalidad a través de ésta. Es además una cuestión, que por lo anteriormente mencionado, se sale de los intereses de la escuela como ente regulador de lo educativo, en el cual lo que importa es el conocimiento científico, y que en el ámbito familiar lo que busca es cuidar del otro, para que aprenda a *mirar el mundo* y que no se sienta desamparado en él, y de esa forma llegar a la comprensión: de uno mismo, del otro y del mundo que lo rodea.

Cuidar de otro es ayudarlo, no invadir con prepotencia su propio ámbito. No consiste en someterle a pautas de conducta extrañas a él, sino en contribuir a la realización de su proyecto personal. De ahí que, para cuidar, sea preciso –más que sentir- comprender:

adoptar una postura de simpatía, de pathos espiritualmente compartido. El comprender es la más alta forma de donación, porque con él no se da una cosa objetivable: se regala algo de la propia vida. Comprender es «hacerse cargo», captar «cómo le va al otro», es decir, compartir la carga que el otro lleva. Lo cual exige atención a lo cualitativo, esmero, mirar por los detalles y matices que totalizan una auténtica situación vital (Ibídem: 9).

Es así como *comprender* implica detenerse en los pequeños detalles de la cotidianidad y darles valor, porque allí es donde cada sujeto de forma más clara está hablando de quién es, y cuál es su mundo.



Imagen 23. La risa de ojo de Tatán. Página 20 bitácora.

Por lo que vale la pena rescatar esas imágenes de lo sutil y la ternura con la que se puede *mirar* el mundo, como en ésta, en la que Tatán me explica qué es una risa de ojo y lo que pretende conseguir con ella. Aquí se evidencia que su forma de entender las cosas es a través de la ternura, que con esto también puede conseguir beneficios, pero sobre todo nos cuenta que, a

pesar de no saber la forma “correcta” de llamar a este gesto, él lo sabe leer perfectamente y lo nombra como mejor lo podría describir, como una risa, un gesto alegre.

Educar en familia es permitirle al amor y a lo afectivo jugar un rol activo, porque las emociones no se censuran, sino que se comparten y permiten al otro ser de forma natural y poco a poco enseñarle cómo dominar esas formas de expresarse con el mundo, ya que si bien el manejo de las emociones juega un papel fundamental en el desarrollo social, no se pueden conseguir logros sólo con hacer ‘risas de ojo’, sino que es importante esforzarse en todo cuanto haga, y que el rigor –aunque no la rigidez- en las cosas que se hacen a diario es un ingrediente fundamental para alcanzar los objetivos que se deseen.

Lo importante además del lugar de la familia es que aquí lo realmente trascendental es quiénes somos, como un todo íntegro que no dibuja barreras entre lo que hace y lo que piensa, sino que es un ser orgánico que se muestra en su cara más honesta.

Aunque desde siempre la familia ha jugado un papel fundamental con respecto a la sociedad y a sus propios miembros, en una sociedad moderna como la actual, su diferenciación funcional ha conducido a la especialización de subsistemas en el que la familia se ha especializado en el ámbito de las relaciones íntimas, cuyo código es el amor. Este código define y diferencia a la familia de otros subsistemas. Este código, por otra parte, se produce en el seno de ella, pues es allí donde el hombre, socialmente fragmentado en una diversidad de roles, encuentra su referencia como persona global, y en donde la comunicación se refiere a su intimidad, a él como un todo y no como portador de roles socialmente aceptados y prescritos. En efecto, “el amor es el medio generalizado

de comunicación, que permite la construcción del subsistema familia, que otorga sentido a sus intercambios internos y a su diferenciación respecto al ambiente. Esta especialización del código del amor en el ámbito familiar, se deriva de su capacidad para tematizar una comunicación altamente personal, la que –siendo característica de la familia moderna– precisa de un código en que lo íntimo tenga expresión y en que se pueda involucrar personalidades completas, antes que roles parciales (Páez, 1990: 144).

Es así que en lo familiar esas personalidades completas, esa personalidad global, enmarcada en el código de lo amoroso permite a los niños reconocerse y encontrar allí su lugar, compartir sus sueños y sus ideas, convencer a los demás de que lo que quieren es verdadero y muy enriquecedor para ellos. Porque no se sienten juzgados por nadie y pueden vestirse de superhéroes o soñar con ser el goleador de un mundial. Pueden en definitiva tener una voz propia que hable de su personalidad completa y no fragmentada, de la ternura y la sensibilidad frente al mundo, sin olvidar quiénes son y qué cosas les gustan.

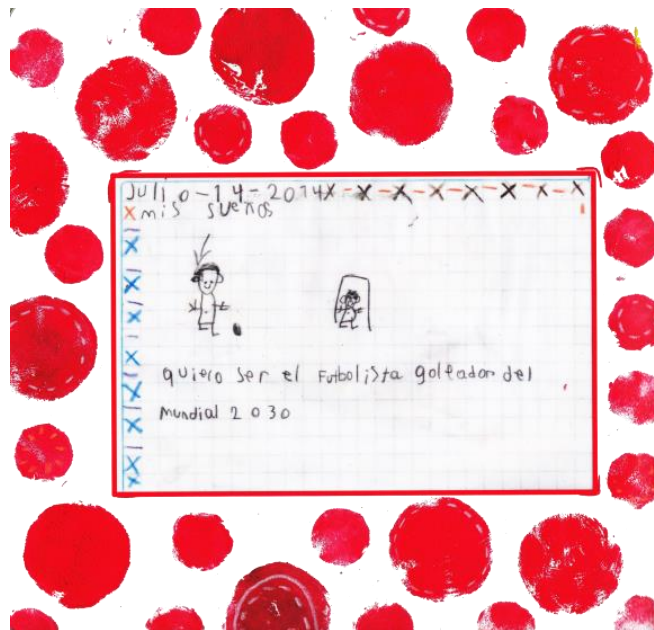


Imagen 24. "Mis sueños" Página 64 Bitácora

Y en el fondo, educar en familia es también reconocer los distintos roles que cada uno juega allí, comprendiendo las diferencias de cada uno, los intereses particulares, las formas de ser y mirar para apoyarse como un grupo sólido. Es reconocer la importancia que tiene cada uno de los sujetos que la conforman, que comparten ese código afectivo, demostrándolo de forma particular según la manera de ser de cada uno, porque ser una familia no es ser todos iguales, sino apoyarse en la diferencia.



