



UMCE

el poder transformador de la educación

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

VISUALIDAD Y EXPERIENCIA ESTÉTICA EN EL ESPACIO ESCOLAR: UNA MIRADA DESDE
LAS NIÑECES Y EL ARTE CONTEMPORÁNEO

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

AUTORA: VALENTINA YÁÑEZ ORELLANA

PROFESORA TUTORA: PATRICIA RAQUIMAN ORTEGA

SANTIAGO DE CHILE, MARZO DE 2025

Autorizado para



Sibumce Digital

Resumen

Gran parte de los sistemas económicos, políticos y culturales que conforman la sociedad se configuran desde una mirada adulta. Esta perspectiva se manifiesta mediante lógicas verticales y de superioridad-inferioridad, por ejemplo, en la familia, el trabajo, las instituciones y su forma de reproducción está principalmente en el sistema educativo. A pesar de múltiples avances en la validación de las niñeces como sujetos de derechos, aún la mirada adulta y patriarcal es predominante. En la presente investigación se considera como un sistema de dominación que permea el sistema educativo, pues aún en las escuelas tradicionales chilenas existen dinámicas, disposiciones espaciales, mobiliario y objetos que reafirman y colaboran con la instauración de relaciones jerárquicas. En este sentido, la experimentación que permite la práctica de las artes visuales contemporáneas en el aula escolar, ofrece posibilidades emancipatorias y transformadoras en cuanto se posicionan desde la horizontalidad al validar la experiencia estética, el análisis crítico del entorno y las divergencias. La presente investigación aborda esta reflexión al buscar visibilizar una mirada de las niñeces en el espacio escolar y la resignificación de los objetos que la conforman a través de la experiencia artística contemporánea, mediada por la práctica educativa artística. Con esta finalidad, el trabajo investigativo es de carácter cualitativo y etnográfico, ya que llevan a cabo propuestas pedagógicas con niñeces en transición a la adolescencia, aplicado en un contexto educativo específico, y se pretende comprender estas experiencias educativo-artísticas mediante el registro, ya sea por medios escritos, visuales, audiovisuales y/o relatos. Se espera contribuir al área de estudio mediante la democratización de experiencias didácticas investigativas por medio de la a/r/tografía (Irwin, 2003) como un método de investigación y conocimiento basado en las artes, que permite validar este tipo de experiencias enfocadas en el rol de las niñeces y acoger múltiples lenguajes y modos de representar datos mediante el registro de procesos artístico-educativos en un contexto situado.

Palabras claves: Niñeces, espacio escolar, experiencia estética, educación artística, A/r/tografía.

Abstract

A significant portion of the economic, political, and cultural systems that shape society are configured from an adult-centered perspective. This viewpoint manifests through vertical logics and superiority-inferiority relationships, evident in institutions such as the family, the workplace, and, notably, the educational system. Despite advancements in recognizing children as rights-bearing subjects, the adult-centric and patriarchal gaze remains predominant. This research addresses this issue by understanding such a perspective as a system of domination that permeates the educational system, where dynamics, spatial arrangements, furniture, and objects reinforce hierarchical relationships. In this context, contemporary visual arts and certain non-traditional pedagogical models emerge as emancipatory and transformative tools. By positioning themselves horizontally, they validate aesthetic experiences, encourage critical analysis of the environment, and embrace divergences. This study seeks to make visible a child-centered perspective within the school space, redefining the objects that constitute it through contemporary artistic experiences mediated by artistic educational practices. It is expected to contribute to the field of study through the democratization of investigative didactic experiences by means of a/r/tography (Irwin, 2003) as an arts-based research and knowledge method, which allows for the validation of this type of experiences focused on the role of childhoods and the inclusion of multiple languages and ways of representing data through the documentation of artistic-educational processes in a situated context.

Keywords: Childhoods, school space, aesthetic experience, art education, A/r/tography.

Índice

I.	Introducción	5
II.	Diagnóstico: Adultocentrismo y reproducción de jerarquías en el espacio escolar.....	7
III.	La experiencia estética en el aula.....	9
IV.	Enfoque de derechos y niñeces.....	11
V.	A/r/tografía y propuesta didáctica.....	12
	V.1. Sobre el contexto escolar y los(as) participantes.....	15
VI.	Propuesta didáctica artística a partir de la experiencia estética en el espacio escolar.....	17
	VI.1. Sesión 1: Reinventando los objetos en la sala.....	19
	VI.2. Sesión 2: La instalación artística y el espacio escolar.....	23
	VI.3. Sesión 3 y 4: Memorias visuales y experiencia en la escuela.....	29
VII.	Hallazgos y ejes emergentes.....	34
	VII.1. Cuerpo y espacio: La corporalidad como herramienta crítica.....	34
	VII.2. Resignificación de objetos escolares cotidianos.....	36
	VII.3. El juego como acto de resistencia.....	37
VIII.	Conclusiones y aportaciones.....	39
	VIII.1. Sobre innovación y proyecciones.....	41
IX.	Referentes bibliográficos.....	43

I. Introducción

La educación, como fenómeno social y cultural, está intrínsecamente ligada a dinámicas de poder y dominación que se materializan en las relaciones entre docentes, estudiantes y el espacio escolar. Este espacio no es un mero contenedor físico, sino que está determinado por su historia y antecedentes culturales, los cuales han moldeado aspectos como el diseño arquitectónico de las escuelas, la ubicación del profesor(a) en el aula, la estructuración de los horarios e incluso la disposición de las mesas dentro de la sala, entre otros aspectos. Este orden y organización del espacio escolar, arraigado en prácticas tradicionales principalmente occidentales, sigue vigente en muchas escuelas chilenas, perpetuando una forma de hacer escuela que, si bien ha comenzado a transformarse, aún hay un largo camino por recorrer.

En Chile, este escenario se enmarca en un contexto histórico y social, donde el adultocentrismo y el patriarcado han sido pilares fundamentales de un sistema de dominación que aún persiste en la sociedad contemporánea. Aunque las Bases Curriculares del Ministerio de Educación de Chile han avanzado hacia un enfoque de derechos, las prácticas organizacionales y reglamentos internos que adoptan las escuelas tradicionales siguen estando influenciadas por una forma de pensamiento adultocéntrica y hegemónica que no considera plenamente las necesidades y perspectivas de las niñas. La disposición del espacio escolar y los objetos que lo conforman responden a una lógica que prioriza el control sobre la autonomía, reflejando una mirada adulta que se impone sobre las voces divergentes de las niñas.

En las últimas décadas, Chile ha experimentado un cambio de paradigma en la concepción de la niñez, impulsado por hitos internacionales como la Declaración de los Derechos del Niño (ONU, 1959) y marcos legales que reconocen a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho. Estas nuevas nociones buscan garantizar su desarrollo integral y respetar su autonomía, deseos y opiniones. No obstante, aún existen desafíos significativos en la implementación de estos derechos, particularmente en lo que respecta a la libre expresión y la no discriminación (MINCAP, 2023). Este desfase entre el discurso normativo y la realidad escolar evidencia la necesidad de repensar las prácticas educativas y los espacios escolares desde un enfoque que reconozca a las niñas como protagonistas activos de su propio proceso de aprendizaje.

En este contexto, la presente investigación propuso explorar cómo la experiencia artística contemporánea puede convertirse en una herramienta emancipadora que visibilice las miradas críticas de las niñas sobre el espacio escolar y los objetos que lo conforman. La pregunta que ha guiado este estudio es: ¿Cómo la experiencia artística contemporánea permite visibilizar una mirada crítica desde las niñas sobre el espacio escolar y la resignificación sensible de objetos? A través de esta pregunta, se busca indagar en las posibilidades que ofrecen las artes visuales para fomentar una educación transformadora, que promueva la justicia social, la sensibilidad y la creatividad en las niñas.

La metodología empleada en esta investigación es de carácter cualitativo y etnográfico, ya que se centra en un contexto educativo específico: un colegio particular ubicado en la región de O'Higgins, Chile. Los participantes son estudiantes de 8° básico, quienes participan voluntariamente en 4 intervenciones pedagógicas diseñadas para validar sus experiencias estéticas y fomentar una observación sensible del espacio escolar. Estas intervenciones se enmarcan en la Unidad III de las Bases Curriculares en la asignatura de Artes Visuales, que aborda el arte contemporáneo y la instalación artística. El enfoque metodológico se basa en la A/r/tografía (Irwin, 2003), una perspectiva conformada por la tríada arte, investigación y educación, permitiendo una comprensión multidimensional de los procesos artístico-educativos. Esta metodología posibilita un registro visual y narrativo equilibrado, lo que permite documentar de manera integral las experiencias de las niñas mediante diversos medios, como textos, fotografías y relatos.

El objetivo general de esta investigación es visibilizar una mirada crítica desde las niñas sobre el espacio escolar y la resignificación de los objetos que lo conforman, a través de la experiencia artística visual contemporánea, mediada por la práctica educativa artística. Para ello, se propone mostrar experiencias educativas derivadas del proceso investigativo, con el fin de compartirlas en otros contextos y fomentar un acceso democrático a prácticas educativas transformadoras.

II. Diagnóstico: Adultocentrismo y reproducción de jerarquías en el espacio escolar

El sistema educativo chileno actual es producto de una serie de cambios sociales, políticos, económicos y culturales que han marcado su historia y han dibujado lo que hoy entendemos por infancia. De acuerdo con la descripción de María Isabel Orellana (2010), la institución escolar como tal, comienza con el afán de civilizar y adoctrinar a los “seres sin alma” o de “alma inferior” según la mirada europea, cuya visión cristiana enfocada en el amor y el temor al Dios occidental atravesaría profundamente en todas las áreas de la vida en sociedad, conformando la tensa relación Iglesia-Estado. Las ideas civilizatorias corresponden a una concepción jerárquica de las relaciones sociales, en donde existen seres superiores a otros y se naturaliza la opresión, el autoritarismo y el sometimiento. En este sentido, aquellos sectores de la sociedad que se mostraban más indefensos como mujeres, ancianos y niños(as), eran subyugados y oprimidos. La familia nuclear de la sociedad occidental (madre, padre e hijos) en gran medida fue una consecuencia de la revolución industrial, en donde el traslado a las grandes ciudades en búsqueda de trabajo provocó una reducción de los descendientes en las familias, por lo que se les dio más valor y se buscó proteger a los niños y niñas (MINCAP, 2023). Esta mirada de protección posiciona a la infancia en un rol pasivo, en donde eran cuidados por ser considerados más vulnerables y como futuros adultos, no por su valor como sujetos.

