

**LIMINALIDADES ARTÍSTICAS DEL OBJETO ANIMADO EN GRADO 6°  
EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA MERCED**



**SANTIAGO DÍAZ LÓPEZ**

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de:

**MÁGISTER EN EDUCACIÓN**

Directora:

Dra. MARTHA JEANETH PATIÑO BARRAGÁN

**UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**PROGRAMA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**CAJICÁ, 30 DE NOVIEMBRE DE 2019**

**LIMINALIDADES ARTÍSTICAS DEL OBJETO ANIMADO**  
**EN GRADO 6° EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA MERCED**

**Trabajo presentado por**

**SANTIAGO DÍAZ LÓPEZ**

**Dra. MARTHA JEANETH PATIÑO BARRAGÁN**

**Directora**

**UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES**  
**PROGRAMA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**Cajicá, noviembre de 2019**

## Contenido

|   |    |
|---|----|
| Agradecimientos.....                                | 7  |
| Resumen.....  | 8  |
| Palabras clave .....                                | 11 |
| Glosario.....                                       | 11 |
| Introducción.....                                   | 12 |
| Tematización.....                                   | 14 |
| Línea de investigación.....                         | 15 |
| Capítulo 1. Antecedentes y preliminares.....        | 17 |
| 1.1. Preliminares.....                              | 17 |
| 1.1.1 Antecedentes teóricos.....                    | 18 |
| 1.1.2 A modo de síntesis.....                       | 23 |
| 1.2 Planteamiento del problema.....                 | 24 |
| 1.2.1 Pregunta orientadora de la investigación..... | 27 |
| 1.3 Justificación.....                              | 28 |
| 1.4 Objetivos.....                                  | 29 |
| 1.4.1 Objetivo general.....                         | 29 |
| 1.4.2 Objetivos específicos.....                    | 29 |
| Capítulo 2. Marco teórico.....                      | 30 |
| 2.1 Liminalidad .....                               | 31 |
| 2.1.1 Características de la liminalidad .....       | 32 |
| 2.2 Educación artística para lo liminal.....        | 36 |
| 2.3 El objeto animado .....                         | 39 |
| 2.3.1 Hacia una definición del objeto animado ..... | 40 |
| 2.3.2 Origen del objeto animado .....               | 41 |
| 2.3.3 ¿Quién anima al objeto? .....                 | 43 |
| 2.3.4 Otros objetos animados .....                  | 44 |
| 2.4 Acciones conviviales.....                       | 47 |
| 2.5 Síntesis liminal.....                           | 48 |

|   |     |
|---|-----|
| Capítulo 3. Marco metodológico .....  | 50  |
| 3.1 Enfoque epistemológico .....  | 50  |
| 3.1.1 Prejuicios preliminares (preliminales) .....  | 52  |
| 3.1.2 Paradigmas de esta investigación .....  | 53  |
| 3.1.2.1 Paradigma liminal antropológico cultural .....  | 54  |
| 3.2 Estudio cualitativo de casos.....   | 56  |
| 3.3 Diseño de investigación liminal de acción participativa.....                                  | 56  |
| 3.4 Método de vivencia artística liminal.....   | 57  |
| 3.4.1 Aplicación de la vivencia artística liminal.....  | 60  |
| 3.4.2 Población y muestra.....  | 61  |
| 3.5 Fases de la investigación liminal .....   | 62  |
| 3.5.1 Fase del rito preliminar (ver). Prefiguración: el antes.....                                | 63  |
| 3.5.2 Fase del rito liminal. Configuración: es el durante.....                                    | 64  |
| 3.5.3 Fase del rito postliminal (actuar). Refiguración: es el después.....                        | 64  |
| 3.6 Técnicas cualitativas empleadas .....   | 66  |
| 3.7 Objeto de estudio: un grupo liminal.....  | 67  |
| 3.8 Instrumentos de recolección de la información .....   | 70  |
| 3.9 Fases modulares del diseño de los instrumentos .....  | 70  |
| 3.9.1 Primera fase. Preliminar .....  | 71  |
| 3.9.2 Segunda fase. Liminal .....   | 71  |
| 3.9.3 Tercera fase. Postliminal .....   | 72  |
| 3.10 Procedimiento de análisis de las liminalidades .....   | 76  |
| Capítulo 4. Análisis .....  | 79  |
| 4.1 Análisis interno en matriz de liminalidades internas y externas.....                          | 81  |
| 4.2 Análisis interno de los talleres en matriz de categorías.....                                 | 89  |
| 4.3 Hallazgos y resultados en la fase liminal: .....  | 97  |
| 4.4 Taller cambio de roles.....   | 99  |
| 4.5 Resultados del objeto animado: animación.....   | 103 |
| 4.6 Conclusiones: taller de objeto animado: <i>Poiesis</i> y taller de cierre <i>Ausencias</i> .. | 106 |
| 4.7 Taller de cierre .....  | 108 |
| Capítulo 5. Discusión de los hallazgos .....  | 111 |