Imagen 25. Representación de la familia según Tatán para una tarea. Página 70 Bitácora.

Lo que ocurre cuando se encuentran la familia y la Educación Artística Visual

Todas estas posturas sobre lo que significa la familia en la crianza de un niño tienen mucha relación con lo que se planteó en el capítulo tres, en el que se relacionaron las propuestas de la EAV que se abren a la posibilidad de explorar otras formas de educación más allá de lo formal, en la que la cultura visual está constantemente permeando las relaciones y se aprende a mirar, pero esta vez desde el afecto, la comprensión y el rigor.

Podría decirse que ello tiene ventajas, ya que implica darle nuevamente el papel a la familia como un núcleo importante del desarrollo de cada ser humano, que influye de manera significativa en la mirada crítica del niño, futuro adulto, cuando se la ha permitido desarrollar su personalidad de forma autónoma y además se ha vuelto hábito el preguntarse por el mundo y sus imágenes.

En la familia -en nuestra familia-, los niños no tienen restricción al preguntar y en general procuramos tocar cualquier tema de forma abierta, sin tabúes ni prejuicios, porque lo primero es saber *por qué* para poder dar un juicio sobre ello, lo cual lleva a que día tras día, en la medida que el nivel de complejidad de su mirada aumenta, puedan determinar sus gustos, intereses, derechos y deberes, debido al proceso de lógica y argumentación que implica entender el porqué de las cosas y las imágenes que se *miran* y que se *hacen*. Eso repercute en cada detalle de la vida, en cada pequeña decisión, como en qué momento se deben tomar las onces.

- Amigo, ¿qué te parece si más bien comes después de terminar la tarea?

- No, amiga, déjame comer algo ya, y yo continúo con la tarea de una vez, ¿sí? Es que no entiendo en que cambian las cosas. Si tengo hambre ya, como ya, ¿no te parece?

- Pues... sí, tienes razón. Come algo, pero de verdad continuamos con las tareas

- Sí, pues ese es el trato, ¿no?

[Conversación registrada el 18/03/14]

Esto representa la forma como ellos se van convirtiendo en seres humanos con el carácter de decidir, con la sensibilidad de no ser arrogantes, porque es algo en lo que luchamos mucho como familia: educar a niños sensibles, humildes⁵² y seguros, con la capacidad de reconocer sus virtudes y trabajar en reconocer sus defectos y así conocer sus propios límites. Y aunque esto es algo muy importante para desenvolverse en el mundo real, puede suscitar conflictos con el espacio educativo formal de la escuela, como lo explicaré enseguida.

No quiero hacer tareas, no quiero ir al colegio

Cuando en el hogar se educa a un niño de una forma particular, se debe ser consciente de que la socialización es un punto importantísimo en el desarrollo de un ser humano, y que por lo tanto el niño debe desenvolverse en otros espacios, ya que aunque primordial, la familia no es la única institución o comunidad que compone la sociedad, es decir, el hogar es un lugar fundamental pero no único, y llega un momento en el que, en parte por las exigencias sociales y en parte por esa misma necesidad de socializar y conocer otras formas de mirar el mundo, llega la escuela, ese nuevo espacio que para los niños puede ser algo dramático, por ser un espacio distinto al hogar o por estar generalmente descontextualizado, ya que todas las cosas que se hacen de forma cotidiana en la vida de un niño pequeño no las encuentra en el colegio o el jardín⁵³, pues de repente hay que utilizar uniforme, cumplir horario, sentarse durante horas en el mismo puesto,

⁵² Quiero resaltar ese valor de la humildad como la capacidad de actuar sin orgullo ni soberbia, que además es capaz de reconocer las debilidades que se tienen y no presumir de los logros obtenidos sobre las demás personas.

⁵³ Hablo acá del colegio en el que estudian los niños, y reconozco además los espacios en los que debimos formarnos mis hermanos y yo, que aunque no eran católicos como el de Tatán y Nachito, sí tenían ese mismo problema de distanciamiento con el mundo externo a los muros del colegio.

mientras se anhela ir al parque, o al cine, o de paseo, o sencillamente dormir la siesta. En las horas de clase no están permitidos los balones, a menos que sea educación física, y los jeans rotos y los tenis más cómodos no se pueden usar durante las largas horas de clase porque se debe mantener la homogeneidad en la imagen de cada sujeto.

Y aunque si bien existen muchos esfuerzos y opciones educativas que rompen con esos paradigmas, muchas instituciones educativas –como la de los niños- siguen siendo un espacio rígido que debido a su naturaleza hace uso del lugar físico como forma de control⁵⁴ o como estrategia pedagógica a partir del currículo, lo cual implica en buena medida que esos espacios formales no incluyen lo afectivo dentro de sus códigos, porque es necesario mantener procesos estándares para el avance de los grupos en las distintas disciplinas, mientras que lo afectivo reconoce a cada uno en la particularidad, en la diferencia.

Cuando se empieza a tener una *mirada* particular frente al mundo porque se van desarrollando criterio y gustos propios, al llegar al espacio escolarizado las preguntas no paran de surgir.

⁵⁴ Ese espacio rígido se puede entender desde lo físico: “La disciplina, procede ante todo a la distribución de los individuos en el espacio. [...] La disciplina exige a veces la clausura, la especificación de un lugar heterogéneo a todos los demás y cerrado sobre sí mismo. Lugar protegido de la monotonía disciplinaria” (Foucault, 2009:164), o desde los conocimientos que se imparten allí por medio de las propuestas curriculares.