“Históricamente la institucionalidad familiar y luego la escolar se consolidan en la cultura occidental como asimétricas, en tanto los sujetos como niños, jóvenes y mujeres quedan subordinados a la figura masculina, patriarcal y adulta, perpetuando un autoritarismo que desplaza y subyuga. Así, la experiencia infantil se valida en la obediencia y la sumisión.”
(Israyy, 2021, p. 4)

Este sistema de dominación y control patriarcal que se sostiene y es reafirmado por el capitalismo y el modelo neoliberal en las sociedades occidentales, es advertido por múltiples autores (Foucault, 2004; Freire, 1968; Bourdieu, 2011; Martínez Martín, 2016; Manacorda, 1969; Korol, 2007). En relación con esto, Mark Fisher (2009) define el realismo capitalista como “una atmósfera general que condiciona no solo la producción de cultura, sino también la regulación del trabajo y la educación, y que actúa como una barrera invisible que impide el pensamiento y la acción

genuinos.” (p. 29). Es decir, que el capitalismo está presente en todas las actividades y en los espacios, está inmiscuido en lo más profundo de nuestra cultura y se reproduce en el ámbito de la familia, el trabajo, la educación, medios de comunicación, etc; bajo una lógica bancaria (Freire, 1968) que entiende las relaciones desde la verticalidad en donde los oprimidos deben ser “llenados”, como si estuvieran vacíos.

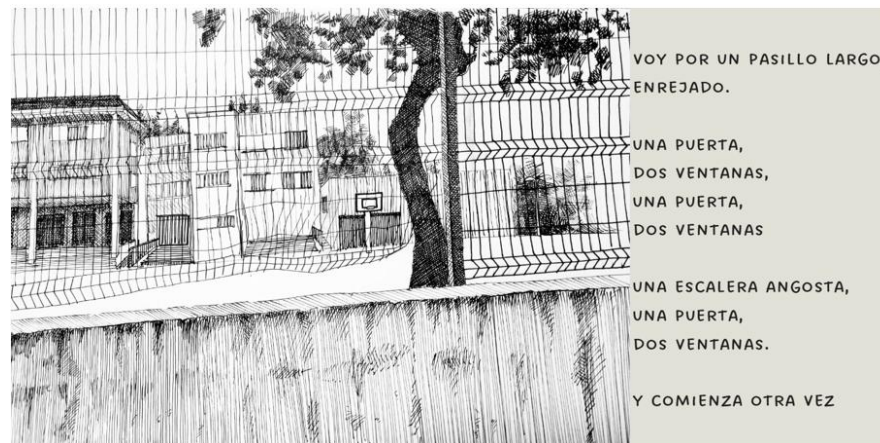


Figura 1. Dibujo y texto sobre la escuela.
Diseño propio: Artista/Investigador/Docente.

Para interés de la presente investigación, el concepto de adultocentrismo patriarcal que desarrolla Klaudio Duarte (2015), reúne las características del sistema de dominación anteriormente descrito, pero añadiendo que parte esencial de este, es la naturalización de la subyugación ancestral hacia niños, niñas y jóvenes. Conforme a ello, la ausencia o invisibilización de este grupo etario, inclusive en el mundo investigativo de lo juvenil, es determinante a la hora de analizar imaginarios y plantear desafíos transformadores en el contexto de los modelos que oprimen. Duarte (2016) señala que el dominio patriarcal “se fue consolidando en un proceso en que las relaciones de género fueron arraigando simultáneamente relaciones generacionales de superioridad-inferioridad, así, puede decirse que en sus orígenes, este adultocentrismo constituye una extensión del dominio patriarcal.” (p. 26). En esta misma línea, en la presente investigación, el adultocentrismo es entendido como “una categoría de análisis que condensa relaciones de poder de quienes portan la mayoría - mayor edad - sobre otros/as sin poder.” (Duarte, 2016, p. 44)

III. La experiencia estética en el aula

Para la presente investigación, es pertinente abordar la problemática anteriormente descrita por medio de experiencias sensibles que se acoplen a los procesos educativos. María Acaso (2012) señala que la violencia simbólica en la escuela se manifiesta en la imposición de ritmos y espacios que no consideran las necesidades de los estudiantes, como permanecer sentados durante horas o seguir un ritmo artificial que limita la libertad y el movimiento. A pesar de la constante búsqueda por diseñar mejores espacios para las escuelas, éstas siguen replicando la misma organización y estructura de hace un siglo atrás con salas modulares llenas de sillas y mesas apuntando hacia una pizarra (López, 2021). Esta organización espacial del aula tradicional, basada en la vigilancia y el control, se aleja de la idea de promover un aprendizaje significativo: “la organización espacial del aula tradicional dista mucho de basarse en el aprendizaje, se basa en la vigilancia, se basa en el control, se basa en la posibilidad omnipresente de la ejercitación de una pena” (Acaso, 2012, p. 85). En este sentido, Luis Hernán Errázuriz (2006) destaca que “si los espacios educativos fueran estéticamente más dignos e interesantes, la experiencia cotidiana de millones de estudiantes (...) tendría mayor sentido y brindaría más oportunidades para el desarrollo de la sensibilidad estética y de diversos modos de cognición”.



Figura 2. “Imaginería plástica en la escuela”, plasticina sobre cartón.
Creación propia: Artista/Investigador/Docente.

Ahora bien, es importante ahondar en un concepto de experiencia estética vinculado a la creación de espacios habitables en donde se generan vínculos con otras personas y con el mundo en general. Para esta investigación, es necesario establecer que la estética no es sinónimo decoración ni ornamentación, sino como lo define Márquez Román y Soto Gómez (2021), la estética es:

“(...) un “sentir sensible”, que asume una actitud de encuentro y atención a lo que hacemos, a todo lo que se conoce y a todo lo que se está por conocer. Es la capacidad de maravillarse en la relación con el otro y con lo otro.” (p. 176).

Así, la experiencia estética es entendida como el acto de existir en un lugar estando plenamente despierto y consciente (Bloom, 2007).

El enfoque pedagógico Reggio Emilia, representado por la educadora Veia Vecchi (2016), enfatiza el poder emancipatorio de la estética en la educación.

“En cuanto a la educación, podría hablarse de una alianza inseparable con la estética. Lo más seguro para alejar formas de violencia y abuso, físicas y culturales, es construir una significativa educación estética. Y también porque la experiencia estética es, fundamentalmente, experiencia de libertad. No es casualidad que la búsqueda estética de vanguardia haya sido, y sea, tan perseguida en todas las dictaduras” (Vecchi, 2016, p. 63).

La misma autora plantea que las particularidades de las niñeces deben ser observadas con atención y amor, entendiéndose como sujetos plenos de derechos, no como objetos de cuidado. En esta misma línea, Javier Abad (2021) afirma que la educación artística es “un espacio de cuestionamiento y reconocimiento que permite, quizá más que otras materias y disciplinas, situar las experiencias de los propios protagonistas del aprendizaje en el centro mismo del proceso educativo” (p. 20). Imanol Aguirre, por su parte, señala que el arte contemporáneo concebido como experiencia “contribuye a ampliar el campo de lo artístico confundiendo con el de la vida y mejora las experiencias humanas, desarrollando la capacidad para ser vividas estéticamente” (p. 327).

La dimensión estética no se limita a lo extraordinario, sino que se encuentra en los acontecimientos cotidianos. La educación artística contemporánea pone interés en estos aspectos para dotar de significado las experiencias de las niñeces. Errázuriz (2018) considera que “las matrices estéticas escolares permitirían profundizar la comprensión de los diversos proyectos educativos desde los aspectos sensibles que se configuran en relación al espacio escolar” (p. 364). Por lo tanto, es crucial considerar el impacto de los elementos que conforman la escuela, como los símbolos escolares, la distribución de las salas de clases, el mobiliario, la iluminación y las áreas verdes, entre otros, ya que estos organizan las dimensiones de tiempo y espacio en la experiencia educativa.

IV. Enfoque de derechos y niñeces

En Chile, ha habido un cambio de paradigma en la concepción de la niñez, pasando de una mirada adultocéntrica que ve a los niños, niñas y adolescentes como objetos de cuidado y protección, a un entendimiento de ellos como sujetos de derechos, impulsado por la Declaración de los Derechos del Niño (ONU, 1959) y la promulgación de la Ley N°21.430. Esta ley crea un sistema de políticas y normas orientadas a promover y respetar el desarrollo integral de la infancia, garantizando sus derechos en todos los ámbitos. Sin embargo, como señala la publicación *Enfoques transversales para una educación artística transformadora del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio* (2023), “La Defensoría de la Niñez señala, por ejemplo, que tanto niños y niñas como adolescentes en Chile identifican el derecho a la libre expresión como uno de los menos respetados junto con el de igualdad y no discriminación” (p. 18). Esto evidencia la necesidad de posicionarse desde un enfoque de derechos que reconozca a los niños, niñas y adolescentes como “personas autónomas e individuales; seres con deseos, gustos, necesidades, percepciones, opiniones y derechos propios; personas con historia y memoria, con derecho a ser en tiempo presente y no solo a proyectarse como las personas adultas del futuro” (MINCAP, 2023, p. 18-19).



Figura 3. Fotografía anónima intervenida con plastalina.
Creación propia: Artista/Investigador/Docente.

Para abordar esta diversidad, es fundamental emplear un concepto que acoja las múltiples formas, edades, condiciones y contextos que caracterizan a las niñeces. El término “infancia”, cuyo origen etimológico se remonta al latín *infans* (que significa “ausencia de habla”), no problematiza ni reconoce la diversidad inherente a las niñeces (Kohan, 2014). Frente a esto, Brinkmann (1986) propone el término “niñeces” para aludir a la pluralidad y multiplicidad de formas de ser niño y

niña, reconociendo así su heterogeneidad. Esta perspectiva es reforzada por García Botero y Gallego (2011), quienes afirman que “no hay una manera única de ser niño o niña, ni tampoco una visión universal de éstos y éstas, como consecuencia de la variabilidad sociocultural” (p. 20). Por ello, en esta investigación se opta por el término “niñeces” para visibilizar y reconocer el carácter complejo y diverso que define a este grupo.

V. A/r/tografía y propuesta didáctica

El trabajo investigativo es de carácter cualitativo (Sandín, 2003) y etnográfico (Flores, 2009), pues se enfoca en experiencias individuales y compartidas entre de niños y niñas de un contexto escolar específico determinado por rasgos culturales en común, además se recogen datos principalmente mediante estudio de campo, y se busca dar cuenta de los puntos de vista de los y las participantes, con el fin de describir su concepción del mundo. Por otra parte, la recopilación y registro de experiencias estéticas fue empírica, dado que se obtienen mediante observación directa y observación participante y, si bien las propuestas didácticas se enmarcan como un pie forzado, las experimentaciones están orientadas a comprender cómo interactúan a partir de un referente cotidiano, que es el espacio escolar.

Si bien estos enfoques fueron el punto de partida de la investigación, no fueron restrictivos a la hora de indagar y buscar nuevos caminos que aportaran conocimiento. De este modo, la exploración fue tomando distintos rumbos en la planificación de las propuestas didácticas, dado que eran orientadas por los intereses e inquietudes de los niños y niñas participantes. Por cierto, existió la sorpresa y la contingencia, aspectos claves e inherentes al objetivo propuesto.

