

02

La educación estética

Como una propuesta pedagógica que fortalece los derechos humanos y los mecanismos de protección.

The Aesthetic Education as a pedagogical proposal to strengthen human rights and protection mechanisms.

A educação estética como uma proposta pedagógica que fortalece os direitos humanos e os mecanismos de protecção.

Diana Estefanía Lizarazo Gómez

diesligo@hotmail.com

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Licenciada en Educación Básica

Artículo recibido: 31/08/2015 - Artículo aprobado: 14/11/2015

Para citar este artículo: Lizarazo, D.E. (2016). La educación estética como una propuesta pedagógica que fortalece los derechos humanos y los mecanismos de protección. Ciudad paz-ando, 9(1), pp. 23-42.

RESUMEN

El siguiente artículo presenta la sistematización de una propuesta pedagógica desde las experiencias de Educación Artística que generan desarrollos estéticos para posibilitar una actitud sensible sobre los derechos humanos. La propuesta se implementó con los niños y jóvenes de 6 a 18 años que asisten a la Fundación Semillito y al Colegio José Francisco Socarrás, y surgió de la necesidad de compartir una experiencia estética que permita espacios donde se experimente en el trabajo con los otros, el encuentro directo con los DD. HH., no desde el discurso sino desde la emoción y la reflexión sobre la práctica.

Palabras clave: educación estética, subjetividad, sujeto, derechos humanos.

ABSTRACT

This manuscript reports the systematization of a pedagogical proposal from the perspectives of art education that generate aesthetic developments, to foster a sensible attitude on human rights. It was implemented with children and teenagers who were 6 to 18 years old, who attend the Fundación Semillito and the school “José Francisco Socarrás”. The project was created from the need to share an aesthetic experience that allows spaces where experience through working with others, facilitates the direct encounter with human rights, not from the theoretical discourse.

Keywords: Aesthetic Education, subjectivity, subject, Human Rights.

RESUMO

O artigo a seguir apresenta a sistematização de uma proposta pedagógica a partir de experiências de educação artística que gera desenvolvimentos estéticos para posibilitar uma atitude sensível sobre os direitos humanos. Foi incrementado com crianças e jovens de 6 a 18 anos que frequentam a fundação Semillito e o colégio “José Francisco Socarrás”, e nasceu da necessidade de compartilhar uma experiência estética que permita espaços onde se experimente o trabalho com os outros, o encontro direto com os direitos humanos não a partir do discurso e sim com a emoção e a reflexão sobre a prática.

Palavras-chave: Educação Estética, subjetividade, sujeito, Direitos Humanos.

Introducción

En este artículo se presenta una propuesta pedagógica como resultado de la investigación que se realizó en la tesis para optar por el título de magíster en Educación en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Lizarazo, 2015), que se implementó con los niños y jóvenes de 6 a 18 años que asisten a la Fundación Semillito y al Colegio José Francisco Socarrás. Se hace una descripción del problema, la pregunta de investigación, la metodología utilizada, la propuesta pedagógica y las conclusiones.

Aunque aparece habitualmente un discurso de derechos humanos (DD. HH.) y la mayoría de las personas dice respetarlo y aprobarlo, vemos en la cotidianidad que es habitual el irrespeto continuo. Además, se reconocen pocos espacios reales para opinar y expresar los pensamientos y las emociones. En las poblaciones que participaron aparecen distintas formas de interacción y significados que naturalizan el que se violen o no se cumplan los derechos. Estas acciones algunas veces se presentan en la escuela, en la familia y en la sociedad.

La propuesta pedagógica en DD. HH. promueve la importancia de la educación estética en el proceso de construcción de un sujeto de derechos que logra desde la subjetividad el crecimiento personal y autónomo; un sujeto que reflexiona sobre sí mismo y su realidad de manera constante, que propone ideas para transformar su entorno, desde la imaginación, la creatividad y la autonomía, como fuentes que conducen a la libertad de expresión, a vencer las manifestaciones de miedo y de violencia que atentan contra el respeto a la dignidad humana y el bien común.

Dadas las características del modelo neoliberal imperante, uno de los grandes problemas de las sociedades y culturas contemporáneas es que a pesar de los discursos políticos y la difusión en los medios sobre los DD. HH., la vulneración de estos es permanente. Por lo general, son las clases sociales menos favorecidas las más afectadas, dadas las condiciones de pobreza y exclusión a la que se enfrentan, donde la vida transcurre en un devenir que naturaliza tanto la violencia estructural que se manifiesta en la injusticia social, como en las formas violentas de interactuar que se han enquistado en la cultura.

La vulneración de los derechos se refuerza por el desconocimiento de estos, y por la consolidación de un entramado de significados que, desde la emoción, hacen que en las interacciones se naturalicen aquellas condiciones que impiden el ejercicio pleno de los derechos, y al dejar así la responsabilidad –en cuanto culpa– en el sujeto, en él se va consolidando una actitud estética, vista como estética social.

Así, la estética social se entiende como la actitud sensible del sujeto desde donde significa las interacciones que configuran la forma como define una realidad social, desde la que se perciben normales aquellas condiciones que violan sus derechos. Estas características naturalizantes en la cultura son en gran parte reproducidas por una educación que trasmite mensajes de dominación para formar personas sumisas, dependientes, que asumen no tener el derecho de opinar, reflexionar, sentir, reclamar, proponer en la escuela, en la familia ni la sociedad.

Después de siete años de trabajo con comunidades de estratos 0, 1 y 2, y de reflexionar en mi práctica sobre la necesidad de construirme políticamente, conocer más acerca de los DD. HH. y generar acciones tendientes a que los sujetos y comunidades con las que intervengo hagan conciencia de su lugar en la lucha por su cumplimiento, se vuelve urgente incluir en mi hacer como maestra dentro de la educación artística, el tema de los derechos humanos; apropiarlos desde la experiencia estética para transformar las interacciones e incidir en la realidad de los estudiantes y todo su contexto social y cultural.

Por lo general, se busca la forma de criticar o tratar de transformar a los demás sin tener en cuenta esa mirada interna. Por esto, otra categoría importante es la subjetiva, ya que permite ese encuentro personal, el reconocimiento, la autonomía en el paso por la vida y así compartir las concepciones, las experiencias acerca del mundo, de los DD. HH. en un espacio de respeto y de diálogo.

En las aulas, cuando se habla de DD. HH. la mayoría de veces es solo con el fin de que los estudiantes los memoricen para después preguntarles sobre lo aprendido en un examen; sin embargo, se pretende que estos DD. HH. sean interiorizados y se vuelvan parte de la vida de los participantes, tanto profesores como estudiantes, desde la práctica en cada una de sus experiencias y relaciones; de esta manera se logran esos espacios de reflexión, de diálogo, que permitan el respeto por la dignidad humana desde la autonomía.

Lo anterior facilita la elaboración de una propuesta pedagógica en DD. HH., articulada desde las experiencias artísticas, con dos poblaciones donde se presenta la necesidad de fortalecer la convivencia y la conciencia sobre los derechos, y qué mejor que una población ubicada en Bogotá, pero alejada de las oportunidades de acceso a la oferta cultural y de participación ciudadana, debido a las difíciles condiciones económicas y la distancia a espacios físicos de interacción social y cultural. La otra población se encuentra en el contexto de una institución de educación pública en la capital del país, donde a diario en la convivencia se vulneran algunos derechos por situaciones que podrían solucionarse por medio de un diálogo o a través de experiencias estéticas que fortalezcan la relación con el otro.

