

Artículo de Investigación

Didáctica enactiva para las artes visuales en el contexto escolar

Enactive didactics for visual arts in the school context

Isaac Vergara Milla: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile.
isaac.vergara.2022@umce.cl

Fecha de Recepción: 29/06/2025

Fecha de Aceptación: 30/07/2025

Fecha de Publicación: 04/08/2025

Cómo citar el artículo

Vergara Milla, I. (2025). Didáctica enactiva para las artes visuales en el contexto escolar [Enactive didactics for visual arts in the school context]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 01-23. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-2302>

Resumen

Introducción: Esta investigación aborda el enfoque representacional como un problema en la enseñanza de Artes Visuales en Chile, específicamente en la transmisión de contenidos sobre ciudad y entorno urbano. Se plantea que incorporar el cuerpo como agente cognitivo desde un enfoque enactivo permite generar aprendizajes encarnados y situados mediante la interacción sensorial con el ambiente. **Metodología:** El estudio se enmarca en un enfoque poscualitativo, centrado en la práctica y su proceso, utilizando la A/r/tografía como metodología y la Investigación Artística Basada en la Práctica (IABP) como forma de indagación. **Resultados:** La información se recopiló a través de narrativas en notas de campo, bitácoras personales, dibujos, fotografías y registros en video, permitiendo reconstruir experiencias subjetivas, afectivas y situadas. **Discusión:** Estas experiencias revelan una construcción de conocimiento basada en la sinergia entre ideas y percepciones, lo que evidencia el potencial del enfoque enactivo para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en Artes Visuales. **Conclusiones:** El estudio contribuye al diseño de una didáctica enactiva en el contexto escolar, centrada en aprendizajes encarnados que surgen de la relación directa entre el cuerpo, el entorno urbano y las prácticas artísticas.

Palabras clave: Didáctica Enactiva; Artes Visuales; Contexto Escolar; A/r/tografía; Investigación Artística Basada en la Práctica; Dispositivos Sensoriales; Aprendizaje encarnado; Enfoque enactivo.

Abstract

Introduction: This research addresses the representational approach as a problem in the teaching of Visual Arts in Chile, specifically in the transmission of content about the city and the urban environment. It is proposed that incorporating the body as a cognitive agent from an enactive approach makes it possible to generate embodied and situated learning through sensory interaction with the environment. **Methodology:** The study is framed within a post-qualitative approach, focused on practice and its process, using A/r/tography as a methodology and Artistic Research Based on Practice (IABP) as a form of enquiry. Results: Information was collected through narratives in field notes, personal logs, drawings, photographs and video recordings, allowing for the reconstruction of subjective, affective and situated experiences. **Discussion:** These experiences reveal a construction of knowledge based on the synergy between ideas and perceptions, which evidences the potential of the enactive approach to enrich the teaching-learning process in Visual Arts. **Conclusions:** The study contributes to the design of an enactive didactics in the school context, focused on embodied learning that arises from the direct relationship between the body, the urban environment and artistic practices.

Keywords: Enactive Didactics; Visual Arts; School Context; A/r/tography; Practice-Based Artistic Research; Sensory Devices; Embodied Learning; Enactive Approach.

1. Introducción

Esta investigación desarrolló una propuesta didáctica con enfoque enactivo para la asignatura de Artes Visuales del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), centrando sus actividades en los contenidos de ciudad y entorno urbano, como una alternativa al enfoque representacional presente en la mayoría de las actividades sugeridas por el MINEDUC las que tienden principalmente a la producción de objetos y a la creación de representaciones en el aula, usando como referencia el estudio de imágenes de la historia del arte (pinturas, dibujos o fotografías). Se afirma que la forma de abordar los contenidos desde el enfoque representacional puede reducir los potenciales alcances de las Artes Visuales para la educación, al ubicar la producción de imágenes por sobre el aprendizaje que emerge de las experiencias vividas por los estudiantes.

Además, se estableció que integrar al cuerpo como agente cognoscitivo (Contreras, 2013) en las didácticas escolares, puede activar otras formas para generar aprendizajes. Esto siguió las ideas presentadas por el enfoque enactivo de la cognición (Varela, *et al.*, 1992/1997), que propone que los procesos cognitivos incorporan procesos mentales entrelazados a procesos perceptivos, motores y sensoriales, y que el cuerpo y el mundo son inseparables. Dichos procesos son una acción corporeizada, es “hacer emerger un mundo” (p. 238) y no una mera representación de un mundo pre-dado.

Esta indagación plantea que incorporar el cuerpo como agente cognoscitivo en actividades desde un enfoque enactivo, puede aportar a la generación de otros aprendizajes, que sean encarnados y situados, y que emerjan desde la interacción sensorial de los estudiantes con el ambiente, dando como resultado conocimientos construidos a través de una sinergia y reciprocidad entre ideas y percepciones, que surgen como consecuencia de las experiencias subjetivas de los estudiantes.

Las actividades fueron realizadas junto a siete estudiantes-colaboradores del último año de educación secundaria del Colegio de Artes Eliseo Videla Jorquera (CAEVJ), establecimiento público dependiente de la municipalidad de Ovalle de la región de Coquimbo de Chile.

Esta investigación se adscribe al enfoque poscualitativo, se centró en el estudio de la práctica y del proceso, recogió y valoró las narrativas subjetivas, afectivas y contextuales, así como también el devenir propio de la interacción entre los individuos y su entorno (Hernández y Revelles, 2019). La metodología usada fue la A/r/tografía (Irwin y García, 2013), cuya forma para indagar tomó la investigación artística basada en la práctica – Practice Based Artistic Research (PBAR) – para recopilar las experiencias que emergieron de ella, dónde el rol del artista, investigador (researcher) y docente (teacher), se fusionan en una misma persona, es decir, el investigador principal ocupó estos tres roles durante la indagación.

Esta propuesta contó con una revisión bibliográfica sobre investigación artística y el enfoque enactivo de las ciencias cognitivas, para diseñar y desarrollar actividades artístico-educativas basadas en la construcción de dispositivos sensoriales que fueron usados por los estudiantes para explorar la ciudad y el entorno urbano. Para recopilar la información se consideraron: las narrativas expresadas en notas de campo en bitácoras personales, los dibujos, fotografías y grabación de video.

La que fue analizada a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué aprendizajes se logran y qué conocimientos se construyen si estudiantes de cuarto medio exploran la ciudad con dispositivos diseñados desde un enfoque enactivo? y ¿Cómo didácticas desarrolladas desde un enfoque enactivo aportan a la construcción de aprendizajes que releven experiencias y saberes subjetivos para abordar los contenidos curriculares de ciudad y entorno urbano en las Artes Visuales?

Finalmente se desarrolló una didáctica con un enfoque enactivo para las Artes Visuales, que releven al cuerpo y sus experiencias como agente de aprendizaje para trabajar los contenidos curriculares de ciudad y entorno urbano.

2. Objetivo

Desarrollar didácticas escolares desde un enfoque enactivo para las Artes Visuales, que releven al cuerpo y sus experiencias como agente de aprendizaje para trabajar los contenidos curriculares de ciudad y entorno urbano.

3. Marco Teórico

3.1. La representación predomina en la escuela

Esta indagación identificó como problema el enfoque representacional presente en el currículo escolar de las Artes Visuales en Chile, particularmente en los contenidos relacionados con ciudad y entorno urbano, los cuáles se han centrado en ejercicios de observación y reproducción de obras artísticas, con el objetivo de producir objetos, trabajos pictóricos y dibujos validados principalmente por parámetros técnicos y estéticos preestablecidos desde la historia del arte.

