

Experiencias de  
aprendizaje  
de la literatura en  
espacios no  
formales (más allá  
de la escuela)



## ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DE LA LITERATURA EN ESPACIOS NO FORMALES (MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA)

### Trayectos estéticos: caminar, oír, fotografiar y relatar la experiencia educativa

Aesthetic Paths: Walking, Listening, Photographing, and Telling the Educational Experience

Adriana Rocío Pérez Rincón<sup>1</sup> 

#### Resumen

En este artículo se presentan los principales resultados de la investigación doctoral “Trayectos estéticos-educativos de estudiantes universitarios y niños y niñas en El Charquito y El Recreo: un análisis desde las prácticas educativas de la Licenciatura en Artes Visuales (LAV) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)”, cuyo objetivo principal consistió en comprender la experiencia de la práctica educativa y sus posibilidades para articular narrativas que amplíen la mirada sobre la educación artística visual a través de la identificación de derroteros que marcan el propio ejercicio educativo desde la dimensión dialógica, la hospitalidad, las prácticas del caminar, fotografiar, oír y relatar; experiencias educativas que son significativas cuando son relatadas desde una implicación intersubjetiva. Para cumplir este propósito se emplearon estrategias de etnografía multisituada, autoetnografía interpretativa y (re)colección de imágenes fotográficas que permitieron recobrar la experiencia y atender a las relaciones dinámicas entre los sujetos y contextos diversos que caracterizaron a la práctica educativa. Los resultados y conclusiones que arrojó esta investigación dan cuenta de la consolidación de una serie de escrituras que recurren a la imaginación, la oralidad y el juego como formas que potencian la constitución de subjetividades. Asimismo, se proponen algunos derroteros para repensar y reescribir las prácticas educativas atendiendo a los trayectos de vida.

**Palabras clave:** práctica pedagógica, imaginación, infancia, narración.

#### Abstract

This article presents the main results of the doctoral research: “Aesthetic-educational trajectories of university students and children in El Charquito and El Recreo: an analysis from the educational practices of the Bachelor of Visual Arts (LAV) of the University National Pedagogical (UPN)”. The main objective of this research was to understand the experience of educational practice and its possibilities to articulate narratives that broaden the perspective on visual artistic education through the identification of paths that mark the educational exercise itself from the dialogic dimension, hospitality, the practices of walking, photographing, listening and storytelling; since, these educational experiences are significant at the moment in which they are writing from an intersubjective implication. To achieve this objective, strategies of multi-sited ethnography, interpretive autoethnography and the (re) collection of photographic images were used, which allowed us to recover the experience and attend to the dynamic relationships between the subjects and diverse contexts that characterized the educational practice. In this way, the results, and conclusions that this research yielded consist of the consolidation of a series of writings that resort to imagination, orality and play as ways that enhance the constitution of subjectivities. Likewise, some paths are proposed to rethink and rewrite educational practices according to life paths.

**Keywords:** pedagogical practice, imagination, childhood, storytelling.

<sup>1</sup> Docente de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional y de la Maestría en Arte, Educación y Cultura de la misma institución. Correos electrónicos: [ocioperezrin@gmail.com](mailto:ocioperezrin@gmail.com) [arperezr@pedagogica.edu.co](mailto:arperezr@pedagogica.edu.co)

**Cómo citar:** Pérez, A. (2023). Trayectos estéticos: caminar, oír, fotografiar y relatar la experiencia educativa *Enunciación*, 28(núm. esp.), 218-234. <https://doi.org/10.14483/22486798.20513>

Artículo recibido: 20 de febrero de 2023; aprobado: 28 de junio de 2023.

## Introducción

En la actualidad, la experiencia de los jóvenes y de los niños y niñas se encuentra en la encrucijada entre los espacios escolares, mediáticos y comunitarios. En las instituciones educativas se experimenta la urgencia de pensar lo educativo y las prácticas pedagógicas desde diversos entornos. Al respecto, [Huergo \(2010\)](#) expone que “la cultura escolar está anclada en una cultura de ‘lo social’ que desconoce y desconfía de la socialidad, como forma cotidiana de orientación al otro y de interacción singular ligada a la experiencia” (p. 4). Se trata, por ello, en esta investigación de comprender *la socialidad* y de retornar a la experiencia educativa.

Siguiendo a [Huergo \(2001, 2010\)](#), es clave entender que la cultura escolar forma parte del espacio institucional, pero su radio de acción se extiende a otros ámbitos de la vida cotidiana. Por su parte, la cultura mediática se entiende desde sus posibilidades transformadoras de prácticas, saberes y representaciones sociales que inciden en las experiencias sensibles que se tienen del tiempo, el espacio y, por consiguiente, de las narraciones que se construyen sobre sí. Al permitir la exploración de sí y el medio, los lenguajes artísticos son un camino de exploración del propio paisaje interior. “Las artes nos ayudan a descubrir el contorno de nuestro ser emocional. Ofrecen recursos para experimentar el alcance y la variedad de nuestra receptividad y nuestra sensibilidad” ([Eisner, 2002, p. 21](#)). Ahora bien, el reto de la contemporaneidad tiene que ver con cómo seguir potenciando la creatividad y el arte en los entornos tecnológicos, ya que la tecnicidad que da forma a este entorno se comprende como vinculada a la vida cotidiana y a una experiencia del tiempo que muchas veces se acompaña con la banda sonora de algún programa televisivo o con la luminosidad de las pantallas. La tecnicidad no solo opera en una dimensión funcionalista; por el contrario, esta afecta las corporalidades y, en palabras de [Huergo \(2001\)](#), “produce ecosistemas comunicativos que transforman las formas de relacionamiento, las espacialidades y temporalidades”

(p. 90). De este modo, jóvenes, niños y niñas transforman cada vez más sus modos de relacionamiento y sus constituciones subjetivas a través de la cibercultura ([Amador Baquiro, 2014](#); [Ramírez Cabanzo, 2013, 2018](#); [Rueda Ortiz, 2012](#); [Rueda Ortiz y Uribe Zapata, 2022](#)).

Para [Amador Baquiro \(2021a\)](#), “los comunicadores/educadores populares son capaces de reconocerse a sí mismos como seres sociales, a partir de procesos de elaboración de sí mismos” (p. 43). Ellos/as habitan espacios que se constituyen como redes de relaciones complejas desde la socialidad y la cultura comunal que dan espacio para que se creen grupos y organizaciones infantiles y juveniles, que resignifican el sentido de la participación política al crear procesos de comunicación/educación desde abajo<sup>1</sup>.