Como docente, al cuestionarme acerca de los altos índices de violencia, el desconocimiento y la vulneración de los DD. HH., surgió la pregunta orientadora: ¿Cómo crear una propuesta pedagógica, desde la educación estética, que pueda propiciar un encuentro enriquecedor, reflexivo y creativo con los DD. HH., para que sean apropiados por los niños y jóvenes? De esta manera fue posible implementar y sistematizar la propuesta pedagógica basada en los DD. HH. y la educación estética, donde participen niños y jóvenes de 6 a 18 años, que asisten a la Fundación Semillito y al Colegio José Francisco Socarrás para establecer las relaciones entre esos dos elementos, y desarrollar en los espacios de las clases la propuesta planteada para que los participantes se empoderen como sujetos de derechos.

La metodología del proyecto cruza elementos de la sistematización con procesos de investigación acción reflexión sobre la implementación de la propuesta de innovación pedagógica; para ello, se toma como referente el diseño metodológico de Carlos Crespo (citado por Ramírez, 1991), ya que se considera pertinente por la cercanía existente entre la denominada sistematización en caliente y la investigación acción reflexión.

Este diseño metodológico, propuesto por Carlos Crespo (citado por Ramírez, 1991), se centra, con el proceso de investigación cualitativa planteado por Bonilla y Rodríguez (2005, p. 127), en definir el problema y los objetivos, diseñar la propuesta, recoger la información mediante diferentes instrumentos investigativos y, por último, según Crespo (citado por Ramírez, 1991) realizar la reconstrucción del proceso, lo que Bonilla y Rodríguez (2005) llaman

identificación de patrones culturales, que se compone de interpretación, análisis y reflexión. Esta sistematización se relaciona con Muñoz, Quintero y Munévar (2002):

El proceso de investigación de la experiencia que se sustenta en el modelo de la investigación acción (Lewin, 1946; Kemmis y McTaggart, 1988) y en los principios del paradigma cualitativo comprensivo (Taylor y Bogdan, 1996). La espiral del diseño metodológico sigue cuatro momentos: planificación, actuación, observación y reflexión (p. 5).

Los instrumentos de la investigación

En el ejercicio se desarrolló una matriz donde se cruzaron unas categorías que establecieron una serie de preguntas a modo de guía de observación en un diario de campo, lo cual facilitó la recolección de la información más importante de cada sesión para poder analizarla. Además, hubo un acercamiento a una autorreflexión constante como docentes investigadores. Como apoyo a la recolección de datos se recurrió también al registro fotográfico y a los videos que posibilitaban retomar tanto lo afirmado por los participantes como el contexto de la acción. De igual manera, se realizaron entrevistas individuales semiestructuradas y la guía se construyó con las preguntas que fueron establecidas a partir del cruce de categorías que emergieron o se plantearon como preguntas orientadoras; se implementaron 440 entrevistas individuales que se respondieron de forma escrita y verbal en el Colegio José Francisco Socarrás. En la Fundación Semillito se realizaron 56 entrevistas orales individuales; por el rechazo o la dificultad con lo escrito. Las reflexiones de estas entrevistas se evidencian en el análisis para el cual se tuvieron en cuenta.

Algunas de las preguntas de las entrevistas estaban dirigidas a facilitar o profundizar ese conocimiento como maestra frente a esos sujetos con los que interactúo, porque el conocimiento del otro es esencial y las entrevistas me facilitaban no solo recoger información para la investigación, sino lograr el reconocimiento desde la emocionalidad y el nivel de cercanía con ellos, para construir confianza y crear un vínculo más cercano. Esto ayuda, en algunos casos, a solucionar de forma inmediata diferentes problemáticas, inquietudes personales, familiares y convivenciales que se ocultan por temores o porque no hay quien les escuche los triunfos y sueños que se cumplen o quieren alcanzar.

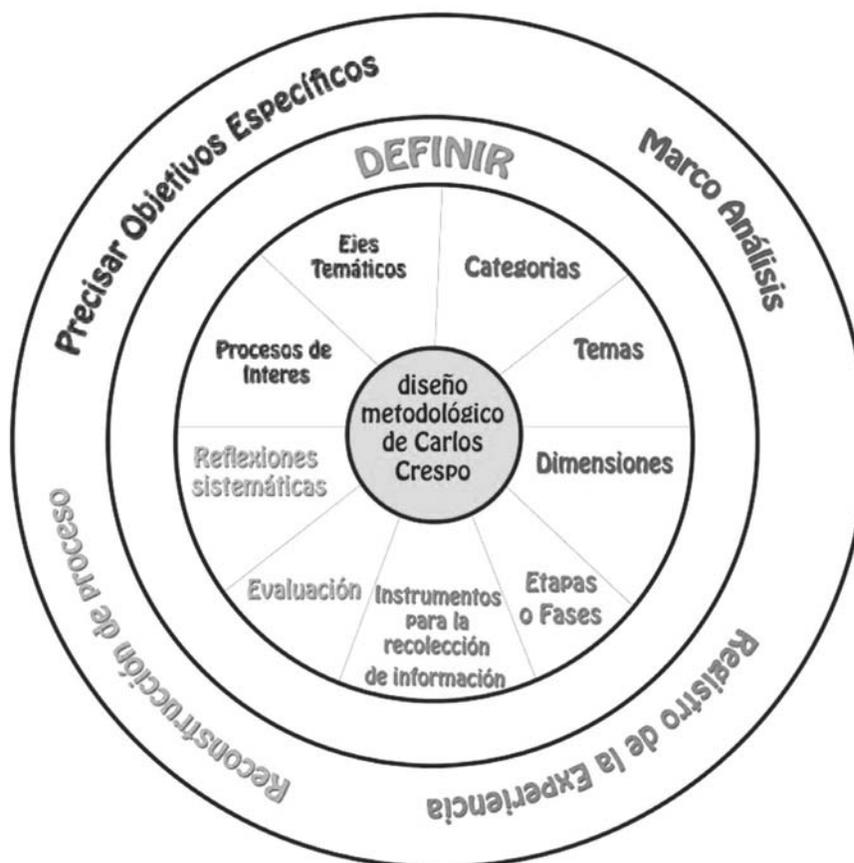


Figura 1. Diseño metodológico de sistematización
Fuente: tomado del modelo de sistematización de Carlos Crespo (citado por Ramírez, 1991)

Las otras preguntas de la entrevista se enfocaban en la experiencia sensible de los estudiantes y la relación que establecían con los DD. H. y la educación artística, desde sus conocimientos y sus experiencias.

De la misma manera, teniendo en cuenta las dinámicas que se dieron con los diferentes grupos, surgieron unos espacios donde las entrevistas asumieron un carácter colectivo a modo de grupo de discusión sin su rigor metodológico (Delgado y Gutiérrez, 1995), con preguntas semiestructuradas articuladas a las categorías y los objetivos desde la experiencia personal, socializadas frente al grupo; cuando los participantes compartieron sus historias de vida, se enriqueció la convivencia y los saberes a través de la diversidad de subjetividades, culturas, pensamientos, posturas y discursos. Es fundamental saber cómo se sienten los estudiantes, si les gusta la propuesta y si esta aporta algo a su vida; también conocer lo que no les gusta para poder replantearlo o mirar las causas y trabajar en ellas, porque lo importante es participar y sentir una experiencia estética que signifique algo, que emocione, que transforme; conocer al entrevistado, cómo ve el mundo y lo que quiere compartir.

Estas preguntas reflexivas fueron frecuentes en los grupos focales:

- ¿Qué le gustó de la clase?
- ¿Qué no le gustó?
- ¿Qué sintió?
- ¿Qué aprendió?
- ¿Cuáles fueron los derechos humanos más significativos en la clase de hoy?

Se les proponía trabajar en grupos acerca de un derecho humano y realizar una propuesta artística desde su experiencia o realidad.

