



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**FACULTAD DE ARTES Y EDUCACIÓN FÍSICA
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUALES
MAGÍSTER EN DIDÁCTICAS CONTEMPORÁNEAS DE LAS ARTES VISUALES**

**DIDÁCTICA DE LAS ARTES VISUALES CON UN ENFOQUE ENACTIVO PARA CONOCER
LA CIUDAD EN LA ESCUELA**

**TRABAJO FORMATIVO EQUIVALENTE PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN
DIDÁCTICAS CONTEMPORÁNEAS DE LAS ARTES VISUALES**

AUTOR: ISAAC MANUEL VERGARA MILLA

PROFESORA TUTORA: MACARENA RIOSECO CASTILLO

SANTIAGO DE CHILE, MARZO DE 2024

Agradecimientos

A mi padre Oscar y madre Irma, por su amor y apoyo.

A mis hermanos Abraham y Jonathan, quienes han apoyado cada proyecto.

A mi hija e hijos; Naira, Matías, Julián y Mateo, a quienes amo infinitamente.

A mis estudiantes que colaboraron en esta indagación, trabajar junto a ellos fue siempre un espacio de aprendizaje.

A mi profesora Macarena Rioseco, el apoyo que me brindó, fue fundamental para descubrir otros caminos para abordar la educación artística.

A la profesora Patricia Raquimán, fue clave su apoyo para continuar.

A mi Hermano Raúl Castillo, por las conversaciones que fueron muy importantes para todo este proceso.

A Isabel Alamo por todo su apoyo y las constantes discusiones que emergían desde el borde del marco teórico y por su ayuda en la corrección.

A I Colegio de Artes Eliseo Videla Jorquera, por las facilidades otorgadas para el desarrollo de esta indagación.

Didáctica de las Artes Visuales con un Enfoque Enactivo para Conocer la Ciudad en la Escuela

Resumen.

Esta investigación identificó como problemática el enfoque representacional de enseñanza predominante en la asignatura de Artes Visuales en Chile, específicamente para abordar los contenidos de ciudad y entorno urbano. Estos fueron trabajados a partir de didácticas enactivas que permitieron a los estudiantes realizar una exploración sensorial como otra forma de conocer la ciudad y el entorno urbano.

El supuesto que guió la indagación plantea que incorporar el cuerpo como agente cognitivo en las actividades de las Artes Visuales, para explorar la ciudad y el entorno urbano 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.

En términos metodológicos, esta investigación adscribe al enfoque poscualitativo, centrándose en el estudio de la práctica y su proceso. La metodología usada fue la A/r/tografía (Irwin & Sierra, 2017), y su forma de indagar fue la Investigación artística basada en la práctica (IABP), que recopiló las experiencias subjetivas, afectivas y situadas que emergieron de ella. Se realizó una revisión bibliográfica sobre investigación artística y el enfoque enactivo de las ciencias cognitivas, así como la construcción de dispositivos sensoriales usados por los estudiantes.

Para recopilar la información se consideraron narrativas expresadas en notas de campo en bitácoras personales, dibujos, fotografías y registro de video, hechos durante los procesos. Esto dio como resultado conocimientos construidos a través de una sinergia y reciprocidad entre ideas y percepciones, que emergen como consecuencia de las experiencias subjetivas, situadas y encarnadas de los estudiantes, a través de actividades con un enfoque enactivo, experiencias que fueron un aporte al diseño de didácticas con un enfoque enactivo para las Artes Visuales.

Palabras Claves: Didáctica enactiva, Ciudad, Entorno Urbano, Artes Visuales, Contexto Escolar, A/r/tografía, Investigación Artística Basada en la Práctica.

Abstract.

This research identified as problematic the predominant representational teaching approach in the subject of Visual Arts in Chile, specifically to address the contents of the city and urban environment. These were worked on the basis of active didactics that allowed students to carry out a sensory exploration as another way of getting to know the city and the urban environment.

The assumption that guided the research suggests that incorporating the body as a cognitive agent in Visual Arts activities, to explore the city and the urban environment from an enactive approach, can contribute to the generation of other learning, which are embodied and situated, and emerge from the sensory interaction of students with the environment.

In methodological terms, this research ascribes to the post-qualitative approach, focusing on the study of the practice and its process. The methodology used was *A/r/tography* (Irwin & Sierra, 2017), and its form of inquiry was the Practice-based Artistic Research (IABP), which collected the subjective, affective and situated experiences that emerged from it. A literature review was conducted on artistic research and the enactive approach of cognitive sciences, as well as the construction of sensory devices used by the students.

To gather the information, narratives expressed in field notes in personal logs, drawings, photographs and video recordings, made during the processes, were considered. This resulted in knowledge constructed through a synergy and reciprocity between ideas and perceptions, which emerge as a consequence of the subjective, situated and embodied experiences of the students, through activities with an enactive approach, experiences that were a contribution to the design of didactics with an enactive approach for the Visual Arts.

Keywords: Enactive Didactics, City, Urban Environment, Visual Arts, School Context, *A/r/tography*, Practice-Based Artistic Research.

Índice

I. Introducción.....	6
II. Diagnóstico: La representación predomina en la escuela.....	8
III. La Investigación Artística como Articuladora de Didácticas Experimentales.....	12
IV. A/r/tografía e Investigación Artística Basada en la Práctica.....	16
Experimentos de Exploración Sensorial.....	20
1. Paisaje Olfativo: Exploración Camino al Colegio.....	22
1.1. Etapas.....	26
1.1.1. Inducción.	
1.1.2. Diseño y Construcción de Dispositivo.	
1.1.3. Exploración Olfativa.	
1.1.4. Mapeo.	
1.1.5. Intervención de los Contenedores de Greda.	
2. Mapa Subjetivo de la Ciudad de Ovalle, Propuesta de Creación Enactiva para Repensar lo Colectivo en la Ciudad.....	36
3. El Frottage un Espacio de Caos para Reflexionar y Transgredir la Disonancia Sensorial entre lo Visto y lo Tocado.....	42
3.1. Etapas.....	43
3.1.1. Inducción.	
3.1.2. Diseño y Construcción del Dispositivo.	
3.1.3. Exploración Táctil, Cuando el Goce Abraza la Práctica.	
4. Cuerpo, Movimiento y Entorno.....	49
4.1. Etapas.....	51
4.1.1. Inducción.	
4.1.2. Diseño y Construcción del Dispositivo.	
4.1.3. Explorar para Aprender, la Ciudad está Afuera del Colegio.	

V. Hallazgos y Reflexión Final.....	59
1. Categorías.....	59
1.1. Artes Visuales y sus Limitaciones.....	60
1.2. Exploración Sensorial, Ciudad y Entorno Urbano.....	61
1.2.1. Salida Pedagógica, Interacción Cuerpo-Ciudad.	
1.2.2. Experiencia Vivida y Reflexión Crítica.	
1.2.3. Aprendizaje, Cuerpo y Dispositivo.	
1.2.3.1. Interacción Cuerpo-Ambiente.	
1.2.3.2. Características Particulares del Lugar Que Habitan.	
1.2.3.3. Diferencias Perceptivas en la Exploración Sensorial.	
1.3. Experiencia Vivida y Discusión Teórica.....	64
1.4. Hallazgos y Aportes para una Didáctica con Enfoque Enactivo.....	64
1.4.1. Actividades Abiertas.	
1.4.2. Participación, como Principio de Democracia.	
1.4.3. El Goce Incorporación del Giro Afectivo.	
VI. Propuesta Didáctica con Enfoque Enactivo: Resultado de la Exploración Sensorial de la Ciudad, a través de las Artes Visuales en la Escuela.....	66
1. Introducción	
2. Énfasis de la Propuesta	
3. Orientaciones Didácticas	
4. Consideraciones	
4.1. Actividades Abiertas.	
4.2. Participación como Principio de Democracia.	
4.3. El Goce: Incorporación del Giro Afectivo.	
5. Propuesta de Actividad: Para 6° Año de enseñanza de educación básica en Artes Visuales.	72
Referencias.....	74

I. Introducción

Esta investigación desarrolló una propuesta didáctica con enfoque enactivo basado en los contenidos de ciudad y entorno urbano presentes en las Bases Curriculares de la asignatura de Artes Visuales del Ministerio de Educación de Chile, las que describen sus Objetivos de Aprendizajes como una propuesta flexible, que posibilita un trabajo situado. Pese a ello, las actividades propuestas para cumplir sus objetivos 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 establece 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), 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. Los procesos cognitivos son una acción corporeizada, es un “hacer emerger un mundo” (p. 238) y no una mera representación de un mundo pre-dado.

El supuesto que guió esta indagación plantea que incorporar el cuerpo como agente cognoscitivo en actividades de la asignatura de Artes Visuales, que tengan por objetivo explorar la ciudad y el entorno urbano 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 emergen como consecuencia de las experiencias subjetivas de los estudiantes.

Para ello se desarrollaron actividades desde didácticas enactivas para la asignatura de Artes Visuales, las que fueron realizadas con y por siete estudiantes-colaboradores de cuarto año medio del Colegio de Artes Eliseo Videla Jorquera (CAEVJ) de la municipalidad de Ovalle en la cuarta región de Chile.

En términos metodológicos el proyecto se adscribe al enfoque Poscualitativo, se centró en el estudio de la práctica y el 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 & Revelles, 2019). La metodología usada fue la *A/r/tografía* (Irwin & Sierra, 2017), 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. Las herramientas usadas para recopilar la información generada consideró: las narrativas expresadas por los estudiantes en notas de campo en bitácoras personales, los dibujos, reflexiones hechas en la investigación, fotografías, grabación de video. La información 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 didácticas 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.

II. Diagnóstico: La representación predomina en la escuela

Esta investigación reconoció como problema el enfoque representacional, presente en el currículo escolar de las Artes Visuales en Chile, en particular en los contenidos de ciudad y entorno urbano. Objetivos de aprendizaje que son definidos por las Bases Curriculares, como una propuesta flexible, que posibilita el desarrollo de actividades desde un enfoque situado, esto “permite a docentes y estudiantes participar activamente en la construcción de los aprendizajes desde su realidad particular” (Ministerio de Educación, 2016, p. 314). Esta propuesta, entrega orientaciones y sugerencias de actividades al profesorado, que en su mayoría son ejercicios de observación y reproducción de obras artísticas, tienen como objetivo la producción de objetos, ejercicios pictóricos y de dibujo, validados principalmente por parámetros técnicos y estéticos preestablecidos desde la historia del arte. Esta orientación trabajada en el aula, puede reducir el alcance y las posibilidades de aprendizaje en la asignatura de Artes Visuales.

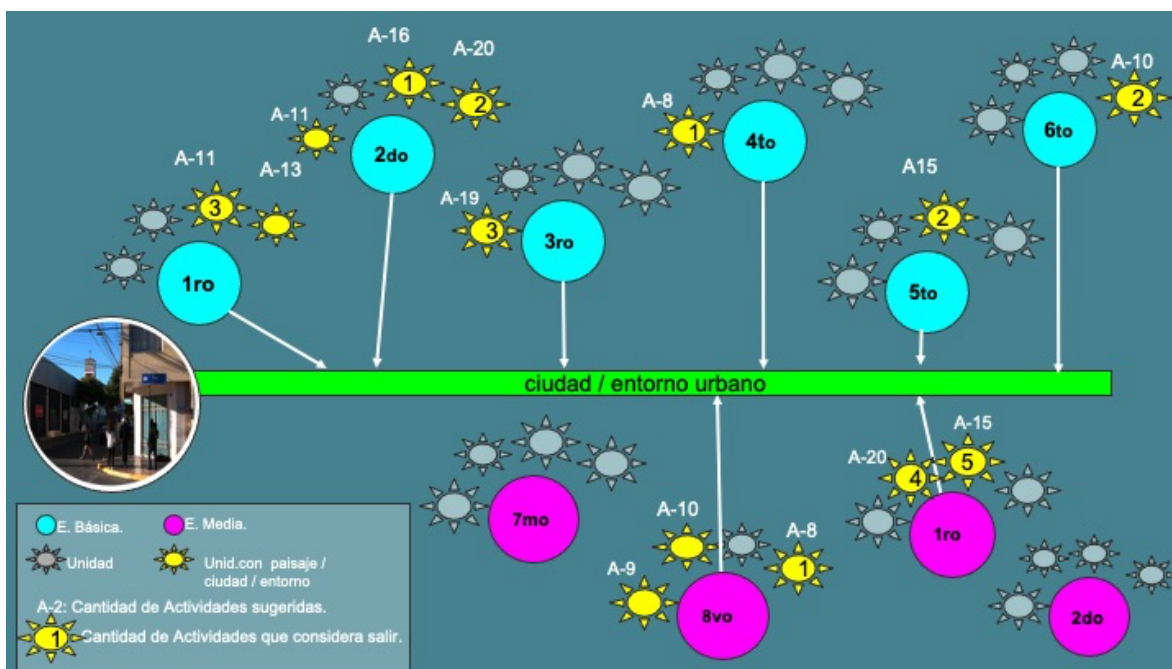


Figura 1. Muestra la distribución y organización de los contenidos de ciudad y entorno urbano en la asignatura de Artes Visuales.

Diseño propio: Artista/Investigador/Docente.

De acuerdo a la figura 1, las actividades sugeridas para llevar a cabo las unidades relacionadas con los contenidos de ciudad y entorno urbano, están centradas principalmente en el aula y en ocasiones incorpora salidas, en ambos casos prevalece el enfoque representacional.

La figura 2 recoge las experiencias vividas en la asignatura de Artes Visuales por los estudiantes-colaboradores de esta investigación. A quienes se les pidió compartir una actividad que haya realizado en esta asignatura, en cualquier etapa de su formación.



Figura 2. Experiencias en la asignatura de Artes Visuales compartida por los estudiantes.
Cuadro propio: Artista/Investigador/Docente.

Experiencias, que pese a ser distintas, dan cuenta de un enfoque común en las actividades diseñadas, que se basaron en la producción de representaciones y en la reproducción de imágenes (Figura 2). Por esta razón, este enfoque se describe como estático. La persistencia de esta forma de hacer, en la asignatura de Artes Visuales, ha forjado la relación y el entendimiento que tienen los estudiantes con esta asignatura, un ejemplo de ello es lo relatado por uno de los colaboradores “Nos proyectaban imágenes de paisajes para dibujarlos exactamente, tal cual. Era aburrido”, este ejemplo, muestra que las actividades desarrolladas en la asignatura de Artes Visuales estaban dirigidas a potenciar y a fortalecer la habilidad técnica, desde un enfoque representacional, alejado de los intereses de los estudiantes y sus experiencias. Eisner (2020) por ejemplo, reflexionando sobre la representación, la define como la respuesta obediente del material para generar imágenes y por otra parte, 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 ubicar la práctica al centro del proceso artístico-educativo, siendo la exploración el espacio que hace emerger otros caminos y otras experiencias que favorecen el proceso de creación.

El enfoque representacional, que prevalece en el aula, tiene como principal característica, que su objetivo no requiere ni busca una reflexión o interpretación del objeto producido, lo que Varela et al. (1992) clasifican como “«débil» porque no tiene por qué comunicar fuertes compromisos epistemológicos u ontológicos” (p. 163), es decir, su valor radica en la reproducción de imágenes y en la habilidad técnica. A su vez, Soto (2020) reflexiona sobre la dificultad de desligarnos 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 se encuentra presente en aquellas actividades donde el modelo usado para la reproducción actúa como guía y como objetivo final, o sea, se encuentra al inicio y al final del proceso. Situación que Irwin & 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, en y con el ambiente sean las que forjen las experiencias que les permitirán conocer el lugar que habitan.

De hecho, desde la perspectiva enactiva de Varela, et al. (1992), el cuerpo podría actuar como agente no representacional, ya que abre nuevos caminos y la potencial construcción de otros conocimientos, que van más allá de la información pre-dada, de 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 para abordar el proceso artístico-educativo, donde la experiencia de aprendizaje corporizada y situada de los estudiantes, conformen la base para reflexionar y guiar los procesos creativos. Una didáctica que les permita construir una propia idea del mundo, pues éste no es predeterminado, por el contrario, nos involucramos, nos movemos, respiramos, lo tocamos y lo creamos. Por otra parte, Merleau-Ponty (1994) 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 investigación, constituyen un potencial aporte para el diseño de didácticas enactivas. Comenta Contreras (2013) 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 el contexto escolar origina una forma distinta para abordar los procesos de enseñanza aprendizaje, donde estos son producto de la interacción que tienen los estudiantes en y con la ciudad, desde una experiencia encarnada y práctica, alcanzando aprendizajes y conocimientos que no pueden ser traducidos, en su totalidad, a palabras.

III. La Investigación Artística como Articuladora de Didácticas Experimentales

El problema antes descrito evidencia la necesidad de generar alternativas al enfoque representacional alojado en las prácticas de educación artística visual y orientado al desarrollo de habilidades, con énfasis en la técnica. Acaso & 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). Continuando con esta premisa, la 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 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”. Deleuze & Guattari (1997, p. 175) plantean que el arte se nutre de estas zonas de indeterminación, ya que el material integra la sensación y la experiencia como parte fundamental de la co-creación. Es decir, la práctica artística puede hacer emerger aquellas 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 el resultado de la interacción cuerpo mundo.

Las Artes Visuales requieren algo más que la destreza del dibujante que busca la similitud de las formas, de acuerdo a Deleuze & Guattari (1997), las artes deben incluir la vida y la experiencia en y con el ambiente como elemento clave para la creación artística, por ejemplo el proyecto artístico-pedagógico *La reinención del territorio* (2019) de la artista visual Alicia Villarreal Mesa, que 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” (como se cita en Araya, 2019). Lo propuesto por Villarreal, incorpora al cuerpo y su relación con el ambiente, desde procesos creativos que son guiados por el hacer y por las diversas materialidades que constituyeron la práctica artista. Una primera materialidad es el espacio y su contexto, para indagar en las relaciones que emergen de la exploración del territorio y la información preexistente que tienen los estudiantes. Experiencia que posibilitó el trabajo de una segunda materialidad: “el cuerpo y su lugar en el proceso de obra; y en el proceso de aprendizaje, a través de ejercicios de percepción de las formas del entorno natural acordes a experiencias personales y colectivas” (Fulle, 2020, p. 33). La tercera materialidad fue el uso de objetos para la exploración. En concreto, el proyecto consistió en la exploración de dos reservas naturales ubicadas en Lonquimay, región de la Araucanía y en Chanco, región del Maule, en el sur de Chile. Los estudiantes que participaron usaron distintos objetos como dispositivos para explorar el territorio, observaron con caleidoscopios y caminaron en grupo con estructuras de espejos acrílicos adheridos al cuerpo para conocer individual y colectivamente el entorno, los espejos abrieron otros caminos para

reflexionar y explorar el lugar, generando nuevas perspectivas y en consecuencia, otra forma de conocer (Figura 3). En gran medida, el cuerpo articula el trabajo de Villareal.



Figura 3.

Dislocación de la Mirada. Proyecto: *La reinención del territorio*. Chile, 2019. (Fulle, 2020, p. 29).

Artista: Alicia Villarreal Mesa.

De Pascual & Lanau (2018) establecen que se hace necesario ubicar el pensamiento artístico como articulador de lo educativo. Para ello, se requiere de didácticas innovadoras que permeen el sistema educativo con "una forma alternativa de construir conocimiento frente al lógico-racional que ha prevalecido hasta ahora" (p. 11) y el cuál ha tenido como propósito fundamental, la generación de conocimiento útil incrementando la instrumentalización de los saberes. De acuerdo a Soto (2022), esta forma alternativa de generar conocimiento se relaciona 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, esto puede generar interferencias que modifiquen la ruta, la velocidad y el ritmo de la práctica misma. Esta reciprocidad, entre práctica y experiencia, puede permitir avanzar en otras formas de generar conocimiento e interactuar con el mundo, prácticas que no sean pre-establecidas a la experiencia misma, si no, que se desarrollen y emerjan de la simbiosis entre práctica y experiencia. Que puedan aportar a la cognición enactiva planteada por Varela, et al. (1992, p. 272) que la definen como la "corporeización de la experiencia y la cognición". Desde lo trazado por De Pascual & Lanau, Soto y Varela, avanzar hacia una didáctica enactiva, para la educación artística visual se podría

entender como un intento por asumir un punto de vista localizado entre la experiencia vivida en y con el mundo (externo) y el conocimiento preexistente que los estudiantes tienen del mundo (interno).