|  |     |
|--|-----|
| 5.1 Análisis de los datos liminales .....  | 112 |
| 5.1.1 El conocimiento liminal.....         | 114 |
| 5.1.2 El limen de lo liminal.....          | 116 |
| 5.1.3 Al margen de lo liminal.....         | 120 |
| 5.1.4 Revaloraciones.....                  | 124 |
| Capítulo 6. Prospectivas liminales .....   | 126 |
| Capítulo 7. Síntesis de los hallazgos..... | 130 |
| Capítulo 8. Conclusiones .....             | 135 |
| Referencias.....                           | 138 |
| Anexos.....                                | 145 |

### **Lista de anexos**

|  |     |
|--|-----|
| Anexo A. Matriz de antecedentes.....                                 | 145 |
| Anexo B. Pretaller.....  | 153 |
| Anexo C. Taller 1: <i>Conversaciones en torno a una imagen</i> ..... | 166 |
| Anexo D. Taller 2: <i>Taller de los 10 deseos</i> .....              | 194 |
| Anexo E. Consentimiento informado. ....                              | 197 |
| Anexo F. Autorización institucional. ....                            | 198 |
| Anexo G. Auto dibujo. ....   | 199 |
| Anexo H. Condiciones animación de un objeto.....                     | 200 |
| Anexo I. Taller 3: Historieta – diálogo. ....                        | 201 |
| Anexo J. Objeto animado liminal. ....                                | 202 |
| Anexo K. Fotografías de los talleres. ....                           | 203 |
| Anexo L. Testimonio. ....  | 207 |

### **Lista de tablas**

|  |    |
|--|----|
| Tabla 1. Participantes voluntarios en el grupo liminal ..... | 61 |
|--|----|

### **Lista de cuadros**

|   |    |
|---|----|
| Cuadro 1. Grupo liminal seleccionado..... | 74 |
|---|----|

|  |     |
|--|-----|
| Cuadro 2. Matriz de categorías y subcategorías.....                      | 79  |
| Cuadro 3. Liminalidades de los estudiantes.....                          | 82  |
| Cuadro 4. Liminalidades internas y externas.....                         | 85  |
| Cuadro 5. Análisis interno de los talleres: pretaller y taller 1.....    | 89  |
| Cuadro 6. Análisis taller cambio de roles.....                           | 100 |
| Cuadro 7. Análisis Taller de los 10 deseos (en base al anexo D).....     | 104 |
| Cuadro 8. Taller de objetos.....   | 107 |
| Cuadro 9. Taller de cierre: ausencias.....                               | 109 |
| Cuadro 10. Uso del objeto animado para desanimar y animar al sujeto..... | 126 |

### **Lista de figuras**

|  |    |
|--|----|
| Gráfico 1. Fases de la liminalidad.....                                | 34 |
| Gráfico 2. Fases método gennepsiano.....                               | 52 |
| Gráfico 3. Amplificación y profundización de la condición liminal..... | 60 |
| Gráfico 4. Fases de las experiencias liminales.....                    | 65 |
| Gráfico 5. Fases de la ruta metodológica.....                          | 67 |
| Gráfico 6. Fases liminales de los grupos.....                          | 68 |
| Gráfico 7. Articulación de los talleres artísticos.....                | 72 |

## **Agradecimientos**

A Dios Padre, por permitirme llevar a cabo los estudios de maestría en uno de las áreas más humanos, como es la educación.

