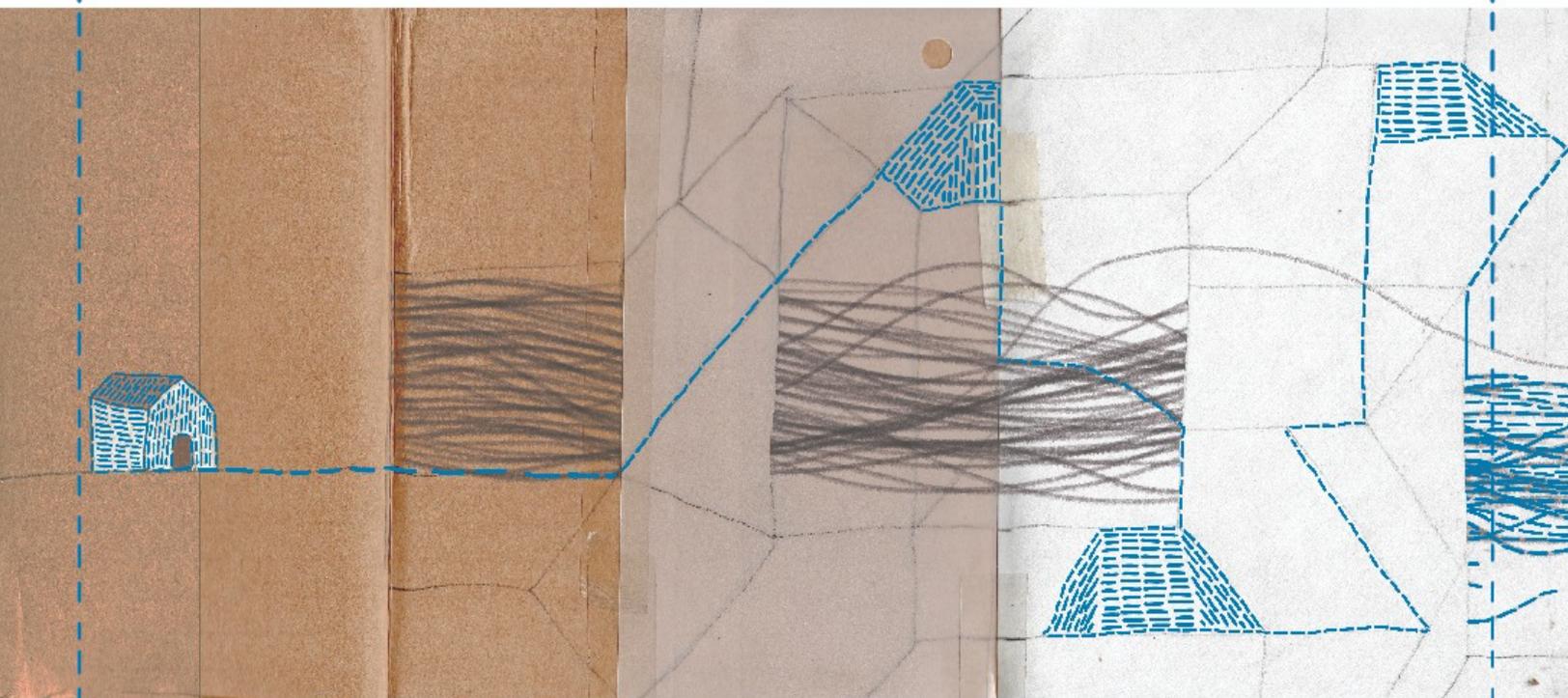


# PAISAJES SENSIBLES

EXPERIENCIAS ESTÉTICAS PARA EDUCAR



PAISAJES SENSIBLES:  
EXPERIENCIAS ESTÉTICAS PARA EDUCAR

andrea vega serna



**Paisajes sensibles:**

**Experiencias estéticas para educar**

Andrea V. Serna

Maestría en Educación

Universidad Icesi

Directora: Viviam Unás

Cali, 2023.

## TABLA DE CONTENIDO

1. Sobre este proyecto
2. Introducción
3. Escribir y enseñar
4. Las heridas en la escuela
  - 4.1 Primera escena.
  - 4.2 Segunda escena.
  - 4.3 Tercera escena.
  - 4.4 Interior – Diario – Día
5. Paisajes sensibles
  - 5.1 INT. Escuela expandida – día
  - 5.2 ZOOM IN – Circuito, código y cuerpo: tecnologías para crear juntos
  - 5.3 ZOOM IN – Libro álbum expandido
  - 5.4 ZOOM IN - Ficción infantil para adultos: historias para pensar y sentir  
afectos
6. Manifiesto para educación sensible
7. Bibliografía



## AGRADECIMIENTO

Todo lo escrito siempre tiene un aliado invisible que ayuda a poner palabras, sentidos, títulos, ideas, fotografías. Pero, sobre todo, y creo que se cumple cabalmente en este caso, hay un cuerpo presente que acompaña los momentos de exaltación —de angustia, de miedo y, de una extraña felicidad—, experimentados en toda escritura.

Ese cuerpo dotado de un corazón, alma y sonrisas tiene nombre propio en esta ocasión. No habría sentido deseo de hacer y de seguir, si ese cuerpo no estuviese a mi lado, de noche y de día, con una taza de café. En silencio y alentando conversaciones sobre muchas de las intuiciones que aparecen en este texto. Palabra por palabra, Fernando es parte de este relato.

Por ello, de la A hasta la Z todos mis agradecimientos son para él.

## SOBRE ESTE PROYECTO

*Paisajes sensibles, experiencias estéticas para educar*, es el resultado de un ejercicio reflexivo sobre el diseño de experiencias para diversos entornos escolares. Todo lo que encontrarán en las siguientes páginas es producto de un trabajo en equipo, con amigos, amigas<sup>1</sup>, interesados en incorporar la sensibilidad en los procesos que acompañan el acto de enseñar y de aprender. Esta es una de las razones para hablar en plural a lo largo del documento, y no sólo de manera invidivudal, pues este conjunto de ideas, propuestas e intenciones nacieron en las muchas conversaciones y discusiones al imaginar otros modos de enriquecer(nos) con y en la escuela. A diferencia de los proyectos literarios que persigo para reconfigurar mi pasado, este escrito busca retenerlo a través del uso de plural y recuperar aquello que fue dicho en la escuela y nos resultó revelador; aquellas miradas con las cuales nos dijimos, sin palabras, el papel que jugaba la sensibilidad en el aula; es, en última instancia, un intento por no perder la historia de ciertas prácticas educativas que transformaron mis pensamientos sobre la idea de educar.

Hablaré desde ahí, nutrida de estas palabras cercanas, e intentaré hacer tangible aquello que se teje con los años entre las amistades más entrañables: el aprender a hacer y ser.

---

<sup>1</sup> Son muchas las personas a las que quisiera nombrar en esta breve nota. Por ello, quiero honrar a quienes me inspiraron estas páginas: Rocío Gómez, Julián González, Daniel Escobar, Felipe Moncada, María Victoria Polanco y Viviam Unás. Cada palabra dicha es una suerte de continuidad de nuestras conversación.

## INTRODUCCIÓN

*Paisajes sensibles, experiencias estéticas para educar* es una serie de reflexiones y cierto modo de pensar la educación como maestra. En cierta medida, es una respuesta personal sobre cómo es posible hacer de la educación una experiencia sensible. Es, también una invitación a pensar juntos, a explorar los caminos que podemos recorrer, como maestras, maestros, para incorporar la sensibilidad en el aula sin desatender otros asuntos importantes que entrañan la escuela como lo son los saberes disciplinares y la preocupación por enseñar y aprender. De hecho, en el fondo, esta propuesta asume que esta relación, enseñar y aprender, se encuentra tejida por la sensibilidad y que, reconocerlo, o hacernos consciente de su estrecho vínculo, potenciaría nuestra labor, acompañaría nuestro trabajo y podría, en clave de utopía, reorientar nuestro oficio. En últimas, se trata de una propuesta que busca recordar lo que ya hacemos para no perderlo de vista, para activar viejas conversaciones sobre las razones por las que la educación es algo más que aprender<sup>2</sup>.

Para alcanzar este propósito, en un primer momento desarrollo las ideas que me llevaron explorar este horizonte educativo cuando buscaba trazar puentes entre el oficio de la docencia y la escritura. Recorro de nuevo las huellas donde la educación de la sensibilidad comenzó a tomar cuerpo a lo largo de mi trayectoria profesional, para descubrir cómo, algunas de mis obras ya la incorporaban como intención educativa, pese a orientarse desde la escritura y la idea de contar historias. En un segundo momento, narro tres situaciones ocurridas en

---

<sup>2</sup> En conversaciones con estudiantes de la Universidad Icesi, descubrimos una frase reveladora y que quisiera incorporar, a modo de homenaje en este relato a los jóvenes que se preparan para el oficio docente. Al hablar de lo que ocurre en la escuela, especialmente en el contexto de lo público, recordamos una línea de la canción de Fito Paéz: *El amor después del amor*. Jugando a poetizar la escuela, dijimos: para nosotros sería “Enseñar después de enseñar”. Pensamos que esta frase encierra un misterio y, a su vez, una revelación.

escuelas públicas de la ciudad de Cali, de las cuales fui testiga, para señalar por qué considero la educación sensible como una alternativa para ampliar el trabajo escolar y cómo, dentro de su amplio paisaje, ciertos actos como imaginar, seducir, compartir, narrar, son la forma de hacerse presente y, a su vez, son tareas que ya aborda la escuela. En un tercer y último momento, describo, con el mayor detalle posible del que he sido capaz, tres experiencias educativas cuyos procesos se articulan con planteamientos de autores y autoras quienes han explorado la sensibilidad como un propósito educativo desde el ámbito de la pedagogía y la estética. En este tramo final del documento ofrezco una invitación, a modo de manifiesto, muy al estilo del *edupunk*<sup>3</sup>. Con ello busco tender un puente con lectores y lectoras a quienes estas palabras les provoquen ideas, sugerencias y nuevos proyectos. De fondo, lo que busco es cultivar nuevos lazos de amistad y propiciar una larga y entrañable conversación.

---

<sup>3</sup> Alejandro Piscitelli junto a María Acaso son algunos defensores de las propuestas de Jim Groom acuñadas bajo el término *edupunk*. Esta alternativa pedagógica surge como idea en el año 2008 de plataforma abierta para enseñar y aprender, con la idea de hacer del acto educativo una experiencia más disruptiva (Acaso, pág. 90). Para ver conocer su manifiesto puede consultar aquí: <https://oshl.umh.es/2016/05/31/manifiesto-edupunk/>

## ESCRIBIR Y ENSEÑAR

“Todo trabajo científico, es una autobiografía disfrazada”

Michèle Petit

Este proyecto de tesis es, ante todo, la historia de un descubrimiento personal. Es el relato de cómo el oficio de la docencia dejó de ser una manera de atender mis urgencias económicas para convertirse en una genuina preocupación. Es el retrato de una mujer que aspiraba a convertirse en escritora y que termina trazando vínculos entre sensibilidad, emociones y educación. Aspiro, por tanto, a no ocultar mi propia voz, sino, por el contrario, a dejarla que hable y comparta aquello que encontré cuando decidí juntar el camino de hacerme escritora, con los diversos recorridos que adelantaba como docente.

Durante un tiempo consideré que la educación no tenía que ver con la formación en el oficio de la escritura. Incluso, por momentos, las consideré labores antagónicas. La educación me exigía adoptar una disposición formal, eficaz y unívoca para enseñarle a otros, a otras, algún concepto relacionado con mi experiencia profesional. El oficio de la escritura, en cambio, me llevaba hacia la total libertad, la emancipación, a la rebeldía. Nada tenía que ver la docencia con el hecho de sentarme en el escritorio, sola, ante una página, para pensar en una historia o avanzar, con suerte, hasta su destino final. Para mí la educación estaba estructurada y confinada a un espacio, dotado de un mobiliario en el qué, durante un tiempo, yo hablaba y, otros, si querían —no me importaba—, podían elegir escucharme, o no. En cambio, la escritura era zozobra y, a la vez, goce; era disciplina y, su vez, juego; oficio

estructurado, pero también experimentación. Pensaba que estas palabras, goce, juego, libertad, experimentación, eran verbos de importancia para una educación que no estaba dentro del aula. Por el contrario, mi propia experiencia me señalaba que la educación requería, para su buen funcionamiento, silencios, buen comportamiento y obediencia.

Sin embargo, al mirar hacia atrás, puedo constatar que, antes de hacerme escritora, he sido, sobre todo, educadora. Y que parte de lo que sé de la escritura, se lo debo también al oficio docente. Durante el desarrollo de mi vida como profesional, realicé distintas labores vinculadas con la educación: primero, como diseñadora de software educativo; más adelante como guionista para televisión infantil; por aquel tiempo escribí una considerable cantidad de historias para niños y niñas, mientras continuaba con la comunicación educativa para entornos digitales. Estas diversas experiencias me llevaron a coordinar un proyecto de acompañamiento y formación en usos creativos con la tecnología y sólo después, publiqué mi primera novela para primeros lectores. En todos y cada uno de estos procesos, trabajé sobre la intención de enseñar. En cada una de las historias que escribí para televisión, o en el diseño de contenidos de divulgación que desarrollé, estaba inmerso un proyecto pedagógico personal. Como sugiere Philippe Meirieu<sup>4</sup>, en *Carta a un joven profesor*, la identidad del profesor se define por llevar consigo “una manera especial de mirar el mundo”. Por aquellos días en los que juntaba la escritura con un proyecto pedagógico personal, me dedicaba a enseñar lo que creía era necesario aprender sobre el medio ambiente, sobre la lectura o los conceptos de matemáticas para preescolar. Por ese entonces mi proyecto pedagógico se basaba en la transmisión de contenidos que, enriquecidos con distintas representaciones —

---

<sup>4</sup> (2005). Editorial Graó.

imagen, sonido, animación—, aportaran aprendizajes significativos sobre el mundo. Y aspiraba a que los niños y niñas así lo experimentaran.

En estas primeras formas de trabajar en educación tuve que realizar tareas propias del oficio docente: definir un objetivo de formación, desarrollar un relato o un hilo conductor que dotara de sentido la información que buscaba transmitir, visualizar un resultado —por ejemplo, que los niños y las niñas aprendieran qué era un pez globo o una estrella de mar o qué significaba vivir en el Pacífico colombiano—, y disponer de una estrategia para cumplirlo. Pero, además, dado que todo aquello se desarrollaba con diversos lenguajes —la imagen, la animación, el sonido— destinados a divertir, toda pieza escrita y diseñada debía que cumplir con esta característica fundamental: entretener. Si la historia no resultaba emocionante, la transmisión de conocimiento sería eso, una simple información sin mucho que diferenciarse de una cartilla o un manual didáctico tradicional. Si la interacción desplegada no proporcionaba los recursos para seducir e interesar a los usuarios en la interfaz, se trataba de una información que posiblemente no sería leída. Mis esfuerzos como creativa se enfocaban en la idea de entretener, encantar, emocionar, antes que enseñar algún contenido. Y, poco a poco, estas ideas de encantar, divertir, seducir, fueron ganando más espacio en cada una de las historias que escribía bajo el rótulo “televisión de calidad”, aunque la pregunta sobre el contenido y la enseñanza no desaparecía del todo. A veces esta preguntaba la recubría con cuestiones sobre la intención educativa o la importancia formativa para quien vería o exploraría los contenidos propuestos. En últimas, me estaba preguntando sobre cuál era el propósito de educar como queríamos educar —con entretenimiento, con seducción, con imaginación—. Pero, sobre todo, de fondo, quería saber cómo era posible transformar la sensibilidad de quienes verían, usaría o leerían las producciones en las que

participaba. Nunca puse en duda de que esto fuera posible, incluso a través de medios lineales como la televisión.

La cuestión de la sensibilidad, o su importancia como proyecto pedagógico personal, toma forma cuando nos obliga a cuestionar la transmisión de contenido como propósito educativo. Quería dejar a un lado la idea de la información para enfocarme en producir experiencias que despertaran la sensibilidad. Un ejemplo de ello fue el diseño de una obra interactiva para divulgar problemáticas ambientales detrás de la contaminación del aire en las ciudades. Antes que enseñarle al usuario cómo el aire es contaminado, decidí enfocarlo en crear un ambiente en el que fuesen los usuarios quienes tomaran decisiones para mejorar, o empeorar, el aire de un entorno urbano. Les dimos las opciones —no estaba sola en este proceso de creación— y les permitimos jugar, ensayar, explorar. Fue la primera vez que decidí no poner en el centro la información, para considerar lo que pudiera ser eficaz al activar la experiencia de los usuarios como habitantes de una ciudad, sino poner en juego su capacidad de actuar en un entorno de simulación. Decidí apropiarme del término experiencia para explorar otras formas de poner en marcha un proyecto pedagógico distinto. Y de paso, de transformar, o afinar un poco más, mi proyecto pedagógico personal.