Las dinámicas y tensiones entre los espacios escolares institucionales, sociocomunitarios y mediático-tecnológicos exigen que los investigadores y docentes del campo comunicación-educación presten especial atención al “conjunto de prácticas comunicativas y educativas, que de diversa manera se convierten en dispositivos diferenciales de *resistencia* que posibilitan procesos de construcción de nuevas subjetividades y nuevas socialidades” ([Cubides Cipagauta y Valderrama Higuera, 2020, p. 38](#)). Según lo expuesto, la presente investigación se inscribe en el campo comunicación-educación en la cultura, por cuanto busca interrogar la experiencia educativa atendiendo a las subjetividades, a los territorios y a las formas de habitar la vida cotidiana. La experiencia que se tuvo en cuenta para esta tesis se enmarca en la práctica educativa en artes visuales con un grupo de estudiantes practicantes de la Licenciatura en Artes Visuales (LAV) de últimos semestres, y un grupo de niños y niñas de la vereda El Charquito y el barrio El Recreo, que transcurrió entre el año 2019 y 2020. Se trató en gran medida de recuperar

<sup>1</sup> En la vereda El Charquito (Soacha, Cundinamarca) donde se desarrolló parte de la presente investigación, este tipo de iniciativas las vemos en los grupos juveniles e infantiles: “Sembrado Cultura” y “Escuela de pensamiento ambiental y de paz Humedal Charquito.”

las interacciones educativas a través de formas diversas de narrar. De este modo, se retoma la propuesta de [Hernández \(2007\)](#) sobre la educación artística visual como una práctica de espigado de la cultura visual que busca interpelar los dualismos que definen roles fijos, por ejemplo: los dualismos: autor/lector, profesor/estudiante, productor/consumidor. Asimismo, se interrogan las definiciones fijas o cerradas que se han hecho sobre la cultura visual para expandir esta concepción, en tanto es una forma de discurso que atiende a las subjetividades, y a los modos de ver; el autor también llama la atención sobre los espigadores como creadores de nuevas narrativas y subraya que el gesto de apropiación del espigador subvierte la cadena de consumo convencional, porque se recupera y recolecta lo que se daba por perdido. De alguna manera, el gesto de (re)colección de imágenes fotográficas (que se expone más adelante) tiene que ver con este gesto. En lo que sigue, se exponen los derroteros conceptuales que orientaron el desarrollo de la investigación.

## Marco teórico

En el presente apartado se evidencian dos grandes ejes conceptuales que orientaron la investigación: a) dialogismo y experiencia educativa, y b) infancias y relación de sí consigo.

### Dialogismo y experiencia educativa

La experiencia comunicativa en cuanto docente asesora de la práctica educativa en artes visuales estuvo vinculada con una dimensión dialógica; según [Freire \(2005\)](#), “el diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú” (p. 107). Así, el diálogo es parte fundamental de la relación entre educadores y educandos como elemento transformador, y, decir su palabra es una forma de reflexionar y actuar en el mundo. [Freire \(2005\)](#) plantea que “existir humanamente, es pronunciar el mundo, es

transformarlo” (p. 106). Este pronunciar el mundo implica comprender al lenguaje como una fuerza creadora.

Esta comprensión sobre el poder constituyente del lenguaje es clave para [Bajtín \(2000\)](#) y [Bubnova \(2006\)](#), cuando plantean que el yo se constituye gracias al otro; desde el dialogismo bajtiniano se establece una relación complementaria e interdependiente entre el yo, en construcción inacabada y la alteridad, expresada en la polifonía y la heteroglosia del logos: valores, voliciones, enunciados, discursos y posicionamientos. Por ello, la comunicación no se puede reducir al simple intercambio de mensajes, ya que en un enunciado se incluye la respuesta de un receptor, no se realizan las palabras mecánicamente, “sino como elementos cargados de valoraciones sociales puestas en juego en el proceso de la comunicación interdiscursiva” ([García Alejos, 2006, p. 50](#)).

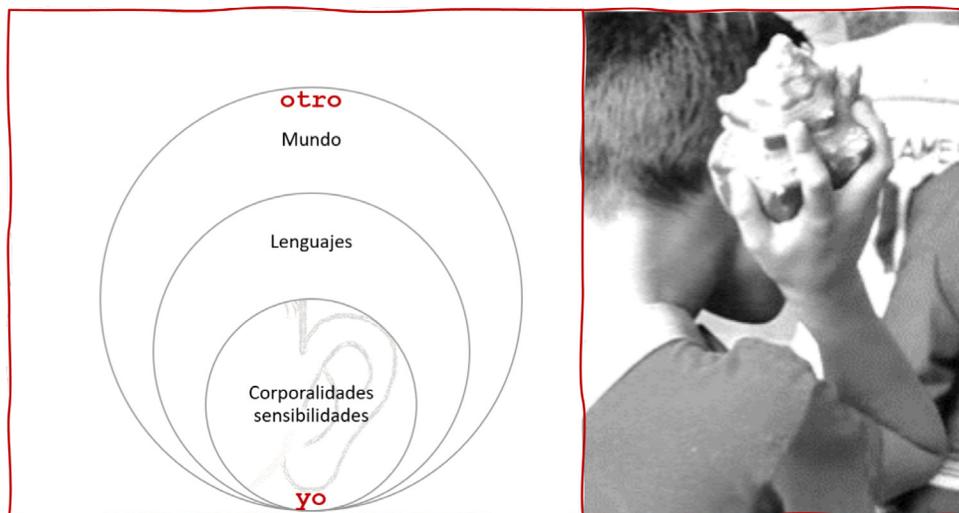
Esta concepción del proceso comunicativo requiere de una posición ético-estética, donde, como se busca evidenciar en la figura 1, la dimensión sonora es primordial. Según [Zavala \(1996\)](#),

El oído es, entonces, un órgano que no solamente indica los aspectos fugitivos del mundo de los sentidos, sino que también permite escuchar el ruido de cada palabra, la impronta de la palabra ajena (el discurso ajeno), que la convierte en bivocal, ambivalente, polisémica, y que transforma al lenguaje en plurilingüe, en zona de encuentro de valoraciones. (pp. 24-25)

Por ello, la comunicación se vincula con este ejercicio de escucha que es a la vez ético-estético. [Bajtín \(2000\)](#) caracteriza esta dimensión ético-estética a partir de las posibilidades creativas del autor, quien debe ser capaz de concebir su obra desde múltiples posicionamientos, así se desplaza de su lugar para entender el lugar de sus personajes y contemplar el mundo desde sus ojos. Este primer movimiento de extraposición se reviste de una fuerte potencia ética, puesto que es una invitación a comprender el mundo desde el lugar del otro para luego poder salir de

**Figura 1**

*Oído, dialogismo y experiencia estética. Diagrama y fotografía del taller de paisaje sonoro “¿Cómo suena El Charquito?”, 2019*



toda la escena y tener una visión abarcadora. [García Alejos \(2006\)](#) lo caracteriza como “un doble movimiento exotópico que le permite al autor abarcar la vida, el carácter, la identidad de sus personajes, y con ello, producir la vivencia estética en el lector” (p. 53).