Un ejemplo de ello es la experiencia vivida por los estudiantes-colaboradores de esta indagación (figura 1), a quienes se les pidió que compartieran una actividad realizada en la clase de Artes Visuales en cualquier etapa de su formación. Estas experiencias, aunque distintas, revelan un enfoque común basado en la reproducción de imágenes y la producción de representaciones.

Figura 1.

Experiencias compartida por los estudiantes en la asignatura de Artes Visuales



Fuente: Elaboración propia (2023).

Esta forma de enseñanza ha moldeado el entendimiento y la relación que los estudiantes tienen con la asignatura, así lo demuestra una de las experiencias compartidas, “nos proyectaban imágenes de paisajes para dibujarlos exactamente, tal cual. Era aburrido”. Lo expresado por el estudiante evidencia la presencia del enfoque representacional en sus actividades las que estaban dirigidas a fortalecer la habilidad técnica, alejadas de las experiencias e intereses de los estudiantes.

Eisner (2002/2020), reflexionando sobre la representación, la define como la respuesta obediente del material para generar imágenes y establece que el proceso creativo es “un acto de descubrimiento e invención [...] Las opciones inesperadas que surgen en el curso de la acción constituyen una especie de aventura y la manipulación exploratoria de esos felices accidentes son una forma de experimentación” (p. 275). Desligarse de la producción representacional implica centrar la práctica en el proceso artístico-educativo, siendo la exploración el espacio que hace emerger otros caminos y experiencias que favorecen el proceso de creación.

El enfoque representacional en el aula no busca una reflexión o interpretación del objeto producido, lo que Varela, *et al.* (1992/1997) clasifican como “«débil» porque no tiene por qué comunicar fuertes compromisos epistemológicos u ontológicos” (p. 163), es decir, su valor radica en la habilidad técnica y la reproducción de imágenes. Soto (2020) reflexiona sobre la dificultad de desligarse de este enfoque y sus prácticas, argumentando que “una crítica a la representación no pasa por eliminar las representaciones de nuestras creaciones, sino por desasirnos de la lógica de la representación” (p. 73).

En el contexto escolar, esta lógica está presente en actividades donde el modelo usado para la reproducción actúa como guía y objetivo final. Irwin y García (2013) lo explican como un viaje de un punto a otro en la ciudad, donde “en lugar de moverse del punto A al punto B, podemos explorar el contexto del espacio intermedio y, por lo tanto, pasar a apreciar la complejidad y las particularidades de ese espacio” (p. 109). Explorar la ciudad y el entorno urbano desde la acción corporeizada de los estudiantes requiere penetrar ese espacio intermedio, donde el devenir del proceso y su interacción con el ambiente forjan experiencias que les permiten conocer el lugar que habitan.

Desde la perspectiva enactiva de Varela, *et al.* (1992/1997), el cuerpo puede actuar como agente no representacional, abriendo nuevos caminos y la potencial construcción de otros conocimientos más allá de la información pre-dada, lo lógico, lo bien definido y lo previsto. Esta visión, implica para Varela (1999), un cambio radical de paradigma, que tiene en su centro una comprensión de la cognición como enactiva y la convicción de que el conocimiento se construye en la práctica y que estas son principalmente experiencias situadas, concretas, encarnadas, incorporadas y vividas.

Siguiendo esta idea, se hace evidente ampliar los alcances de la educación artística visual a través de didácticas creativas que promuevan la exploración como una forma de abordar el proceso artístico-educativo, donde la experiencia de aprendizaje corporizada y situada de los estudiantes forme la base para guiar y reflexionar en torno a sus procesos creativos. Una didáctica que les permita construir una propia idea del mundo, pues este no es predeterminado; por el contrario, nos involucramos, nos movemos, respiramos, lo tocamos y lo creamos. Merleau-Ponty (1945/1993) estableció que, “el mundo no es lo que yo pienso, sino lo que vivo; estoy abierto al mundo, comunico indudablemente con él” (p. 16).

De esta manera, la experiencia vivida de los estudiantes en esta indagación constituye un potencial aporte para el diseño de didácticas enactivas. Contreras (2013) comenta que estas metodologías guiadas por la práctica “instalan el cuerpo como principal agente cognoscitivo y experiencial” (p. 73). Continuando con la idea de Contreras, la investigación artística basada en la práctica (IABP) “tiene un propósito autorreflexivo y busca generar nuevos conocimientos” (p. 80), que en la educación escolar ofrece una forma distinta para abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde estos son producto de la interacción de los estudiantes con la ciudad desde una experiencia encarnada y práctica, alcanzando aprendizajes y conocimientos que no pueden ser completamente traducidos a palabras.

3.2. La Investigación Artística como Articuladora de Didácticas Experimentales

El problema antes descrito evidencia la necesidad de generar alternativas al enfoque representacional en las prácticas de educación artística visual. Acaso y Megías (2017) argumentan que, al parecer, “...cuando las artes visuales y la educación aparecen juntas es siempre para hacer algo [...] Si no se produce un objeto parece que no es educación artística” (p. 75). Esta investigación propone avanzar hacia didácticas que incorporen procesos creativos, potencien el ejercicio intelectual y valoren las experiencias generadas por los estudiantes.

Comprender los procesos creativos escolares desde las Artes Visuales, más allá de la representación, requiere de una práctica que reconozca e incorpore el cuerpo y su relación con el ambiente como parte de la “empresa de co-creación” mencionada por Deleuze y Guattari (1991/1997, p. 175). Estos autores plantean que el arte se nutre de zonas de indeterminación, integrando la sensación y la experiencia como parte fundamental de la co-creación. Es decir, la práctica artística puede hacer emerger experiencias y zonas semejantes que agrupan a los vivos, humanos y no-humanos, donde el devenir de la naturaleza situada, encarnada y afectiva de los humanos es resultado de la interacción cuerpo-mundo.

Las Artes Visuales requieren de algo más que la destreza del dibujante y su búsqueda de la similitud de las formas. Deleuze y Guattari (1991/1997) establecen, que las artes deben incluir la vida y la experiencia en y con el ambiente como elemento clave para la creación artística. Un ejemplo es el proyecto artístico-pedagógico hecho por la artista visual Alicia Villarreal Mesa, *La reinención del territorio* (2019) quien buscó “producir un juego de miradas «desde la escuela hacia el hábitat y desde el hábitat hacia la escuela» experimentando nuevas maneras de recoger fragmentos de realidad” (Araya, 2019).

Lo propuesto por Villarreal incorpora al cuerpo y su relación con el ambiente desde procesos creativos guiados por el hacer.

De Pascual y Lanau (2018) mencionan que es necesario ubicar el pensamiento artístico como articulador de lo educativo. Para ello, se requiere de didácticas innovadoras que permeen este sistema con “una forma alternativa de construir conocimiento frente al lógico-racional que ha prevalecido hasta ahora” (p. 11), cuyo propósito ha sido generar conocimiento útil el cual incrementa la instrumentalización de los saberes. Soto (2022) relaciona esta forma alternativa de generar conocimiento con “la idea de cultivar capacidades que necesitan ejercitarse en su uso y que no tiene la previsión de una posible utilidad” (p. 141).

Por ejemplo, la práctica guía el proceso y el devenir de la experiencia, generando interferencias que pueden modificar la ruta, la velocidad y el ritmo de la práctica misma. Esto puede aportar a la cognición enactiva planteada por Varela, *et al.* (1992/1997, p. 272), quienes la definen como la “corporeización de la experiencia y la cognición”. Esta reciprocidad ayuda a avanzar a otras formas de generar conocimiento e interactuar con el mundo, emergiendo de la simbiosis entre práctica y experiencia.

Siguiendo con lo anterior, Pindyck (2018) propone el frottage como una técnica para explorar y re-buscar sensorialmente la materia, transgrediendo los límites convencionales, donde lo visual ha predominado sobre otras formas de percepción y generar nuevos procesos creativos y, lo táctil es la base para la producción de aprendizajes, producto de lo inesperado.