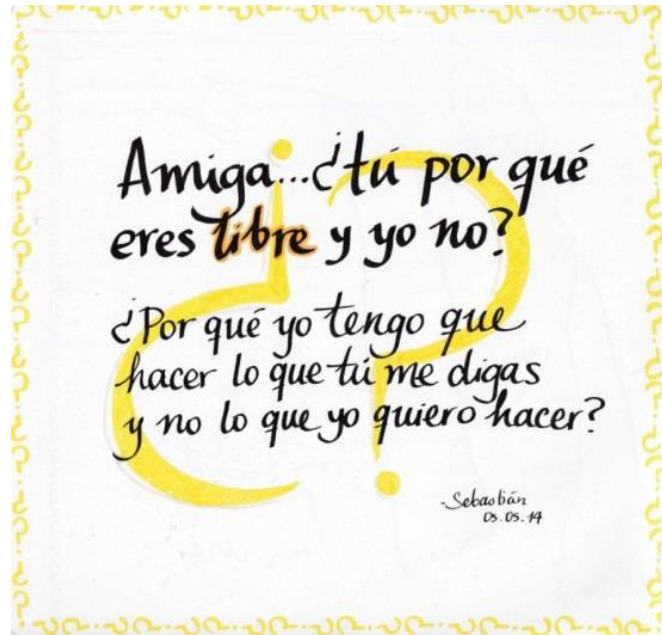


Imagen 26. La pregunta que Sebastián me hizo mientras hacíamos tareas.

Página 13 Bitácora

A: A ver, ahora si explícame. Cómo es eso. Tatán, ven. Ven. ¿Tú qué crees que es ser libre?

S: No tener tareas

A: ¿Qué otra cosa?

S: No tener escuela

A: ¿Qué otra cosa?

S: No tener colegio

A: O sea que tu pudieras hacer qué todo el tiempo...

S: ¡Estar libre!

A: ¿Libre? ¿Y hacer qué, pero hacer qué? ¿Dormir?

S: ¡No! Escribiir.

A: Escribir qué

S: En los cuadernos

A: ¿Eso es ser libre? ¿Escribir en los cuadernos?

S: [Risa] No, ser libre es no tener nada

A: ¿Nada?

S: Nada, ni esto (señalando cuaderno), ni esto (esfero), ni esto (libro), ni esto (cartuchera), ni esto (maleta), ni esto (lápices), NADA

[Conversación registrada el 05/05/14]

Preguntas como estas no son fáciles de sortear, pero el hecho de que un niño de seis años –los que en ese momento tenía Tatán- se pregunte por eso, es porque en el fondo hay una inquietud muy grande por el cambio de vida que ha representado para él llegar al mundo formal de la escuela.

Es una pregunta que vuelve a nosotros de forma trascendental, porque cómo no reconocer que muchas de nuestras libertades se ven limitadas por estos espacios –desde el jardín hasta la universidad-, en la medida que cedemos parte de nuestros gustos y tiempo libre para cumplir con los deberes que allí se nos piden, lo cual puede tener ventajas si pensamos en la importancia de la rigurosidad, entendida como la constancia y entrega en hacer algo, que es algo positivo para nuestro propio *hacer*, pero que en algunas ocasiones no tiene que ver con asuntos que nos llamen la atención, y se vuelve difícil de atender, como le ocurre a los niños con sus tareas, y debe uno mediar para que lo valioso de ese ejercicio no se pierda, tratando de hacer entretenido y llamativo para los niños esos deberes pendientes.

Cómo mediar entonces como un educador amigo⁵⁵, al entender que el educador no es *sólo* el que está en el colegio dando clase, sino que también es aquel que realmente se preocupa por lo que le sucede a un individuo, que busca que dicho sujeto comprenda las relaciones de las cosas y la vida, y que en esa misma medida entienda que la escuela puede ser un espacio atrayente, porque se vivencian cosas nuevas con seres humanos diferentes, aun cuando es un espacio con muchos defectos y no le permite siempre estar donde quiere estar.

Éste es un aspecto básico. Desde el punto de vista intelectual, humano y político, nuestra actual enseñanza obligatoria es un desastre. ¡Repararé de nuevo la cruel realidad! Se obliga a que un joven trabaje durante doce años consecutivos sobre temas que le son impuestos, en un vívido período de la vida en la que lo que se espera es poder inventar iniciativas por uno mismo. A causa del trabajo escolar, no puede seguir su olfato hojeando y leyendo en la biblioteca, centrarse en una distracción que le entusiasma, adquirir un oficio, iniciar una relación amorosa formal, viajar ni interesarse por la actividad política. El sistema escolar en general, con su currículum cada vez más concreto, de calificación más estricta, con cantidades increíbles de exámenes, es ya una enorme maquinaria destinada a modelar respuestas aceptables. La enseñanza programada cierra las puertas de forma totalmente hermética y hace más rígidos los actuales esquemas y dogmas mentales. Pero, lo que aún es peor, tiende a anular la virtud vivificadora que tiene cualquier escuela, esto es, la comunidad entre los jóvenes y entre los jóvenes y los adultos (Paul Goodman citado en Eisner, 1995: 14).

⁵⁵ Mi papel se vuelve el de mediadora no sólo con las imágenes que nos rodean en la cotidianidad, sino con las de la escuela, pues cuando en las tardes, al llegar del colegio y el jardín, y después de quitarse el disfraz y volver a ser ellos mismos, después de comer y hablar... hay que hacer las tareas. ¿Cómo enfrentarse a ello sin fracasar en el intento? ¿Cómo entrar en diálogo, para que todo ello que a diario se hace al leer historias, al jugar con la imaginación, al invitar al pensamiento lógico no se vaya en saco roto cuando llega la tarea de matemáticas y sus problemas de sumas, o la de ciencias y el sistema solar? ¿Cuál es la relación que guardan los conocimientos con la vida?