Así, desde una teoría estética de la creación literaria, [Bajtín \(2000\)](#) propone que el acto ético-estético es necesario a la vida, vinculante; es decir que hay una implicación subjetiva, un encuentro con la alteridad, una interacción con el otro, una manera de ser/estar juntos, de pensar, sentir, contemplar, y finalmente, este acto al ser único contiene una firma y quien firma sostiene sus actos, es responsable y se hace cargo de sus pensamientos y acciones. Para [Mandoki \(1994\)](#),

La prosaica mira estéticamente a la vida; para mirar, se sitúa de algún modo afuera. La prosaica es exotópica (de “exo”, exterior, y “topos”, lugar) a la vida. La mirada de la prosaica produce una imagen estética de la vida del mismo modo en que, para Bajtín, la mirada del otro produce la imagen estética del yo en la vida cotidiana. (p. 88)

En este sentido, el encuentro con la alteridad se hace fundamental para promover, como lo plantea

[León Suárez \(2022\)](#), una *didáctica de la escucha* donde esta se comprende como

un acto ético dirigido a los demás en tiempos y espacios concretos, lo que implica una formación que parte de los relacionamientos: consigo mismo (yo), con los otros (tú/él/ellos) y con lo otro (el saber, el conocimiento, la sociedad, la historia, el ciberespacio, el mito, el universo. (p. 82)

De este modo, resulta fundamental entender que la experiencia educativa está impregnada por estéticas de la vida cotidiana. En este sentido, el dialogismo opera como una invitación a reconocer múltiples lenguajes y formas expresivas; al respecto, [Calderón et al. \(2022\)](#) plantean el caso de la *danza inclusiva* como espacio poético y de descubrimiento de sí (p. 158). De ahí que la dimensión dialógica, y por tanto ético-estética que envuelve a la comunicación, haya sido un punto de partida fundamental, puesto que las relaciones educativas en lugar de estar regidas por convencionalismos y formalismos sin sentido se instituyen a partir de esta dimensión ética y estética de la vivencia que permite, en palabras de [Cárdenas Páez y Ardila \(2009\)](#),

posibilidades de desarrollos éticos, en cuanto a valores como la responsabilidad, la solidaridad y la participación y a desarrollos estéticos en cuanto a la realización del ser humano a través de la expresividad y la creatividad siempre teniendo presente que el lenguaje es un factor constituyente del sujeto y que este no está concluido ni puede ser una aspiración concluirlo. (pp. 42-43)

Asimismo, [Cárdenas Pérez \(2017\)](#) enfatiza en la comprensión del acto educativo basado en la *extraposición profunda*, el excedente de visión y la comprensión del lenguaje desde “la diversidad semiótica de contenidos y el fomento del diálogo” (p. 75). De hecho, el autor repara en la potencia de las concepciones bajtinianas asociadas a la *extraposición* y el *cronotopo* de cara a “la vivencia ético-estética del ser humano, puesto que la primera permite el excedente de visión sobre el otro y del otro sobre mí y la segunda la posibilidad de comprender la dupla temporalidad-espacialidad de forma encarnada y vivencial” ([Cárdenas Pérez, 2016](#), pp. 80-81).

En este sentido, se vuelve central la vivencia colectiva y su potencial ético-estético. Para comprender este tipo de experiencia, [Gadamer \(1991\)](#) propone tres elementos: el juego, el símbolo y la fiesta. En cuanto al primero, se trata de activar la posibilidad de un espacio intersubjetivo donde es posible *jugar con*, el símbolo abre espacios para las significaciones alegóricas y la fiesta es la celebración de lo común.

### Relación de sí consigo e infancias

Siguiendo a [Foucault \(2013\)](#), el cuidado de sí pasa por una serie de prácticas y procesos que no están destinados a una sola etapa de la vida, sino que son una práctica continua que nunca acaba; es posible citar tres características respecto a esta práctica: en primer lugar, se habla de una actitud general hacia sí mismo, los otros y el mundo. En segundo lugar, la *épiméleia heautou* es una determinada forma de atención, de mirada; preocuparse por

uno mismo implica que uno reconvierta su mirada y la desplace desde el exterior, desde el mundo, y desde los otros, hacia sí mismo. En tercer lugar, hace referencia a la capacidad de transformarse a través de ejercicios como la meditación, la escritura, la caminata reflexiva y el examen de conciencia.

Siguiendo esta inquietud sobre sí, se propone entender las infancias como momento potencial para explorar esta relación entre los lenguajes del arte, la vida cotidiana y la constitución de sí, puesto que estas vivencias de exploración espontánea son la base para forjar una conexión orgánica entre la experiencia vital ordinaria y la experiencia propiamente estética y educativa. Según [Dewey \(2004\)](#),

El niño tiene una experiencia inicial con la naturaleza que se entiende como el *momentum* inherente a la experiencia misma, sin ayuda de una instrucción escolar. Cuando el niño aprende a tocar, a arrastrarse, a andar y a hablar, la materia intrínseca de su experiencia se amplía y profundiza. (p. 112)

La atención a estos procesos de exploración y su vinculación con los lenguajes artísticos es fundamental para reconocer los modos expresivos singulares y las voces de niños y niñas. En lo que sigue, es importante situar algunas perspectivas conceptuales desde las que se han abordado las *constituciones subjetivas en niños y niñas*. Como lo expone [Amador Baquiro \(2021b\)](#), las miradas e investigaciones sobre las infancias hoy se mueven en un campo cada vez más fecundo y complejo de vertientes que se ubican desde diversos enfoques, el autor reconoce tres grandes enfoques: el estructural, construccionista y relacional. *Grosso modo*, el primer enfoque estudia la condición de los niños y niñas desde una aproximación socioeconómica, donde priman las lecturas apoyadas en fuentes estadísticas y demográficas; el segundo considera que la infancia es una construcción social que no puede separarse de cuestiones como la etnia y el género. Y el tercero propone comprender la condición y la capacidad de agencia de los niños y niñas.

Así emergen otras posibilidades para releer las infancias desde aproximaciones menos sesgadas por los discursos normalizadores y consumistas. Por ello, en esta investigación interesa más problematizar las concepciones y lugares fijos que se les han asignado a las infancias según los órdenes discursivos hegemónicos. Según [Donoso Pinto \(2020\)](#), “es posible entender la infancia como una arquitectura conceptual que no se ancla solamente en la existencia efectiva de niños y niñas, sino que se instala también en los imaginarios para servir diversos usos y prácticas” (p. 17). De ahí la pertinencia de ahondar en un encuentro entre niños y niñas con estudiantes practicantes desde sus vivencias cotidianas que se entienden de alguna manera como *des-localizadas*, en el sentido que no se dan en los espacios institucionales de la universidad, ni en los de la escuela, sino en espacios periféricos comunes: la biblioteca de El Charquito, el humedal, los lugares baldíos, la huerta y el jardín en El Recreo (ubicado en el intervalo entre las casas). La potencia de estos encuentros y espacios reside en la capacidad de extrañamiento de la mirada que pone entre paréntesis las actividades de consumo y productividad para incurrir en otro modo de actividad más cercana al juego y a la exploración del medio. En el siguiente apartado se expone la metodología que se eligió para esta investigación.

## Metodología

Se opta por estrategias de la etnografía multisituada, de la autoetnografía interpretativa y la (re)colección de imágenes fotográficas. Estas permiten volver sobre la experiencia y atender a las relaciones dinámicas entre los sujetos y contextos diversos que caracterizan a la práctica educativa. La etnografía multisituada “investiga y construye etnográficamente los mundos de vida de varios sujetos situados, también construye etnográficamente aspectos del sistema en sí mismo, a través de conexiones y asociaciones que aparecen sugeridas en las localidades” ([Marcus, 2001, pp. 111-112](#)).