Propuesta pedagógica

Para el diseño de la propuesta pedagógica que fortalece los DD. HH. y los mecanismos de protección, a través de la educación estética, se hizo referencia a los modelos de Carlos Crespo (citado por Ramírez, 1991) y Elssy Bonilla-Castro y Penélope Rodríguez (2005) que reseñan el proceso de investigación cualitativa y el modelo de sistematización.

Primero, se abordó la definición del problema encontrado, luego se elaboró el diseño de la propuesta estructurándola desde los siguientes aspectos: dimensiones, categorías, objetivos, ejes temáticos y procesos pedagógicos.

Definición del problema

En el contexto de la Fundación Semillito se observó cómo los comportamientos pueden verse influenciados por la violencia, la cual, al estar enquistada en la cotidianidad, incide en la forma de construir identidades, y limita la posibilidad de un sentido de alteridad. Así por ejemplo, en algunas familias se evidencian problemáticas como el alcoholismo, maltrato intrafamiliar y abandono. En los barrios y colegios hay presencia de pandillas cuyo reconocimiento se basa en la posibilidad de ejercer violencia, en una dinámica cultural en la que se encuentra también validado el matoneo.

Según Bourdieu y Passeron (1996), “la violencia simbólica en la acción pedagógica que se da en las condiciones sociales de la inculcación, o sea, las relaciones de fuerza que no están implicadas en una definición formal de la comunicación” (p. 47). Es decir, cuando la autoridad pedagógica es arbitraria, anula, oprime y minimiza a los estudiantes a los que se impone y está basada en la fuerza, mientras que si es una autoridad generada en el reconocimiento, forma parte de los significados que determinan la acción pedagógica.

Acciones como maltrato, burlas e imposición vulneran los DD. HH. y los valores como el respeto, la solidaridad, el amor y la dignidad; aumentan la desesperanza y el desestímulo, e inciden en los niños y sus comunidades.

En trabajos previos, en la educación formal y no formal, se ha evidenciado que se debe incluir a las comunidades en los procesos educativos sobre los DD. HH., como punto de partida para generar espacios donde los sujetos de derechos logren reconocerse para hacerse valer y aportar a sus comunidades, así se forman como líderes y adquieren una mejor calidad de vida para los niños y sus familias.

Los niños que interactúan en diferentes ámbitos son determinados por las dinámicas de socialización primaria y secundaria (Berger y Luckmann, 1968), y en la Fundación Semillito algunos niños pertenecen a familias en situación de pobreza y marginalidad. Estas situaciones inciden en

la violación de los derechos e internalizan aquellos significados que entran a mediar sus interacciones sociales y su actitud estética basada en la emoción, en términos de Maturana (2001), desde donde se asumen como actores sociales para la reivindicación y defensa de sus derechos.

Para poder orientar la propuesta se reconocieron las expectativas, habilidades y realidades de los niños y jóvenes según su participación en los distintos talleres de expresión artística. Se evidenció que el acceso a la información es reducido, ya que no cuentan con bibliotecas y no poseen medios tecnológicos. Además, afirman que no tienen la capacidad de hacer y participar en las actividades, esperan órdenes de figuras de autoridad para hacer las cosas, no tienen iniciativa propia. Cuando se les propuso ejercicios que implican crear o imaginar aparecía la resistencia o el miedo, además se observa la falta de motivación e interés en investigar, participar, leer y escribir; por esto, la propuesta se planteó desde la oralidad.

Las problemáticas sociales citadas en la población de la Fundación Semillito están también presentes en la población del Colegio José Francisco Socarrás IED, el cual cuenta con jornadas mañana y tarde, y está ubicado en Bogotá, localidad 7, de Bosa, en el barrio San Antonio. El proyecto se realizó en la jornada de la tarde, en las clases de Teatro, con 440 estudiantes distribuidos en 11 grupos: grados cuarto, sexto, octavo, décimo y undécimo. Ellos expresaron que no sentían la estética entendida como ese encuentro con la imaginación, la creatividad, la emoción y lo significativo en sus clases, ya que su formación consistía en recibir solo teoría. El trabajo corporal en parejas y en grupos era mínimo, para ellos era muy difícil expresarse en público, preferían trabajar de manera individual y sentados, porque esto era lo cotidiano y lo menos arriesgado.

Se realizó la propuesta para todos los grupos, con variaciones en algunas metodologías, dependiendo de las edades de los estudiantes, y según el estudio de las etapas de desarrollo moral presentadas por Laurence Kohlberg (citado por *Woolfolk*, 2010) y las etapas de desarrollo estético de Parsons (citado por Morales, 2001) para poder brindar una orientación adecuada a cada ser humano de acuerdo con sus necesidades.

En las entrevistas verbales o escritas que se les realizaron a los participantes y las observaciones en sus inte-

racciones diarias, se identificó el reconocimiento de los derechos desde el discurso y no desde la práctica; no se reconocían y no se les daba la importancia ya que estos se veían lejanos a su realidad y a algunos se les vulneraban sus derechos.

A continuación se describen los aspectos que se definieron para el diseño de la propuesta pedagógica, los cuales permiten fortalecer el abordaje en los DD. HH. y los mecanismos de protección.

Dimensiones de análisis

En el presente proyecto se incluyeron las dimensiones ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal y sociopolítica (Acodesi, 2003). A continuación se describe cada una desde el planteamiento de la propuesta:

- **Ética:** parte del ser humano que le permite decidir, opinar, actuar o ser, teniendo en cuenta las consecuencias positivas o negativas que se producen en la interacción diaria con las demás personas, a partir de los DD. HH.
- **Espiritual:** le permite reflexionar sobre sí mismo y su relación con el universo, entender quién es y qué quiere para su vida en armonía con las creencias o religiones de los demás compañeros, en un diálogo bajo los parámetros del respeto y el equilibrio.
- **Cognitiva:** es la que tiene el ser humano para usar su mente, sus pensamientos, su razonamiento, sus ideas, para construirse y transformarse, mediante el aporte de nuevos conocimientos a su sociedad, para así mejorarla.
- **Afectiva:** es la que permite desarrollarse en la interacción con los otros de forma emocional, y en la que se identifican y controlan los sentimientos.
- **Comunicativa:** permite al ser humano una comunicación asertiva basada en el diálogo y la reflexión constante con ciertas cualidades como un discurso propio que sirve para dignificar, para desarrollar la seguridad, el liderazgo, la participación y la democracia.

- **Estética:** propone percibir el mundo a través de los sentidos de manera diferente desde el agradecimiento, lo significativo: el valor que se le asigna a las cosas o a las personas, la imaginación, la creatividad y la emoción.
- **Corporal:** da una importancia especial al cuerpo ya que es maravilloso, valioso; desde él se hablan y se transmiten significados, culturas, historias, subjetividades, experiencias desde la diversidad cultural y el respeto por el mismo y por lo que expresa.
- **Sociopolítica:** logra que cada individuo desarrolle sus habilidades sociales para fortalecer la participación en cada grupo al que pertenece y con cada persona con la que se relaciona; teniendo en cuenta la dignidad, el respeto, sin distinción de cultura, sexo, color de piel o nivel socioeconómico; así, desde el discurso y nuevas propuestas logra aportar constructivamente en su contexto social para el bien común.