Pindyck (2018) propone el frottage como una técnica que permite re-buscar y explorar sensorialmente la materia, transgrediendo los límites convencionales, donde lo visual ha predominado por sobre otras formas de percepción y la relación del cuerpo con el mundo ha sido guiada por la información preexistente. La propuesta *Frottage as inquiry* (2018) desarrollada por la artista, toma al frottage como una metodología para explorar y generar nuevos procesos creativos, donde lo táctil es la base para la producción de aprendizajes. Ella desarrolla su proyecto con un grupo de estudiantes, quienes exploran y seleccionan un terreno abstracto, para grabar las irregularidades de la superficie sobre un papel, mediante el frotado libre con tinta, lápiz o pastel, proceso creativo que está ligado a una exploración constante cuyas experiencias puedan tomar distintas direcciones, en este caso, el grabado cambia de forma paulatina a medida que aumenta el rayado. En este proceso, el cuerpo ejerce la fuerza, el ritmo y la velocidad del trazo, donde emerge una imagen que, en el transcurso del frotado, desaparece o queda oculta para dar paso a otra imagen, producto de lo inesperado.

El resultado no puede ser predefinido; por el contrario, la imagen que surge del proceso se distancia de la información que se tiene del objeto. Esta práctica artística abraza el caos y lo casual, pues la imagen generada por el frottage se basa en la libertad del frotado, donde la fuerza y la dirección construyen un plano de composición en y con el caos, donde emergen las sensaciones y el pensamiento. Deleuze & Guattari (1997) ubican el arte entre las tres grandes formas de pensamiento y 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 exploración sensorial y la experiencia situada y encarnada de los estudiantes, es el punto de partida para la reflexión crítica, al contrastar la información pre-existente que ellos tienen de la textura, con la información vivida en la exploración táctil, donde emergen narrativas y subjetividades alejadas de la reproducción mimética que ha estado en el centro de la producción artística escolar. Finalmente, el frottage como práctica artística se ubica en el *espacio intermedio* que menciona Irwin & García (2013) pues la imagen surge de combinaciones inesperadas que transgreden las formas y la información pre-dada de los estudiantes. En esta línea el frottage puede ser considerado como una técnica que genera experiencias irrepetibles. Varela, et al. (1992) establece 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 de mundo.

La práctica artística educativa, para explorar la ciudad y el entorno urbano, desde un enfoque enactivo, permiten a los estudiantes percibir, descubrir e interactuar con su entorno, por medio de una multiplicidad de sentidos y percepciones, los que conforman otros aprendizajes, que van más allá de lo visual-mimético, enriqueciendo el proceso

educativo con perspectivas y conocimientos nuevos. Práctica que permite a los estudiantes alejarse de una concepción predefinida del mundo, para invitarles a crear su propio mundo en base a sus experiencias y subjetividades. La visión representacional de la cognición, es entendida como procesos que son independientes de las capacidades perceptivas del cuerpo. Según Varela, et al. (1992), la cognición es enactiva, es decir, es un proceso encarnado en-acción, que se produce a partir de una acción. Por lo tanto, la acción y lo sensorial del cuerpo, junto con la mente construyen la relación subjetiva con el mundo. En línea con esto, 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 el eje para producir conocimiento, a través de la exploración sensoriomotora, lo cual dará lugar a otros aprendizajes. Por ejemplo, De Pascual & Lanau (2018) afirman que "el pensar es performativo, el conocer es inseparable del hacer, y lo que aprendemos y desaprendemos se refleja directamente en nuestra forma de actuar en el mundo" (p. 12). Esto sitúa la práctica como una posibilidad de empoderar a los estudiantes y que sean los protagonistas en el procesos de enseñanza aprendizaje.

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

Esta investigación se enmarcó en un enfoque poscualitativo, pues recogió y valoró los procesos, las narrativas, los afectos, y el devenir de los participantes y su entorno (Hernández & Revelles, 2019). Este enfoque guió esta investigación que no estuvo definida de antemano, por el contrario, se abordó como un espacio dinámico, donde la sorpresa es parte del proceso artístico educativo, y la práctica artística se erigió como el lugar para la expansión y la construcción de conocimiento. A partir de la idea de Rogoff (2010) la práctica que guió esta investigación, fue un permiso para explorar el conocimiento encarnado, performativo y contingente que emergió de la práctica y de su proceso.

Desde el enfoque poscualitativo, la A/r/tografía es una metodología que favoreció el desarrollo de los experimentos artístico-educativos en esta investigación, pues tomó el elemento práctico como eje del proceso de creación y abrió los espacios para descubrir y producir conocimiento. Irwin & Sierra (2017) mencionan que la A/r/tografía es una forma de indagación que trabaja desde la IABP, para recopilar las experiencias vividas, en este caso: del artista/investigador/docente y los estudiantes-colaboradores.

Siguiendo con la A/r/tografía, la figura de artista, investigador y educador se conjugaron en una misma persona, rol dinámico que se fue ajustando a los requerimientos que emergieron de los experimentos realizados en esta investigación. Marín & Roldán (2019) se refieren a 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), lo que permitió ampliar las formas y los alcances de esta investigación. Las experiencias vividas y compartidas por los estudiantes hicieron de esta investigación una investigación principalmente guiada por la incertidumbre y por el devenir propio de la práctica artística-educativa donde las experiencias de los estudiantes fueron haciendo el cruce teórico-práctico, es decir, la reflexión particular de la experiencia vivida establece uno de los caminos teóricos abordados en esta exploración, algunos ejemplos son: La experiencia realizada y compartida por el C6 en la exploración táctil entregó algunas pistas de los alcances generados en esta investigación.

C6- Me di cuenta de algo muy interesante... que 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 ven mis ojos.

La reflexión compartida por C6 aportó otro camino para abordar la investigación, a partir, por ejemplo, cuando mencionó que al ver la textura, generó una expectativa de lo visto, es decir, la información previa proyectó una idea de cómo se siente al tocar la

textura, pero C6 destaca que al tocarla fue distinto lo que produjo una disonancia sensorial entre lo visto y lo tocado, en este caso, esta experiencia le permitió al estudiante reflexionar en torno a la diferencia que percibió al ver y al tocar la textura, la que se manifiesta al contrastar la información obtenida en su exploración táctil de la textura, con la información pre-dada que tenía de la textura, acción que posibilitó la construcción de su propia información de la textura. De esta forma la experiencia vivida del estudiante detonó la reflexión que conforma los potenciales aprendizajes, por un lado identifica la diferencia existente entre la exploración visual y la exploración táctil, a partir de la práctica.

Borgdorff (2018) establece que una de las características IABP es, que esta no se sitúa en, Saber Qué o Saber Cómo, por el contrario, transita hacia un No Saber, o un No Saber aún. Donde lo inesperado da paso a la construcción de conocimientos, que se fundan en la idea de que todas las cosas podrían ser diferentes. En este sentido Eisner (2020) se refiere a las opciones inesperadas del proceso, como felices accidentes que constituyen una forma de experimentación, una especie de aventura, desde donde afirma 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, a partir de la exploración sensorial de la ciudad, guiada desde un enfoque enactivo a partir de la experiencia práctica de los estudiantes, incorporando las narrativas y las subjetividades contextuales, aspectos que podrían ser una ayuda que posibilite desprender los alfileres que sostienen las significaciones dominantes de nuestra subjetividad (Deleuze & Parnet, 1980). Para Varela (1999) la realidad, desde el enfoque enactivo, no es un hecho, esta depende del perceptor y establece que el mundo es inseparable de la estructura del perceptor. Contreras (2013) por otra parte, se refiere 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.

El proyecto tiene como lugar de ejecución, el Colegio de Artes Eliseo Videla Jorquera (CAEVJ), dependiente de la Municipalidad de Ovalle, en la región de Coquimbo de Chile, para ello, se considera la colaboración y participación de un grupo de siete estudiantes de cuarto medio en sus actividades, las cuales implicó el desarrollo de talleres teórico-práctico,

El diseño y la organización de estas actividades, buscó la exploración de la ciudad desde un enfoque enactivo por parte de los estudiantes, a través del uso de dispositivos que les ayudó a rescatar las experiencias que emergieron en este proceso, así como a estudiar la capacidad de conocer que tiene el cuerpo (Contreras, 2013), visión que centra los procesos cognitivos, vinculando los procesos mentales con la acción corporeizada. Cortés, et al. (2020) discuten que “El enfoque enactivo describe que la mente y el cuerpo

se unifican en sus actos al interactuar con el ambiente para adquirir conocimiento, así como para crearlo”(p. 145), y en esta investigación esto se consideró para el diseño y la construcción de dispositivos sensoriales. Dichos dispositivos estuvieron enfocados a uno o más sentidos que conforman el sistema sensoriomotor, los cuáles fueron realizados por el artista/investigador/docente y los estudiantes.

Para Agamben (2011) un dispositivo es “todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos” (p. 257). Basado en esta idea, el uso de estos dispositivos con enfoque enactivo ayudó a los estudiantes a capturar y a construir nuevas formas de subjetivación y aprendizajes encarnados a partir de la práctica y de sus procesos.

La exploración enactiva de la ciudad y el entorno urbano, contempló los sectores cercanos al CAEVJ, estas actividades se enmarcaron como salida pedagógicas descritas en el reglamento interno del colegio, como: “actividades de aprendizajes desarrolladas fuera del establecimiento... Se desarrollan en horario de clases y deben contar siempre con la supervisión permanente del docente...en la ida y retorno de la actividad” (Colegio de Artes Eliseo Videla Jorquera, 2022, p. 27).

La recolección y documentación de datos en esta investigación es amplia y considera, las notas de campo expresadas en bitácoras personales, los dibujos hechos por los estudiantes, el registro fotográfico y de video del proceso creativo. Por otro lado, Contreras (2018) establece que “el registro es fundamental a la hora de realizar una investigación basada en la práctica, para que después puedan ser analizados, re-articulados, re-presentados, para reconstruir la genética del proceso investigativo”(p. 81), pues los hallazgos emergen de la experiencia vívida de los estudiantes y del artista/investigador/docente. Las características del enfoque que guió esta investigación, establece que las experiencias corporeizadas, encarnadas y situadas emergen de la práctica y el devenir propio del proceso. 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). Donde lo inesperado permitió la reflexión crítica del mismo por parte de los estudiantes.

Los experimentos y actividades realizadas en esta investigación se diseñaron y ejecutaron en dos etapas: la primera etapa fue de revisión de bibliografía teórico-práctica de los siguientes áreas: enfoque poscualitativo, a/r/tografía, didáctica con un enfoque enactivo, IABP, y proyectos artísticos. La segunda etapa fue de ejecución teórica-práctica: desarrollo de experimentos, diseño, ajuste y ejecución de las actividades, análisis de la información teórica-práctica de la experiencia compartida por los estudiantes. El análisis de los resultados, buscó identificar nuevos aprendizajes y nuevos conocimientos generados y su potencial aporte a una educación artística, que expanda los límites del conocimiento, que problematice la realidad y no la reproduzca (De Pascual & Lanau, 2018). Los resultados serán socializados con la comunidad escolar a través de una exposición que incorpore hallazgos y procesos.

En esta investigación participaron siete estudiantes-colaboradores los que en adelante para referenciar sus aportes y mantener su individualidad fueron identificados como colaboradores (C) de la siguiente forma: C1-C2-C3-C4-C5-C6-C7 según corresponda, todos ellos cursan el cuarto año de educación media en el CAEVJ. El artista/investigador/docente con y junto a los estudiantes, llevaron a cabo cuatro experimentos. El primero fue el recorrido olfativo de los estudiantes, desde sus casas hasta el colegio. El segundo fue una propuesta de creación personal, diseñada y ejecutada desde mi rol de artista en esta investigación. El tercero incorporó el frottage como técnica para la exploración táctil, en el área verde frente al colegio. Finalmente, el cuarto experimento fue la exploración de un parque cercano al colegio y estuvo centrado en el cuerpo, el movimiento y el entorno. Para el desarrollo de estos experimentos, se diseñaron y utilizaron dispositivos sensoriales exclusivos para cada exploración. Las actividades se realizaron en tres fechas distintas: el 21 de agosto, el 18 de octubre y el 6 de noviembre del año 2023, en el horario correspondiente a las clases de Artes Visuales.

El esquema de la Figura 4, corresponde a la síntesis y a la articulación teórica-práctica de los cuatro experimentos desarrollados con un enfoque enactivo para conocer la ciudad de Ovalle, el esquema muestra a la escuela y a la educación artística visual, como el punto de partida de estos experimentos y los distintos caminos tomados por ellos para la exploración de la ciudad con enfoque enactivo. El esquema incorpora de forma explícita el marco teórico y los conceptos que guiaron esta investigación expresados a través de círculos que unen a cada experimento, de la misma forma cada experimento muestra los referentes teóricos y metodológicos-prácticos que formaron parte de la reflexión hecha a partir de las experiencias vividas por los estudiantes en cada exploración.

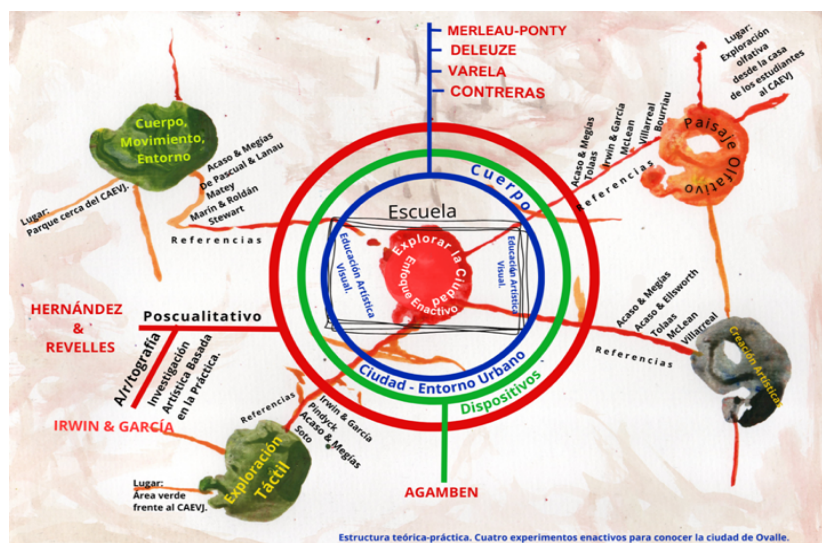


Figura 4. Estructura teórica-práctica. Cuatro experimentos enactivos para conocer la ciudad de Ovalle.

Cuadro propio: Artista/Investigador/Docente.

Los cuatro experimentos realizados para la exploración enactiva de la ciudad de Ovalle tenían la siguiente estructura; tres de los experimentos de exploración se organizaron en cinco etapas: diseño y construcción del dispositivo, inducción, exploración, diálogos colectivos y reflexión. Y un cuarto experimento de creación personal, hecha en esta investigación desde el rol de artista.

Experimentos de Exploración Sensorial

1. Paisaje Olfativo, Exploración Camino al Colegio. Este experimento buscó exaltar la experiencia olfativa de los estudiantes en su recorrido desde sus casas hasta el colegio. Donde, se desarrollaron diversas actividades, como por ejemplo: Identificaron y enlistaron los principales olores presentes en el recorrido, recolectaron los elementos o la materia que genera el olor que identificaron y dibujaron un mapa del recorrido realizado (Figura 5). El diseño de este dispositivo está compuesto por una bitácora personal para el desarrollo de las actividades y bolsas herméticas de plástico para la recolección de la materia que genera el olor, siete cajas de cartón con dos recipientes de cerámica en cada una recipientes que contienen la materia que genera el aroma, así como el mapeo del recorrido cuyos resultados podrán constituir el paisaje olfativo de su recorrido.

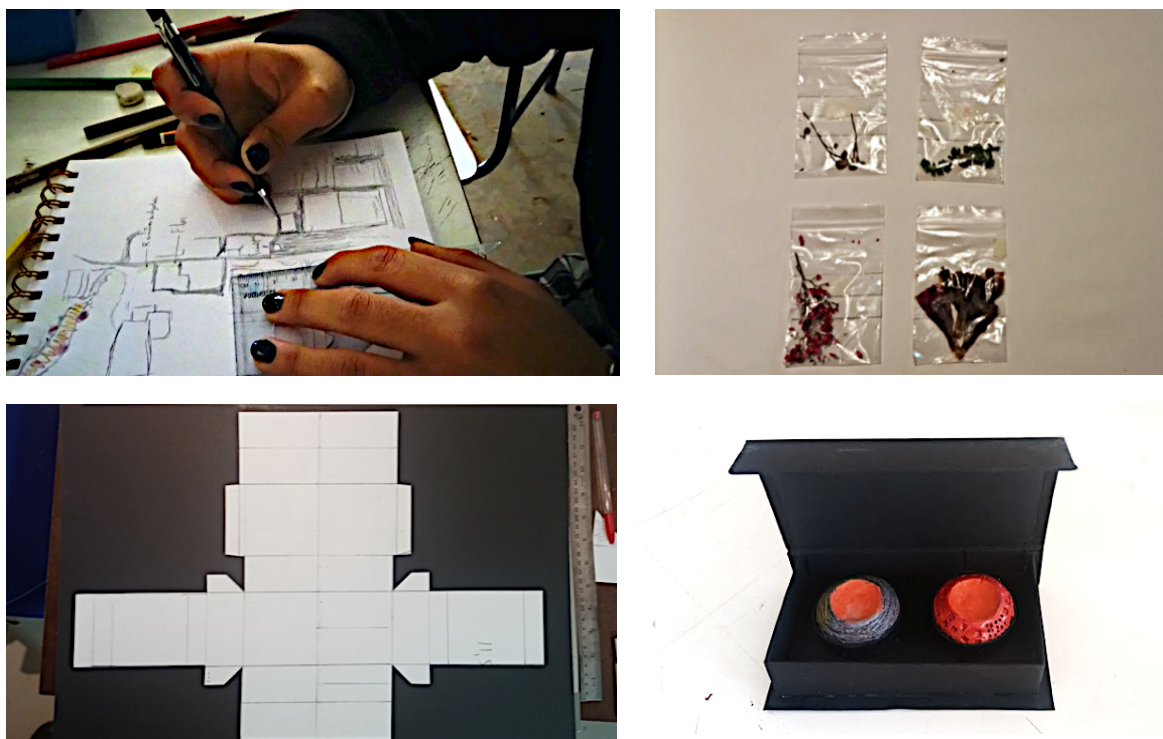


Figura 5. Fotografía de las actividades del experimento 1.
Registro: Artista/Investigador/Docente.

2. Mapa Subjetivo de la ciudad de Ovalle, Propuesta de Creación para Repensar lo Colectivo en la Ciudad. El artista propone la creación de un Mapa Subjetivo de la ciudad de Ovalle, partiendo de su interés por la interacción entre la ciudad y las personas desde la creación artística. Se cuestiona si es posible replantear la idea de ciudad más allá de lo colectivo y representacional, integrando lo individual y lo subjetivo en su construcción. Se analiza la ciudad como un dispositivo de poder y extensión del sistema neoliberal, que tiende a colectivizar y definir a las personas según su función en la producción.

La propuesta incluye proyectos artísticos y referentes como McLean (2019) y Braawn (1962), quienes exploran la interacción entre el cuerpo y la ciudad a través del mapeo perceptivo. Se concluye que la suma de experiencias individuales y subjetivas constituye lo colectivo, y se presenta el Mapa Subjetivo de Ovalle como resultado de esta construcción.

3. El frottage como experiencia táctil. Este experimento tomó la técnica del frottage como un método para explorar el parque frente al CAEVJ, desde el sistema sensorial táctil como otra forma de conocer y reflexionar la ciudad de Ovalle. En esta actividad se utilizaron cuatro carpetas como dispositivo, que tenía distintos tipos de papeles dimensionados a ½ oficio, cada carpeta fue utilizada por dos estudiantes quienes realizaron un safari, o captura, de texturas a través del frottage en el parque (Figura 6).

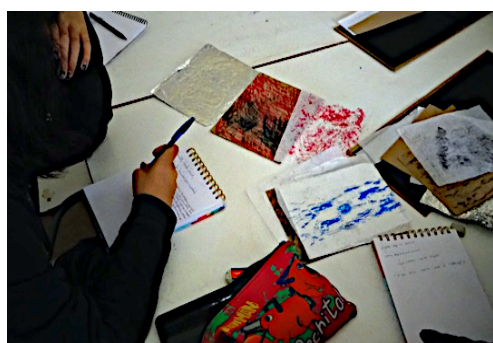


Figura 6. Fotografía de las actividades y procesos del experimento 3.
Registro: Artista/Investigador/Docente.