Fue quizá con la escritura de mi primera novela de literatura infantil, *Adiós, Oscurita*<sup>5</sup> cuando decidí que mis intereses en la educación se centrarían en la ampliación de la experiencia sensible. Aunque persiste la tensión entre literatura infantil y educación, especialmente al señalar que la literatura infantil se distancia de cualquier propósito

---

<sup>5</sup> (2018). Ediciones SM.

educativo, existe un relativo consenso, al menos por el momento, en cuanto a la posibilidad que ofrece la literatura de ampliar la sensibilidad de los niños y niñas, sobre el mundo propio y el lugar que habitan. Ya la idea de ampliar la sensibilidad podría traducirse en una intención pedagógica pese a lo problemático que resulta probar que esto en realidad ocurre, en especial cuando se trata de hacer evidente los beneficios de esta expansión de la experiencia sensible. Sin embargo, esta es justamente la razón que sostiene este relato: explorar la sensibilidad como propósito educativo, tratar de reconocer sus efectos —pese a lo invisibles que parecen—, en las personas que se ven expuestas a diversas formas de experimentar y sentir con otros. Creo que todas, todos, maestros y maestras, operamos con la sensibilidad, aunque no seamos conscientes de ello en muchas ocasiones. Sabemos, también, los efectos que puede tener en los jóvenes una canción, la lectura en voz alta de un poema, la proyección de un documental sobre chicos y chicas que enfrentan dificultades como ellos. Quizá por esto debo afirmar(me) que la sensibilidad ha sido mi manera de hacer y ejercer el oficio docente. Desde los primeros proyectos de comunicación educativa hasta mi última novela llamada *Amor con C*<sup>6</sup>. Pero ¿es la educación de la sensibilidad un propósito nuevo para la escuela?

En este documento trataré de abordar esta pregunta y otras inquietudes que me acompañan: ¿De qué hablamos cuando decimos educación sensible? ¿De qué formas estaría presente en la escuela? ¿Por qué la sensibilidad juega un papel relevante en la relación enseñanza y aprendizaje? ¿Para qué volver a conversar sobre esto?

---

<sup>6</sup> (2023). Editorial Norma.

## LAS HERIDAS EN LA ESCUELA

“Queremos ser eficaces de verdad pero no a cualquier precio”

Philippe Meirieu

### **Escena 1.**

Un grupo de estudiantes de la maestría en educación en la Universidad Icesi nos encontramos en un salón de clases. Adelantamos una discusión sobre evaluar los aprendizajes. Entre las estudiantes estoy yo, a medio camino entre abandonar el lugar, o encontrarle sentido a las palabras que discutimos. Junto a mí se encuentra otra profesora. Su nombre es A. De repente noto que su rostro se ha enrojecido. Sus ojos se han apagado. Me arriesgo a preguntarle si se encuentra bien. Su respuesta se corresponde con su aspecto físico. No, responde, y de inmediato, sus ojos se llenan de lágrimas.

Conmocionada por su reacción y, a su vez, interesada en ayudarla, le pregunto si quiere hablarnos. Tímidamente nos mira y empieza a contarnos el motivo de su pena. Por un momento paralizamos la actividad que nos propuso el profesor sobre cómo evaluamos en el aula, para adentrarnos en la realidad material de la escuela, pues A. es profesora de una institución pública de la ciudad de Cali y no le encuentra sentido al taller propuesto sobre evaluación ¿Por qué razón? Dos de sus estudiantes, ambos migrantes venezolanos, se enfrentaron a golpes en su clase. El hecho ocurrió en el taller de competencias ciudadanas. La profesora A. está sola, con otros treinta o cuarenta jóvenes. Los dos protagonistas de esta historia, de manera inesperada, sencillamente comienzan a agredirse. Ella, inexperta, buscó mediar, pero fue arañada, golpeada, en cierta medida, amenazada. Sólo con la presencia del

coordinador de la institución, se detiene el conflicto y ambos, la profesora y el directivo docente, por fin logran calmar las agresiones. El resto de los estudiantes mira la escena en silencio, aterrados. Los dos protagonistas se alejan, pero sus ojos, sus rostros, liberan amenazas y resentimientos.

La profesora nos contará que en la conversación con los padres quedan claras varias dificultades: ambas familias comparten un origen y una condición común, venezolanos y migrantes; una de las familias ha tenido mejor suerte y resuelve su ya difícil situación económica. La otra, no. El padre de uno de los jóvenes se muestra algo más comprensivo. El otro responde violentamente, no sólo a las intervenciones de los maestros sino a propio hijo. Finalmente, las dos familias se conocen pero no existen entre ellas ningún rastro de vínculo, ni siquiera algo llamado “identidad nacional”. La profesora termina su relato en medio del llanto y nos lanza una pregunta: “¿Para qué pensar en la evaluación, si no sé cómo enfrentar lo que ocurre en la escuela?”. Segundos después concluirá, para sí misma: “¿Por qué debo ocuparme de esta situación, si solo soy la profesora de ciencias sociales?”.

## **Escena 2.**

Un grupo de grado sexto de una escuela pública de la ciudad de Cali está herido. Uno de sus compañeros, de 11 o 12 años, decidió quitarse la vida. La noticia sacudió las entrañas de la institución. La maestra del curso sabe que debe hacer algo para atender la sensibilidad de los compañeros y amigos del niño, pero no sabe qué es lo mejor para enfrentar la situación. Al momento de los hechos, varias cosas emergen en el contexto de la escuela: 1. El pequeño dejó rastros de su decisión: escribió una carta en una de las computadoras de la escuela, pero nadie supo de ella. 2. La decisión del niño no fue inesperada. Dejó trazos de sus emociones

en distintos momentos: mostró desinterés por los procesos formativos; manifestó malestar por la situación familiar, el desempleo de sus padres, las dificultades económicas. Y, finalmente, escribió una carta. Pero sólo hasta el momento de conocerse la noticia fue posible juntar piezas, reconstruir el tiempo y comprender lo que antes parecía un malestar común a muchos de sus compañeros. La profesora, las directivas docentes y, todo el cuerpo escolar, enfrentaban un problema colosal que, además, podía escalar con consecuencias insospechadas —o eso temían: dado el contexto de vida familiar y social donde viven los niños y niñas del curso, era posible que otros siguieran los pasos de su compañero. La idea de un “suicidio” colectivo rondaba los pensamientos de las maestras. Y con razón: si miraban a su alrededor no existía la menor señal de esperanza. Todo rastro de futuro posible, contenía, en sí mismo, enormes grietas. La directora del grupo se enfrentaba a dos dificultades mayúsculas: ¿Cómo recuperar de nuevo la alegría de vivir? ¿Cómo acompañar el duelo de sus niños y niñas sin perder, ella misma, lo poco que le queda de esperanza?

### **Escena 3.**

Un grupo de estudiantes de grado octavo se reúnen para pensar propuestas sobre el proyecto transversal de su institución educativa. Este se orienta hacia la educación sexual como demanda institucional y, a su vez, como propuesta de integración de áreas disciplinares —ciencias naturales, lenguaje, artes, y sociales—. Sin embargo, las maneras en que se ha propuesto abordar el tema no satisfacen los intereses de los estudiantes. Por el contrario, sienten que su voz no ha sido tomada en cuenta. Por ello, en un proceso de acompañamiento y formación para el uso creativo de las tecnologías, los mediadores les proponen encontrar una alternativa para atender sus demandas. Los jóvenes se entusiasman y deciden crear un sistema de preguntas y respuestas creado por y para estudiantes. Las preguntas serán

consultadas por los creadores de la solución a distintos compañeros de grado octavo pero también de otros niveles escolares. Quieren que la *plataforma* atienda preguntas reales, sentidas, de sus compañeros. Pero, además, quieren que sean los mismos estudiantes los que puedan ingresar al sistema y proporcionar algunas respuestas basadas en su propia experiencia. Deciden llamar a su aplicación 0.0 *EducaSex*<sup>7</sup> y su propósito será identificar nociones y temas de interés sobre sexualidad en los estudiantes de la institución educativa. No están seguros de que la propuesta sea aceptada por los docentes pero, aun así, correrán el riesgo de crearla —con recursos disponibles en su escuela— y de presentarla en el comité del proyecto transversal de su escuela.

### **INT. DIARIO – DÍA**

Los tres relatos anteriores conforman un banco de experiencias e historias de las cuales he sido una de sus protagonistas en instituciones públicas de la ciudad de Cali y forman parte de mi telar personal de experiencias en educación. Aparecen aquí porque en las tres encontré un hilo común que, a su vez, podría relacionarse directamente con algunas de las ideas que aspiro a transitar a lo largo de este escrito. En primer lugar, la escuela genera demandas que se escapan, algunas veces, a los objetivos disciplinares. No sólo lo que requieren los maestros y maestras para lograr los aprendizajes, sino también, lo que los estudiantes, niños y jóvenes, requieren de esos aprendizajes para vincularlos a su experiencia inmediata. Y, por supuesto, resolver algunos problemas que les exigen sus vidas cotidianas. En segundo lugar, las historias parecen revelar que tanto las maestras y maestros, como las directivas y, por

---

<sup>7</sup> Recurso educativo creado bajo la denominación 0.0, en la IE Carlos Holguín Mallarino del grado octavo. La lógica 0.0 es un concepto desarrollado por los profesores Rocío Gómez y Julián González (2017) como propuesta para incorporar usos creativos de la tecnología en contextos escolares.

supuesto, los estudiantes, a veces no cuentan con los recursos para atender estas demandas y, quizá, tampoco cuentan con las orientaciones necesarias para afrontarlas. La muerte de un compañero o las preguntas reales que tienen los jóvenes sobre la sexualidad, parecen exigir unas habilidades para las cuales quizá no hemos sido formados como docentes y tampoco queda muy claro dónde es posible encontrar esta formación, ni dónde encontrar respuestas a las posibles preguntas que obliga a realizarse. En tercer lugar, las tres historias exigen una reacción inmediata por parte de los adultos. En las dos primeras historias, son los maestros los que se ven obligados a actuar. Deben proporcionar soluciones, o alternativas, aunque sientan que no saben si son las correctas e incluso, aunque sienten que estas demandas no les corresponden en su oficio docente. Es posible sumar a estas preocupaciones, la idea de sentir que pueden equivocarse en los modos en que atienden estos requerimientos y temer, aunque no lo sabemos con certeza, las posibles consecuencias si algo sale mal. ¿Cómo abordar el suicidio sin profundizar en las heridas que un suceso de esta magnitud nos deja? En la última historia, aunque no son profesores propiamente de la institución quienes atienden la solicitud de los estudiantes, queda claro que deben actuar: deben proporcionarle pistas y alternativas para que ellos, que sí saben qué necesitan y se arriesgan a proponerlo —en un entorno cuyas señales parece indicar que sus intereses no calzan—, puedan avanzar en sus exploraciones alrededor de su sexualidad y las preguntas que el tema les genera.

En todo caso, podríamos decir que, pese a no saber, pese a no tener mayores claridades, es necesario actuar y tomar decisiones. Como maestros, somos conscientes de que no tenemos mucho tiempo. Y de que, nos será posible, en los tres casos, ignorar una demanda escolar desconectada, aparentemente, de los contenidos disciplinares.

Finalmente hay un espacio común donde se desarrollan estas historias: son experiencias que ocurren en instituciones educativas públicas, donde sabemos, de antemano, que se trabaja con ciertas limitaciones. Alguien podría considerar que, de hecho, el que ocurran en el sector público, reflejan una sintomatología social: una suerte de dolencia social que se filtra por las ranuras de la escuela. Y es posible que sea cierto, pero también lo es que las historias podrían ocurrir en otros ambientes, dotados de más recursos —me refiero a diversos dispositivos como libros, tecnologías, ambientes de aula infraestructura, etc.—. Estos problemas, el suicidio, el sexo, la migración, entre otros, son asuntos que nos atraviesan a todos. Y especialmente, se filtran por los muros de la vida escolar.

Podríamos generar entonces una pregunta común en todos los casos: ¿cómo es posible atender estas demandas escolares para las que, quizá, no estamos preparados? Propongo, además, sumar otras preguntas a esta cuestión central, por ejemplo, ¿por qué tendríamos que saber cómo atenderlas? ¿Por qué sería necesario saber cómo afrontarlas?

Una de las posibles respuestas a la pregunta de por qué sería importante atender estas demandas acompaña las intenciones de fondo de este trabajo. Porque la escuela, entre muchas de sus tareas en términos de la construcción —y reproducción— de saberes, también tiene otras misiones, como lo señala el profesor Julián González:

- 1) Son mucho más que lugares de reproducción de saber y conocimiento; 2) constituyen espacios poderosos de socialización y generación de vínculos entre personas, son entornos de provisión de bienes y servicios (alimentación, recreación, salud, recursos técnicos, etc.) cuya sustancial importancia se apreció

cuando niñas, niños y jóvenes debieron permanecer todo el tiempo recluidos en hogares; 3) la escuela, a pesar de sus limitaciones, es un ámbito moderadamente autónomo, relativamente protegido y más o menos diferenciado respecto a las dinámicas y procesos sociales que modelan el barrio, la casa y la vida extraescolar. (González, 2022, pág. 21)

Y quizá, porque, como lo demostrarían los tres ejemplos expuestos, ya no parece sostenible, ni tan simple, separar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de las demandas sensibles y afectivas que los acompañan. Lo que antes parecía corresponderla a las áreas de las humanidades —por ejemplo, las artes o la lengua castellana—, hablar de afectos, trabajar con sentimientos y aprovecharlos para producir pequeñas creaciones artísticas, emergen ahora como un asunto que supera la perspectiva disciplinar y envía solicitudes incluso a los maestros y maestras encargados de las ciencias duras, o las áreas disciplinares tan objetivas, y aparentemente poco artísticas, como las matemáticas, la química o la física.

Es posible también sugerir que, a partir de los ejemplos, estaríamos tentados a señalar “una crisis” en la escuela. Como lo señala Emilio Tenti (2021), para hablar de crisis no bastará con nombrar o decir que algo no está bien. Podríamos acudir a una pequeña definición de la crisis para decir que, en los casos anteriores, al menos, en los dos primero, hay “una situación excepcional”, una “ruptura de cierta normalidad” (pág. 38). Lo que ocurre en la escuela, muchas veces, está configurado por pequeñas “crisis” o mejor, “rupturas de la normalidad” que, en ocasiones, demandan otras acciones más allá de lo disciplinar o la transmisión de saberes y conocimientos. ¿Cuáles son estas acciones?

Serán, por supuesto, aquellas que la escuela ya está en capacidad de atender. Y la educación sensible es, quizá, una alternativa para acentuar estas acciones.

¿Por qué?

Creo que la respuesta pasa por considerar lo que señala Tenti (2021) sobre la escuela y lo que esta sí puede hacer —o está en capacidad de hacer. Es cierto que a la escuela, nos dice el autor, le quieren meter muchos propósitos, muchas misiones y responsabilidades: educación sexual, geografía, alfabetización digital, perspectiva de género, biología, historia, etc. “Y, en su afán de desarrollar todo el programa, pierden de vista lo esencial: los aprendizajes básicos que hay que garantizar al cabo de un año escolar” (Tenti, 2021, pág. 55).

Tenti se preguntará cuáles serán aquellos conocimientos “poderosos”, que sí puede ofrecer la escuela. Y nos sugerirá dos campos fundamentales: el primero, la competencia expresiva. El segundo, el razonamiento lógico y el cálculo (Tenti, 2021, pág. 56). Para los propósitos de esta propuesta, nos interesa retener el primero, observarlo, reflexionar en él. Y esta idea de la competencia expresiva, al desagregarse, o al revisarse en detalle, nos habla de la sensibilidad. ¿De qué se compone? Tenti nos presenta una lista de las capacidades que se desprenden de la primera dimensión educativa: ser capaz de expresarse y sentir. Ser capaces de percibir y reconocer aquello que sentimos y contar con lenguajes —el cuerpo, la palabra, la oralidad, por ejemplo—, para expresarlo, narrarlo y compartirlo con otros.

La educación sensible no sería entonces, si la consideramos, una misión más que sumamos a la escuela. No se busca proponer una competencia nueva para juntar al currículo, como si fuese algo extraordinario o urgente o una directriz ministerial. Si estamos interesados en atender a la pregunta del por qué debemos ocuparnos de estas demandas, es porque estamos interesados, de fondo, en darle la posibilidad a los estudiantes, de desarrollar lengua, como dirá María Teresa Andruetto, a los niños, a los jóvenes, para que puedan decir(se), nombrar(se), expresar(se), tanto en la vida pública como en su mundo privado.

Tendríamos que decirlo sin ambigüedades: la educación sensible ya es parte de nuestras tareas. Es, digamos, parte de nuestro compromiso. No habría razones para que nos resulte ajeno.

