

LA FANTASÍA COMO AGENTE DE RESISTENCIA EN UNA PRÁCTICA ARTÍSTICA PEDAGÓGICA

Fantasy as an Agent of Resistance in a Pedagogical Artistic Practice

Mgr. Sonia A. Barbosa Ortiz

Magíster en Educación en la línea de Investigación, Desarrollo Humano y Valores. Universidad Externado de Colombia. Es docente catedrática de la Pontificia Universidad Javeriana, sede Bogotá, y la Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

Mgr. Carlos Andrés Rivera Escobar

Magíster en Investigación en Problemas Sociales Contemporáneos. Es docente en la Universidad Central, en Bogotá.

Lic. Vanesa Rodríguez Villamil

Licenciada en Artes Visuales. Universidad Pedagógica Nacional. Es docente de artes plásticas del Colegio Rural Quiba Alta y cursa la maestría de Artes Visuales en la Universidad Nacional de Colombia.

Juliana Rosas Rodríguez

Estudiante de Artes Visuales. Pontificia Universidad Javeriana, sede Bogotá. Es asistente de investigación.

Fecha de recepción 30 de junio de 2017

Fecha de aprobación 14 de noviembre de 2017

Resumen

Este artículo es producto del ejercicio piloto que se desarrolló dentro del proyecto “Prácticas artísticas y pedagógicas de resistencia”, que se implementó durante el segundo semestre de 2016. En la investigación participaron 17 jóvenes entre los 15 y los 18 años, estudiantes del grado décimo del Colegio Rural Quiba Alta IED, ubicado en la vereda de Quiba, en la localidad de Ciudad Bolívar, en Bogotá. El proyecto forma parte del semillero

de investigación *Especies de Espacios*, vinculado con la carrera de Artes Visuales de la Pontificia Universidad Javeriana, sede Bogotá. Como profesionales del campo artístico nos cuestionamos respecto a los espacios en que se desarrolla nuestra práctica pedagógica y sus intenciones en relación con el impacto social, concretamente en el contexto en donde nuestras prácticas son vigentes. Somos un grupo de investigadores formados en varias disciplinas, interesados en la pedagogía del arte. Desde la experiencia de la enseñanza artística, el objetivo del proyecto es plantear nuevas tácticas basadas en el concepto de la *fantasía* como agente de resistencia. Estas tácticas aspiran a ser insertadas en modelos de educación existentes, en los que la relación enseñanza-aprendizaje se piense como una práctica de reflexión y conciencia que apunte a la libertad de los jóvenes implicados. Así mismo, se espera reivindicar la importancia de la clase de artes que se desarrolla dentro de la educación escolar integral.

Palabras clave: educación artística, ennoblecimiento, fantasía, pedagogía, resistencia.

Abstract

This article is the product of the pilot exercise that was developed within the project “Artistic and Pedagogical Practices of Resistance,” which was implemented during the second semester of 2016. The research involved 17 youths between 15 and 18 years old, students of the 10th grade of the Rural School Quiba Alta IED, located in Quiba, in the neighborhood of Ciudad Bolívar, in Bogotá. The project is part of the research group *Especies de Espacios* (Species of Spaces), linked to the program of Visual Arts at the Pontificia Universidad Javeriana’s campus in Bogotá. As professionals in the artistic field, we question ourselves about the spaces in which our pedagogical practice and its intentions are developed in relation to social impact, specifically in the context in which our practices are valid. We are a group of researchers trained in various disciplines, interested in the pedagogy of art. From the experience of artistic teaching, the aim of the project is to propose new tactics based on the concept of fantasy as an agent of resistance. These tactics aspire to be inserted into existing models of education, in which the teaching-learning relationship is thought of as a practice of reflection and conscience that aims at the freedom of the young people involved. Likewise, it is expected to vindicate the importance of the kind of arts that are developed within the integral school education.

Keywords: Artistic education, ennoblement, fantasy, pedagogy, resistance.

Introducción

Como docentes en ejercicio, hemos notado que en las instituciones públicas de enseñanza básica primaria, básica secundaria y media suelen darse múltiples dinámicas en las que el ejercicio del ser profesor se complica por circunstancias como el exceso de población en un mismo salón. Además, no se cuenta con los recursos materiales suficientes para mantener el entusiasmo de los estudiantes en clase, lo que deriva en una posición autoritaria en la que predomina una pedagogía vertical para

poder controlar al grupo. Por otro lado, prevalecen las actitudes de los estudiantes que buscan manifestarse y hacerse notar entre su colectivo social, rompiendo las normas y los acuerdos para obtener reconocimiento social.

Dentro de este modelo educativo el seguimiento de instrucciones y el cumplimiento de normas de convivencia son parámetros importantes para el buen desarrollo de las clases. Sin embargo, esto se ha convertido en una restricción a la libertad, lo que retroalimenta la idea de una sociedad anestesiada, cuya característica es la indiferencia naturalizada ante el sometimiento orientado a la productividad económica. Como consecuencia, los estudiantes carecen de motivación ante el estudio; esto impide el desarrollo de una conciencia de responsabilidad ante la vida para abrir posibilidades de transformación del sujeto, de tal forma que repercuta en su entorno.

La fantasía, el juego, el trabajo en equipo y la expresión visual se relacionan con prácticas posibles en la educación artística como puentes que permiten imaginar, tanto a los docentes como a estudiantes, nuevas formas de habitar el mundo. Estimular en los estudiantes aptitudes para generar una resistencia y un sentido crítico hacia el modelo de ciudadano estandarizado nos abrió la posibilidad de pensar en prácticas participativas dentro del colectivo social en el que están inmersos. De esta manera, se dio paso al reconocimiento de aspectos de su contexto y de su formación humana.

El proyecto en cuestión surgió con el propósito de insertarnos en el modelo educativo existente dentro del Colegio Rural Quiba Alta IED, ubicado en la vereda de Quiba, en la localidad de Ciudad Bolívar, en Bogotá. Las experiencias se desarrollaron en las clases pertenecientes a la Media Fortalecida: programa establecido bajo el proyecto 891 del plan de desarrollo “Bogotá Humana 2012-2016” de la Administración Distrital de Gustavo Petro. Este programa tenía como objetivo fortalecer la educación media a través de espacios homologables que promovieron la vinculación de los estudiantes a la educación superior, y así crear mayores posibilidades laborales y de impacto en el proyecto de vida de sus beneficiarios.

Ante este proyecto, el Colegio acogió dos programas académicos dictados por la Universidad Minuto de Dios (Bogotá): Administración de Empresas y Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Artes. Fue en este programa, en la materia de Taller de Dibujo, que se insertaron las actividades de investigación. En los encuentros realizados se mantuvieron dos dinámicas que pueden parecer irrelevantes pero que intervinieron en el desarrollo de las clases. La primera era que los estudiantes debían

rotar de salón, puesto que se contaba con dos jornadas académicas complementarias; la segunda se refiere a que los estudiantes consumían su refrigerio escolar durante la clase.