4. Cuerpo, Movimiento y Entorno. Los participantes exploran el parque ubicado cerca del CAEVJ, utilizando un arnés como dispositivo (Figura 7) el que fue diseñado junto con los estudiantes, el dispositivo cuenta con cuatro extensiones con un globo en cada una de ellas, y que forma parte del cuerpo y de su movimiento en está exploración, en este experimento los estudiantes reflexionaron en torno, al cuerpo, el movimiento y el entorno, a partir de su experiencia.

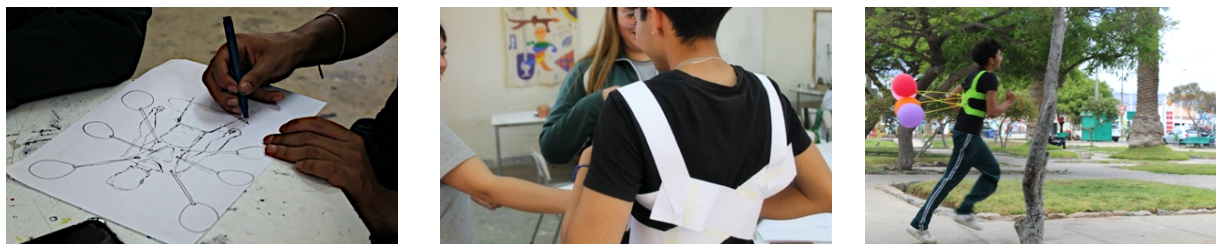


Figura 7. Fotografías de las actividades y procesos del experimento 4.
Registro: Artista/Investigador/Docente.

Los experimentos presentados conformaron un espacio de exploración artística-pedagógica que puede ser un potencial aporte para la educación artística escolar, donde la práctica generó en los estudiantes la experiencia que les permitió conocer y hacer emerger su propia idea de mundo. “De igual manera será preciso despertar la experiencia del mundo tal como se nos aparece en cuanto somos-del-mundo por nuestro cuerpo, en cuanto percibimos el mundo con nuestro cuerpo” (Merleau-Ponty, 1994, p. 222). En consecuencia los experimentos diseñados y ejecutados desde un enfoque enactivo invita a los estudiantes a abordar sus aprendizajes desde la experiencia práctica generando subjetividades y reflexiones en su proceso de creación artístico-educativo que les permitió conocer el ambiente que habitan.

1. Paisaje Olfativo: Exploración Camino al Colegio

Jacobs (2023) considera que el sistema olfativo puede ser un sistema inconsciente de aprendizaje y de memoria, singularmente emocional, y que, pese a que interviene directamente en la relación con el ambiente, este ha sido pasado por alto en la extensión del debate de la cognición mente-cuerpo y entorno, desde la filosofía y la ciencia que estudia la cognición. Por otra parte, la científica y artista noruega Tolaas, ha enfocado su trabajo desde la necesidad de explorar diferentes formas para exaltar los sentidos, generando una experiencia directa, vivida e intencionada, como un intento por revertir la forma que nos han acostumbrado a relacionarnos con el entorno donde la experiencia sensible ha sido principalmente visual, convirtiendo el olor en algo sin importancia (Sánchez, 2022). Esta búsqueda la ha llevado a establecer el olfato como una forma de conocimiento y describe que “El olor es tan veloz y rápidamente dispara emociones en

tu cerebro, que apenas tienes tiempo para reflexionar sobre él” (Tolaas, 2017). Esta reflexión es el punto de partida para definir las actividades que dieron forma a esta experiencia, donde el recorrido olfativo que realizaron los participantes se enfocó en una acción intencionada que les permita detenerse y reflexionar en torno a aquellos olores que están presentes en su recorrido, pero como dice Tolaas, son veloces y no dan tiempo para su reflexión. Esto nos lleva a la idea planteada por Varela (1991), quién propone una visión enactiva de la cognición, donde es descrita como encarnada y que emerge desde la experiencia sensorial del individuo la que, a su vez, construye la interacción del cuerpo con y desde el mundo.

La exploración olfativa obrada por los estudiantes en la ciudad de Ovalle no solo permitió identificar los aromas presentes en el recorrido hecho por ellos desde sus casas al CAEVJ, sino también comprender la importancia de la percepción para conocer y descubrir el mundo. Toda vez que el mundo es inseparable de la experiencia sensoriomotora. Por otra parte, el proyecto propuesto para esta indagación toma como referencia el trabajo *Smell Memory Kit* (2016) también de Tolaas (Figura 8), donde la artista crea un dispositivo que contiene un conjunto de ampollas con el mismo aroma en su interior, acompañadas de un pequeño contenedor de bronce donde pueden guardarse. Para este proyecto, Tolaas desarrolló un nuevo aroma, que describe como abstracto o desconocido, con el objetivo de permitir a las personas asociar sus experiencias con este aroma y así poder guardarlas. El contenedor propuesto por la artista puede ser usado como amuleto para activar la memoria y el momento marcado por el usuario cuando así lo desee. El diseño realizado no solo se enfoca en guardar un aroma, sino que además guarda la experiencia de quien lo usa, construyendo una relación directa entre lo experiencial y lo sensorial. Esto último guió en este proyecto la idea de incorporar contenedores de greda para guardar los aromas seleccionados por los participantes y las experiencias vividas por ellos en su recorrido olfativo.



Figura 8. *Smell Memory Kit*,
por Sissel Tolaas y Supersense, 2016.

Di-conexiones (<https://www.di-conexiones.com/olfato-cuando-el-olor-es-el-material-del-diseno/>)

En la misma línea, la artista e investigadora británica McLean desarrolla proyectos artísticos centrados en el olfato. Su punto de partida es que, cuando se entiende que, en un contexto cultural basado principalmente en una hegemonía visual, los olores son invisibles, estos podrían considerarse de menor importancia. Idea que estuvo presente a lo largo de su investigación artística, cuyo objetivo fue explorar cómo los olores podrían hacerse visibles tanto literal como figurativamente (McLean, 2019). Para ello establece que, si se crean mapas a partir de caminatas olfativas en distintas ciudades, se construye de esta forma otra relación con el entorno. Lo planteado por McLean se vincula de forma directa con el experimento *Paisaje Olfativo: exploración camino al colegio* y las ideas que guiaron esta indagación, que al incorporar a el cuerpo como un agente cognoscitivo (Contreras, 2013), esto puede aportar a la generación de distintos aprendizajes encarnados y situados, que emerjan desde la interacción sensorial olfativa con el ambiente y con las experiencias subjetivas de cada estudiante.

El proyecto realizado por McLean, *Carte des Odeurs: Lausanne, Suisse* (2020), como muestra la Figura 9, es el resultado de la experiencia intencionada y particular de un grupo de participantes, generada a partir de caminatas de exploración olfativa. La suma del mapeo individual construye, en este caso, el paisaje olfativo de la ciudad de Lausanne. Estos vínculos y características presentes en la propuesta de McLean, que establece al cuerpo y la producción de mapas olfativos como otra forma de relacionarse con el entorno, fueron incorporados como parte del dispositivo olfativo desarrollado y usado en este proyecto para explorar la ciudad. Para Contreras (2018), lo que el cuerpo sabe no puede ser traducido del todo a un discurso. Según ella, "Existe un residuo de la experiencia que habita en nuestro cuerpo individual y...es irreducible a la palabra" (p. 85). El experimento llevado a cabo por los estudiantes para conocer y explorar la ciudad

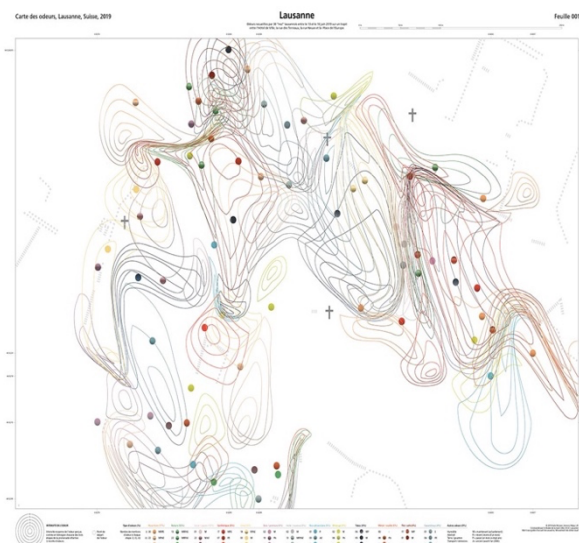


Figura 9. Ubicación geográfica de las experiencias olfativas, la imagen corresponde al proyecto, *Mapa de olores: Lausana, Suiza*. Por Mclean, 2019. Sensory maps (<https://sensorymaps.com/?projects=carte-des-odeurs-lausanne-suisse>)

de Ovalle desde la exploración olfativa, permitió comprender la importancia de las vivencias y de las subjetividades que emergieron en cada recorrido, presentes en los mapas que McLean (2019) los define como performativos y proyectivos para, construir el paisaje olfativo de la ciudad.

La imagen de la Figura 10 es el mapeo de olores que marcan experiencias ligadas a la memoria emotiva de los participantes. De acuerdo, a la artista, en particular, los olores de comida o de la naturaleza evocaban otros lugares o actividades, así como también recuerdos felices. El paisaje olfativo que emerge al recorrer la ciudad puede ser corporal, experiencial y situado, por lo que enriquece la comprensión del mundo. Para McLean los olores son dinámicos, cuyas fuentes pueden ser naturales, materiales y humanas, y las cuales están incrustadas en la superficie y en la materialidad urbana.

Desde lo anterior, explorar la cognición olfativa desde un enfoque enactivo no-representacional, podría constituir un espacio para identificar los aprendizajes que emergen de la relación con el ambiente y reflexionar en torno a ellos. *El paisaje olfativo, exploración camino al colegio*, fue una invitación a los estudiantes a desarrollar una acción corporeizada que les permitió reflexionar a partir de la experiencia generada de su interacción con el ambiente.

Para efecto de esta investigación y la ejecución del experimento antes mencionado, los estudiantes realizaron un recorrido caminando desde sus casas hasta el colegio. La interacción que tienen los estudiantes con los lugares que habitan y con el recorrido que han realizado durante su vida escolar han construido una relación encarnada con el ambiente, donde dicha relación era principalmente visual, frente a esta experiencia C7 menciona que “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”, que C7 comenzara a fijarse en los olores que son parte de su recorrido diario al colegio, le ayudó a construir y ampliar la información que él tenía del lugar, a partir de su experiencia. De igual forma lo aportado por C2, este menciona que “En la esquina hay una verdulería y siempre llega un camión que se estaciona afuera y siempre son como olores distintos” como parte de su reflexión C2 advierte que él no se había percatado de ello y fue consiente al momento de hacer la actividad, llevado al contexto de las clases de Artes Visuales las dos experiencias nos muestran que hay otras formas de conocer y explorar la ciudad, así como también, abrir otros caminos para el proceso de creación artístico-educativo.

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 centra en las características generales de la misma, por el contrario, se desarrolla desde la inevitable 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, las experiencias particulares construyeron el conocimiento encarnado y práctico de los estudiantes, lo que implicó establecer un vínculo directo entre la memoria afectiva y la experiencia encarnada de ellos con su recorrido, para construir el *paisaje olfativo*.

1.1. Etapas

1.1.1. Inducción

El Taller de Paisaje Olfativo comenzó con la proyección de las imágenes de los dos proyectos artísticos descritos, que tomaron el olfato como base para su proceso creativo: *Smell Memory Kit* de Tolaas (2016) y el proyecto *Carte des Odeurs: Lausanne, Suisse* de McLean (2019). La revisión de estos trabajos permitió a los estudiantes comprender el sentido del olfato como generador de conocimiento y su potencial integración en procesos de creación artística. Luego, la actividad se trasladó fuera del CAEVJ. Junto a los estudiantes se eligió como lugar de estudio la rotonda cercana al colegio (ver Figura 10). Una vez en el lugar observaron sus características, centrados en la interacción entre el cuerpo y el entorno. Es en este contexto que, C5 describió la rotonda como “un círculo que ofrece distintas direcciones”. Esta idea de la rotonda de tránsito como un círculo y como un lugar de posibilidades para conocer la ciudad de Ovalle solo puede ser reconocida abordando el lugar in situ, desde el cuerpo como un agente activo y generador de dichas posibilidades. *Un círculo que ofrece distintas direcciones*, es un pensamiento cuyas potenciales acciones desafían el diseño vial, toda vez que el desplazamiento vehicular y sus direcciones se encuentra preestablecido y regulado por la ley de tránsito.



Figura 10.

Arriba: Vista satelital (*Google Maps*, 2023).
 Abajo: Primer ejercicio realizado en la rotonda.
 Registro: Artista/Investigador/Docente.

1.1.2. Diseño y Construcción de Dispositivo

Los dibujos presentados en la Figura 11, dieron cuerpo al dispositivo que guió la exploración del experimento 1. Su diseño y construcción involucró materiales conocidos y utilizados por los estudiantes en su contexto escolar: greda, cartón, esmalte para cerámica, croquera, lápices de color y grafito, los que en su mayoría son usados en actividades pedagógicas enfocadas en la reproducción técnica y construcción de objetos. Acaso & Megías (2023) denominan estos materiales 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). Al usar estos materiales en la construcción de este dispositivo, no solo se abrieron otros caminos para su uso en la producción artística-educativa, sino además, ayuda a revertir su condición de *Materiales mudos*.

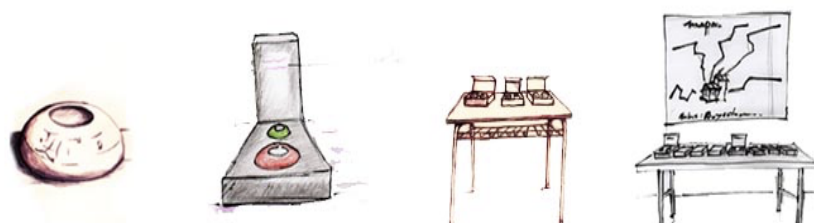


Figura 11. Dibujos iniciales para la construcción de objetos y posible instalación.
Por: Artista/Investigador/Docente

En este caso la greda y la técnica de vaciado no fueron usados para la construcción de vasijas o reproducción de piezas alfareras vinculadas a los pueblos originarios, como ha sido costumbre en las actividades propuestas por la educación artística. Por el contrario la decisión de usar la greda como material en este experimento emergió de las referencias teórica/artísticas las que articuló y guió la exploración olfativa de la ciudad. Desde este contexto, la greda forma parte de este proyecto artístico-educativo-contemporáneo, a través de la confección de 14 piezas hechas con un molde mediante la técnica de vaciado (Figura 12), piezas que fueron usadas para guardar los aromas seleccionados por los estudiantes en su exploración olfativa. Por otra parte, se usó cartón para la confección de las siete cajas una para cada estudiante, donde se guardaron las dos piezas de greda hechas para contener y guardar la materia que



Figura 12. Molde de yeso para la reproducción de piezas.
Por Artista/Investigador/Docente.

producen los aromas elegidos por los estudiantes en su recorrido. Para facilitar el proceso de construcción y evitar la pérdida de material, se empleó una plantilla o red con las medidas para armar las cajas (Figura 13). Es importante mencionar que la red es usada como estrategia metodológica utilizada en la asignatura de matemáticas para abordar el eje de geometría en los cursos de tercero y sexto año de educación general básica (Ministerio de Educación, 2023). Permitiendo así que los estudiantes puedan conocer y consolidar estos aprendizajes a través de la práctica.



Figura 13. Izquierda: Plantilla o red para construcción de caja.
Derecha: Caja de cartón construida con uso plantilla.
Registro: Artista/Investigador/Docente.

Este cruce interdisciplinario que emerge a partir de la construcción de este dispositivo, ubica a la práctica y el pensamiento artístico - Art Thinking (Acaso & Megías, 2017) con un enfoque enactivo, en un espacio donde se articulan y convergen distintos aprendizajes para esta producción artístico-educativa. Acaso & Megías (2017) explican el Art Thinking de la siguiente forma:

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)

1.1.3. Exploración Olfativa

La actividad consistió en la exploración olfativa de la ruta que los estudiantes realizan desde sus casas al colegio, utilizando el olfato como el principal sentido para re/conocer la ciudad, en este caso fue el recorrido que los estudiantes hacen a diario para llegar al colegio. En esta etapa se hicieron las siguientes acciones (Figura 14 - 15).

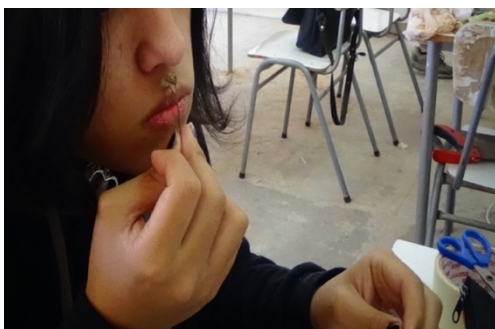


Figura 14. El C5 revisa y selecciona la materia recolectada.

Registro: Artista/Investigador/Docente.



Figura 15. Material recolectado por los estudiantes en su exploración olfativa.

Registro: Artista/Investigador/Docente.

- a) Identificaron y Seleccionaron: Cinco aromas que forman parte de su recorrido.
- b) Enlistaron: En su bitácora, apuntaron y describieron los aromas seleccionados.
- c) Recolectaron: Depositaron la materia que genera el aroma seleccionado, en pequeñas bolsas herméticas.

La materia recolectada da cuenta de un proceso de selección donde los estudiantes, en el trayecto de la casa al colegio, identificaron y registraron cinco olores presentes en su recorrido. Esta primera experiencia sensorial a través del olfato implicó una acción consciente e intencionada que transitó desde lo percibido hacia la memoria afectiva. Toda vez que, cada aroma fue el detonante para la reflexión crítica del lugar que habita. La recolección hecha por los estudiantes abrió en la mayoría de los recorridos otras formas de interactuar con el entorno, así lo manifestó el C7 quien describe su experiencia olfativa y cómo fue su proceso de recolección:

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, 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.

Lo compartido por el C7 entrega algunas pistas que emergen de esta exploración con enfoque enactivo. Este estudiante se refiere que al fijarse de forma intencionada en

los olores, pudo identificar y descubrir aromas que él no conocía. Es decir, solo al tener que realizar esta actividad hizo consciente/voluntaria la posibilidad de percibirlos. Desde la perspectiva de Jacobs (2023), el olfato es un sistema cognitivo sofisticado que dificulta la representación consciente, pues se vincula principalmente a lo emotivo e involuntario. Lo planteado por Jacobs da cuenta de un choque entre la teoría y la experiencia compartida por C7, toda vez que el primero no considera la cognición como una acción intencionada para explorar y conocer a través del olfato. Acción que permitió a C7 *hacer emerger* información desde la experiencia como describe la enacción y que, Varela (2013, p. 90) lo define como, la "circularidad de la acción/interpretación". Esta unión indisoluble entre acción y conocimiento fue lo que hizo emerger otra forma para conocer y generar aprendizajes desde la exploración del entorno.

Siguiendo con la experiencia de C7, quien plantea que para poder desarrollar la actividad tuvo que pedir ayuda a otras personas para completar la recolección, esta interacción social que se genera en el transcurso de la exploración pone en valor la participación de otras personas las que se vieron vinculadas por del devenir propio de la práctica. De acuerdo a lo expresado por C7 en su bitácora, uno de los aromas que seleccionó fue el de unas flores que estaban en la casa de su vecina y cuenta lo que hizo "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". Para que esto aconteciera, la estudiante tuvo que contarle a su madre lo que estaba realizando, y así entendiera la importancia de las flores para que le ayudara a conseguirlas. A partir de ese momento, el experimento que comenzó como una exploración individual, cambio de rumbo y se convirtió en una acción artística-educativa colectiva y relacional, pues involucró a otros en su proceso. A la madre de la estudiante quien participó de la actividad al recibir indicaciones de C7 y al asumir la responsabilidad de pedir las flores a la vecina, donde quizás debió explicar que eran para una tarea del colegio de su hija. De la misma forma esta acción que emergió producto al devenir propio de la práctica, donde los caminos tomados tanto por C7 como el proceso de la exploración olfativa que fue cambiando, acción que abrió espacios para reflexionar y hacer emerger otros aprendizajes. Interacción que comenzó con el recorrido olfativo, la identificación de aromas y la recolección de las flores que incluyó a la vecina, no solo porque ella le regaló las flores, sino por que ella y las flores son co-productores del paisaje olfativo del lugar que habita C7, y otras acciones que hicieron para que esto aconteciera, por ejemplo: fueron a la casa, golpearon la puerta y dialogaron. Para Bourriaud (2006, p. 54), "parece más urgente inventar relaciones posibles con los vecinos, en el presente, que esperar días mejores". Los caminos que emergieron durante el desarrollo de está exploración fue construyendo una dinámica artística que finalmente vinculó a otros y le permitió al estudiante reflexionar en torno a la idea de arte relacional presente en la ejecución de su trabajo.