De este modo, el campo no se comprende solamente como un lugar situado geográficamente, sino como un espacio producido culturalmente que además se conecta con muchos otros puntos, localizaciones y temporalidades. “El encuadre multisituado va tras la experiencia social a partir de dinámicas que rastreen la experimentación del acontecimiento subjetivo, el cual halla su *constituidad* en el dialogismo y la polifonía de sujetos, objetos, juegos del lenguaje, tramas, biografías y conflictos” ([Ramírez Cabanzo, 2020, p. 68](#)).

En cuanto a la autoetnografía interpretativa, siguiendo a [Denzin \(2017\)](#), esta posibilita una aproximación polifónica y un montaje de tiempos y espacialidades que gravitan en torno a acontecimientos y epifanías. Estas últimas tienen que ver con las vicisitudes que marcan la experiencia, situando la vivencia espacial y temporalmente. Según [Denzin \(2017\)](#), “estas epifanías, son momentos y experiencias interaccionales que dejan marcas en la vida de las personas” (p. 85). En esta investigación, las epifanías se entienden como momentos que alteran, desplazan, conmueven e interrogan. Estas no siempre se vinculan con aspectos negativos o dramáticos, también dan cuenta de momentos de giros, quiebres y revelaciones. Se podría pensar que las epifanías solo existen en el texto, en la escritura que logra dar cuenta de un momento vivido, resignificado, recompuesto y recobrado. Por ello, la historia se recobra a través de estrategias de montaje.

Para la presente investigación, esas estrategias se aproximan al acto fotográfico que sucede mientras se camina y se relata. Las imágenes se entienden como producciones ligadas a la sensibilidad de los sujetos (docente mediadora, grupo de estudiantes de la LAV y niños y niñas) que permiten capturar los diferentes modos de ver y de enunciar eso que se ve, que se siente y que se trata de revivir y repensar. “La imagen fotográfica es una huella trabajada por un gesto radical, que la hace por completo de un solo golpe, el gesto del corte, del *cut*. Así, la foto aparece como una tajada única y singular de espacio-tiempo” ([Dubois, 2015, p. 168](#)). Estas aproximaciones posibilitaron entender que las fotografías fueron constitutivas de

modos de ver y formas de pensamiento. A través del montaje fotográfico se establecieron analogías, metáforas, transposiciones que constituyen maneras de pensar visual y analógicamente.

Desde la educación artística visual, [Fernando Hernández \(2008\)](#) plantea el interés en las metodologías autoetnográficas, de cara a las investigaciones basadas en artes (IBA) y en el ámbito de la educación artística, porque posibilitan reflexiones sobre el lugar de enunciación y aportes a las prácticas pedagógicas, al tiempo que se relacionan con un tipo de escritura performativa “que pone el énfasis en el hecho de comunicar una experiencia en la que el investigador está implicado, hasta el punto de que puede ser la experiencia del propio investigador” ([Hernández, 2008, p. 105](#)).

## Resultados y análisis

Los resultados buscan dar cuenta de las sensibilidades, los modos de ver y de enunciar de los sujetos implicados en las experiencias educativas a través de relatos visuales. Se denominan relatos visuales a la conjugación de lo narrado en, a través de y desde las imágenes visuales. En un primer momento, se presentan los principales hallazgos derivados de la experiencia educativa desarrollada en El Charquito (Soacha), y, en segunda instancia, se retoman aquellos vinculados con la experiencia educativa desarrollada durante la emergencia sanitaria por el covid-19 con un grupo de estudiantes practicantes y niños y niñas habitantes del barrio El Recreo (Bosa).

A modo de apertura, se comparte un relato autoetnográfico que surge de la experiencia de ir a los lugares en compañía de mi hijo de 5 años (en el relato conocido como *Hora*) quien acompañó las primeras excursiones a El Charquito:

### El día que Hora viajó a El Charquito

Hora viajó por las autopistas, del norte al sur, atravesó cicatrices, fronteras invisibles, siguió hasta encontrar el río Bogotá, los potreros, los baldíos, las bodegas de desechos, los espacios anodinos. Hora

constató que su mamá estaba perdida en sus pensamientos observando por la ventana y entendió que algo la sobrecogía. Su mamá le contó de otro río, en otro país por donde caminó. Le contó de la experiencia de viajar y ser extranjera y hablar otra lengua y habitar otros territorios e identidades. Un día podrían separarse y volverse a encontrar.

### Figura 2

*El barco de Hora que navega por siete olas en las cascadas ocultas de El Charquito donde hay muchos niños para jugar, 2019*



Hora viajó a El Charquito intentando que este viaje le enseñara cosas sobre él y su madre, sobre territorios inexplorados. Su mamá trataba tal vez de acercarse a él a través de este viaje, de conocerlo, porque a veces las rutinas familiares en casa resultaban monótonas y extenuantes para ambos y esta era una oportunidad para explorar algo juntos, ninguno de los dos conocía El Charquito.

### Recorridos, fotografías y relatos por los lugares de memoria en El Charquito

En este apartado se exponen los resultados relacionados con el objetivo de describir las experiencias

estéticas del caminar, fotografiar, oír y relatar que agenció un grupo de estudiantes, que en ese momento cursaban entre séptimo y décimo semestre, de la Licenciatura en Artes Visuales, de la Universidad Pedagógica Nacional (Laura Borda, Dayan Suárez, Sofía Criollo, Luis Ortiz, Paula Malagón, Mónica Torres, Mónica Chillón, Cristian Arcila, María Fernanda Garzón y Edicsson Linares), durante la práctica educativa con niños y niñas de El Charquito (Soacha).