Bordes de sentido

La empatía, la contemplación, la apreciación estética, la exploración sensible y el desarrollo plástico tienden a perderse dentro de los currículos escolares. Esta circunstancia no se debe en sí a su ausencia real, pues el arte se reconoce como una asignatura fundamental dentro del currículo para la educación integral. De esta forma, la Ley General de Educación en Colombia, establece “el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones” (Ley 115 de 1994, art. 5). No obstante, el sistema educativo colombiano se relaciona con la subdivisión que Freire ha creado para la noción de *educación*, la cual clasifica dentro del antagonismo entre dos concepciones, “la bancaria”, que sirve a la dominación, y “la problematizadora”, que sirve a la liberación. Mientras la primera, necesariamente, mantiene la contradicción educador-educandos, la segunda realiza la superación (Freire, 1985 p. 61).

En nuestro concepto, la educación bancaria prioriza la capacidad de adquisición económica como factor para definir lo que se concibe como bienestar o buena vida. Consideramos que hay una concepción de la humanidad limitada, referida esta solo al factor económico, que a nuestro parecer entorpece la construcción del hombre como ser holístico, es decir, como ser que cuenta con varias inteligencias y niveles de desarrollo.

La concepción cultural sobre la educación artística encasilla estas prácticas educativas, nombradas popularmente como “materias de relleno”. Este tono despectivo ubica la educación artística en un nivel de menor importancia en comparación con las asignaturas concernientes a las matemáticas o a las ciencias exactas. Dicha asignatura aún no gana el reconocimiento por parte de algunos profesores que contagian a los estudiantes de esta percepción en la que predomina lo pragmático y lo utilitario.

Pero es el arte, según la definición planteada por Schiller (1990) en su libro *Kallias*, el que nos permite una reconcepción de la vida y de nuestro papel activo como seres humanos. Para Schiller el arte permite el ennoblecimiento del ser humano, es decir, la posibilidad de que este se vuelva consciente de sí mismo, de sus emociones y su contexto; de

que se percate de su estado como ser viviente al ser capaz de apartarse de la cotidianidad y al flujo pasmado de la rutina. Este ennoblecimiento enriquece las acciones del ser humano, lo que le permite ser consciente de su propio valor ético, el de vivir en colectivo y el de la vida en sí misma, en vez de simplemente sobrevivir a la sociedad en la que se está inserto.

En este contexto empleamos la fantasía en la clase de artes con el fin de liberar a los individuos de las obligaciones propias de la producción mercantil. Para ello nos hemos inspirado en la propuesta de Schiller, que consiste en emplear el arte como medio para el ennoblecimiento del ser humano y a través de él lograr una educación que pueda enriquecer el diario vivir de las personas, ya que mediante la confrontación del pensamiento estético puede fomentarse la libertad que aspiramos incentivar.

Desde la emoción de lo bello se acrecienta la potencia de estar vivo porque la vida es más bella que la supervivencia. La vida también consiste en tener la capacidad de reconocerse en el otro y de esta forma identificarse dentro de una comunidad, mientras que la supervivencia alude a hacer lo estrictamente necesario para no morir. Esta capacidad de potenciar la vida es lo que nos hace humanos y diferentes a otros animales.

Schiller plantea una educación para ennoblecer al hombre en su carácter estético desde el saber y el pensar. Por esta razón, la belleza se convierte en un objetivo que se debe alcanzar y para ello es necesario adquirir conocimiento y discernirlo, de otra forma no seríamos capaces de reconocer la belleza. Y gracias al desarrollo de la capacidad para reconocer la belleza es posible la aparición sensible de la ética. Por medio de la sensibilidad y el ennoblecimiento aparece la forma de actuar éticamente en comunidad, ya que ese estado superior (definido como ennoblecimiento) es el estado necesario para alcanzar la libertad individual y colectiva (inicio de la libertad política).

Paulo Freire, en su libro *La pedagogía del oprimido*, en el que propone formar ciudadanos capaces de ser libres, plantea que hay que alejarse de las imposiciones de producción de los opresores y ocuparse, más bien, en construir el bienestar propio también supeditado al bien común. Según Freire, la pedagogía del oprimido es la “pedagogía de los hombres que se empeñan en la lucha por su liberación” (Freire, 1985 p. 24). “Solo cuando los oprimidos descubren nítidamente al opresor y se comprometen en la lucha organizada por su liberación, empiezan a creer en sí mismos, superando así la complicidad con el régimen opresor” (p. 45).

Posteriormente esta estructura deviene en la propuesta de la fantasía como herramienta de resistencia ante la aparente necesidad de producción económica y de competitividad, naturalizada desde la educación. Con

esto llegamos a la conclusión de que la educación bancaria busca formar sujetos para ser competitivos, más no para ser competentes. Por otro lado, en este contexto es importante la función del maestro, porque puede llegar a emancipar al estudiante, como lo explica el filósofo Jacques Rancière (2002) en *El maestro ignorante*, en el que propone que el docente puede enseñar lo que desconoce siempre que emancipe a su estudiante, es decir, que lo lleve a utilizar su propia inteligencia y a hacerse responsable de su proceso de aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo expuesto, consideramos que las experiencias en la educación artística pueden permitir que la información que se dé sea un puente para imaginar, sentir y expresar aquellas emociones y sensaciones que no tienen una fórmula o una sola manera de ser percibidas y expresadas. Nuestra investigación se basa en la interacción entre la percepción de la fantasía y la singularidad, entendida como la posibilidad de cada ser para afirmarse en la capacidad expresiva y en el ejercicio de la libertad propia sin restringir la de los demás.

El recorrido teórico, brevemente referenciado en líneas anteriores, nos ha conducido a intuir la fantasía como una herramienta de resistencia y a buscar maneras de desarrollarla a través de la pedagogía artística. El valor de enseñar a fantasear consiste en hacer creíbles las posibilidades que son inalcanzables en una realidad rígida, dominada por la producción racional que restringe las oportunidades a los privilegiados económicamente. Cuando una persona comienza a ver como posibles otras oportunidades que antes le han sido negadas (incluso sus anhelos), despierta nuevas facultades y adquiere nuevas formas de relacionarse con los otros.

Para la filosofía, la fantasía es lo que permite intuir lo imaginario desde lo real, también permite la creación de otras formas de habitar en un entorno, sin limitarse a la realidad racional, que nos hace creer un camino como el único posible para la realización de la vida como seres humanos. Aparentemente el simple gesto lingüístico de hablar de mundos, en plural, es un gesto que desborda el argumento lógico que identifica al mundo como uno solo, delimitado por la razón. Entendemos esos mundos como otras formas de habitar el mundo.