Al doctor Andrés Herrera Pupiales, por sus valiosas orientaciones en la primera etapa.

A mi familia, por el sacrificio compartido.

A mis compañeros de cuarto semestre, Lucy, Paola, Karen, y Sthefano por su ejemplo y apoyo.

A mis docentes y a los coordinadores de la maestría.

A todos los seres liminales con los que he pasado de una etapa a otra.

Mil gracias.

## **Resumen**

El objetivo de esta investigación es explorar los aspectos característicos de la liminalidad y su aplicación en el arte y en la escuela. Se busca en este proceso la revaloración del arte como educador, tradicionalmente presente y visible en el inicio de la vida escolar, pero casi ausente al final de esta. En medio de este paradigma, en el que para dejar de ser niño y convertirse en adulto pareciera obligatorio dejar atrás las expresiones artísticas, se ubica el concepto de liminalidad, que merece ser retomado y estudiado. El método liminal consta de tres fases: preliminar, liminal y postliminal. La primera es de sensibilización del ser y configuración del proceso, luego se realizan experiencias artísticas exploratorias con objetos animados, (dibujos y escritos expresivos) que pueden lograr avances positivos en el desarrollo personal de los estudiantes y finalmente se propone la interacción de arte, escuela y liminalidad, para beneficio integral del ser humano social.

En el paso de primaria a secundaria, que es simultáneo al paso de la niñez a la adolescencia, afloran aspectos problemáticos internos y externos para los estudiantes de 6° grado, y si la respuesta de la institución educativa es adaptarlo a normas, prohibiciones, imposiciones, se termina coartando su creatividad y subvalorando su mejor medio de expresión: el arte. Si, además, se reúnen 40 estudiantes en similares condiciones, el problema tiene un aspecto experiencial a resolver: la convivencia en el aula de clases, pero también puede tener una posible solución dentro de sus propios límites. Investigaciones a nivel educativo y artístico como la presente, pueden aportar herramientas desde lo social y desde el arte, a través de la liminalidad, el objeto animado y la acción convivial.

## **Abstrac**

The objective of this research is to explore the characteristic aspects of liminality and its application in art and school. This process seeks the revaluation of art as an educator, traditionally present and visible at the beginning of school life, but almost absent at the end of it. In the midst of this paradigm, in which to stop being a child and become an adult it seems necessary to leave behind artistic expressions, the concept of liminality is located, which deserves to be taken up and studied. The liminal method consists of three phases: preliminary, liminal and postliminal. Exploratory artistic experiences with animated objects (drawings and expressive writings) that can make positive advances in students' personal development are carried out within these stages and finally the interaction of art, school and liminality is proposed, for the benefit of the social human being.

In the transition from primary to secondary school, which is simultaneous with the transition from childhood to adolescence, internal and external problematic aspects emerge for 6th grade students, and if the response of the educational institution is to adapt it to norms, prohibitions, impositions, ends up restricting his creativity and undervaluing his best means of expression: art. If, in addition, 40 students meet in similar conditions, the problem has an experiential aspect to solve: living in the classroom, but it can also have a possible solution within its own limits. Research at an educational and artistic level such as this one, can provide tools from the social and from the art, through liminality, the lively object and the cohabitation action.

## **Resumo**

O objetivo desta pesquisa é explorar os aspectos característicos da liminalidade e sua aplicação na arte e na escola. Esse processo busca a reavaliação da arte como educadora, tradicionalmente presente e visível no início da vida escolar, mas quase ausente no final dela. Em meio a esse paradigma, para deixar de ser criança e tornar-se adulto, parece necessário deixar para trás expressões artísticas, localiza-se o conceito de liminalidade, que merece ser retomado e

estudado. O método liminal consiste em três fases: preliminar, liminal e pós-liminar. Experiências artísticas exploratórias com objetos animados (desenhos e escritos expressivos) que podem promover avanços positivos no desenvolvimento pessoal dos alunos são realizadas nessas etapas e, por fim, propõe-se a interação entre arte, escola e liminalidade, em benefício do ser humano social.