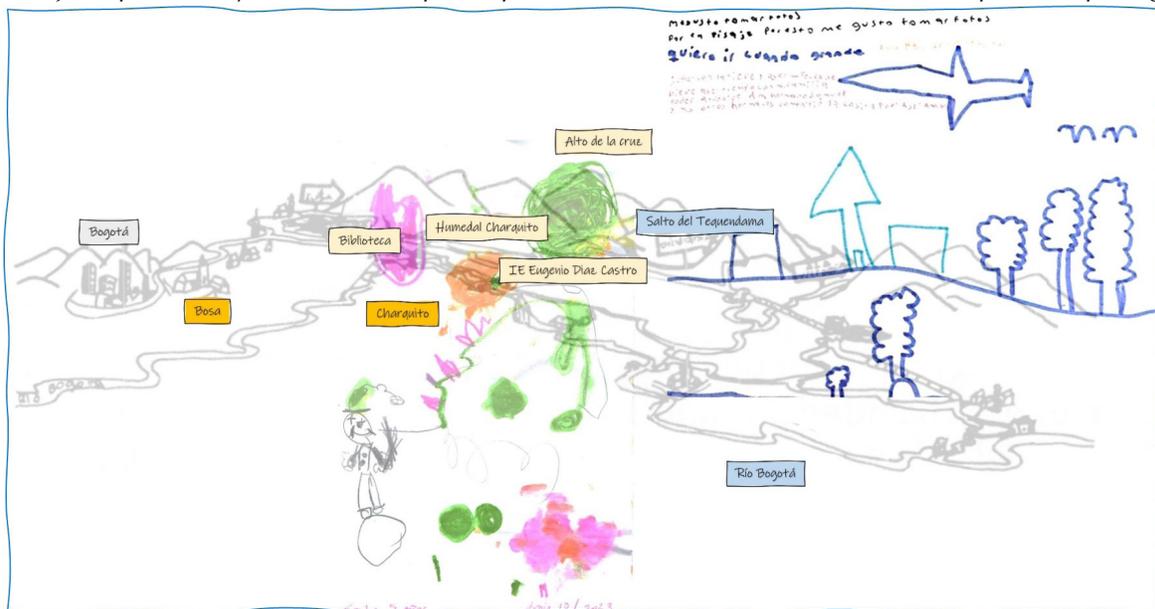
El Charquito pertenece al corregimiento 2 del municipio de Soacha, Cundinamarca. En el caso de El Charquito, gran parte de la población trabaja en municipios cercanos y muchos se desplazan diariamente hacia Soacha y Bogotá. Ahora bien, El Charquito es un caso particular dentro de los fenómenos periféricos, porque su origen está vinculado a proyectos de modernización industrial: a la minería, a la creación de la primera planta hidroeléctrica y a los ferrocarriles del sur. Los niños y niñas habitantes de El Charquito y el alto de la Cruz en su mayoría asisten a la escuela pública Eugenio Díaz Castro, desde su patio de juego divisan la vieja estación del tren, la carretera y el

río Bogotá. En el espacio de la institución suceden intercambios importantes entre la comunidad y la escuela, a través de proyectos ambientales y culturales en alianza con la organización Sembrando Cultura y La Escuela de Pensamiento Ambiental y de Paz Humedal Charquito, conformada por niñas, niños, jóvenes y mujeres (madres, tías y abuelas) de El Charquito y el alto de la Cruz. Para reconocer el territorio, fue importante acercarse a otros modos de representar los mapas que tuvieran en cuenta las formas como los niños y niñas se veían en los espacios (figura 3).

En El Charquito se habita la historia y la memoria –casi de manera inconsciente– y esta se va poblando de imágenes fantasmagóricas: el encuentro con elementos dispares en los terrenos baldíos posibilita espacios para la libre interpretación y la imaginación; Mónica, estudiante de la LAV, resume así uno de los recorridos: “empezamos en la biblioteca, donde nos contaron la historia del colegio, del teatro y la hidroeléctrica. En este lugar encontramos cosas que nos causaron interés, como este marco” (figura 4).

**Figura 3**

*Mapa dibujado por Santi y Emilio (niños participantes de los talleres en el marco de la práctica pedagógica)*



**Figura 4**

Marco, 2019



Un marco erigido sobre un terreno baldío evoca una mirada pictórica. Es como una suerte de corte o selección dentro del paisaje. Este es un marco que puede ser atravesado, cuyo contenido puede estar sujeto a alteraciones y contingencias, es un corte en el tiempo y en el espacio (figura 5). A través de este marco se puede imaginar que por allí pasa un transeúnte, un perro, un río. Lo que sea va a quedar allí enmarcado como en una pintura. Según André Bazin (2017), “el marco polariza el espacio hacia adentro; todo lo que la pantalla nos muestra hay que considerarlo, por el contrario, como indefinidamente prolongado en el universo. El marco es centrípeto, la pantalla centrífuga” (p. 213). En la figura 5 se trae una imagen del fotógrafo Gumersindo Cuéllar tomada hacia 1930. Su colección fotográfica contiene una amplia serie de imágenes del río Bogotá a la altura de El Charquito y del salto del Tequendama.

**Figura 5**

Retratos femeninos



**Nota:** tomado de *Retratos femeninos*. Foto 13 [fotografía], de Gumersindo Cuéllar Jiménez, 1930, Biblioteca virtual del Banco de la República (<https://babel.banrepcultural.org/digital/collection/p17054coll19/id/1435/rec/66>).

Tomando esta y otras fotografías del repositorio de la investigadora se realiza un fotomontaje que juega con las posibilidades del marco que se subrayaron hace un momento (figura 6).

De este modo, se realizaron diferentes recorridos por el territorio de El Charquito para que los estudiantes de la LAV tuvieran la oportunidad de conocer los lugares de memoria o monumentos de El Charquito, como los lavaderos junto a la quebrada, la biblioteca, la estación del ferrocarril del sur, la planta hidroeléctrica, las ruinas del tuso y los abrigos rocosos con pictogramas muiscas. Durante estas caminatas, los niños, niñas y jóvenes iban relatando sus vivencias y leyendas que conforman la tradición oral de su comunidad.

De estas caminatas iniciales surgió la idea de realizar dos talleres: uno de fotografía, donde se invitó a un grupo de cinco niños y niñas entre los 9 y los 13 años a llevar cámaras portátiles de un solo uso, para registrar lo que resultará significativo para ellos y ellas, y el de paisaje sonoro, “¿Cómo suena El Charquito?” (que se describirá más adelante).

**Figura 6**

*Fotomontaje, 2021*



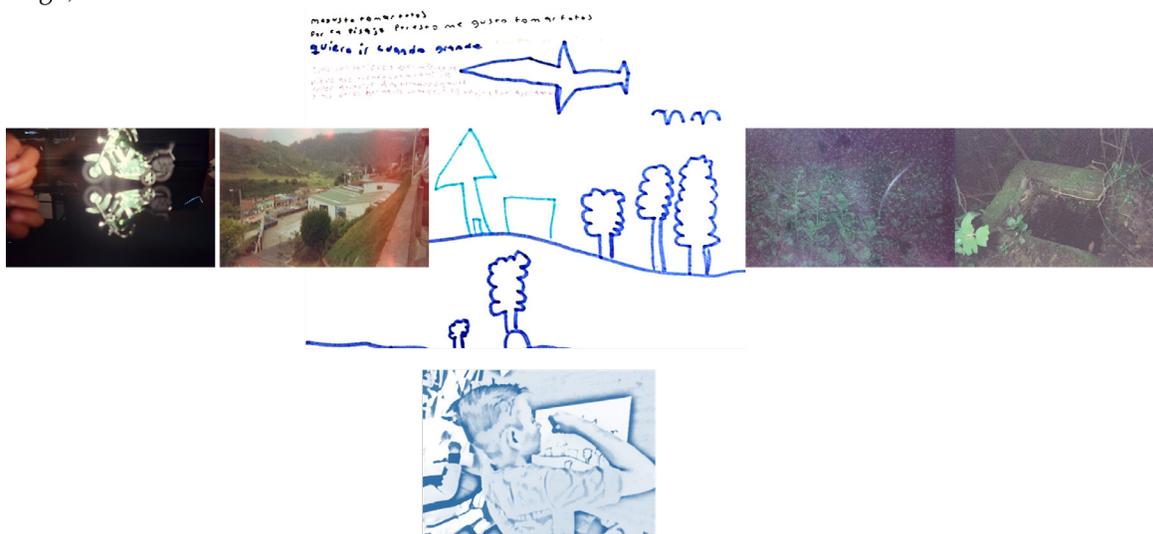
**Figura 7**

*En inmediaciones a la biblioteca de El Charquito, 2019*



**Figura 8**

*Fotocollage, 2023*



Viendo sus fotos (figura 8), Santi<sup>2</sup> escribe en su dibujo:

Me gustó tomar fotos. Por el paisaje. Quiero ir cuando sea grande a un país que tenga nieve. Jugar con la nieve, hacer muñecos de nieve. Hacer tiempo con mi familia. Poder ayudarle a mi hermano Samuel y mis otros hermanos. Compartir la casita. Poder hacer amigos.