Esta práctica artística abraza el caos, ya que la imagen generada se construye en un plano de composición, con el caos. Desde donde emergen sensaciones y pensamientos. Deleuze y Guattari (1991/1997) afirman que “El arte efectivamente lucha con el caos, pero para hacer que surja una visión que lo ilumine un instante, una sensación” (p. 205). La experiencia situada y encarnada de los estudiantes es el punto de partida para la reflexión crítica, al contrastar la información pre-existente con la información vivida en esta exploración, donde emergieron narrativas y subjetividades alejadas de la reproducción mimética que ha estado en el centro de la producción artística escolar.

Finalmente, el frottage se ubica en el *espacio intermedio* que mencionan Irwin y García (2013), ya que la imagen surge de combinaciones inesperadas que transgreden la información pre-dada y genera experiencias irrepetibles. Varela, *et al.* (1992) afirman que “no estamos plantados sobre terreno sólido, las cosas afloran y pasan sin cesar sin que podamos sujetarlas a un terreno objetivo o subjetivo estable” (p. 277), donde lo imprevisto es clave para soltar la lógica representacional asociada a la semejanza y al conocimiento preexistente del mundo.

La práctica artística educativa desde un enfoque enactivo permite a los estudiantes percibir, descubrir e interactuar con su entorno por medio de una multiplicidad de sentidos y percepciones, conformando aprendizajes que van más allá de lo visual-mimético, enriqueciendo el proceso educativo con nuevas perspectivas y nuevos conocimientos. Es una invitación a crear su propio mundo, a partir de sus experiencias y subjetividades. La visión representacional de la cognición entiende los procesos como independientes de las capacidades perceptivas del cuerpo

Según Varela, *et al.* (1992/1997), la cognición es enactiva, es decir, un proceso encarnado en acción que se produce a partir de una acción. Por lo tanto, la acción y lo sensorial del cuerpo construyen la relación subjetiva con el mundo.

En el contexto escolar, es crucial avanzar en prácticas artístico-educativas que valoren las experiencias y los procesos de los estudiantes, colocando al cuerpo como eje en la producción de conocimiento a través de la exploración sensoriomotora. Esto sitúa la práctica como una posibilidad de empoderar a los estudiantes, haciéndolos protagonistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4. Metodología

4.1. *A/r/tografía e Investigación Artística Basada en la Práctica*

Esta investigación se enmarcó en un enfoque poscualitativo, recogió y valoró los procesos, las narrativas, los afectos y el devenir de los participantes y su entorno (Hernández y Revelles, 2019). Este enfoque facultó el desarrollo de una indagación que no estuviera definida de antemano, se afrontó como un espacio dinámico donde la sorpresa fue parte del proceso artístico-educativo y la práctica se erige como lugar de expansión y construcción de conocimiento. Según Rogoff (2010), esta forma de investigar es un permiso para explorar el conocimiento encarnado, performativo y contingente que emerge de la práctica y su proceso.

La metodología utilizada fue, la A/r/tografía esta tomó el elemento práctico como eje del proceso de creación y abrió espacios para descubrir y producir conocimiento. Irwin y García (2013) mencionan que la A/r/tografía trabaja desde la IABP para recopilar las experiencias vividas, en este caso, las generadas por el artista/investigador/docente y los estudiantes-colaboradores.

En la A/r/tografía, las figuras de artista, investigador y educador se conjugan en una misma persona, rol dinámico que se ajusta a los requerimientos emergentes de los experimentos realizados. Marín y Roldán (2019) resaltan que la importancia de la unión artista + investigador/a + educador/a radica en la conexión que esta tiene “con los conceptos de «pensamiento encarnado» y de «actividad situada» o «pensamiento situado» que afirman que el pensamiento es inseparable de la acción” (p. 887). Esto permitió ampliar las formas de exploración y valorar las experiencias y sus alcances. Las experiencias compartidas por los estudiantes guiaron y constituyeron esta investigación, marcadas por la incertidumbre y el devenir propio de la práctica artística-educativa.

Borgdorff (2017) establece que una característica de la IABP es que no se sitúa en el Saber Qué o Saber Cómo, sino que transita hacia un No Saber o No Saber aún, donde lo inesperado da paso a la construcción de conocimientos, basados en la idea de que todas las cosas podrían ser diferentes. Eisner (2002/2020) se refiere a las situaciones inesperadas de la práctica como felices accidentes que constituyen una forma de experimentación y aventura, afirmando que “los seres humanos crecen mediante su capacidad de experimentar con los aspectos del mundo que se encuentran” (p. 275).

La IABP permitió a los estudiantes realizar reflexiones críticas y situadas incorporando las narrativas y subjetividades a partir de la exploración sensorial con enfoque enactivo. Aspectos que podrían ser una ayuda para desprender los alfileres que sostienen las significaciones dominantes de nuestra subjetividad (Deleuze y Parnet, 1977/1980). Varela (1999) argumenta que, desde el enfoque enactivo, la realidad no es un hecho, esta depende del perceptor y establece que el mundo es inseparable de la estructura del perceptor.

Contreras (2013) añade que, el cuerpo en el contexto de la IABP “deja de ser un objeto de estudio, para devenir en un agente cognoscitivo capaz de generar conocimientos que exceden el lenguaje verbal” (p. 73). Llevado al contexto escolar, específicamente a la ejecución de un proyecto artístico-educativo, la IABP otorgó la posibilidad de recopilar y validar las experiencias y los aprendizajes que emergieron del proceso.

La recolección y documentación de datos fue amplia, incluyó notas de campo en bitácoras personales, dibujos, registros fotográficos y videos del proceso creativo. Contreras (2013, p. 81) subraya que “el registro es fundamental en una investigación basada en la práctica, para que después puedan ser analizados, re-articulados, re-presentados, y reconstruir la genética del proceso investigativo”. Para Irwin (2013) los hallazgos en la IABP “se enfoca en las interpretaciones derivadas de los procesos y los productos de la investigación” (p. 713). El análisis de los resultados buscó identificar nuevos aprendizajes y conocimientos, así como su potencial aporte a una educación artística que expanda sus límites y que problematice la realidad en lugar de reproducirla (De Pascual y Lanau, 2018).

La investigación se llevó a cabo en el CAEVJ, establecimiento público dependiente de la Municipalidad de Ovalle en la región de Coquimbo de Chile. En ella participaron siete estudiantes-colaboradores del último año de educación secundaria los que hicieron talleres teórico-prácticos, como reconocimiento al valor individual de sus aportes estos fueron referenciados como C1 a C7.

El diseño y organización de estas actividades buscó que los estudiantes realizaran una exploración sensorial de la ciudad, utilizando dispositivos enfocados a uno o más sentidos que conforman el sistema sensoriomotor, los que fueron construidos por el artista/investigador/docente junto con los estudiantes, para rescatar las experiencias que emergen en este proceso y estudiar la capacidad que tiene el cuerpo para conocer (Contreras, 2013), visión que centra el proceso cognitivo, vinculando los procesos mentales con la acción corporeizada.

El uso de estos dispositivos ayudó a los estudiantes a capturar y construir nuevas formas de subjetivación y aprendizajes encarnados a partir de la práctica. Para ello se hicieron tres experimentos entre los meses de agosto, octubre y noviembre del año 2023, ejecutados en el siguiente orden:

1. Paisaje olfativo, exploración camino al colegio.
2. El frottage un espacio de caos para reflexionar y transgredir la disonancia sensorial entre lo visto y lo tocado.
3. Cuerpo, movimiento y entorno.