Categorías de análisis

En la propuesta se plantearon las siguientes categorías de análisis como ejes fundamentales:

- **Subjetividad:** de acuerdo con teóricos como Zelman y Quintar (2007), Capote (1998), Restrepo (2005), Restrepo (2000), Rauber (2006), González (2012) y Foucault (1994), es una perspectiva individual, en cuanto a la relación con todos los campos sociales que influyen constantemente en la imagen, percepción, satisfacción y motivación de los sujetos como agentes transformadores de la sociedad.
- **Experiencia estética:** asumida como ese momento significativo, importante, que emociona y logra generar una reflexión creativa, personal, que impacta y transforma las realidades y subjetividades con “elementos claves de la experiencia estética: sensorialidad, emoción, juego, conocimiento y placer” (Marín, 2003, p. 16), y como plantea Roldan (2003):

La experiencia estética es un modo de encuentro con el mundo, con los objetos y situaciones que

nos hallamos en él, ya sean naturales o creados por el ser humano, que produce en quien lo experimenta un placer y un conocimiento peculiar en aquello que percibe o comprende. (p. 148)

Autores como Greene (2001), Eco (1992), Maturana (2001) y Lizarralde (2011) resaltan la importancia de una educación que sensibilice mediante la unión de la teoría con la práctica, las emociones y el afecto con los campos intelectuales, para que generen verdaderos cambios.

- **Derechos humanos:** sustentada en investigaciones y autores como el PLANEDH (MEN, 2009), el IPEDEHP (2009), Abraham Magendzo (2006), Nieto y Millán (2006), Unesco (2009), Restrepo *et al.* (1995) y Sen (2000), quienes fundamentan la importancia de los DD. HH. de forma transversal y necesaria en la educación.

Objetivos

General

La propuesta pedagógica propone que los niños y jóvenes de 6 a 18 años, que asisten a la Fundación Semillito y al Colegio José Francisco Socarrás, se empoderen como sujetos de derechos por medio de la educación estética, en las experiencias implementadas en el aula desde la educación artística.

Específicos

- Fortalecer la afirmación de sí mismos como sujetos de derechos a partir de las experiencias estéticas.
- Buscar que en las interacciones de los niños y jóvenes se establezca el respeto como principio de alteridad y otredad.
- Lograr que los niños y jóvenes se empoderen a través de la vivencia de los derechos.
- Propiciar el diálogo y la autorreflexión en los niños y jóvenes, sobre las experiencias estéticas significativas.

Ejes temáticos

Los temas diseñados para la presente propuesta, y que se presentan a continuación, se relacionan con las experiencias o actividades que se articulan con cada tema:

- **Subjetividad personal:** ejercicios de relajación, concentración, confianza, historias de vida, autobiografías.
- **Hacia mi ser interior creativo y valioso:** experiencias artísticas, ejercicios de relajación, creación, propuestas a través de los lenguajes artísticos en grupos.
- **Mi encuentro con la otredad y la diversidad:** actividades con videos, ejercicios que desarrollan los sentidos mediante la experiencia estética, trabajo en equipo.
- **El mundo de los sentidos:** ejercicios de desarrollo de sentidos por medio de la experiencia estética y los lenguajes artísticos.
- **Equilibrio mente cuerpo y espíritu:** ejercicios de concentración, de equilibrio y videos.
- **Mi discurso transformador:** ejercicios de expresión, teatrales y desde la literatura.
- **Polifonía de voces:** ejercicios de canto, trabajo en grupo.
- **Encuentro con el miedo:** ejercicios teatrales, expresión oral en público, historias de vida, autobiografías.
- **Proceso creativo sobre los DD. HH.:** ejercicios desde los diferentes lenguajes artísticos acerca de los DD. HH. y los mecanismos de protección.
- **Construyendo sobre la experiencia del riesgo:** experiencias artísticas en la comunidad o institución.
- **Transformando el camino:** autorreflexiones, críticas constructivas, trabajo en grupo, socializaciones, exposiciones.
- **Interviniendo mi entorno:** ejercicios de expresión artística en las comunidades, trabajo en grupo.

- **Llegando a la meta:** trabajo en grupo, presentación de experiencias artísticas frente a la comunidad o institución.
- **Autorreflexión** y diálogo: grupos de socialización y reflexión.

Proceso pedagógico

Este proyecto se fundamentó en el modelo constructivista, donde el estudiante se construye constantemente como un ser integral desde la autonomía y en el aprendizaje mutuo con el docente. Hernández (citado por Lizarazo, 2011) afirma que:

El modelo constructivista tiene como objetivos potencializar el desarrollo general de los educandos, pero el énfasis se pone en la promoción de su autonomía moral e intelectual y según este paradigma constructivista psicogenético el alumno es un constructor activo de su propio conocimiento y el reconstructor de los distintos contenidos escolares a los que se enfrenta. (pp. 49-50).

La propuesta pedagógica se implementó en el aula, desde las experiencias de artes que se realizaron en la Fundación Semillito. Esta fundación desarrolla procesos de educación no formal desde 1995, y está ubicada en la localidad quinta de Usme, en Bogotá (Colombia), UPZ 52, en el kilómetro 10, antigua vía a Villavicencio. Los participantes fueron 36 niños y jóvenes entre los 6 a 18 años, de estratos 0, 1 y 2.

Se impartieron 36 clases los domingos, desde marzo a noviembre de 2014, en dos grupos: el grupo 1 recibía sus clases de 9 a 11 a.m., participaron 16 niños de 6 a 10 años; el grupo 2 se estableció en el horario de 11 a.m. a 1 p.m., y lo integraban 20 niños y jóvenes de 11 a 18 años.

Las características mismas del espacio y la población demandaron que se realizara un proceso previo para acercarse a la comunidad y a los participantes, empezando con ellos una dinámica de sensibilización y conocimiento de ellos mismos, que se prolongó a lo largo de los nueve meses. Esto permitió consolidar un grupo, porque generalmente en este espacio la asistencia no es permanente.

En el Colegio José Francisco Socarrás se implementó con 440 niños y jóvenes entre los 6 a 18 años, de estratos 0, 1, 2 y 3. Se realizaron 16 clases de dos horas cada una, con 11 grupos de 40 estudiantes, desde el 20 de enero hasta el 8 de mayo de 2014.

Fases

La primera fase consistió en desarrollar el autoconocimiento, la afirmación de sí mismo, procesos de fortalecimiento de la autoestima en el desarrollo integral del ser humano y el reconocimiento del otro para validarlo, respetarlo y significarlo; con lo cual se generaron espacios de confianza, seguridad, respeto para aportar al desarrollo estético. Esto se basó en las actitudes y percepciones de los participantes, con la mediación de la experiencia generada.

Era necesario indagar en los estudiantes sobre sus necesidades, formas de interactuar, gustos y potencialidades, a través de técnicas, lenguajes artísticos, metodologías, experiencias estéticas, mediante el reconocimiento y validación de la experiencia previa de los participantes; así, fue posible evidenciar cómo era el conocimiento y la práctica de los DD. HH. a nivel individual y en los grupos.

La propuesta pedagógica surgió de la investigación, reflexión, creación y discusión alrededor de los DD. HH., por eso la imaginación, la creatividad, la potencialización del discurso, el diálogo y la autorreflexión fueron transversales en toda la propuesta, desde lo sensible y lo emocional, que determinó cómo se perciben y significan las acciones, donde la experiencia estética desde todos los espacios educativos da importancia a lo que es significativo para los participantes.

La segunda fase planteó procesos individuales que fomentaron la autonomía, confianza y seguridad sobre la propia capacidad de logro. Desde el principio de alteridad, cuando se reconoce al otro como un ser igualmente valioso, se producen transformaciones para una convivencia a través del diálogo frente a las diferencias y a los conflictos, siendo los participantes los mediadores, que construyen procesos significativos en su entorno desde los DD. HH., y crean vínculos de reciprocidad en el colectivo. Esto permite un crecimiento personal en la interrelación que se da con los compañeros y propone trabajos para el bien común

cuidando lo que les pertenece a todos, en una perspectiva de defensa de los DD. HH. como un fin colectivo desde las experiencias estéticas en la educación artística.