Por otra parte la experiencia descrita por el C7 da cuenta de que la percepción no solo se genera desde un mundo natural sino también por un mundo social, a ello Merleau-Ponty (1994) 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)

Finalmente la posibilidad de explorar olfativamente la ciudad por C7 fue el gatillante que abrió espacios para reflexionar, por un lado se encuentra la interacción con el mundo natural y, por otro, la interacción con el mundo social. Abordar esta exploración de la ciudad requirió de actividades abiertas las que posibilitó que los estudiantes transitaran por caminos flexibles desde donde emergió la reflexión y alejado de la rigidez de lo pre-dado y de lo convencional. En esta línea, Deleuze (2021) desarrolla la idea de Proust y manifiesta que la verdad es arbitraria, es abstracta y establece que “lo convencional es explícito” (p.112). Siguiendo esta idea, las actividades se alejaron de lo convencional y permitieron a los estudiantes crear distintas formas para abordar su proceso de creación artístico-educativo, dichas formas son producto de la práctica y su proceso, a través del cual los estudiantes indagaron, escarbaron y abrieron otros caminos para descubrir, experimentar y finalmente construir su propia idea de ciudad, es decir, la experiencia vivida, es inherente a la práctica.

El ejercicio propuesto para explorar olfativamente la ruta que hacen camino al colegio desde un enfoque enactivo no representacional fue el desencadenante que sacó a flote las experiencias planteadas por C7, las cuales hubieran sido casi imposibles de abordar desde las actividades que hasta ahora son hechas en las clases de Artes Visuales, las que se caracterizan en su mayoría por la producción de objetos y reproducciones desde un enfoque representacional. Acaso (2009) plantea: “creo que hoy en día hay que reivindicar la enseñanza de las artes y la cultura visual como un área relacionada con el conocimiento, con el intelecto, con los procesos mentales y no solo con los manuales” (p.17). La didáctica con un enfoque enactivo que guió esta investigación puede constituir una alternativa didáctica para las Artes Visuales en el contexto escolar, que estimule la construcción de conocimiento y que potencie el trabajo intelectual, en consecuencia la práctica permite que se lleven a cabo, otras formas de relacionarse con la creación artística-educativa, que incorpore diversas áreas del conocimiento y que no este limitado a la producción de objetos.

para hacer un mapa que se construye con las experiencias y las subjetividades que emergieron desde su exploración sensorial. Esta forma de conocer la ciudad o el entorno urbano desde el enfoque enactivo no-representacional es una interacción situada y encarnada de los estudiantes con la ciudad. Las experiencias generadas por esta actividad ubica a los estudiantes en procesos y devenires propios de la práctica es el espacio que *hace emerger* otros aprendizajes, tomando distancia de las prácticas tradicionales que han prevalecido en la asignatura de Artes Visuales, donde la ciudad se conoce desde un enfoque representacional.

La experiencia olfativa que surgió del recorrido hecho por los estudiantes desde sus casas hasta el CAEVJ (A a B) o de (B a A) fue la posibilidad que tuvieron los estudiantes, para conocer y reflexionar en torno a la interacción de los estudiantes y los lugares que forman parte del recorrido que ellos hacen al colegio, lo que para Irwin & García (2013) es la exploración del *espacio intermedio* entre A y B, que permite conocer y apreciar las particularidades del mismo. Esta experiencia fue compartida por el grupo de estudiantes en un ejercicio de diálogo posterior a la actividad. Para iniciar el diálogo, se les pregunto lo siguiente: ¿Cómo fue su experiencia en el recorrido olfativo? Las reflexiones compartidas por los estudiantes son las siguientes:

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 que había que hacer esto.

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

C4: Yo no me fijo mucho en los aromas cuando voy caminando, pero lo sentí y fue como olor ambiental, el olor como normal, o sea, como sin olor, no sé si me entiende, de la nada me llegó el olor.

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

C6: Cuando salgo de la casa hay como un olor muy fresquito, así como humedad. Y yo no sabía cómo sacar ese olor. Y yo dije, es como tierra húmeda, porque me di cuenta que el olor viene de la tierra húmeda, porque la tierra se humedece con la llovizna en la noche y de eso sale ese olorcito fresco.

Para referirse a las experiencias compartidas por los estudiantes, es oportuno iniciar con la afirmación “no sabemos de lo que un cuerpo es capaz”, que Deleuze (2023, p. 62) desarrolla desde la pregunta de Spinoza “¿Qué puede un cuerpo?” (Deleuze & Parnet, 2013, p. 70), el cual no puede ser definido por su género, sino por los afectos y por lo que puede. 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.

Las experiencias presentadas aportan algunas pistas que ubican al olfato como un sentido desde donde emerge y se construye otra relación con la ciudad. Por ejemplo, el C2 manifiesta “Pero hoy día, fue cuando me di cuenta, porque me acordé que había que hacer esto”. Es decir, él solo se percató de los olores presentes en su trayecto al colegio cuando realizó de forma intencionada la exploración olfativa. Esto recuerda el argumento de Varela, et al. (1992), que dice: “No hay actos volitivos sin intención” (p.148), o sea, la exploración olfativa realizada por el estudiante es una acción corporizada voluntaria e intencionada cuya cognición emerge producto de una acción dirigida.

Un ejemplo de ello es la experiencia del C2 y C4, que al activar el olfato intencionadamente aparecen elementos en su recorrido que habían sido pasados por alto. De la misma forma, ha sido posible identificar algunas pistas que han emergido desde la exploración olfativa y que podrían constituir “otros” aprendizajes, es lo compartido por la C3 y la C5 quienes manifiestan la dificultad para llevar a cabo esta exploración por estar resfriadas, situación que posiciona al cuerpo como un agente que interactúa con el ambiente, y su condición transitoria de cuerpo enfermo interrumpe dicha interacción. 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.

Por otra parte, lo relatado por C6, quien no podía reconocer el olor fresquito que percibió al salir de su casa, abrió un espacio distinto para reflexionar, a partir de la necesidad que tuvo el estudiante de identificar la procedencia de el aroma. Por un lado, es posible atribuir esta dificultad a la relación que hace C6 al relacionar la sensación de lo fresco con el sistema olfativo y, no con el sistema táctil al cual pertenece. Pese a ello, C6 indagó y reflexionó de dónde viene y cómo se produce aquello que sentía. Y dentro del mismo relato, concluye que: “lo fresco venía de la tierra porque el rocío la había humedecido durante la noche”.

Esta conclusión fue producto de la problemática que emergió con la práctica de esta exploración con enfoque enactivo, y abrió nuevos caminos para generar aprendizajes en la experiencia, los cuales claramente no estaban predeterminados. Desde esta perspectiva, se debe mencionar que en la medida que el acto pedagógico con enfoque representacional se siga desarrollando desde “la fallida pretensión de que algo pueda ser aprendido de la misma manera por diferentes personas” (Acaso, 2018, p. 57), existe la posibilidad de que la confusión que expresó el C6 se siga reproduciendo.

1.1.5. Intervención de los Contenedores de Greda

A los participantes se les entregó dos piezas de greda que contendrían los aromas que seleccionaron (Figura 17). Podían intervenirlos de forma libre en este pequeño espacio, pulir, aplicar texturas y color, como una búsqueda por *hacer visible* (McLean, 2019) lo experimentado con el aroma y el material que lo produce y quedara guardado en cada pieza. El resultado fueron 14 piezas, todas tratadas de manera diferente para representar las experiencias surgidas de la exploración olfativa. De acuerdo con Merleau-Ponty (1994, p. 241), “la experiencia de los sentidos solo tiene lugar en una actitud muy particular y no puede servir al análisis de la conciencia directa”, experiencias que derivaron en un trabajo de intervención de las piezas en greda y que cuyo diseño incluyó el uso del sentido táctil y visual al aplicar colores, texturas y líneas en bajo relieve como una forma de *hacer visible* lo percibido (Figura 18).



Figura 17. Proceso de Intervención en pieza de cerámica.
Registro: Artista/Investigador/Docente



Figura 18. Aplicación de esmalte cerámico.
Registro: Artista/Investigador/Docente.

2. Mapa Subjetivo de la Ciudad de Ovalle, Propuesta de Creación Enactiva para Repensar lo Colectivo en la Ciudad

La propuesta de creación del Mapa Subjetivo de la ciudad de Ovalle, que desarrollé desde mi rol de artista en esta investigación, tomó como punto de partida mi interés por la ciudad y su interacción con las personas. Asimismo, consideré cómo las Artes Visuales podrían generar otras formas de pensar la ciudad, más allá de un espacio colectivo, es decir, una idea dinámica de ciudad donde lo colectivo se construya desde lo individual y lo subjetivo. Esta reflexión incorporó aspectos teóricos y prácticos generados a través de la experiencia en el experimento 1, tanto por los estudiantes como desde mi rol de docente.

Este planteamiento dio origen a la siguiente pregunta: ¿Es posible replantear la idea de ciudad, más allá de un espacio colectivo y representacional, por una idea de ciudad que incorpore lo individual y lo subjetivo como base para la construcción de lo colectivo? Estos aspectos fueron los que guiaron la ejecución de mi propuesta artística personal, también con un enfoque enactivo no-representacional.

Para repensar la relación de las personas con la ciudad, abordada como un espacio de exploración y producción artística visual, es necesario reconocer la ciudad como un dispositivo de poder, y por ende, como una extensión del sistema de producción neoliberal. De acuerdo con Foucault (2008, p. 229), la ciudad:

prescribe a cada uno su lugar, a cada quien su cuerpo, a cada cual su enfermedad y su muerte, a cada cual su bien, por el efecto de un poder omnipresente y omnisciente que se subdivide a sí mismo de manera regular e ininterrumpida hasta la determinación final del individuo, de lo que lo caracteriza, de lo que le pertenece, de lo que le ocurre.

Es decir, lo individual, lo subjetivo y lo experiencial quedan aplastados, cubiertos y negados por el poder y lo representacional, propio de lo que Foucault identifica como la utopía de una ciudad perfectamente gobernada, la cual otorga definiciones y características a los lugares y a los cuerpos que los habitan, humanos y no humanos.

Este acto se manifiesta mayormente a través de la colectivización y la definición de los cuerpos de acuerdo con la función que realizan para el sistema de producción, por ejemplo: estudiantes, trabajadores, amas de casa, profesores y/o cualquier otro oficio o profesión. Reconocer a la ciudad como dispositivo y extensión del sistema de producción neoliberal, cuyo diseño no se gesta desde la interacción cuerpo-ciudad, sino como una relación de poder, permitió realizar una reflexión situada y encarnada de la ciudad.

El valor que tienen las experiencias y las relaciones individuales con la ciudad no solo constituye una relación distinta con el espacio que se habita, sino que también implica aceptar que la interacción cuerpo individual y ciudad es permanente y dinámica. Desde el enfoque enactivo de Varela (1999), la realidad no es un hecho, depende

directamente del perceptor, siendo inseparable del mundo, es decir, el cuerpo individual y la ciudad se construyen mutuamente.

La propuesta del Mapa Subjetivo de la ciudad de O valle incorporó proyectos artísticos que centraron su proceso creativo en la exploración y el mapeo de la ciudad. Entre los ejercicios seleccionados como parte de la construcción teórica-práctica de mi proyecto, se incluyó el mapeo que hicieron los estudiantes como parte de la exploración olfativa de sus recorridos desde sus hogares hasta el colegio, el cual dibujaron de forma libre guiados por sus percepciones a partir de las experiencias particulares, encarnadas, situadas y subjetivas. De la misma forma, se seleccionaron dos referentes artísticos: McLean y Brauhn, quienes en sus procesos de producción artística tienen como base la interacción cuerpo-ciudad. En ambos casos, sus trabajos se enfocan en la percepción y el uso del mapa como dispositivo para el registro de las experiencias generadas por los participantes.

McLean realizó caminatas de exploración olfativa con un grupo de participantes en distintas ciudades de Europa y Estados Unidos, como una forma de indagar cómo las personas perciben la ciudad desde sus sentidos. En este caso, el mapa contiene la información del recorrido y de los lugares explorados por todos los participantes (Figura 19). Para ello, la artista utilizó distintas técnicas, materiales y formatos (fotografía y audiovisual) para el desarrollo de su creación artística *Mapa de Olores: Pamplona* (2014).

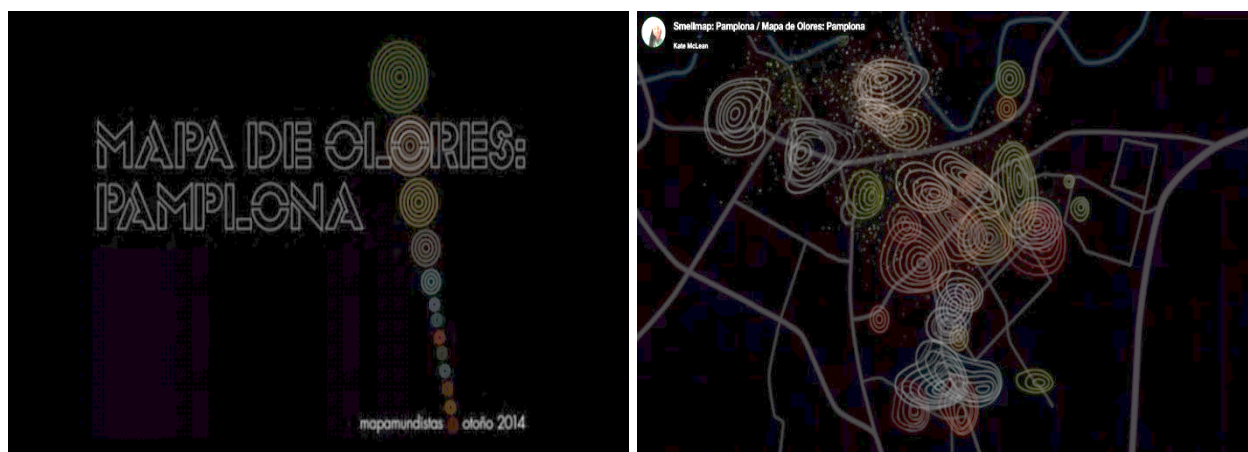


Figura 19. Fotogramas del proyecto: *Mapa de Olores: Pamplona*.
Por: Kate McLean. en Vimeo.

A su vez, Brauhn reflexiona que la percepción de la distancia cambió de forma definitiva en las personas con la aparición de los medios de transporte. La propuesta de Brauhn consistió en trasladarse de un punto A hacia un punto B en la ciudad, lo que posibilitó la interacción cuerpo-movimiento-distancia, experiencia que abrió la reflexión

perceptiva y subjetiva generada por ella. El trabajo "This way Brauwn" (1962) buscó conocer a través de un mapa cómo las personas perciben las distancias (Figura 20). En este caso, el artista le pide a un transeúnte que dibuje un mapa con la ruta, que le ayude a llegar desde un punto a otro en la ciudad.

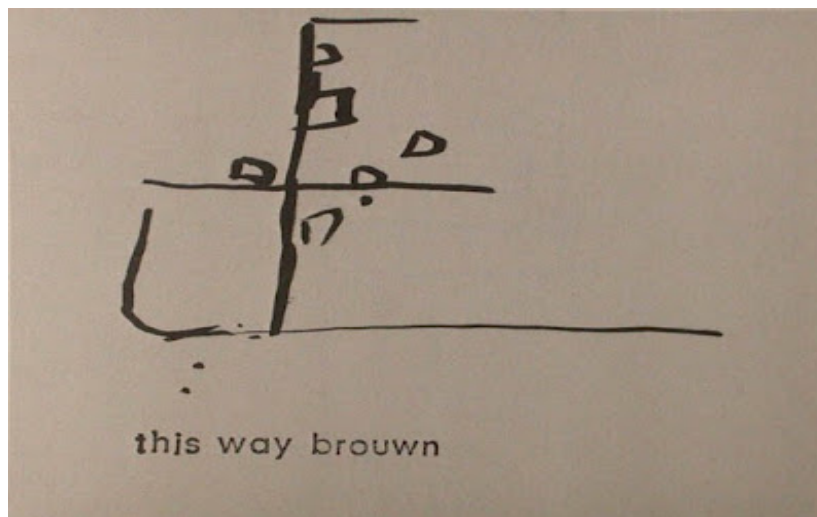


Figura 20.
Mapa dibujado por un transeúnte. *This way Brauwn*.
Por: Stanley Brauwn.

De acuerdo a Brauwn, los medios de transporte no solo modifican el sentido de la percepción y la relación distancia-cuerpo-movimiento, sino también la experiencia vivida y subjetiva generada en esta acción corporeizada. Si retomamos la idea de la ciudad como extensión del sistema de producción y su relación con la percepción cuerpo-ciudad, con los medios de transporte se suma el factor tiempo como parte de la producción. Lo reflexionado por el artista se vincula directamente a la experiencia vivida por los estudiantes en el experimento 1, donde el mapa hecho por ellos es el resultado de la sensación perceptiva de la distancia del recorrido de cada estudiante y no es una copia del mapa institucional de la ciudad de Ovalle (Figura 21).

La importancia de los mapas hechos por los estudiantes al momento de ejecutar esta propuesta, con enfoque enactivo no-representacional, según Deleuze & Guattari (2020) es evidente: "Si el mapa se opone al calco es justo porque está totalmente orientado hacia una experimentación que actúa sobre lo real. El mapa no reproduce un inconsciente cerrado sobre sí mismo, lo construye" (p. 21). El mapa puede



Figura 21. Mapa del recorrido de la casa del estudiante al colegio.
Por: C5.

ser transformado, puede ser intervenido, siendo el resultado irrepetible de la exploración que hicieron los estudiantes. No es el calco de un mapa pre-dado del lugar que ellos exploraron, por el contrario, nace desde la experiencia vivida a partir de la práctica.

El resultado de esta creación artística personal fue la confección de un Mapa Subjetivo de la ciudad de Ovalle, el que incluyó el mapeo realizado por los estudiantes. Estos mapeos, desde la idea de Braawn, son la sensación perceptiva que tienen los estudiantes, cuyos dibujos muestran el mapa subjetivo de su recorrido en el experimento 1. Los dibujos se plasmaron sobre una tela blanca, cuya acción constituyó un acto performático al trabajar las imágenes usando la técnica del bordado (Figura 22) que finalmente conformó el Mapa Subjetivo de la ciudad de Ovalle.

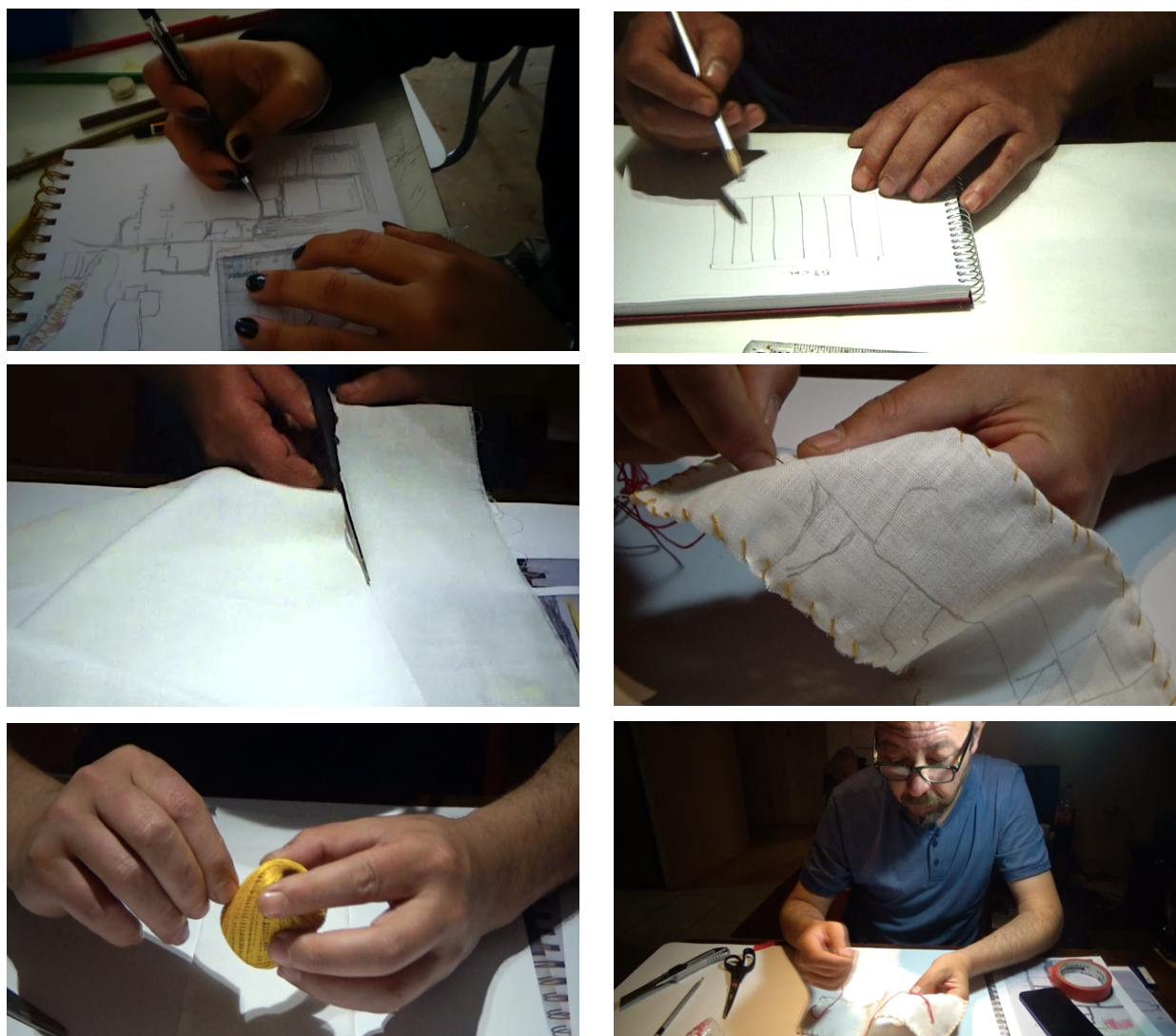


Figura 22. Secuencia de fotogramas, del mapeo del estudiante, el traspaso a la tela y bordado. Registro: Artista/Investigador/Docente.