En este sentido, el paradigma metodológico se basó en la A/r/tografía (Irwin, 2003), pues esta direcciona la investigación artística hacia el terreno de la educación, conformando la triada Arte-Investigación-Educación (Art-Research-Teaching). La A/r/tografía se posiciona en contextos educativos y es mediada por un docente artista, cuyo involucramiento es personal por medio del “pensamiento encarnado” (Marín Viadel y Roldan, 2019). Esto quiere decir, que se pone énfasis en la actividad situada en donde el pensamiento está enlazado a la acción y a los contextos sociales y culturales.

La a/r/tografía permite comprender que las preguntas que guían la investigación, corresponden a una búsqueda y motivación personal del artista/investigador/docente, es decir, que la exploración sensible es el punto de partida por sobre las preguntas y problemáticas que rigen una investigación. En este sentido, la vinculación de la experimentación artística con la experiencia personal de la docente/artista/investigadora fue crucial para el diseño de las propuestas didácticas. Las Figuras 1, 2, 3, 5, 6 y 7 que son creaciones propias de la investigadora, fueron realizadas mientras se desarrolló la propuesta, análisis y reflexión final de la presente investigación. A partir de esta exploración artística y visual, la propuesta investigativa se orientó a la sensibilización intencionada de las experiencias estéticas de las niñas en el espacio escolar. Pues, si bien es la mirada de las niñas lo que se busca encontrar, la “indagación vital” implica que es una cuestión dinámica, orgánica y forma parte de la vida del investigador/a. Al respecto, señala Springgay, Irwin y Kind (2005) “Los temas en cuestión pueden impregnar una vida y comprometerse con formas emocionales, intuitivas, personales, espirituales y encarnadas de conocimiento, es decir, todos los aspectos de la propia vida privada, pública y/o profesional” (p. 902). Por otra parte, la práctica a/r/tográfica se enfoca en explorar el sentido más que en definir significados únicos, lo que la lleva a proponer interpretaciones sin limitarse únicamente a los datos empíricos.

Así, este tipo de investigación permitió abordar la investigación desde múltiples perspectivas poniendo el foco en el proceso de aprendizaje y en la exploración de las y los participantes, en sus experiencias y acciones vinculadas al espacio específico en donde se desenvuelven, mucho más allá de los productos artísticos que fueron resultado del proceso investigativo. En esa misma línea, el artista Luis Camnitzer (2018), citado en Torres (2018) a partir de la exposición “Hospicio de utopías fallidas” plantea que:

“El acento en la educación entonces ya no está en transferir información, sino en aprender a accederla. Y, en lo referente al arte, tampoco está en el objeto llamado ‘obra de arte’ sino en los procesos que su presencia genera en el espectador, y cómo transforma al individuo (...). Arte y educación entonces son casi la misma cosa”. (obtenido de: www.plataformadeartecontemporaneo.com)

Así, la presente investigación propone un desarrollo narrativo en donde texto e imágenes se complementan y tienen un valor investigativo equitativo. El fin no es ilustrar o representar



Figura 4. Luis Camnitzer, Aula, 2005. Vista de la exposición “Hospicio de Utopías Fallidas”, de Luis Camnitzer, en el Museo Reina Sofia, Madrid, 2018. Archivo fotográfico de Museo Reina Sofia.

resultados de obras de arte, sino crear nuevos conocimientos a partir de una mirada desde las niñas que dé sentido a la experiencia educativa artística contemporánea más que encontrar un significado en particular.

El siguiente diagrama busca ilustrar los cruces y relaciones que se generan a partir de los ejes investigativos, el marco teórico y los objetivos de investigación, con el fin de dar a entender la estructura y organización del presente trabajo de investigación a/r/tográfico:

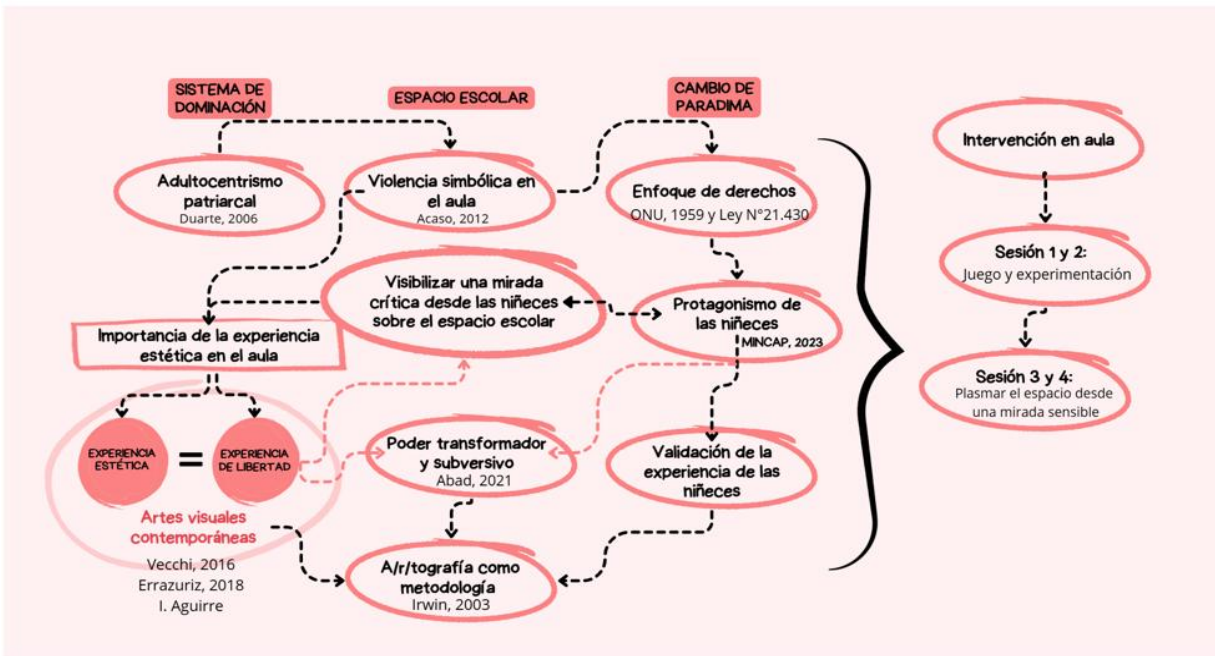


Figura 5. Diagrama de enlaces entre marco teórico y propuesta didáctica Cuadro propio: Artista/Investigadora/Docente.

V. 1. Sobre el contexto escolar y los(as) participantes

La investigación se llevó a cabo en un colegio ubicado en la Región de O'Higgins, Chile. Este establecimiento educativo ofrece una formación científico-humanista dentro del marco de la educación formal. Dentro de su Proyecto Educativo Institucional se declara que la visión se centra en el desarrollo integral de los estudiantes, enfocándose en habilidades relevantes para el siglo XXI y promoviendo el respeto a la diversidad multicultural. El establecimiento cuenta con una infraestructura amplia y privilegiada, que incluye áreas verdes y espacios recreativos como cancha techada, pasillos amplios, auditorio, entre otros. Su misión se basa en ofrecer una educación laica, con un currículum que se autodetermina como abierto y flexible.



Figura 6. Acuarela sobre papel de una vista cenital del colegio
Cuadro propio: Artista/Investigadora/Docente.

En cuanto a las prácticas metodológicas que promueve el colegio, el PEI enfatiza en la motivación, el desarrollo de la reflexión y el espíritu crítico, alineándose con principios formativos como la integralidad y la personalización.

Para el desarrollo de la presente investigación, se solicitaron las autorizaciones éticas al establecimiento y también a estudiantes y apoderados. La participación de los estudiantes en las sesiones era obligatoria, pues se enmarcan en el desarrollo de las clases de la asignatura de Artes visuales, impartidas por la docente titular del establecimiento. No obstante, la participación en la investigación fue voluntaria, para ello se solicitó su consentimiento para registrar los procesos creativos y experimentaciones a través de medios visuales, audiovisuales, sonoros y escritos (tomados por la docente/artista/investigadora y por los mismos participantes). El consentimiento informado describe de forma específica que su participación se acota al registro de los procesos creativos y no a revelar sus identidades, ni de datos personales ni rostros. Es decir, los registros que autorizan a mostrar son enfocados a los procesos, experimentaciones y resultados de los mismos.

Los participantes de la investigación fueron 21 estudiantes de octavo básico, con edades comprendidas entre los 13 y 14 años. Para comprender de manera más profunda las características de los y las participantes y diseñar propuestas didácticas pertinentes de acuerdo a los intereses de los y las estudiantes, es posible realizar inferencias previas respecto a las edades y etapas del desarrollo del grupo a investigar, basándose en las caracterizaciones realizadas por investigadores como Papalia, Wendkos & Duskin (2009), Lowenfeld & Brittain (2008) y Parsons (2002), dado que más allá de su concepción de la educación artística o de sus enfoques investigativos, permiten visibilizar de forma panorámica las necesidades e intereses del grupo. En este sentido, de acuerdo con la definición de adolescencia de Papalia, Wendkos y Duskin (2009), es posible argüir que se encuentran en una etapa marcada por cambios significativos en los ámbitos físico, cognitivo, emocional y social. Los niños y niñas experimentan un crecimiento acelerado y la maduración sexual, desarrollan la capacidad de pensamiento abstracto y razonamiento moral, y comienzan a cuestionar valores y normas. Emocionalmente, buscan definir su identidad, se vuelven más conscientes de sí mismos y experimentan fluctuaciones emocionales. Socialmente, la influencia de los pares adquiere mayor relevancia, mientras que pueden surgir conflictos con figuras de autoridad en su búsqueda de independencia. Así, fue relevante considerar estas características para comprender sus cambios anímicos y respetar momentos de validación con sus pares. Por otra parte, se pudo observar durante las primeras sesiones que en términos del desarrollo artístico y estético, los y las participantes se asemejan a las fases de “realismo” y “pseudonaturalismo” descritas por Lowenfeld y Brittain (2008), la fase del realismo se caracteriza por la búsqueda de representar el mundo de manera más precisa y detallada, enfocándose en la exactitud visual y la proporción, lo que refleja su creciente conciencia de la realidad y su deseo de dominar técnicas que les permitan expresar fielmente. El pseudonaturalismo, por su parte, marca una transición hacia una expresión más personal y subjetiva, donde comienzan a experimentar con estilos y técnicas que van más allá de la mera imitación de la naturaleza, incorporando emociones, ideas abstractas y una mayor libertad creativa en sus obras.

Estas etapas evidencian un desarrollo tanto técnico como conceptual en su relación con el arte. Finalmente, de acuerdo con Parsons (2002) es posible observar que los y las estudiantes se encuentran en una fase en donde prima la valoración de la belleza y el realismo como criterios

principales para juzgar una obra artística. Consideran que el arte debe representar el mundo de manera fiel y precisa, y tienden a apreciar las obras que reflejan habilidades técnicas avanzadas, como el dominio del detalle, la proporción y la perspectiva. Esta fase refleja una visión más objetiva y menos subjetiva del arte, donde la imitación de la realidad se convierte en un estándar importante para evaluar su calidad.

