



## Las cartografías artísticas como metodología en la escuela: reflexiones pedagógicas desde la experiencia docente



YARITH SOFÍA GUTIÉRREZ TORRES<sup>A</sup>

**RESUMEN:** Esta reflexión aborda experiencias pedagógicas de una docente de artes plásticas. El objetivo es reconocer la *cartografía* como estrategia pedagógica y didáctica en el aula, direccionada hacia el reconocimiento y la salvaguardia de la memoria cultural festiva de Colombia. Las experiencias se desarrollaron en tres proyectos de aula que se transversalizaron con el enfoque cualitativo al explorar metodologías propias de la etnografía enfocada a la educación. Se usaron métodos abiertos de registro en el aula como la observación participante y técnicas no directivas. La cartografía es tratada aquí como una práctica capaz de juntar pensamientos, expresiones individuales y discursos comunes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de múltiples posibilidades creativas, estéticas y pedagógicas. Las experiencias permitieron una constante reflexión sobre la labor docente y dar a conocer el rol del estudiantado como actor dinámico en la cultura, en el aula y en el contexto inmediato, lo cual reafirma que la pedagogía y la escuela no deberían aislarse de la esencia de las festividades ni de las características pedagógicas que en sí mismas poseen en su desarrollo, divulgación y salvaguardia.

**PALABRAS CLAVE:** cartografía, práctica pedagógica, aula, festividad, proyectos de aula

### CÓMO CITAR

Gutiérrez Torres, Y. S. (2022). Las cartografías artísticas como metodología en la escuela: reflexiones pedagógicas desde la experiencia docente. *Revista Habitus: Semilleros de investigación*, 2(3), e14163. <https://doi.org/10.19053/22158391.14163>

**RECIBIDO:** 22/03/2022 • **EVALUADO:** 22/03/2022  
**APROBADO:** 07/05/2022 • **PUBLICADO:** 07/07/2022



Autor para correspondencia.  
Yarith.gutierrez@uptc.edu.co

<sup>A</sup> I.E.CollIntegrado de San Martín.  
<https://orcid.org/0000-0002-4886-679X>

#### HOW TO CITE

Gutiérrez Torres, Y. S. (2022).  
Las cartografías artísticas como  
metodología en la escuela reflexiones  
pedagógicas desde la experiencia  
docente. *Revista Habitus: Semilleros  
de investigación*, 2(3), e14163 . [https://  
doi.org/10.19053/22158391.14163](https://doi.org/10.19053/22158391.14163)

### **Artistic Cartographies as a Methodology in School: Pedagogical Reflections on the Teaching Experience**

**ABSTRACT:** This reflection addresses the pedagogical experiences of a plastic arts teacher. The objective is to recognize cartography as a pedagogical and didactic strategy in the classroom, directed towards the recognition and safeguarding of Colombia's festive cultural memory. The experiences were carried out in three classroom projects that were crosscut with a qualitative approach by exploring methodologies of ethnography focused on education. Open methods of register in the classroom such as participant observation and non-directive techniques were used. *Cartography* is treated here as a practice capable of bringing together thoughts, individual expression, and common discourse in the teaching-learning process through multiple creative, aesthetic, and pedagogical possibilities. The experiences allowed a constant reflection on the teaching work and made known the role of the student body as a dynamic actor in culture, in the classroom, and in the immediate context. This reaffirms that pedagogy and school should not be isolated from the essence of the festivities or the pedagogical characteristics that, in themselves, possess their own development, disclosure, and safeguarding.

**KEYWORDS:** cartography, pedagogical practice, classroom, festivity, classroom projects

### **Cartografias artísticas como metodologia na escola: reflexões pedagógicas a partir da experiência de ensino**

**RESUMO:** Esta reflexão trata das experiências pedagógicas de um professora de artes plásticas. O objectivo é reconhecer a cartografia como uma estratégia pedagógica e didáctica na sala de aula, orientada para o reconhecimento e salvaguarda da memória cultural festiva da Colômbia. As experiências foram desenvolvidas em três projectos de sala de aula que foram transversalizados com a abordagem qualitativa, explorando metodologias de etnografia centradas na educação. Foram utilizados métodos abertos de gravação em sala de aula, tais como técnicas de observação dos participantes e não directivas. O cartografia é aqui tratado como uma prática capaz de reunir pensamentos, expressões individuais e discursos comuns no processo ensino-aprendizagem, através de múltiplas possibilidades criativas, estéticas e pedagógicas. As experiências permitiram uma reflexão constante sobre o trabalho docente e dar a conhecer o papel do corpo estudantil como actor dinâmico na cultura, na sala de aula e no contexto imediato, o que reafirma que a pedagogia e a escola não devem ser isoladas da essência das festividades nem das características pedagógicas que elas próprias possuem no seu desenvolvimento, divulgação e salvaguarda.