Los estudiantes no solo trabajaron para conocer la ciudad, sino que también pusieron en relieve las subjetividades y la presencia de lo afectivo desde una acción corporeizada. Spinoza (2000) define "Por afecto entiendo las afecciones del cuerpo, con las que se aumenta o disminuye, ayuda o estorba, la potencia de actuar del mismo cuerpo, y al mismo tiempo, las ideas de estas afecciones" (p. 126). Por otra parte, Deleuze & Parnet (2013) se refieren a la fuerza de la pregunta de Spinoza, "¿de qué afecto es capaz?", para reflexionar en torno al cuerpo establecen que "los afectos son devenires" (p. 70), generados a partir de una acción, es decir, son immanentes a la práctica.

Como parte de la acción performática, se incorporó el bordado como una técnica que articula los mapas que dibujaron los participantes. Además, el bordado fue el método utilizado para la ejecución de mi trabajo. Conforme a la idea de Acaso & Megías (2017), que sostiene que "Cualquier material (físico o virtual) y cualquier experiencia son susceptibles de ser utilizados de manera contemporánea" (p.76), y que además se trata de materiales y de una técnica encarnada y situada, ya que ha sido una práctica que mi madre ha realizado desde mi infancia hasta hoy. Para su ejecución, pedí ayuda a mi madre para que me enseñara cómo hacer un bordado. Ella sin dudar, tomó un trozo de género y realizó tres puntos distintos, los que iba explicando a medida que los ejecutaba (Figura 23).



Figura 23. Fotograma, ejemplo del bordado *corre que te pilla*.
Registro: Artista/Investigador/Docente.



Figura 24. Fotograma, secuencia del proceso de creación desde el rol de artista.
Registro: Artista/Investigador/Docente

Utilicé siete trozos de tela blanca de algodón como soporte, donde el bordado constituyó una acción performática y afectiva (Figura 24). Para Acaso & Ellsworth (2011, p. 15) "la pedagogía como un acto de performance es dar cuenta de un acontecimiento que nunca es el mismo, que está históricamente situado en un contexto específico". El bordado como parte del proceso de creación mantuvo los esquemas individuales de los mapas a través del uso de hilos para bordar de colores. Organicé la información basándome en la premisa de que la suma de experiencias particulares y subjetivas constituye el lugar que habitamos (Figura 25), construyendo así el Mapa Subjetivo de la ciudad.

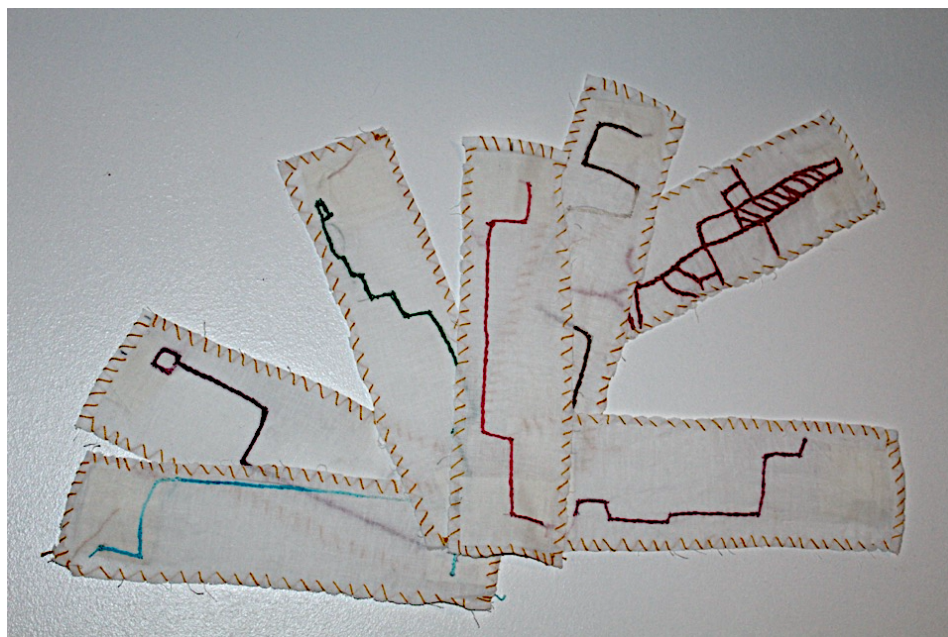


Figura 25. Mapa subjetivo de la ciudad de Ovalle.
Registro: Artista/Investigador/Docente.

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

Como se mencionó en el experimento 1, explorar la ciudad desde un enfoque enactivo, como aporte al desarrollo de didácticas contemporáneas de las Artes Visuales para el contexto escolar, implicó, reconocer y valorar el cuerpo como un agente cognoscitivo (Contreras, 2013). Amplió la relación de los estudiantes con el mundo, incorporó la experiencia y la interacción desde el sistema somatosensorial para construir otros aprendizajes. Para Merleau-Ponty (1994) esto significó reaprender a ver el mundo como continuidad del propio cuerpo.

Siguiendo esta idea, se incorporó la exploración táctil como guía de un nuevo experimento sensorial para reflexionar y conocer la ciudad. En este sentido, el recorrido táctil propuesto a los estudiantes por el entorno del colegio buscó conocer y acceder al mundo a través de la experiencia que emergió desde el tacto. Para ello, se utilizó el frottage como medio para explorar y reflexionar sobre la relación que se tenía con el colegio. Pindyck (2018) describe el frottage como un método de investigación que se resiste al cierre, 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, este experimento fue una exploración enactiva no representacional que buscó *habitar ese espacio intermedio* mencionado por Irwin & García (2013), como el espacio que tensiona la información dada por lo visual, la experiencia directa del tacto sobre la superficie y los resultados obtenidos a través del traspaso de las texturas mediante la fuerza que se ejerce al frotar un carboncillo, lápiz grafito o pastel sobre el papel, produjo una imagen irrepetible de la textura.

Para la ejecución de esta actividad los participantes propusieron se hiciera en parejas argumentando que es más entretenido que hacerlo solos. Acción que se vincula a lo definido por Acaso & Megías (2017, p.187) como, "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, llevado al contexto de esta investigación los estudiantes fueron colaboradores permanentes, donde sus aportes y experiencias constituyeron la columna vertebral de esta indagación.

A partir de este punto, los estudiantes organizaron por afinidad las tres parejas para desarrollar el frottage en el parque ubicado frente a el CAEVJ (Figura 26). A cada pareja se les entregó una carpeta con el material para realizar el frottage.



Figura 26. Parque ubicado fuera del CAEVJ.
Registro: Artista/Investigador/Docente.

3.1. Etapas

3.1.1. Inducción

Para iniciar el taller de exploración táctil se les propuso a los estudiantes continuar con las experiencias sensoriales en este caso se realizó en el parque ubicado frente al CAEVJ. La actividad partió con un diálogo en torno a algunas formas de abordar el tacto como un medio para la creación artística en el colegio. Como parte de este diálogo los estudiantes hicieron una propuesta artística-educativa que incluyó el sentido del tacto como la base del proceso creativo, como un ejercicio previo a la exploración que los estudiantes realizaron en el parque frente al colegio.

En este intento por buscar e identificar la presencia del sistema táctil como parte de la creación artística, los participantes exploraron distintas propuestas de creación como un intento por hacer visibles sus reflexiones. Para ello, a los estudiantes se les entregó diversos materiales, tales como: acuarela, acrílico, pinceles, espátulas y dos tipos de soporte, papel acuarela y hoja block, los que utilizaron de forma libre alejándose de los aspectos técnicos generales que estos materiales tienen para su uso. En este caso los participantes los usaron siguiendo la idea de involucrar lo táctil como parte de su proceso artístico. Durante el proceso, se observó cómo el volumen y la textura se fueron instalando como la columna vertebral de sus composiciones; el acrílico abultaba la hoja, y las constantes tomas de decisiones marcaron el proceso creativo (Figura 27). Un ejemplo de ello fue, sumar azúcar a los materiales que estaban usando la que fue mezclada con la pintura para obtener texturas y relieves como parte de su propuesta.



Figura 27

Ejercicio práctico para reflexionar entorno el sistema táctil.
Registro: Artista/Investigador/Docente.

Estos ejercicios (Figura 28) dan cuenta de una producción artística que incorpora lo háptico, donde la obra está diseñada para ser vista y tocada, características que Morales (2015) siguiendo la idea de David Kast, la ubica en la modalidad de texturas que describe como espaciales “Las espaciales se adjudican a los elementos relativamente «grandes» de la superficie: se distinguen mediante el deslizamiento de la piel sobre ellos

y la presión en su contra, provocando la localización de zonas rugosas” (p. 55). Los trabajos hechos por los colaboradores muestran una acción intencionada en la cual se enfocó en la construcción de una composición que estableció como base la generación de texturas y zonas rugosas que posibilita la exploración táctil y háptica de cada uno de los ejercicios, siendo éste el punto de partida para la exploración táctil de la ciudad.



Figura 28. Ejercicios de creación hecho por los estudiantes que incorporan lo táctil como parte de su producción.

Registro: Artista/Investigador/Docente.

3.1.2. Diseño y Construcción del Dispositivo

En esta etapa se confeccionaron tres carpetas de 20 x 24,5 cm (Figura 29), que contenía cuatro tipos de papeles como soporte para realizar el frottage, siendo este el dispositivo que guió la exploración. En la construcción, se utilizó una matriz como guía para armar las tres carpetas utilizadas. Su interior contenía dos sobres, uno en cada cara: el de la izquierda con los papeles que utilizaron los estudiantes para realizar el frottage, y el sobre derecho para guardar los ejercicios realizados. La decisión de destinar distintos lugares para los papeles sin uso y los papeles con los ejercicios realizados formó parte de la organización y cuidado necesarios para el desarrollo de los procesos artísticos, y esto fue explicado a los participantes al inicio de la actividad. Los papeles usados como soporte para el frottage fueron: Kraft delgado de 35 gr., aluminio, de seda y mantequilla de 21 x 16,5 cm.



Figura 29. Carpeta con materiales para realizar el frottage.

Registro: Artista/Investigador/Docente.

3.1.3. Exploración Táctil, Cuando el Goce Abraza la Práctica

Para hacer esta exploración táctil, los estudiantes se movieron en pareja a lo largo del parque ubicado frente al colegio, allí identificaron y seleccionaron los sectores y algunos elementos que grabaron a través del frottage en distintos papeles, convirtiendo este proceso como el espacio que articula y emerge el pensamiento artístico.

Durante la actividad, se sumaron dos estudiantes, compañeras de curso de los participantes de esta exploración, pero que no cursaban la asignatura de Artes Visuales. La visita de estas compañeras se prolongó durante toda la actividad; caminaron junto a sus compañeros y les preguntaron de qué trataba la actividad. Los participantes les explicaron que estaban haciendo frottage de texturas para conocer la ciudad de forma artística y les contaron que “es una investigación que hacemos con el profe”. En esta etapa de la exploración se observó y registró lo que allí acontecía, donde a la

participación de los estudiantes se sumó la de sus compañeras de curso quienes también tocaron algunas texturas y elementos, que luego sugirieron a sus compañeros como otras posibilidades de donde hacer el frottage.

En esta actividad, los participantes hicieron cuatro ejercicios y usaron de forma libre los papeles propuestos como soporte y los distintos lápices que tenían para ello. Las texturas que seleccionaron fueron de árboles, bancas, postes, rejas y estructuras de cemento (Figuras 30 - 31). En algunos casos, la actividad no solo se enfocó en grabar las texturas, sino además fue la oportunidad que tuvieron los estudiantes para experimentar con los distintos papeles que se les entregó para ser usados como soporte para esta exploración. Un ejemplo de ello fue dejar fuera como soporte el papel mantequilla cuyas características no permitió fijar los materiales como carboncillo, pasteles y crayones que tenían los estudiantes para realizar el frottage.



Figura 30.

Frottage de textura sobre papel aluminio.
Registro: Artista/Investigador/Docente.

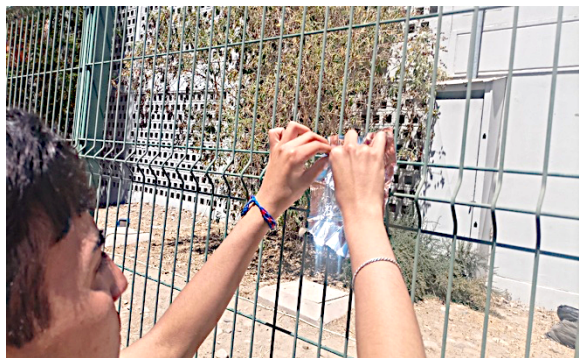


Figura 31. Captura de relieves de una reja sobre papel aluminio. Registro: Artista/Investigador/Docente.

Las reflexiones nacidas en esta exploración y que fueron compartidas con todo el grupo de estudiantes, donde el diálogo se inicia a partir de la siguiente pregunta: ¿cómo fue la experiencia y qué reflexiones hicieron desde la exploración táctil a través del frottage?. Una de las respuesta hecha por los estudiantes fue la siguiente:

C6- Me di cuenta de algo muy interesante ... que 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 por el C6 muestra, por una parte, cómo la visión le proporcionó características e información del objeto que se contrapone a lo que percibió en su exploración táctil. Es decir, la textura que observó el estudiante tiene en su imagen información que prevalece en el estudiante y que está pre-determinada por lo visual, por encima de la experiencia táctil. Soto (2020), al referirse a las imágenes, establece que “una comprensión de las imágenes en tanto dispositivos implica su reconocimiento en tanto máquina que dispone las cosas de una determinada manera” (p. 109). La imagen como dispositivo planteado por Soto se vincula a lo compartido por C6, quien contó lo que le sucedió al explorar sensorialmente la textura: “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 que menciona el estudiante emerge a partir de la información preexistente que tiene de la textura, en cuanto a su forma y a sus características, aspectos que constituyen la información de la textura explorada.

Para Merleau-Ponty (1994), “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). De acuerdo con lo compartido por el estudiante, la percepción visual es afectada por la experiencia perceptiva táctil de lo visto. Afección que C6 describe como “cuando lo toco es distinto a lo que veo”. La información generada del objeto explorado en este experimento recogió ambas experiencias sensoriales, acción corporeizada que 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.

La reflexión de C6 se puede entender como un punto de partida para generar otros aprendizajes, que emergieron desde la exploración enactiva no representacional. Esto, dado a que su experiencia tensiona la información pre-dada por la visión frente a lo acontecido por la exploración táctil y las imágenes generadas por el frottage. El resultado constituye el proceso de creación que deviene de la fuerza ejercida a través de la mano al frotar un pastel o carboncillo sobre la superficie de papel, en el que se graba la textura seleccionada (Figura 32).

Por otra parte, al preguntar a los estudiantes si la imagen de la textura que apareció con el frottage tenía relación con

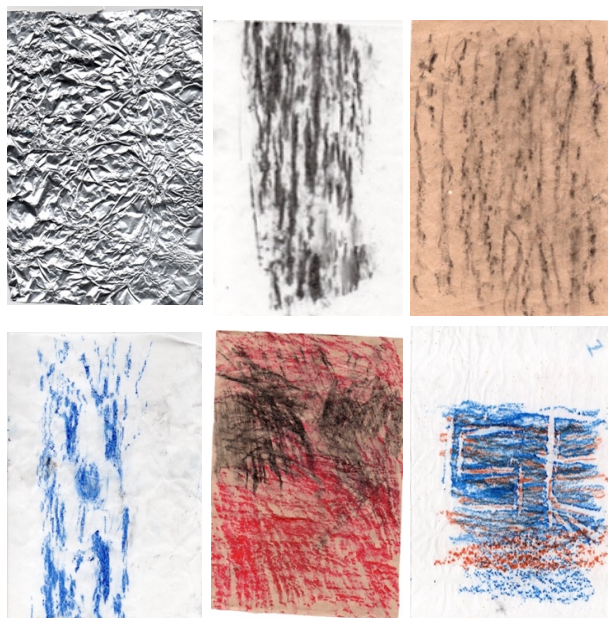


Figura 32. Frottage en distintos soportes.
Registro: Artista/Investigador/Docente.

lo que vieron y tocaron, el C6 expresó: “no pensé que se iba a ver como se terminó viendo y siento decepción porque no cumple como 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.

Lo compartido por el C6 muestra cómo la práctica le permitió comparar y reflexionar sobre la diferencia entre su idea previa y el resultado obtenido con el frottage. Según Varela (1992, p. 168), “ya no podemos confiar en el mundo como punto de referencia fijo y estable”. En la misma línea, Merleau-Ponty (1994) 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 desde la experiencia, y que “en la percepción la cosa se nos da «en persona» o «en carne y hueso»” (p. 333). Siguiendo con lo expresado por C5 que mencionó: “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”. Reflexión que hace indispensable incluir lo entretenido y lo afectivo como parte del diseño de didácticas contemporáneas con un enfoque enactivo. Desde la perspectiva de Acaso & Megías (2017), incorporar el goce es avanzar hacia una pedagogía "sexy", 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).

Es importante resaltar que el estudiante valora la actividad, describiéndola como entretenida, lo cual la posiciona como un aspecto significativo. Esto nos lleva a la idea de que los espacios de reflexión no pueden estar acotados o predefinidos. Desde la perspectiva de Varela (1992), la reflexión es una experiencia en sí misma, constituyendo un espacio de respeto y valoración de lo compartido por los estudiantes, donde ellos pueden organizar y priorizar sus ideas. Esto puede entenderse como un acto político, ya que el estudiante se convierte en protagonista de su propio aprendizaje y se establece que el aprendizaje es particular, alejándose del aprendizaje uniforme descrito en el currículum escolar. Lo que podría constituir un hallazgo y un potencial aporte para la educación artística pues, estos entendimientos emanan desde su práctica.

4. Cuerpo, Movimiento y Entorno

La exploración hecha por los estudiantes se centró en el desarrollo de experiencias sensoriales las que involucraron el movimiento y lo táctil, como parte de los ejercicios realizados en un parque de la ciudad de Ovalle cercano al CAEVJ. Para ello se diseñó y construyó un arnés como dispositivo que activó e incorporó otros espacios para la reflexión a partir de la reciprocidad estudiante-parque, manifestados en la exploración sensorial. Para ello se tomó como referencia el trabajo de la artista visual e investigadora Ana Matey, lo realizado por la artista se ha caracterizado por una exhaustiva exploración de los límites del cuerpo y su relación con el mundo, sus trabajos se articulan desde la práctica a través de tres verbos claves: pasear, recolectar, desplazar. En particular la acción artística hecha por Matey y usada como referencia para esta experiencia, fue su trabajo sobre el acto de desplazar, *Retorno* (Matey, 2015) (Figura 33), que fue parte de su proyecto *Conversaciones con lo natural*.