No obstante, si bien estas definiciones aportan una visión general del grupo, no es favorable que lo determinen de forma total, dado que se corre el peligro de obviar ciertas situaciones que pueden resultar relevantes en el proceso de investigación y además puede colisionar con el objetivo principal. Para estos efectos, fue necesario realizar plenarios y conversaciones previas con los y las participantes que permitieran conocer sus intereses, temores y expectativas respecto a las experiencias propuestas. Para validar sus miradas, fue muy importante respetar más las diferencias que las similitudes entre cada cual. Así, generar un espacio de confianza para promover la participación voluntaria en un ambiente de confianza.

Otros antecedentes relevantes del grupo, son que algunos manifiestan indiferencia hacia las actividades propuestas por medio de poca participación en clases de artes visuales, dado que manifiestan una baja valoración por la asignatura en general. Además, fue necesario motivar a participar por medio de dinámicas lúdicas y entretenidas, dado que las actividades no eran calificadas y esto afectaba en su disposición a la participación.

Desde esta perspectiva, la primera fase de la intervención pedagógica fue diseñar propuestas didácticas de experimentación artística contemporánea, considerando las experiencias de las niñas y que favorezcan una mirada crítica del espacio que habitan. A continuación, se explica la propuesta didáctica y se describe cada sesión, ahondando en los antecedentes recopilados en cada una de ellas.

VI. Propuesta didáctica artística a partir de la experiencia estética en el espacio escolar

Como primera etapa investigativa, se buscó invitar a los estudiantes a reflexionar sobre sus concepciones sobre el espacio escolar y sus memorias en torno a este. Este puntapié inicial se

estableció como tal para orientar el proceso de experimentación y para sensibilizar sobre las experiencias personales y colectivas que tenía el grupo.

Si bien, la propuesta se lleva a cabo en el contexto específico de un 8vo básico, hay 15 de 21 estudiantes que manifiestan provenir de otros contextos educativos, es decir, que no siempre estuvieron en el mismo establecimiento. Por ende, las experiencias recogidas no se enmarcan únicamente en dicho contexto escolar.

En este sentido, se planificó una primera sesión enfocada en comprender experiencias de niños y niñas en torno a la concepción del espacio y los objetos que enmarcan la percepción estética de la escuela, por medio de la experimentación artística contemporánea. La planificación fue realizada luego de pedir el consentimiento a los y las estudiantes para registrar sus procesos de creación y juego, también enfatizando en que la investigación estaba enfocada en registrar los procesos y experiencias por medio de fotografías, videos y textos, sin necesidad de revelar sus identidades. Esto se anticipó antes de llevar a cabo la propuesta didáctica, con el fin de resolver dudas y transparentar el desarrollo de la investigación.

La propuesta didáctica se organizó en 4 sesiones en total, la primera titulada “Reinventando los objetos de la sala” se enfocó en la sensibilización de los estudiantes en torno a la temática de los objetos de la escuela y el espacio escolar, esto se realizó por medio de preguntas abiertas realizadas por la docente/investigadora y una actividad de experimentación guiada por los propios estudiantes.

Es muy relevante destacar que los registros fotográficos y audiovisuales recogidos de cada proceso creativo, fueron tomados por los mismos estudiantes. Esta decisión, radica en considerar y potenciar el carácter subjetivo de los registros fotográficos, pues las imágenes carecen de neutralidad y dependen del contexto y la interpretación. Berger (1972) afirma que "El modo en que vemos las cosas está afectado por lo que sabemos o creemos. [...] La vista es siempre un acto de elección" (p. 8). En este sentido, el acto de fotografiar requiere decidir qué incluir y qué excluir en el encuadre, y esto parece ser relevante si el propósito es conseguir el testimonio subjetivo de los y las participantes, mostrar sus perspectivas y ahondar en cómo comprenden los procesos de

creación. Si bien, también hay registros de la artista/docente/investigadora, estos pertenecen a escritos y dibujos de los estudiantes, solo con el fin de asegurar la nitidez de la imagen y del registro escrito.

La segunda y tercera sesión se enfocan en el juego y la experimentación artística contemporánea, en donde al inicio, se observaron referentes desde las artes visuales y se revisaron algunos conceptos orientadores para la actividad práctica. Estos referentes fueron seleccionados de acuerdo con los antecedentes recogidos en la experimentación de la primera sesión, en la que no se mostraron recursos visuales ni se anticiparon conceptos ni contenidos teóricos en específico. Tanto en la segunda como en la tercera sesión, se otorgó el tiempo para manipular materiales y moverse en el espacio de la escuela de manera parcelada para poder seguir los procesos de cada estudiante.

La planificación de las sesiones se enmarca dentro de la unidad de aprendizaje número III para 8° básico, “Instalación y arte contemporáneo”, establecida en las Bases Curriculares del Ministerio de Educación de Chile (2015) en la asignatura de Artes Visuales. Dicha unidad y el objetivo de aprendizaje 3, “Crear trabajos visuales a partir de diferentes desafíos creativos, usando medios de expresión contemporáneos como la instalación” (p. 328) fue posible vincularlo con el objetivo de la presente investigación, dado que no se contradicen y es posible complementarlos. La estructura de las sesiones se enmarca en la estructura de clase tradicional que solicita el establecimiento educacional, la cual contempla 3 etapas: Inicio, Desarrollo y Cierre.

VI.1. Sesión 1: Reinventando los objetos en la sala

Durante la primera sesión, estuvieron presentes en la clase un total de 28 estudiantes, de los cuales 21 decidieron formar parte de la investigación. A lo largo de la investigación, se abordará de manera indistinta su sexo y género, pues el objetivo no es ahondar en dichos antecedentes, por ello solo se indica de manera general.

De esos 28 estudiantes, no todos asistieron a todas las sesiones, por ello no hay registros de todos los participantes en cada sesión.

La planificación de la sesión contempló como objetivo “Experimentar con el espacio y los objetos a partir de la reflexión en torno al espacio escolar”, y una organización de la clase con inicio, desarrollo y cierre.

- Primera parte (Inicio): Se invita a los y las estudiantes a dialogar respecto a sus opiniones respecto al espacio escolar, para ello se hicieron algunas preguntas por medio de proyector visual, como: ¿De qué maneras recuerdas haber utilizado la sala de clases en tu experiencia escolar?, ¿Qué piensas sobre la forma en que se organiza el espacio y los muebles en la sala de clases? ¿Qué aspectos del lugar donde se hacen las clases te gustaría cambiar?

Las preguntas se realizaron una a una con participación voluntaria. En esta instancia, 6 estudiantes participaron y compartieron sus visiones, las cuales se encuentran transcritas en el siguiente cuadro:

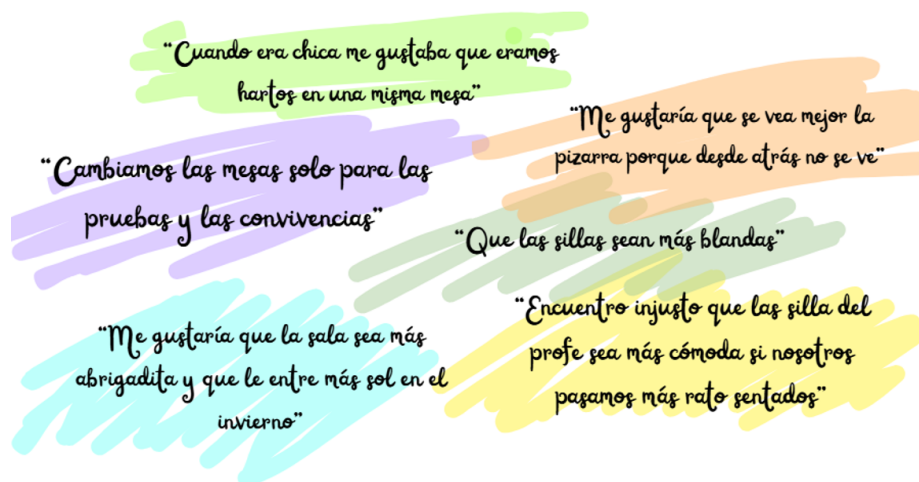


Figura 7. Respuestas de estudiantes a preguntas realizadas en la sesión 1.
Cuadro propio: Artista/Investigadora/Docente.

- Segunda parte (desarrollo): Se invita a los estudiantes a experimentar con los objetos dentro de la sala. Se indica como condición respetar los espacios de los demás, utilizando el espacio de la mesa personal o bien, trabajar en pareja para disponer de más objetos y espacio. Esta parte de la sesión no tuvo más instrucción, ya que el objetivo era observar de qué formas entendían la “experimentación” y cómo resolvían en un contexto como ese, en donde no había una estructura detallada. Algunos estudiantes manifestaron no entender bien la indicación, a lo cual la docente se acercó y entregó como ejemplo, imaginar otras posiciones en que podrían estar los objetos y muebles de la sala.



Figura 8. Experimentación con objetos de la sala de clases en la sesión 1.
Registro: Estudiante participante.

Un descubrimiento dentro de esta primera instancia, fue que muchos estudiantes se involucraron de manera corporal con el ejercicio, estableciendo relaciones representacionales a partir de los nuevos objetos que se iban generando. Por ejemplo, en el registro de la Figura 8, la estudiante que toma la fotografía se dispuso sobre una silla para poder mostrar toda la escena, explicando que querían simular un ataúd con la disposición de las mesas.



Figura 9. Experimentación con objetos de la sala de clases en la sesión 1.
Registro: Estudiante participante.

En la figura nueve los estudiantes preguntan previamente a la docente si es posible disponer las mesas como si fueran autos. En este grupo de estudiantes, se observó la búsqueda constante por el juego, entendiendo los espacios de libertad en la clase como posibilidades para utilizar su cuerpo en movimiento en dinámicas lúdicas. Si bien, la actividad buscaba una exploración intuitiva por parte de los y las estudiantes, este tipo de reacciones sacadas de su contexto parecen ser disruptivas de acuerdo con las normativas que tiene el establecimiento. En ese sentido, la contextualización previa a la actividad parece ser muy relevante, dado que es allí en donde se debe reflexionar junto

a los estudiantes respecto de la importancia de la seguridad y el respeto por los otros(as). Esta capacidad de adecuarse a los espacios y a las personas es un eje fundamental en actividades como estas, en donde se requiere la toma de decisiones por parte de los y las estudiantes, estableciendo un vínculo previo de confianza genuina en ellos y ellas.

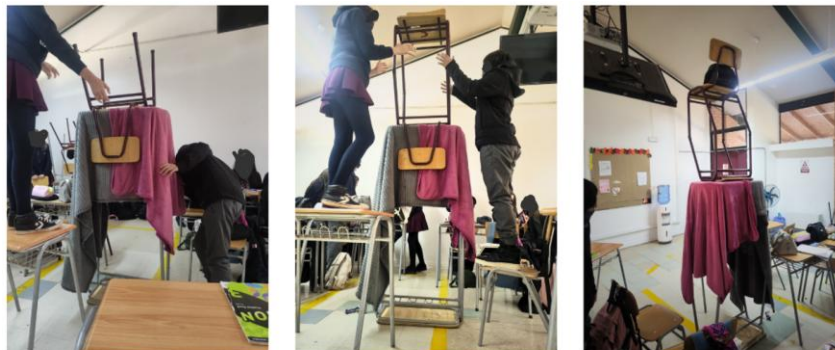


Figura 10. Experimentación con objetos de la sala de clases en la sesión 1.
Registro: Estudiante participante.