**PALAVRAS-CHAVE:** cartografia, prática pedagógica, sala de aula, festividade, projectos de sala de aula.

La pedagogía, desde su hecho teórico y práctico, convoca reiteradamente al magisterio a entrar en procesos de reflexión, de escucha, de aprendizaje y de transformación social y cultural. Este ejercicio complejo invita al docente a reconocer su papel activo como sujeto social desde su práctica profesional, sin desconocer su individualidad, sus intereses ni sus motivaciones, lo cual lo lleva a plantear nuevas perspectivas metodológicas a partir de la experiencia que aporten al proceso de enseñanza y aprendizaje. Son estas subjetividades y reflexiones las que permiten transformar la escuela y el aula para incidir en el entorno social y cultural de maneras significativas.

Este texto recoge algunas experiencias y reflexiones que surgen a partir de mi rol como investigadora, maestra de educación artística y artes plásticas y artista, donde abordo el viaje y la cartografía como estrategias que alimentan la labor docente desde una perspectiva cultural, pedagógica y didáctica, con el fin de reconocer y salvaguardar el legado multicultural de las tradiciones festivas en diferentes regiones del país.

### *El viaje: metodología de encuentro y desencuentro*

Desde tiempos remotos, el hombre ha sentido la innata necesidad de viajar, de moverse para buscar alimentos, de encontrar nuevos territorios, de reflexionar y de reconocerse en la sociedad. Viajamos desde la memoria, la sensorialidad y la subjetividad para hallar, en lo distante, en lo desconocido y en lo nuevo, perspectivas que enriquezcan la individualidad y nos ayuden a configurarnos como sujetos. Es entonces cuando "se hace más patente la conciencia referida a la forma de afrontar el ineludible reto de ser persona" (López, 2017, p. 199).

Viajar, como acto simbólico, es una acción necesaria y cotidiana que permite establecer nuevas rutas para la construcción del sujeto y su comprensión como actor social, pues "la vida del hombre se despliega en campos cada vez más amplios y ricos en nuevas esperanzas, lo que contribuye a que el 'ser' del hombre conlleve una constante ampliación de sus horizontes de vida" (Zemelman, 2012, p. 235). En suma, la actitud filosófica del viaje posibilita establecer diversas cartografías propias guiadas hacia el aprendizaje, el encuentro y el desencuentro con nosotros mismos y con los otros.

### *Cartografías artísticas*

La cartografía, vista desde una perspectiva social y pedagógica, es un método de análisis introspectivo que permite internarse o "vagar" por cada



rincón, en el que los estilos, las prácticas y los modos de reinventarse en una sociedad se matizan y crean subjetividades y procesos identitarios. La cotidianidad, equilibrada entre la memoria y el olvido, es relevante para la configuración de cartografías, pues

[estos] se convierten en un reflejo y sobre todo una proyección de deseos y miedos de la sociedad. A partir de estos se halla el método de poder apropiarse de un territorio en todas sus acepciones —física, mental o sensorialmente—. (I. Torres, 2017, p. 41)

Por ello, no existe una única manera de comprender y elaborar las cartografías, pues al definir las nos remitimos a una concepción abierta, abstracta, diversa y versátil (Cerdà, 2012). En este sentido, me referiré a las cartografías artísticas a partir de mi propia experiencia, que me ha permitido ubicar escenarios sociales y culturales para entender tácticas, usos y prácticas en las que lo artístico abandona la idea de mapa como elemento estático y se conjuga en dinámicas activas variables. Así, la cartografía, vista desde los métodos artísticos, permite cuestionar la representación única del mundo y desvanecer los límites y fronteras, al pasar por territorios, pensamientos, ideologías y conocimientos, pues “el artista que usa la cartografía como medio asume roles ligados a la figura del etnógrafo, traspasando los límites impuestos y siendo capaz de visibilizar una realidad hasta ahora oculta o suprimida” (I. Torres, 2017, p. 21).

### ***La cartografía: práctica integradora en el aula***

En este texto se abordan experiencias pedagógicas desde la autobiografía etnográfica. Uso la cartografía como herramienta esencial en el *performance* diario de la intervención en el aula, método de exploración y reconocimiento del entorno.

Bajo esta idea, he desarrollado diversos proyectos de aula transversalizados desde el enfoque cualitativo. He usado como diseño metodológico la práctica etnográfica en educación, en la que el conocimiento del entorno y sus prácticas se configuran en un viaje de aprendizajes históricos, sociales y culturales, que retoman las relaciones pedagógicas en el marco de algunas festividades tradicionales de Colombia. Así, las interacciones y los roles socioculturales que desarrollan los miembros de la comunidad educativa son idóneos para indagar a través de esta metodología (San Fabián, 1992).