Se propuso que realizaran las presentaciones finales frente a las familias, la comunidad y la institución para que propiciaran dinámicas de reconocimiento positivas hacia los participantes, para que así desarrollaran sus habilidades comunicativas, sociales, artísticas en estos procesos sociales, donde se evidenciara la autotransformación como sujetos de derechos con un discurso propio, con opiniones críticas. Se resaltaron sus potencialidades y se constituyeron procedimientos significativos en su entorno desde los DD. HH.

La evaluación les permitía a los estudiantes, tanto de manera individual como colectiva, que se autoevaluaran a través de sus reflexiones y procesos constantes sobre sus realidades y pensamientos.

La propuesta pedagógica presentó como propósito en su desarrollo la conciencia sobre el ejercicio y la defensa de los DD. HH. La propuesta no solo tenía en cuenta los aspectos cognitivos centrados en la información o del discurso sobre los derechos, sino que facilitaba el análisis desde las emociones, los aspectos sociales y artísticos para alcanzar la formación integral del ser humano.

Trabajo de campo

El trabajo de campo se realizó con los siguientes instrumentos: diarios de campo, entrevistas, grupos focales, fotos, videos, evaluaciones y reflexiones que los estudiantes expresaban acerca de la propuesta y de sus actividades.

Para la programación de cada sesión se diseñó un planeador de clases, el cual articulaba las dimensiones, objetivos, categorías y momentos (propuesta, acuerdos, exploración, creación, exposición, reflexión, y discusión) diseñados previamente. En este se plantearon diferentes indicadores para la sesión de clase, como se puede observar en la tabla 1.

Para observar constantemente el desarrollo de la propuesta en los diarios de campo, se registraban los momentos de esta, además del avance de las clases. Para su evaluación se tenía en cuenta el análisis de los indicadores de cada sesión (tabla 2).

PROPUESTA PEDAGÓGICA	
Planeador clases	
Fecha:	Domingo, 20 de julio 2014
Lugar:	Fundación Semillito
Objetivo:	Fortalecer en los niños, niñas y jóvenes, la posibilidad de afirmación de sí mismos como sujetos de derechos a partir de las experiencias estéticas.
Tema:	El mundo de los sentidos
Dimensiones a desarrollar:	Dimensión Ética, Espiritual, Cognitiva, Afectiva, Comunicativa, Estética, Corporal, Socio-Política.
Evaluación:	La evaluación se realiza teniendo en cuenta la participación, la responsabilidad y el respeto con el otro, su proceso y ellos realizan su autoevaluación personal, de la actividad y de los compañeros.
Docente:	Diana Estefanía Lizarazo Gómez
MOMENTOS	INDICADORES DE LOGRO
PROPUESTA	Fortalecer la Confianza, el trabajo en equipo, propiciar la experiencia estética, la imaginación, diferentes lenguajes, la otredad, la igualdad de género a través de la experiencia estética y los sentidos.
ACUERDOS	Explicar la actividad, las reglas claras para que se fortalezca la confianza y el respeto al tratar al compañero o compañera desde el principio de alteridad.
EXPLORACIÓN	En esta clase se propone que los estudiantes trabajen por parejas realizando el juego de la gallina ciega de acuerdo a sus edades, haciendo énfasis en la responsabilidad con la integridad del compañero, proponiendo reglas muy claras de respeto, la idea es que un compañero lleve a la pareja, preferible que sea niño y niña a un recorrido con los ojos vendados donde pueden sentir texturas, después entran al salón y prueban distintos sabores que trajeron, escuchan diferentes sonidos de fondo o música y sienten diferentes olores.
CREACIÓN	Los estudiantes guías en el recorrido deben proponer al compañero que va con los ojos vendados un viaje por medio de la imaginación y la creatividad, para que el estudiante que es guiado, se imagine un mundo a través de su experiencia previa y sus percepciones, emociones, sensaciones desarrollando su creatividad.
EXPOSICIÓN	Cada participante comparte sus opiniones, emociones, reflexiones en público.
REFLEXIÓN	Al final de la clase se realizará una reflexión de lo que les gustó, no les gustó, lo que aprendieron y fue significativo, de forma escrita, verbal o simbólica.
DISCUSIÓN	Se propone establecer una discusión respetuosa acerca de la confianza, la seguridad, la otredad, la alteridad y de los objetivos que se pretenden para la clase.

Tabla 1. Diseño de planeador de clases. Fuente: elaboración propia.

PROPUESTA PEDAGÓGICA	
Diario de Campo	
Fecha:	Domingo, 20 de julio 2014
Lugar:	Fundación Semillita
Objetivo:	Fortalecer en los niños, niñas y jóvenes, la posibilidad de afirmación de sí mismos como Sujetos de Derechos a partir de las experiencias estéticas.
Tema:	El mundo de los sentidos
Dimensiones a desarrollar:	Dimensión Ética, Espiritual, Cognitiva, Afectiva, Comunicativa, Estética, Corporal, Socio-Política.
Evaluación:	La evaluación se realiza teniendo en cuenta la participación, la responsabilidad y el respeto con el otro, su proceso y ellos realizan su autoevaluación personal, de la actividad y de los compañeros.
Docente:	Diana Estefanía Lizarazo Gómez
MOMENTOS	DESARROLLO DE CLASE
PROPUESTA	Al comienzo de la clase se reflexionó sobre la importancia del respeto y del cuidado hacia el otro, de trabajar en pareja y respetar a todos sin discriminar por las diferencias sociales, culturales, de género y religiosas.
ACUERDOS	En un segundo momento se explicó la actividad y se propuso la confianza y el respeto en el trato con el compañero o compañera desde el principio de alteridad. Se hizo énfasis en la responsabilidad con la integridad del compañero.
EXPLORACIÓN	En esta clase los participantes trabajaron por parejas la actividad de la gallina ciega, cada participante llevó a la pareja (compuesta por un niño y una niña en la mayoría de los casos) en un recorrido por sus cuerdas cercanas con los ojos vendados donde sintieron texturas, probaron distintos sabores que los mismos participantes trajeron, escucharon diferentes sonidos de fondo o música, percibieron diferentes olores.
CREACIÓN	Los estudiantes con diferentes ritmos, velocidades, formas, direcciones, niveles le propusieron al compañero que iba con los ojos vendados un viaje por medio de la imaginación y la creatividad, para que el estudiante que es guiado sintiera un mundo a través de su experiencia previa, percepciones, emociones, sensaciones desarrollando su creatividad.
EXPOSICIÓN	Cuando terminó el desarrollo de la actividad cada participante compartió sus opiniones, emociones, reflexiones en público, por medio de una mesa redonda.
REFLEXIÓN	Al final de la clase se socializaron las reflexiones de los participantes: lo que les gustó, no les gustó, lo que aprendieron y fue significativo, de forma escrita, verbal o simbólica. Este ejercicio les gustó mucho, sintieron felicidad, se fortaleció la confianza con los compañeros, les permitió ponerse en el lugar de las personas invidentes, percibieron y sintieron el mundo de forma diferente, trabajaron en equipo con personas con las que no se hablaban y no eran significativas anteriormente, guiaron y cuidaron otra persona, valoraron sus sentidos y su cuerpo, se sintieron agradecidos con la vida.
DISCUSIÓN	Se estableció una discusión respetuosa sobre el temor de algunos compañeros por vendarse los ojos y ser guiados; algunos no se querían ensuciar sus zapatos y ropa en el recorrido y esto generó malestar en una estudiante, pero manifestó que el ejercicio era significativo en la confianza hacia sus compañeros. Algunos estudiantes no llevaron a su pareja por todo el recorrido de los sentidos, se les olvidó llevarlos dónde estaban los olores y ellos manifestaron que les hubiera gustado sentirlos. Algunos niños, niñas fueron sin bañarse y esto molestó a algunos participantes.