Y es que, a pesar de que Goodman está hablando del contexto estadounidense, la realidad de nuestro país no es muy distinta; la conexión con la vida real y las experiencias que en relación a ésta se nos ofrece son bastante reducidas y eso lleva a que el niño desde el comienzo se sienta poco o nada identificado con lo que ocurre al interior de los procesos escolares. Y si bien es de resaltar que hay propuestas educativas que buscan la educación fuera de la escuela, para que el niño pueda tener de cierta forma esas libertades mientras aprende y apropia los conocimientos que ven en la escuela, no debería ser la única opción.

Debido entonces a esas inquietudes los niños, como lo hacen muchas veces, en sus cuadernos plasman sus disgustos cuando la profesora les exige tomar asiento en vez de estar mirando por la ventana el patio de juego, diciendo –como literalmente lo hizo Tatán, ver imagen 27- «colegio inútil» y que lo mejor será «no hacer caso a la profesora» porque, como Tatán nos contaba a mi hermana y a mí cuando le preguntábamos por la situación en el colegio y la razón de sus escritos, él sentía que no lo dejaban ir al parque, ni conversar con su compañerito, sino que tenía que escribir en el cuaderno el tema de la clase y estarse siempre en el puesto «como estatua»..



Imagen 27. Notas al margen de los cuadernos. Páginas 42 y 43 Bitácora.

Esto por su puesto representa un conflicto importante, porque vivir en constante confrontación con el mundo que se nos es dado puede ser positivo en la medida que no se acepta cualquier cosa que se imponga, pero también puede ser negativo en la medida que se viva aislado o marginado de la realidad que otros sí aceptan. Por eso es importante mediar desde el hogar y no desentenderse de lo que ocurre en otros espacios, no creer que la escuela es la única responsable por la educación de los sujetos, sino que esas preocupaciones deben surgir desde el hogar, para mediar, lo cual también es buscar los espacios de diálogo para ir al colegio y hablar con los maestros, es hacer las tareas, pero no sólo por cumplir, sino como un ejercicio de comprensión.

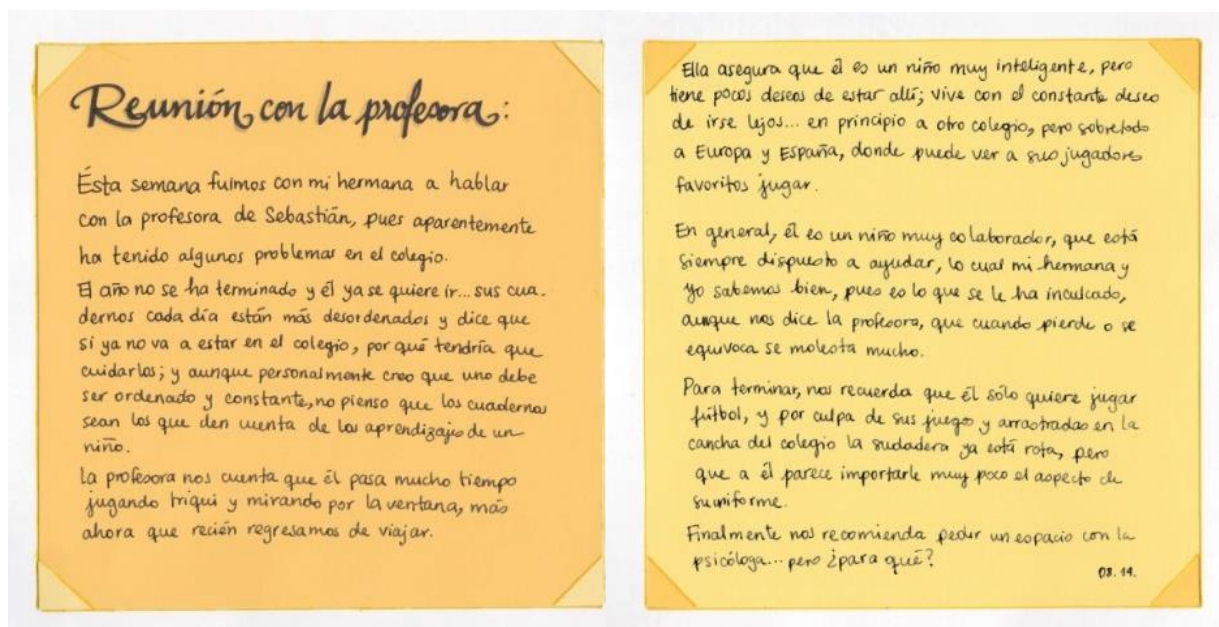


Imagen 28. Notas sobre la reunión en el colegio con la profesora de Tatán.

Páginas 50 y 51 Bitácora

El diálogo entre ambos mundos es fundamental y debería ser lo primero en la educación de un ser humano, porque así reconocemos que hay realidades distintas que determinan de forma precisa la manera como asumimos los espacios y las responsabilidades.

Y aun cuando hablar con las profesoras deja muchas inquietudes sobre esa necesidad de cambio de esta institución que, teniendo todo el protagonismo en lo educativo, no ha sabido reconocer la individualidad de los sujetos, no se debe dejar de preguntar, pero sobre todo, como licenciados, no debemos permitir que esas inquietudes dejen de surgir en nuestras mentes y en nuestros actos, y buscar que en nuestra labor como educadores en éstos espacios y en cualquier otro, no olvidemos el horizonte y propongamos metodologías que nos acerquen a los seres humanos con los que nos relacionamos, y reconozcamos sus gustos, necesidades e individualidades.

Lo que la escuela podría ser

Antes de plantear mis reflexiones en torno a la escuela, las cuales han surgido de las experiencias que han tenido mis sobrinos con ésta y las que yo he vivenciado a lo largo de mi vida, quiero resaltar que hay esfuerzos muy valiosos por cambiar los paradigmas de la escuela, en las que ésta es el lugar de experimentar, de poner a prueba el conocimiento, de tomar los elementos de la vida real y preguntarse desde los múltiples campos del conocimiento por éstos y que favorece el afecto y el desarrollo integral, así como en algunas instituciones tradicionales existen docentes que se cuestionan su labor y proponen experiencias potentes para los chicos, para que éstos se pongan a prueba, reflexionen y cuestionen la realidad.