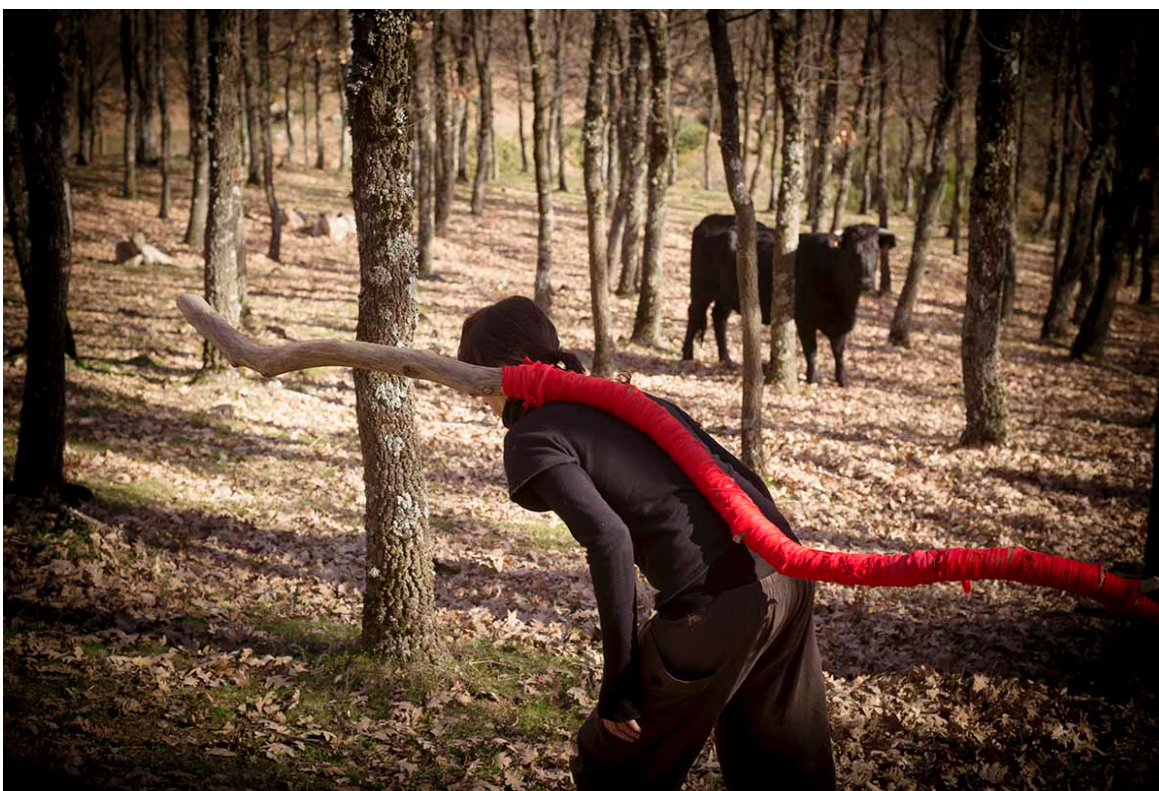


Figura 33. Ana Matey, *Retorno* (2015), proyecto *Conversaciones con lo natural*.

Recuperada en: <https://www.descubrirelarte.es/wp-content/uploads/2020/04/sobre-el-acto-de-desplazar-retorno-ana-matey-2015-bj.jpg>

El trabajo que muestra la Figura 33, la artista usó como dispositivo una vara de árbol donde enrolló una hebra de color rojo en dos tercios de su extensión, y que pone sobre su espalda para desplazarse en la naturaleza, Matey (2020) dice que, al regresar de la ciudad al campo, me “aparté las cámaras y me quedé con tan sólo mi cuerpo. Sentí

una necesidad de simplificar en mi creación...de centrarme en el cuerpo como única herramienta de creación”, siguiendo esta idea el cuerpo-arnés con globos es la herramienta donde se producen experiencias y reflexiones. Esta exploración de los límites del cuerpo con el mundo, planteado por Matey, direccionó el diseño y la construcción del arnés usado en este experimento, el cual incluyó la instalación de cuatro varillas, las que, con uno de sus extremos toca la espalda del estudiante que usó, y en el otro extremo las varillas tienen un globo de colores distintos. La unión de arnés, varilla y globo conformó el dispositivo que interactuó con el cuerpo y los movimientos que el estudiante hizo en el parque (Figura 34).

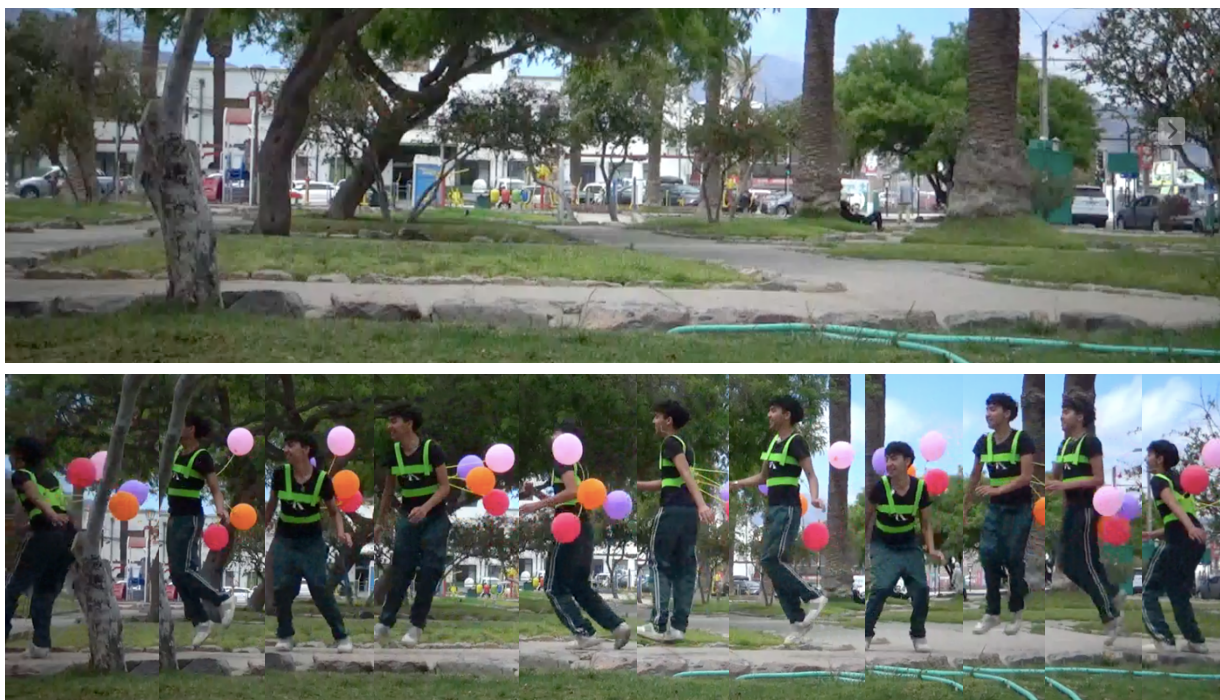


Figura 34. Fotogramas, secuencia de movimiento de derecha a izquierda con arnés.
Registro Audiovisual: Artista/Investigador/Docente.

El camino tomado por el experimento estuvo dirigido principalmente por el interés y la atención que los estudiantes pusieron en el cuerpo y sus devenires a partir de los distintos movimientos que realizaron con este dispositivo, un ejemplo de ello es la Figura 34 que muestra los movimientos que ejecutó el C2 como parte de la exploración sensorial hecha en el parque.

4.1. Etapas

4.1.1. Inducción

La actividad parte en el taller de pinturas dónde se les explicó a los participantes la idea de poder caminar con un dispositivo adherido a su cuerpo, para ello se les mostró un primer diseño, de cómo podría ser este dispositivo. Posterior a la explicación los estudiantes buscaron alternativas u otras formas para el dispositivo y su construcción (Figura 35).



Figura 35. Diseño del dispositivo y matriz hecho en papel.
Registro: Artista/Investigador/Docente.

4.1.2. Diseño y Construcción del Dispositivo

Los participantes enlistaron los materiales para la construcción del dispositivo, arnés con globos usado en este experimento. Los materiales con los que se confeccionó este dispositivo fueron los siguientes: goma eva, globos de colores, cinta adhesiva de doble contacto, cierre americano o velcro y varillas plásticas (soporte para globos), todos los materiales acá mencionados se relacionan de forma directa con el contexto escolar (Figura 36).

El dispositivo se construyó siguiendo las instrucciones que dieron los estudiantes tanto para el diseño como para el uso de los materiales. Una vez construido el arnés, el C2 hizo una prueba de ajuste en el patio del colegio para verificar si la construcción del dispositivo cumplía con sus objetivos.



Figura 36. Secuencia del proceso de construcción de dispositivo arnés con globos.
Registro: Artista/Investigador/Docente.

La participación activa de los estudiantes en esta etapa, según Acaso & Megías (2017) es, un acto político que implica *ceder poder* pues, contribuye a la autoestima, el respeto, la confianza y el compromiso de los estudiantes con sus procesos de aprendizaje. Es decir, son los protagonistas y constructores de sus propios aprendizajes.

Los aspectos arriba mencionados en la etapa 4.1.2. *Diseño y construcción del dispositivo* de este experimento son potenciales aportes, que emergieron desde las actividades realizadas y podría tributar al fortalecimiento de la justicia social, concepto que la UNICEF (2020, 29 de noviembre de 2023) lo definió como:

La justicia social se basa en la igualdad de oportunidades y en los derechos humanos, más allá del concepto tradicional de justicia legal. Está basada en la equidad y es imprescindible para que cada persona pueda desarrollar su máximo potencial y para una sociedad en paz.

Por otra parte, para hablar de un proyecto artístico-educativo enfocado en la justicia social, según Marín & Roldán (2021) estos proyectos no pueden ser entendidos únicamente como aquellos que incorporen de forma explícita alguna de las problemáticas descritas como urgente desde el enfoque sociopolítico. Por el contrario establece 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 la idea de Marín & Roldán la participación y toma de decisiones que tuvieron los estudiantes en el diseño y ejecución de las actividades realizadas en este experimento, podría situarse en el terreno de la justicia social, toda vez que se centró en la práctica y sus procesos artístico-educativo que seduce y potencia el desarrollo intelectual desde una didáctica que estimula el encuentro entre la información pre-dada y la experiencia vivida, la reflexión individual y colectiva, compartidas por y con los estudiantes. Para que esto acontezca es imprescindible promover la confianza y el respeto hacia sus compañeros que conformarán la vertebra del espacio afectivo necesario para la producción de aprendizajes.

En este experimento, los estudiantes llevaron a cabo un sorteo para elegir a la persona que usaría el arnés con globos. Para ello, escribieron sus nombres en trozos de papel, que fueron doblados muy pequeños para poder seleccionar uno al azar. Al observar el desarrollo de esta actividad, me di cuenta de que mi nombre no había sido considerado para el sorteo, por lo que les pedí que lo incluyeran. Es importante reflexionar sobre cómo, a partir de esta actividad organizada por los estudiantes, fue posible identificar cómo la relación de poder generada en el proceso de enseñanza-aprendizaje está arraigada en las prácticas de los estudiantes. En la mayoría de las actividades escolares, estos últimos reciben órdenes o instrucciones por parte del docente, quien en la mayoría de los casos no participa junto a sus estudiantes. El profesor se limita a corregir y evaluar el trabajo de los estudiantes, guiado por lo que espera como resultado.

¿Por qué el profesor no participa de las actividades que él diseña para sus estudiantes? Quizás esto se deba a una forma de hacer que se basa en la idea del currículo modernista, que según Acaso & Megías (2017), se enfoca en la producción de objetos con énfasis en la reproducción de imágenes y estéticas preestablecidas. Es posible entonces que el profesor reproduzca en sus clases una forma de enseñar que emerge desde su experiencia como estudiante, donde también pudo haber seguido órdenes de sus profesores. Freire (2012) menciona que "el educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado" (p. 63). Desde esta perspectiva, se podría establecer que esta relación de poder enquistada en el proceso de enseñanza-aprendizaje es propia de lo que Acaso (2009) describe como "pedagogía tóxica", que nunca da la cara pero está presente en todas partes.

La decisión tomada por y con los estudiantes de incluir a todos los participantes en el sorteo diseñado por ellos emergió desde la práctica artística-educativa y arrojó algunas luces que podrían constituir un aporte para generar una forma distinta de relacionarse e interactuar en los procesos de enseñanza construidos por la escuela. Este método desafía la relación de poder y control que ha prevalecido en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como mencionan De Pascual & Lanau (2018), "el profesor desobediente sabe cómo intervenir en el currículum rompiendo las relaciones de poder y generando relatos alternativos y emancipatorios" (p. 66). En última instancia, el método utilizado por los estudiantes para elegir a la persona que se pondría el arnés para explorar el parque fue el punto de partida para dialogar con los estudiantes sobre las actividades, de modo que estas no reproduzcan las estructuras verticales propias de la relación de poder construida y fortalecida por la práctica educativa convencional.



Figura 37. Secuencia acción performática de C5.
Registro: Artista/Investigador/Docente.

El resultado del sorteo como método para elegir el estudiante que usó el dispositivo fue C2, y C5 quien de forma voluntaria pidió ponerse el arnés para experimentar y realizar algunos movimientos con su cuerpo (Figura 37), y de esta forma

comprobar si el dispositivo que construyó con y junto a sus compañeros funcionaba como él lo imaginó. Por otra parte, los demás participantes, los acompañamos registrando el proceso en videos y fotografías (Figura 38). Es importante destacar que el trabajo hecho por los estudiantes que no usaron el dispositivo, aportaron además con ideas, de cómo y de dónde explorar el parque, por ejemplo: propusieron subirse a los juegos, a los árboles y correr hacia atrás (Figura 39).



Figura 38.

Izquierda: Estudiantes toman fotografías del proceso de exploración.

Derecha: Estudiante registra en video del proceso.

Registro: Artista/Investigador/Docente.



Figura 39.

Izquierda: Fotograma desde video que registra la exploración con arnés en el balancín.

Derecha: Fotograma desde video, el estudiante sube al árbol con arnés como parte de la exploración.

Registro: Colaborador 7.

4.1.3. Explorar para Aprender, la Ciudad está Afuera del Colegio

El lugar para la exploración acordado por los estudiantes fue el parque que se encuentra a tres cuadras del colegio. Al iniciar la actividad, C2 siguió lo propuesto por sus compañeros que incorporaron diversos movimientos que incluía cambios de ritmo y velocidad (Figura 40), además de subir a un balancín, correr, saltar, girar, caminar hacia



Figura 40. El C2 corre como parte de la exploración performática al interior del parque.
Registro: Artista/Investigador/Docente.

atrás, colgarse en un árbol y realizar otras acciones (Figura 41) que tenían como objetivo observar qué sucedía con el dispositivo y su cuerpo. Esta interacción en y con el parque,

no solo permitió descubrir el lugar explorado, sino además su cuerpo. Sheets-Johnstone (en Stewart et al., 2010) establece que, al experimentar movimientos con el cuerpo en el espacio, no solo se está experimentando el movimiento y lo que acontece con ello, sino que también nos percibimos a nosotros mismos en movimiento.



Figura 41. Acción performática del C2 sube al árbol usando el arnés con globos como parte de la exploración del parque.

Registro: Artista/Investigador/Docente.

El diálogo posterior a la exploración se centró en dos experiencias, la primera generada por los dos colaboradores (C2 y C5) que se pusieron el arnés y la segunda de los tres colaboradores (C3, C6 y C7) que no usaron el arnés y que los acompañaron, hicieron sugerencias y registraron la actividad en video y fotografía. Los que tuvieron como resultado las siguientes reflexiones:

C2: Lo que me pasaba cuando utilizaba el arnés era algo que, no sé si me obligaba, pero me hacía centrarme mucho más en los movimientos que hacía. Por ejemplo, había veces que me olvidaba del entorno porque era más consciente de lo que estaba sintiendo. A veces subía y bajaba y sentía el cambio de posición o cuando sentía que el viento me movía. Me hacía concentrarme más en lo que sentía en mi cuerpo.

C3: Lo que concluí del ejercicio, lo que me hizo reflexionar, es que lo que uno trae también incluye mucha emoción, algún tipo de sentimiento, ya sea por comodidad o por diferentes tipos de cosas.

C5: Usar este arnés fue una experiencia rara aunque también me estaba apretando no era para mi contexto corporal pero puedo decir que fue divertido intentar hacer esos movimientos.

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.

C7: Lo que percibí fue que los globos y todo lo del arnés hacían que se notaran más los movimientos, y cómo se movía, porque podías prestar más atención a qué parte del cuerpo se movía, y cambiaba, no sé, con el viento, como que incluso cuando estaba quieto, las cosas se movían a su alrededor.

El desarrollo de este experimento dio lugar a un acto performático, que se produjo a partir de la exploración sensorial hecha por los estudiantes en el parque, y por las diversas tomas de decisiones como respuesta a las situaciones que emergieron desde la práctica y que produjeron algún cambio en la ruta, en el ritmo o en la velocidad del proceso creativo. Por ejemplo: C5 se puso el arnés de forma voluntaria e intencionada e hizo movimientos espontáneos, para conocer y explorar con el dispositivo como parte de su cuerpo. La interacción del cuerpo-arnés con globos y el parque, solo fue posible, por el diseño y ejecución de una actividad abierta, cuya didáctica enactiva fue la puerta para reconocer en la incertidumbre y en la exploración un espacio para generar aprendizajes. Esta didáctica enactiva es una alternativa para abordar los procesos creativos y pedagógicos, enfatizando el papel del cuerpo y sus capacidades para generar aprendizaje. Reconoce la importancia de la experiencia vivida y establece que la exploración y la indagación son parte integral del proceso creativo desde una perspectiva enactiva no representacional. Se aleja de la mecánica impuesta por el currículum modernista, que proporciona y desarrolla fórmulas con la pretensión de que todos los estudiantes aprendan lo mismo.

Lo compartido por los participantes en este experimento, constituyen las pistas que podrían aportar a la generación de otros aprendizajes, los que emergen de la reflexión hecha por los estudiantes al explorar la ciudad desde una didáctica enactiva no-representacional, que abandona la rigidez del currículum escolar convencional. Un ejemplo de ello es lo compartido por C6 quien reflexiona que, “lo que llevamos puesto afecta a nuestros sentidos...vivimos las mismas experiencias de distinta manera, según la ropa que llevemos” desde la idea de C6 se desprende que la interacción cuerpo-ambiente no es estática, por el contrario, es dinámica y se modifica. Siguiendo esta idea C6 reflexionó que, pese a que “vivimos las mismas experiencias”, las percibimos “de

distinta manera según la ropa que llevemos”, en su argumento se reconoce que la ropa es piel, es cuerpo y *afecta* la interacción que se tiene con el ambiente. Por lo tanto, la percepción es distinta según la piel con la que el cuerpo se vista. De acuerdo con el estudio de Fortis (en Hallam & Ingold, 2014), que 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, refracta los aspectos específicos de la persona y *afecta* sus relaciones con el ambiente.

Siguiendo con la reflexión hecha por el estudiante, “lo que llevamos puesto afecta a nuestros sentidos”, se establece que la percepción es distinta de acuerdo al tipo de ropa con la que vestimos, es decir, la ropa deviene a piel y afecta de forma directa la relación y la interacción cuerpo-ambiente. Esta idea ropa-piel, también fue abordada por el artista y arquitecto austríaco Hundertwasser (Restany, 1998), a través de su obra *Cinco pieles* (1972), la cual reflexiona sobre la necesidad de repensar la permanencia y la interacción cuerpo mundo. Para ello, el artista establece que el cuerpo está compuesto “por cinco pieles, conformadas por la epidermis, las ropas, las casas, la identidad y la tierra” (Sánchez & Albo, 2021, p. 67) las que son definidas como las interfases de interacción y de experiencias que se tiene al habitar. La Figura 42 muestra como el artista organiza y establece la interacción de las *cinco pieles* con el mundo.

La teoría que propone el artista, responde a la necesidad de repensar las relaciones con el ambiente, de acuerdo a la idea planteada por C6 que establece que la ropa es un objeto que *afecta* al cuerpo y a la percepción que este tiene con el ambiente. Reflexión que desprende la idea de ropa-piel, para referirse a la interacción sensorial cuerpo-mundo, para que esto aconteciera fue necesario el reconocimiento de la ropa como un objeto que constituye al cuerpo y por ende al mundo. Esta idea llevada a la teoría de Hundertwasser, permite afirmar que la ropa es la segunda piel y *afecta* la relación que tienen las personas con el ambiente. El artista establece que esta afección se produce en lo sensorial, en lo social y en lo cultural, afirmación que desarrolla al identificar algunos males que están presentes en la segunda piel, la ropa establece en el cuerpo; la uniformidad, la simetría en la confección y la tiranía de la moda. De acuerdo a lo anterior, la reflexión hecha por C6, de la cual surge la idea de ropa-piel, podría ser el punto de partida para seguir indagando sobre otras formas en que la ropa afecta las relaciones del cuerpo con el mundo, a partir de reflexiones situadas y encarnadas que emergen desde la práctica y de su proceso artístico-educativo.