Tabla 2. *Diseño diario de campo. Fuente: elaboración propia.*

Los espacios educativos estéticos se enriquecieron con las actividades y experiencias que se llevaron a cabo de forma individual, en parejas, y por medio de investigaciones y creaciones en grupos, desde diferentes lenguajes sensibles y artísticos (música, teatro, danza, artes plásticas y visuales). Las entrevistas permitían conocer la relación de los imaginarios y las vivencias de los DD. HH., con lo cual fue posible establecer los avances en cuanto a los indicadores propuestos para cada clase.

En las figuras 2 a 4 se evidencian posturas que algunos de los estudiantes asumen en el proceso, donde expresan y plasman sus ideas acerca de los DD. HH. por medio de los trabajos.

En el marco de análisis, los conceptos y las categorías propuestas –subjetividad, educación estética y DD. HH.– estaban en diálogo constante con las dimensiones del desarrollo integral, actividades, evaluación e indicadores de logro por cada sesión. Así mismo, orientaban la reflexión y situaban la perspectiva desde donde se hace la interpretación. A partir de las categorías, se analizó el proceso de la información; como diría Wolcott (2003): “Cuando ya estés listo para clasificar los datos, comienza por identificar las categorías más amplias imaginables” (p. 47).

Análisis de contenido

En esta medida, se acogió parcialmente la propuesta de fases que proponen Porta y Silva (2003) como procedimiento a seguir en el análisis de contenido:

- Objetivos, universo, documentos.
- Unidades de análisis y reglas de recuento.
- La categorización.
- La clasificación.
- Preanálisis.
- Exploración del material.
- La codificación.
- El inventario.
- Exploración, fiabilidad y validez.
- Reducción de los datos: interpretación.
- Consolidación teórica.

Las fases anteriores se tuvieron en cuenta para desarrollar el análisis de esta experiencia, pero no de forma lineal, ya que se les asignó un orden diferente: al inicio se establecieron los objetivos con la fase llamada “el universo”, la cual está compuesta por la población que participó, las acciones que se realizaron y el tiempo en que se estableció. Los documentos son el registro, la unidad de análisis determinó la observación y la indagación. Algunas fases son simultáneas porque desde el comienzo se realizó la categorización y desde ella se diseñaron los instrumentos. Al mismo tiempo se realizó un recuento y se clasificó según lo establecían las categorías.



Figura 2. Reflexiones sobre los DD. HH.
Fuente: participantes Fundación Semillito.

El preanálisis, o un primer análisis, es el campo donde se exploró la información inicialmente. Al organizarlo se procedió a la codificación, que fue la forma como se seleccionó lo más relevante de la experiencia y se le asignó un lugar; es decir, fue la aplicación de la categorización para organizar los datos recogidos, y donde aparecieron las categorías emergentes. En este caso, no hubo cuantificación; sin embargo, el inventario permitió conocer lo que se tenía con base a las categorías para armar las familias de subcategorías y sus relaciones, mediante la codificación axial dentro de lo que Porta y Silva (2003) denominan *inventario*.

La exploración, fiabilidad y validez se verificó no como una etapa posterior sino como una etapa trasversal en la reducción de los datos, que consiste en fundamentar teóricamente, porque todo el tiempo se indagaba por su validez y la significación de lo que se estaba recogiendo, asignándolo a una categoría o subcategoría. Se elegía lo más conveniente para la experiencia, y las reflexiones de los estudiantes y los grupos formaron parte de este proceso, según criterios establecidos, que se definieron desde el comienzo. La interpretación permitió definir las relaciones entre lo teórico, las experiencias y las anécdotas.

Los análisis iniciales facilitaron la observación del proceso y la experiencia para orientar la propuesta, reelaborarla, organizar y direccionar las subcategorías, y ajustar las herramientas. La información que aquí se presenta es válida y confiable, pues tuvo en cuenta los informes de los niños y jóvenes que participaron, y surge del análisis de la información que se cruza con los datos, los referentes teóricos, los cuales ayudan a la interpretación.

En primer lugar se realizó un análisis de contenido de la información recopilada en los insumos: las reflexiones de las entrevistas individuales y colectivas, las evaluaciones de los participantes a modo de retroalimentación sobre sus vivencias de los DD. HH., acciones, experiencias y relaciones que se recopilaban en escritos, registros de información y diarios de campo, que daban cuenta de la observación acerca de las dinámicas y discusiones en los grupos.



Figura 3. *Vivencias de experiencias estéticas.*
Fuente: *estudiantes del Colegio José Francisco Socarrás.*



Figura 4. *Exploración de los sentidos.*
Fuente: *participantes Fundación Semillito.*

El medio principal que posibilitó a los participantes visibilizar y hablar sobre las vulneraciones de los derechos fue la experiencia artística (teatro, danza, música, artes plásticas); el arte como herramienta pedagógica que potenció el discurso acerca del reconocimiento, el respeto propio y colectivo. El respeto es un fundamento para vivir y apropiarse todos los derechos, desde la teoría y la práctica diaria con los compañeros y en las familias.

Los DD. HH. se relacionaron con la subjetividad por medio de la experiencia estética y esto generó autoestima, confianza, seguridad, autonomía y empoderamiento, y logró en los estudiantes una convivencia más armónica, mediada por el diálogo y el respeto. Lo anterior desarrolló la motivación y la satisfacción en los estudiantes al asistir a las clases. Ellos manifestaban que en la mayoría de sus experiencias educativas se daba prioridad a lo escrito, inclusive en espacios artísticos y disfrutaban de su participación desde la oralidad.

La experiencia artística desempeñó un papel fundamental en el cambio personal de los participantes hacia la enunciación, la argumentación frente a sus derechos y a los mecanismos de protección. En el orden social reconocieron transformaciones en sus relaciones, porque se veían más sociables, más seguros, respetuosos, unidos, responsables en el trabajo de grupo y comprometidos con sus proyectos.

Es de resaltar que aspectos que aparecen en una categoría son importantes, significativos y constructores de otra categoría. A continuación se establece una relación directa entre las tres categorías iniciales, subjetividad, derechos humanos y experiencia estética, que estuvieron presentes durante toda la experiencia.

La categoría de la experiencia estética se planteó desde el inicio con las siguientes subcategorías: imaginación, creatividad, educación artística, significado, emoción y singularidad. Estas se reflejaron en las reflexiones de los estudiantes de la siguiente forma: tuvieron experiencias significativas y sensibles a través de la imaginación y la creatividad que ayudaban a la expresión de emociones y sentimientos, gracias a las metodologías de los profesores que atendieron las necesidades de la población con la que trabajaban. Ellos unían la teoría y la práctica, brindaban espacios de liderazgo en los trabajos de grupo y lograban que sus clases fueran interesantes.

La experiencia estética fue una herramienta pedagógica que fortaleció la categoría de la subjetividad, conformada por subcategorías iniciales como la imagen de sí, las representaciones, las percepciones, las motivaciones o satisfacciones. Éstas se reflejaron desde el agradecimiento que se produjo por el autoconocimiento, la valoración propia, la confianza personal y en el grupo. Estas subcategorías fortalecieron la autoestima, la autonomía y la seguridad, desde los valores como el respeto, ya que es fundamental en todo el proceso personal y social que incluya la otredad y que signifique ponerse en el lugar del otro.

Las relaciones entre la categoría de la experiencia estética y la subjetividad hicieron posible la educación en DD. HH. como tercera categoría, además del conocimiento y vivencia de los derechos de los niños y jóvenes, a partir de lo que para ellos era significativo. Inicialmente, esta categoría proponía las siguientes subcategorías: empoderamiento, discurso, agenciamiento, diversidad, sujetos de derechos y socialización.