Rodari (1983) inicia su libro *Gramática de la fantasía* con una referencia a los fragmentos de Novalis: “Si dispusiéramos de una Fantástica, como disponemos de una Lógica, se habría descubierto el arte de inventar”. Esta referencia nos parece notable en la medida que da cabida a algo que usualmente se niega en la educación. Centrándonos en el arte de inventar, reconocemos que en el sistema educativo colombiano se habla de inventar cuando se ha hecho un trabajo carente de metodología: “no invente”, le

repite el profesor al estudiante cuando intenta recitar una lección que no se sabe tal y como fue enseñada. Entonces inventar se convierte en un defecto, en la estrategia del ignorante. Así hemos perdido la posibilidad de ver la enorme capacidad creativa de inventar. Sin embargo, reconocemos que la inventiva es una facultad indispensable para resolver problemas cotidianos de la vida.

El origen del proyecto de investigación se propuso pensar el arte como herramienta para potenciar la fantasía, ya que permite crear prácticas de resistencia que busquen la liberación de la realidad económica que se nos enseña como única posibilidad de existencia. El lenguaje verbal, aun con su rigurosa estructura, es rico en matices y permite inventar sentidos; es posible concebir nuevas maneras de decir las cosas y reinventar constantemente el sentido de las palabras. Rodari (1983) justifica la necesidad de la imaginación en el proceso educativo al mencionar el valor liberador de la palabra: “Todos los usos de las palabras ‘para todos’ me parece un buen lema, tiene un bello sonido democrático. No para que todos seamos artistas, sino para que ninguno sea esclavo” (p. 7).

La utilidad de la fantasía como manifestación de la imaginación nos permite liberar a los estudiantes del predominio de lo real. En este punto es importante el uso de una técnica de lenguaje que complementa al lenguaje verbal. Por eso hemos pensado el arte como posibilidad narrativa, en la medida que amplía las posibilidades rigurosas del lenguaje verbal; así mismo, entonces, entendemos el arte como gesto liberador, y lo usamos como vehículo narrativo de la fantasía.

Intuiciones del proyecto

Como herramienta metodológica optamos por una investigación reflexiva, puesto que quisimos implicarnos desde una participación que permitiera una interacción entre quienes la propusimos y quienes ejercieron como investigados. Buscábamos indagar las posibilidades de la fantasía en tanto fuerza generadora y también su aplicación específica en el ámbito de la educación. En suma, se pretendió desarrollar la capacidad para percibir lo fantástico y resistir al estándar educativo en el que predomina lo productivo. Especialmente cuando todo lo que se considera productivo se percibe como “la realidad” o también como “lo normal”.

Hablamos de intuiciones porque nos basamos en la investigación reflexiva que consiste en definir un propósito de investigación en el que la participación dé lugar a un resultado impredecible. La reflexividad buscó “establecer vínculos [...] en donde la sensibilidad y la intuición se integraran al necesario rigor metodológico” (Cubides y Guerrero, 2008,

p. 128). Estas intuiciones nos permitieron la flexibilidad de la reflexión continua. El primer taller fue el diagnóstico para acercarnos a los estudiantes y conocerlos, y las demás sesiones se fueron adaptando a las situaciones que se presentaron durante la implementación del piloto.

Según Dewey (2008), “tenemos una experiencia cuando el material experimentado sigue su curso hasta su cumplimiento, entonces y solo entonces se distingue esta de otras experiencias y se integra dentro de la corriente general de la experiencia” (pp. 41, 43). Es decir que se da cumplimiento cuando la experiencia conforma un todo y lleva con ella su propia cualidad individualizadora y de autosuficiencia. Cada experiencia inicia como una impulsión y deriva en un “acto” que, según la máxima aristotélica, constituye el paso del no-ser al ser.

Aquello que llega a ser se nos muestra como materia de posibles experiencias, pero solo cuando logra expresarse se constituye en experiencia concreta. La expresión es manifestación de un pensamiento o sentimiento que se hace visible a través de diferentes modalidades, como gestos faciales o corporales, palabras, formas artísticas, entre otros. No obstante, cuando dice Dewey (2008) que “no hay expresión sin excitación, sin perturbación”, se establece que la experiencia, al paso por la expresión, es una descarga o liberación de la compresión.

La idea de expresión desarrollada por Dewey tiene cierta afinidad con el concepto de *experiencia* previamente construido por Spinoza, por lo que podemos intuir una influencia del filósofo holandés en la aplicación de esa noción al campo de la educación. De ahí que usemos las capacidades singulares de vibración y afectación para investigar y afectar a un grupo a través de una investigación, que emplea la relación con el medio y los sujetos para fundamentar una investigación artística basada en una metodología flexible.

En primer lugar, hemos de definir que la categoría *investigación artística* es entendida en este proyecto como una investigación que usa el arte como medio de acercamiento entre los investigadores y los investigados, y cuyo producto es un bloque de afectos y percepciones, que bien se manifestaron en ejercicios de representación pero también de generación de vínculos afectivos entre los mismos estudiantes y los docentes. En términos generales, la reflexividad consiste en el conocimiento que tengamos de la capacidad de comprensión acerca de nuestro modo de ser singular y de la forma en que este se expresa (Ibid, p. 130).

Para usar la metodología de la reflexividad, en este proyecto hemos partido de la noción de *afectación* de Spinoza aplicada al campo de la comunicación-educación. Coincidimos con entender la comunicación como “procesos de coordinación de un organismo que conllevan a ajustes o cambios tanto en su conducta, como en la de otros” (Ibid). A partir de

estas interacciones suponemos una relación entre comunicar y educar, lo cual nos lleva a proponer una investigación que logre afectar a sus participantes. Por tal razón, nos involucramos con prácticas reflexivas sobre el cuerpo, la interacción con el otro y el desarrollo de una conciencia espacial o territorial.

Lo anterior no solo implicaba el reto de organizar una metodología relacional con intenciones interdisciplinarias, sino también deconstruir la idea culturalmente arraigada sobre la inutilidad de la clase de artes, la del espacio muerto y de pasatiempo, para poner en cuestión la jerarquía de saberes dentro del actual sistema educativo nacional. Nuestra práctica pretendió instalarse en el sistema educativo actual, proponiendo y promoviendo otros tipos de espacios, métodos y circunstancias que inciten otros caminos hacia un tipo de aprendizaje que no deba focalizarse en cumplir requisitos, satisfacer estadísticas u obtener el título de bachiller, y que así mismo se conecte y se relacione con la vida de forma crítica.

Desarrollar el marco teórico, previamente expuesto, consiste en ejecutar *in situ* los hallazgos previos de la revisión teórica. Para ello realizamos actividades que permitieran vincular la fantasía con actividades de la vida cotidiana. El vínculo entre la vida, la fantasía y la resistencia es lo que hemos de usar como “pretexto” para el arte. Por eso desarrollamos en cada visita una actividad artística. Las actividades buscaban conciliar dos cosas: la primera, los requisitos indispensables del currículo de la clase de artes; la segunda, acercar gradualmente a los estudiantes a la creación de un acontecimiento que diera cierre al piloto.