Figura 42.
Esquema teoría de las *Cinco pieles*.
Artista: Hundertwasser.

V. Hallazgos y Reflexión Final.

Esta investigación identifica como problemática el enfoque representacional en la asignatura de Artes Visuales, puntualmente para abordar los contenidos de ciudad y entorno urbano.

Las reflexiones que emergieron desde la experiencia vivida de los estudiantes fueron analizadas a partir de dos 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 las 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?, las cuales aportaron a la construcción del objetivo de esta investigación: 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.

La reflexión final que emergió en esta investigación es producto del cruce teórico-práctico entre la experiencia y la discusión teórica abordadas en esta investigación, que se organizaron y desarrollaron en categorías y subcategorías.

1. Categorías

1.1. Artes Visuales y sus Limitaciones. Se reflexiona sobre cómo la experiencia de los estudiantes ha llevado a la identificación de estas limitaciones y cómo esto ha permitido un enfoque más abierto y exploratorio en la enseñanza de las Artes Visuales en el contexto escolar.

1.2. Exploración Sensorial y Ciudad. Se toman tres experimentos sensoriales con enfoque enactivo realizados por los estudiantes como una forma distinta para conocer la ciudad.

1.2.1. Salida Pedagógica, Interacción Cuerpo-Ciudad.

1.2.2. Experiencia Vivida y Reflexión Crítica.

1.2.3. Aprendizaje, Cuerpo y Dispositivo.

1.2.3.1. Interacción Cuerpo-Ambiente.

1.2.3.2. Características Particulares del Lugar que Habitan.

1.2.3.3. Diferencias Perceptivas en la Exploración Sensorial.

1.3. Experiencia Vivida y Discusión Teórica. Aborda la relación teórica-práctica que guió esta investigación, incorporando la experiencia y la reflexión hecha por los estudiantes a partir de los experimentos realizados con las referencias presentes en la discusión teórica.

1.4. Hallazgos y Aportes para una Didáctica con Enfoque Enactivo. Está conformada a partir de las reflexiones generadas por los estudiantes durante el proceso de exploración y los aportes teóricos que emergieron producto de la revisión bibliográfica.

1.4.1. Actividades abiertas.

1.4.2. Participación, como principio de democracia.

1.4.3. El goce, incorporación del giro afectivo.

1.1. Artes Visuales y sus Limitaciones

Reflexionar sobre los alcances y limitaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje de las Artes Visuales en el contexto escolar es crucial al momento de implementar una didáctica con un enfoque enactivo, como alternativa al enfoque representacional que ha predominado en la educación artística visual. Este enfoque, a su vez, ha establecido una relación entre los estudiantes y la asignatura de Artes Visuales centrada en la producción de objetos y la reproducción de imágenes, con el objetivo de potenciar y desarrollar la técnica y la habilidad de los estudiantes como parte de su proceso creativo.

Desde esta perspectiva, es necesario desprenderse de los alfileres que sostienen el enfoque representacional, el cual ha fijado las significaciones dominantes de nuestras subjetividades (Deleuze & Parnet, 1980). Este enfoque ha guiado la forma de abordar las actividades propias de la asignatura de Artes Visuales hasta ahora. Para liberarse de estos alfileres, se generó junto con los estudiantes un espacio de reflexión en torno a la producción artístico-educativa y a la forma en que esta puede abordar el proceso creativo. El punto de partida fue la revisión de las actividades realizadas por los estudiantes en la asignatura de Artes Visuales en algún momento de su formación escolar. Compartir estas experiencias reveló la presencia del enfoque representacional como una forma común de abordar las actividades, a pesar de las diferencias en cursos y contenidos. Fue la experiencia de los estudiantes la que desencadenó la reflexión necesaria para identificar las características y limitaciones que han guiado el proceso de enseñanza aprendizaje de las Artes Visuales en el contexto escolar.

El hecho de que sean los estudiantes y sus experiencias los que abrieron los alcances del proceso artístico-educativo permitió alejarse de la ecuación *Artes Visuales + Educación = Producción de objetos* (Acaso & 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 que guió el diseño y la ejecución de los experimentos que conformaron esta investigación.

1.2. Exploración Sensorial, Ciudad y Entorno Urbano

Explorar la ciudad desde las Artes Visuales en el contexto escolar implicó ampliar la forma de abordar el proceso creativo de los estudiantes. La ejecución de didácticas con un enfoque enactivo permitió que los estudiantes realizaran tres experimentos enfocados en conocer la ciudad a través de la exploración sensorial. Esta experiencia convirtió el proceso de indagación artístico-educativo en un espacio donde la cognición enactiva como enfoque posibilitó el desarrollo de distintas formas de conocer la ciudad y el entorno urbano, lo que constituyó las siguientes subcategorías: Salida pedagógica, interacción cuerpo-ciudad, Experiencia vivida y reflexión crítica, y Aprendizaje, cuerpo y dispositivo.

1.2.1. Salida Pedagógica e Interacción Cuerpo-Ciudad. La experiencia vivida se convirtió en el eje de la exploración sensorial de la ciudad. Se realizaron tres salidas pedagógicas: la primera siguió la ruta que los estudiantes toman desde sus hogares hasta el colegio; la segunda se llevó a cabo en el área verde frente al colegio; y la tercera tuvo lugar en un parque ubicado a tres cuadras del colegio. La importancia de estas salidas pedagógicas, como parte de una didáctica con enfoque enactivo para conocer la ciudad, radica en el valor de la experiencia particular y subjetiva en la generación de aprendizaje. Del mismo modo, estas salidas permiten abordar los contenidos desde la experiencia situada y encarnada de los estudiantes. Reconocer que la interacción cuerpo-ciudad es indisoluble y particular facilita establecer una relación distinta y directa con el proceso artístico-educativo, convirtiendo la experiencia vivida en el punto de partida para reflexionar y comprender el lugar que habitan.

Un ejemplo de esto es lo compartido por C4: “Yo no suelo fijarme mucho en los aromas cuando camino, pero lo sentí como un olor ambiental, algo normal, sin olor... y de repente, me llegó el olor”. La interacción cuerpo-ciudad como parte del proceso creativo trasciende la mera representación pictórica de un lugar o la reproducción de una obra de arte. C4 reflexiona sobre sí mismo y su relación con la ciudad. Es decir, el desarrollo de didácticas que incorporen al cuerpo como agente de aprendizaje permitió a los estudiantes conocer y reflexionar sobre su interacción con el lugar que habitan y también sobre el autoconocimiento.

1.2.2. Experiencia Vivida y Reflexión Crítica. Dadas las características de esta indagación, la experiencia vivida proporcionó los temas y las reflexiones que constituyeron el cruce teórico-práctico que la guió. La experiencia vivida de los estudiantes en la exploración enactiva permitió que emergieran situaciones relevantes para ellos, pues fueron producto de la tensión generada entre la experiencia vivida y la información pre-dada que tenían de los elementos explorados. Así, surge otro camino para reflexionar de forma crítica la información generada en la práctica.

Un ejemplo es la reflexión hecha por C6 al realizar el experimento 3, donde menciona: "Me di cuenta de algo muy interesante...que 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 ven mis ojos". A partir de la práctica y la experiencia vivida, el estudiante tuvo la posibilidad de reflexionar de forma crítica sobre lo acontecido en la exploración de la ciudad, a través de la percepción táctil. Esta diferencia que advierte entre lo tocado y lo visto permitió no solo conocer la textura y sus características, sino que también, desde la experiencia sensorial, para C6 esta experiencia fue un desajuste, que lo llevó a reflexionar en torno a su cuerpo. Merleau-Ponty (1994, p.260) menciona "que las relaciones objetivas registradas en la retina por posición de la imagen fija no determinan nuestra experiencia". Esta relación entre experiencia vivida y reflexión crítica constituye una forma de conocer a partir de la interacción cuerpo-ciudad.

Es importante mencionar que, al realizar la exploración sensorial de la ciudad como una forma de generar aprendizaje a través de la práctica, permitió que emergieran aprendizajes particulares y subjetivos. Es decir, los estudiantes reflexionaron en torno a la experiencia vivida y a la relación que ellos mantienen con la ciudad. Definitivamente, la exploración enactiva de la ciudad constituyó para los estudiantes otra forma de conocer, de hacer emerger su propio mundo. La oportunidad que tuvieron los estudiantes de desarrollar una reflexión crítica desde su experiencia, como parte de su proceso artístico-educativo, tensa la forma en la cual 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, una forma que se extiende a todos los estudiantes, limitando toda posibilidad de reflexionar desde su propia experiencia y relación con la ciudad.

1.2.3. Aprendizaje, Cuerpo y Dispositivo. Determinar de forma categórica si se generaron 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 experiencia vivida. Por lo tanto, construyo la reflexión valorando cada reflexión hecha por los participantes, a partir de los experimentos en los que participaron de forma voluntaria. Según Varela, todo acto volitivo es intencionado. Siguiendo esta idea, reconozco las reflexiones generadas por los estudiantes como potenciales aprendizajes, los cuales no se limitan al tiempo o a la inmediatez de una clase. Ir lento en la generación de aprendizaje no solo involucra el ritmo, sino también su producción. Este puede suceder sin presión y sin urgencia, en un momento distinto del que se inicia. Acaso (2013, p. 108) establecen 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.

Los aprendizajes generados desde la experiencia vivida por los estudiantes en la exploración enactiva de la ciudad y el entorno urbano, como parte de la asignatura de Artes Visuales, pudieron ser desarrollados de forma inmediata o posterior a la experiencia que los generó y que tuvo como punto de partida la reflexión hecha a partir de la práctica. Algunos de los aprendizajes pueden ser ubicados en las siguientes subcategorías: la interacción cuerpo-ambiente, el conocimiento de las características particulares del lugar que habitan, y reconocieron diferencias perceptivas a partir de la exploración sensorial.

1.2.3.1. Interacción Cuerpo-Ambiente. La exploración sensorial permitió identificar cómo el estado de salud del cuerpo afecta la relación que los estudiantes tienen con la ciudad, como lo expresaron los colaboradores C3 y C5. Este aprendizaje emergió de una actividad abierta que va más allá de la forma tradicional de enseñar Artes Visuales, la cual se centraba en conocer la ciudad a través de la producción mimética y la representación pictórica. Estas reflexiones y aprendizajes forman parte de la exploración de la ciudad como una forma diferente de abordar los contenidos de la asignatura de Artes Visuales. Definitivamente, incorporar esta didáctica con un enfoque enactivo constituye un aprendizaje para los estudiantes, al reconocer en el cuerpo y su experiencia como el principal generador de información y conocimiento para abordar el proceso creativo.

1.2.3.2. Características Particulares del Lugar que Habitan. Uno de los aprendizajes generados en esta indagación es establecer que las características de la ciudad son particulares y se generan a partir de la interacción individual que tienen los estudiantes con el lugar que habitan. Entre las reflexiones que detonaron el aprendizaje están las hechas por los colaboradores C2 y C4. Es necesario mencionar que estos aprendizajes son situados, encarnados y subjetivos, pues se desarrollan desde la experiencia que los estudiantes tienen con su ambiente. Además, identificaron y reconocieron texturas naturales y no naturales a través del frottage como elementos que constituyen la ciudad y el entorno urbano, los cuales pueden ser utilizados por ellos en la producción artístico-educativa.

1.2.3.3. Diferencias Perceptivas en la Exploración Sensorial. Los experimentos realizados ayudaron a incorporar el sistema sensorial como otra forma de conocer la ciudad, punto de partida de las experiencias que configuraron el aprendizaje. Por

ejemplo, se comprendió que la experiencia sensorial según la cognición enactiva es un acto voluntario e intencionado, aprendizaje que está presente en las reflexiones antes mencionadas por C2 y C4, quienes solo reconocieron los aromas presentes en sus recorridos cuando lo hicieron de forma intencionada.

De la misma forma, la exploración táctil a través del frottage, en el caso de C6, identificó la diferencia entre lo percibido por el sistema visual y lo percibido por el sistema táctil. Esto permitió establecer que ambas experiencias conforman la textura explorada, un aprendizaje que tensiona la información pre-dada desde lo visual (interna) con la información generada desde la experiencia en la exploración táctil (externa).

Siguiendo con las diferencias perceptivas que tiene el cuerpo a través del uso de dispositivos para la exploración enactiva, se identificó como aprendizaje la reflexión hecha por uno de los estudiantes, el cual establece que el cuerpo percibe de forma distinta una misma situación dependiendo de cómo este se vea, y reconoce la ropa como piel y parte del cuerpo.

1.3. Experiencia Viva y Discusión Teórica

La reflexión presentada surge de la experiencia vivida por los estudiantes y la constante relación entre la teoría y la 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. Este enfoque fue abordado desde la A/r/tografía y la Investigación artística basada en la práctica, metodología que guió el análisis y la reflexión.

La investigación "Didáctica de las Artes Visuales con un enfoque enactivo para conocer la ciudad en la escuela" permitió generar, a partir de la práctica, la experiencia particular que articuló la relación entre la práctica y la teoría en este estudio. Esta relación es crucial, ya que permitió replantear los procesos creativos en las Artes Visuales, integrar las experiencias situadas y encarnadas de los estudiantes como parte fundamental de su proceso creativo y reconocer al cuerpo como generador de aprendizaje. Además, el cruce entre práctica y teoría que se genera desde este enfoque facilita el diseño y desarrollo de didácticas contemporáneas con un enfoque enactivo que permite a los estudiantes interactuar de manera diferente con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.4. Hallazgos y Aportes para una Didáctica con Enfoque Enactivo

Si bien el diseño de una didáctica con un enfoque enactivo para las artes visuales podría basarse únicamente en la información teórica disponible sobre este enfoque, claramente esto no es suficiente. No se trata de una receta que unifique o predefina los aprendizajes. Por el contrario, los hallazgos aquí presentados son producto del proceso vivido por los estudiantes y las características de las actividades desarrolladas en la investigación.

Para el diseño y desarrollo de una didáctica con enfoque enactivo, se identificaron tres consideraciones.

1.4.1. Actividades Abiertas. Permite 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.

1.4.2. 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 de Artes Visuales. Aspecto clave para pasar de una relación de enseñanza estática e impositiva a una interacción dinámica y participativa.

1.4.3. El Goce: Incorporación del Giro Afectivo. Su inclusión en el diseño de las actividades en una didáctica enactiva implica considerar y reconocer que lo afectivo es inseparable del acto educativo, y emerge a partir de la práctica y su proceso.

VI. Propuesta Didáctica con Enfoque Enactivo: Resultado de la Exploración Sensorial de la Ciudad, a través de las Artes Visuales en el Contexto Escolar.

1. Introducción

Esta propuesta didáctica es el resultado de la experiencia vivida en esta investigación, la cual buscó desarrollar y potenciar los procesos cognitivos de los estudiantes en la asignatura de Artes Visuales mediante la acción corporal, reconociendo a los estudiantes como protagonistas en el proceso educativo. Se fundamenta en la experiencia vivida por los estudiantes durante la exploración y la investigación generada en la práctica artística-educativa, la cual entrelaza el desarrollo intelectual y práctico de los estudiantes a través de la reflexión crítica que emerge en el proceso creativo. Por ejemplo, la selección del formato, el soporte y los materiales utilizados están en concordancia con los referentes teóricos y prácticos asociados a la propuesta de creación llevada a cabo por los estudiantes.

2. Énfasis de la Propuesta

La didáctica con enfoque enactivo se presenta como una alternativa para abordar los procesos creativos y pedagógicos en la asignatura de Artes Visuales, poniendo énfasis en el cuerpo y sus capacidades para generar aprendizaje desde una perspectiva enactiva no representacional. Reconoce la importancia de la experiencia vivida en la producción artística-educativa y establece que la exploración y la indagación son parte integral del proceso creativo. Además, destaca que este proceso constituye el espacio donde emerge la reflexión teórico-práctica de los estudiantes, cuya interacción es fundamental en la educación artística.

La práctica enactiva para abordar la enseñanza de las Artes Visuales y su proceso creativo pone énfasis en el desarrollo de actividades que permitan a los estudiantes generar experiencias particulares, subjetivas, situadas y encarnadas para construir nuevos aprendizajes y otras formas de relacionarse con el proceso de creación. De igual manera, la participación de los estudiantes en el diseño y la ejecución de las actividades propuestas en la asignatura de Artes Visuales genera una relación distinta con el proceso de enseñanza-aprendizaje. La participación por parte del estudiante debe ser voluntaria; asimismo, invitar a participar es un acto de confianza y respeto hacia los estudiantes por parte del docente. Estos aspectos son fundamentales para el desarrollo de la educación artística y para la valoración de los procesos creativos de los estudiantes.

Finalmente, para desarrollar los objetivos didácticos es necesario alejarse de los objetivos de aprendizaje abordados como una medida generalizada, que establece que todos los estudiantes tienen que aprender lo mismo y de la misma forma. De la misma forma, hay que replantear el proceso de evaluación, cuyo diseño debe incorporar la

autoevaluación como un acto reflexivo de los estudiantes que les permita identificar y valorar los aprendizajes que se desprenden de la práctica y su proceso.

3. Orientación Didáctica

Está dirigida a docentes de la asignatura de Artes Visuales. A través de este documento, se darán a conocer algunos aspectos teóricos y prácticos que les permitan comprender cómo abordar esta propuesta didáctica, así como las características necesarias para el diseño y la ejecución de las actividades con un enfoque enactivo que potencie el proceso creativo e intelectual de los estudiantes.

El enfoque enactivo de la cognición, abordado como una propuesta didáctica, requiere de actividades centradas en los procesos generados desde la práctica y en la experiencia vivida de los estudiantes. Esto es fundamental para llevar a cabo los contenidos relacionados con la ciudad y el entorno urbano presentes en la asignatura de Artes Visuales en el contexto escolar, donde el cuerpo y la interacción con el ambiente guíen el proceso creativo.

Otro aspecto que emerge desde la interacción de los estudiantes con el ambiente es el desarrollo de actividades incorporadas, encarnadas y situadas que permitan a los estudiantes hacer del proceso de creación un proceso de indagación voluntario e intencionado. Esto les permite explorar y reflexionar sobre temas o problemáticas de su interés, cuyo proceso de aprendizaje esté centrado en la incertidumbre, en el no saber qué, no saber dónde y no saber cómo, de manera que el proceso de creación artístico-educativo produzca más preguntas que respuestas.

Abordar las actividades y sus procesos creativos a partir de la enacción es reconocer que el cuerpo y el ambiente interactúan y son inseparables (Varela, et al., 1992). Desde la educación artística, se reconoce a los estudiantes como protagonistas en su proceso creativo, teórico y práctico, ya que su experiencia se produce desde la interacción estudiante-mundo, mundo-estudiante. Por otra parte, esta didáctica con enfoque enactivo invita a docentes y estudiantes a explorar y experimentar desde una acción corporeizada el proceso artístico-educativo. Es decir, el cuerpo y la experiencia vivida constituyen el espacio para generar los aprendizajes, las subjetividades individuales y colectivas, y la construcción de conocimientos del lugar que se indaga.

4. Consideraciones

Para el diseño y la ejecución de esta didáctica, se presentan las siguientes consideraciones, que deben ser incorporadas al aplicar este enfoque didáctico: Actividades abiertas, Participación como principio de democracia, El goce, incorporación del giro afectivo y El arte contemporáneo como gatillante o referente. Estos hallazgos emergieron de las reflexiones hechas por los estudiantes a partir de los experimentos realizados en la investigación "Didáctica de las Artes Visuales con un enfoque enactivo

para conocer la ciudad en la escuela".

4.1. Actividades Abiertas. Estas actividades van más allá del cumplimiento de los objetivos de aprendizaje establecidos en los planes de estudio. Estos objetivos suelen ser abordados mediante didácticas y formas comunes para trabajar las propuestas de creación artística-educativa de los estudiantes, es decir, de una manera estandarizada y predefinida que reduce el proceso de aprendizaje. Esta práctica se relaciona con la educación bulímica descrita por Acaso & Megías (2017), quienes la definen como la información que se entrega a los estudiantes para cumplir los objetivos establecidos en la asignatura, la cual los estudiantes regurgitan en las evaluaciones, resultando en un aprendizaje útil solo para ese momento.