Na transição da escola primária para a secundária, que é simultânea à transição da infância para a adolescência, emergem aspectos problemáticos internos e externos para os alunos da 6ª série, e se a resposta da instituição de ensino é adaptá-la às normas, proibições, imposições, acaba restringindo sua criatividade e subvalorizando seus melhores meios de expressão: a arte. Se, além disso, 40 alunos se reúnem em condições semelhantes, o problema tem um aspecto experimental a ser resolvido: morar na sala de aula, mas também pode ter uma solução possível dentro de seus próprios limites. Pesquisas em nível educacional e artístico como este, podem fornecer ferramentas do social e da arte, através da liminalidade, do objeto vivo e da ação de coabitação.

Palabras clave: liminalidad, objeto animado, educación artística, acciones conviviales.

## **Glosario**

### **Liminalidad o liminaridad<sup>1</sup>.**

Del latín limen, umbral. Proceso o periodo de transición entre dos etapas, lugares o cosas, en donde los límites son ambiguos. Son estados liminales la adolescencia, la categoría de estudiante, el ser aprendiz o asistente de un artista, el comic como frontera entre literatura e imagen, los nuevos lenguajes artísticos, etc.

### **Objeto animado.**

Cosa material que puede ser dotada de vida de manera simbólica o con la acción de un mecanismo interno o externo. A nivel artístico son objetos animados los dibujos, los títeres de todas las clases, los comics o historietas, los dibujos animados, las figuras modeladas, las máscaras, etc.

### **Acción convivial.**

Acto o hecho que genera coexistencia humana presencial en un grupo, durante el tiempo que dura una actividad artística. Se busca que sea armoniosa, en pro de la obra a producir. En ese orden de ideas, son acciones conviviales los ensayos de una obra de teatro (que incluyen no solo a actores sino a los técnicos), producciones artísticas realizadas en grupo, realización de un mural, ensayos de temas musicales, danzas o comparsas, incluyendo al público que las aprecia.

---

<sup>1</sup> Término planteado por Van Gennep en su obra *Los ritos de paso* (1909), y acuñado por Turner (1999). En la presente investigación se usará las palabras liminalidad, preliminar (en lugar de preliminar), liminal y postliminal, por ser usadas en las investigaciones académicas referenciadas.

## Introducción

El tránsito del siglo XX al XXI ha sido un periodo liminal de desarrollos culturales que, entre otros, ha dado paso a la transformación de las interacciones históricas entre el maestro y el estudiante, ahora inmersas en el proceso enseñanza - aprendizaje en medio del surgimiento de nuevos espacios lingüísticos, corporales, estéticos y comprensivos, que incluyen al arte, y dentro del arte, el objeto animado puede cumplir funciones educativas y expresivas para los aprendices de la educación artística.

Desde el año 1960, el tema de las liminalidades ha sido importante para los estudios sociales, antropológicos y etnográficos. En su obra *The rites of passage*, el sociólogo Arnold van Gennep (1960, p. 11), entiende por liminalidades “a (...) scheme of rites of passage theoretically includes preliminal rites (rites of separation)), liminal rites (rites of transition), and postliminal rites (rites of incorporation)”. Lo que traduce al español: esquema (...) de ritos de paso que teóricamente incluye ritos preliminales (ritos de separación), ritos liminales (ritos de transición) y ritos postliminales (ritos de incorporación).

Siguiendo la misma línea de trabajo estructural (objetivo/subjetivo) y de *communitas* (espacio social) de la liminalidad, encontramos al antropólogo Víctor Turner (1988, p. 99), en su obra *El proceso ritual*, quien refiere estos dos aspectos al “dualismo entre “estructura” y “communitas”, y su definitiva resolución en “societas”, considerada más como proceso que como entidad intemporal”, lo que es esencial para el desarrollo de todo proceso de enseñanza-aprendizaje sea simbólico o ritual (por ejemplo, el juego creativo de educar en valores y el cuidado de sí mismo).