La idea de acontecimiento es importante dentro del proyecto en la medida en que nos ha permitido pensarla como evento que propicia un cambio. Los acontecimientos enriquecen la vida al delimitar una transformación desde el antes y el después. De ahí que quisiéramos provocar una situación que dejara una huella indeleble, cuyo efecto sería incierto. La apuesta a la incertidumbre nos ha permitido una experiencia de libertad. Al no tener de antemano definida la manera de las consecuencias del acontecimiento, nos enfrentamos a la incertidumbre que garantizaría la libertad, tal y como la propone Freire como fundamento de la educación.

La relación entre la educación artística y la incertidumbre viene dada desde la necesidad de enseñar a aceptar lo impredecible. Edgar Morín (2001) plantea como uno de los siete saberes necesarios para la educación del futuro la necesidad de enseñar a enfrentar las incertidumbres.

La civilización moderna ha vivido con la certeza del progreso histórico. La toma de conciencia de la incertidumbre histórica se hace hoy en día con el derrumbamiento del mito del Progreso. Un progreso es ciertamente posible, pero incierto. A esto se suman todas las incertidumbres debidas a la velocidad y la aceleración de los procesos complejos y aleatorios de nuestra era planetaria que ni la mente humana ni un supercomputador ni ningún demonio de Laplace podrían abarcar. (p. 84)

Una de las consecuencias del modelo analítico que pretende resolver todas las incertidumbres es el esquema educativo que ha llevado a pensar que en los programas escolares existen materias de mayor importancia (básicas) y otras complementarias. En un modelo tecnocrático orientado al progreso, las ciencias exactas se consideran más importantes que las artes, ya que dan respuestas y tienen una utilidad pragmática y un uso instrumental inmediato, mientras que las artes y las humanidades no pueden formular leyes rígidas que expliquen fenómenos por medio de leyes inquebrantables. En ese sentido, la relación entre el arte y la educación provee a los estudiantes una incertidumbre. Pero no se trata de dejar las cosas sin explicar, sino más bien de plantear las preguntas para preparar a los estudiantes a desarrollar un pensamiento propio y también a enfrentar la incertidumbre sin ansiedad.

El acontecimiento

Realizar una actividad que sea fuera de lo común, es decir, que no se espere en la escuela, hace que los estudiantes la recuerden con mayor fuerza que otras que se invisibilizan en la cotidianidad del aula de clase. Si bien es cierto que los acontecimientos históricamente han tenido con frecuencia efectos adversos, hemos de hacer notar que la educación debe proveer a los más jóvenes las herramientas con las que han de convertirse en aptos para hacer su vida propia. En nuestra sociedad dominada por el consumo, esta aptitud para crear las condiciones para vivir significa la capacidad de obtener el dinero para sobrevivir dentro del neoliberalismo. Es decir que nuestra vida se mide en función de la capacidad para obtener el dinero necesario para la supervivencia. De ahí el problema de la relación entre una educación bancaria que acumula conocimientos y el aprendizaje para acumular recursos sin tener conciencia de las necesidades reales.

Pensamos el arte como creador de acontecimientos; toda experiencia artística se puede concebir como una forma de sensibilizar, ennoblecer y preparar para la incertidumbre. En ese sentido el arte, en relación con otras disciplinas y aprendizajes, permite educar. En esta medida, consideramos que un proyecto cuyo concepto central es la fantasía en la educación debería abordar el aprendizaje en un entorno incierto. Teniendo entonces el propósito de culminar el año académico 2016 con la creación de un acontecimiento, durante este mismo año desarrollamos cuatro actividades que tomaron 10 sesiones. La pertinencia y secuencia de estas se explican a continuación.

Experiencias producidas

Autorretrato

Este ejercicio fue el primero que se llevó a cabo, y se hizo con la intención de presentarnos y acercarnos a los estudiantes, además de reconocer la forma en que los alumnos se percibían a sí mismos, sus dinámicas de relación y las de la institución dentro de las clases. El ejercicio consistía en hacer un retrato de dos compañeros. El primero se debía hacer con la técnica de dibujo figurativo, en el que se dispusiera la mayor cantidad de características físicas. El segundo consistió en una descripción verbal en la que se rescataran las características emocionales y actitudinales del compañero (figura 1).



Figura 1. Inicio del ejercicio

Luego, cada estudiante entregaba sus resultados (visuales y escritos) a la persona retratada para que esta, desde su percepción y la información otorgada por sus compañeros, creara un nuevo autorretrato que uniera todas las características dadas por medio del dibujo y el color (figura 2).



Figura 2. Desarrollo del ejercicio

Cuando a los estudiantes se les pidió que hicieran las descripciones de sus compañeros, fue difícil que pudieran escribir sobre el otro. Empezaron escribiendo cosas como “tiene pelo, ojos cafés y es callado”. Poco a poco pasamos acompañando el trabajo de cada estudiante y a fuerza de insistencia, de tener que observar a su compañero, se fueron dando cuenta de que podían ver las formas que los diferenciaban de los otros y las virtudes que cada uno tenía y se podían resaltar. De esta forma se puede ver que si no se acompaña el trabajo uno a uno, es posible que dejaran solo la descripción superficial de sus compañeros. Al principio casi que estaban esperando las instrucciones de lo que debían escribir. Al final salieron listados de características físicas que particularizaban a cada uno, y cualidades emocionales según el modo de relacionarse con los otros.

A continuación, cuando cada uno debía hacer su autorretrato, se dieron cuenta de que sus compañeros sí podían diferenciar sus cualidades entre el colectivo. Entonces comenzaron a hacer su propia imagen basados en las descripciones y reconociendo que también se parecen al otro; comparten gustos, gestos y, en general, afinidades. Es decir, no solo se diferencian entre sí, sino que también son afines a otras cosas. En esta actividad se hizo evidente un paso hacia el ennoblecimiento del que nos habla Schiller (1990): “La vida también es tener la capacidad de reconocerse en el otro y

de esta forma identificarse dentro de una comunidad”. Aquí se enriqueció el diario vivir a través de la confrontación del pensamiento.

Mi huella

El segundo ejercicio se enfocó directamente en la temática de la fantasía. La intención era motivar la reflexión a partir de la imaginación, para rescatar las posibilidades y habilidades que los estudiantes reconocían en sí mismos y en su proyecto de vida. El ejercicio consistió en una sensibilización inicial sobre las emociones que se podían comunicar a partir de algunas obras significativas dentro de la historia del arte; aquí son importantes los gestos y las características técnicas que nos permiten identificar en una imagen el mensaje que se buscaba transmitir. Luego se presentó una serie de ejemplos para explicar la técnica del monotipo con acetato, la cual permitió crear imágenes con gran cantidad de texturas, eliminando la dificultad de dibujar directamente con pintura sobre una superficie definitiva. Fue un ejercicio desconocido hasta el momento por los estudiantes.