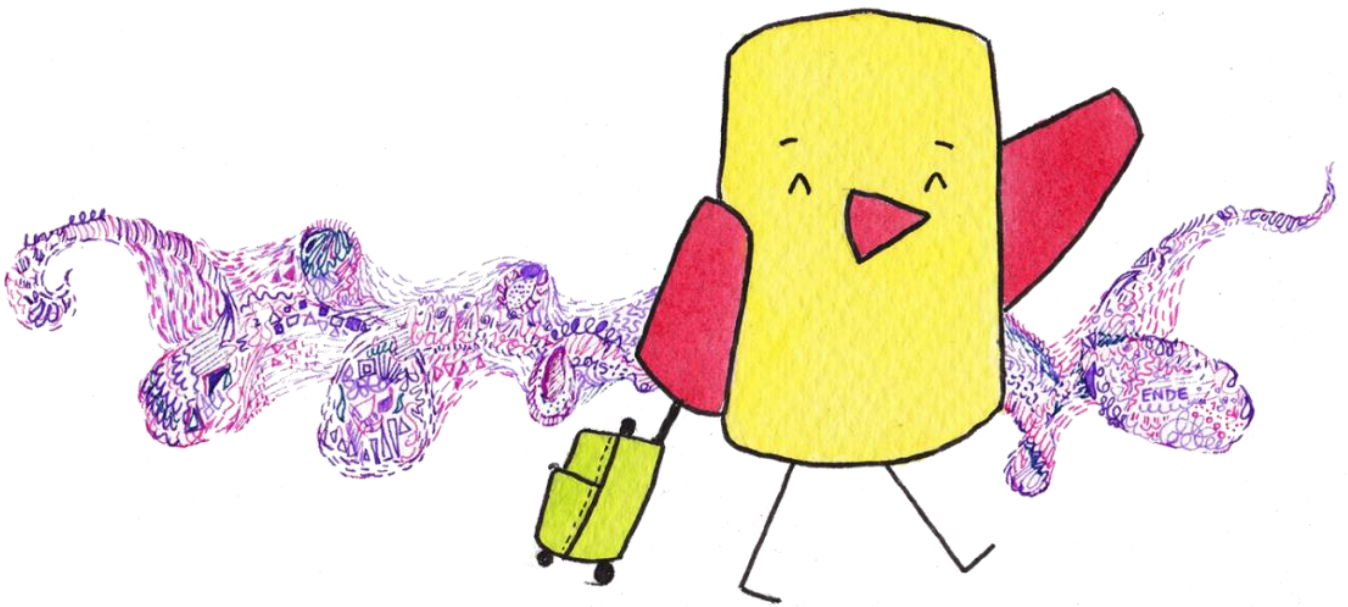
Porque creo que tener a grupos de chicos con el tiempo para invertir en experiencias de aprendizaje debería ser la mejor excusa para pensar en la escuela como el lugar más entretenido del mundo, porque en el fondo, allí se están invirtiendo recursos muy valiosos –especialmente humanos- para convocar a grupos de niños y jóvenes, y porque todas estas buenas experiencias no deberían ser unas cuantas en comparación con la mayoría, sino que por el contrario deberían

ser el común denominador, de forma que no sólo por azar o porque pudimos acceder a esas propuestas los niños tuvieran la posibilidad de aproximarse a esas experiencias, sino que la mayoría las pudieran vivenciar.

La escuela, debería ser un lugar en el que las imágenes se reconocieran como un elemento vital en la formación de sujetos porque es parte justamente de la conexión con el mundo mediatizado en el que vivimos, porque es reconocer que las imágenes pueblan el mundo y no las podemos ni debemos ignorar, para que no siga pasando lo mismo que nos plantea Hernández (2010) y es que la escuela ignora esos mundos virtuales-económicos y sociales que nos atraviesan como sociedad, en los que los estudiantes son parte activa, consumidores y productores de contenidos y que la escuela se convierta más bien en el lugar apropiado para que se aborden las imágenes, pero sobre todo, la forma como *leemos el mundo* desde todos los campos, creando narraciones y experiencias de aprendizaje para que se pueda “pensar una nueva narrativa para la educación escolar, más auténtica y con nuevos horizontes. Una educación pensada cada día junto a unos sujetos en tránsito hacia lo incierto y lo desconocido y para quienes aprender de otra manera puede ser una experiencia apasionante” (Hernández, 2007: 14). Porque la escuela un espacio en el que se “nos desafía, confronta y cuestiona. Se entra en crisis y se exige, permitiendo transitar el camino de flexibilidad, la sorpresa y el riesgo” (Ibídem:13)

La escuela en definitiva debería ser el lugar para las experiencias a partir del contexto real, en donde se aprende y se busca el conocimiento reconociendo la particularidad de cada sujeto, y en el que se busque la autonomía, y que aprenda de las demás experiencias que se involucran más con las personas. Un lugar que además al reconocer ese contexto, incluya a la familia como institución primordial en la educación de seres humanos, y esta de la misma forma esté atenta a entablar ese diálogo.

5. LLEGAR AL PUERTO, PARA ZARPAN PRONTO



Conclusiones, comprensiones y retos

Llegar a este punto puede causar satisfacción, pero a la vez una gran ansiedad por el camino que viene, no sólo porque delimita el final del de mi proceso formal de educación como Licenciada en Artes Visuales, sino porque representa todo aquello que he construido en mí como educadora y lo que ha suscitado en mi relación con mis dos queridos amigos.

En este proceso traté de ser lo más humilde y honesta posible, ya que intenté reconocer los límites de mi dominio en muchos temas, pero sobre todo porque, no es otra cosa que poner en diálogo con los demás aquello que todos los días vivenciamos al interior de mi familia con esos dos amigos maravillosos que llenan nuestras preocupaciones, porque sean seres humanos autónomos y sensibles.