Para el desarrollo de los proyectos de área, usé estrategias y métodos abiertos de registro, principalmente la observación participante y las técnicas no directivas. Al ser la etnografía una propuesta abierta y flexible, permite

interactuar permanentemente con los estudiantes y describir y comprender su actuar dentro y fuera del aula, lo cual crea un diálogo constante con el objeto de estudio en su contexto inmediato.

### *De la cartografía docente a la experiencia de aula: algunas reflexiones*

Este apartado se relaciona directamente con mi proceso de reflexión personal y laboral en la escuela. Mi primera experiencia fue abordada desde la práctica pedagógica de profundización, luego como maestra en una escuela de carácter privado y, finalmente, como docente en una institución del sector público.

### *Primera parada. Acercamiento artístico pedagógico al Carnaval Andino de Negros y Blancos de San Juan de Pasto*

Mi primer viaje fue a San Juan de Pasto, Nariño, en calidad de pasante para desarrollar mi práctica pedagógica de profundización e investigación. Esta experiencia implicó reflexionar frente a las expresiones artísticas culturales y su sentido en la educación. Mi objetivo fue comprender, a partir del acercamiento al carnaval, qué importancia cumplía el espacio del taller y cuáles metodologías y estrategias pedagógicas estaban inmersas en la preservación y salvaguardia del Carnaval Andino de Negros y Blancos de Pasto.

Como investigadora, detallé en mi bitácora la interacción de los cultores —maestros, colaboradores y aprendices— en su espacio de creación, el taller, donde reflexionan, crean y experimentan no solo con materiales maleables, sino también sobre las prácticas que influyen dentro y fuera de este espacio.

Los talleres, recintos de creación y transformación artística, también se comprenden pedagógicamente desde la colectividad, pues son espacios donde coexisten la reflexión, la subjetividad y la conceptualización. Allí se generan dinámicas relacionales directas e indirectas donde la oralidad protagoniza el proceso y los ambientes de aprendizaje desde la compañía y la experimentación, características propias del oficio artístico —y de la labor docente—. Lo anterior genera un entramado configurado como conocimiento compartido desde el hacer, el pensar y el actuar que propicia la colectividad del taller (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2009).

En la perspectiva pedagógica del carnaval, destaco el evento del Carnavalito, pues, además de ser considerado un semillero de creatividad, inculca a las generaciones jóvenes de artesanos, a las familias y a los aprendices, el amor y el compromiso hacia el evento magno. Esto le otorga



un valor sociológico y cultural propio, ya que hace partícipe a la comunidad para garantizar la preservación y la difusión, al promover la salvaguardia del patrimonio artístico y cultural.

En definitiva, reconozco el Carnaval de Negros y Blancos de Pasto como una celebración cultural con elementos vivos y dinámicos en permanente proceso de cambio y transformación. Es un evento cuyos actores han hecho su propio proceso de incorporación, de apropiación y de interpretación de sí mismos como agentes de salvaguardia.

Esta experiencia me indujo hacia la apropiación de la declaratoria emitida por la Unesco (2009), cuando proclamó el carnaval pastuso como patrimonio inmaterial de la humanidad, pues la responsabilidad de preservar las festividades, carnavales y eventos culturales como patrimonio inmaterial no recae únicamente en el pueblo donde se desarrollan los eventos festivos. Es responsabilidad de todos los colombianos salvaguardar todas las prácticas identitarias que nos definen como nación multicultural y pluriétnica.

### *Segunda parada. Las festividades y su aporte artístico pedagógico: una propuesta preliminar*

Describo este segundo relato desde mi experiencia como docente en una institución educativa de carácter privado en Tunja, Boyacá. Retomo mi bitácora, que esta vez no inicia en blanco, pues tiene escritas algunas páginas sobre las vivencias en Pasto. Nuevamente tomo impulso para nutrir mi cartografía pedagógica. Dentro de los intereses investigativos abordados en esta etapa, destaco la integración de áreas como la danza, el teatro, la música y las artes plásticas en un solo escenario y la importancia de desarrollar estrategias lúdicas como el juego dentro del aula para la apropiación de conceptos.

Inicialmente planteé el proyecto pedagógico *Un viaje por Colombia*, con el objetivo de abordar temáticas culturales –festividades nacionales– atractivas y cercanas para el estudiantado. A partir de esta estrategia se consolidaron las sesiones de clase como laboratorios artístico-pedagógicos en donde se afianzaron conceptos, habilidades y destrezas artísticas y se fortaleció directamente el sentido de pertenencia y la identidad regional y cultural, a través de procesos creativos y actividades lúdicas que permitieron integrar las festividades directamente dentro del aula.