Luego de revisar las imágenes se les pidió a los estudiantes que escribieran sobre una persona que hubiese sido importante para ellos, que por sus acciones o actitudes hubiesen dejado una huella en ellos, alguien que fuera relevante en su vida, aun si esta persona estuviese presente o no. Luego de esto, se incentivó a que pensarán en una huella que a ellos les gustaría dejar en sus seres queridos o en su comunidad, huella que debían decantarse en una representación visual.

Las imágenes fueron dibujadas en hojas tamaño carta, y luego se entregó a cada estudiante un acetato y una paleta con óleo para que pintaran. Al final se acercaron al “punto de estampado”, en donde se les ayudó a imprimir la imagen lograda en el acetato sobre el papel. El resultado luego pudo ser intervenido con pintura para acentuar o definir los elementos que a título personal fueran más relevantes para cada estudiante (figuras 3 a 5).

En este ejercicio los estudiantes soñaron con su futuro ideal. Pudimos ver varias facetas de ellos. Uno quiere ser un jugador de fútbol exitoso para que su mamá se sienta orgullosa de él. Dibuja a la mamá con una lágrima de alegría en el rostro y él se dibuja con cabeza de balón de fútbol. Otro se pintó con birrete y el título de bachiller, pues este era su logro más importante; sabíamos que con dificultad iba a pasar el año académico. Leydi sueña con ser bailarina. Brayan hace grafitis, pues forma parte de la cultura hip hop. Cristian hace un paisaje en donde hay una pareja abrazada y hablaba de la posibilidad de estar junto a alguien. En general, los jóvenes pusieron sus sueños imaginándose en una mejor posición en la que sabían



Figura 3. Pintando sobre los acetatos



Figura 4. Monotipos sin imprimir

que dejarían su huella, y que de alguna manera darían felicidad a quienes los rodean. Volviendo a Shiller, retomamos su teoría del juego libre y de la imaginación productiva en cuanto a producción autónoma. Es decir, si los jóvenes son capaces de imaginarse un futuro mejor, es muy posible que luego de imaginarlo se haga realidad, pues su empeño estará en hacer posibles esos mundos mejores.



Figura 5. Resultados finales de monotipos

Mi lugar ideal

El tercer ejercicio se mantuvo bajo la línea de la fantasía, pero también se integraron algunos momentos que nos permitieron abordar problemáticas consideradas durante las sesiones anteriores, como lo fueron la relación con los otros y con el cuerpo propio. El primer ejercicio fue una secuencia de Hatha Yoga, mediante el cual se buscó que los estudiantes salieran de su rutina estudiantil y pensaran sobre su cuerpo, y este en relación con el entorno. La posibilidad de percibir las tensiones de su cuerpo, sus pensamientos y los sonidos de su contexto eran la principal intención del ejercicio. Luego de esto se le entregó a cada estudiante una pequeña bitácora, en la que debían escribir sobre un lugar ideal, un lugar que no importaba si existía o si fuera producto de la imaginación. Lo relevante era que contaran todas las características del espacio en el que se sintieran a gusto (figuras 6 a 9).



Figura 6. Ejercicio de Hatha Yoga



Figura 7. Ejercicio de Hatha Yoga



Figura 8. Los estudiantes escribiendo sobre su lugar ideal

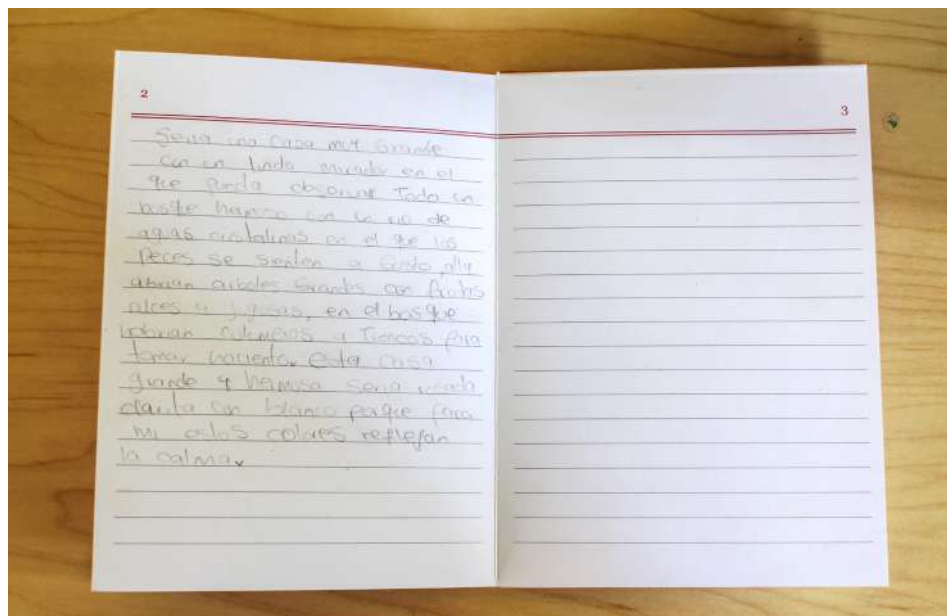


Figura 9. Bitácora de un estudiante: “Sería una casa muy grande con un lindo mirador en el que pueda observar todo un bosque hermoso con un río de aguas cristalinas en el que los peces se sienten a gusto, ally abrían árboles grandes con frutos dulces y jugosas, en el bosque habrían culumpios y troncos para tomar haciento. Esta casa grande y hermosa sería marav clara con blanco porque para mi estos colores reflejan calma” (Sic.).

La narración que hicieron en la bitácora dio paso a la creación de una imagen del lugar ideal que fue plasmada en un pliego de papel periódico. Para lograr dicha imagen, los estudiantes fueron organizados en grupos de cinco personas, cada grupo se ubicaba en una línea recta, y al estilo de “teléfono roto” debían transmitir su mensaje. Pero este no fue transmitido de forma verbal, sino que se comunicó a través del tacto. Cada uno debía trazar la imagen en la espalda de su compañero y el último lo dibujaba con un carboncillo sobre papel. Aquí tuvimos la intención de que se pensara lo visual desde otras perspectivas, puesto que en este ejercicio la representación no tenía referentes visuales sino táctiles, que se iban manifestando en la imaginación de los estudiantes. Finalmente, cada estudiante tomaba el resultado y a partir de las líneas generadas por su compañero y lo que había sentido en su espalda debía crear la imagen de su lugar ideal jugando con la creatividad de la disposición de los trazos sobre el plano pictórico (figuras 10 a 13).