Tenti acudiría en nuestra ayuda para ampliar esta competencia expresiva. Nos dirá que la expresión nos ayudará a pensar, nos facilitará reflexionar, nos hará posible comunicar, opinar y, así mismo, representar el mundo que nos rodea. Y añadirá:

También —las competencias expresivas— nos dan la capacidad de formalizar y exteriorizar nuestros sentimientos, miedos y esperanzas, intereses y demandas. Decimos competencias expresivas y no simplemente gramática, lengua y literatura, sino también oralidad, expresión estética y corporal. Esta capacidad es poderosa, porque se hacen cosas con palabras o símbolos: podemos convencer, causar placer o dolor, enamorar y también engañar, mentir, sugerir, inducir, vender, negociar. Asimismo nos permite aprender, entender, escuchar, conocer y hacer cosas con otros. Como tal, es un saber transversal y que no sólo

compete a los docentes de lengua y literatura, sino que debería de ser un objetivo institucional. (Tenti, 2021, pág. 56)

¿Por qué debo, como maestra, maestro, ocuparme de la capacidad sensible?

Porque lo hacemos todo el tiempo, aunque muchas veces, no de manera sistemática. Trabajamos con la capacidad comunicativa porque buscamos que los jóvenes puedan pensar y reflexionar “de forma autónoma” (Tenti, 2021). Porque sabemos el lugar que tiene el “desarrollo de las facultades creativas y productivas” (pág. 57). Porque la vida en democracia nos convoca a participar, a pensar, a crear “de forma colectiva”, representaciones que den sentido y orienten nuestras acciones.

No se tratan de competencias desconocidas. Están ahí, junto a nosotros, cuando pensamos en hacer visible lo que saben y lo que aprenden los jóvenes.

La competencia expresiva no es simplemente la educación artística aunque, a través de ella, hoy en la escuela tenga lugar la creatividad y la representación simbólica. No es simplemente leer, aprender a leer y hacerlo bien según las formas en que consideramos que se hace con fluidez y respeto por los signos de puntuación, etc. Aunque la lectura tenga un papel fundamental para expandir la experiencia sensible —muy distinto a pensar en la literatura como medio para formar a mejores ciudadanos como sugieren autores como Martha Nussbaum, otro asunto que merece una discusión particular—, va mucho más allá de comprender e interpretar relatos. La lectura produce algo, como lo señala Michèle Petit (2008): descubrir un mundo, un paisaje propio. No ser buenos o mejores personas: se trata

de algo más intangible, difícil de rastrear:

La lectura como fuga, fuera de los muros de la familia y de la casa: la liberación de la soledad, el consuelo... La búsqueda de los misterios del sexo; la necesidad de imágenes que nos envuelvan y, luego, más tarde, en la adolescencia, de frases resplandecientes que nos ayuden a expresarnos... (Petit, 2008)

Tenti dirá: Un sujeto que sabe leer y escribir está en condiciones de aprender cualquier otra disciplina (pág. 57). Yo añadiría: La educación puede ser, podría ser, una oportunidad para expandir nuestra experiencia sensible. La educación podría ser una fuente de experiencias estéticas, pensadas, calculadas, soñadas.

Las experiencias que analizaremos nos señalan que este proyecto no sólo es posible: que ya ocurre y que la escuela cuenta con los medios, a veces restringidos, pero no ausentes, para educar nuestra sensibilidad. Sobre todo para hacerlo de una manera en que sea posible imaginar(nos) de un modo distinto. ¿Qué relación tiene la capacidad de imaginar con la experiencia sensible? Nussbaum (2012) puede ayudarnos a comprender esta relación. En su propuesta de crear capacidades como una apuesta para que sea posible llevar vidas mejores —cuyo desarrollo debe ser de alto interés de los gobiernos—, propone concebir la capacidad de crear sentidos, imaginación y pensamientos.

Poder utilizar los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento, y hacerlo de un modo “verdaderamente humano”, un modo formado y cultivado por una educación adecuada que incluya (aunque ni mucho menos esté limitada)

a la alfabetización y la formación matemática y científica básica. Poder usar la imaginación y el pensamiento para la experimentación y la producción de obras y actos religiosos, literarios, musicales o de índole parecida según la propia elección. Poder usar la propia mente en condiciones protegidas por las garantías de la libertad de la expresión política y artística, y por la libertad de la práctica religiosa. Poder disfrutar de experiencias placenteras y evitar el dolor no beneficioso. (Nussbaum, 2012, pág. 54)

Percibir y sentir son, para Aristóteles, una suerte de manifestación del deseo de saber. Y sugerirá que la memoria, así como la imaginación, serán extensiones de esta potencia para pensar (Pineda, 1998). Al seguir estas ideas podríamos sugerir que, al crear las condiciones para potenciar nuestra capacidad perceptiva, del mundo que nos rodea y de nosotros mismos, estamos ampliando nuestra capacidad de imaginar. Y, como señala Nussbaum, el usar nuestra imaginación será fundamental para representar y expresar aquello que sentimos, pensamos y razonamos, en distintos lenguajes y con diversos propósitos.

Poder usar la imaginación no es un asunto nuevo. Tampoco lo será el decir que debe dársele el mismo valor e importancia que tienen la razón y el pensamiento lógico. Goeth, Schelling, Fichte, Schiller, Humboldt, Novalis, todos miembros del Círculo de Jena — conocidos por ser los fundadores del romanticismo alemán entre 1794 a 1797— reclamarán el lugar que tiene la imaginación junto a la razón, para conocer el mundo. No bastará, dirán, “la razón, la racionalidad” para acceder a todos sus misterios (Wulf, 2022, pág. 89).

¿Por qué entonces la sensibilidad sería relevante para afrontar las heridas de la escuela, narradas al inicio de este texto?

Tal vez, porque estos asuntos necesitamos abordarlos desde una elaboración simbólica. Y lo simbólico, como señala Tenti (2021), sugiere la capacidad para percibir y representar ideas, sensaciones y experiencias. Pero también malestares, profundos temores, vacíos, ansiedades. Ser capaz de explorar formas de nombrar la herida, no curará la herida, sin embargo, hará posible tantearla, explorarla, sentirla. Saberla presente y no negar su existencia. Pero, además, el poder reconocer en otros formas similares [o distintas] de nombrar estas heridas, de representarlas, nos ayudará a comprender, quizá, que experimentarlas no sólo pertenece a la experiencia individual. No le es única. Puede ser un sentimiento compartido. Y esta idea, la posibilidad de encontrarnos en lo común —en experiencias del dolor, por ejemplo—, puede ayudarnos en la resignificación de los momentos difíciles. Una escuela que no da lugar a esta voz común, será una escuela dominada por el silencio. Y esto, hay que decirlo, puede traer consecuencias para la vida. Los jóvenes, los niños y las niñas requieren un espacio en el que sea posible aprender a decir; aprender a nombrar, ser capaces de llamar malestar a esto que para ellos lo es. Y esto pasará también por ser capaz de decirlo de muchas maneras: simbólica pero también, directamente, en clave de crónica, relato de hechos; o representarla, en el poder de la imagen: una secuencia de escenas que cuentan, tan poderosamente como lo haría la palabra, aquello que duele. Y también aquello que nos alegra.

Estas operaciones serán posibles si podemos pensar, reflexionar, opinar, comunicar (Tenti, 2021, pág. 56). Y a la escuela, esta función -la de expandir estas habilidades y desarrollar las facultades creativas- le es propia. No es, ni más ni menos, una carga adicional.

¿Por qué esto se relaciona con las distintas disciplinas? ¿Dónde actúan estas capacidades?  
¿En qué momento se convierten en un proyecto común?

Autores como Emilio Tenti o Gloria Rincón, nos ofrecen algunas pistas: las competencias descritas contribuirán a desarrollar el conocimiento propio de cada disciplina. Tenti (2021) lo llamará aprendizajes fundamentales (pág. 58). La maestra Rincón hará énfasis en que saber leer y escribir son saberes indispensables para aprender y conocer cualquier disciplina, ya sea de humanidades o aquellas del orden de la ciencia. Escribir entonces será relevante para ayudarnos a pensar y desarrollar ideas, incluso si aquello que escribimos es prosa o poesía. Pero, también, la oralidad hará lo propio: nos enseñará a tejer ideas, a juntar intuiciones, reflexiones, como pequeñas arañas que hilan, con precisión, y urden, diseñan, recrean, formas complejas. Además, nos ayudará a seducir, a convencer, a compartir lo que sentimos y pensamos. Y en el aula, hablar, conversar, no tienen que ver solo con el área de lengua castellana o artes: también es parte de las ciencias. Goeth, Humboldt, y todos los miembros del Círculo de Jena, lo sabían. Para ellos, la experiencia estética se cifraba tanto en la ciencia como en la poesía y juntas resultaban indispensables para comprender el mundo. Ciencia y filosofía se unían para trazar relaciones y vínculos entre animales y seres humanos (Wulf, 2022). Ciencia y Literatura hicieron posible la obra de Goeth. “La poesía y la ciencia, dijo, llevaban ya demasiado tiempo considerándose las más grandes antagonistas” (pág. 166). Por

entonces compuso poemas dedicados a las plantas, pero quizá, Fausto, como señala Wulf, sea la obra en la que esta relación se hace potencia.

Del mismo modo, Fausto, su obra más célebre —en la que el personaje central del drama hace un pacto con el diablo, Mefistófeles, a cambio del conocimiento infinito—, está repleta de teorías científicas, incluyendo conceptos geológicos sobre la creación de la Tierra enfrentados entre sí, y las propias teorías del color de Goeth. (Wulf, 2022, pág. 66)

Conversar la ciencia, dialogar juntos sobre los efectos de la poesía, le permitieron a esta estela de pensadores reconocer sus distintos aportes, sus diferencias, sus digresiones. También les fue posible comprender que no podían pensar de forma fragmentaria, compartimentada. Era indispensable dejarse influenciar, inspirarse y experimentar juntos.

De esto quizá podamos decir que, además de las disciplinas que ya se enseñan en la escuelas, debemos insistir en crear capacidades para aprender a compartir, a conversar, de expresar, a representar y establecer vínculos con los otros. Los maestros, maestras sabemos que es posible. También sabemos que es necesario.

Con lo expuesto, queremos decir que la escuela ya se ocupa de los saberes disciplinares pero también y a veces, al mismo tiempo, de las heridas que afloran en la escuela. Sabemos que requerimos actuar para atenderlas. Quizá por ello será necesario retomar nuestros proyectos pedagógicos personales. El nuestro. Ahí nos encontramos porque es posible que

queramos enseñar con eficacia, pero no a cualquier precio. No a costa de ignorar demandas pendientes.

## PAISAJES SENSIBLES

“Las revoluciones no sólo hay que hacerlas,

También hay que hablarlas”

Tomado de Andrea Wulf, citando a Goethe.

¿Cómo hacer posible la educación sensible en el aula?

Quizá, para este momento, compartamos la idea de que educar la sensibilidad no alude a una tarea adicional. Una competencia más que sumamos a la larga lista para alcanzar aprendizajes. Entonces ¿cómo tejer la sensibilidad en medio de la labor de enseñanza?

Los maestras y maestros necesitamos nutrirnos de ideas prácticas. Posiblemente nos sirva reconocer cómo, en la vida escolar, las utopías, se hacen realidad; cómo experimentar sin morir en el intento, cómo hacer de la educación sensible un “caldero mágico, burbujeante”, como le diría Caroline Schlegel a Novalis, a propósito de lo que ocurría cuando el Círculo de Jena se encontraba.

En este punto será necesario echar mano de algunas experiencias para que juntos observemos qué es posible en nuestro contexto, de qué maneras, con qué recursos, bajo qué parámetros de trabajo. También apuntando a considerar en qué tiempos y espacios y para lograr cuáles propósitos.

No habría sido posible reflexionar sobre todo esto sin partir de experimentaciones previas. Quizá esto explica el que este proyecto sea un texto escrito en un tono personal, íntimo, que asume la pregunta de lo que puedo aportar para hacer aún más vibrante el encuentro en el aula: qué puedo extraer de provechoso de lo que ha ocurrido cuando yo misma me he enfrentado a la relación enseñar-aprender. Lo he dicho antes —e insistiré en ello a lo largo de este relato—: creo que una clave para continuar la transformación de la vida escolar, del acto educativo, es la educación sensible. Es una alternativa para retomar ciertas ideas que acompañan nuestra labor: hacer también de la enseñanza la posibilidad de “acceder al placer de pensar y el poder actuar” como sugiere Meirieu (2005). Parafraseando al autor, este sería mi proyecto pedagógico personal.

Lo personal también es conocimiento. Y mi proyecto pedagógico comenzó cuando descubrí que me interesaba abordar la relación enseñanza y aprendizaje desde una dimensión estética, antes que disciplinar, aun cuando sus resultados requirieran abordar temas específicos, por ejemplo, del currículo. Como lo mencioné antes, quería enseñar sobre los animales que viven en el mar a través de una serie infantil llamada Guillermina y Candelario. Ese fue el comienzo, pero luego fue necesario abandonar el discurso informativo y pensar, por un momento, en la experiencia de descubrirse habitante de un entorno rico, bello y vital como el pacífico colombiano: ¿De qué manera habitar este lugar, me define y me enriquece? ¿Cómo aprendo lo que soy cuando descubro que cerca de casa vive una mantarraya, un manglar, un pez globo? Pasar de “aprenderemos sobre el coral marino” a “vencer el miedo para aprender a nadar en el mar”, como experiencia sensible para lograr diversos aprendizajes, entre esos reconocer lo que significa el coral marino para la vida del mar y del planeta, requiere tiempo, espacios y unas determinadas formas de poner en marcha procesos

para enseñar y procedimientos para aprender. Por supuesto que la televisión en sí misma no enseña. Hará falta algo más que contenido y nuestro esfuerzo, en aquellos tiempos, se centraba en compartir con la audiencia infantil cómo, de qué manera, dos niños hijos del Pacífico aprendían y enriquecían su experiencia vital y sensible. Esta idea de compartir el cómo, de qué manera era posible, contenía una invitación: a intentar también, por sí mismos, descubrir el mundo. Y descubrir es una invitación a experimentar: a crear juntos. Y para crear juntos es necesario conversar, discutir, ensayar. Conversar, discutir, ensayar fueron ideas claves en la elaboración de experiencias educativas más allá de los contenidos<sup>8</sup>. Y es aquí donde concentraré mi atención.

Pues bien, con estas ideas en el bolsillo, comencé a identificar que la experimentación resultaba fundamental en la educación sensible. No bastaba con planear el contenido formativo. Tenía que esforzarme y tratar de concretar las ideas, de fijar modos en que es posible llevarla a distintos espacios formativos.

## **INT. ESCUELA EXPANDIDA – DÍA**

En los relatos que a continuación me dispongo a describir, aparecen distintos escenarios formativos. El primero ocurre en el edificio de Comunicación Social de la Universidad del Valle, en el año 2019, durante el desarrollo del taller *Circuito, código y cuerpo*. El segundo ocurre en el espacio Laboratorio Conector, un lugar pensado como semillero en Arte y

---

<sup>8</sup> No me detendré en Guillermina y Candelario dado que sus modos de producción apuntan a un lenguaje que quizá nos resulte difícil de implementar en el aula. Tal vez esta experiencia pueda mirarse bajo las ideas de María Acaso cuando sugiere el currículo como una novela. Un libreto para televisión bajo las intenciones de la serie Guillermina y Candelario, como formato para el diseño curricular puede ser sugestivo e interesante. Seguramente lo abordaré en el futuro. Por ahora, el corazón de mi trabajo es ofrecer ideas para pensar y hacer, pero particularmente, que son posibles de realizar.

Tecnología, a través del taller *Libro Expandido*. El tercero, ocurre en la electiva del Departamento de Humanidades de la Universidad Icesi llamada *Ficción infantil para adultos: historias para pensar los afectos y las emociones* desarrollada en el segundo semestre del año 2021.

Con el propósito de facilitar la escritura y avanzar en la narración, usaré tres nombres para distinguir cada experiencia. La ocurrida en la Universidad del Valle la llamaré *Cuerpos*. La desarrollada en Conector, la identificaré como *Tejidos*. Y aquella que ocurrió en el espacio de la Universidad Icesi, la nombraré *Memorias*. Por supuesto que los nombres incorporan un elemento esencial de la sesión de trabajo y, además, señalan algunos aspectos que considero relevantes para pensar experiencias sensibles en un espacio formativo: *Cuerpos*, *Tejidos*, *Memorias*.

Creo necesario, además de esta suerte de nominación o #Hashtag para identificarlos en el cuerpo de este escrito, exponer las razones para elegir estas y no otras experiencias a las que he estado expuesta, no sólo como maestra, sino también como participante activa de los distintos procedimientos que proponen. Para empezar debo señalar que, en un comienzo, no imaginamos que estas experiencias incorporaban una formación sensible. En sus diseños éramos conscientes del interés por integrar la creación con distintos lenguajes artísticos y el trabajo colaborativo de los participantes. También intuíamos lo que podía producir en sus participantes —risas, juegos, trabajo, concentración en diversas tareas—, pero no operamos en sus orígenes con la intención de atender un propósito de formación sensible; simplemente queríamos afrontar otros temas, otros dominios, como se verá a continuación. Es oportuno aclarar, además, que fue durante el desarrollo de las tres experiencias, cuando descubrí que

algo más ocurría en estos procesos. Se revelaron ideas potentes. Con el tiempo fue posible hacer más tangibles sus relaciones con la educación sensible. Hoy creo, profundamente, que estas emergen con mayor claridad en la medida en que avanzo con este relato personal y reflexivo.