En el desarrollo fue necesario un acercamiento de tipo diagnóstico hacia los estudiantes para saber qué sabían respecto a las festividades, a las ferias y a los carnavales, en los ámbitos local, regional y nacional. Los resultados constataron lo que expone Castañeda (1995): los jóvenes han pasado de la intolerancia a la indiferencia;

con respecto a la escuela la indiferencia toca fondo. Por todo el país se escucha en eco la voz de los adolescentes cuando afirman que el conocimiento escolar no es útil para su vida presente y futura y que el colegio tiene sentido por los amigos. Por tal motivo muchos de ellos asisten al colegio como telespectadores, como zombis, como masas con ojos (Casallas, 1995). Lo que pase allí en las clases, con los maestros, con la disciplina, con el conocimiento, con las materias, con la ciencia, con el arte, con los manuales de convivencia, con los Proyectos Educativos Institucionales, con la educación para la democracia, la educación sexual o la educación ambiental, no importa. (p. 10)

En la actualidad, el estudiantado se pone en contacto con los instrumentos y productos culturales por medio de vías y canales de información poderosos y atractivos como la internet, los programas de televisión, la radio y las redes sociales. Igualmente, ellos no llegan a la escuela con las influencias y conductas aprendidas solo en su cultura familiar, sino con un amplio bagaje cultural, resultado de la interacción local, regional, nacional e internacional.

Las dinámicas de cada clase se basaron en estrategias metodológicas desde las pedagogías activas. Se realizaron actividades que aportaron significancia a la experiencia en el salón de clases. Esto permitió ir más allá de la educación memorística y dotar de sentido y valor las sesiones de aprendizaje. Asimismo, me basé en la experiencia carnalera al hacer uso del juego como estrategia didáctica dentro del aula, al tener en cuenta que el juego está indivisiblemente vinculado a varias de las festividades por indagar.

En este sentido, se puede entender el juego como una práctica motriz inherente al ser humano, especialmente en la etapa de la infancia. Es un medio apropiado para afianzar el aprendizaje y el desarrollo físico, psicomotor, intelectual y socioafectivo (Molina, 2016). Igualmente, se destaca su importancia en los procesos de aprendizaje, ya que, a través de este, el aprendiz afianza los contenidos proporcionados por el docente a partir de experiencias dinámicas dotadas de sentido. Es un dispositivo que demuestra su efectividad en la construcción de conocimiento de calidad (Morales & Urrego, 2017).

Y es que ¿a qué niño le gusta jugar? De esta manera el aula de clase se transformó en un espacio de y para el juego, con el objetivo de dar a entender que este también está implícito en festividades como el Carnaval de Blancos y Negros en San Juan de Pasto, el Carnaval de Barranquilla o las Cuadrillas en San Martín de los Llanos, ceremonias que no se pueden entender socialmente sin el juego como parte esencial de su identidad festiva.

Abello (2013) señala que los carnavales en Colombia, concretamente los de Barranquilla, Pasto y Riosucio, muestran el juego como nuevas formas





de poder dentro del evento mismo y dentro de las estructuras sociales que lo construyen. Allí se evidencia claramente cómo las formas de resistencia pueden pasar a ser de dominación. Así, el aula se convirtió en un tablero de múltiples juegos, compartidos, diseñados y propuestos junto con los estudiantes; en un espacio y en un tiempo dinámicos, democráticos y abiertos que invitaron a la exploración y al reconocimiento de sensaciones, movimientos, relaciones y roles frente a la memoria cultural festiva. Hicimos del juego una excelente ocasión de aprendizaje y de comunicación, al entender el aprendizaje como un cambio significativo y estable que se realiza a través de la experiencia (Ortega, 1999).

Como resultado de esta segunda parada, puedo afirmar que Un viaje por Colombia fue un proyecto que generó procesos de enseñanza-aprendizaje individuales y colectivos desde el juego, al asumir su sentido didáctico y lúdico como estrategia de integración y de dinamismo en el aula, pues el juego corresponde a la vida del niño como el aprendizaje y la enseñanza a la escuela. En este sentido, es necesario vincular propuestas de enseñanza que permitan construcciones colectivas a partir del juego (Harf, 2008).