Para su desarrollo se establecieron cuatro etapas como acciones generales:

1. Inducción: Esta se realizó en horario de clase en el taller de Artes Visuales del CAEVJ, en este contexto junto a los estudiantes se revisaron trabajos artísticos, a través de la proyección de imágenes de obras que tenían como base la experiencia sensorial, y conformaron los referentes que guiaron la exploración de los experimentos arriba mencionados. Para el experimento 1 se revisaron, *Smell Memory Kit* de Tolaas (2016) y *Carte des Odeurs: Lausanne, Suisse* de McLean (2019); Experimento 2, *Untitled (with Dog)*, (2013) de Pindyck, y en el experimento 3 se revisó el trabajo *Retorno* (2015) de la artista visual Ana Matey.

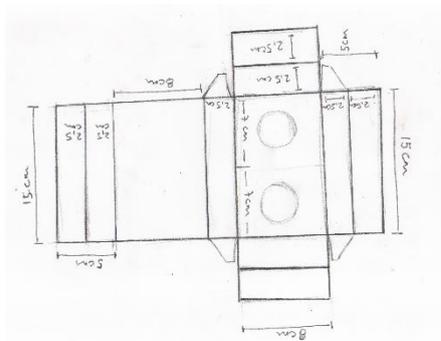
Ejercicio que posibilitó a los estudiantes reflexionar y dialogar en torno a los sentidos involucrados en cada uno de ellos.

2. Diseño y construcción de dispositivo: la primera acción fue presentar las ideas de dispositivos a los estudiantes, quienes participaron en el diseño final y en su construcción, incorporando aspectos tomados desde las referencias revisadas en la inducción.

Dispositivo 1: Cinco Bolsas pequeñas de plásticas herméticas, la que fueron usadas para la recolección de la materia que producía el aroma seleccionado en la exploración. 14 piezas de greda hechas con la técnica de vaciado, dos piezas por estudiantes para contener los dos aromas principales elegidos por los estudiantes en su exploración. Siete cajas de cartón una por estudiante para guardar los contenedores de greda, las que fueron confeccionadas a través del uso de una red (Figura 2).

Figura 2.

Izquierda: Red para la confección de cajas. Derecha: Cajas de cartón con los contenedores de greda.



Fuente: Registro propio (2023).

Dispositivo 2: Consideró 3 carpetas de cartón (Figura 3), cada una contenía diferentes soportes y materiales para el desarrollo del frottage mencionados en la Tabla 5.

Figura 3.

Carpeta de cartón con materiales para el frottage



Fuente: Registro propio (2023).

Dispositivo 3: Es un arnés el cual está equipado con cuatro varillas plásticas que sostienen un globo en uno de sus extremos, mientras que el otro extremo se apoya en la espalda del estudiante que lo usa (Figura 4).

Figura 4.

Secuencia fotográfica del diseño y la construcción de arnés con globos. Y prueba de ajuste en el patio del colegio



Fuente: Registro propio (2023).

Tabla 1.

Materiales utilizados.

Experimento 1	Experimento 2	Experimento 3
Greda. Esmalte para cerámica. Cartón. Croquera. Lápices de colores Lápiz grafito.	Papel kraft de 35 gr. Papel de aluminio. Papel de seda. Papel mantequilla. Crayones. Lápices pasteles. Carboncillo.	Goma EVA. Globos de colores. Cinta adhesiva de doble contacto. Cierre velcro. Varillas porta globos.

Fuente: Construcción propia (2023).

Los materiales ocupados en esta indagación forman parte del repertorio conocido y trabajados por los estudiantes en actividades escolares las que se han enfocado principalmente a la construcción de objetos. Acaso y Megías (2017) los denominan como “Materiales mudos: que no cuentan historias ni crean significados [...] Todos ellos, materiales que podrían utilizarse de manera contemporánea si el inicio del proceso estuviese centrado en el desarrollo de una idea” (p. 76).

Por otra parte, para facilitar la construcción de los dispositivos y evitar la pérdida de material se usó una red y plantillas como parte de esta etapa. Es importante mencionar que la red es usada como estrategia metodológica en la asignatura de matemáticas para abordar el eje de geometría en los cursos de tercero y sexto año de educación básica en el sistema educativo chileno (Ministerio de Educación, 2023). Método que al ser aplicado en esta actividad les permitió a los estudiantes recordar y consolidar estos aprendizajes a través de la práctica.

Este cruce interdisciplinario que emergió en la construcción de estos dispositivos ubicó a la práctica y al pensamiento artístico - Art Thinking (Acaso y Megías, 2017) con enfoque enactivo, como un espacio donde convergen y articulan distintos aprendizajes de esta producción artístico-educativa. Acaso y Megías (2017) lo explican que el Art Thinking:

no consiste en utilizar más artistas en la clase de arte ni en mezclar los contenidos tradicionalmente considerados como artísticos con, por ejemplo, las matemáticas: se trata de emplear las artes como una metodología, como una experiencia aglutinadora desde donde generar conocimiento sobre cualquier tema. (p. 141).

3. Exploración sensorial: En esta etapa los estudiantes realizaron una exploración sensorial utilizando los dispositivos construidos para cada experimento, en el primero se desarrolló en la ruta que cada estudiante desde su casa al CAEVJ, mientras que en el segundo y tercer experimento se ejecutaron en dos parques cercanos al colegio. Donde se desplazaron y eligieron de forma libre los lugares y los elementos de cada actividad.

4. Diálogos colectivos y reflexión: Esta se llevó a cabo en el CAEVJ, al finalizar cada experimento, para que esto aconteciera la actividad partió con una pregunta abierta, enfocada a recoger las diversas experiencias generadas por los estudiantes en cada exploración, sus narrativas y reflexiones fueron registradas en video las que fueron transcritas para el propósito de esta indagación.

5. Resultados-Discusión

5.1. Paisaje Olfativo, Exploración Camino al Colegio

El taller comenzó con la proyección de imágenes de dos proyectos artísticos, *Smell Memory Kit* de Tolaas (2016) y *Carte des Odeurs: Lausanne, Suisse* de McLean (2019), en ambos proyectos las artistas han incorporado el sentido del olfato como la base de su proceso creativo. Su revisión facilitó a los estudiantes comprender la importancia del sentido del olfato como un potencial generador de conocimiento a partir de su integración, en el proceso de creación artístico-educativa.

Como parte de la exploración olfativa los estudiantes, identificaron y recolectaron en pequeñas bolsas herméticas la materia que genera los principales aromas de su recorrido (Figura 6).

Figura 5.

Material recolectado por los estudiantes en su exploración olfativa



Fuente: Registro propio (2023).

Esta acción consciente e intencionada de los estudiantes, hizo de los aromas el detonante para la reflexión crítica del lugar que habitan. E hizo emerger información desde la experiencia, como describe la enacción y que Varela (2013, p. 90) define como la "circularidad de la acción/interpretación". Esta unión indisoluble entre acción y conocimiento, generada por la exploración, abrió otra forma de conocer y generar aprendizajes. Un ejemplo es lo manifestado por C7:

Haber comenzado a fijarme en los olores fue algo nuevo y muy curioso, descubrí olores que no conocía o que no sabía de dónde provenían, algunos agradables y otros no tanto. Además, tuve que pedir ayuda para conseguir ciertos olores a personas que no conocía y es algo que no acostumbraba a hacer [...] por lo que mi mamá me ayudó a conseguirlos.

Esta interacción social nació del devenir propio de la práctica, puso en valor la participación de otras personas en el proceso de exploración. De acuerdo a lo narrado en su bitácora personal y donde describe lo que hizo para obtener las flores que generan el aroma seleccionado: "intenté hablar con la vecina de esa casa en repetidas ocasiones, pero nunca salió, por lo que mi mamá me ayudó a conseguir las flores". Lo que comenzó como una actividad individual, se transformó en una exploración artística-educativa colectiva y relacional. Al involucrar a su madre y a su vecina como parte de la exploración, esta última no solo por regalarle las flores, sino por que ella y las flores son co-productores del paisaje olfativo del lugar que habita C7.