Por otro lado, esta didáctica con enfoque enactivo requiere de un diseño y una estructura que estimulen a los estudiantes a desarrollar un proceso de creación artística-educativa de manera diferente, donde sea el devenir propio de la práctica lo que genere la experiencia que constituirá el aprendizaje. Un ejemplo de esto es lo compartido por uno de los estudiantes-colaboradores: "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". La reflexión hecha por el estudiante surge al realizar un ejercicio cuyo diseño corresponde a una actividad abierta que comienza con la exploración olfativa durante el recorrido desde su casa al colegio. En esta actividad se le solicitó identificar y listar cinco olores que caracterizaran su recorrido, lo que hizo emerger algunos olores que el estudiante no había percibido antes de la actividad. Solo se percató de ellos al realizar la exploración olfativa de forma intencionada, lo que le permitió reflexionar sobre su experiencia.

La actividad abierta es flexible, tanto en el tiempo como en la forma. Este enfoque sitúa a los estudiantes y sus métodos de indagación-creación en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, diversificando las formas de abordar el proceso de creación y ampliando la selección de temas y materiales a utilizar en el desarrollo de sus propuestas. Las actividades abiertas permiten que los estudiantes puedan explorar, experimentar y descubrir otros caminos para ser ejecutadas, cuyo aprendizaje sea el 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.

Actividades Abiertas	Actividades convencionales
<p style="text-align: center;">Las actividades.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La práctica guía el proceso creativo. - El objetivo de aprendizaje es flexible en tiempo y en forma. - Es más relevante el proceso que el resultado. <p style="text-align: center;">Los docentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pueden modificar el Objetivo de Aprendizaje. - Aportan y acompañan a los estudiantes en su indagación proporcionando referentes y ayuda a los estudiantes en la concreción de su proyecto. - Se coevalúa, se co-construye. -Se comparte con los pares, los procesos creativos a través de bitácoras. <p style="text-align: center;">Los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Exploran, experimentan y descubren otros caminos, para abordar el proceso creativo. -Seleccionan los materiales y la técnica, en concordancia de su propuesta. -Revisan referentes teóricos y prácticos como parte de su proceso de creación. 	<p style="text-align: center;">Las actividades.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El objetivo de aprendizaje, es el mismo para todos los estudiantes. -Son similares y estandarizadas para alcanzar los objetivos. -Establecen los materiales y la técnica que deben utilizar los estudiantes. <p style="text-align: center;">Los docentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Guían los procesos de enseñanza en función del objetivo establecido por el programa de estudio. - Evaluación estandarizada, con énfasis en la técnica. - Generalmente no se comparten los resultados. <p style="text-align: center;">Los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Sus propuestas son trabajadas a partir de la información teórica y práctica preestablecida en el programa de estudio y entregada por el docente.

4.2. Participación como Principio de Democracia. incorporar la participación como el "principio de democracia" (Acaso & Megías, 2017, p. 187) en el diseño didáctico permite transformar la educación artística visual en un espacio centrado en los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje. Promover esta acción posibilita que la relación profesor-estudiante y estudiante-profesor se distancie de la relación de poder presente en la sala de clases de manera explícita e implícita, la cual puede identificarse a través de las formas en que son diseñadas y desarrolladas las actividades. Estas se caracterizan mayormente por: los estudiantes hacen lo que el profesor dice (son una orden), el profesor no participa de ellas (no constituye un desafío profesional), corrige y evalúa el trabajo de los estudiantes (guiado por lo que él espera como resultado).

¿Por qué el profesor no participa de las actividades que él diseña para sus estudiantes? Esta forma de realizar las actividades obedece a una forma de hacer basada en la producción de objetos, con énfasis en la reproducción de imágenes y estéticas preestablecidas. Siguiendo esta idea, es posible que el profesor reproduzca una forma de enseñar desde su experiencia vivida como estudiante, donde también debió hacer lo que su profesor dijo, experiencia que forjó su relación con la asignatura de Artes Visuales y su proceso de enseñanza-aprendizaje, fortaleciendo así la relación de poder o esquemas verticales presentes en la escuela.

Freire (2012) reflexiona que, a través del diálogo, es posible romper estos esquemas verticales. "Es a través de este que se opera la superación de la que resulta un nuevo término; no ya educador del educando; no ya educando del educador, sino educador-educando con educando-educador" (p. 72). Un ejemplo de ello fue la actividad realizada por los estudiantes como parte del experimento 4 de la investigación *Didáctica de las Artes Visuales con un enfoque enactivo para conocer la ciudad en la escuela*. La actividad fue un sorteo para elegir a la persona que usaría el dispositivo en el experimento 4. En este sorteo debían estar todos quienes eran parte de la investigación, estudiantes y docente; sin embargo, este último no fue considerado. Esta situación de alguna manera revela cómo esta relación de poder se ha arraigado en los estudiantes y ha naturalizado la idea de que la mayoría de los docentes no participan en las actividades hechas para los estudiantes.

Lo anterior se enfoca en la necesidad de propiciar y desarrollar acciones que modifiquen la relación enseñanza-aprendizaje, a través de la participación de los estudiantes junto con el docente en el diseño y ejecución de las actividades propuestas para abordar los contenidos presentes en la asignatura de Artes Visuales. Aspecto clave para pasar de una relación estática e impositiva a una interacción dinámica y participativa entre y con el acto educativo. Esto puede ser potenciado generando las siguientes acciones: la elección del o los temas a trabajar, la elección de materiales y técnicas, así como su forma de ejecución (individual o colectiva). Toda vez que son ellos quienes realizan la actividad, considerar la participación de los estudiantes como un *principio de democracia* los visibiliza en la sala de clase y los reconoce como sujetos de derecho.

Participación, como principio de democracia.	Actividades convencionales
<p style="text-align: center;">Las actividades.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se construyen y diseñan en conjunto. - No son una orden. - Son relevantes, para los estudiantes y para el docente. <p style="text-align: center;">Los docentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrolla una relación, alejada de la relación de poder profesor-estudiante, estudiante-profesor, presente en el aula. -Participa y realiza la actividad. -Cede el poder. <p style="text-align: center;">Los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Participan en el diseño y la ejecución de las actividades. (son ellos quienes tienen que hacer la actividad.) -Son protagonistas de sus aprendizajes. -Son visibilizados en la sala de clase y valorados como sujetos de derecho. 	<p style="text-align: center;">Las actividades.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En su mayoría, son propuestas hechas en el programa de estudio. -Las actividades son una orden. El docente marca la ruta. <p style="text-align: center;">Los docentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - No participa, en la actividad. - Corrigen y evalúan el trabajo de los estudiantes, guiado por los objetivos de los programas de estudios. <p style="text-align: center;">Los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> -No participan en su diseño. -Trabajan temas preestablecidos y entendidos como de su interés.

4.3 El Goce: Incorporación del Giro Afectivo. Integrar lo afectivo en esta propuesta didáctica y como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario para potenciar y promover la exploración, la experimentación y la reflexión como un espacio generador de preguntas. Esto posibilita la interacción con otras áreas de conocimiento, desde donde los estudiantes pueden seguir indagando. Para ello, el proceso creativo generado en la asignatura de Artes Visuales debe entenderse como un proceso dinámico, el cual debe ser abordado con disposición y valoración de lo inesperado como parte del devenir propio de la práctica.

Siguiendo este punto, es necesario explorar e incorporar las experiencias afectivas, o el goce, como otra forma de abordar los procesos de creación artística-educativa. En este sentido, la experiencia compartida por el estudiante-colaborador tras haber realizado la exploración táctil a través del frottage es reveladora. El estudiante menciona que para él fue entretenido traspasar las texturas a un papel usando la técnica del frottage. Al calificar la experiencia como entretenida, explicita cómo lo afectivo forma parte del proceso de enseñanza, pues emerge a través de su experiencia al desarrollar el experimento 3 de la investigación *Didáctica de las Artes Visuales con un enfoque enactivo para conocer la ciudad en la escuela*.

Con relación al goce y su incorporación al diseño de las actividades que conforman esta didáctica como propuesta enactiva, implica considerar y reconocer que lo afectivo es inseparable del acto educativo, y emerge a partir de la práctica y su proceso creativo. Lo afectivo puede emerger de diversas formas, tales como molestia, cariño, enojo, interés, aburrimiento, desinterés, entre otros. Acaso & Megías (2017) mencionan

que el goce es un elemento esencial que emerge de la práctica, y que su relación con el aprendizaje y la enseñanza se aleja del currículo modernista, el cual ha instalado y promovido la idea de que el aprendizaje se genera repitiendo aquello que se busca aprender como parte de su férrea disciplina. Incluir el goce como parte de esta didáctica requiere de una experiencia vivida que debe ser voluntaria e intencionada por parte de los estudiantes.

El Goce; incorporación del giro afectivo	Actividades convencionales.
<ul style="list-style-type: none"> -Aspecto que emerge de la práctica. -Comparten relatos de procesos. -Lo afectivo no sólo es lo bueno. -Incluir el goce, requiere de la experiencia vivida voluntaria e intencionada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tienen como objetivo producir un objeto, dibujo, pintura o una reproducción, lo afectivo se genera producto procesos creativos estáticos y predeterminados. - Se comparten resultados, hay comentarios de sus pares en base a lo técnico. Lo afectivo se limita a la evaluación técnica de los trabajos.

5. Propuesta de Actividad: Para 6° Año de Enseñanza de Educación Básica en Artes Visuales

Unidad 4. 6to año de Educación básica Artes Visuales.	OA1. Crear trabajos de arte y diseños a partir de sus propias ideas y de la observación del entorno cultural el hombre contemporáneo y la ciudad. (Programa de estudio. Mineduc)
Didáctica con Enfoque Enactivo para las Artes Visuales en el Contexto Escolar	
Objetivo de Aprendizaje (modificado)	OA 1. Diseñar y realizar propuestas de arte, a partir de la exploración enactiva y de la observación del entorno urbano: el cuerpo y la ciudad.
Contenidos	<p>Comprensivos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Exploración enactiva. / 1.1-Método para la exploración enactiva. 2- Entorno urbano./ 2.2-Características del entorno urbano. 3- Referentes teóricos y artísticos relacionados a la exploración enactiva de la ciudad. 4- Tipos de materiales. <p>Procedimentales</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Selección de la estrategia que guiara la exploración enactiva. 2- Descripción de la estrategia para la exploración enactiva de la ciudad. 5- Relación de los bocetos con el método de exploración. 6- Selección de referentes artísticos relacionado a sus propuestas. 7- Selección de materiales acorde al método para la exploración enactiva y las propuestas de creación. <p>Actitudinales</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Respeto por las ideas, las reflexiones y los procesos creativos de sus pares. 2- Disposición al diálogo, acción necesaria para compartir con sus pares, las experiencias y las reflexiones generadas en la exploración.
Indicadores de logro	<ol style="list-style-type: none"> 1- Identifican y seleccionan un tema de su interés relacionado a los contenidos de entorno urbano y de ciudad. 2- Realizan una pequeña reflexión del tema seleccionado en la bitácora personal. (esquemas, mapas conceptuales, dibujos, fotografías y grabaciones de video) 3- Diseñan una propuesta de creación, con enfoque enactivo, basada en el tema seleccionado. 4- Revisan distintos referentes teóricos y artísticos como apoyo al tema seleccionado y a su propuesta. 5- Seleccionan los materiales que usaran en su proceso de creación. 6- Registran en videos y fotografías los materiales y los procesos creativos los que serán agregados a la bitácora. 7- Describen cómo será realizada la propuesta, el método de recolección es la bitácora a través de notas, dibujos o esquemas. 8- Comparten con sus pares el proceso y avances teórico-práctico a través de la presentación de la bitácora en formato digital.
Actividades / Estrategias de	1- Se explican los conceptos de entorno urbano y de exploración enactiva, y sus posibilidades para la indagación, el diseño y el desarrollo de las propuestas de creación.

enseñanza aprendizaje	<p>2- Se realizan ejercicios en pequeño formato a modo de pilotaje y a partir de sus experiencias, dialogan y reflexionan.</p> <p>3- Identifican y seleccionan posibles temas de su interés presentes en los contenidos que guían la actividad.</p> <p>4- Realizan una reflexión del tema seleccionado en su bitácora personal, usando esquemas, dibujos o textos como parte de sus registros.</p> <p>5- Diseñan una propuesta de creación con enfoque enactivo a partir del tema que eligieron y organizan la forma en que la propuesta será realizada.</p> <p>6- Revisan y vinculan los referentes teóricos y artísticos que servirán de guía en el desarrollo de la propuesta de creación y su relación con el tema seleccionado.</p> <p>7- Seleccionan y registran con fotografías y videos. Enlistan en la bitácora personal, los materiales que usaran en el proceso de creación.</p> <p>8- Presentan a sus compañeros y a la comunidad educativa, los procesos y avances de la propuesta, registrados en su bitácora en formato digital, para compartir y reflexionar, a partir de las experiencias y los registros generados en la práctica.</p>	
Recursos y material didáctico	<ul style="list-style-type: none"> -Computador -Conexión a internet. -Proyector data. -Croqueras (bitácora) -Lápices de color y grafito. -Cámara fotográfica. -Cámara para video. 	<ul style="list-style-type: none"> -Pinturas (temperas y óleos). -Prensa para grabado ¼ de pliego. -Pasta de modelar. -Pigmentos y esmaltes para cerámica. -Otros materiales emergentes según las necesidades.
Estrategias de Evaluación	<p><u>Agente:</u></p> <p>Coevaluación</p> <p>Autoevaluación</p> <p>Heteroevaluación</p> <p>Evidencias.</p>	<p><u>Intencionalidad:</u></p> <p>Formativa.</p> <p>Sumativa.</p>

Para finalizar, considero necesario destacar las posibilidades que emergen desde la A/r/tografía para el desarrollo de futuras indagaciones en la educación artística, a partir de la IABP en el contexto escolar. Permite desarrollar y conocer diversas áreas de acción cuya base de trabajo es la experiencia vivida. De estas, es posible mencionar dos potenciales investigaciones: Didáctica enactiva como detonante para el pensamiento crítico en la educación artística en la escuela y Diseño didáctico interdisciplinario con enfoque enactivo, para repensar la relación de enseñanza-aprendizaje desde la educación artística.

Por otra parte, avanzar en didácticas contemporáneas en las artes visuales para los espacios escolares implica diversos desafíos, como por ejemplo: reconocer a los estudiantes como protagonistas de sus aprendizajes y valorar la práctica y la experiencia como la base para la construcción de conocimiento.

Referencias

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y cultura visual*. La Catarata.

Acaso, M. & Ellsworth, E. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado*. La Catarata.

Acaso, M. & Megías, C. (2013). *rEDUvolution: hacer la revolución en la educación*. Paidós Contextos.

Acaso, M. & 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://escuelaarte.uc.cl/noticias/la-reinencion-del-territorio-una-exposicion-de-alicia-villarreal/>

Bourriaud, N. (2006). *Estética Relacional*. Adriana Hidalgo Editora.

Camnitzer, L., Bernal, M., & González, F. (2007). *Antología de textos críticos 1979-2006: ArtNexus, Arte en Colombia*. Ediciones Uniandes

Chaves, F. (2017, marzo 7). Sissel Tolaas explora el olfato como una forma de conocimiento. *La Nación*. <https://www.nacion.com/viva/cultura/sissel-tolaas->

[explora-el-olfato-como-una-forma-de-conocimiento/T6EZEPNXDBFYLNXHRVLWMWZFWQ/story/](#)

Colegio Bicentenario de las Artes Eliseo Videla Jorquera. (2022). *Reglamento interno Colegio Bicentenario de las Artes Eliseo Videla Jorquera. Educación básica y media 2022 – 2024*. Mineduc.cl. Recuperado el 15 de enero de 2024, de <https://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/13387/Reglamentod eConvivencia13387.pdf>

Contreras, M. (2018). La práctica como investigación: nuevas metodologías para la academia latinoamericana. *Poiésis*, 14(21–22), 71. <https://doi.org/10.22409/poiesis.1421-22.71-86>

Cortés, L., Rioseco, M., & Grinspun, N. (2020). Espacios escolares y enseñanza de las artes visuales en torno al enfoque de la cognición enactiva. *Pensamiento palabra y obra*, 25. <https://doi.org/10.17227/ppo.num25-12062>

De Pascual, A. & Lanau, D. (2018). *El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace)*. Catarata.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1997). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama.

Deleuze, G. & Parnet, C. (2013). *Diálogos*. Pre-Textos.

Deleuze, G. & Guattari, F. (2020). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Pre -Textos. (Primera edición, 1988)

Deleuze, G. (2021). *Proust y los signos*. Anagrama.

Deleuze, G. (2023). *Nietzsche y la filosofía*. Anagrama. (Primera edición, 1962)

Denegri, D. (2015). Q&A with Sissel Tolaas, "Professional In-Betweeners".

https://www.academia.edu/11754056/Q_and_A_with_Sissel_Tolaas_Professiona_I_In_Betweeners

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. (Primera edición, 2002)

Fondo de las Naciones Unidas para los Niños. (2020, febrero 20). Día Mundial de la Justicia Social. *Unicef*. <https://www.unicef.es/educa/dias-mundiales/dia-mundial-de-la-justicia-social>

Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo Veintiuno Editores.

Fulle, B. (2020). *Educación + Arte. Trabajo por Proyectos*. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio del Gobierno de Chile. <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2020/11/arte-educacion.pdf>

Google Maps. (s/f). Google Maps. Recuperado el 7 de septiembre de 2023, de <https://www.google.com/maps/@30.6015373,71.1931264,167m/data=!3m1!1e3?entry=ttu>

Hernández, F., & 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, & 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>

Jacobs, L. (2023). The PROUST hypothesis: the embodiment of olfactory cognition. *Animal Cognition*, 26(1), 59–72. <https://doi.org/10.1007/s10071-022-01734-1>

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., & 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., & 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>

Matey, A. (2020, abril 23). “El cuerpo es el lugar donde se expresan nuestras aceleraciones y contradicciones, nuestra primera herramienta natural y cultural”

<https://www.descubrirelarte.es/2020/04/23/el-cuerpo-es-el-lugar-donde-se-expresan-nuestras-aceleraciones-y-contradicciones-nuestra-primer-herramienta-natural-y-cultural.html>

McLean, K (2019). *Carte des Odeurs: Lausanne, Suisse*. Sensory Maps.

<https://sensorymaps.com/?projects=carte-des-odeurs-lausanne-suisse>

McLean, K. (2019). *Nose-first: practices of smellwalking and smellscape mapping [PhD thesis*. Royal College of Art.]

<https://researchonline.rca.ac.uk/id/eprint/3945>

Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenología de la percepción* (Ediciones Península, Trad.). Editorial Planeta.

Ministerio de Educación (2016). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Santiago, Chile, Mineduc.

https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34949_Bases.pdf

Ministerio de Educación (2018). *Bases Curriculares Primero a Sexto básico*. Santiago, Chile, Mineduc.

https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf

Ministerio de Educación (2023) *Objetivos de Aprendizaje Priorizados: Visualización en los Textos Escolares de Matemática*, recuperado de

<https://www.curriculumnacional.cl/portal/ejes/matematicas/geometria/17560:MA03-OA-15>

- Morales, E. (2015). *Conceptuación y desarrollo del diseño sensorial desde la percepción táctil y háptica* [Tesis Doctoral, Universitat Politècnica de Valencia].
<https://doi.org/10.4995/thesis/10251/53027>
- Pindyck, M. (2018). Frottage as inquiry. *International Journal of Education through Art*, 14(1), 13-25. Researchgate.net. Recuperado 14 de enero de 2024, de
https://www.researchgate.net/publication/323494192_Frottage_as_inquiry
- Rogoff, I. (2010). Practicing research: Singularisin knowledge. *MaHKUzine*, 9, 37-42.
<https://research.gold.ac.uk/20621/>
- Restany, P. (1998). *Hundertwasser: The painter king with the 5 skins*. Taschen.
- Sánchez, C.(2022). *Silencio encarnado cuerpos de enunciación*.
<https://repositorio.uniandes.edu.co/entities/publication/abe83fbdf57a4d0d8c>
- Saura, A. & Sánchez, M. (2021).Educación artística para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(2), 912.
<https://revistas.uam.es/riejs/article/download/14817/14261/44091>
- 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.
- Stewart, J., Gapenne, O., & Di Paolo, E. (Eds.). (2010). *Enaction: Toward a new paradigm for cognitive science*. Mit Press.

Urbina, P. (2017, octubre 16). *Olfato: cuando el olor es el material del diseño*. <https://diconexiones.com/olfato-cuando-el-olor-es-el-material-del-diseno/>

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. & Rosch, E. (1992). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Gedisa Editorial.