### *Tercera parada. El Festival de la Cosecha como fuente pedagógica para el reconocimiento cultural de la región del Ariari*

Con énfasis en mi cartografía y mi bitácora como álbum de experiencias, de ideas y de aprendizajes, describo mi más reciente práctica pedagógica como docente de área en el municipio de Granada, Meta. Este nuevo proyecto de aula se desarrolló para relacionar el plan de estudios de la materia de artes con su entorno inmediato. El fin era fortalecer el reconocimiento del patrimonio, de las costumbres y de la diversidad artística y cultural a partir del Festival de la Cosecha Llanera, conocido como el festival folclórico, turístico y agroindustrial más importante de la región de la Orinoquía.

Al abordar los parámetros previos a mi llegada para el área de artes, se evidenció que el plan de área y el plan de aula daban prioridad al conocimiento de temáticas ajenas y alejadas de la realidad local, con escasos recursos metodológicos y didácticos. Según mi experiencia, el distanciamiento entre escuela y cultura –festividades– hunde sus raíces en el escaso vínculo que se evidencia desde los mismos planteamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para el área de educación artística.

Los parámetros del MEN (2010) proponen tres ejes de acción para el área de educación artística: el arte, la cultura y el patrimonio, los cuales involucran en sus “manifestaciones materiales explícitas” los saberes populares, carnavales, prácticas culturales de poblaciones étnicas y



expresiones locales o nacionales. En la aplicación, se entiende que este documento aporta "orientaciones pedagógicas para que las instituciones y los docentes organicen los diseños curriculares, los medios educativos, las unidades de aprendizaje, las evidencias de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de competencias, teniendo en cuenta el arte, la cultura y el patrimonio" (MEN, 2010, pp. 12-13). Sin embargo, muchas veces la escuela omite el papel fundamental de la comunidad educativa en la preservación de legados culturales y se abstiene de participar como actor primordial de los procesos de enseñanza-aprendizaje implícitos en el desarrollo de las actividades festivas nacionales.

No obstante, es preciso resaltar algunas iniciativas de efectiva articulación de los temas festivos en el currículo formal de básica y media. En este sentido, el Carnaval Solorienta, desarrollado en la escuela rural Los Soches, Bogotá, representa una tradición de más de veinte años que lo ha hecho acreedor a diversos reconocimientos nacionales, pues permite a la comunidad educativa resignificar el valor de la fiesta en el contexto escolar. Así mismo, destaco las propuestas enfocadas en el desarrollo de ideas carnavalescas para participar en eventos como el Carnavalito, mencionado en mi primera experiencia.

La aplicación de los enfoques de los lineamientos curriculares depende de la autonomía de cada docente quien, como sujeto influido por sus experiencias e intereses pedagógicos, se confronta con sus realidades, perspectivas y relaciones en el aula. Es decir, cada docente puede orientar el desarrollo artístico, ético, social y cultural desde la constante ampliación de la subjetividad propia y del educando como fuerza modeladora de la sociedad.

Después de identificar la descontextualización con la que se proyectaba el área de artística, decidí, desde mi libertad de cátedra, usar los métodos necesarios para emprender una búsqueda sobre la *memoria festiva local*, entendida como relatos, experiencias vividas y saberes frente a las manifestaciones expresivas o *performances* festivos de representación y autorrepresentación.

Al observar la aceptación y el acercamiento de la temática en el estudiantado, empecé a replantear el plan de área y a retomar una de las festividades más representativas de la región. El Festival de la Cosecha Llanera se realiza en el mismo municipio —Granada— y guarda un legado cultural arraigado a las costumbres agrícolas de la región.

Durante el desarrollo, al igual que la experiencia anterior, constaté la ausencia de conocimiento previo por parte de los estudiantes, además de la escasa información detallada, histórica o de experiencias alrededor de la festividad. Por lo tanto, el reto fue realizar una recolección de información



propia. Es decir, los estudiantes y la docente debíamos comprometernos a indagar, a preguntar y a explorar desde nuestro entorno familiar y social acerca del festival, y registrar de manera gráfica, escrita, audiovisual o sonora todo tipo de datos que construyeran el saber popular sobre el evento. De esta manera, empezaríamos a hacer una biblioteca, fonoteca o sitio sin determinación como banco de conocimiento.

Parte de la salvaguardia de bienes patrimoniales surge del conocimiento y la transmisión de los valores culturales a través de la tradición oral como medio infalible de comunicación en los pueblos (Pérez & Castro, 2007). Por ello, la propuesta de indagar en la comunidad educativa se relaciona con la importancia de la memoria y su vínculo con la identidad, pues los individuos, a través del relato y la memoria, comparten prácticas, representaciones, creencias o relatos que construyen una colectividad en torno al recuerdo, desde donde es posible entender algunas dinámicas del presente social y cultural (Candau, 2008). De esta manera, se reconoce también el vínculo entre las raíces, las transformaciones, las costumbres y cómo estas se integran en un todo, lo que finalmente hace parte de una identidad plural que se plasma año tras año en los carnavales (Abello, 2013).