## TRANSICIÓN

### **ZOOM IN – CIRCUITO, CÓDIGO Y CUERPO: TECNOLOGÍAS PARA CREAR JUNTOS**

El encuentro realizado en el marco de la intervención educativa Mi Comunidad es Escuela<sup>9</sup>, se desarrolló con maestros y maestras de diferentes disciplinas de instituciones públicas de la ciudad de Cali. La sesión hizo parte del Seminario de Artes y tuvo como eje central proponer el cuerpo como parte esencial de la experiencia. Su diseño, planeación y ejecución corrió por cuenta del grupo de profesionales que participamos de la intervención educativa, entre los coordinadores académicos Rocío Gómez y Julián González de la Universidad del Valle, los coordinadores técnicos, Felipe Moncada, María Alejandra Mafla. La orientación técnica fue dirigida por el artista digital caleño Daniel Escobar Vásquez. En

---

<sup>9</sup> **Mi Comunidad es Escuela** fue programa desarrollado en la ciudad de Cali entre los años 2017 y 2019. Su principal objetivo consistió en fortalecer la calidad y pertinencia de los procesos educativos de las Instituciones Educativas Oficiales rurales y urbanas de la ciudad. Con una inversión de más de 500.000 mil millones entre recursos propios y de préstamo a la banca nacional, el programa fue liderado a través del eje de gobierno Educación para el Progreso y seis organismos claves: Secretaría de Educación, Secretaría del Deporte y la Recreación, Secretaría de Cultura, Secretaría de Bienestar Social, Secretaría de Paz y Cultura Ciudadana y DATIC. En la página del Cier Sur, Universidad del Valle, es posible encontrar información amplia sobre las líneas de formación, propósitos y las IEO vinculadas en la experiencia formativa. <http://ciersur.univalle.edu.co/formacion/proyectos-formacion/semilleros-mi-comunidad-es-escuela>

esta experiencia participé como coordinadora general de la línea de formación llamada Semilleros TIC.

Las distintas miradas de quienes trabajamos en su diseño fue clave para trazar una ruta formativa en la que fuese posible poner en el centro al cuerpo, como parte esencial de la experiencia educativa para vincular los distintos dispositivos que plantea la propuesta. Queríamos convocar un escenario en el que maestros y maestras, antes que hablar de tecnología, experimentaran con sus cuerpos en movimiento lo que podemos hacer con ellas. Queríamos proponerles un escenario de creación con sus objetos personales donde fuese posible escribir, dibujar, programar y relacionarse con y a través de pantallas y escenarios de la ciudad de Cali.

#### **FLASHBACK** – Salón de clase

Al momento de diseñar la experiencia #Cuerpos, nos acompañamos de las ideas de Bourriaud cuando sugiere el uso de objetos como centro de la creación artística. Fijar la mirada sobre estos, significa para el crítico, saber usar de otra forma las cosas que nos rodean. Usar objetos —libros, discos, llaves, fotografías— invita a pensar otras gramáticas, otras formas de crear lenguaje: “a partir de la lengua que se le impone... el locutor construye sus propias frases [los actos de la vida cotidiana]. (Bourriaud, 2014. pág. 23)

Para ese momento, la mayoría de los asistentes pertenecían a la Red de Maestros de Artes de la ciudad de Cali. Pero, a su vez, convocamos a maestros, maestras de distintas disciplinas, entre ellas las ciencias naturales, sociales y matemáticas porque asumimos la creación artística —crear

cosas con distintos materiales— como un asunto de interés pedagógico, más que de énfasis disciplinar. El taller #Cuerpos se propuso entonces entretener distintas caras de la producción artística: experimentar con tecnologías electrónicas —Microbit<sup>10</sup>—, tecnologías móviles —tabletas, celulares—, interfaces digitales como Google Maps; con el diseño de piezas artesanales —tijeras, papel, colores—; con la escritura de microrrelatos sobre la historia de nuestros objetos cotidianos, personales y, finalmente, compartir la experiencia como parte de una exploración emergente y colectiva<sup>11</sup>.

En #Cuerpos nos propusimos transitar junto a los participantes en los recuerdos como material de inspiración para abordar una escritura expandida. Maestros, maestras, moldean historias sobre objetos muy preciados por ellos —una carta, una fotografía, un pañuelo—; lo dibujan acudiendo al recurso estético del pixel con la ayuda de un dispositivo tecnológico —Microbit—, y comparten sus relatos —es decir, sus memorias— en Google Maps para

---

<sup>10</sup> La BBC Microbit hace parte de las iniciativas educativas adelantada por la BBC junto a compañías de tecnología, con la intención de formar a niños y niñas en lenguajes de programación. Microbit es una tarjeta de circuitos compuesta de leds y un chip de Bluetooth que permite programar funciones para crear juegos, mensajes, interactuar con otros dispositivos, entre otras funciones. Para ampliar la información sobre sus funcionamiento y lenguajes, puede consultarse la página del programa. <https://microbit.org/es-es/>

<sup>11</sup> La extensión del propósito se puede leer en detalle a continuación: “En este taller los asistentes experimentarán con tecnologías electrónicas para la confección de una pulsera inteligente que les permitirá llevar a cabo una actividad colaborativa. A través de la conexión de bloques de programación, y utilizando sus propios dispositivos móviles, llevarán a cabo la configuración de la pequeña placa electrónica Microbit, que actuará como el cerebro de sus pulseras inteligentes. El taller se inscribe dentro del seminario de artes Realidades Juveniles apelando al juego como vehículo del aprendizaje y de la creación de vínculos, proponiendo el uso de artefactos presentes en la cotidianeidad de los jóvenes, como son los dispositivos móviles y las pulseras, pero abogando porque la mediación tecnológica de las relaciones personales produzca dinámicas de encuentro y colaboración. Los asistentes no requieren conocimientos previos de programación o de electrónica, pero deben llevar sus dispositivos móviles como celulares o tabletas” (Elaborado por el colegiado académico del proyecto Semilleros TIC, 2019).

describir los lugares que habitamos, no sólo a través del cuerpo, sino, en palabras de Bourriaud (2017) como una forma de vivir —y reconocer— la “experiencia de proximidad”. Finalmente, el objeto-pixel emerge en una pulsera artesanal llevada por todos en sus cuerpos —a modo de collar, o brazalete— invitando con ello a moverse por el espacio, a transitarlo y buscar el intercambio de experiencias con el resto de los compañeros.



El escenario fue organizado de manera intencional para que todas, todos, pudieran circular libremente, conversar entre ellos mientras seleccionan materiales —cables, arduinos, papel, lápiz, tijeras—. Se propuso una sola mesa de trabajo lo suficientemente amplia con la intención de juntarlos y activar charlas, preguntas y la ayuda entre pares. La primera etapa del proceso, la escritura, produjo una pequeña sensación de desacomodo pues pensar en los objetos y escribir historias desde ellos, experiencias, recuerdos, requería, según sus palabras “un trabajo de silencio, de mucha concentración”. Sin embargo, dada las condiciones en las que estábamos, no sólo era imposible por el entorno: estaban rodeados de distintos profesionales que proponían conversaciones con otros maestros, maestras, en el mismo lugar. De modo que este trabajo de escritura tenía que desmarcarse de la idea de la calma y la inspiración para producirse. Debía darse allí, entre todos, en medio del ruido, de las voces de otros compañeros y las instrucciones de los orientadores del taller. A su vez, debía desmarcarse del formato o del modo en que “había que escribir” según relata una de las

maestras. No teníamos la forma correcta del escribir, sugerimos, en cambio, muchos modos de escritura breve, de relatos sobre la memoria y los objetos.

Esta idea de cambiar los modos de producir las cosas, por ejemplo escribir en silencio, realizarlo en medio del ruido, es, para nosotros, una manera de procurar otras sensibilidades. Porque se trata de pausar las maneras comunes de “hacer”: ir de la escritura individual desarrollada en un espacio de consumo privado, como sugiere Bourriaud (2017) a producirla en un ambiente colectivo en el que circulan preguntas, orientaciones y, además, con tiempos limitados. Lo mismo sucedió con la creación del objeto artesanal. En este caso los maestros, maestras, contaron con una guía para crear la pulsera, un objeto visible que luego serviría de conexión con los otros participantes, pero su creación no se limitaba a un diseño guía: podía abordarse de distintas maneras, con las imperfecciones propias de quién experimenta y no del experto que sabe manipular todos los materiales; además, se trataba de una pieza completamente análoga, hecha en papel, unida con pegante y ajustada a la mano con pequeños trazos de cinta, cuyo centro contenía una pantalla de leds para ser observado por otros. Podía llevarse en la mano, o como broche, o colgarse en el cuello. Sus formas también sugerían los modos en que tomamos decisiones, la manera en que apropiamos las formas de hacer. Y esto, pensamos, es un aprendizaje que podemos reconocer en la educación sensible.

Este despliegue de habilidades, producir trazos imperfectos, escrituras automáticas, cortar a mano, tratar de conectar cables, fallar en la conexión del Led, y la incertidumbre propia que conlleva crear, se suman también a otras sensibilidades, pues se trata de pasar de maneras *correctas* de producir creaciones y saberes, a entender estos actos de enseñanza y aprendizaje dominados por el error, el ensayo, la repetición, los varios intentos, como parte

de una narrativa orientada a la experiencia. En palabras de Acaso (2017), es ir de un modelo de certeza a la noción de verdad subjetiva, saberes producto de la experiencia personal. Es también asumir la pedagogía como una construcción, como dramaturgia y ficción, un acto de construir símbolos (pág. 56).

Por otra parte, los maestros y maestras experimentaron juntos una tarea colectiva: crearon historias, dibujaron, realizaron piezas manuales y compartieron lugares significativos y habitados por sus memorias. El resultado es una obra por experimentar, como señala Bourriaud, en un espacio de intercambio, un lugar en el que los desplazamientos eran fundamentales para observar, curiosear, y conversar sobre las creaciones de todos los participantes.



Volvamos a Tenti. En el campo de los saberes fundamentales, las competencias expresivas son del orden de tareas que podría atender la escuela —y que la escuela ya hace—. Producir representaciones es una de estas posibilidades: en el caso de #Cuerpos, maestros y maestras acudieron a su experiencia personal para representar píxeles, para darle nuevos sentidos a la forma de vivir en lugares distintos; dieron forma a la palabra para compartir con otros aquello de lo que están hechos sus recuerdos y sus afectos.

Para ponerlo en términos del lenguaje escolar, una de las maestras expresa de la mejor manera el sentido de esta secuencia de procesos creativos:

“...eh, integró varias áreas en un ejercicio. Primero, [pues aquí] se trabajó mucho... [pues], la tecnología, pero [era] como la atención, que es tan dispersa en los estudiantes... [Pero] Y como esto les llama la atención a ellos, entonces logra uno... retener ¿no cierto? [Pero] Inicialmente se hizo un trabajo de redacción, porque en diez frases... [no sé qué] redacte un recuerdo... Y uno bueno, ¿cómo redacto? Entonces se trabajó redacción. Se trabajó tecnología. [Acá] Se trabajó expresión corporal... [Eh...] Expresión verbal, porque había que decir e interpretar lo que... ¡interpretar! O sea, otro ejercicio... eh, del compañero, ¿no cierto? Y, además, la parte de geografía, porque... [ah, él dijo], [ah], se cuenta fue habitada en tal parte... Ah, es que habló de México... Y si seguimos así pues cada uno va hablar de una región... [ya sea] de nuestro país, las escuelas... Entonces, me pareció un ejercicio bien, bien interesante para dos horas... se vieron [casi] cuatro asignaturas...”<sup>12</sup>.

Se aprenden distintas disciplinas, señala nuestra maestra. Al interactuar con los recursos tecnomedios en esta experiencia, se aprende otro lenguaje, el del código, para crear cosas con leds, cables y arduinos. Se aborda el área de lenguaje, nos recuerda, porque la experiencia convoca a la escritura. Ella lo denomina redacción y sabemos que la escuela enseña a redactar, a poner ideas sobre el cuaderno. Emerge la expresión oral, es decir, era

---

<sup>12</sup> Participante del Seminario en Arte y Tecnología, Mi Comunidad Es Escuela, Universidad del Valle, 2019).

necesario contar aquello que expresaron en el pixel, pero también en Google Maps. Trabajar con palabras, escritas y verbales, en una misma experiencia. Luego sugiere el área de geografía como otra disciplina más donde la potencia de aprender se hace presente en #Cuerpos. Identificar en un mapa dónde ocurrieron las historias, dónde habitaron o habitan sus compañeros, dónde queda un barrio, dónde el otro, si hablamos de nuestro país, o de México, como narra la maestra, es otro saber que se aprende, de una forma que no es sólo disciplinar: es un conocimiento expandido, vincula la escuela —en este caso, el campus de la Universidad del Valle—, con el mundo exterior, con el mundo de afuera, real, tangible y susceptible de incorporar para aprender más sobre aquel que habitamos pero, a su vez, para reconocer el lugar donde habitan los otros, las personas con quienes compartimos experiencias, relatos, memorias y saberes.

El poeta Novalis, uno de los integrantes del Círculo de Viena, consideraba que la física, la química, “eran tan creativas como la pintura y la poesía. “Los laboratorios serán templos”, escribió en su novela *Los discípulos en Sais*. La ciencia, la poesía y el arte iban de la mano. Todo era uno” (Wulf, 2022, pág. 186). En retrospectiva, su sentencia “Las ciencias deben ser poetizadas”, puede ser parte de la experiencia #Cuerpos cuando leemos el relato de la maestra. Y, es, a su vez, una forma de recuperar las ideas del poeta: “Romantizar el mundo, proponía, hacernos ver la magia y la maravilla que contiene. La misión era ver lo extraordinario en lo ordinario” (Wulf, pág. 190).

Como hemos señalado antes cada experiencia se relaciona con uno de los posibles énfasis que puede incorporar la educación sensible. Bajo el prisma de estas reflexiones comparto tres ideas o actos educativos: a) Exponerse a obras diversas, b) experimentar con diversas obras

y c) comunicar la experiencia con otros. En la propuesta #Cuerpos nuestras acciones se orientaron a la creación de obras diversas, convencidos de que todas las personas son ya creadoras o, como diría Rocío Gómez (2014) “artistas mundanos”<sup>13</sup>, cuando se propone una perspectiva de usos creativos de la tecnología. Esta dimensión de experimentar es necesario distinguirla dado que, como hemos asumido aquí, la educación sensible puede acercar a las personas —niños, jóvenes, adultos—, a distintos lenguajes artísticos: literarios, visuales, sonoros, tecnológicos, entre otros.

#Cuerpos es una experiencia donde los participantes hacen cosas juntos, con distintos materiales y tecnologías de viejo y nuevo tipo. Hacen uso de distintos lenguajes, la oralidad, la escritura y el lenguaje del cuerpo para crear pequeñas obras. Proponen y hacen cosas con palabras o símbolos con la intención de aprender, conocer, escuchar y, sobre todo, hacer cosas con otros (Tenti, 2021, pág. 65). Quizá por ello la clave no está tanto en las características de los dispositivos puestos en juego: pasa, en cambio, por reconocer a todos los participantes como personas con capacidades que, expuestos en condiciones de libertad, y con las orientaciones adecuadas, en palabras de Nussbaum (2012), son capaces de combinar estas habilidades para actuar y ejercerlas en un escenario que brinda esta posibilidad. Parte de la idea de enseñar, quizá, pero no es únicamente enseñanza de la literatura. Tampoco lo es del lenguaje del pixel como estética contemporánea. No es sólo enseñanza del código para darle órdenes específicas al computador, ni diseño y corte de materiales para elaboración de

---

<sup>13</sup> Artistas mundanos surge de las reflexiones propuestas por Rocío Gómez y Julián González a partir del análisis de las imágenes creadas por múltiples usuarios en la red social de Facebook en el año 2009. La autora, en su artículo publicado en la Revista Nexus, *Del usuario al artista mundano: Facebook como ámbito de creación y poetización de la vida* propone designarle este nombre al sujeto creador de diversas obras expresivas alojadas en esta red social como una manera de pensar la relación entre los jóvenes, la educación y los nuevos repertorios tecnológicos (pág. 2).

piezas artesanales. Ahí no está el foco del proceso sensible, no al menos, como lo pensamos en esta propuesta. Se trata de generar condiciones para que otros y otras puedan sentirse capaces de crear, de experimentar, de jugar y compartir sus resultados. Y también es una estrategia para:

- I. **Fomentar el encuentro.** Las experiencias a las que maestras y maestros fueron expuestos gestan encuentros bajo distintas modalidades. En este caso es un espacio para crear, pero también conversar, para discutir ideas, para aprender mientras hacen y se miran unos a otros. También lo es para sentir.
- II. **Elaborar, de forma colectiva, sentidos.** Tanto leer en voz alta como escribir textos y crear representaciones visuales de esas memorias, interpelan la idea de elaborar colectivamente sentidos: compartir memorias, ubicarlas en un espacio, reconocer cómo distintas personas habitan el mundo, son, también, formas de producción colectiva —Y no solo artística.
- III. **Propiciar el trabajo colectivo.** Es abrir una suerte de “**intersticio**” como lo propone Bourriaud (2017), citando a Marx, para definir comunidades de intercambio: “El intersticio es un espacio para las relaciones humanas que sugiere posibilidades de intercambio distintas de las vigentes en este sistema” (pág. 15). Intercambio de relatos, miradas sobre la vida. Intercambio de experiencias, pero también de saberes para mejorar lo que ya hacemos, para reconocer lo que aún no sabemos y que podemos aprender junto a otros que nunca hemos visto pero en quienes reconocemos ideas, creaciones, nuevas habilidades.