De este modo, Santi expresa la importancia que tiene para él fortalecer los vínculos con su familia y poder ayudar en su casa. Además, es consciente de que hay otros mundos posibles y recrea un viaje imaginario a través de su escritura, dibujando un avión. Este viaje es a un país donde cae nieve; luego, se pinta su mano de blanco y hace un gesto hacia la cámara.

En su ejercicio escrito, Jota<sup>3</sup> cuenta sobre su yo del futuro (figura 9): “Hola, Jota del futuro. Soy Jota del presente y soy ingeniero de crear todo hasta la máquina del tiempo para conocernos más. Chao, y te dejo mi firma como inventor y la tuya sería así” (Jota, 2019).

**Figura 9**

*Dibujo de Jota, 2019*



A través del taller de fotografía, que tuvo variaciones (algunas veces las fotos se tomaban con cámaras digitales, otras, se emplearon cámaras de un solo uso y las fotografías debían ir al proceso

2 Niño habitante de El Charquito que participó de los talleres propuestos por los estudiantes practicantes durante el año 2019.

3 Niño habitante de El Charquito que participó de los talleres propuestos por los estudiantes practicantes durante el año 2019.

derevelado para descubrir las). Esta estimulación de la mirada se vinculó con la escucha atenta y la imaginación. Así, a través del taller de paisaje sonoro “¿Cómo suena El Charquito?” se estimuló la escucha atenta, primero, a través de la lectura del cuento “Un señor maduro con una oreja verde”, de Gianni Rodari (s. f.), cuyo personaje es un señor mayor que guarda una memoria auditiva que lo conecta con la infancia y los sonidos de la naturaleza. Esta lectura da paso a una exploración de objetos sonoros (escuchar a través de una caracola, agitar una botella plástica con piedras en su interior, salir al humedal y reconocer los trinos de las aves, imitar los trinos y decir palabras al viento y a través de teléfonos de pita para franquear las distancias (figura 10).

Después se invita a los niños y niñas a contar:

¿Qué escucharon?

Escuché un aviónnnn,

Escuche al grillo, al niño, las hojas, las motos y un avión.

Un bus, un carro, una moto y pájaros.

Un carro, un pollito, el viento, el niño y una moto, una niña caminando, un carro y unas hojas.

Yo escuche unaaaaa moto y un pájaro.

Personas, motos, un cucarachero, unos polluelos, un carro, una mirla y un ave que no sé qué era.

Escuché un pájaro que estaba cogiendo un gusano, personas, moto.

Las hojas, los pájaros, el bus y a Daniela caminando.

Escuché carros, viento, niños conversando y muchos pájaros.

Escuché el río, el viento, los árboles y las aves.

Escuche un carro, viento pajaritos, viento hojas.

**Figura 10**

*Fotocollage de objetos sonoros, 2023.*



Escuché pájaros de cinco especies. Escuché un pito, carros, voces. (Testimonios de niños y niñas participantes del taller de paisaje sonoro, 2019)

Estas experiencias posibilitaron la polifonía y se reflexionó sobre la escucha y el silencio. En varias ocasiones todos querían hablar y no se podían escuchar. Entonces, se hizo la reflexión sobre el silencio como posibilidad para oír y estar atentos y despertar la sensibilidad hacia el paisaje, tanto desde lo que se ve como desde lo sonoro, lo táctil y el movimiento. Luego los niños y niñas expresaron cómo les pareció la actividad:

Me pareció una experiencia inolvidable, aprendí que hay bastantes sonidos y aprendí a tener respeto y a aportar al paisaje sonoro. Aprendí sobre los sonidos de cada cosa. (Samir, 2019)

La actividad me pareció algo nuevo que yo no conocía, fue nuevo, significativo, chévere, para mí la actividad fue increíble, no estuve aburrido, el paisaje sonoro es una escuela nueva” (Tatiana, 2019)

Yo aprendí a escuchar a los demás, me gustó porque nunca había ido y nos fascinó por su gran humedal de sonidos y animales. Aprendimos mucho, vimos muchas cosas. (Santiago, 2019)

Al finalizar el taller de paisaje sonoro “¿Cómo suena El Charquito?”, se propuso una sesión donde se compartieron las reflexiones. Aquí, Dayan Suárez, estudiante de octavo semestre, leyó de su diario de campo lo siguiente sobre el taller:

A través de la realización de un recorrido por la biblioteca, el colegio y el humedal, buscamos explorar aquel mundo sonoro inherente al territorio. Por medio de la sensibilización auditiva, la cual permite identificar y construir identidad desde diversos lugares de enunciación que posibilitan reflexiones y otras formas de habitar. (Dayan Suarez, estudiante LAV, 2019)

Acompañar la práctica educativa de estudiantes de la LAV fue una oportunidad para observar las interacciones educativas por fuera del aula, lo que

posibilita otros modos de comunicación e interacción que muchas veces resultan enriquecedores, porque, como dice Dayan Suárez, son formas de encontrar otros lugares de enunciación y realidades que confrontan. También es importante recalcar que los estudiantes practicantes y la docente mediadora tenían claro que los talleres iban en sintonía con lo que iban proponiendo los niños y niñas. Muchas veces, surgieron actividades paralelas que tenían en cuenta las formas como los niños y niñas caminaban por los lugares de encuentro: la biblioteca, las casas abandonadas, el humedal, las panaderías junto a la carretera. Ya que reconocer sus formas de leer el territorio permitía que ellos y ellas también fueran más receptivos a las propuestas de los talleres. En ese sentido, el intercambio educativo se fundó en la comprensión de ellos y ellas como agentes e interlocutores válidos, lo que se reconoce en los estudios de las infancias como enfoque relacional (Amador Baquiro, 2021b).