Por otra parte, en la figura 10 y 11 los participantes realizan ejercicios similares a la escultura y de instalación que requerían la distribución del peso de los objetos para equilibrar las estructuras y darles la magnitud que ellos y ellas buscaban. Es relevante mencionar que todos los y las participantes, decidieron realizar la actividad en parejas o grupos y tomaron decisiones en conjunto.



Figura 11. Experimentaciones con objetos de la sala de clases en la sesión 1.
Registro: Estudiantes participantes.

En la figura 12, se observa el ejercicio de una estudiante que decidió utilizar objetos más pequeños en el espacio de su mesa. De acuerdo con su relato, la estudiante separó los útiles escolares de los objetos cotidianos de uso personal, manifestó que desde pequeña siempre llevó muchos objetos al colegio diferentes a los útiles, como juguetes, peluches, accesorios y artículos cosméticos, argumentando que estos objetos también formaban parte de su experiencia escolar.



Figura 12. Experimentación con objetos de la sala de clases en la sesión 1.
Registro: Estudiante participante.

- Tercera parte (cierre): Se incentivó a los estudiantes a comentar lo realizado en la sesión 1 a través de preguntas guiadas. Algunos estudiantes comentaron haberse entretenido, que nunca habían hecho algo similar, otros manifestaron sentir dificultad para comprender la actividad, dado que no existió una indicación muy detallada. Otros manifestaron que no se les habría ocurrido construir algo con objetos de la sala.

La docente orientó el cierre de la actividad como el comienzo a una nueva unidad enfocada en la instalación artística y el arte contemporáneo, explicando que la próxima sesión sería para conocer más respecto a ambos conceptos.

Se dio énfasis en la experimentación como parte esencial del proceso de aprendizaje, invitando a los y las estudiantes a no tener temor al error, sino a aventurarse en la experiencia creativa, entretenerse y valorar sus procesos más que los resultados finales.

VI.2. Sesión 2: La instalación artística y el espacio escolar

La segunda sesión fue orientada a comprender nociones respecto a la instalación artística y conocer algunos referentes del arte contemporáneo que fueron escogidos por la docente a partir de las experiencias de la primera sesión, es decir, la docente buscó referentes desde las artes visuales contemporáneas que reuniera características de las situaciones observadas, tales como la incorporación del cuerpo, lo lúdico como parte de la obra, y la construcción escultórica con objetos. En este sentido, uno de los referentes compartidos con los estudiantes fueron las obras comunitarias de la docente y artista visual Amalia Pascal, quien además, ejerce la docencia en un colegio ubicado en la misma comuna donde se realizó la investigación. Así, los registros fotográficos de esta artista/docente tienen un componente de arte local, otorgando una noción de mayor cercanía con los y las estudiantes.

La intervención artística de la figura 13, se refiere a un proyecto semestral abordado con estudiantes de una escuela ubicada en la misma comuna. El proyecto buscaba hacer participar a la comunidad por medio del arte, invitando a responder preguntas, hacer dibujos y escribir textos. El proceso finalizó invitando a las personas a contar un secreto y guardarlo en uno de los sobres de papel que se observan colgados en la escalera del colegio.



Figura 13. Intervención “Secretos”, Amalia Pascal (2022)
Registro fotográfico obtenido de Instagram @amaliapascal

Este referente se abordó como un ejemplo de arte contemporáneo colaborativo, dado que invitaba a la comunidad a participar y además se utilizó el espacio de la escuela como parte de la intervención. Por otra parte, ayudó a ejemplificar otras nociones distintas del arte que no necesariamente tienen que ver con un producto artístico, sino a enfocarse en el proceso de investigación y creación por medio del arte.

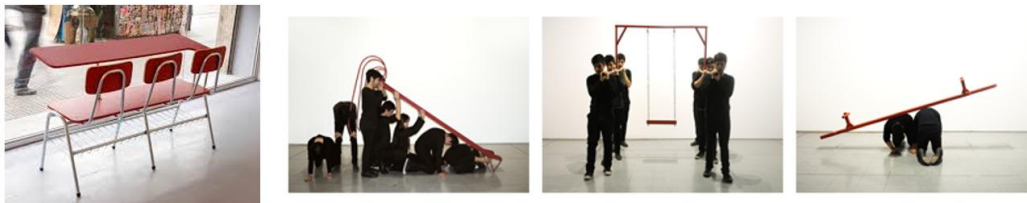


Figura 14. Camila Ramírez, “Silla comunitaria” (2009), y “Un millón de empleos” (2012)
Registro fotográfico obtenido de www.arteinformado.com

Otro de los referentes compartidos en la sesión 2, fue la artista visual Camila Ramírez. En la obra “Silla comunitaria”, se observa la reconstrucción o modificación de un objeto que forma parte del imaginario social y lo muestra en una situación imposible que refuerza el sentido lúdico que permite el arte. Por otro lado, en la obra “Un millón de empleos”, fue posible establecer interpretaciones junto con los estudiantes a partir del uso del cuerpo dentro de la obra y el peso simbólico que tienen los objetos utilizados por la artista.

También estuvo como referente la obra de Yayoi Kusama en “Infinity mirror rooms”, las cuales permiten ejemplificar el arte inmersivo, la creación de atmósferas por medio de instalaciones artísticas y el uso de elementos del lenguaje visual para producir sensaciones o emociones en específico. La obra de Kusama resultó ser visualmente impactante y atractiva para los participantes, de acuerdo con sus características y etapas del desarrollo, ya que resuenan por medio del pensamiento abstracto. Por otra parte, los referentes seleccionados fueron compartidos enfatizando en su enfoque transgresor en el sentido que desafían las convenciones establecidas respecto al arte tradicional con que el grupo de estudiantes estaba más familiarizado, es decir, pintura, escultura, dibujo, etc. En este sentido, para efectos de la presente investigación, se esperaba que los referentes pudieran llegar a estimular la experimentación con nuevas formas de hacer arte.

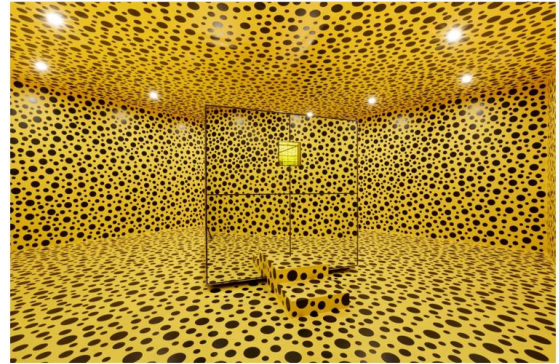


Figura 15. Yayoi Kusama, “Los espíritus de las calabazas descendieron a los cielos” (2017). Colección privada. Obtenido de <https://nga.gov.au/>

Finalmente, se observó la obra del artista conceptual Luis Camnitzer en obras como

“The museum is a school” (2009) y “This is a mirror, you are a written sentence” (1966-2018), en donde es posible reflexionar junto a los y las estudiantes en torno al poder del lenguaje y el arte como acción que cuestiona y crea mensajes transformadores. Por otra parte, son obras que permiten desvincular el arte de la perfección técnica, utilizando materiales y objetos cotidianos, trabajando con la participación del espectador y priorizando la idea por sobre la técnica.

Luego de la primera parte de esta sesión, enfocada en la observación y análisis de referentes, se solicitó a los y las participantes a escribir una definición personal de lo comprendido respecto del concepto “arte contemporáneo” e “instalación artística”. A partir de estas definiciones, fue posible crear una lluvia de ideas y un concepto del propio grupo curso.

Para comprensión del proceso de análisis, de aquí en adelante se otorgará una letra a cada participante con el fin de distinguir los procesos creativos individuales, anticipado por la letra “P”, de participante (ejemplo: P1, P2, P3).

Algunas de las definiciones y frases de los estudiantes fueron: “En el arte contemporáneo se pueden usar sonidos, luces y también cosas más típicas” (P1), “La instalación es una obra que está en un lugar y en un momento específico”(P2), “Son obras que pueden participar otras personas, no solo el artista”(P2), “Son obras que se pueden hacer con cualquier objeto, hasta con basura” (P3), “La instalación es un tipo de arte contemporáneo que ocupa un espacio” (P4), “Se puede hacer arte contemporáneo repitiendo un objeto muchas veces” (P5), entre otras.

En la segunda parte de la sesión, se invitó a los estudiantes a responder algunas preguntas relacionadas con el espacio escolar, estas preguntas fueron: “¿Qué lugar del espacio escolar es significativo para ti? ¿Por qué?”, “¿Podrías mencionar algún objeto que represente tu experiencia en el colegio?”, y por último, “Relata y/o dibuja una vivencia dentro del espacio escolar que recuerdes de forma especial”.

El estudiante participante 5 relata respecto a un lugar significativo: “El pasillo central del colegio es importante para mí, ya que todos los días que salgo de clases paso por allí. Además, veo cambio del clima por la hora del día y la estación del año. Veo los distintos colores que toman las hojas de los árboles que están en el pasillo”. En la pregunta respecto a un objeto, menciona: “Mi lápiz pasta es mi objeto favorito, con el mismo que hice el dibujo, lo tengo del año pasado y me gusta dibujar y escribir con él”.

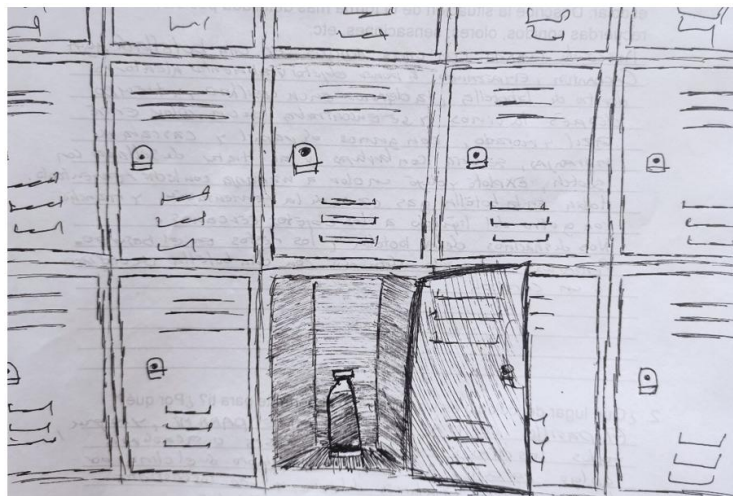


Figura 16. Dibujo con lápiz bic a partir de una anécdota ocurrida en el espacio escolar.
Autor: Estudiante P5.

El mismo estudiante realizó un relato escrito acompañando el dibujo de la figura 16: “Recuerdo cuando con unos amigos, en una botella de agua cachantún, empezamos a poner objetos y comida dentro. La dejamos adentro de un casillero y tiempo después, la vimos y se encontraba con un color entre azul y morado, con grumos de papel y cáscara de naranja. Le salían burbujas y al tratar de sellar con scotch, explotó y salió un olor a leche fermentada con naranja. La botella había guardado gas producto de la fermentación y manchó todos los objetos cercanos”.