En términos teórico y metodológico, para Teresa Del Valle (1987, p. 12), “el análisis de lo liminal en estos rituales, hecho al detalle, puede aportarnos datos importantes para la comprensión del comportamiento y valores de la sociedad. Los periodos liminares (...) son importantes analizar, ya que, al ser hipotéticamente flexibles debido a su ambigüedad, invisibilidad y carencia, nos permiten adentrarnos en el conocimiento de aquellos elementos que son objeto de múltiples manipulaciones, y que por esto muestran una gran capacidad de evolución, de cambio”, de cuidado del aprendizaje y de la condición convivial (de socializar).

Así, el término de liminalidad es de valor pedagógico, esto es, del ser para entender a los otros sociales, para el desarrollo de la creatividad narrativa y simbólica de este, para activar la capacidad de actuación humana sobre aquello que lo condiciona socialmente y lo oprime culturalmente; también incluye la capacidad de generar riqueza, como nuevos valores humanos para la vivencia armoniosa del aprendiz o aprendices de un grupo social, étnico o educativo.

Tanto Van Gennep (2013) como Turner (1988), aportaron al estudio educativo y social, elementos teóricos y metodológicos, a saber, las liminalidades. Estas son importantes en la medida en que permitan aproximarnos a la comprensión de la condición convivial de un grupo en formación artística (estudiantes adolescentes) o a una situación simbólica, ya sea representada o ritualizada por medio de objetos animados, tales como los títeres, dibujos, historietas, cuentos, y escritos expresivos.

La presente investigación consta de tres fases o etapas modulares, (preliminar o preliminar, liminal y postliminal) que parten desde el marco teórico, determinan el marco metodológico y arrojan resultados o hallazgos interesantes, no necesariamente en términos de eficiencia posindustrial, sino más bien de eficacia artística personal.

En consecuencia, las liminalidades del objeto animado, aportan un proceso de enseñanza – aprendizaje de la formación artística, que permite ir más allá de la educación lineal (predeterminada socialmente por el establecimiento educativo nacional) a un proceso relacional y mediado por la imaginación y la libertad artística, donde los adolescentes son protagonistas y partícipes de su propia formación y vivencia humana.

La flaqueza detectada en los trabajos consultados tiene que ver con el limitado desarrollo de la liminalidad en la educación artística, en especial, en la formación de la primera infancia y la adolescencia, pues dichos estudios son más prolíficos en la indagación de etnias ancestrales y grupos sociales rurales. Por ello, para la presente investigación es importante llenar este vacío, en tanto que el estudio nos permita ampliar nuestro horizonte de comprensión sobre los distintos tipos de liminalidades culturales a nivel educativo en secundaria.

### **Tematización.**

Las liminalidades como paso de un estado o etapa a otra, ofrecen posibilidades creativas, vitales y conviviales, especialmente en grado 6°, curso que se puede considerar como una etapa liminal álgida por ser el paso entre primaria y secundaria, niñez y adolescencia y codependencia a independencia (aunque a veces no se logre dar ese paso). Las liminalidades en educación artística pueden ofrecer a los estudiantes de grado sexto, espacios de nuevas vivencias o de convivencia, fortaleciendo la creatividad, utilizando elementos interdisciplinarios, la mezcla de lenguajes artísticos y la exploración de sí mismos para asimilar este paso dentro de su vida colegial. Esto constituye ya un problema, en el sentido de lograr definir los propios límites de cada etapa liminal. Pero si el trabajo en educación artística gira alrededor de resultados prácticos, explorando las propias fronteras del arte, se puede incentivar la sensibilidad de los estudiantes, motivando a

cada participante a ser crítico frente a su entorno y frente a sí mismo, para que pueda ser consciente de la función del arte en su vida y en la educación.

Dentro de la diversidad de lenguajes artísticos, uno de los que más pueden aportar a nivel plástico y narrativo es el objeto animado (en principio el títere, pero también la obra artística que expresa lo que siente el autor, como dibujos o escritos). No obstante, siendo este objeto artístico una eficaz herramienta didáctica para trabajar lo corporal, lo comunicativo, lo simbólico y lo liminal, no se utiliza en el colegio a nivel secundaria de una manera consciente. La presente investigación va encaminada a indagar lo que puede aportar la liminalidad del objeto animado en la revaloración de las artes en el aula de clases.