### **Relatos de infancia, juegos y juguetes en El Recreo (Bosa)**

Durante el primer semestre de 2020, los intercambios educativos ocurrieron a través de la mediación virtual. En este momento el grupo contaba con siete estudiantes practicantes (Luz M. Sotelo, Liz Juvelly Triana, Yefferson Mancilla, Karen Castro, María Alejandra Quiñones, Carlos Maldonado, Óscar Iván González, Juan Mateo Díaz) y eventualmente se logró conformar un grupo de cinco niños y niñas habitantes del barrio El Recreo (Bosa). El confinamiento permitió un ejercicio introspectivo que llevó a volver sobre los trayectos formativos de los estudiantes practicantes y la docente mediadora/investigadora. Este ejercicio se materializó a través de relatos visuales que recurrían a fotografías del álbum familiar para rescatar memorias de infancia. Luz M. Sotelo, por ejemplo, relató su historia de infancia entre el campo y la ciudad. A continuación se transcribe un fragmento del relato:

A los tres años emprendí un viaje largo con mi mamá como de ocho horas y no sabía lo que me

deparaba este viaje. Después de largos trayectos en buses, mula y caminando llegamos a una casita perdida entre las montañas boyacenses cerca del pueblo de Uvita. Después de conocer la casa en el campo y a mi abuelita me enteré de que mi mamá se había regresado y me había dejado al cuidado de mi abuela. Fueron muchos años lejos de mi mamá. Afortunadamente, mi abuelita hizo las veces de mamá y me permitía jugar, estar con los animalitos y explorar los árboles.

También jugaba con los objetos desechados: con las tapas de lata del envase, las semillas de pino, las piedritas, las llaves que ya no se usaban, los pedacitos de cosas u otros objetos que ya habían sido desechados, y hasta les puse un nombre, mi abuela me contó que les llamaba “los gullilíos”, con ellos me inventaba maravillosas historias. (Luz M. Sotelo, 2020)

Cuando le pregunté a Luz por qué era importante volver a esta experiencia de infancia y contar su relato, me respondió que para ella había sido fundamental aprender a jugar sola y poder inventarse juegos con los animalitos y los objetos que encontraba. Ella considera que gracias a los años de infancia que pasó con su abuela, tiene una conexión fuerte con la creación y con la naturaleza y relaciona su gusto actual por la huerta con esta experiencia de infancia. Entiende que, para su ejercicio como educadora, ser creativa y reconocer los mundos imaginarios de niños y niñas resulta fundamental.

Este relato de infancia se puede leer desde múltiples perspectivas. En este caso, interesa enfatizar en los procesos de imaginación y creación vinculados a la infancia y a las posibilidades del juego libre. Este se comprende como un espacio potencial que posibilita la configuración de la primera relación con un objeto no-yo, al cual Winnicott denomina *objeto transicional* y opera como un símbolo que permite al niño, entre otras cosas, sobrellevar la ausencia de la madre (1993). En el espacio de la práctica pedagógica se dieron momentos para reflexionar sobre la relación de los y las estudiantes con sus juegos de infancia como un potencial pedagógico que, posteriormente, se articuló con la

invención de relatos fantásticos que iban surgiendo de manera espontánea a través de incitaciones creativas y preguntas detonantes del tipo: “¿Qué ocurriría si...?”, que consistía en elegir al azar un sujeto y un predicado (Rodari, 2012), y buscar que cada uno(a) se sintiera convocado a crear el relato. Luego, los personajes creados se modelaron en arcilla, con plastilina y se buscó crear una pequeña animación experimental entre todos, y, de este modo, crear a partir del ejercicio combinatorio que posibilita la imaginación (Vygotsky, 1997).

Con esta intencionalidad de creación de relatos fantásticos, los estudiantes de la LAV les propusieron a los niños y niñas el juego “Tingo, tingo, tango”, pasando un osito de peluche. Quien se quedará con el osito al decir “tango”, se inventaba la primera frase del relato. Así continuaron hasta que todos participaron contando una parte del cuento. Al final se creó el siguiente relato:

### Una familia de pájaros y un secreto viajero

Érase una vez un pájaro que se sintió solo y se fue a buscar una planta. El pájaro en su vuelo se sintió atraído por el olor de la planta de hierbabuena que los niños y niñas estaban sembrando en la huerta de Luz.

El pájaro encontró una pájara y a los dos les gustaba la planta de la hierbabuena de la huerta.

La pareja de pájaros tuvo tres polluelos azules.

Una pajarita tenía el poder de volverse invisible.

El otro se estaba analizando a ver qué podía ser.

Y la tercera pajarita tenía una tasita de té sujeta a una de sus patas. Ella podía desaparecerse y llegar a otro mundo diferente. En su tasita de té guardaba un secreto que no le quería contar a los hermanos.

La pajarita se preguntaba si podía sembrar su secreto en la huerta o si podía verterlo en un árbol. (Creado por los niños y niñas del barrio El Recreo y estudiantes practicantes, 2020)

En el cuento se narran varias emocionalidades: el sentirse solo, el encuentro amoroso y el sentir un aroma agradable a través del olor de la mata

de hierbabuena, el miedo a contar un secreto, la posibilidad de cambiar, el habitar un mundo diferente. Estas emocionalidades y aspiraciones se expresaron de forma espontánea, gracias al clima de confianza que se construyó en cada encuentro. Lo principal fue que los niños y niñas decidieron contar y expresar asuntos que les preocupan o les causan inquietud.

A través de esta propuesta se exploró la creación polifónica al rescatar la voz de cada niño y niña y tomar los elementos de sus relatos para crear. Además, fue importante que los niños y niñas actuaran, a través de juguetes y muñecos modelados en plastilina y arcilla, los personajes que inventaron y que esta pequeña actuación quedara registrada en video.

## Conclusiones

Estos primeros trayectos hacia El Charquito y El Recreo, en el desarrollo de la práctica educativa con estudiantes de la Licenciatura en Artes Visuales, exigieron salir de la ciudad que normalmente se transita y reconocer el paisaje, y a nosotros mismos de otro modo. Estas comprensiones no hubieran sido posibles sin la experiencia del caminar, en cuanto ejercicio estético (Careri, 2019) y actividad que desencadena el pensamiento sobre el presente (Masschelein, 2006). De este modo, se comprendió que la práctica educativa está ligada con la investigación y con una perspectiva situada que empieza por reconocer cómo se vive el presente desde el cuerpo en un espacio particular. En este proceso, la imagen fotográfica funcionó como una pizarra para registrar los recorridos y los signos de presencias humanas, objetos, monumentos e historias. Y, al mismo tiempo, los niños y niñas se empoderaron como narradores de sus propias imágenes, al saber que ellos mismos podían tomar las fotografías y contar lo que resultaba significativo en sus vidas y recorridos. Al tiempo, los estudiantes de la LAV empezaron a formar rollos de imágenes que hablaban de ellos mismos desde un gesto consciente y autorreflexivo.

La investigación se ancló a tres estrategias metodológicas: la etnografía multisituada, la autoetnografía interpretativa y la (re)colección de imágenes fotográficas en un repositorio digital. Estas fueron acordes a los derroteros conceptuales enunciados en el marco teórico (dialogismo y experiencia educativa y relación de sí consigo e infancias). En cuanto a las estrategias de la etnografía multisituada, estas permitieron traer la experiencia educativa a través de la observación participante y lo recobrado en el diario de campo que se realizó a medida que se recorría el territorio y sus lugares de memoria. Luego, a través de los talleres de paisaje sonoro, se registraron las sonoridades de El Charquito y las voces de los niños y niñas, reconociendo los sonidos de su territorio: los cantos de las aves, como el *comrapán*; del viento, el río y las voces de sus pares. En este sentido, la práctica educativa artística visual se camina y se comprende desde el momento que hay una disposición para reconocer los modos de mirar (capturados en imágenes fotográficas, diagramas y dibujos), lo que se escucha (transcripción de lo que los niños y niñas y los practicantes reconocieron como parte del paisaje sonoro en El Charquito) y cómo se narran las historias que habitan los espacios que se recorrieron y las formas como activan las memorias de cada uno/a.