Figura 10. Estudiantes pintando su lugar ideal



Figura 11. Estudiante pintando su lugar ideal



Figura 12. Estudiante pintando su lugar ideal



Figura 13. Socialización de los lugares ideales

Hemos de mencionar que este ejercicio se planteó para responder a la necesidad de lo que en se mencionaba en la sección “Bordes de sentido” sobre cómo enseñar a enfrentar las incertidumbres. En palabras de Morin (1999): “Hay que aprender a enfrentar la incertidumbre puesto que vivimos una época cambiante donde los valores son ambivalentes, donde todo está ligado. Es por eso que la educación del futuro debe volver sobre las incertidumbres ligadas al conocimiento” (p. 88). Esto coincide con el propósito que nos planteamos acerca de enseñar algo que superara el umbral del conocimiento útil a corto plazo y permitiera formar resistencia y capacidad inventiva.

Nuestra propia película (acontecimiento)

Esta actividad fue planteada como el acontecimiento que se habría de producir conjuntamente, cuyos principales creadores fueron los estudiantes. Los proponentes apenas les dimos las pautas para que ellos pudieran elaborar el argumento y materializarlo en una producción audiovisual. La razón para considerar esta producción artística como un acontecimiento era que esta habría de producir un cambio y un recuerdo perdurable. Habríamos de diferenciar el antes y el después del acontecimiento que, igual que las narraciones históricas, dejarían un efecto impredecible. La única intervención necesaria sería producir incertidumbre, pero evitando efectos adversos.

Al proponer el desarrollo de una producción audiovisual, pretendíamos explorar la recursividad y la creatividad de los estudiantes para solucionar situaciones de la vida cotidiana en relación con una producción artística. Para ello los estudiantes debían crear todo desde cero, desde la elaboración conjunta de un guion hasta un rodaje, pasando por la búsqueda de locaciones, vestuario y utilería. Al seducirlos a crear un guion era importante que como principio “dejaran volar la imaginación”, para incentivarlos a buscar recursos al pasar a rodaje y para hacer posible lo que se planteó como fantástico.

Esta actividad buscó incentivar una creación colectiva en la que los estudiantes pudieran crear una historia propia que tomara vida a través del video. Como ejemplo sensibilizador tomamos la película *Rebobine, por favor* de Michel Gondry (2008) y algunos ejercicios desarrollados por los participantes de la escuela de Cine Eko desarrollada en el marco del festival Ojo al Sancocho. La intención era crear esta producción con bajo presupuesto mediante soluciones creativas de encuadre, guion, secuencias y utilería.

Luego de presentar los referentes visuales, se formaron grupos de cinco estudiantes que fueron dando sus ideas y creando diferentes historias para la creación audiovisual. Estas se socializaron y cuestionaron, lo que llevó a que se transformaran y se integraran para dar lugar a una nueva historia o se sustituyeran en acuerdo entre los estudiantes. Consolidadas las historias, se crearon los guiones y se empezó la búsqueda de las locaciones e indumentaria necesaria para la creación del video. La grabación se realizó por grupos, cada uno acompañado por un miembro del equipo de investigación. Todo esto nos llevó a encontrar sentido en el planteamiento de Rodari (1983): “El juego de disfrazarse, aparte de la importancia de sus simbolismos, resulta siempre divertido por los efectos grotescos que conlleva. Es teatro: ponerse en el lugar de otro, interpretar un papel, inventarse una vida, descubrir nuevos gestos” (p. 22).

Para grabar se usaron tres celulares, una tableta y el diseño y producción de los estudiantes. Esto nos permitió corroborar que se necesita muy poco para hacer buenas cosas. De esta manera, se consolidaron relaciones entre compañeros y brotaron actores que sin ningún conocimiento previo de estas técnicas se lanzaron a protagonizar sus guiones. Fue una actividad muy divertida y comprometida. Cada actividad permitió identificar acciones y comportamientos que nos dejaban ver el impacto y las transformaciones que se generaban en los participantes de la actividad, las cuales se presentan a continuación.

¿Puedo transformar mis concepciones previas?

Uno de los aspectos que sobresalen dentro de las transformaciones percibidas en los estudiantes durante las actividades planeadas son sus cambios actitudinales y las respuestas ante problemáticas emergentes, respecto a sus miedos e inseguridades. Desde la perspectiva de Rancière (2002), este ejercicio es fundamental dentro del hacer docente, ya que más allá de una temática concreta para ser enseñada la acción del maestro debe propender a emancipar al estudiante, llevarlo a ser consciente de sus ejercicios de aprendizaje para que pueda establecer responsabilidad sobre él mismo.

En relación con el ejercicio y a la noción de emancipación, estas transformaciones nos permitieron identificar un cambio dentro del estudiante frente a su compromiso con el espacio y el cambio actitudinal dentro de este. Esto se potencia por la relación con el otro, en un espacio diferenciado donde los estudiantes compartían con más de un acompañante (investigador), siendo un grupo pequeño de 17 jóvenes. Las actividades permitieron que acciones como el diálogo, la solución de dudas y las asesorías propiciaran mayor cercanía, diferente a la dinámica tradicional de las clases regulares, donde un solo docente debe estar a cargo de un grupo de 40 estudiantes en promedio y donde sus voces se pierden debido a la cantidad de jóvenes.

La posibilidad de sentirse escuchado, los lazos afectivos que se entablan, en parte con el tiempo y en parte con la confianza y la disciplina que se transmiten dentro del espacio de clase al cumplir con los pactos establecidos como grupo, la escucha y la solución conjunta y reflexiva de los problemas permitieron que frente a un evento no premeditado se evidenciara una respuesta diferencial de los estudiantes.

En una de las actividades desarrolladas, parte de los trabajos quedaron en el salón en el que se tomaban las clases, pero debido a que no había un salón específico y se hacen rotaciones de clase, estos trabajos fueron desechados por otros compañeros del colegio que pensaron que no eran importantes. Cuando los estudiantes del grupo piloto se enteraron del suceso, su reacción fue de enojo y frustración. Esta reacción era esperada ya que su trabajo se había perdido; pero lo relevante fue que al hablarles y solicitarles que lo volvieran a empezar (rescatando que estas actividades no contaban con una valoración cualitativa, que es uno de los mecanismos por medio de los cuales se genera presión en el estudiante) los jóvenes estuvieron de acuerdo en volver a hacer. De esta forma mejoró su actitud de escucha y entendimiento frente al suceso. Además, la posibilidad de permitirse ser motivados y empezar de nuevo dejó ver una actitud relevante. Es cierto que esta no fue inmediata, algunos dudaron más

que otros en volver a empezar, pero al final todos lo hicieron e incluso se entusiasmaron porque podían crear todo desde cero.

Las socializaciones son de gran importancia dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y en el caso particular de la investigación, debido a que posibilitan conocer las percepciones y pensamientos propios de los participantes, cada uno diferente y cambiante. Dentro de estos espacios se podían identificar las percepciones de los estudiantes y los cambios que tenían algunos entre los ejercicios o sobre lo que ellos creían, sobre sus capacidades y sus habilidades. Uno de los cambios en sus percepciones se generó en el ejercicio de “Mi huella”. Para muchos resultaba “muy difícil” llevar a la imagen su pensamiento en trazos y formas sin tanto detalle (debido a la particularidad de la técnica), pero luego de algunos ejemplos empezaron a buscar formas de sintetizar su pensamiento.