Para Bourriaud (2006/2008, p. 54), "parece más urgente inventar relaciones posibles con los vecinos, en el presente, que esperar días mejores". Los caminos que emergieron en esta exploración le permitió al estudiante valorar y reflexionar como otros actores afectan y constituyen el lugar que se habita, así como también la idea de arte relacional presente en la ejecución de su trabajo.

Por otra parte, esta experiencia da cuenta de que la percepción no solo se genera desde el mundo natural, sino también por el mundo social. A ello Merleau-Ponty (1945/1993) establece que:

Debemos, pues, redescubrir, después del mundo natural, el mundo social, no como objeto o suma de objetos, sino como campo permanente o dimensión de existencia: puedo, sí, apartarme de él, pero no cesar de estar situado respecto de él. (p. 373).

Esta exploración generó en los estudiantes una experiencia situada y encarnada, construyendo una forma distinta de interactuar con su entorno. Así lo mencionó C7, “Haber comenzado a fijarme en los olores fue algo nuevo y muy curioso, descubrí olores que no conocía o que no sabía de donde provenían”, desde lo expresado es posible afirmar que comenzó a fijarse en los olores, a partir de la práctica ampliando la información que él tenía del lugar. Para Shapiro (2014) las formas que tienen los organismos para entender su entorno dependen directamente de la naturaleza de su cuerpo, es decir, los organismos encarnados de forma diferente entenderán sus entornos de manera diferente.

Le Breton (2000) menciona que las personas, “Ven, oyen, degustan y tocan, humean el mundo de una forma radicalmente diferente” (p. 36). La exploración olfativa de la ciudad de Ovalle, no se centró en las características generales de la misma, por el contrario, fue la permanente interacción estudiante-ambiente, “no es otra cosa que nuestra historia corporal y social, la inevitable conclusión es que conocedor y conocido, sujeto y objeto, se determinan uno al otro y surgen simultáneamente” (Varela, 2013, p. 96). Es decir, la experiencia particular construyó el conocimiento práctico de los estudiantes.

El mapa, fue una forma de compartir su recorrido y hacer visible los olores seleccionados (McLean, 2019). Los mapas responden a una acción corporeizada, cuya imagen fue producto de la exploración enactiva con el ambiente.

Lo dibujado por los estudiantes (Figura 7) muestra las diferencias entre lo percivido en su recorrido y el mapa institucional de la ciudad por ejemplo, algunas calles era más larga o más corta en comparación con las distancias físicas en la ciudad. Se alejaron de lo representacional para hacer un mapa subjetivo producto de la experiencia sensorial. Y ubica a los estudiantes en procesos y devenires propios de la práctica.

Figura 6.

Mapas, registro de bitácoras personales de C1 y C3



Fuente: Registro propio (2023).

5.2. Reflexiones y diálogos colectivos

Para iniciar este ejercicio con los estudiantes se les hizo la siguiente pregunta ¿Cómo fue su experiencia en el recorrido olfativo?, la que tuvo como resultado las siguientes respuestas:

C2: En la esquina hay una verdulería y siempre llega un camión que se estaciona afuera y siempre son como olores distintos. Pero hoy día, fue cuando me di cuenta, porque me acordé de que había que hacer esto.

C3: Me costó igual porque yo estoy resfriada y no tengo olfato como hace una semana.

C5: Está siendo complicado, debido a que estoy media enferma y se me tapa siempre la nariz y no puedo oler bien.

Esto recuerda el argumento de Varela, *et al.* (1992/1997), ellos dicen que: “No hay actos volitivos sin intención” (p. 148), o sea, la exploración olfativa realizada por el estudiante es una acción corporizada voluntaria cuya cognición emerge producto de una acción dirigida. Siguiendo la idea de Deleuze, el cuerpo es entendido como un proceso abierto y afectivo, aspectos que impiden que sea definido a priori, sino que se va creando junto a la experiencia. Lo que se vincula con lo narrado por C2 quien manifiesta: “Pero hoy día, fue cuando me di cuenta, porque me acordé de que había que hacer esto”. Es decir, él solo se percató de los olores presentes en su trayecto al realizar esta exploración de forma intencionada.

De la misma forma, lo narrado por C3 y C5 expresan la dificultad que tuvieron para llevar a cabo esta actividad por estar resfriadas, situación que posiciona al cuerpo como un agente que interactúa con el ambiente, y cómo esta interacción fue interrumpida por su condición transitoria de cuerpo enfermo. El enfoque enactivo de Varela (1999) establece que la realidad no puede ser entendida como un hecho, pues depende directamente del perceptor, no porque él la construya, dice Varela, sino porque el mundo es inseparable del perceptor, o sea, se construyen mutuamente.

5.3. El Frottage un Espacio de Caos para Reflexionar y Transgredir la Disonancia Sensorial entre lo Visto y lo Tocado

La actividad se trabajó en parejas, por petición de los estudiantes, quienes argumentaron que era más entretenido que hacerlo solos. Esta acción para Acaso y Megías (2017, p. 187) se vincula al "principio de democracia". Para las autoras, la democracia en educación consiste en la participación de los estudiantes y que estos tomen decisiones en los proyectos que van a emprender. Este principio estuvo presente en toda la investigación: los estudiantes fueron colaboradores permanentes y sus experiencias constituyeron la columna vertebral de la misma.

Pindyck (2018) describe el frottage como un método de investigación que desestabiliza los conocimientos sólidos y trata a la materia como dinámica. Correa (2008) establece que “lo visual es hoy por hoy el referente mayoritariamente considerado, convirtiendo a la imagen visual en el centro de interés de un ámbito del conocimiento relativo a las representaciones creadas por el hombre” (p. 43). En este sentido, esta exploración habitó ese *espacio intermedio* mencionado por Irwin (2013), espacio que tensiona la información dada por lo visual, la experiencia directa del tacto y las imágenes irrepetibles obtenidas a través del traspaso de las texturas.

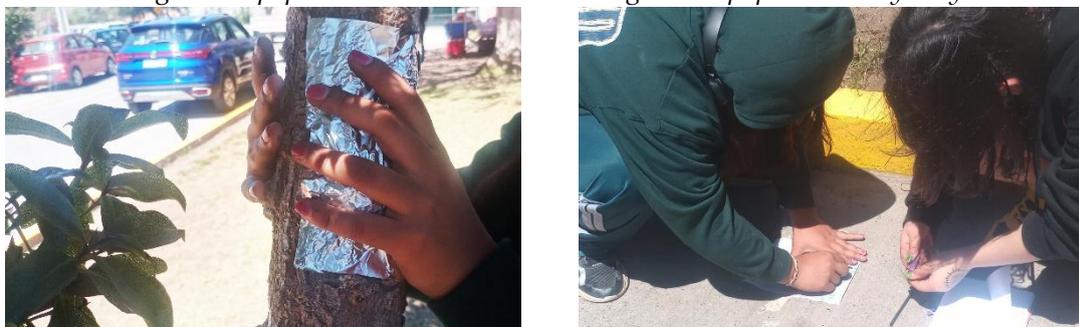
5.3.1. Exploración Táctil, Cuando el Goce Abraza la Práctica

En esta actividad, los participantes realizaron cuatro ejercicios. Los materiales que usaron para el trabajo fueron elegidos por ellos entre los tenían en la carpeta construida como dispositivo: papel Kraft, papel de aluminio, papel de seda, papel mantequilla, crayones, lápices pasteles y carboncillo. Los materiales podían ser cambiados dependiendo de los intereses del perceptor y de la textura elegida, las que en su mayoría provenían de árboles, bancas, postes, rejas y estructuras de cemento (Figura 8).