Entonces, es necesario reconocer el lugar de la memoria como concepto relacionado a la conservación, una marca o una huella, dotado de sentido individual y social desde la construcción colectiva de identidades. Está fundamentada en la preservación de experiencias de tipo social, costumbres, saberes y la reflexión frente al perpetuar dichas prácticas. La memoria, desde una perspectiva amplia, vincula tradiciones orales, escritas y lo intangible de la construcción cotidiana colectiva (Le Breton, 2002).

Como fruto de los aportes teóricos y la reflexión sobre mi labor, migré del concepto de *currículo oculto* —acuñado por Philip Jackson y entendido como un modo de activación y transmisión de información a través de las prácticas, actitudes, discursos, tareas e instrucciones cotidianas, que se dan en la comunidad escolar (Acaso & Nuere, 2005)— al de *pedagogías invisibles*. Este último concepto, propuesto por Acaso (2012), es considerado como un conjunto, resultado de la combinación de múltiples factores que pueden llevarse a cabo a través del método DAT —detectar, analizar y transformar—, que conduce a diseñar acciones pedagógicas que conviertan la acción educativa en un acontecimiento con un discurso manifiesto, no resuelto, abierto, posibilitador y regenerativo, donde quepan todos los espectadores y no solo unos pocos.

La clave metodológica que como docente utilicé fue apoyarme en las pedagogías invisibles para realizar una prueba piloto de experimentación en el aula sobre temáticas populares y festivas cercanas y de contexto real.

Esto es opuesto y se diferencia del discurso que manejan las escuelas e instituciones educativas, entendidas como sistema público donde se plantean una serie de objetivos, de contenidos y de acciones que programáticamente se desarrollan durante un ciclo escolar a partir de un currículo oficial.

En definitiva, planteé una alternativa a los lineamientos del MEN para el área de artística. Siguiendo a Acaso (2012), comprendí que, cuando los docentes asumimos que la educación está estancada en un paradigma ya obsoleto, tenemos la responsabilidad de desarrollar la educación del siglo XXI y de entender el quehacer pedagógico como un discurso movilizador de cambios.

Por ello, se entiende que los procesos de enseñanza-aprendizaje deben basarse en el lenguaje. A partir de esta idea, establecí como reto profesional el discurso desde la "carreta", entendida como un diálogo bidireccional con los estudiantes que retoma nuestra cotidianidad, contexto, experiencias y sensibilidades con el fin de construir conocimientos de manera conjunta. Hice que los estudiantes se comprometieran y fueran creativos y responsables. Por mi parte, trabajé intensamente y seguí una de las microrrevoluciones que plantea Acaso (2013): incorporar el placer frente al aburrimiento, que se relaciona con adoptar la idea de que el aprender está relacionado con el placer, con la sorpresa, con el goce, para, de esta manera, unir los conceptos de placer y esfuerzo, disciplina y constancia. En consecuencia, destaco la importancia de la creatividad del profesorado para ejecutar la revolución, pues no se puede estimular la creatividad del estudiantado sin que sea primero el profesorado el que desarrolle procesos creativos (Acaso, 2013).

Como resultado en esta tercera experiencia, entiendo que el proceso de enseñanza aprendizaje permite generar construcciones colectivas de conocimiento. Estas se apoyan en estrategias para reflexionar sobre cómo la educación artística transforma contextos; para generar diálogos que enfatizan en el desarrollo de procesos simbólicos personales y subjetivos de un hecho sensorial, de una experiencia física o emocional, adquirida durante el proceso educativo dentro y fuera del aula, donde "el lenguaje, adquiere un papel fundamental por ser el instrumento básico del intercambio simbólico entre las personas que hace posible el aprendizaje en colaboración" (Gimeno & Pérez, 2008, p. 66).

Lo anterior facilitó la construcción de cartografías de memoria, reflexiones colectivas y experiencias significativas. También permitió avanzar en un inacabado proceso, que empieza con la *revolución* propuesta por Acaso (2013), en la medida que, por un lado, los aprendizajes sobrepasaron las expectativas y, por el otro, los espacios de reflexión sobre la temática festiva



del contexto inmediato permitieron fortalecer la apropiación identitaria, tan necesaria en los procesos de salvaguardia patrimonial.

## Conclusiones y reflexiones

Actualmente mi bitácora contiene componentes artísticos, pedagógicos e investigativos, derivados de las experiencias de aula, con los cuales entiendo las infinitas posibilidades creativas, estéticas y pedagógicas de las cartografías colectivas. También, destaco que mis estudiantes han sido el motor para emprender acciones en la escuela a favor de la salvaguardia y del reconocimiento cultural y patrimonial de los eventos festivos locales, ya que estos en sí mismos poseen características pedagógicas en su particularidad de preservación y divulgación.