Asimismo, la particularidad de esta experiencia consistió en buscar estrategias para continuar con los espacios de la práctica educativa durante el año 2020, a pesar de estar confinados debido a la emergencia por el covid-19; en esas condiciones de pausa, fue necesario un ejercicio de introspección e invención de relatos fantásticos. En este punto, las estrategias de la autoetnografía interpretativa permitieron poner en juego los trayectos de vida de los estudiantes practicantes y la docente mediadora e investigadora a través de relatos visuales y la (re)colección de imágenes en un ejercicio de lectura de sí, a partir del repositorio de imágenes y los diálogos con los estudiantes practicantes. Este asunto es afín con lo propuesto en el marco teórico en cuanto al dialogismo, la

exploración de sí y las infancias. Sobre las imágenes, es preciso afirmar que siempre cuentan algo más y que no necesariamente se sabe todo lo que cuentan, y este es su potencial. Se trata de que las prácticas educativas se conciban como un espacio de conversación donde los estudiantes traen sus saberes y experiencias, y los ponen en juego, al tiempo que son orientados y escuchados por docentes con formaciones y experiencias diversas. Así, lo artístico y lo pedagógico se enriquecen.

## Reconocimientos

Este artículo se deriva de la tesis doctoral “Trayectos estéticos-educativos de estudiantes universitarios y niños y niñas en El Charquito y El Recreo: un análisis desde las prácticas educativas de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional”. Requisito de grado del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital, énfasis en Lenguaje y Educación, línea de investigación: Comunicación-Educación en la Cultura.

## Referencias

- Alejos García, J. (2006). Identidad y alteridad en Bajtín. *Acta Poética*, 27(1), 45-61. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-30822006000100004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-30822006000100004&lng=es&tlng=es).
- Amador Baquiro, J. (2014). *Infancias, comunicación y educación: análisis de sus mutaciones*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Amador Baquiro, J. (2021a). Una genealogía de la comunicación popular en América Latina (1940-2020). *ACTIO*, 6(1), 35-46. <https://doi.org/10.15446/actio.v6n1.1000890000-0002-5575-1755>.
- Amador Baquiro, J. (2021b). Estudios de infancia: la emergencia de un campo que asume a los niños y niñas como agentes sociales. En C. García Suárez (ed.) *Infancias, cultura y poder* (pp. 23-98). Siglo del Hombre Editores.
- Bajtín, M. (2000). *Yo también soy (fragmentos sobre el otro)*. Taurus.
- Bazin, A. (2017). *¿Qué es el cine?* Rialp.
- Bubnova, T. (2006). Voz, sentido y diálogo en Bajtín. *Acta Poética*, 27, 99-114.
- Calderón, D., Blanco-Vega, M. y León-Suárez, J. (2022). Danza inclusiva con personas sordas: un estado de la cuestión. *Revista Colombiana de Educación*, (85), 143-166. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-11366>.
- Cárdenas Páez, J. (2016). *Elementos para una pedagogía del lenguaje*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Cárdenas Páez, A. (2017). Sujeto, ética y formación. En la senda de Bajtín. *Folios*, (45), 73-85.
- Cárdenas Páez, A. y Ardila Rojas, L. F. (2009). Lenguaje, dialogismo y educación. *Folios* (29), 37-50.
- Careri, F. (2019). *Walkscapes. El andar como práctica estética*. Editorial GG.
- Cubides Cipagauta, H. y Valderrama Higuera, C. (2020). Prácticas de colectivos sociales y revolturas del campo de comunicación-educación. En J. Amador Báquiro, S. Rojas y R. Solano (eds.), *Comunicación-educación en contextos de globalización, neoliberalismo y resistencia* (pp. 19-42). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Denzin, N. (2017). Autoetnografía interpretativa. *Revista Investigación Cualitativa*, 2(1), 81-90.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- Donoso Pinto, C. (2020). *No somos niños: representaciones problemáticas de la infancia*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Dubois, P. (2015). *El acto fotográfico y otros ensayos*. La Marca.
- Eisner, E. (2002). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- Foucault, M. (2013). *La inquietud por la verdad: escritos sobre la sexualidad y el sujeto*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gadamer, H.-G. (1991). *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta*. Paidós.
- Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación en artes visuales*. Octaedro.

- Hernández, F. (2008). La investigación basada en artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>
- Huergo, J. (2001). Desbordes y conflictos entre la cultura escolar y la cultura mediática. *Nómadas*, 15, 88-100.
- Huergo, J. (2010). Una guía de comunicación/educación, por las diagonales de la cultura y la política. En M. Aparici, *Educación: más allá del 2.0* (pp. 65-104). Gedisa.
- León Suárez, J. (2022). Didáctica de la escucha: disposición y proporcionalidad. *Enunciación*, 27(1), 81-96. <https://doi.org/10.14483/22486798.19042>.
- Mandoki, K. (1994). *Prosaica. Introducción a la estética de lo cotidiano*. Grijalbo.
- Marcus, G. (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, (22), 111-127. <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/388>.
- Masschelein, J. (2006). 19. E-ducuar la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre. En D. Gutiérrez e I. Dussel (comp.), *Educuar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 295-310). Manantial.
- Ramírez Cabanzo, A. (2013). Infancias, nuevos repertorios tecnológicos y formación. *Signo y Pensamiento*, 63, 52-68.
- Ramírez Cabanzo, A. (2018). La teta cibercultural: una metáfora para analizar la experiencia tecnomedida. *Educación y Ciudad*, (35), 103-114. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n35.2018.1966>.
- Ramírez Cabanzo, A. (2020). De la etnografía multisituada a la TAR: entradas para repensar el campo comunicación-educación. En J. Amador Baquiro, S. Rojas y H. Cubides Cipagauta (eds.), *Comunicación-educación en contextos de globalización, neoliberalismo y resistencia* (pp. 59-78). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rodari, G. (2012). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Booket, Planeta Libros.
- Rodari, G. (s. f.). Un señor maduro con una oreja verde. *Martes de cuento*. <https://www.martesdecuento.com/cualquier-dia-poesia/un-señor-maduro-con-una-oreja-verde-gianni-rodari/>.
- Rueda Ortiz, R. (2012). Educación y cibercultura en clave subjetiva: retos para (re)pensar la escuela hoy. *Educación y Pedagogía*, 24(62), 157-171.
- Rueda Ortiz, R. y Uribe-Zapata, A. (2022). Cibercultura y educación en Latinoamérica. *Folios*, (56), 205-218. <https://doi.org/10.17227/folios.56-17013>.
- Vygotsky, L. (1997). *La imaginación y el arte en la infancia*. Fontamara.
- Zavala, I. (1996). *Escuchar a Bajtín*. Montesinos.