El proceso vivido en este safari de texturas implicó diversas tomas de decisiones por parte de los estudiantes, transformándose en una invitación a experimentar y conocer los distintos soportes. Por ejemplo, el papel mantequilla fue descartado para hacer el frottage, pues su característica no permitió que el carboncillo, los lápices pasteles y los crayones se adhirieran a su superficie (Figura 9).

Figura 7.

Izquierda: Frottage sobre papel aluminio. Derecha: Frottage sobre papel de seda y crayon.



Fuente: Registro propio (2023).

Figura 8.

Frottage en distintos soportes.



Fuente: Registro propio (2023).

Las reflexiones nacidas en esta exploración fueron compartidas con todo el grupo de estudiantes, donde el diálogo se inició a partir de la siguiente pregunta: ¿Cómo fue la experiencia y qué reflexiones hicieron desde la exploración táctil a través del frottage? Entre las reflexiones compartidas, está la hecha por C6:

cuando yo iba a sacar una textura para hacer este frottage, yo la veía y después la tocaba, pero entre ese lapso de acciones [...] mis ojos hacen una expectativa de cómo se va a sentir al tocar eso y cuando lo toco es distinto a lo que veo, cuando veo por ejemplo la mesa, yo digo, esto se va a sentir de cierta manera y cuando lo toco, no se siente como mis ojos me decían, entonces yo en mi cerebro antes de tocar algo, tengo una expectativa de eso y nunca me había dado cuenta, porque era un movimiento tan mecánico, tan automático, como para pensarlo.

Lo expresado muestra cómo la imagen de la textura le proporcionó al estudiante información pre-determinada. Lo acontecido ubica a la imagen como dispositivo. Para Soto (2020), la imagen requiere su “reconocimiento en tanto máquina que dispone las cosas de una determinada manera” (p. 109). Esto se vincula a lo compartido por C6, quien tras explorar la textura mencionó: “yo la veía y después la tocaba, pero entre ese lapso de acciones [...] mis ojos hacen una expectativa de cómo se va a sentir”. Es decir, la expectativa emerge desde la información preexistente, tanto de su forma como de sus características, y se contrapone al ser confrontada con la experiencia vivida.

Para Merleau-Ponty (1945/1993), “las «propiedades sensoriales» de una cosa constituyen, conjuntamente, una misma cosa, tal como mi mirada, mi tacto y todos mis demás sentidos son, conjuntamente, las potencias de un mismo cuerpo integradas en una sola acción” (p. 331). La percepción visual es afectada por la experiencia perceptiva; frente a esto, C6 menciona: “cuando lo toco es distinto a lo que veo”. Esta actividad recogió la información generada por ambas experiencias sensoriales y ubica al cuerpo como dispositivo. Según Agamben (2011), un dispositivo es todo lo que tiene la capacidad de capturar, interceptar, modelar y controlar los discursos. Por lo tanto, el cuerpo, desde la interacción con el ambiente y su experiencia, posibilita que emerjan nuevos aprendizajes.

Finalmente, los estudiantes se refirieron a las imágenes generadas en el frottage. Por una parte, C6 expresó: “no pensé que se iba a ver cómo se terminó viendo y siento decepción porque no cumple con la expectativa que yo tenía en la cabeza [...] es como raro, pero me gusta que sea diferente”. Este comentario se aproxima a la idea de Varela, quien sugiere que la información preconcebida del mundo parece incuestionable.

La práctica les permitió a los estudiantes reflexionar y comparar en torno a las diferencias que emergieron entre lo predado y la imagen obtenida en el frottage. Según Varela, *et al.* (1992/1997, p. 168), “ya no podemos confiar en el mundo como punto de referencia fijo y estable”. En la misma línea, Merleau-Ponty (1945/1993) argumenta que el sentido de una cosa no reside en su apariencia; más bien, se manifiesta a través de la combinación de percepciones cuyas características se encarnan con la experiencia, y que “en la percepción la cosa se nos da «en persona» o «en carne y hueso»” (p. 333).

Siguiendo con lo anterior, C5 menciona: “se tornó bastante entretenido el pasar estas texturas a un papel, pero igual los resultados son bastante diferentes a lo que era la textura en sí”. Que clasifique la actividad como entretenida, ubica lo afectivo y lo entretenido como un aspecto que debe ser considerado en el diseño de didácticas contemporáneas. Desde la perspectiva de Acaso y Megías (2017), incorporar el goce en didácticas educativas permite avanzar hacia una pedagogía “sexy”, la que describen como:

procesos de aprendizajes y enseñanza que abrazan el goce como elemento consustancial de sus prácticas, hablamos de metodologías que se alejan de lo tradicional, del currículum modernista que nos repite que el aprendizaje solo llega con la disciplina férrea, con el virtuosismo y la repetición dolorosa (p. 127).

Esto nos lleva a la idea de que los espacios de reflexión no pueden estar acotados o predefinidos. Desde la perspectiva de Varela, *et al.* (1992/1997), la reflexión es una experiencia en sí misma, constituyendo un espacio de respeto y valoración de lo compartido por los estudiantes, donde ellos organizan y priorizan sus ideas. Lo que puede ser entendido como un acto político, ya que el aprendizaje es particular y el estudiante se convierte en protagonista de él, acción que se distancia del aprendizaje uniforme descrito en el currículo escolar.

5.4. *Cuerpo, Movimiento y Entorno*

En esta exploración, los estudiantes utilizaron un arnés como dispositivo, el cual está equipado con cuatro varillas plásticas que sostienen un globo en uno de sus extremos, mientras que el otro extremo se apoya en la espalda del estudiante que lo usa. El objetivo del experimento fue reflexionar sobre el cuerpo, el movimiento y el entorno a partir de la experiencia directa.

El trabajo *Retorno* (2015) de la artista visual Ana Matey, quien empleo una vara de árbol como dispositivo sobre su espalda para desplazarse en la naturaleza. Matey expresa: “Sentí una necesidad de simplificar en mi creación [...] de centrarme en el cuerpo como única herramienta de creación” (Ubieto, 2020). Esta exploración de los límites del cuerpo con el mundo fue el referente que guio el diseño y la construcción del arnés utilizado en este experimento (Figura 10).

Figura 9.

Capturas en video de movimientos del cuerpo con arnés con globos de izquierda a derecha



Fuente: Registro propio (2023).

El camino seguido en el experimento fue influenciado principalmente por el interés y la atención que los estudiantes dedicaron al cuerpo y a sus devenires durante el uso del dispositivo. Un ejemplo de esto se observa en la Figura 10 que ilustra los movimientos realizados por el estudiante C2 como parte de la exploración sensorial en el parque.

La participación activa de los estudiantes, según Acaso y Megías (2017) es, un acto político que implica ceder poder, contribuyendo así a la autoestima, el respeto, la confianza y el compromiso de los estudiantes con sus procesos de aprendizaje. Los estudiantes son protagonistas y constructores de sus propios aprendizajes, lo cual puede fortalecer la justicia social.

Según Marín y Roldán (2021), un proyecto artístico-educativo enfocado en la justicia social no puede ser entendido únicamente como la incorporación explícita de problemáticas establecidas como urgentes desde un enfoque sociopolítico. Por el contrario, establecen que: “no es tanto la temática que aborda una acción artística/educativa como el modo de enfocarla y desarrollarla lo que la sitúa en el terreno de arte para la justicia social” (p. 100).

Siguiendo esta idea, la participación y las decisiones tomadas por los estudiantes, sitúa este proyecto artístico-educativo en el terreno de la justicia social, toda vez que se centró en la práctica y su proceso, a partir de una didáctica que estimuló el desarrollo intelectual, la reflexión individual y colectiva.