Durante este ejercicio, y al finalizar su propuesta visual, también se les cuestionó si consideraban viable alcanzar o lograr dejar su huella (su impacto en otros), sentimiento que se inclinaba al principio hacia “poco probable”, ya que en el primer momento todos se tardaron en establecer qué huella querían dejar; se cuestionaban si tenían que ser algo que ya hubieran hecho o que si realmente la podían llegar a hacer. Parte de la intención con el juego de la fantasía era romper esos límites iniciales que nos plantea la realidad, por eso se impulsaba a que no se preocuparan en si era una meta a corto o largo plazo, si fuera o no del todo verificable, sino que se permitieran soñar con base en este planteamiento: “si en sus manos estuviera lograr lo que quisieran, ¿qué huella dejarían?”. Sus dudas se mantuvieron un poco más, pero conforme desarrollaron el ejercicio y al hacer la socialización, muchos hablaron de que eran metas que podían cumplir; sabían que debían esforzarse o que tomarían tiempo, pero sentían que las podían alcanzar, se expresaban en términos de esfuerzo y disciplina para lograrlos, como seres con la capacidad de hacerlo.

Las percepciones sobre la autoimagen (concepción de sí mismo y de sus capacidades) también sobresalieron en el ejercicio de yoga. En este los límites frente a su cuerpo se hicieron evidentes. Muchos se sintieron incómodos en principio, ya sea porque sentían pena de ser vistos por sus compañeros o porque no sentían que pudieran completar los movimientos dados por el instructor. Aun así, después de unos minutos la mayoría participó con gusto y actitud. Algunas chicas fueron más tímidas, pero incluso se permitieron cambiar su disposición y participar de algunos de los movimientos. También se cuestionaban sobre su cuerpo, sobre esos músculos que no son conscientes de usar con regularidad; enunciaban con emoción: “al principio no me podía tocar la punta de los pies pero ya al final sí”.

En el caso del ejercicio “Nuestra propia película” se percibieron diferentes ideas alrededor del entretenimiento: qué es lo aburrido, lo divertido, lo miedoso. Después de dar una primera forma al guion según los referentes que ellos fueron suministrando, salieron historias en su mayoría de suspenso y terror. Quisimos hacer un diálogo acerca de estas con los estudiantes, para ir las encaminando hacia algo lejos de un mensaje agresivo, esto en el caso de las historias con violencia. Entonces estas se reconstruyeron hacia un proceso en que se percibiera lo violento con un tono cómico o burlesco para irlo deslegitimando y haciendo ver estos actos un poco ridículos y sin sentido.

A veces durante las actividades, los chicos expresaron con mayor facilidad sus emociones negativas como la frustración o el enojo que les generaba no poder desarrollar lo planteado, o considerar que su trabajo no fue “bueno” o “bonito”. Mientras que sus emociones de gusto por lo hecho o de reconocimiento frente al trabajo de sus compañeros tendían a ser más limitadas, aunque no ausentes. Dentro de las actividades desarrolladas fue posible observar que al socializar se disponía el espacio para el reconocimiento del trabajo de los otros y para valorar el trabajo propio.

También se pudo observar que hubo momentos en que los ejercicios les generaban conflictos —como en el monotipo, al correr el riesgo de perder la imagen debido a que el óleo se corriera o que se perdieran los detalles al hacer la impresión, o en el ejercicio de “Mi lugar ideal” (tacto), en el cual debían representar su paisaje ideal sobre la espalda de su compañero—; los estudiantes estaban preocupados; no se sentían en capacidad de lograr el objetivo porque corrían el riesgo de dañar el trabajo o de no dar una solución adecuada. Pero a diferencia de otras experiencias desarrolladas en clase, en parte por el número de estudiantes, en el caso del monotipo, luego de que alguno se arriesgaba y veía cómo el acompañante (investigador) imprimía la imagen, se sentían en confianza de ayudar a sus compañeros. Muchos de los jóvenes dudaron porque sentían que su imagen se iba a dañar, pero el riesgo se asumió con mayor facilidad. Incluso había expectativa frente a que la nueva imagen podría ser intervenida y luego crearse algo más llamativo. Este riesgo se reafirmaba en la motivación dada por el grupo.

En el caso del paisaje ideal, cada chico se enfrentó al resultado hecho en conjunto con sus compañeros y no tardaron mucho en empezar a crear su propia imagen. Es importante rescatar que no todos lo desarrollaron tan rápido, y aunque hacían comentarios del tipo “pero ahí no se ve nada” o “no se parece”, sus quejas o dificultades no se prolongaron a sus compañeros, culpas que surgen comúnmente, haciendo referencia a que el otro es el culpable de la dificultad que encuentran en su ejercicio o de

que no quede como ellos esperan. Este gesto, aunque parezca pequeño, nos acerca a la noción de libertad planteada por Freire, porque el sujeto, al hacerse consciente sobre sí mismo, es capaz de responsabilizarse de sus acciones; este es el camino a la emancipación para hacerse director de su propia vida. Por otro lado, la expresión en sus diversas formas, sea oral, escrita, visual y en sus complejidades, requiere un ejercicio de autoestima, de enfrentamiento con los otros, pues el enfrentamiento con el otro es también darse al otro, desnudar el sentir y el pensamiento para ser interpelado sin perder la esencia propia.

¿Me vuelvo más recursivo o creativo ante las situaciones emergentes?

La actividad “Mi lugar ideal” requería una propuesta creativa por parte de los estudiantes, al exigirles que crearan su lugar ideal desde las líneas del ejercicio previo de tacto, y aunque nunca se dio la instrucción de que debía ser figurativo, en su mayoría trataron de llegar a resultados de este tipo. Los jóvenes mostraron conflicto al principio, porque sentían que eran un montón de garabatos en sus hojas y que de allí no salía nada. Algunos decidieron no enfrentarse a estas líneas y al tener la pintura recubrieron gran parte de estas para hacer su nuevo dibujo. Otros, en cambio, se tomaron su tiempo frente a las hojas de trabajo, algunos más inconformes que otros, pero luego empezaron a construir su lugar ideal. Nos contaban cómo habían convertido “el montón de líneas” en una casa con muchas habitaciones, o en las nubes, las montañas y la lluvia en sus lugares ideales.