Por supuesto que estos elementos ya hacen parte de la vida escolar. Habrá que reafirmarlo muchas veces, pues no se trata aquí de revelar algo que no sepamos los docentes. Lo que

buscamos distinguir, y dónde queremos poner el énfasis del trabajo sensible, es las formas en que este puede ocurrir, de manera más sistemática, si se quiere, en la escuela, articulada a las demandas escolares y a la vida en el aula: acciones para fomentar el encuentro; para elaborar juntos representaciones y sentidos; abrir pequeños intersticios en el cumplimiento de las metas escolares que hagan posible diversificar la experiencia sensible.

### **FLASHBACK** – Escuelas públicas de Cali

La experiencia #Cuerpos es un modo de poner en marcha estos encuentros. Pero tiene similitudes con otros modos de gestar estos espacios que ya ocurren en la escuela. Por ejemplo, al momento de encontrarse los estudiantes en la sala de computo de la institución educativa. Pese a tratarse de un ambiente que orienta la acción hacia el uso de la tecnología —aprender a usar word, buscar información en Internet—, los estudiantes comparten imágenes, información, palabras. Conversan y ríen. Escriben y dibujan. Enseñan a otros sus hallazgos y también aquello que descubren. Lo mismo podríamos decir de otros espacios que suscitan estas experiencias como los laboratorios de química o en la realización de maquetas de ciencias naturales en el aula de clase. También en las ferias escolares, cuando distintos estudiantes se encuentran para enseñar, compartir, hablar, exponer, tanto sus ideas como sus intereses y la manera en que observan y descubren su entorno.

Para cerrar la historia de esta experiencia, echaremos mano de María Acaso (2017) para plantar dos ideas fundamentales que ella elabora: una propuesta de educación sensible incorpora en sus procesos tres posibles acciones<sup>14</sup>:

- I. Experimentar con obras diversas
- II. Comunicar la experiencia con otros
- III. Exponerse a obras

Podríamos señalar que #Cuerpos es una experiencia para experimentar con distintos lenguajes artísticos y obtener, como resultado, una oportunidad para compartir nuestra concepción del mundo, en un mismo encuentro, en un mismo espacio, con diversidad de personas y saberes diversos.

Al final de su libro *rEDUvolution*<sup>15</sup>, Acaso (2017) nos invita a crear una lista de definiciones para nombrar aquellos actos pedagógicos asumidos como pequeñas revoluciones —Y, por supuesto, cambios importantes en las maneras en que pensamos la educación—. (Des)aprendizaje, (Des)realidad pedagógica, educación artesana, educación disruptiva, educación a la inversa, expandida, rizomática, edupunk. Podemos hacerla crecer juntos. La manera como decidí llamarla aquí es Experiencias Estéticas para Educar.

---

<sup>14</sup> Esta propuesta se nutre de los aportes realizados por autoras como Graciela Ormezzano y Natalia Fattore. Ambas pedagogas exploran la relación entre estética y pedagogía, primero, como campo de trabajo para reflexionar sobre nuevos modos de pensar la educación, y segundo, como práctica y acción en el aula. En el caso de Ormezzano, su propuesta se encarga de diferenciar entre la educación estética y las particularidades de la educación artística. Se encargará, así mismo, de distinguir conceptos claves como estética y arte, la producción artística, el hacer artístico y la expresión artística como una manera de conocer nuestro mundo interior y exterior. Su artículo *Educación estética: una nueva cosmovisión en la escuela*, resulta importante para las reflexiones aquí propuestas. Además, se aproxima a las ideas de María Acaso, también integradas en esta discusión.

<sup>15</sup> (2017). *rEDUvolution*, hacer la REVOLUCIÓN en la EDUCACIÓN. Paidós.

Ahora: ¿qué otras experiencias estéticas podríamos proponer para la escuela? ¿Todas requieren los mismos elementos? ¿Las mismas acciones?

La siguiente experiencia quizá nos ayude a considerar otras vías posibles. La sensibilidad, por suerte, no es un componente de nuestra experiencia que podamos empaquetar en cierto modelo, con ciertas formas. Hay rutas diversas. La cuestión es permitirnos pensar la pedagogía como una forma personal, subjetiva y única para desplegar ideas que enriquezcan la sensibilidad de todos, de todas.

## TRANSICIÓN

### ZOOM IN – LIBRO ÁLBUM EXPANDIDO

Al volver sobre la historia de la profesora A. y la disputa entre jóvenes migrantes, recuerdo la sensación de malestar que suscitó en el curso de la maestría, donde todos, y esto incluía también al profesor, nos quedamos sin respuesta. En esos instantes sólo circularon, entre murmullos, otras inquietudes. Un compañero que estaba junto a nosotras, nos confesó: “¿Por qué las universidades no nos forman para atender estos casos?” “¿Por qué las universidades no nos preparan para afrontar la adversidad?” Otro compañero, más arriesgado, tomó posición e interpeló al docente: “Soy profesor de C... mi materia no tiene nada que ver ni con conflictos, ni con problemas sociales... yo enseño asuntos numéricos, ¿por qué debo ocuparme de un problema que poco o nada puedo resolver? Yo considero que este problema no es mío”.

En ese momento guardé silencio, no sin sentir que las palabras me golpeaban por dentro para salir. Deseaba responderle al compañero porque, a diferencia de él, algo me decía —una

sospecha, una intuición—que, por el contrario, este problema nos tocaba a todos. Tal vez en ese momento no teníamos claro por qué, ni tampoco teníamos todas las palabras para decirlo, pero ignorarlo, era, en cierta medida, ignorar una demanda real de la escuela.

La verdad, en ese momento, no tuvimos palabras para acompañar el malestar de la maestra. Tampoco teníamos experiencias de las cuales sujetarnos para explorar posibles alternativas. Ni palabras ni experiencias al alcance.

Al volver sobre ese momento tenso de la clase, recuerdo una frase de Larrosa sobre la experiencia: “no sé lo que me pasa, esto que me pasa no tiene sentido, no tiene que ver conmigo, no puede ser, no puedo comprenderlo, no tengo palabras” (Larrosa, 2003).

En su conferencia *La experiencia y sus lenguajes*, el filósofo intenta conquistar palabras para reivindicar la experiencia pero, a su vez, la problematiza para señalarnos que quizá no tenemos lenguaje para elaborarla, de que nos “faltan palabras” —o que no las tenemos—o las que llevamos en nuestro diccionario personal no son suficientes o son “insignificantes”, ajenas o falsas. En el escenario de la escuela, también nos señala que la experiencia parece agotada, vacía.

Se trataría de que pensáramos si lo que Kertész o Benjamin o Agamben dicen de la vida de las personas comunes de su época y de sí mismos, se podría trasladar a nuestras vidas y, sobre todo, a la experiencia de ser profesor o de ser alumno, a la experiencia de habitar un espacio escolar, un espacio pedagógico, si se le podría dar un cierto sentido a que la experiencia de la escuela es una experiencia

en la que no vivimos nuestra vida, en la que lo que vivimos no tiene que ver con nosotros, es extraño a nosotros, si de la escuela, tanto si somos profesores como alumnos, volvemos exhaustos y mudos, sin nada que decir, si la escuela forma parte de esos dispositivos que destruyen la experiencia o que lo único que hacen es desembarazarnos de la experiencia. (Larrosa, 2003, pág. 11)

En sus reflexiones sobre la *experiencia*, Larrosa (2003) nos invita a pensarla de otro modo, a intentar reconocerla, a encontrar muchas formas de nombrarla. Y la sugiere justamente para considerar de otra forma el acto educativo. Propone, entre otros asuntos, la experiencia como un lugar para imaginar lo pedagógico, en contraste con lo disciplinar de la escuela, o con lo que él denomina los *científicos del campo educativo*, y también con los críticos de la pedagogía, necesarios para reflexionar, sí, para volver sobre esos ideales que nos llevan a enseñar, pero que también se agotan, es decir que ya tienen sus vocabularios, sus gramáticas y esquemas de pensamiento (Larrosa, 2003). En contravía de este lenguaje ya elaborado, él nos propone explorar la palabra de la experiencia como una alternativa para pensar la educación, y nos sugiere ciertas formas, por ejemplo, lo sinuoso, la “imposibilidad de objetivación”, la “imposibilidad de universalización” como palabras y frases con qué dotar de otros sentidos a la escuela. Y a su vez, nos sugiere, comprender que la experiencia es “siempre de alguien.. de aquí y de ahora... contextual... provisional, sensible, mortal, de carne y hueso...” (Larrosa, 2003, pág. 3). En su propuesta de reivindicar la experiencia, de dignificarla, en contraste con aquello que nos ha exigido el “par ciencia/técnica” o el par “teoría/práctica” (pág. 7), Larrosa nos propone darle espacio a la incertidumbre, a lo provisional, a la finitud, es decir, a la vida en el campo educativo.

En la escuela la vida hace presencia: en las conversaciones entre niños, niñas, jóvenes; en sus juegos, en los secretos que esconden de la maestra, en las disputas que sostienen entre ellos. También la vida circula entre las historias de las maestras y maestros. Se cuele por las fisuras del currículo y de los planes de área. Eso lo saben, y lo sabemos, quienes hemos habitado la escuela: que enseñar no es sólo cuestión de áreas, de conocimientos y de transferencia de información. Sabemos que hay experiencias pero, quizá, siguiendo al filósofo, tal vez nos corresponde vaciarlas, porque, como vemos en la historia de la profesora A., no resultan suficientes para entender de qué se trata ni qué tenemos que ver nosotros con los acontecimientos de la escuela donde la vida estalla y emerge con toda su fuerza. Larrosa nos sugiere que quizá nos convendría reconocer que no tenemos experiencias y que incluso sería mejor hablar de inexperiencia como una vía para volver a trabajar sobre este asunto en la educación.

En el capítulo anterior propuse *Experiencias Estéticas para Educar* como una idea para pensar la educación sensible. La propuesta de Larrosa nos ayuda entonces para señalar que, de fondo, lo que proponemos es volver a lo singular en contraste con la búsqueda de lo universal. Supone retomar la subjetividad de los aprendizajes y lo inesperado de los aprendizajes, como sugieren González y Gómez (2017), y permitir la construcción de sentido a partir de lo que saben, producen y expresan los niños, las niñas y los jóvenes en el aula.

Reconozco de antemano las dificultades que acarrea la subjetividad en la escuela, pues la urgencia está puesta en garantizar el orden en el aula, en el procurar el control y el buen comportamiento, el regular las emociones y, a su vez, el cuaderno, como centro de trabajo para garantizar la transferencia del conocimiento. Pero tenemos que insistir: las revoluciones

se hacen con la conversación, nos recuerda Goeth, y si hoy nos enfrentamos a relatos como los de la profesora A., puede ser que debamos provocar otras conversaciones, tratar de poner otras palabras, de buscarlas y explorarlas para expandir la experiencia educativa.

El taller Libro Álbum Expandido, en adelante #Tejidos, fue, en cierto sentido, una forma de atender esta necesidad de explorar palabras para nombrar la experiencia. Inicialmente



nació como una propuesta para explorar el libro como objeto estético y experimentar la escritura y la lectura a través de los sentidos. En su primera

versión como laboratorio de creación, tanto en #Tejidos, como en #Cuerpos, pensamos que su foco era la narración colectiva. Sin embargo, para el caso de #Tejidos, descubrimos que su valor residía en la experiencia individual de crear una obra. Una obra que, luego, sería compartida a través de una exposición como suele ocurrir en los museos. A diferencia de lo que ocurre en #Cuerpos, #Tejidos propone exponer a los participantes a las obras de otros, en el mismo instante en que son creadas. Esta idea de exponer(se) a una obra de arte, en la dimensión de la educación sensible, es invitar a circular en un espacio común: “percibo, comento, me muevo en un único y mismo espacio”. (Bourriaud, 2017, pág. 15). Converso sobre aquello que veo, observo y siento.

En sus posteriores desarrollos #Tejidos, como experiencia sensible, invitó a generar lazos para hablar de aquello que nos conmueve o nos afecta, al habitar una ciudad como Cali.

¿Podríamos hacerlo para narrar nuestra manera de vivir la escuela? Quizá Bourriaud nos ofrezca pista para pensarlo:

Cuando Jets Haaning difunde por altoparlante historias chistosas en turco en una plaza de Copenhague (*Turkish Jokes*, 1994) produce en el momento una micro-comunidad –los inmigrantes se unen en una risa colectiva que invierte su situación de exiliados –que se forma en relación con la obra y en ella mismas. La exposición es un lugar privilegiado donde se instalan estas colectividades instantáneas, regidas por diferentes principios: el grado de participación exigido al espectador por el artista, la naturaleza de la obra, los modelos de lo social propuestos... (Bourriaud, 2017, pág. 17)

A diferencia del taller #Cuerpos, *Libro Álbum* ocurre en un espacio distinto de la escuela pero que, nuevamente, convoca, en su mayoría, a maestros, maestras de Instituciones Públicas de la ciudad de Cali. Fue realizado en el espacio de la fundación Laboratorio Conector, un lugar creado para experimentar con las artes y las tecnologías donde se concibe a sus participantes como sujetos creadores. Se trató de un mecanismo para trenzar la escritura, la creación de bordados, el lenguaje de los sensores, con la intención de procurar una experiencia de lectura donde el acto de tocar aportara en la construcción de sentidos. Lo hemos denominado #Tejido porque, siguiendo a Bourriaud



(2017), se trata de un taller donde los participantes apuestan por la construcción de una obra íntima y, a su vez, por un “estar-junto”, en el intercambio de experiencias, tal y como puede ocurrir en una exposición artística (pág. 14). El hilo son las escrituras, los códigos del lenguaje de programación, las hebras de colores para fluir sobre una tela y la voz, como fuente de expresión e invitación a la escucha.

#Tejidos es, un taller y, a la vez, un laboratorio de escrituras expandidas. A diferencia de #Cuerpos, cuya propuesta se orientó a la experimentación de obras diversas —creación de imágenes, relatos cortos, exposición de objetos personales en clave performática—, y en comunicar el resultado con otros, nos interesaba para esta ocasión exponer a los participantes a una experiencia inspirada en el lenguaje para producir intercambios sobre un mismo hecho: nuestra experiencia de habitar la ciudad a través de los sentidos. Una ciudad que huele, una ciudad que se siente en el cuerpo, una ciudad que suena y vibra, una ciudad que sabe. Esos estados sensoriales los imaginamos como una vía sensible para reconocer un espacio común, y, a su vez, dar lugar a las distintas formas en que la sentimos. La idea que acompaña estos supuestos, de fondo, apunta a trabajar lo colectivo, de una manera inversa: primero ir de lo individual para luego unirse a otros. Reconocer parte de lo que soy y luego, acoger la voz de los otros, con el interés de ver y conocer aquello que nos une.



Como señalamos #Tejido es una experiencia inscrita en el lenguaje. Lo primero que propusimos a los participantes, en una única sesión, fue un ejercicio de escritura para narrar sus maneras de habitar la ciudad. A diferencia de la experiencia anterior, en esta ocasión

acudimos a una técnica de escritura como la sinestésica para que maestros, maestras, pudieran pensar y nombrar sabores, olores y sonidos de la ciudad –el chontaduro, el borjón, el río, la marimba, pero también el sonido de los pasos al caminar las calles y el silbido del viento–. Procuramos una secuencia de procedimientos para experimentar los modos en que podemos jugar con la escritura: i) escritura a mano para encontrar formas de sentir la ciudad; ii) creación de imágenes o representaciones que pudieran bordarse sobre una tela, relacionadas con nuestra percepción de habitar un lugar; iii) grabación oral para recrear, a través de un dispositivo móvil, nuestra historia; iv) bordar una imagen que, al ser tocada, active la voz que narra; y v) exponer, como en una galería de arte, el resultado de la creación para ser, en palabras de Hennion (2010) degustadas y comentadas por el resto de los participantes del taller.