Explorar para Aprender, la Ciudad está Afuera del Colegio

El lugar elegido por los estudiantes se encuentra a tres cuadras del colegio. Durante la actividad, los estudiantes incorporaron diversas acciones como subir a un balancín, correr, saltar, girar, caminar hacia atrás, colgarse en un árbol, entre otras (Figura 11), con el objetivo de reflexionar sobre la interacción del cuerpo arnés con el parque. Sheets-Johnstone (en Stewart *et al.*, 2010) sostiene que, al experimentar movimientos con el cuerpo en el espacio, no solo se explora el movimiento y lo que acontece con ellos, sino que también nos percibimos a nosotros mismos en movimiento.

Figura 10.

C2 sube al árbol usando el arnés con globos como parte de su exploración en el parque



Fuente: Registro propio (2023).

El diálogo se centró en las experiencias de los estudiantes que utilizaron el arnés y por los colaboradores que los acompañaron, quienes hicieron sugerencias y registraron la actividad en video y fotografía. Dichas experiencias tuvieron como resultado las siguientes reflexiones:

C6: Cómo lo que llevamos puesto afecta a nuestros sentidos. Y cómo vivimos las mismas experiencias de distinta manera según la ropa que llevemos. Así que creo que el dispositivo como el arnés, fue una forma muy buena de ver cómo lo que llevamos afecta a las experiencias que tenemos día a día y a las actividades que realizamos.

Debido a la naturaleza abierta del objetivo de la actividad, la interacción del cuerpo-arnés con globos y el parque, hizo posible reconocer la importancia de la experiencia vivida, la incertidumbre y la exploración como partes integrales del proceso creativo. Esto se aparta del currículum modernista, que proporciona y desarrolla fórmulas estandarizadas con la pretensión de que todos los estudiantes aprenden lo mismo y de la misma forma. El aprendizaje generado puede contribuir a la generación de nuevos conocimientos al explorar la ciudad desde un enfoque enactivo no representacional.

Según lo expresado por C6, “lo que llevamos puesto afecta a nuestros sentidos [...] vivimos las mismas experiencias de distinta manera, según la ropa que llevemos”. Esta idea sugiere que la interacción es dinámica y se modifica. Siguiendo con C6, en su argumento reconoce a la ropa como piel, como cuerpo y afecta la interacción con el ambiente. Por lo tanto, la percepción es distinta según la piel con la que el cuerpo se vista.

Fortis (en Hallam y Ingold, 2014) desarrolla la idea de des-objetar el objeto, en este caso la ropa que al ser tratada como persona aporta al conocimiento ontológico de la persona. Se puede argumentar que la ropa se encarna y refracta los aspectos específicos de la persona. Es decir, la ropa deviene a piel y afecta de forma directa la interacción cuerpo-ambiente.

6. Conclusiones

6.1. Hallazgos y Reflexión Final

Esta investigación identificó como problemática el enfoque representacional en la asignatura de Artes Visuales, puntualmente para abordar los contenidos de ciudad y entorno urbano, los cuáles han sido trabajados a partir de actividades dirigidas principalmente a fortalecer la habilidad técnica, la reproducción mimética y la producción de objetos.

El supuesto que guio esta indagación plantea que incorporar el cuerpo como agente cognoscitivo en actividades desde un enfoque enactivo puede aportar a la generación de otros aprendizajes que sean encarnados y situados, y que emerjan desde la interacción sensorial de los estudiantes con el ambiente, dando como resultado conocimientos construidos a través de una sinergia y reciprocidad entre ideas y percepciones que surgen como consecuencia de las experiencias subjetivas de los estudiantes.

La reflexión presentada tomó las experiencias vividas de los estudiantes y su constante relación entre teoría y práctica. Aquí, el enfoque enactivo no-representacional propuesto por Varela y el pensamiento de Deleuze, que redefine la relación cuerpo-mundo, es fundamental para reconsiderar la didáctica empleada en la asignatura de Artes Visuales. Enfoque que fue abordado desde la A/r/tografía y la investigación artística basada en la práctica, metodología que viabilizó el análisis y la reflexión a partir de la práctica.

La experiencia particular articuló y posibilitó replantear los procesos creativos en las Artes Visuales en el contexto escolar. Reconocer el cuerpo como generador de aprendizaje fue crucial para integrar las experiencias situadas y encarnadas de los estudiantes como aspecto fundamental para la producción artística-educativa, lo que facilitó el diseño y el desarrollo de didácticas contemporáneas con un enfoque enactivo y permitió a los estudiantes interactuar de manera diferente con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, determinar si las experiencias de los estudiantes constituyeron o no aprendizajes sería ver el proceso artístico-educativo con anteojeras; estas direccionan la mirada, limitan la perspectiva e impiden ver lo que ocurre fuera del campo visual. Hacerlo sería preestablecer el aprendizaje e intervenir en la práctica y su proceso.

Por lo tanto, esta reflexión valoró todos los aportes que hicieron los participantes de forma voluntaria. Según Varela, todo acto volitivo es intencionado. Siguiendo esta idea, reconozco en ellos potenciales aprendizajes, los cuales no pueden ser limitados a la inmediatez de una clase. Estos pueden suceder sin presión y sin urgencia, en un momento distinto del que se inicia. Acaso (2013, p. 108) establece que:

Los momentos de tranquilidad nos proporcionan una plataforma para que el revoltijo de información que hay en nuestro cerebro, aparentemente no relacionada, tome forma, lo que demuestra que el aprendizaje, en muchos casos, no sucederá en el aula, sino que sucederá cuando la comprensión tenga lugar, cuando los datos se mezclen, se fusionen, hagan rizoma.

Dada las características de esta indagación, es menester destacar que las reflexiones y los aportes hecho por los estudiantes fueron posible toda vez que estos reconocieron el cuerpo y su experiencia como el principal generador de información y conocimiento para abordar el proceso artístico-educativo. Reconocimiento que puede ser considerado como el principal aprendizaje para desarrollar las actividades de esta investigación.

Los aprendizajes generados por los estudiantes en la exploración enactiva de la ciudad y el entorno urbano, como parte de la asignatura de Artes Visuales, tuvieron como punto de partida la reflexión hecha a partir de la práctica, los cuáles fueron identificados a partir de la revisión bibliográfica y son ubicados en las siguientes categorías:

6.1.1. Salida Pedagógica e Interacción Cuerpo-Ciudad

La importancia de la salida pedagógica, como parte de una didáctica con enfoque enactivo, radica en el valor de la experiencia particular y subjetiva para la generación de aprendizaje, entre los que se encuentran:

-La exploración sensorial permitió a los estudiantes identificar cómo el estado de salud del cuerpo afecta la relación que ellos tienen con la ciudad, de acuerdo con lo expresado por los colaboradores C3 y C5. Este aprendizaje emergió de una actividad abierta que va más allá de la forma tradicional de enseñar Artes Visuales.

-Las características de la ciudad son particulares y se generan a partir de la interacción individual de los estudiantes con el lugar que habitan. Las reflexiones que detonaron este aprendizaje se encuentran las hechas por los colaboradores C2 y C4, quienes mencionaron no haberse fijado antes en los olores presentes en sus recorridos y que aparecieron al momento de realizar la exploración sensorial. Esto ayudo a su autoconocimiento y amplió el conocimiento que ellos tenían de la ciudad.

-La experiencia vivida de los estudiantes en la exploración enactiva permitió que emergieran situaciones relevantes para ellos, al confrontar la información propia de la experiencia vivida y la información pre-dada. La oportunidad que tuvieron los estudiantes para reflexionar de forma crítica desde su experiencia, como parte de su proceso artístico-educativo, constituyó otra forma de conocer y hacer emerger su propia idea de mundo.