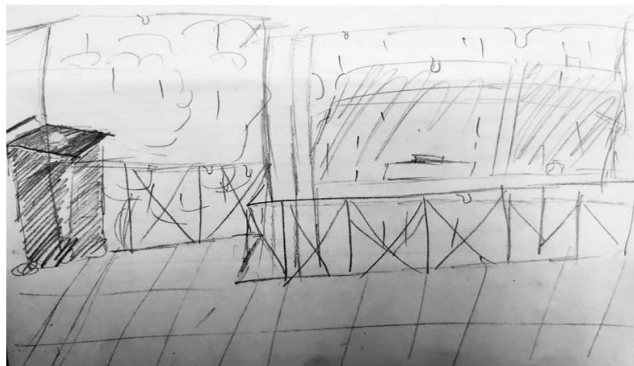


Figura 17. Dibujo con grafito, segunda sesión.
Registro: Estudiante P2.

En la figura 17, la estudiante P2 acompaña el dibujo relatando la siguiente experiencia: “Recuerdo un día lluvioso en otro colegio. Estaba con una amiga viendo la lluvia, cuando un compañero nos preguntó si íbamos con él a comprar. Como no había techo para llegar al casino, tuvimos que pasar por la lluvia, fue muy chistoso porque nos resbalábamos a cada rato. Al final pudimos comprar sopaipillas y nos fuimos con los pies mojados”. La misma estudiante, omite la pregunta respecto a un lugar significativo e indica que un objeto que represente sus experiencia en el colegio es el computador de la sala, argumentando que la ayuda a sobrellevar el cansancio de la escuela, ya que en los recreos los usa junto a sus amigas para ver coreografías de baile e imitarlos junto a ellas.

La estudiante P8, indica respecto a la pregunta sobre un lugar del colegio significativo: “Me gusta estar en las bancas de madera que están afuera de la sala porque en el recreo siempre nos sentamos a mirar y conversar”, el objeto que menciona es unas galletas de marca específica, que siempre lleva al colegio para las colaciones. Sobre la vivencia, relata lo siguiente: “Mis amigos y yo antes íbamos al auditorio del colegio en los recreos, una vez nos encontramos allá con niños de cursos

más grandes y nos pusimos a jugar a las escondidas, hacía mucho frío adentro, estaba oscuro y tratábamos de no hacer ruido para que no nos escuchara algún inspector.”

El estudiante P1, comenta que un espacio significativo dentro del colegio es el gimnasio, dado que le gusta moverse y es allí donde se hacen la mayoría de las actividades relacionadas al deporte y los bailes para los actos. Comenta sentir un especial valor por los actos de fiestas patrias, le gusta que participen con vestimenta, que vaya la familia y se disfrute la música. La estudiante P1 omite la pregunta sobre el objeto, y escribe una vivencia ocurrida en el mismo gimnasio: “Me gustó cuando el año pasado nos tocó ensayar un mismo baile con niños y niñas de otros cursos, eso nos permitió conocernos y socializar, ya que soy un poco tímida y en ese momento pude conocer personas de otros cursos del colegio. En general, no hay muchos momentos para eso y solo hablo con los niños y niñas de mi curso”.



Figura 18. Dibujo con grafito, segunda sesión.
Registro: Estudiante P13.

La estudiante P13 relata respecto a su dibujo en la figura 18: “Recuerdo cuando hicimos yoga con mis compañeros del año pasado y estábamos relajados en las colchonetas en la sala, fue la única vez que sacamos las mesas y usamos la sala de otra manera. Había sonidos tranquilos y fue una experiencia divertida y tranquila”. Al respecto, también señala: “me gustaban mucho las salas de cuando éramos chicos, porque era colorida y siempre lo pasamos bien, además no teníamos pruebas”. El objeto que escogió fue una silla, argumentando que es el objeto y lugar que más utiliza cuando está en el colegio.

El estudiante P19 relata la siguiente vivencia: “Cuando estábamos en el párvulo siempre estábamos en la misma sala. Un día hicieron una actividad que consistía en salir de ese espacio e ir a compartir la colación en el patio junto al curso. Me acuerdo que encontré muy rico el sandwich ese día, quizás solo era el momento y el hecho de salir de la sala solos como curso. Quizás también me falle la memoria, pero es mi primer recuerdo que tengo en el colegio con tanto detalle, era un día soleado y tranquilo”.



Figura 19. Dibujo con grafito, segunda sesión.
Registro: Estudiante P18.

VI.3. Sesión 3 y 4: Memorias visuales y experiencia en la escuela

A partir de la tercera sesión, el objetivo fue principalmente promover la exploración y experimentación artística considerando las experiencias previas de las niñas, favoreciendo una mirada crítica del espacio escolar. En este sentido, la tercera sesión tuvo como inicio una activación de conocimientos previos respecto a la instalación artística y el arte contemporáneo, en donde se invitó a las y los estudiantes a jugar o explorar con los espacios y objetos que se enmarcan en la vida escolar. Para esto, se solicitó que realizaran propuestas en grupos de 2 y 3 personas, dentro de los cuales podían utilizar un lugar del colegio en especial para intervenir por medio de objetos, palabras, sonidos, crear videos, o combinar los medios que quisieran.

Esta actividad se realizó en dos sesiones en total, para que en la primera sesión diseñaran las propuestas en los respectivos grupos y en la segunda finalizar su intervención o ejercicio artístico. A continuación, se muestran registros fotográficos de las experimentaciones realizadas por los y las estudiantes. Para cada caso, el proceso de diseño y creación fue distinto, por lo tanto, la estructura de la investigación se organiza por ejercicio y luego la descripción de cada caso.

El primer grupo, compuesto por los estudiantes P1, P4 y P15, quisieron indagar en el material educativo que se utiliza en clases. Los estudiantes de dicho grupo, comparten que los libros, guías y cuadernos son objetos que representan la vida escolar y que creen que hay un exceso en el uso de estos materiales dentro de la vida del estudiante. Es por ello que buscaban mostrar estos materiales como si fueran parte de una exposición o como una escultura. Con este fin, crearon un soporte con cajas, imitando un plinto que sostuviera una gran cantidad de material de clases.

Como primera instancia, buscaron todo el material que pudieron dentro de la sala, pero el soporte que crearon durante la tercera sesión (el cual pegaron y pintaron de color negro), no sostuvo la cantidad de material que querían poner arriba. Así, fotografiaron el plinto construido por ellos con la mayor cantidad de material que pudo sostener dicha estructura.



Figura 20. Ejercicio experimental N°1 sesión 3 y 4
Registro: Estudiante participante.

El segundo grupo, compuesto por las estudiantes P2 y P18 argumentaron querer representar el control que se vive en la escuela, dado que sienten que siempre alguien las está viendo en todos los lugares del colegio y eso les parece perturbador. De forma simbólica decidieron construir ojos con papel reciclado (cartón y papel maché) durante la tercera sesión, luego los pintaron e instalaron en un muro del pasillo del colegio como se muestra en la figura 21.



Figura 21. Ejercicio experimental N°2 sesión 3 y 4.
Registro: Estudiante participante.

Es importante mencionar, que, para llevar a cabo intervenciones en los espacios del colegio, fue necesario otorgar tiempos diferidos durante la clase para cada grupo. De esta manera, era posible dar 10 a 15 minutos por grupo para instalar sus creaciones, registrarlas por medio de fotografía y luego volver a la sala para que otro grupo saliera. Esta propuesta fue aceptada y respetada por los estudiantes, siendo ellos mismos quienes propusieron esa solución para poder salir de la sala a instalar sus trabajos. Cabe mencionar, que estas decisiones fueron acordadas con el área de inspectoría, dado que, por reglamento interno del establecimiento, los estudiantes no pueden salir de la sala en horarios de clases, a menos que requieran usar servicios sanitarios o por motivos de salud.



Figura 22. Ejercicio experimental N°3 sesión 3 y 4.
Registro: Estudiante participante.

En la Figura 22, se observa la intervención del grupo de estudiantes P5, P6 y P9, quienes diseñaron una propuesta que invitara a los estudiantes transeúntes a interactuar con las botellas colgadas en los árboles. El estudiante P5 escribe: “En el patio del colegio, nuestros compañeros juegan a saltar

y tocar las hojas de los árboles, ya que están altas. Nuestro trabajo busca que la gente que vaya pasando por allí salte para tocar las botellas que están colgadas unas más altas y otras más bajas. Las vamos a pintar para hacerlas más bonitas y llamativas”. Durante la sesión número 3, este grupo utilizó botellas plásticas y les introdujo diferentes colores de pintura con un poco de agua para teñirlas por dentro. En esta actividad se entretuvieron bastante, dado que debían crear el color y luego añadirlo a las botellas y agitarlas con fuerza para esparcir el tinte.



Figura 23. Ejercicio experimental N°4 sesión 3 y 4.
Registro: Estudiante participante.

En el registro de la Figura 23, se observa el proceso de experimentación de los estudiantes P7, P14 y P16 quienes decidieron utilizar el formato audiovisual para su creación. Dichos estudiantes querían grabar sonidos porque uno de ellos tenía un micrófono para conectar a su celular. Con este fin, en la sesión 3 estuvieron registrando sonidos típicos de una sala de clases, tal como el chirriar de las mesas y sillas, el sonido del marcador en la pizarra, el sonido del sacapuntas, pies corriendo, gritos y conversaciones, un papel arrugándose, entre otros. Estos registros sonoros se transformaron en una pista de audio que fue acompañada de un video en movimiento en donde se observa el recorrido de una sala de clases vacía. El complemento del video fue sugerido por la docente, quien les invitó a buscar un recurso de video que hiciera complemento de la pista de audio. En este desafío, los estudiantes propusieron grabar la sala vacía. Casi llegando al final del video, se observa un estudiante acostado en el suelo, que luego desaparece.

Durante la sesión 3, los estudiantes que realizaron este ejercicio socializaron y experimentaron bastante para poder registrar con nitidez los distintos sonidos, buscando distintas posiciones del micrófono y movimientos corporales por medio del ensayo y error. Esta búsqueda demuestra la importancia que tiene la experimentación sensorial como parte valiosa del proceso creativo. En la

Figura 24 se observan fotogramas del video realizado por los estudiantes junto al enlace para visualizarlo.



Figura 23. Ejercicio experimental N°4 sesión 3 y 4.
Registro: Estudiante participante

Ver video en: <https://www.youtube.com/shorts/Hu--3eFpjkU>

A las estudiantes P10, P13 y P19, les interesó de forma especial el uso de los círculos y puntos en la obra de Yayoi Kusama, por ello decidieron hacer círculos de colores con cartulina e intervenir lugares del colegio que nadie observa con demasiada atención, como el baño y el suelo del patio. Las formas en que dispusieron los elementos fueron aleatorias, dado que las estudiantes comentaron no tener muy claro qué hacer en concreto. Comentaron no sentirse muy cómodas con la actividad, sin embargo, se enfocaron en hacer algo que les pareciera divertido.