Todos estos procedimientos: Escribir, tejer, tocar, oír, son los cuatro actos, como en una



suerte de dramaturgia creativa, que resumen la experiencia de #Tejido. Incorpora, para iniciar, elaborar una primera escritura en el cuaderno. Luego, narrar con nuestra propia voz. Posterior a ello, producir un artefacto artesanal, como el bordado, para ser intersectado con una tecnología que haga posible activar la tela para escuchar cómo sienten y viven la ciudad personas que jamás se han visto. Finalmente, juntar los telares creados por los maestros, maestras, en una suerte de tendero de ropas, con la intención de mover los cuerpos para oír, ver, percibir, el relato de todos.

Pero podemos ir un poco más allá, ver otras cosas en estas acciones. Por ejemplo, el trabajo individual que propone el ejercicio de escritura pese a estar juntos en un mismo espacio. Compartir los materiales dispuestos sobre distintas mesas –los hilos, las agujas, los tambores para sujetar la tela, los cables, los leds, las tijeras, el papel, los lápices para escribir. La obligatoriedad de moverse por todo el espacio –en este caso configurado en un salón sin sillas, solo mesas, sin tableros y con un espacio abierto a la luz del día– para tomar lo que se requiere, en el momento justo y en la medida exacta. El guardar silencio mientras se escribe, pero también mientras se hace el bordado. Buscar un lugar apropiado para registrar la voz, ensayar varios registros en el celular, borrar, volver a grabar. Realizar acuerdos entre los participantes: distribuir algunos materiales sobre las distintas mesas en las que se encuentran sus creadores, compartir las tijeras, ofrecer ayuda para tensar la tela adecuadamente en el tambor; tejer, bordar, mostrar el resultado a sus compañeros y compañeras. Y luego, colaborar entre todos, todas, para realizar el “montaje” de la obra, como en un museo casero y disfrutar la experiencia de oír la producción ajena.

Podríamos sumar otras acciones que consideramos muy potentes desde una perspectiva educativa de la sensibilidad: disfrutar, oír, compartir, prestar, acordar, escoger, y finalmente, escuchar. En los muchos talleres adelantados en la escuela donde se combinan el arte con la tecnología, o simplemente se propone la experimentación con distintos lenguajes artísticos, lo que suele ocurrir en el proceso de crear es, desde nuestra percepción, lo más interesante para educar pues los participantes abandonan la idea de aprender conceptos, historia del arte, lenguajes artísticos en sí mismos, y acogen un trabajo, de tipo más artesanal, para “dejarse llevar” por la experiencia de hacer: con las manos, con la imaginación, y por qué no, con el deseo.

María Acaso le llamará a esto una educación artesana. ¿Por qué? Porque en su interés de la rEDUvolution, los espacios, los tiempos y las cosas que hacemos para aprender van más allá de la escuela:

La educación artesana es una forma de entender la enseñanza y el aprendizaje en clara oposición a la educación industrial: es una educación *slow* en la que somos capaces de dar tiempo al proceso; es una educación que tiene en cuenta las emociones...es una educación que tiene en cuenta el gusto y el oído, dos de los sentidos olvidados en el aula. (Acaso, 2017, pág. 122).

El movimiento *slow*, nos recordará Acaso, está relacionado también con los afectos, “con el trabajo emocional en las aulas” (pág. 123). En experiencias de creación artesanal como la propuesta por #Tejidos, hay “cuerpos relajados”, silencios, leves murmullos, muchos movimientos y desplazamientos intensivos de los cuerpos.

¿Podría la profesora A. encontrar en esta experiencia una alternativa para tramitar las diferencias y las disputas en el aula? Hasta ahora, hemos dicho que la educación sensible puede afrontarse a través de la experimentación de obras diversas y la comunicación del resultado de la experiencia. En este caso, consideramos que el hecho de participar de una forma de arte, si se quiere artesanal, cuyo tema central pase por “estar-juntos”, como señala Bourriaud (2017), puede ser un lugar de sociabilidad distinta a la discusión o al enfrentamiento directo de problemáticas que aún están por resolverse en otros ámbitos que muchas veces escapan a la escuela.

Si el arte es un estado de encuentro, como sugiere el autor de *Estética relacional*<sup>16</sup>, y la escuela es un espacio de encuentro en el que circulan palabras, metáforas, representaciones de la vida y la memoria familiar, cultural, de maestros, maestras y estudiantes –además de información, conocimientos y contenidos–, entonces la respuesta a la pregunta sobre #Tejidos como alternativa para abordar experiencias difíciles en la escuela, es sí. Al considerar estas ideas no podemos dejar de lado a Freire quién ya planteó la figura del maestro y la maestra como una persona sensible, una esteta, alguien dispuesto a proponer experiencias cuyos bordes del trabajo pedagógico puedan vivirse como pequeñas obras de arte capaces de producir sentido, atizar el mundo común. Recordármolo, hacérmolo sentir.

Las experiencias como #Cuerpos y #Tejidos son un conjunto de procedimientos –y de obras– no sólo con un valor redituable en términos educativos, sino también saberes que maestras y maestros podemos poner en marcha en la escuela.

#### **FLASHBACK** – Salón de clases

Sabemos que esto no es una novedad. Ocurre, por ejemplo, cuando los estudiantes exponen sus creaciones en las distintas ferias que adelantan, particularmente en la clase de ciencias o en la clase de artística. Lo mismo sucede con la lectura de escritos realizados en el aula —cuentos, poemas, pequeñas crónicas—. En últimas, esta propuesta acoge lo que sabemos hacer para

---

<sup>16</sup> (2017). Adriana Hidalgo editora.

recordar(nos) y regresar a lugares conocidos para reorganizarlos, reapropiarlos, retomarlos, y volver al aula para ampliar la experiencia de educar.

Por otra parte, #Tejidos propone desatender ciertas formas de la narrativa y acudir a una escritura expandida, como una alternativa de creación poética que mezcla géneros —los relatos de la memoria con la escritura de aforismos, de pequeñas sentencias autobiográficas, siguiendo las enseñanzas de María Zambrano—; acude a la remezcla —el acto de combinar textos escritos por otros con los propios—, para juntar unas o muchas voces y como estrategia para crear experiencias compartidas. Podría ser, respondiendo a Larrosa (2003), otra manera de procurar sentidos con y a través de la experiencia.

Insistiremos en este punto en dos aspectos centrales que proponemos como educación sensible: i) Espacios para fomentar encuentros. En este caso los maestros, maestras y jóvenes artistas crean obras individuales, y comparten esencialmente el espacio de percibir, comentar, moverse y oír, en un mismo lugar, la creación de los otros; ii) Elaborar, de forma colectiva, sentidos. Planteamos la idea de elaborar colectivamente significados. En la experiencia #Cuerpos, esta pasó por construir juntos una obra colectiva, —un mapa de relatos en clave de memoria personal—; en #Tejidos, la construcción de sentidos se propone como una suerte de micro-comunidad, siguiendo las ideas de Bourriaud (2017), donde todos comparten la experiencia de sentir y habitar con los sentidos nuestra ciudad.

A estas ideas sobre la pedagogía de lo sensible creemos oportuno sumarle una adicional, centrada en la apreciación artística. No es la recepción de la obra en un lugar pasivo, por el contrario, la idea se acompaña de la intención de pensar el arte desde una estética relacional,

donde el artista propone una forma de crear relaciones entre los sujetos, no basadas en la conversación directa, sino, por el contrario, más sensitiva, es decir, donde tiene lugar la percepción, la sensibilidad, el intercambio de miradas, las sonrisas y el juego como otra manera de provocar contagios. Bourriaud (2017) lo definirá a través de una frase de Duchamp: “El arte es un juego entre los hombres de todas las épocas”.

Nosotros lo organizaremos de esta forma: La escuela es un espacio para el juego entre niños, niñas, jóvenes y maestros, de todas las épocas.

En resumen, podemos incorporar la educación sensible en el aula con la generación de espacios para crear juntos pequeñas obras –todos los participantes ponen para completar o complejizar la propuesta. Con la puesta en marcha de pequeños proyectos de aula en el que haya trabajo individual de creación, como la escritura, para luego ser expuesto y observado, percibido y sentido colectivamente. Y, por último, la creación de espacios para el encuentro, mediados por los dos anteriores procesos. Pueden acompañarse de otras estrategias como lectura en voz alta por parte de la profesora mientras se crean obras individuales —como ocurrió, por ejemplo, en el caso del Libro Álbum Expandido—, o espacios para socializar y comunicar los resultados, como ocurre en las ferias escolares donde los estudiantes exponen y comparten sus procesos de creación colectivo.

Podríamos señalar el recurso de la escritura como un elemento transversal en la educación sensible. También el dibujo —la ilustración, la fotografía, pequeñas obras audiovisuales— apoyados en tecnologías disponibles y al alcance de los estudiantes.

Ahora, ¿podría sólo la lectura en voz alta pensarse como recurso pedagógico para educar la sensibilidad? No hablamos de leer para ser más democráticos o mejores personas: sugerimos que la lectura puede aportar experiencias que acompañen nuestras reflexiones, pero también que nos provoque, nos conmueva, nos recuerde quiénes somos o nos devuelva a preguntas todavía no resueltas —y que en la escuela se pueden problematizar, como sugiere Tenti—.

La última experiencia quizá pueda ofrecernos algunas pistas de cómo, la lectura en voz alta, en el espacio del aula, puede ser tan significativa y reveladora de su potencial.

## TRANSICIÓN

### **ZOOM IN – FICCIÓN INFANTIL PARA ADULTOS: HISTORIAS PARA PENSAR Y SENTIR AFECTOS**

Leer en voz alta fue una de las experiencias más íntimas que tuve en mi infancia con los libros y con la lectura. Significó permitirle a mi abuela resolver asuntos de la vida cotidiana —saber qué decían las recetas médicas, los ingredientes para una receta— pues era yo quién le ayudaba con sus lecturas; significó construir un extraño lazo con mi abuelo, pues, aunque no conversábamos sobre lo que leíamos, compartíamos un espacio para leer juntos el periódico, yo en voz alta, mientras aprendía a leer y, luego, cuando de repente me pedía que le leyera las tiras cómicas de las que tanto yo disfrutaba. Significó leer, en mi adolescencia, a un joven amoroso con los libros y las letras pero que, como Borges, sólo tenía acceso a ellas a través de la lectura de otros en voz alta. Significó leerme a mí misma, mientras trabajé

como supernumeraria en la biblioteca Mario Carvajal de la Universidad del Valle, en el área de libros especiales —ubicado en el cuarto piso; un lugar misterioso, y seductor para leer libros singulares—, a la espera de estudiantes que buscaban, como yo, leer en medio del silencio. Por aquellos días leí en voz alta páginas de *Bajo las ruedas* de Herman Hesse<sup>17</sup>, *Retrato de un artista adolescente*, de James Joyce<sup>18</sup>, y el que más recuerdo, *Ditirambos Dionisiacos* de Friedrich Nietzsche<sup>19</sup>. Leía en voz alta porque necesitaba dialogar sobre lo que leía. Algunas ideas eran difíciles de entender, de modo que oír mi voz era un intento por acceder a un grado de comprensión, de saber, de sentir que esa voz, mi propia voz, estaba ahí también para acompañarme en ese viaje misterioso de descubrir el gusto por los libros.

Siempre me pregunté por el potencial de la lectura en voz alta y lo que podría generar en quienes oyen las historias, los cuentos, las páginas infinitas de una novela. La historia de Scheherezade, la protagonista de *Las Mil y una noches*, es la historia de contar historias para salvarse de la muerte. También significa para mí la historia de lo que producen los cuentos en quienes los oyen, todas las noches, antes de dormir —o en cualquier otro momento, pero de manera recurrente—: pasión, deseo, interés, anhelo para saber más de esos personajes y esos mundos, aunque tuvieran que pasar mil noches hasta llegar a su fin. Pero, además, es la historia de un rey, asesino de mujeres, que termina transformándose por la voz de Scheherezade: no se hace más bueno o mejor, no dejará de pensar en matarla nunca, sin embargo, aplaza su intención criminal a medida que oye los relatos. Y este aplazamiento es para mí una suerte de cambio: hubo un antes y un después de los cuentos —o mejor sería

---

<sup>17</sup> (2012). Alianza editorial.

<sup>18</sup> (2012). Alianza editorial.

<sup>19</sup> (1999). El Ancora editores.

decir, entre los cuentos—: el rey no mata y transforma su deseo: mejor oírla a ella que eliminarla para siempre —a ella y su voz, a ella y sus cuentos.

¿Podría considerar la historia de *Las Mil y una Noches* como una experiencia estética que educó a un rey asesino? No lo sé. No podría asegurarlo. Sin embargo, la idea de la literatura como salvación está inmersa en la historia de *Las Mil y Una Noches*. La literatura como pausa del mal, aunque sea por un momento, también. No podríamos decir que el rey se hizo mejor persona, una más democrática, respetuosa, un hombre comprometido con el cuidado de Scheherezade y su voz, pero no podríamos ignorar que algo ocurrió. Las historias, la voz y la continuidad del acto de narrar, produjeron cambios en la sensibilidad del rey. No podría dejar de señalarlo.

Quizá por eso, el curso *Ficción infantil para adultos: historias para pensar y sentir afectos*, ha sido un laboratorio de experimentación educativa de lectura en voz alta para indagar, reconocer y comprender el efecto que produce en quienes las oyen. Es una suerte de continuidad de mi propia experiencia, pero, con una sospecha adicional: leer en voz alta procura una suerte de formación sensible, distinta de aquella formación literaria que se persigue con la lectura de un autor o autora para comprender las maneras en que se inscribe la obra en la vida social y cultural de una región, de un país o en la historia de una nación. Es una formación que detiene, por un momento, el interés por comprender *qué significa el relato* o *qué quiso decirnos el autor o autora*, para sumergirnos, en cambio, en lo que sentimos, en lo que nos provoca, en lo que nos lleva a pensar y a experimentar una historia, un libro y una voz que lee.

El curso fue diseñado como parte de la formación socioemocional de la Universidad Icesi, con la intención de educar en emociones a jóvenes universitarios, lejos de la perspectiva del control de las emociones y más próximo, en cambio, a experimentarlas, sentirlas y permitirse ser interpelados por ellas, siguiendo las ideas de autoras como Martha Nussbaum (2017) y Macarena García (2021) quienes sugieren otros vínculos entre literatura infantil y educación emocional, por ejemplo, con la ética y la formación estética de niños y jóvenes.

Al momento de organizar la propuesta fueron varias las preguntas que me acompañaron: en primer lugar, me interesaba explorar cómo y de qué manera era posible procurar una suerte de educación emocional a través de libros para niños a jóvenes universitarios; en segundo lugar, quería reconocer qué tipo de formación afectiva propiciaría la lectura de estos libros, por ejemplo, quería saber qué efectos educativos tendría el generar o activar emociones como la rabia, el miedo, la angustia, con libros difíciles o que abordan, en palabras de García (2021), temas tabú o angustias adultas. Así mismo, me interesaba reconocer los modos en que la literatura infantil es una experiencia estética que educa a personas distintas del público donde se suscriben y circulan este tipo de obras literarias.

Este último propósito, cómo la literatura es una experiencia estética que también forma nuestros sentimientos, afectos, nuestras experiencias sensibles, parece no tener mucho eco en la escuela, o al menos, no se plantea como un primer eslabón fundamental al inscribirla dentro de sus propósitos educativos. Prevalecen otros asuntos, por ejemplo, la aspiración a que la literatura —y, en particular, la literatura infantil—, forme personas más democráticas, más empáticas, más justas, como bien lo señala Macarena García (2021). De hecho, uno de los asuntos de mayor interés cuando se valoran libros infantiles en el marco de la escuela se

suscriben sobre la idea de su potencial didáctico, antes que la intensión de ensanchar la experiencia estética de los estudiantes. Esta tensión podría explicarse al señalar que, tal vez, nos cuesta decir —nombrar— cómo la experiencia estética ayudaría a resolver algunos problemas escolares —pensemos en el caso de la profesora A.—, pero en cambio no sospechamos del potencial de leer libros cuando aspiramos a la formación de mejores ciudadanos, aun cuando no sepamos explicar de qué manera y con qué tipo de libros nos podemos hacer mejores ciudadanos. Estaríamos tentadas a pensar que quizá, debemos pensar e inventar formas de nombrar la formación sensible en el lenguaje escolar.

Tenti nos dice que la escuela puede ayudarnos a nombrar, a seducir, a expresar nuestros miedos. ¿Podríamos imaginar que es posible enseñar estas capacidades con y a través de la literatura? Al definir las capacidades, Nussbaum (2012) incorpora una pregunta para definir las: “Son las respuestas a la pregunta: ¿Qué es capaz de hacer y de ser esta persona?”. Podríamos apropiarnos de esta pregunta para tejer algunas de las reflexiones intentamos proponer aquí. ¿De qué sería capaz una persona sensible?

Para responder a esta pregunta quizá haga falta narrar muchas experiencias de distinta índole y en distintos espacios. En mi caso, contaré la forma en que desarrollamos el curso de *ficción infantil* al que, en adelante, llamaré #Memorias. Trataré, como en los casos anteriores, de atajar aquellas frases, gestos, movimientos corporales y los relatos que surgieron durante las lecturas porque quizá, es en estas formas, en “estas acciones” siguiendo a Hennion (2010), es donde se pueden encontrar manifestaciones de la sensibilidad, pero, a su vez, es ahí donde podríamos ver lo que son capaces de sentir las personas mientras ocurren experiencias de contacto con las artes, en este caso con los libros (pág. 26).