Ésta investigación no buscaba encontrar verdades porque de hecho no hay nada nuevo en el campo de lo educativo que se trate aquí, sólo trató de poner en evidencia, a través de un estudio de caso, aquellas experiencias y relaciones que dan cuenta de la vida real de un grupo de sujetos, de poner en la tierra la teoría de las imágenes y de la misma Educación Artística Visual en uno de los contextos más sencillos en infraestructura, pero a la vez más complejos por las vivencias que allí se obtienen: el familiar.

Esas experiencias que estuvieron enmarcadas en los ejercicios de lectura con los libros ilustrados, la música, los juegos y las imágenes que a diario nos atraviesan desde los dispositivos tecnológicos, son las que enmarcan ese contexto en el que los niños buscan lo que les interesa, como los superhéroes o el fútbol, para enriquecer sus gustos por estos. Experiencias que además relacionan el hacer desde la EAV, como un ejercicio reflexivo de representación del mundo a través del dibujo y como mediador con los espacios escolares.

Intenté que pudiéramos en diálogo puntualmente lo que nos interesaba, lo educativo, dejando lo puramente íntimo en el lugar que debe estar, pero permitiéndole a lo afectivo salir a la superficie, para convertirse en parte fundamental del proceso educativo de la familia, que con gestos de cariño y respeto, propone ejercicios de creación y de hacer para que cada uno identifique y desarrolle sus gustos particulares.

Comprendí que analizar un estudio de caso es justamente poner el foco en las múltiples relaciones que atraviesan ese entorno específico en función de nuestra relación con los niños, ya que es importante abordar todos los elementos que constituyen esa relación y tratar de abordarlos todos para comprender la complejidad del entorno familiar y al mismo tiempo la riqueza que en este existe. En esa medida estos distintos elementos fueron:

- La lectura, entendida desde las imágenes que abarcan un mundo amplio de estímulos, y que por lo tanto llegan a nuestras vidas cotidianas y desde allí nos hablan.
- La educación de la mirada que permite que cada sujeto apropie esas lecturas del mundo en función de sus gustos y necesidades, al reflexionar en torno a las imágenes que lee desde sus múltiples lenguajes.
- La EAV para que desde un conocimiento sensible se apropien las formas de hacer desde lo plástico, las palabras y el cuerpo, que en nuestro caso se evidenció en los dibujos, el inventar historias y el permitir del desarrollo de los intereses personales como el fútbol.
- Las formas como yo comprendo el mundo, desde el hacer, ya que ello constituye también parte de la relación que entablo con el entorno, y que pongo en diálogo en éste proyecto en la forma como registro nuestras experiencias de forma tal que dialoguen con los lenguajes del hacer artístico y la reflexión en torno a lo educativo.

- La cultura visual, que atraviesa con sus imágenes nuestra cotidianidad, desde los superhéroes, la televisión, el cine, el internet, los libros, las redes sociales, entre otros, que son los elementos desde donde surgen esas imágenes que nos hablan.
- La escuela, como entorno importante ya que es parte de la cotidianidad de los niños y les genera muchas inquietudes, las cuales son abordadas desde el hogar, tanto desde las mediaciones que se narraron aquí como desde el diálogo permanente con los niños.

Por otra parte, en ese universo de experiencias que hemos acumulado tras años de cuidado y aventuras, hay un sesgo de tiempo que ha enmarcado las experiencias registradas en la bitácora y en el interior de este documento. En ese lapso de tiempo, que ocupó básicamente todo el año 2014, Tatán estaba cursando su primer año en el colegio y Nachito estaba haciendo su último año en el jardín infantil. Es por eso que muchas de las temáticas que hablan de las tareas y los encuentros con lo escolar se centren en él, pero no porque Nachito no fuera parte activa de esas discusiones.

En el momento de la realización de este informe Nachito ha entrado al colegio y Tatán ha pasado a cursar su segundo año allí. Ahora comparten no sólo la ruta y los descansos, sino las problemáticas. Las preguntas se han multiplicado por dos, pero los aprendizajes también, porque poco a poco Tatán se ha convertido en su compañero y guía en este arduo proceso de adaptación al mundo escolar, de “adelantar cuadernos” y copiar del tablero, lo cual para Nachito ha sido lo más difícil de todo, ya que para lo único que tiene paciencia para sentarse por largo rato es para dibujar. Lo cual considero importante porque en la actualidad la relación de Tatán con el colegio ha mejorado, ya que aunque se sigue cuestionando sobre lo que allí pasa y algunas cosas le siguen disgustando, ha comenzado a encontrar el disfrute en las actividades que hace, tratando de motivar a su primo para que no se sienta tan contrariado frente a esa nueva realidad.

Es allí que se demuestra que las bases y las inquietudes de este proyecto sobre las contribuciones en la educación de la mirada no terminan, sino que apenas comienzan, porque es necesario volver permanentemente al mundo, a las imágenes y leerlas con detenimiento, por medio de la observación minuciosa y que se cuestiona por la razón de ser de éstas para comprender que allí algo nos habla. Es por eso que esta investigación es sólo un fragmento, un suspiro que analizó el corto espacio de tiempo que representa un año en la vida de un ser humano, y que por lo tanto debe inhalar nuevamente para entender qué es lo que pasa con nuestras vidas y hacia dónde vamos, sin importar si del otro lado hay un lector que observe nuestras vidas con ojos críticos o no, sino porque somos nosotros mismos quienes debemos preocuparnos por entender de qué se trata crecer y hacerse un lugar en el mundo.