Figura 24. Ejercicio experimental N°5 sesión 3 y 4.
Registro: Estudiante participante.

VII. Hallazgos y ejes emergentes

Los hallazgos de esta investigación emergen de un diálogo constante entre las voces de las niñas, los registros visuales y el marco teórico crítico. A través de la metodología a/r/tográfica, se reveló que la experiencia artística contemporánea no solo visibilizó miradas críticas sobre el espacio escolar, sino que desestabilizó jerarquías adultocéntricas al posicionar a los estudiantes como co-creadores de conocimiento. Este proceso, documentado en fotografías, relatos e intervenciones efímeras, evidenció tres tensiones centrales: (1) el cuerpo como territorio político en el aula, (2) resignificación de objetos escolares cotidianos, y (3) el juego como acto de resistencia pedagógica. A continuación, se desarrollan estas categorías, articulando datos empíricos con aportes desde el marco teórico.

VII.1. Cuerpo y espacio: La corporalidad como herramienta crítica

El primer hallazgo observado tras la primera intervención en aula fue la incorporación espontánea del cuerpo en los desafíos propuestos y encarnados por los y las estudiantes. A pesar de que la docente no diseñó intencionalmente estrategias para de activación corporal dentro de las actividades, la presencia del cuerpo emergió de manera natural, evidenciando su papel central en la experiencia de aprendizaje. Esta dimensión corporal se manifestó en diversas acciones que pueden observarse en las figuras 8, 9 y 10, donde los y las estudiantes intervinieron el espacio con sus propios cuerpos, transgrediendo los límites físicos y simbólicos impuestos por la normativa escolar.

Las intervenciones corporales de los estudiantes deconstruyen la gramática espacial adultocéntrica que predomina en las escuelas chilenas, donde el cuerpo infantil es tradicionalmente concebido como un mero ocupante del aula, restringido a la inmovilidad y sometido a una distribución espacial normada. Sin embargo, en esta investigación, se revela que el cuerpo no solo ocupa el aula, sino que la transforma, reconfigurando su significado y funcionalidad. Lejos de ser un elemento pasivo, el cuerpo se erige como un agente político que desafía las tradiciones del poder en la escuela.

Esta resignificación espacial se encarnó en acciones concretas, como la simulación de un 'ataúd' con mesas (fig. 8) o la transformación de sillas en autos (fig. 9), donde la corporalidad lúdica desarticuló la disposición rígida del mobiliario escolar. Estos gestos corporales no fueron meros juegos espontáneos, sino actos de resistencia que evidenciaron la necesidad de un espacio más flexible, abierto a la creatividad y al movimiento. Al subvertir el uso convencional de los objetos, los estudiantes desafían la lógica de orden y control que define la estructura del aula, proponiendo nuevas formas de habitar y significar el espacio educativo.

La tendencia a la exploración corporal no se limitó a estas intervenciones puntuales, sino que se manifestó de manera recurrente en todas las sesiones del proyecto. En la sesión 2, se observó que la mayoría de las respuestas a la pregunta “¿Qué lugar del espacio escolar es significativo para ti? ¿Por qué?” hacían referencia a lugares abiertos o situados fuera de la sala de clases. En sus relatos, los y las estudiantes evocaron experiencias que se vinculan estrechamente con el movimiento, la acción y la sensación corporal.

Por ejemplo, la estudiante P2 relató:

"Como no había techo para llegar al casino, tuvimos que pasar por la lluvia, fue muy chistoso porque nos resbalábamos a cada rato. Al final pudimos comprar sopaipillas y nos fuimos con los pies mojados."

Este testimonio no sólo alude a un recuerdo significativo, sino que enfatiza la dimensión sensorial y afectiva de la experiencia, donde la lluvia, el desplazamiento y el contacto con el agua jugaron un rol central. De manera similar, el estudiante P13 expresó:

"Recuerdo cuando hicimos yoga con mis compañeros del año pasado y estábamos relajados en las colchonetas en la sala, fue la única vez que sacamos las mesas y usamos la sala de otra manera."

Aquí, el acto de modificar la estructura convencional del aula permite una vivencia distinta del espacio, asociada a la relajación, el bienestar y la exploración de otras posibilidades de estar y aprender dentro de la escuela.

Estos hallazgos evidencian la necesidad de cuestionar y desarticular la estructura rígida de la sala de clases para permitir una integración más profunda de la corporalidad en el proceso educativo. Actualmente, el mobiliario escolar —mesas y sillas— está diseñado para ser usado en una única posición, considerada la más ordenada y correcta dentro del paradigma disciplinario tradicional. Sin embargo, las experiencias documentadas muestran que el espacio no solo educa, como sugiere la noción del “tercer maestro” de Reggio Emilia (Vecchi, 2016), sino que también es educado por los cuerpos infantiles, que lo reconfiguran a través de sus prácticas y necesidades.

En este sentido, la corporalidad crítica que aquí se documenta resuena con la pedagogía de lo inesperado de Freire (1997), donde el error, la improvisación y la ruptura de lo normado se convierten en territorios fértiles para el aprendizaje. La emergencia del cuerpo como agente transformador del espacio escolar invita a repensar la educación desde una perspectiva menos restrictiva y más dialógica, donde el movimiento, la experimentación y la interacción sensorial sean reconocidos como dimensiones fundamentales del proceso formativo.

VII.2. Resignificación de objetos escolares cotidianos

Los objetos escolares —desde los pupitres hasta los útiles personales— han sido históricamente concebidos como dispositivos disciplinarios (Foucault, 1975), diseñados para homogeneizar comportamientos, restringir movimientos y estructurar los tiempos y espacios de la escuela bajo una lógica de control. Sin embargo, esta investigación evidencia cómo las niñas reconfiguran estos objetos, dotándolos de nuevos significados y convirtiéndolos en archivos sensibles de sus experiencias. Lejos de permanecer como elementos inertes o funcionales dentro del aula, los objetos son intervenidos, resignificados y desbordados por el juego, la experimentación y la exploración sensorial.

Un ejemplo particularmente revelador de esta transformación emergió en el trabajo experimental con sonidos en la sala de clases vacía, realizado por los estudiantes P.7, P.14 y P.16. En esta experiencia, los objetos escolares dejaron de ser meros soportes físicos o utilitarios para convertirse en fuentes de resonancias, vibraciones y ecos. A través de la interacción sonora, los estudiantes despojaron a los objetos de su condición habitual y los desplazaron hacia una dimensión abstracta y simbólica. El acto de golpear, arrastrar, frotar o incluso hacer vibrar distintos elementos dentro del aula generó un paisaje sonoro inesperado, en el que el espacio dejó de

percibirse desde su función convencional y se transformó en un territorio de exploración estética y sensorial.

Este ejercicio, sin haber sido planificado con una intención artística predefinida, reveló la potencia de la escucha y la experimentación como formas de subvertir la normatividad de los espacios escolares. La desaparición momentánea de la función utilitaria de los objetos permitió emerger nuevas posibilidades de relación con el entorno, ampliando las formas de habitar la escuela y otorgando agencia a las niñas en la construcción de sentidos propios.

VII.3 El juego como acto de resistencia

El juego, dentro del contexto escolar, se revela como un acto político cuando se analiza su capacidad para subvertir el orden espacial y temporal impuesto por la estructura adultocéntrica. No es una novedad que el juego y lo lúdico en el aula sean ampliamente recomendados en el ámbito pedagógico por su capacidad para favorecer el aprendizaje significativo, el desarrollo socioemocional y la creatividad. Sin embargo, el hallazgo central de esta investigación radica en la profunda vinculación entre juego, la experiencia artística contemporánea, la corporalidad y espacio escolar, evidenciando cómo el juego opera como un dispositivo de subversión que irrumpe constantemente en los procesos de exploración y creación de los y las estudiantes.

Más allá de su valor pedagógico, el juego en este contexto se posiciona como una estrategia espontánea de reconfiguración espacial y resistencia simbólica. En un ambiente donde la normatividad delimita estrictamente los usos del cuerpo y del mobiliario, el juego emerge como una práctica que desafía esas imposiciones, permitiendo a las niñas apropiarse del aula y transformarla en un territorio más flexible y significativo. A través del juego, los cuerpos desobedecen la rigidez del espacio escolar, desdibujan sus fronteras funcionales y revelan nuevas formas de habitarlo.

Juego, exploración y reconfiguración del espacio

La relación entre juego, espacio y corporalidad se hace especialmente evidente en la sesión 1, donde los objetos escolares son resignificados dentro de un juego simbólico que desarticula su uso convencional. En este contexto, las sillas dejan de ser meros asientos y se convierten en autos en

movimiento; en ataúdes que invitan a la experimentación performativa, las mesas, en estructuras de equilibrio que desafían la estabilidad. Estos actos lúdicos no son simplemente ejercicios creativos, sino intervenciones espaciales que reescriben la lógica del aula, desafiando la estructura normativa y revelando el potencial transgresor del juego.

Pero el juego no solo opera como una herramienta de transformación espacial, sino también como una forma de exploración en un entorno donde las normas suelen restringir la experimentación libre. En este sentido, la necesidad de jugar se manifiesta incluso en los márgenes de lo permitido, en acciones sutiles que podrían pasar desapercibidas, pero que en su repetición constituyen una forma de micro resistencia.

Un ejemplo ilustrativo de esta dimensión subversiva del juego se encuentra en el relato del estudiante P5 (fig. 16), quien, al realizar un experimento con una botella plástica, convierte una acción cotidiana en un acto lúdico que, aunque aparentemente inofensivo, desafía las reglas implícitas del aula. Lo significativo de este caso es que el estudiante narra la experiencia como si fuera un secreto, lo que sugiere que, en el marco de la estructura escolar, el juego puede ser percibido como una práctica clandestina, un espacio de libertad que debe ocultarse dentro del engranaje disciplinario de la escuela.

El juego como resistencia cotidiana

Estos hallazgos sugieren que el juego en la escuela no es solo un recurso pedagógico o un medio para el aprendizaje, sino también una estrategia de resistencia cotidiana frente a las lógicas de control y normalización del cuerpo infantil. Siguiendo a De Certeau (1984), podríamos entender estas prácticas lúdicas como "tácticas" que las niñeces emplean para desafiar el orden impuesto, apropiándose del espacio escolar de manera creativa y disruptiva. A través del juego, los niños y niñas transgreden las normas espaciales y corporales, revelando la necesidad de ambientes educativos más flexibles, abiertos a la experimentación y al movimiento.

En este sentido, el juego no solo transforma el aula, sino que también modifica las relaciones de poder que operan en su interior. Mientras la estructura escolar tradicional tiende a disciplinar y restringir el cuerpo, el juego lo libera, lo activa y lo convierte en un agente de cambio. Esta investigación evidencia que, lejos de ser una actividad secundaria o periférica, el juego constituye

una práctica central en la experiencia escolar, un espacio de resistencia que permite a las niñas cuestionar y redefinir su entorno desde la creatividad y la exploración sensorial.