Igualmente, se resalta cómo los participantes asumieron el respeto, no solo como un valor sino como el principal derecho que tienen y el más vulnerable. Cuando se adquiere ese derecho, según sus reflexiones, se logra la interacción social efectiva para el desarrollo personal, donde se respeta la diversidad, la igualdad de género y los demás derechos; lo que produce un empoderamiento que fomenta sujetos de derechos que se sienten libres y que pueden solucionar conflictos de forma pacífica, discursiva y reflexiva. Las subcategorías que aparecieron y las relaciones que se ven entre ellas se pueden visibilizar en la tabla 3.

Los docentes

Se propone ser neutral, sin imponer posiciones políticas, ni religiosas. Se pueden compartir, pero son los estudiantes quienes eligen y expresan sus ideales. Dar a conocer diferentes creencias y opiniones forma parte de la labor integral del docente, siempre con respeto por las opiniones y la tradición de cada persona. Es primordial facilitar espacios que faciliten la expresión y aceptación de la diferencia en el mundo, el mejor lugar para promoverlos es el escenario educativo basado en el respeto, y sin discriminación. Como docente aprendí a expresarme de manera respetuosa en mis clases, evitando palabras como “cállese”, e implementé prácticas incluyentes.

Shön (1992) referencia las zonas indeterminadas de la práctica, tal es el caso de la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores que escapan a los cánones de la racionalidad técnica. Así, el espacio educativo fue el ideal para llevar a la práctica toda la teoría que he apropiado, y compartir los saberes profesionales con los estudiantes. Además, me ha obligado a investigar más sobre lo que sucede en las interacciones cotidianas y sobre los nuevos retos.

Lo anterior me vuelve una profesional reflexiva, y me acerca al planteamiento de Serrano (2005): “[...] la docencia es práctica social [...], es reconstrucción de la experiencia” (pp. 5, 7). Qué mejor que esa experiencia reconstruida en la interacción constante con los estudiantes en la vida diaria, dado que, afortunadamente, uno aprende haciendo; es decir, la experiencia es la que nos ayuda a conocer y determinar nuestro actuar.

CATEGORÍAS DEL ANÁLISIS		
Subjetividad	Educación Estética	Derechos Humanos
SUBCATEGORÍAS INICIALES		
Imagen de sí, representaciones, percepciones, motivaciones o satisfacciones	Imaginación, creatividad, educación artística, significado, emoción, singularidad	Empoderamiento, discurso, agenciamiento, diversidad, sujetos de derechos, socialización
SUBCATEGORÍAS EMERGENTES		
Autoestima (valoración propia, autoconocimiento, seguridad)	Experiencia sensible	Derecho de los niños y niñas, jóvenes
Agradecimiento	Expresar emociones y sentimientos	Solución de conflictos
Otredad	Metodologías de los profesores (teoría y práctica)	Interacción social (diversidad)
Valores (respeto)	Trabajo en grupo	Libertad
Autonomía		Igualdad de género
Confianza propia y del grupo		

Tabla 3. Categorías y subcategorías. Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

Esta propuesta pedagógica fue implementada en el aula desde la actividad de artes y fue evidente el papel que en ello cumplió la educación estética como posibilidad de afirmación de sí mismo y de reconocimiento del otro, como condición para la efectiva conciencia de los DD. HH. En esta experiencia los niños y jóvenes de 6 a 18 años que asistieron a la Fundación Semillito y al Colegio José Francisco Socarrás participaron, no como usuarios sino como actores fundamentales del proceso, y se evidenciaron las relaciones entre la apropiación y la conciencia de los DD. HH. y la experiencia estética generada a partir de lo vivenciado en las actividades de educación artística.

El eje de la propuesta pedagógica consistió en los procesos de fortalecimiento dirigidos a la autoestima, con el cual se reconoció que esta necesariamente influye en el empoderamiento como sujetos de derechos. Así, cuando los estudiantes se vieron reconocidos como seres valiosos, se dio una dinámica que logró el reconocimiento de los otros como igualmente válidos (principio esencial de la alteridad para la convivencia). De este modo, desde la otredad se da existencia al respeto por el otro; en el ejercicio de un hábitus de solidaridad, cada quien asume que no es legítimo que se vulneren ni violenten los derechos.

El propósito de las interacciones establecidas fue defender la dignidad y crear vínculos de reciprocidad en el colectivo, además de asumir el crecimiento personal en la interrelación que se da con los compañeros, la familia, la sociedad. Así se proponen trabajos y transformaciones para el bien común, con el cuidado de lo que les pertenece a todos, en una perspectiva que defiende los DD. HH. como un fin colectivo.

La propuesta pretende aportar al desarrollo estético, a partir de las actitudes y percepciones de los participantes, donde con sus vivencias en las clases de artes, los estudiantes construyeron seguridad y confianza en su propia capacidad de logro, autonomía, respeto por las expresiones diversas; se sintieron libres y reconocidos en su singularidad al ser escuchados y respetados en sus opiniones e ideas, en un proceso de alteridad que reconoce a los otros y aprenden de ellos en las nuevas dinámicas de trabajo, debatiendo puntos de vista para luchar por las metas comunes y personales.

La educación estética desarrolló en los estudiantes una actitud sensible sobre los DD. HH., a través de la creatividad, la imaginación, las construcciones simbólicas, y potenció su apropiación al asignar significados desde las experiencias vividas a las emociones expresadas. Todo esto logró fortalecer la confianza personal y grupal donde el respeto se vuelve una experiencia cotidiana y se resignifican aquellas interacciones que antes instauraban el miedo como mediador de la realidad.

La propuesta pedagógica instauró en los estudiantes el respeto por la dignidad como la condición más importante para la convivencia de todo grupo social, porque de él se genera confianza, seguridad, solidaridad y felicidad, entendida como la satisfacción y la tranquilidad que se siente al ser respetado. Al generar este reconocimiento, desde la experiencia estética se construye un ambiente donde es indispensable para la dignidad humana, el respeto por los DD. HH.

Los jóvenes y niños, desde sus experiencias estéticas en las actividades artísticas, encontraron derechos significativos para su vida y para los grupos a los que pertenecen, a partir del diálogo y la autorreflexión constante como prácticas que se instauraron durante el proceso en la propuesta.

Según los estudiantes que participaron en la propuesta, los derechos que se vivenciaron y se aceptaron como válidos e importantes para una sana convivencia y un desarrollo integral del ser humano fueron: sentirse felices, no ser discriminados, ser aceptados, expresar sus opiniones libremente –siempre y cuando sean respetuosas hacia los demás–, estar tranquilos, sonreír en clase, tomar decisiones, disfrutar la vida por medio de metodologías con las que desarrollaran los sentidos y su autorreconocimiento.

Se propuso vivir los derechos desde la experiencia estética y el encuentro con el otro en la interacción social, ya que permite aprender de nuevas experiencias, conocimientos, culturas y realidades, mediante el desarrollo de dimensiones como seres integrales y diversos que solucionan conflictos desde el diálogo, las reflexiones o bajo los acuerdos colectivos, y no desde los significados y formas de acción violentas que antes por medio de la fuerza o de la costumbre se naturalizaban.

El respeto a la diversidad es una condición en la propuesta. En este caso, la estrategia se implementó al compartir las historias personales en ambientes de confianza, donde se disfrutaba y se aprendía en la diferencia tras la eliminación de actitudes de discriminación o de burla. Con todo esto se construyó, desde las experiencias estéticas y la actitud sensible frente a lo otro, una estética social que posibilitara el sentido de alteridad y las relaciones de solidaridad dentro del grupo, donde el reconocimiento hacía que ellos se empoderaran como sujetos.