En cuanto a mi aprendizaje frente a haber analizado nuestras relaciones cotidianas, me queda un gran deseo por aportar a la escuela, por medio de experiencias desde las artes que involucren las imágenes, las experiencias afectivas en el aula, reconociendo el valor de cada uno de los seres humanos que allí comparten. He aprendido como educadora, que cada uno de los actos que uno hace encuentran resonancia en los niños y que en efecto, como fue el objetivo planteado en este proyecto, uno sí contribuye a la mirada de los niños cuando les pone preguntas frente a lo que miran y lo que hacen –como lo evidenció a lo largo de todo el proceso expuesto-. También se les permitió ese encuentro con lo EAV desde su espacio íntimo del hogar, al experimentar de forma tal que vayan descubriendo su propio camino, sus propias formas de ser y hacer, con el dibujo, con sus preguntas, con sus juegos.

También es cierto que a lo largo de esta investigación he intentado demostrar que el aprender a leer el mundo desde el hogar puede ayudar a mediar en las problemáticas que nos presenta la escuela, pero no es suficiente, porque la fuerza de esa institución muchas veces supera

nuestros propios límites (y no hablo sólo de límites emocionales, sino económicos y temporales), entonces hay que volver a jugarle el juego y cumplir con los requisitos sociales que implican ir al colegio y formarse allí, y preguntarse constantemente –además como un deber de un licenciado-, ¿qué se puede hacer para aportar a la escuela, para rescatarla de todas esas problemáticas que presenta?

Quizá aportar nuestro granito de arena con nuestros propios niños, pero sobre todo, apuntarle a que en nuestras prácticas diarias como maestros no perdamos el horizonte de la comprensión, de al menos siempre preguntar el porqué de las cosas, la razón por la cual enseñamos lo que enseñamos.

En otras palabras, educar nunca será un asunto establecido, permanente, sino que cambia constantemente junto con el tiempo y la gente, y es un reto que siempre impone el presente, el día a día, más que el ayer y el mañana, aunque haya que mirarlos constantemente para saber hacia dónde vamos y de dónde venimos, y cuestionarse lo que uno mismo hace es parte de esa reflexión, de eso inacabado.

Por otra parte, éste proyecto ha representado para mí la comprensión de lo que significa ser tía, ser la “nana mágica” y regañona, la figura juguetona pero exigente, la *amiga*, ese ser humano que al mismo tiempo es hija y estudiante, que al mismo tiempo es niña y que ha significado un crecimiento importante en mi propia *educación de la mirada* porque las cosas ya no tienen el mismo color, porque cada detalle en nuestras vidas cotidianas y en las relaciones con la escuela –la de ellos y la mía- generan más y más porqués. Lo cual creo es un aporte al proyecto, al establecer ese rol como educador amigo que es mediador, que en este caso es del hogar al colegio, pero que en otros escenarios podría ser en el sentido contrario.

Para ellos en cambio, éste no es ningún proyecto distinto a sus propias vidas, que se trata de aprender a convivir con ellos mismos, con su familia entera, con el colegio, que es algo que sólo pueden vivenciar ellos, así como nos correspondió alguna vez a nosotros, para finalmente comprender cuál es su lugar en el mundo en el cual Sebastián está seguro de que lo que quiere ser es jugador de fútbol, y por eso se levanta cada fin de semana temprano para ir a entrenar con gusto, y cada vez que tiene tiempo en las tardes sale a jugar con el balón, practicando una jugadita distinta cada vez, y cuando le pregunto por lo que entiende él por lo que es el mundo para él me dice *«Amiga, pues es un lugar muuuy grande, con muchos países para viajar y muchos estadios de fútbol. Y donde vivimos nosotros»*. Un lugar que para Nachito aún no tiene una vocación específica pero que no interesa, porque no hay un afán en ello; además para él cuando le pregunto sobre lo que significa para él me dice *«el mundo es un lugar chévere y divertido amiga, porque uno puede jugar, así toque hacer tareas y porque mis papás y el nonito y Lu y tú me quieren mucho»*. Es decir, desde su mirada el mundo es un lugar agradable, que se relaciona con la forma como lo entienden, desde sus gustos y sus afectos.

Este proceso ha sido y seguirá siendo un proceso de reconocimiento de sí mismo y de los otros, de comprender nuestros roles y nuestras formas de relacionarnos, porque vivimos en una era en la que sabemos todo de los niños, pero no sabemos nada, es decir, estamos repletos de consejos sobre cómo vestirlos, qué historias leerles, a dónde llevarlos, qué actividades hacerles, etc., pero al final, en la práctica, no se sabe para qué que se les enseña realmente. Aun así mis hermanas han aprendido en este proceso que preguntarles lo que piensan y lo que quieren es importante, y que el diálogo es una parte fundamental en el desarrollo de ellos, pues si desde el comienzo uno está dispuesto a escucharlos y a hablarles, los niños van a dialogar con nosotros, diciendo sin miedo lo que piensan, lo que anhelan o cuándo se equivocan.

En el diálogo con colegio, ven que el apoyo desde el hogar es importante, y eso ha ayudado a que día tras día ya no se sientan tan contrariados de estar allí, y tengan amigos y disfruten en la medida de lo posible, así aun tengas problemas con algunas responsabilidades dentro del aula, pero que poco a poco también va mejorando.

El camino apenas comienza y las preguntas no dejarán de surgir, pero creo que mientras nos mantengamos unidos como familia y como amigos, intentaremos responderlas de la mejor manera posible, –lo cual incluye también mi propio futuro como licenciada-.

Finalmente, no queda más que agradecer a mis sobrinos por la paciencia de tener una amiga tan rigurosa, y por todo el amor que nos hemos brindado como parte del mismo equipo; a mis hermanas por permitirme compartir con ellos y tomar la responsabilidad tan grande de ayudarlos a educar; a mi familia por su apoyo incondicional en éste proceso; a Gloria por haberme apoyado y ayudado desde el comienzo en esta apuesta por poner en diálogo algo tan personal, pero a la vez tan importante, y a Rocío por no haber huido frente a esta propuesta, que aunque no es novedosa, tampoco es el común denominador de las investigaciones en nuestra Licenciatura ni en el ámbito académico, que tiende a preocuparse por sí mismo y por ende por lo escolar.