Es así como en el ejercicio educativo en esta área se presentan algunas reflexiones que enriquecen la labor investigativa en la práctica educativa, y ayudan a identificar las variables en tensión para la presente investigación. ¿Qué cualidades liminales son propias del trabajo con objetos animados? ¿Qué tipo de combinaciones de objetos animados son los más adecuados en educación artística para fortalecer lo convivencial en el aula de clase en básica secundaria? ¿Cómo se puede revalorar el arte en una institución educativa tradicional? Los elementos que se puedan encontrar durante la investigación y al final de ésta pueden ayudar a enriquecer las acciones convivenciales, pedagógicas y artísticas.

### **Línea de investigación: Educación y sociedad**

Al analizar las tres líneas de investigación ofrecidas por la universidad en la facultad de educación y humanidades: Bioética, Educación y Cultura; Liderazgo y Gestión en Educación; y Educación y sociedad, se escoge esta última porque se alinea con los propósitos de la misma: el arte abordado liminalmente puede propiciar en la escuela espacios culturales y transformar las relaciones, aún las ciudadanas; el tema en cuestión tiene componentes didácticos y se aplica a

estudiantes de básica secundaria en un contexto contemporáneo. La conjunción “y” de educación y sociedad no es gratuita, ofrece un espacio liminal en donde se encuentran estos dos aspectos fundamentales para un ser humano en todas las etapas de su desarrollo.

# CAPÍTULO 1

## PRELIMINARES Y ANTECEDENTES

### 1.1 Preliminares

La intención inicial de la investigación estaba dirigida a utilizar al títere dentro de la educación artística para mejorar la convivencia en el aula en grados de secundaria. Sin embargo, al realizar la exploración en documentos científicos acerca del uso de los títeres en adolescentes, se encuentra un concepto más apropiado y que artísticamente ofrece la oportunidad de estudiar las actitudes de los estudiantes respecto a sí mismos, hacia los demás y hacia el propio arte: el objeto animado.

El objeto animado, es en principio un sinónimo de títere, pero luego resulta definido como elemento singular, y al indagar en publicaciones que relacionen investigaciones referentes a este elemento, aparece el término liminalidad (umbral, frontera), aplicado en el arte y en la educación. En la búsqueda del binomio objeto animado-liminalidad, aparece en escena el acontecimiento convivial o acción convivial, elemento extractado de investigaciones artísticas a nivel teatro. Estos elementos en tensión, (objeto animado, liminalidad, educación artística y acción convivial<sup>2</sup>), determinan un escenario preliminar para la exploración documental en tesis de doctorado, de maestría y artículos publicados en revista científicas.

El proceso parte desde investigaciones publicadas en el área de la educación artística, específicamente en las artes plásticas, en donde se aplica la liminalidad, se consultan las

---

<sup>2</sup> Objeto animado, educación artística y liminalidad son categorías principales en esta investigación y acción convivial subcategoría, debido a los pocos documentos de investigación en los que se encuentra esta última.

investigaciones que utilizan el objeto animado para la formación y potenciación de los valores humanos, tocando el tema convivial en el aula de clases, revisando el método más adecuado para trabajar en artes y valores y teniendo en cuenta las perspectivas y conclusiones de los documentos de más peso científico publicados en Iberoamérica.

### **1.1.1 Antecedentes teóricos**

Se realizó una indagación preliminar en investigaciones publicadas teniendo en cuenta las categorías de *liminalidad*, *educación artística* y *objeto animado* y la subcategoría *acción convivial*, en tesis y artículos que sirvieron de base para la presente investigación, evidenciando el vacío que existe en cuanto a investigaciones enfocadas en estas categorías de manera conjunta en los grados de secundaria, ya que de los documentos consultados en las bases de datos, en su mayoría el objeto animado es utilizado en básica primaria, especialmente en la sub categoría de títeres como recurso didáctico y convivencial en instituciones educativas, sin embargo, en la prospectiva de 2 de ellos, se sugiere su continuidad en básica secundaria.