De esta manera, los grupos, en una dinámica efectiva de alteridad, empezaron a apoyar a los compañeros antes excluidos, para que se sintieran cómodos y bienvenidos como a ellos les gustaría sentirse. De igual forma, la relación entre niños y niñas se fortaleció, porque comenzaron a trabajar unidos, ya que antes solo eran grupo de niños y, por separado, los grupos de niñas. Sus interacciones se tornaron más respetuosas, trataban de evitar agresiones físicas, que antes eran comunes en el trato cotidiano.

Cuando los espacios educativos se volvieron significativos e interesantes, apareció la curiosidad de los estudiantes: ¿Qué clase innovadora (asumida como nueva, novedosa e interesante) llegará en la siguiente sesión? Estos espacios generaron experiencias de confianza, seguridad, respeto, donde se experimentó el conocimiento y el cambio cultural, los cuales desencadenaron momentos únicos en el colegio y en la Fundación.

La imaginación y la creatividad, como cualidades que propician nuevas posibilidades de construcción social desde la experiencia artística, estuvieron presentes en la propuesta pedagógica con formas de expresión e interacción que incidieran en las dinámicas del desarrollo estético y en la configuración de una estética social.

En la implementación de la propuesta pedagógica, la oralidad fue un factor importante para los participantes porque, en la confrontación y reconocimiento de y con el otro interlocutor, lograron un discurso propio que aportaba a la construcción de un fin colectivo.

Las reflexiones y las discusiones generadas a partir las actividades artísticas propiciaron dinámicas de reconocimiento distintas a esas cotidianas y habituales, que comúnmente se imponen sobre el estudiante, ya que es etiquetado

como: “el peor de salón”, “el malo”, “el que no puede hacer”; así, este percibe cómo cambia la mirada del colectivo hacia él y, por el contrario, se resaltan sus potencialidades y habilidades artísticas en estas interacciones. Lo anterior produce un reconocimiento de ellos sobre ellos mismos, que incide en la confianza y la seguridad sobre la propia capacidad de logro.

Cuando el estudiante reconoce o se siente reconocido por su trabajo es capaz de asignar un valor de respeto hacia el trabajo del otro, así este no forme parte de su grupo significativo, y donde este otro aparece ante él de una manera distinta y se acerca al principio de la alteridad; así es cuando se generan transformaciones en la convivencia, y se construyen procesos significativos en su entorno desde los DD. HH.

La propuesta pedagógica sugiere, entonces, procesos de reflexión, creación y discusión desde la aproximación a lo sensible y a la emoción, que determina la forma como se perciben los DD. HH. en los espacios educativos desde la experiencia estética, que es significativa para los participantes. Con esto se desarrollan y se autoevalúan a través de sus reflexiones constantes sobre sus realidades, pensamientos, aprendizajes, y no que simplemente repitan discursos que otros han elaborado, o que respondan desde la expectativa del maestro.

Por último, se invita a enfocar las experiencias estéticas desde la educación artística para formar estudiantes seguros, propositivos, creativos, autónomos, que se respeten a sí mismos y a los demás; que generen espacios de diálogo ante las diferencias y los conflictos, en donde ellos sean los mediadores, los que tomen las decisiones de sus propias vidas y que aporten a las transformaciones sociales y culturales que demanda el pensar la paz.

Referencias bibliográficas:

- Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia (Acodesi) (abril de 2003) *La formación integral y sus dimensiones: texto didáctico equipo de Acodesi*. Colección Propuesta Educativa No. 5. Bogotá, D.C.
- Berger P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales*. Bogotá: Universidad de los Andes, Grupo Editorial Norma.
- Bourdieu, P. y Passeron J. (1996). *La teoría de la reproducción*. México D.F.: Distribuciones Fontamara, S.A.
- Capote, A. (1998). *La subjetividad y su estudio. Análisis teórico y direcciones metodológicas*. La Habana: Departamento de Estudios Laborales del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS).
- Delgado, J. y Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Eco, U. (1992). *Obra Abierta*. Buenos Aires: Editorial Planeta, S.A.I.C.
- Foucault, M. (1994). *Estética, ética y hermenéutica. Obras Esenciales*. Vol. III. París: Éditions Gallimard.
- González, R. (2012). La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. En: C. Piedrahita, A. Díaz y P. Vommaro (eds.). *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 11-30). Bogotá: Clacso, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- Greene, M. (2001). *Variaciones sobre una guitarra azul: conferencias de educación estética*. México: Ederé.
- Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz (IPEDEHP) (2009). *Que nos enseñen bonito: El trabajo en Derechos Humanos y Equidad de Género en escuelas rurales de Quispicanchi, Cusco*. Lima: Ipedehp, Fe y Alegría.
- Lizarazo, D. (2011). *El teatro como estrategia para educar en valores y fortalecer la autoestima en niños y niñas de 10 a 14 años de la Fundación Semillito*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Lizarazo, D. (2015). *La educación estética como propuesta pedagógica para fortalecer el abordaje de los Derechos Humanos y los mecanismos de protección*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11349/2159>
- Lizarralde, M. (2011). Educación artística y desarrollo estético, apuntes para un compromiso ético pedagógico. *Revista Internacional Magisterio, educación y pedagogía*, 49, 38-43.
- Magendzo, A. (2006). Educación en derechos humanos, un desafío para los docentes de hoy. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Marín, R. (2003). *Didáctica de la educación artística*. Madrid: Editorial Pearson España.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. 10a. ed. Santiago de Chile: CED. Recuperado de: http://turismotactico.org/proyecto_Pologaraia/wp-content/uploads/2008/01/emociones.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2009). *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos* (PLANEDH). Colombia.
- Morales, J. (2001). *La evaluación en el área de educación visual y plástica en la ESO*. Recuperado el 24 de enero de 2015 de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5036/jjma05de16.pdf.PDF?sequence=5>
- Muñoz, J.; Quintero, J. y Munévar, R. (2002). Experiencias en investigación acción reflexión con educadores en proceso de formación en Colombia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Recuperado de: <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-munever.html>.
- Nieto, E. y Millán G. (2006). *Educación, Interculturalidad y Derechos Humanos*. México: Drizda.
- Porta, L. y Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa: El Análisis de contenido en la investigación educativa*. Mar del Plata: Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Ramírez, J. (1991). *La sistematización: espejo del maestro innovador*. Bogotá: CEPECS.

Rauber, I. (2006). *América Latina: sujetos políticos, rumbos estratégicos y tareas actuales de los movimientos sociales y políticos*. Santo Domingo: Pasado y Presente XXI.

Restrepo, L. (2000). *Planteamientos en educación. El ambiente educativo, conocimiento y cultura, escuela, pedagógica experimental*. Bogotá: Escuela Pedagógica Experimental.

Restrepo, M. (2005). *Construcción de subjetividades y pedagogía en derechos humanos*. Bogotá: Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.

Restrepo, M.; Cardona, L.; López, I.; Sinisterra, E.; Cárdenas, M. y Gamba, P. (1995). *El taller del maestro: una propuesta para la formación de maestros y maestras en democracia y derechos humanos*. Bogotá: Presidencia de la República, Consejería Presidencial para los Derechos Humanos.

Roldán R., J. (2003). Emociones reconocidas. Formación, desarrollo y educación de las experiencias estéticas. En: R. Marín (2003). *Didáctica de la educación artística*. Madrid: Editorial Pearson España.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires: Editorial Planeta.

Serrano, J. (2005). *Una vuelta a los orígenes de la práctica reflexiva en educación*. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at14/PRE11788>

Shön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2009). ¿Qué es la Unesco?. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es>.

Wolcott, H. (2003) *Mejorar la escritura de la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. 11a. ed. México: Pearson Educación.

Zemelman, H. y Quintar, E. (2007). *Conversaciones acerca de la interculturalidad y el conocimiento*. México: Instituto Politécnico Nacional (IPN) y el Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL).