Hecho que tensiona la forma en que se han trabajado tradicionalmente los contenidos de ciudad y entorno urbano en la asignatura de Artes Visuales, la cual ha estado guiada desde un enfoque representacional con actividades rígidas y dirigidas que preestablecen el aprendizaje esperado y cómo desarrollarlo.

6.1.2. Hallazgos y Aportes para una Didáctica con Enfoque Enactivo

Los hallazgos aquí presentados, para el diseño y el desarrollo de una didáctica con enfoque enactivo, se identificaron tres consideraciones.

1. Actividades Abiertas. Permiten a los estudiantes explorar, experimentar y descubrir otros caminos para ser ejecutadas, cuya producción de aprendizaje es producto de un proceso creativo flexible. Incorporar esta didáctica en el proceso de enseñanza de la asignatura de Artes Visuales puede constituir un aporte potencial a la autoestima, al respeto entre los actores del proceso educativo (estudiante-estudiante, estudiante-profesor y profesor-estudiante) y ayuda a que el estudiante sea agente activo de su aprendizaje.
2. Participación, como Principio de Democracia. Se enfoca en la necesidad de propiciar acciones que modifiquen la relación enseñanza-aprendizaje, donde los estudiantes participen junto con el docente en el diseño y la ejecución de las actividades propuestas en la asignatura. Aspecto clave para pasar de una relación de enseñanza estática e impositiva a una interacción dinámica y participativa.
3. El Gocce: Incorporación del Giro Afectivo. Su inclusión en el diseño de una didáctica enactiva implica considerar y reconocer que lo afectivo es inseparable del acto educativo, y que emerge a partir de la práctica y su proceso.

El hecho de que fueran los estudiantes y sus experiencias quienes ampliaron los alcances del proceso artístico-educativo permitió alejarse de la ecuación Artes Visuales + Educación = Producción de objetos (Acaso y Megías, 2017), para avanzar hacia una ecuación abierta, sin un resultado preestablecido: Artes Visuales + Educación = ¿? Contexto propicio para incorporar otras didácticas al proceso de enseñanza aprendizaje de las Artes Visuales, en este caso, una didáctica con enfoque enactivo.

7. Referencias

- Acaso, M. y Megías, C. (2013). *rEDUvolution: hacer la revolución en la educación*. Paidós Contextos.
- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós Educación.
- Agamben, G. (s. f.). ¿Qué es un dispositivo? *Org.mx*. Recuperado 14 de enero de 2024, de <https://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v26n73/v26n73a10.pdf>
- Araya, R. (2019, noviembre 25). *La reinención del territorio, una exposición de Alicia Villarreal*. Escuela de Arte; Escuela de Arte UC. <https://encr.pw/eohhm>
- Borgdorff, H. (2017). ¿Dónde estamos hoy? El estado del arte en la investigación artística. *Revista de Arte Entre Diálogos*, 5, 1-8.
- Bourriaud, N. (2008). *Estética Relacional*. Adriana Hidalgo Editora.
- Contreras, M. (2013). La práctica como investigación: nuevas metodologías para la academia latinoamericana. *Poiesis*, 14(21-22), 71. <https://doi.org/10.22409/poiesis.1421-22.71-86>

- Correa, M. (2009). *Imagen táctil: Una representación del mundo*. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/2445/41516>
- De Pascual, A. y Lanau, D. (2018). *El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace)*. Catarata.
- Deleuze, G. y Parnet, C. (1980). *Diálogos*. (J. Vázquez, Trad.). Pre-Textos. (Obra original publicada en 1977).
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1997). *¿Qué es la filosofía?* (T. Kauf, Trad.). Anagrama. (Obra original publicada en 1991).
- Eisner, E. (2020). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós Educación. (Obra original publicada en 2002).
- Fortis, P. (2014) Artefacts and Bodies among Kuna People from Panamá. En E. Hallam, y T. Ingold, (Eds.). *Making and growing: Anthropological studies of organisms and artefacts*. (pp. 89-106). Ashgate Publishing.
- Hernández, F. y Revelles, B. (2019). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educación siglo XXI*, 37 (2Jul-Oct), 2148. <https://doi.org/10.6018/educatio.387001>
- Irwin, R. y García, D. (2013). La práctica de la a/r/tografía. *Revista Educación y Pedagogía*, 25(65-66), 106-113. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/328771>
- Le Breton, D. (2000). El cuerpo y la educación. *Revista complutense de educación*, 11(2), 35-35 <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0000220035A>
- Marín, R. y Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte individuo y sociedad*, 31(4), 881-895. <https://doi.org/10.5209/aris.63409>
- Marín, R. y Roldán, J. (2021). A/r/tografía Social y Educación Artística para la Justicia Social: Proyecto BombeArte. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 10(2), 91-102. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.2.006>
- McLean, K. (2019). *Nose-first: practices of smellwalking and smellscape mapping*. [Tesis doctoral, Royal College of Art]. <https://researchonline.rca.ac.uk/id/eprint/3945>
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción* (Ediciones Península, Trad.). Editorial Planeta.
- MA03 OA 15 - Curriculum Nacional. MINEDUC. Chile. (2023). [Curriculumnacional.cl. https://goo.su/RnEBg](https://goo.su/RnEBg)
- Pindyck, M. (2018). Frottage as inquiry. *International Journal of Education through Art*, 14(1), 13-25. https://doi.org/10.1386/eta.14.1.13_1
- Rogoff, I. (2010). Practicing research: Singularisin knowledge. *MaHKUzine*, 9, 37-42. <https://research.gold.ac.uk/20621/>

- Shapiro, L. (2014). *The Routledge handbook of embodied cognition*. Routledge
- Soto, A. (2020). *La performatividad de las imágenes*. Metales Pesados.
- Soto, A. (2022). *Imaginación material*. Metales Pesados.
- Sheets-Johnstone, M. (2010), 6Thinking in Movement: Further Analyses and Validations. En J. Stewart, O. Gapenne y E. Di Paolo (Eds.), *Enaction: Toward a new paradigm for cognitive science*. (pp. 165-182). Mit Press.
- Ubieto, N. (2020, abril 23). "El cuerpo es el lugar donde se expresan nuestras aceleraciones y contradicciones, nuestra primera herramienta natural y cultural". Descubrir el Arte, la revista líder de arte en español. Entrevista a Ana Matey. Recuperado el 18 de marzo de 2024, de <https://11nq.com/gt4VI>
- Varela, F. (2013). *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*. Gedisa Editorial.
- Varela, F. (1999). *Ethical know-how: Action, wisdom, and cognition*. Stanford University Press.
- Varela, F., Thompson, E. y Rosch, E. (1997). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Gedisa Editorial.

Financiación: Federación de trabajadores sub-contratados de la minera Caserones. Chile. (pago de inscripción CUCIID2024).

Agradecimientos: El presente artículo nace de la indagación realizada para optar al grado de Magister en Didácticas Contemporáneas de las artes Visuales. Impartido por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), Chile.

AUTOR/ES:

Isaac Vergara Milla

Universidad Metropolitana de la Educación, Chile.

Isaac Manuel Vergara Milla, nacido en Ovalle el 27 de septiembre de 1972, es Profesor de Artes Plásticas y Licenciado en Educación por la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación de Chile. Becado por el "Programa de Cooperación Interuniversitaria/ALE1998" en Animación Sociocultural en la Universidad de Santiago de Compostela, España. Desde el año 2000, se desempeña como profesor de Artes Visuales en el contexto escolar. Magíster en Didácticas Contemporáneas de las Artes Visuales (2024) de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile. Su trayectoria está marcada por su compromiso con la educación artística y la innovación pedagógica en el ámbito escolar.

isaac.vergara.2022@umce.cl