Para empezar, #Memorias propone ante todo lectura en voz alta y pequeños ejercicios de escritura. No leer en silencio, aislado, en un espacio de “consumo privado”, como señala Bourriaud (2017) para distinguir entre aquellas prácticas de experiencia artística que reúnen y provocan encuentros frente a otras que dirigen la atención hacia el individuo y su experiencia personal. No leer, dijimos, en solitario, debajo de un árbol o en una habitación privada sin mayores testigos —o ninguno—, de nuestros suspiros y la contención, por momentos, de nuestro aliento. No escribir en ese mismo espacio íntimo, ni en silencio, ni separado de la respiración de los demás. El curso propone, por el contrario, retomar la lectura en voz alta como un acto de encuentro para provocar emociones de todo tipo, pero esencialmente, para afectar a los estudiantes con historias que interpelen sus vidas, sus recuerdos, sus seguridades, inseguridades, es decir, sus vidas. Y propone ejercicios de escritura compartida para reconocer las experiencias emocionales que todas, todos, experimentamos con el acto de leer y de conversar.

Uno de los ejercicios propuestos para la escritura colectiva son los llamados *Jam de escritura*. En estos espacios todos los participantes colaboran con frases, palabras, en una suerte de composición de Jazz, para sumar ritmos, sentimientos, tonos emocionales. El mecanismo propone generalmente la *Jam* como una suerte de acción colectiva mientras se participa de un conversatorio y todos proponen y alimentan la discusión desde la producción textual. En otros casos, como los realizados por el creador de la experiencia, Adrián

Haidukowski<sup>20</sup>, se trata de una improvisación colectiva de escritura con autores y autoras en un salón común, en clave de acto artístico.

Para la experiencia #Memorias, la lectura en voz alta es su centro de acción. Funciona como una suerte de llama que, al encenderse, señala el momento para dejarse afectar. El espacio del aula está siempre con las luces apagadas. Lo único que ilumina el rostro de los jóvenes son las imágenes de los libros proyectadas sobre una amplia pantalla. Todos se organizan alrededor de las imágenes y la voz, pausada, sin mayores aspavientos, comienza la lectura del texto o los textos seleccionados. No hay muchas aclaraciones iniciales. No hay pequeñas introducciones a la vida de la autora o autores. No hay referencias con la historia de la literatura. Comenzamos a leer. Sólo al final se introducen las conversaciones o las escrituras. Los estudiantes acompañan la lectura, casi siempre, en silencio. Sus ojos enfocan la pantalla y siguen las imágenes de que están hechas las historias que leemos. Ninguno habla. Ninguno mira el celular. Solo oyen. Lo único que desvía por instantes la mirada de la pantalla son los movimientos de la maestra cuando lee. Esa soy yo —vuelvo a la primera persona—: circulo por el espacio, los miro mientras leo, memorizo algunas frases para fijar la mirada en quién me mira atentamente. Y vuelvo al libro y ellos, ellas, vuelven su mirada sobre la pantalla.

Los textos seleccionados para leer en clase han sido curados con anticipación en la planeación del curso. En esta acción de seleccionar, aparecen las intenciones —retomo el

---

<sup>20</sup> Para conocer y ampliar su propuesta puede revisar algunas de las experiencias de Jam realizadas por su creador. <https://escrituraenvivo.org/jam-de-escritura/>

plural porque estas vienen acompañadas de muchas otras autoras que ya ponen en práctica este tipo de apuestas formativas—: basadas en el libro *Enseñando a sentir. Repertorios éticos en la ficción infantil*, nos apoyamos en Macarena García (2021) y la lista de textos sugeridos por ella, tan sugestivos y provocadores. La elección viene mediada por la idea de provocación: nos interesa producir distintos tipos de reacciones, especialmente incómodas, desestabilizadoras e incluso, angustiantes. Nos interesa también procurar cuestionamientos sobre la idea de lo que sí es para niños —y lo que sería para ellos una lectura recomendable—. Nos interesa conmoverlos y obligarlos, de alguna forma, a decir, a balbucear, a producir gestos que no puedan controlarse.

Entre los libros sugeridos por García (2021) aparecen en su mayoría los libro álbum cuya propuesta estética interpela no sólo a la comprensión de la historia sino a leer las imágenes en relación con las palabras para ampliar o expandir sentidos. Por ejemplo, el álbum *La Isla* de Armin Greder<sup>21</sup> aborda de forma directa la xenofobia y se vinculó al cuerpo de lecturas por las discusiones que suscita sobre la empatía, una emoción de mucho interés en la escuela y que, en palabras de la autora, nos pone en un lugar difícil pues es un libro “que expone conflictos irresolubles, conflictos de aquellos en los que si para uno algo se vuelve justo, para el otro dejaría de serlo” (García, 2021, pág. 92). Otro de los libros seleccionados con la intención de interpelar ciertas emociones fue el libro de Antonio Laiseca y Nicolás Arispe<sup>22</sup> *La madre y la Muerte*, un libro desafiante pues tratan temas que comúnmente no se abordan de forma directa en la literatura infantil como lo es la muerte y, en particular, el miedo a la muerte. Este libro junto *La Isla*, nutrieron discusiones vinculadas al miedo, pero también a

---

<sup>21</sup> (2002)- Lóquez.

<sup>22</sup> (2015). Fondo de Cultura Económica.

la empatía, la desesperanza, el alivio y el sacrificio. Leímos obras como *La Isla*, pero también *Juul*, de Gregie de Maeyer<sup>23</sup>, una historia sobre la crueldad y los efectos de quién lo sufre. Leímos *Arturo y Clementina* de Adela Turin<sup>24</sup>, un relato muy actual sobre los posibles efectos de sacrificar la voz propia por las promesas del amor.

También se proponen lecturas para dialogar y reflexionar sobre lo vivido en clase. Por ejemplo, nos acompañamos de autores cuyos temas de investigación se enfocan en cuestionar los efectos educativos de la literatura, especialmente del género infantil y juvenil, dado que, en el ámbito de la escuela, se espera de este tipo de producción artística, una generación de valores con alto potencial educativo. En otros casos, las voces nos ayudan a pensar en las emociones, en cómo nos afectan, cómo nos gobiernan o lo que podemos hacer con ellas. Hemos leído, por tanto, reflexiones de Laura Quintana, para pensar la dupla inmunidad y afectos. Hemos leído a Victoria Camps para pensar el miedo, el amor propio, la compasión y la justicia. A su vez, hemos leído a Martha Nussbaum para preguntarnos por la educación emocional y sensible y lo que podemos esperar de un curso como este en el contexto universitario. No aglutinaremos aquí la lista completa pues son muchos los caminos que hemos tomado en el desarrollo del curso para pensar críticamente las experiencias afectivas provocadas por las lecturas. La constelación es amplia, extensa y promete no parar de crecer.

En la experiencia #Memorias, propusimos entonces lectura en voz alta, escritura colectiva y revisión de textos académicos para considerar el papel que juegan las emociones en la vida íntima y social. Una propuesta de emociones —el alivio, el miedo, la empatía, el

---

<sup>23</sup> (2009). Lóquez.

<sup>24</sup> (2012). Kalandraka.

asco, el amor, y la rabia—, para dialogar y compartir las múltiples formas en que han sido experimentadas tanto en nuestra infancia como en el tiempo presente de los universitarios. Elegir este abanico de emociones tenía como propósito explorar otros afectos más allá de los ampliamente reconocidos —el miedo, la tristeza, la felicidad— para indagar su potencia o sus limitaciones en la vida personal o colectiva. Se propuso un mecanismo de trabajo en el aula: conversar, después de las lecturas, sobre lo que sentimos, sobre lo que nos provocan las lecturas, sobre las imágenes que suscitaron, sobre los recuerdos que activaron. Y llevar un diario para retomar las discusiones, reflexiones, sentimientos, en fin, todo aquello que resulta revelador, no sólo de la lectura sino de los efectos en cada uno de los participantes y en nosotros mismos.

La escritura del diario reveló el extenso territorio emocional de los estudiantes. No sólo ubicaron lugares de la infancia y el tejido de afectos que acompañan sus recuerdos —retomados en clave de relatos, fotografías con sus padres, primos, abuelos—; también dieron cuenta del lugar que ocupaba en sus vidas la lectura, los libros, pero particularmente, la literatura infantil. Para la mayoría de los estudiantes el curso representó una sorpresa. La idea de leer libros para niños los desconcertó, a muchos les causó preocupación y a otros les provocó malestar. Leer libros para niños en el contexto universitario parece que no tiene lugar, no “sirve” para la vida profesional<sup>25</sup>. Podría decirse que el curso se consideraba inútil e inexplicable dentro de la formación universitaria. Muchos confesaron su intención de cancelarlo después de la primera clase:

---

<sup>25</sup> Esta fue una de las frases más repetidas en los diarios de los estudiantes. Me parece que esta expresión deja entrever cómo en el aula la literatura es leída como herramienta. Sirve para algo o debe servir para cumplir un objetivo. ¿Cuál? En el caso del estudiante que expresó “esto no sirve para mi vida profesional”, se preguntaba por el sentido educativo de leer libros infantiles cuando se formaba para ejercer como químico.

“¿Emociones? ¿cuentos infantiles?, ¿en serio esto es lo que tengo que ver todo el semestre porque era la única electiva disponible? Esas eran mis interrogantes el primer día que llegue a clase. Mi disposición a la materia en primera instancia estaba cargada de resignación, frustración, duda y quizás un poco de curiosidad, no podía cancelar, tenía que ver si o si esta electiva en este semestre porque no me gusta atrasarme en mi pensum. Si, pareciera que fuese psicorrígido, pero no, lo hago más que todo por miedo a que se descontrola un poco el orden en la universidad... es así como me lance a la aventura de recibir esta clase, no tenía ninguna expectativa, o más bien, si tenía y muchas, pero todas negativas ¿por qué? Bueno, las razones están en las preguntas con las que empiezo el texto, pues los cuentos infantiles son eso ¿no? infantiles, con un ritmo lento, repetitivo, aburridos, con arcos argumentales aparentemente “sencillos” y en ese orden de ideas, no veía con claridad en que me podría aportar esta materia a mi carrera como profesional (S.D.L)”

“Me correspondió matricular el último día propuesto y a la última hora del día. Debía sí o sí matricular la electiva en humanidades o ciencias sociales y como era de esperar, los cupos en las materias que recomendaban como “interesantes”, volaron por completo. Fue aquí donde dije: “Ya qué, la que sobre y listo”. Cuando vi el nombre de la materia, considero que juzgué muy mal. Es de los típicos nombres que dices: “Y esto ¿para qué? (J.D.O)”.

Una vez comenzamos a leer, las cosas comenzaron a complejizarse. Los libros leídos

empezaron a conmoverlos, a interpelarlos, a incomodarlos.

“Sin embargo, solo bastó con que en las siguientes clases se iniciara a leer los primeros cuentos infantiles para empezar a cambiar mi percepción acerca de la materia. Recuerdo que entre esos cuentos estaba “¡Adiós, pequeño!”, escrito por Janet y Allan Ahlberg, una historia que llegó a interpelarme mucho porque trataba acerca de uno de mis mayores miedos, el hecho de perder o de no tener familia. Esta narración me llevo a cuestionarme si en realidad este podría ser un cuento para niños. Empezar una historia sobre un niño que no tenía mamá, ¿cómo podría tomar esto alguien de corta edad? Lo que provocó en mi es que hizo que me imaginara a mi yo de pequeño sin madre, me genero tristeza, miedo y angustia. ¿Por qué un niño debería de escuchar este tipo de cuentos si logra afectar a un adulto de manera tan relevante? (S.D.L)”

El libro *La Jaula* de Germán Machado<sup>26</sup>, es otro de los libros que ha circulado como lectura en la clase. Se trata de la historia de un niño que desea tener un hámster como mascota, cuidarlo, alimentarlo y jugar con él. Sus padres se resistieron porque intuían que un animal, en una jaula, no podría durar mucho tiempo. Pese a la negativa de los padres, el abuelo termina por regalarle el animal y finalmente, el niño le procura todo el cuidado y el amor del que es capaz. Sin embargo, lo inevitable llega, el animalito muere y el protagonista, consciente de las consecuencias de habitar una jaula, decide enterrar primero este artefacto que encierra y luego, a su amigo animal.

---

<sup>26</sup> 2020. Andana editorial.

Después de leerlo en medio de la oscuridad y con la proyección de las imágenes sobre la pantalla, una estudiante levantó la mano y expresó:

“Alguna vez yo tuve también una mascota. Era un pajarito. Lo encontré en medio de unas hojas cuando era niña. Se había caído del nido y yo decidí recogerlo y llevarlo. Quería cuidarlo. Al principio no quería darle comida pues tenía miedo de que el pájaro se muriera, pero mi hermano, una vez me fui al colegio, decidió abrirle el pico y alimentarlo. El pájaro se atragantó y se ahogó. Mi mamá decidió entonces tirarlo a la basura. Y cuando llegué, encontré a mi hermano llorando junto a la basura... me di cuenta que el pájaro había muerto y también me puse a llorar. En ese momento llegó mi mamá y nos dijo: lloren así cuando se les muera su mamá, no un pájaro...” (Y.M)

La discusión que suscitó la intervención de la estudiante fue muy provechosa para conversar sobre el amor y sus matices. Algunos estudiantes intentaron construir el mensaje del cuento. Por ejemplo, al decir que la historia “quería enseñarle a los niños” sobre las consecuencias de encerrar algo que “amamos”. Otros reflexionaron sobre su experiencia amorosa y se preguntaron si era posible amar sin “retener”, sin “encerrar” a la otra persona. La discusión se amplió para dar cabida a preguntas sobre si el amor es incondicional o si, por el contrario, es un acto de responsabilidad, de equilibrio, de dar y recibir. Algunos sugirieron que un libro así es “muy educativo” para los niños porque todos, en algún momento, “soñamos con tener una mascota” y hacerlo significa también ser “responsable”.

Fueron muchas las ideas que surgieron con la lectura de *La Jaula* como preámbulo para discutir y hablar sobre el amor. Pero lo que me interesa señalar en este punto fue la distinción que hicieron los estudiantes al leer el libro: por un lado, hablaron del mensaje y del valor educativo para los niños pese a que el curso no tiene como propósito valorar libros dirigidos a la infancia. De otra parte, en esta valoración educativa omitieron su propia experiencia lectora, es decir, inicialmente no se consideraron como lectores sino como una suerte de “analistas” del valor de la lectura. Se preguntaron cómo los niños tomarían un libro en ese sentido y si no sería posible que una historia así “los hiciera sentir mal”.

Quizá uno de los libros más provocadores fue *La madre y la Muerte*, de Laiseca. Una estudiante se retiró del salón en medio de la lectura. Pero, en su diario escribió las razones para abandonarla, pues le hizo recordar la muerte de su padre y lo mucho que aún le dolía que no estuviera junto a ella. Sin embargo, al final del texto, dedicado a este libro, sugiere que volver a la clase y oír las historias de sus compañeros, le permitió descubrir que no es la única que ha sentido dolor, no es la única que hoy todavía siente tristeza y sobre todo, que pudo decirlo y expresarlo sin ser juzgada en un salón de clase. Sobre este mismo libro, una estudiante escribió en su diario:

Hablamos de la muerte. Ahí fue cuando se pusieron aún más pesadas las cosas. Nunca había hablado de la muerte y del suicidio tan abiertamente como lo hicimos ese día. Nunca pensé que habrían tan diferentes puntos de vista con respecto a este tema. Siempre pensé que eran dos puntos de vista, el de una persona que sufre de depresión y otra que no. Pero luego vi que muchos estaban de acuerdo con elegir cuando vas a morir o la manera en que dejarás este mundo.

Soy cristiana, siempre me han enseñado que esa es una decisión que toma Dios, pero en ocasiones tuve algunos problemas con esto, porque, a mi parecer, las personas que eligen llevar a cabo una eutanasia merecen hacerlo, vivir no es lo mismo que sobrevivir. La experiencia de vivir debe ser abierta, creativa, experimental, pero cómo puedes lograr esto si estás postrado en una cama porque tienes parálisis en todo el cuerpo? Cuando sufres de dolores crónicos que no te dejan disfrutar de tu día a día. Creo que esta fue una de las clases más incómodas que tuvimos, mas siento que fue necesario. Muchos logramos admitir temores que viven en lo profundo de nuestro ser, que para nosotros eran privados porque sentíamos que era algo que solo nosotros experimentábamos. Fue muy revleador y tranquilizante ver que muchos de mis compañeros compartían el miedo al fracaso e incluso el miedo al éxito! Pensé que era algo absurdo que solo tenía yo en mi cabeza, pero no fue así. (S.C.)