VIII. Conclusiones y aportaciones

El Informe del Congreso Pedagógico de 2024, para el cual se invitó a participar a apoderados, docentes, y estudiantes de más de 5.000 colegios de distintas comunas de Chile, se muestra la aplicación de un cuestionario que buscó recoger información en torno a tres preguntas centrales: *¿Qué queremos aprender?, ¿Cómo queremos aprender?, ¿Cuándo y dónde queremos aprender?*. De acuerdo con este documento, la última pregunta invitó a reflexionar sobre los lugares en donde se quiere aprender, el mejoramiento de la infraestructura, la organización del espacio, la duración de la jornada escolar y sobre el ambiente de aprendizaje. En dicho informe, se categorizan los resultados de acuerdo al eje temático y al grupo de personas, permitiendo conocer las respuestas de niños y niñas estudiantes en el tema pertinente para la presente investigación. En la pregunta sobre dónde se quiere aprender, se señala lo siguiente: “las y los participantes coincidieron en nombrar “Al aire libre y en contacto con la naturaleza” como espacio de aprendizaje prioritario. Asimismo, se mencionó de forma bastante transversal “Fuera de la sala a través de salidas pedagógicas” y “Fuera de la sala en los otros espacios de los establecimientos educacionales como bibliotecas, laboratorios, gimnasios, salas temáticas” (p.53). Por otra parte, se identifica una búsqueda de estructurar una rutina diaria que no consista solo en la realización de horas de clases tradicionales.

Este documento plantea en sus conclusiones nuevos desafíos que permitan mejorar la forma en que se organiza la escuela y cómo se comprende el proceso de enseñanza-aprendizaje, también se esbozan algunas soluciones como potenciar todas las dependencias de las escuelas, no sólo la sala, generar campañas de “embellecimiento” y diseñar calendarios que fomenten salidas pedagógicas. Sin embargo, se omiten aspectos conceptuales fundamentales para la creación de nuevos espacios educativos, que tienen que ver con la sensibilidad y experiencia estética, el potencial del arte, su capacidad transformadora y la corporalidad como transversal en el entendimiento de las niñas. En este sentido, parece que al aula tradicional en su estructura sigue siendo la misma y si el objetivo

es repensar los espacios, se requiere buscar cambios de paradigmas más profundos y duraderos en el tiempo.

Esta investigación ha permitido evidenciar el potencial de la experiencia artística contemporánea como herramienta para desestabilizar las jerarquías tradicionales en el espacio escolar. A través del diálogo entre niñeces, registros visuales y un marco teórico crítico, se ha demostrado que la corporalidad, la resignificación de los objetos escolares y el juego emergen como ejes clave en la construcción de nuevos significados dentro del aula. Estos hallazgos no solo desafían la disposición espacial y normativas escolares, sino que también proponen una pedagogía más flexible y dialógica, donde la creatividad y la exploración sensorial juegan un papel central.

Uno de los aspectos más reveladores de este estudio ha sido el reconocimiento del cuerpo como un agente político dentro de la escuela. Las niñeces no solo ocupan el espacio educativo, sino que lo transforman activamente mediante sus intervenciones corporales. En este sentido, la gramática espacial adultocéntrica, que impone rigideces en la disposición del aula, es desafiada por las formas en que los y las estudiantes resignifican los objetos y reconfiguran el espacio. Estas acciones, aunque espontáneas, constituyen actos de resistencia que ponen en cuestión los modelos tradicionales de enseñanza.

Asimismo, la investigación ha evidenciado cómo los objetos escolares, históricamente concebidos como instrumentos de disciplinamiento, pueden convertirse en soportes para la experimentación y la exploración creativa. A partir del juego y la resignificación material, las niñeces desafían la función utilitaria de estos elementos, transformándolos en dispositivos expresivos y simbólicos que enriquecen la experiencia educativa. Este hallazgo invita a repensar el diseño y la organización del espacio escolar, promoviendo una mayor apertura a la exploración y el aprendizaje multisensorial.

Adicionalmente, el juego emerge como una estrategia pedagógica valiosa en su posibilidad subversiva dentro del aula. En un contexto donde la normatividad restringe la movilidad y la creatividad, el juego se presenta como una táctica de resistencia que permite a los y las estudiantes apropiarse del espacio educativo desde la libertad y la imaginación. Desde esta perspectiva, el juego no debe ser entendido como una actividad secundaria o complementaria, sino como un

componente esencial en la configuración de experiencias de aprendizaje más inclusivas y significativas.

En suma, los hallazgos de esta investigación invitan a cuestionar las estructuras tradicionales del espacio escolar y a promover una educación que valore la experiencia estética-artística, la corporalidad, la exploración y la creatividad como pilares fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se abre así un horizonte de posibilidades para futuras investigaciones que profundicen en estas prácticas y su impacto en la formación de sujetos más críticos, reflexivos y autónomos en su manera de habitar y transformar el mundo que los rodea.

Esta investigación no solo aporta al campo de la didáctica contemporánea en las artes visuales, sino que también ofrece nuevas perspectivas sobre la relación entre cuerpo, espacio y aprendizaje en el contexto escolar. Desde un punto de vista teórico, amplía el debate sobre pedagogías críticas, sumándose a la creciente literatura que cuestiona las estructuras escolares tradicionales. A nivel metodológico, la aplicación de la a/r/tografía como herramienta de indagación y creación visual ha permitido una aproximación más sensible y situada a las experiencias de las niñas dentro del aula.

En términos de retribución a la comunidad educativa, los hallazgos de esta investigación pueden servir como insumo para docentes y diseñadores de espacios escolares interesados en generar ambientes más flexibles y propicios para la experimentación y la creatividad. Asimismo, se espera que estos resultados contribuyan a la reflexión sobre políticas educativas que enriquezcan los espacios escolares para hacerlos más estimulantes estéticamente y pensarlo en función del juego, el cuerpo y la exploración.

VIII. 1. Sobre innovación y proyecciones

Los resultados de esta investigación abren nuevas posibilidades para la innovación didáctica, destacando la necesidad de metodologías que incorporen de manera más explícita la corporalidad, la resignificación material y el juego como estrategias de aprendizaje. Una posible línea de exploración futura es el desarrollo de propuestas pedagógicas que integren estos elementos de manera sistemática en la planificación y evaluación educativa, promoviendo así una enseñanza más experiencial y significativa.

Por otro lado, es fundamental realizar un cuestionamiento profundo sobre la concepción de la escuela en términos espaciales y visuales. Esto implica evaluar si la estructura y organización del entorno escolar realmente favorecen el desarrollo integral de las infancias, en relación con los objetivos planteados en las Bases Curriculares de Chile. Aunque existen enfoques y nociones que resaltan la importancia de lo lúdico, las actividades experienciales y la corporalidad, es crucial analizar con rigor si los espacios educativos son verdaderamente adecuados para acoger y potenciar el aprendizaje y el bienestar de los niños y niñas en Chile. Esta evaluación debe considerar no sólo la distribución física de los espacios, sino también cómo estos influyen en la interacción social, la creatividad y el desarrollo emocional de los estudiantes. Al hacerlo, podremos identificar áreas de mejora y proponer cambios que enriquezcan la experiencia educativa, asegurando que cada niño y niña tenga la oportunidad de alcanzar su máximo potencial en un entorno estimulante y acogedor.

En suma, los hallazgos de esta investigación invitan a cuestionar las estructuras tradicionales del espacio escolar y a promover una escuela que en su fondo y en su forma ponga en valor la corporalidad, la exploración y la creatividad como pilares fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se abre así un horizonte de posibilidades para futuras investigaciones que profundicen en estas prácticas y su impacto en la formación de sujetos más críticos, reflexivos y autónomos en su manera de habitar y transformar el mundo que los rodea.

IX. Referentes bibliográficos

Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Editorial Los libros de la catarata. Madrid, España.

Berger, J. (1972). *Ways of seeing*. British Broadcasting Corporation.

Bloom, H. (2007). *El ángel caído*. Editor digital: Titivillus.

Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Brinkmann, W. (1986). La niñez en proceso de transformación. Consideraciones sobre su génesis, su desaparición y su valor efectivo para la pedagogía. *Educación*, (33), pp.7-23

Duarte, K. (2016). Genealogía del adultocentrismo. La construcción de un patriarcado adultocéntrico. En K. Duarte, & C.Álvarez, *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan* (pp.17-47). Santiago de Chile: Edición de la Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile.

Errazuriz, L. (2015). *El factor invisible, estética cotidiana y cultura visual en espacios escolares*. Quad Graphics S.A. Santiago, Chile.

Fisher, M. (2017). *Realismo capitalista. ¿No hay alternativa?*. Editorial Caja Negra. España.

Freire, P. (1968). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1979). *La Educación como práctica de Libertad*. España: Editorial Siglo XXI.

Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*. Siglo veintiuno editores. Argentina.

Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la Biopolítica*. Argentina: Fondo de cultura económica.

Irwin, R. L. y De Cosson, A. (2004). *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry*
Pacific Educational Press.

Israyy, N. (6 de agosto de 2021). Aullidos de niño. Obtenido de: <https://carcaj.cl/aullidos-de-nino/>

Korol, C. (2007). *Hacia una Pedagogía Feminista*. Buenos Aires: El Colectivo, América Libre.

a

Marín-Viadel, 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.

Manacorda, M. A. (1969). *Marx y la Pedagogía Moderna*. Barcelona: Oikos-tau Ediciones.

Marín-Viadel R. y Roldán J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 881-895. <https://doi.org/10.5209/aris.63409>

Márquez-Román, A. y Soto Gómez, E. (2023). La estética del espacio escolar: un eje para transformar el conocimiento práctico docente. *Investigación en la Escuela*, 106, 174-188. doi: <https://doi.org/10.12795/IE.2023.i106.14>

Martínez Martín, I. (2016). “Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica”. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.008>

Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Chile.

Ministerio de Educación y UNESCO (2024). *Congreso pedagógico y curricular. Informe de resultados resumen ejecutivo*. Santiago, Chile.

Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (2023). Enfoques transversales para una educación artística transformadora. Chile. P.p 4-42 Obtenido de: <https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/enfoques-transversales-para-una-educacion-artistica-transformadora/>

Lowenfeld, V. y Brittain, W. (2008). Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa. Editorial Síntesis. Madrid, España.

Orellana, M. (2010). Una mirada a la escuela chilena entre la lógica y la paradoja. Museo de la Educación Gabriela Mistral. Santiago, Chile.

Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2009). Desarrollo humano. McGraw and Hill Interamericana. D.F., México.

Parsons, M. (2002). Cómo entendemos el arte: Una perspectiva cognitivo-evolutiva de la experiencia estética. Paidós. Barcelona, España.

Sandín Esteban, M. (2003). Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones. Mc Graw and Hill Interamericana. Madrid, España.

Vecchi, V. (2016). Estética y aprendizaje. Revista digital de la asociación de maestros Rosa Sensat: Infancia Latinoamericana, Vol.16, pp. 57 – 63. <https://www.rosasensat.org/revista/numero-16-2/>