Desde mi experiencia docente en diferentes escenarios de formación, he percibido la descontextualización en los planes de área para las artes plásticas. Además, existe poco reconocimiento del estudiantado y de la comunidad educativa en torno a la riqueza cultural del contexto regional y nacional. Por ello, retomo la obra del artista uruguayo Joaquín Torres (1994), donde altera desde el dibujo el mapa de Sur América: lo invierte de manera que el extremo sur apunte a la parte norte del dibujo. En palabras del artista:

He dicho Escuela del Sur, porque en realidad, nuestro norte es el Sur. No debe haber norte, para nosotros, sino por oposición a nuestro Sur. Por eso ahora ponemos el mapa al revés, y entonces ya tenemos justa idea de nuestra posición, y no como quieren en el resto del mundo. La punta de América, desde ahora, prolongándose, señala insistentemente el Sur, nuestro norte. (p. 193)

A partir de ello se han logrado múltiples interpretaciones. Relaciono esto directamente con los patrones identitarios que nos impulsan a reconocernos en otros, sean personas, lugares o espacios, mientras negamos, deslegitimamos y desconocemos lo propio, al omitir que en nuestro territorio existe una enorme riqueza cultural que abandonamos y damos por perdida. Incluso, debido, entre otros, a los procesos de colonización y deslegitimación de nuestras raíces, la despreciamos. Más allá de establecer un juicio frente a esas actitudes, simplemente es un llamado de reflexión para reconocer y valorar la riqueza cultural propia desde los entornos inmediatos hasta los distantes.

Continuando con J. Torres (1994), pareciera que buscamos métodos de aprobación en otras culturas, cuando realmente la tarea es girar el mapa, reconocer nuestras propias cartografías y vivenciarlas desde una experiencia individual y colectiva que dé lugar a la memoria y sus respuestas, pues

es la memoria la que puede decir tanto sobre el pasado en disputa como sobre el presente que se disputará en tiempos posteriores (Pinilla, 2011). Entonces, desde la historia, la memoria y los saberes tradicionales, podemos configuarnos y entendernos como sujetos del territorio que habitamos.

Es necesario reconocer el tránsito de modelos sociales y culturales jerárquicos a perspectivas rizomáticas, donde el centro, como principal rango, desaparece y cualquier elemento puede incidir en la concepción del "todo" (Pizarro, 2017). Esta perspectiva rizomática permite entender culturalmente la memoria festiva como ámbito de reconstrucción de identidades en el sujeto social y reconocerla como el eslabón perdido entre la enseñanza de las artes y su relación con el entorno y directamente con la escuela.

La gran utopía pendiente por alcanzar es que la educación obedezca a las necesidades contextuales de cada lugar; que seamos conscientes de las diferencias territoriales, sociales y culturales de cada espacio educativo; y que desde la diversidad se pueda (re)construir al maestro y a los estudiantes como sujetos sociales, capaces de intervenir de manera decidida, creativa y crítica en su entorno inmediato.

Como docentes de la nueva era, no es coherente formar desde la monotonía, desde los paradigmas impuestos ni desde la homogenización del saber. Es necesario salir de esa atmosfera inactiva, permanente y cómoda para adentrarse en prácticas pedagógicas que intervengan y sacudan consciencias, que permitan pensar de otro modo y deconstruir lo dado; partir siempre de la constante reflexión del quehacer pedagógico. Es necesario entonces acudir a pedagogías activas, a generar una "revolución" en el aula, en el hacer propio y en la escuela. Según Lévinas:

Una pregunta esencial es si la escuela está informada de las necesidades y condiciones en que viven los alumnos. Esta modernidad cada vez más cambiante ha dejado atrás la reflexión y planeación de una educación útil para la vida. Desconocer las necesidades del otro es una forma de violencia, pues es una falta de reconocimiento de nuestros semejantes. (Cervantes & García, 2019, p. 47)

También es preciso indicar que nuestra labor como docentes es siempre inacabada. Implica un constante cuestionamiento y una reconstrucción de estrategias de aula en favor de la formación integral del sujeto como ser social crítico y reflexivo, apropiado de su historia y de su cultura, pero también requiere una profunda reflexión frente a la concepción de todos los elementos que condicionan la vida y el trabajo en el aula: estándares, competencias, derechos básicos de aprendizaje, currículo, organización y procesos evaluativos internos y externos, entre otros.