En su libro *Paisajes sobre el pensamiento*, Martha Nussbaum (2017) propone la literatura como un medio para formar emocionalmente. En su discurso surge la propuesta de la imaginación moral como una manera de aproximarse al dolor del otro, a reconocer la diferencia y aquello que nos revela único, además de aproximarnos a los modos en que personas de distintas culturas sortean las dificultades y sus experiencias afectivas. Entre la lista de obras que considera valiosas para esta formación aparecen *En busca del tiempo perdido* de Marcel Proust, o toda la obra del poeta Walth Withman. En términos de Macarena García (2021), Nussbaum conecta los usos educativos de la literatura con su potencia pedagógica para “imaginar otras vidas y sus pesares” (pág. 8). Aunque Nussbaum no asocia la palabra sensibilidad con la formación emocional, la literatura tiene una relación intrínseca

con esta dimensión pues ambas se organizan en complejas estructuras narrativas, nos “proporcionan información sobre historias de las emociones”, y acudirán en nuestra ayuda para comprenderlas (Nussbaum, 2017). En contraposición a este uso de la literatura, y en particular de la literatura infantil, García (2021) nos propone una alternativa, sinuosa, marcada por la incertidumbre y la imprecisión: “Volvemos a esa noción de uso porque parece ser todavía necesario recalcar que leer no nos enseña cosas, sino que genera esos espacios en nosotros para que experimentemos, lo que es quizás una forma de aprendizaje (pág. 24)”.

Si leer no nos enseña a ser mejores ciudadanos, a educar nuestros registros emocionales —a reconocerlos, a nombrarlos—, si leer por “placer” tampoco reviste un propósito más allá de lo puramente intelectual —como sugiere García, sin comprometer el cuerpo, lo sensorial, el contacto con otras personas—, entonces ¿para qué leer libros infantiles en el aula universitaria? ¿Para qué hacerlo en la escuela? Tal vez Michelle Petit nos ayude a orientarnos para encontrar otras ideas. No se trata de construir lectores, sugerirá, a través de los planes de lectura en la escuela. Tal vez el objetivo deba plantearse de otra manera: “cómo la lectura ayuda a las personas a construirse” (García, citando a Petit, pág. 23).

Podemos sumar a esto otras posibilidades: acercarse a los textos para intentar “decir” lo que hacen o lo que pueden hacer en nosotros (García, 2021, pág. 163). Nosotros sumariamos a esto: lo que nos hace sentir, lo que podemos sentir, de otras formas, con otros, por fuera de ciertos estilos y sensibilidades normativizadas.

“Durante mi experiencia en la clase de ficción infantil para adultos, me encontré en diversas ocasiones confundido ante los temas que debatíamos relacionados

con el amor. Es normal que al ser expuestos a posturas distintas a las nuestras, nos sintamos un poco perdidos y cuestionemos nuestras propias ideas. Pero siempre logré salir de esa confusión al ser crítico con mis pensamientos y dispuesto a escuchar a los demás. En esos momentos, me di cuenta de que esta clase es un espacio seguro para aprender, crecer y desafiarnos a nosotros mismos (J.J.R)”

Quisiéramos retomar una frase sugerida por una de nuestras guías en esta exploración: *reportar lo que hacen o pueden hacer los libros en nosotros. ¿Qué puede significar para nosotros en la escuela?*

Pienso en Acaso (2017) cuando plantea que las clases son conversaciones. Cuando se lee un libro en la experiencia #Memorias, hay un genuino desarrollo de conversaciones. En ese



momento, los estudiantes, jóvenes con dudas, temores, ciertas seguridades, con una expectativa de futuro, despliegan sus experiencias afectivas construidas en la infancia. Pero también emerge aquello que configura su presente. Se sienten seguros al compartir sus orientaciones políticas, incluso cuando la mayoría disienta de ellas. Hay la posibilidad de verbalizar o nombrar ideas extrañas pero que, de alguna forma, todos han considerado, como ocurrió con el suicidio al considerarlo una suerte de alivio. No podemos decir si está bien o mal. El propósito del curso, y de leer libros difíciles, no es asumir una posición diáfana y clara. Tampoco se trata de alentar a tomar posturas sin ninguna reflexión crítica. Cuando uno de los jóvenes sugirió su propia muerte como algo “bueno” para él, todos participaron con

argumentos para contradecirlo, para dudar de su afirmación e incluso, para alentarlo a cuestionarse una idea que podía reflejar cierto “miedo a vivir”.

¿Estar expuestos a posturas diferentes es parte de educar la sensibilidad? Las palabras del estudiante J.J.R nos sugieren que la respuesta es sí. Porque la conversación es una invitación a pausar por un momento nuestra narrativa del mundo para dejar fluir otros discursos. Puede ser que activen reacciones pasionales o, por el contrario, como le ocurrió a J.J.R., los motiven a cuestionar, a pensar críticamente y de nuevo, retomar nuestro relato del mundo, acuñando nuevas ideas o fortaleciendo nuestra percepción del mundo.

Por suerte, estuve equivocado al pensar // que me equivocaría, una ambigua sensación // que al final terminaría dándome la razón al haber matriculado el curso. Sin saberlo, con esta electiva elegí aprender, elegí sentir, elegí comenzar un proceso que sin saberlo, buscaba y necesitaba, un camino lleno de reflexiones, al que hoy quiero que me acompañen (N.A.)

En su libro *La experiencia de la lectura* Larrosa<sup>27</sup> nos propone pensar la experiencia del lenguaje como una manera de introducir “a los nuevos” para hablar, hacer hablar, hablar y dejar hablar (pág. 60). Esta frase nos parece que precisa la manera en que la escuela puede apropiarse la educación sensible: espacios para escuchar, para decir, para encontrar diversidad de formas de “lenguajear” la experiencia. Porque en esta capacidad de sentir y de expresar posiblemente se esconda una razón para enseñar o, para responderle al compañero de la

---

<sup>27</sup> (2003). Fondo de Cultura Económica.

maestría: una razón para asumir que aquello que no se dice o no se puede expresar sí es un tema que tiene que ver con nuestro oficio docente. En este proyecto asumimos la educación sensible como una enseñanza, no cómo una manera de producir escritos de cualquier manera, o de producir performance, de cualquier manera, sin que importen el estilo, sin que no exista la reflexión. Por el contrario, asumimos que, para enseñar a sentir, debemos trasgredir ciertas disposiciones normativas o ciertas estéticas que imperan en la escuela: el silencio, el procurar no tratar “ciertos temas”, por resultar “difíciles”, porque no “podemos comprometernos”, porque no “tenemos nada qué hacer”. Cuando Larrosa (2003) dice “introducir a los nuevos en el lenguaje se limita, en demasiadas ocasiones a hacer hablar como está mandado” (pág. 60), creemos que nos alerta justamente en los peligros de ignorar las posibilidades de la experiencia, de continuar con una enseñanza basada en lo que “todo el mundo dice”, a “pensar lo que todo el mundo piensa” (pág. 60). En cambio, nos recuerda que quizá, si trasgredimos estas ideas podemos volver a recuperar la intimidad del lenguaje, a nuestra relación íntima para acoger “los balbuceos”, “las dudas”, “los temblores de la voz”, “los silencios”, “los quiebres de la palabra”, para ser capaz de decir lo que no se sabe decir o lo que no se quiere decir (pág. 61).

Si algo he aprendido en clase es que hay que aprender a arriesgarse porque vivir en nuestra burbuja de confort nos impide experimentar y conocer nuevos mundos. En este sentido, no sólo se trata de querer mantener en nuestro lado a alguien o algo como en el cuento, sino que también a veces nos negamos a ser nuevas versiones de nosotros mismos, encerrándonos en nuestra propia jaula.  
(I.F.B.).

He descubierto que los cuentos pueden ayudarme a explorar y procesar mis propias emociones, y también pueden ayudarme a comprender mejor los sentimientos de los demás, de una manera segura y no amenazante. Además, los cuentos pueden ser un gran punto de partida para iniciar conversaciones y debates sobre temas emocionales difíciles. Los personajes y situaciones en los cuentos pueden actuar como puntos de referencia para discutir nuestras propias experiencias emocionales y las de los demás. (J.J.R.)

He tratado de juntar, hilar y armar un relato sobre los modos en que he practicado la educación sensible. Al pensar en esto, al leerlo, una y otra vez, descubro que mi centro de acción ha sido el lenguaje. Me interesa lo que el cuerpo dice —o calla—, cuando nos enfrentamos a experiencias retadoras. Me interesa la manera en que las personas exploran su experiencia para tratar de quebrar el lenguaje “seguro y asegurado” (Larrosa, 2003), con el propósito de escarbar sus propias formas de nombrar lo inteligible del mundo y de sí mismos. Me interesa el lenguaje del silencio, muy común en el espacio del aula, como una vía para acallar varias de las dificultades que agobian las realidades escolares. Conozco muy bien el ruido ensordecedor del silencio. Provengo de una familia educada en saber callar, capaz de producir silencios pese a estar acompañados de nubarrones de gestos que por sí solos, hablaban del malestar —o incluso los momentos de felicidad—. Soy capaz de producir silencios y puedo identificar los problemas que provoca cuando no existe el espacio para narrar(se). Por esta razón, educar a sentir es la bisagra entre mi deseo de ser maestra y escribir literatura: enseñar a encontrar las formas de la experiencia para que pensemos, en lo individual, y luego, busquemos dónde se encuentran los tonos de la experiencia común. Escribir es una forma de no callar más, es decir, es el modo en que encontré una capacidad

para hacer y para ser. Ser maestra es un modo de hacer tangible mi capacidad para sentir e imaginar. Escribir, es una forma de hacer material eso que soy capaz de ser, una mujer conversadora, dispuesta abrazar el lenguaje inseguro para encontrar(me) con el mundo.

¿Podría esta perspectiva contribuir a la calidad de la educación?

Buenas noches profe:

Qué pena la hora, lo que pasa es que me acabo de leer el libro y uff... removié todas las fibras de mi ser, me sentí leyendo mi historia literalmente, pero definitivamente me encantó leerlo, sé que me va a servir demasiado para la vida y para el proyecto final. (N.O.A)

La autora de este mensaje es una estudiante de la experiencia #Memorias. En su escrito confesó las intenciones que tenía de acabar con su vida por algo que no sabía cómo ni de qué manera nombrar. Luego de leer su texto, le entregué el libro *Los agujeros negros*, de Yolanda Reyes<sup>28</sup>, un libro que, según la categoría, es para niños a partir de los 8 años. Esta fue su respuesta. ¿Qué habría pasado si aquel niño de la escuela hubiese leído este u otro libro para tratar de darle nombre a su tristeza y dolor? ¿Qué habría pasado si esas cartas que escribió hubiesen encontrado a tiempo a su lector?

¿Será cierto que esto no es un tema de nuestro oficio como maestras, maestros?

---

<sup>28</sup> (2013). Alfaguara.

Sólo ustedes podrán encontrar respuestas a estas preguntas.

## MANIFIESTO PARA EDUCACIÓN SENSIBLE

1. Crea experiencias para activar conversaciones: entre estudiantes de una misma clase, de otros grados y otros lugares distintos a la escuela; entre maestros y maestras de distintas disciplinas, entre más agentes educativos participen de las conversaciones, la educación sensible ampliará sus horizontes de acción.
2. Provoca experiencias para conversar sobre las obras o los resultados de esas obras desarrolladas por estudiantes, maestros y maestras.
3. Diseña experiencias para orientar la creatividad. Abre espacio para crear en silencio y con distintos materiales: la imagen, la palabra oral y escrita. Aprovecha las diversas técnicas como el remix, la remezcla, la copia, la hibridación, para hacer, pensar e imaginar mundos posibles.
4. Elabora experiencias que contagien y provoquen modos distintos de habitar el aula: que procuren la risa, el contagio, la algarabía, el juego, la curiosidad, el deseo y el amor por aprender.
5. Explora experiencias basadas en el error. Da lugar a la equivocación, al error; abre lugar a la incertidumbre, a los aprendizajes inesperados; haz visible lo invisible, nombra al currículo oculto, hazlo presente, con la palabra y con los cuerpos.

6. Orienta experiencias para la colaboración. Los niños, los jóvenes, tienen interés en aprender a trabajar y hacer cosas juntos. Haz parte del trabajo colaborativo, proporciona las herramientas para hacerlo posible: conversar, pero también escribir, dibujar, observar, oír.

7. Y por último, copiamos el último manifiesto *edupunk* y lo sugerimos aquí también: *destruye este manifiesto, haz el tuyo y después, destrúyelo.*

## BIBLIOGRAFÍA

- Acaso, M. (2017), *rEDUvolution. Hacer la REVOLUCIÓN en la EDUCACIÓN*. Barcelona, España: Espasa Libros.
- Acaso, M. & Manzanera, P. (2015), *Esto no es una clase. Investigando la educación disruptiva en los contextos educativos formales*. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Bourriaud, N. (2017), *Estética relacional*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo editora.
- Bourriaud, N. (2014), *Postproducción*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo editora.
- Casacuberta, D. (2003), *Creación colectiva*. En *Internet el creador es el público*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Dewey, J. (2008), *El arte como experiencia*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Díaz, R. et al. (2012), *¿Y si la educación sucede en cualquier momento y en cualquier día?*. En Díaz, R. & Freire, J. (Eds), *Educación Expandida* (pp. 49-67) [Archivo PDF].
- Fattore, N. (2017), *Pedagogía y Estética: diálogos entre disciplinas*. [Archivo PDF]. Recuperado de: [https://bdigital.uncuyo.edu.ar/objetos\\_digitales/11770/11-fatore.pdf](https://bdigital.uncuyo.edu.ar/objetos_digitales/11770/11-fatore.pdf)
- Felski, R. (2020), *Hooked. Art and Attachment*. The University Of Chicago Press.
- Freire, P. (2010), *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- García, González, M. (2021), *Enseñando a sentir. Repertorios éticos en la ficción infantil*. Santiago de Chile: Metales pesados.
- Gómez, R. (2014), *Del usuario al artista mundano: Facebook como ámbito de creación y poetización de la vida*. *Nexus*, volumen (15), pp. 232-245.  
<https://doi.org/10.25100/nc.v0i15.742>
- González, J. (2020), *Lo 0.0: máquinas para pensar educar y pensar a mano*. [Archivo PDF]  
[https://www.researchgate.net/publication/363694476\\_Lo\\_00\\_maquinas\\_para\\_educar\\_y\\_pe](https://www.researchgate.net/publication/363694476_Lo_00_maquinas_para_educar_y_pe)

[nsar\\_a\\_mano](#)

Hennion, A. (2010), Gustos musicales: de una sociología de la mediación a una pragmática del gusto. *Comunicar*, volumen (34), pp. 25-33.

Hennion, A. (2017), De una sociología de la mediación a una pragmática de las vinculaciones. Retrospectiva de un recorrido sociológico dentro del CSI. *Cuestiones de sociología*, volumen (16), e032. <https://doi.org/10.24215/23468904e032>

Hooks, B. (1994), Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad.

Madrid, España: Capitán Swing.

Larrosa, J. (2003), La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.

México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Larrosa, J. (2003), Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. [Conferencia]

[Archivo PDF] <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001417.pdf>

L'Ecuyer, C. (2012). Educar en el asombro. Barcelona, España: Plataforma Editorial.

Meirieu, P. (2016), Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves.

Buenos Aires, Argentina: Ediciones Paidós.

Meirieu, P. (2006), Cartas a un joven profesor. Por qué enseñar hoy. Barcelona, España:

Editorial Graó.

Nussbaum, M. (2012), Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano. Barcelona,

España: Espasa libros.

Nussbaum, M. (2017), Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones.

Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.

Ormezzano, G. (2005), Educación estética: una nueva cosmovisión en la escuela. *Revista*

*Espacio Pedagógico*, volumen (12), pp. 110-118.

Petit, M. (2008), Una infancia en el país de los libros. México, D. F.: Editorial Océano

México.

Pineda, A. (1998), A propósito de la “sensibilidad común” en Aristóteles. *Universitas Philosophicas*, volumen (31), pp. 115-141.

Reyes, Y. (2021), El reino de la posibilidad. Bogotá, D.C, Colombia: Penguin Random House Grupo Editorial.

Sáenz, J. (2007), La escuela como dispositivo estético en. Frigerio, G. & Diker, G. (Eds). *Educación: (sobre) impresiones estéticas*. Del Estante editorial. [Archivo PDF]

[https://www.academia.edu/38053891/La\\_escuela\\_como\\_dispositivo\\_estético\\_EN\\_Educación\\_sobre\\_impresiones\\_estéticas\\_pdf](https://www.academia.edu/38053891/La_escuela_como_dispositivo_estético_EN_Educación_sobre_impresiones_estéticas_pdf)

Tenti, E. (2021), La escuela bajo sospecha. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

Wulf, A. (2022), Magníficos rebeldes. Los primeros románticos y la invención del yo. Barcelona, España: Penguin Random House Grupo Editorial.

Zambrano, M. (2011), Confesiones y guías. Madrid, España: Editorial Eutelequia.