En el ejercicio “Nuestra película”, durante la grabación, los estudiantes estuvieron dispuestos a que el cortometraje saliera según el guion planteado. Sin embargo, fue necesario discutir y plantear algunos cambios que surgieron durante la filmación, ¿cómo aparentamos que el personaje aparece y desaparece? O ¿cómo hacemos entender al espectador que es una casa cuando no tenemos una realmente? Así, la espontaneidad y la improvisación se fueron haciendo aliados del proyecto, que permitieron también que tantos los proponentes como los estudiantes disfrutáramos del proceso. Durante la planeación y la realización del ejercicio fueron surgiendo dinámicas distintas en los estudiantes; por ejemplo, los jóvenes más tímidos ocuparon roles predominantes y a los más extrovertidos no les importaba pasar desapercibidos. Entonces nuestra concepción del acontecimiento trascendió de la realización meramente audiovisual, para dar paso a nuevas dinámicas sociales entre los alumnos, en las que se gestaron reflexiones en torno a la creación de la identidad de los personajes, subvirtiéndose formas de interactuar con otros y reflexionar sobre el estereotipo de la clase de artes con las manualidades. Por ende, el

acontecimiento no solo fue para los estudiantes al ponerse en otros roles, sino también para nosotros como docentes, al poder gestar actividades que promovieran la autorreflexión y una mirada crítica al entorno que habitaban en ese momento los jóvenes.

¿Mi comunicación tuvo cambios?

Algunos ejercicios nos permitieron observar la forma en que la comunicación podía ser más abierta o respetuosa entre los estudiantes. Es importante rescatar que sus dinámicas no son del todo ofensivas, pero hay momentos en que tuvieron comentarios o afirmaciones hirientes entre ellos. Sin embargo, dentro del espacio dedicado para el piloto, se percibían cambios en su comportamiento. En el caso del ejercicio “Mi lugar ideal”, a pesar del conflicto que les generaba que la representación en la espalda de sus compañeros no fuera el resultado final del pliego de papel, entre ellos empezaron a crear estrategias: “no dibujen tan rápido”; “si hago así [gesto del puño sobre la espalda en movimiento circular] es que estoy borrando”. A pesar de esto, los resultados seguían siendo de difícil comprensión, pero se convertía en un reto positivo para ellos. Querían que el siguiente fuera más parecido a lo que imaginaba el autor del paisaje. Se permitían hablar sin quejarse del resultado. En este caso retomamos la *expresión*, que, según Dewey, es ese cúmulo de cosas que empieza como una pulsión y termina en acto, esa descarga y liberación, en este caso, de saber que lo que está dibujando en la espalda del compañero son fuerzas no visibles que se pueden convertir en un paisaje o un lugar ideal, y que de alguna manera serán la expresión de alguien. No importa si tienen sentido o no para quienes reciben el estímulo en la espalda.

Por otro lado, el espacio de la clase de arte nos da la posibilidad de explorar otros sentidos, y desde ellos potenciar la forma en que nos percibimos a nosotros mismos, a los otros y a nuestro contexto, para luego hacer uso de estas experiencias en las producciones artísticas y de alguna forma llegar a la expresión.

No todas las cosas son tan fáciles y las estructuras naturalizadas siguen presentes

A pesar de los cambios que percibimos a lo largo de esta experiencia piloto, hay algunas actitudes e imaginarios que persisten y que consideramos también deben tenerse en cuenta. Al pasar las libretas en donde debían consignar el imaginario que tenían de su “Lugar ideal”, algunos aún tenían temor a equivocarse y decidían preguntar a sus compañeros qué habían hecho para hacer algo parecido. También preguntaron si esto sería visto

por otros o si era personal (ya que solicitamos los ejercicios para hacer el registro de evidencias), lo que permitió ver una preocupación por la aprobación de los demás pero también el nivel de intimidad que generaba el ejercicio en los estudiantes. Sin embargo, permanecieron dispuestos a facilitar las labores logísticas; su única condición fue que nada de lo que habían escrito fuera a ser publicado entre los compañeros de curso.

Durante esta experiencia fue posible reconocer que una de las acciones fundamentales y permanentes del docente en artes (y los docentes en general) es mantener un diálogo y una apertura con sus estudiantes, revisar el impacto, el interés o el desinterés que pueden desatar las actividades y las acciones que realizan los jóvenes. Esta flexibilidad metodológica permite potenciar las propuestas pedagógicas futuras.

También se puede hablar de la flexibilidad o de la subjetividad de las experiencias. Si bien el docente plantea una actividad dirigida a la totalidad de los estudiantes, y se puede intuir un aparente resultado, los procesos humanos no son equiparables a los industriales; cada sujeto percibe de forma diferente la misma experiencia y selecciona la información que le resulta más pertinente según sus intereses, saberes, estados emocionales y contexto inmediato.

El espacio que brinda la clase de artes para la incertidumbre, la duda, el encuentro con el otro y la introspección son aspectos que merecen ser rescatados; porque son propios del estar vivo, vivir en sí es una incertidumbre, vivir requiere el aprendizaje constante, el autoconocimiento y el encuentro con los otros como seres sociales. La obsesión cultural colombiana por la dualidad nos lleva a los extremos de imaginarios que se consolidan en creencias de tipo “las matemáticas son más importantes que las artes”, “si eres bueno en una no puedes ser bueno en la otra”, y olvidamos que una de las características principales del ser humano es su “variedad tonal”. Todos tenemos diferentes niveles de desarrollo en diferentes áreas, algunas determinadas por nuestros genes y otras por nuestro contexto social y cultural. El manejo de la incertidumbre, las soluciones creativas o el diálogo con otros al momento de construir un dibujo en comunidad dentro de la clase de artes son las mismas acciones que luego pueden ser requeridas durante un problema de la vida cotidiana, un accidente, un mal entendido, una discusión. Son aptitudes y actitudes que se potencian dentro de la clase.

Explorar la fantasía nos permitió potenciar en los sujetos la creación de situaciones imaginarias, mundos posibles que aunque parezcan imposibles surgen como necesidad de ver el mundo de una manera diferente. Con la fantasía no hay un cambio total del mundo, ni de las

personas. La fantasía necesita un porcentaje de imposibilidad para ser fantasía, y aun así, es la chispa inicial y un potenciador para el pensamiento divergente, la invención de otras soluciones, otros devenires de la realidad, y que posibiliten la resistencia al adormecimiento de nuestros niños y jóvenes para que puedan dar paso al inicio de la transformación de un mundo potencial en construcción.

Referencias

- Benjamin, W. (1934) *El autor como productor*. México: Editorial Itaca
- Cubides, H. y Guerrero, P. (2008). Reflexividad en la investigación cualitativa: narrar, visualizar y dialogar. *Nómadas*, (29), 128-141.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo-Tierra Nueva-México: Siglo XXI Editores.
- Ley 115 de 1994 (febrero 8), por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial* n.º 41.214. Bogotá.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: Unesco
- Rancière, J. (2002). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Rodari, G. (1983). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Argos Vergara.
- Schiller, F. (1990). *Kallias: cartas sobre la educación estética del hombre*. Barcelona: Anthropos.