En definitiva, lo que se debe fomentar en el aprendizaje es la construcción del sujeto, quien, alimentado por su riqueza social y cultural colectiva, sea capaz de generar una transformación en su entorno. En este sentido, la escuela plantea el reto de crear espacios de diálogo y significado compartido entre la experiencia personal —saberes previos construidos fuera del aula— y el ámbito del conocimiento académico.

## REFERENCIAS

- Abello, I. (2013). Carnaval y nación. En C. Martínez (Dir.), *Memorias del primer encuentro internacional de Carnavales, Pensar en Carnaval* (pp. 210-214). Fundación Carnaval de Barranquilla. <http://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/5708/CARNAVAL%20Y%20NACION%20C3%93N.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles: el espacio del aula como discurso*. La Catarata
- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution: hacer la revolución en la educación*. Paidós
- Acaso, M., & Nuere, S. (2005). *El curriculum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen*. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 207-220. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/6657>
- Candau, J. (2008). *Memoria e identidad*. Editorial Del Sol.
- Castañeda, E. (1995). Los adolescentes y la escuela de final de siglo XXI. *Nómadas*, (4), 1-15. [http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas\\_4/04\\_8C\\_Losadolescentesylaescuela.pdf](http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_4/04_8C_Losadolescentesylaescuela.pdf)
- Cerdà, J. (2012). Observatorio de la transformación urbana del sonido. La ciudad como texto, derivas, mapas y cartografía sonora. *Artes y Políticas de Identidad*, (7), 143-161. <https://revistas.um.es/reapi/article/view/174011>
- Cervantes, R., & García, D. (2019). Construcción de sociedades más incluyentes. Una propuesta desde los sujetos. *Vínculos. Sociología, Análisis y Opinión*, (15), 35-49. <http://revistavinculos.cucsh.udg.mx/index.php/VSAO/article/view/7517>
- Gimeno, J., & Pérez, A. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Harf, R. (2008). *El juego en la educación infantil: crecer jugando y aprendiendo*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Nueva Visión.
- López, J. (2017). Educar sujetos, propuesta pedagógica para nuestra cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75, 197-218. <https://doi.org/10.35362/rie7501254>
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Lineamientos curriculares para educación artística*. Magisterio.
- Molina, R. (2016). El concepto de juego y su importancia dentro del ámbito educativo en escolares de 10 a 12 años. *Educación Física y Deportes, Revista Digital*, 21(221). <https://www.efdeportes.com/efd221/el-concepto-de-juego-y-su-importancia.htm>
- Morales, O., & Urrego, Z. (2017). La enseñanza por medio del juego para un mejor aprendizaje. *Praxis Pedagógica*, 17(20), 123-136. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.17.20.2017.123-136>
- Ortega, M. (1999). *Fiestas decembrinas y carnavales de pasto*. La Hormiga.
- Pérez, M., & Castro, L. (2007). El Carnaval de Barranquilla como fuente de desarrollo pedagógico. *El Artista*, (4), 47-66. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3092403.pdf>
- Pinilla, A. (2011). La memoria y la construcción de lo subjetivo. *Revista Folios*, (34), 15-24. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-48702011000200002](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702011000200002)
- Pizarro, E. (2017). Paisajes complejos. Hacia una nueva cartografía artística. *Revista Europea de Investigación en Arquitectura*, (9), 83-96. [http://reia.es/REIA09\\_05\\_EstherPizarro.pdf](http://reia.es/REIA09_05_EstherPizarro.pdf)
- San Fabián, J. (1992). Evaluación etnográfica de la educación. En B. Blasco, & M. Cabo (Coords.), *Perspectivas en la evaluación del sistema educativo* (pp. 13-53). Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.
- Torres, I. (2017). *Cartografía artística: trayectorias y recorridos en el espacio urbano* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/117565>

- Torres, J. (1994). *Universalismo Constructivo. Contribución a la unificación del arte y la cultura de América*. Poseidón
- Unesco. (2009). *Fourth Session of the Intergovernmental Committee (4.COM)*. Unesco. <https://ich.unesco.org/es/4com>
- Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. (2009). Resolución No. 070 del Consejo Académico, Proyecto Académico Educativo Escuela de Artes Plásticas. [http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/secretaria\\_general/consejo\\_academico/resoluciones\\_2019/res\\_07\\_2019.pdf](http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/secretaria_general/consejo_academico/resoluciones_2019/res_07_2019.pdf)
- Zemelman, H. (2012). Subjetividad y realidad social. En C. Piedrahita, A. Díaz, & P. Vommaro (Comps.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 235-246.). Universidad Distrital Francisco José de Caldas; IDEP; Clacso. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20130218032232/Subjetividadespoliticas.pdf>