Esto es entonces sólo el final de este proyecto, pero el comienzo de algo mucho más grande, que arribará después en otro puerto.

BIBLIOGRAFÍA

Acaso, M. (2010) *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata

Acaso, M (2014) *rEDUvolution. Hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós.

Alcoff, L. (1988) Cultural Feminism versus Post-structuralism: The identity crisis in feminist theory. *Journal of Women in Culture and Society*. Vol.13 No. 3

Anrubia, E., & Valderrama, J. (2009) *La afectividad. Aproximaciones filosóficas*. Granada: Editorial Comares.

Aparici, R., & García, A. (1987). *Lectura de Imágenes*. Madrid: La Torre.

Ariès, Philippe (1988) *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.

Arizpe, E., & Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económico.

Berger, J (2000) *Modos de ver*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili

Campos, M. F. (5 de Marzo de 2013). Palabras Inaugurales. *II Congreso Iberoamericano de Lengua y Literatura Infantil y Juvenil CILELIJ*. Bogotá.

Cavallo, G., & Chartier, R. (2004). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.

- Cohen , L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge.
- de Vega, M., Carreiras, M., Guiérrez, M., & Alonso, M. (1990). *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Derrida, J (1971) *De la gramatología*. Buenos Aires. Siglo XXI
- Eco, U. (2001) *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (1998) *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*.
Barcelona: Paidós
- Esquivel, L (2006) *Malinche*. Nueva York: Atria Books.
- FUDESCO (1998) *Afectos, expresiones y relaciones*. Armenia: FUDESCO Editorial
- Fundalectura. (2008). *La Biblioteca Pública: espacio vital del municipio*. .
- Hernández, F y otros (2006) *Bases para un debate sobre investigación artística*. Madrid:
Ministerio de Educación y Ciencia
- Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2010). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.
- Larrosa , J., Arnaus, R., Ferrer, V., Pérez , N., Connelly, M., Clandinin, J., y otros. (1995).
Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes.

- Larrosa, J (2000) *Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Lowenfeld, V. (1958) *El niño y su arte*. Buenos Aires: Kapelusz
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*. Núm 20, 165-193.
- McCormick, L (1992) *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Mitchell, W.J.T. (1986) *Iconology. Image, Text, Ideology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mitchell, W.J.T. (1995) *Picture Theory: Essays on verbal and visual representation*. Chicago: The University of Chicago Press
- Páez, G. (1990) *Ser niño en Colombia: elementos de sociología de la infancia*. Bogotá: Danarango
- Petit, M (2002) *Pero ¿y qué buscan nuestros niños en sus libros?*. Bogotá: CONACULTA
- Piscitelli, A (2009) *Nativos digitales: dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Buenos Aires: Santillana.
- Rancièrre, J. (2005) *Sobre políticas estéticas*. Barcelona. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rodari, G. (1983). *Gramática de la Fantasía: Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Editorial Argos Vergara.

Sánchez, R. (1995). *Introducción a la Ley General de Educación. Texto de la Ley 115 de 1994.*

Bogotá: Antropos.

Sennet, R (2009) *El artesano*. Barcelona: Editorial Anagrama

Vygotsky, L. (2008) *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Ediciones Coyoacán.

Índice de libros infantiles registrados

Browne, A. (2004). *El juego de las formas*. México: Fondo de Cultura Económica.

_____ (2011). *Cosas que me gustan*. México: Fondo de Cultura Económica.

García Domínguez, R. (1989). *Solomán*. Bogotá: Editorial Norma.

Hinojosa, F. (1995). *La peor señora del mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Jeffers, O. (2006). *El increíble niño comelibros*. México: Fondo de Cultura Económica.

_____ (2009a). *Cómo atrapar una estrella*. México: Fondo de Cultura Económica.

_____ (2009b). *Perdido y encontrado*. México: Fondo de Cultura Económica.

de Saint-Exupéry, A. (2008). *Der Kleine Prinz*. Düsseldorf: Karl Rauch Verlag.

Scheffler, A & Donaldson, J. (2013). *Der Grüffelo*. Weinheim Basel: Verlagsgruppe Beltz.

Smith, L. (2011). *Das ist ein Buch!*. München: Carl Hanser Verlag.

Índice de imágenes.

Img. 1 Algunas páginas de la bitácora 34

Img. 2 Pantallazo del diario 35

Img. 3 Pantallazo de la matriz de textos	39
Img. 4 Página 7 Bitácora	66
Img. 5 Páginas 44 y 45 Bitácora	68
Img. 6 Páginas 60 y 61 Bitácora	69
Img. 7 Nota cuaderno Tatán	72
Img. 8 Tatán pintando cuando tenía 2 años y medio	84
Img. 9 Los dibujos con ombligo de Tatán	85
Img. 10 Distintos estilos de autorretratos de Sebastián	86
Img. 11 El león que Nachito dibujó en el celular	86
Img. 12 Los dibujos llenos de fantasía de Nachito	87
Img. 13 Los superhéroes de su cumpleaños	88
Img. 14 Dibujos sobre fútbol de Tatán	89
Img. 15 El dibujo que Nachito hizo de su profesora	90
Img. 16 El ejercicio de creación de personaje de Tatán	90
Img. 17 Refranes. Página 14 Bitácora	94
Img. 18 Historia inventada desde el binomio Zoológico-Batman	96
Img. 19 Una historia para un problema matemático	97
Img. 20 Cráneo dibujado por Sebastián	98
Img. 21 Muestra de algunos de mis diarios de campo	108
Img. 22 Nuestra estructura familiar	120

Img. 23 La risa de ojo de Tatán	124
Img. 24 “Mis sueños”	126
Img. 25 Representación de la familia según Tatán para una tarea	127
Img. 26 La pregunta que Sebastián me hizo mientras hacíamos tareas	131
Img. 27 Notas al margen de los cuadernos	134
Img. 28 Notas sobre la reunión en el colegio con la profesora de Tatán	135