El primer trabajo revisado es *El títere y su valor educativo. Análisis de su influencia en Titirimundi, Festival Internacional de Títeres de Segovia, Cebrián, (2016)*, tesis doctoral. Busca establecer la relación que existe entre los títeres y la educación, teniendo como objetivo analizar el valor educativo del títere (objeto animado) y evaluar su influencia en una manifestación concreta: el Festival Internacional de Títeres de esa ciudad española. Esta investigación se sirve del método cualitativo con análisis de contenidos, observación, entrevistas con transcripción verbatim y concluye que el uso de los títeres en clases le aporta al estudiante al conocimiento y reconocimiento de sí mismo, desarrolla su autonomía personal, fortalece las relaciones afectivas, aumenta sus posibilidades expresivas, ayudándole en la expresión de sus emociones y sentimientos, y en el reconocimiento, control y coordinación de su cuerpo.

En segundo lugar, se revisó el artículo *Escenarios y teatralidades liminales. Prácticas artísticas y socio estéticas*, de Ileana Diéguez (2007). El artículo parte de la pregunta: “¿Cuáles son las prácticas artísticas teatrales y sociales artísticas que trascienden los límites de cada campo y aportan hacia lo social?” estudiando la liminalidad en dos sentidos: artístico y social. Concluye que en Latinoamérica hay prácticas artísticas y políticas como escenarios y teatralidades liminales, que se pueden enfocar hacia las problemáticas representacionales y las teatralidades que se configuran en las prácticas socio estéticas y aporta a la tesis el concepto de liminalidad y el marco metodológico.

En tercer lugar se consultó la tesis doctoral *Una propuesta didáctica para contribuir al desarrollo de la expresión de ideas, vivencias y sentimientos de los alumnos de secundaria a través de la educación artística*, Suárez, (2015), que indaga acerca de cuáles son las técnicas (artísticas) más adecuadas que podemos utilizar para la expresión de vivencias o sentimientos y cómo una actividad de este tipo puede contribuir al desarrollo de los alumnos en competencias como la comunicación, la reflexión crítica y el respeto entre las personas.

El objetivo que plantea es determinar si la asignatura de Educación Plástica y Visual es el medio adecuado para el desarrollo de la expresión de ideas, vivencias y sentimientos de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en España. La metodología utiliza es Método de Investigación-Acción. Con los resultados obtenidos a través de los trabajos realizados por los alumnos, se evidencia que la Educación Artística es un medio adecuado para el desarrollo de la expresión de ideas, vivencias y sentimientos de estos. Este documento aporta en cuanto al trabajo investigativo con valores humanos con las artes en secundaria.

En cuarto lugar, se consultó el artículo *El objeto animado*, Caamaño, (2005) que investiga al títere como objeto vivificado artísticamente. Utiliza el método filosófico para indagar la

historia del objeto animado, propone una definición de este y lo delimita de su relación con otros lenguajes artísticos.

En quinto lugar, se consultó el artículo *Cuando los muñecos curan: títeres, educación especial y Terapia*, Oltra, Albiach, (2011), el cual indaga el modo como se puede aplicar el arte de los títeres en la escuela y en niños de necesidades especiales, teniendo en cuenta investigaciones realizadas en el tema de utilización de títeres a nivel terapéutico. Con el uso de talleres prácticos se verifica el éxito de esta terapia en el tratamiento de realidades tan distantes entre sí como el autismo, varios tipos de retraso mental, TDA (con o sin hiperactividad), síndrome de Down, y trastornos de conducta.

En sexto lugar se revisó la tesis de Maestría en educación de la UMNG *Prevención de la violencia escolar, una propuesta didáctica desde las artes*, García, (2014) que investiga acerca de los criterios didácticos que debe contemplar una propuesta de formación en valores para prevenir la violencia escolar en una Institución Educativa Distrital de básica primaria, ciclo 1, formulando una propuesta didáctica que contribuya a la formación en valores, para prevenir el “*Bullying*” en el ciclo 1, de Educación Básica Primaria. Esta investigación usa el método cualitativo etnográfico con notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, registros y memorias en un ambiente natural. El método se fundamenta en el Holismo, contextualización y reflexividad, que permite desarrollar conceptos y vislumbrar las acciones conviviales desde su interior. Esta investigación observa que los alumnos no han generado actitudes que favorezcan estas acciones y el desarrollo de propósitos comunes e individuales que les permitan convivir de manera democrática, propenden únicamente por los derechos y no aceptan las responsabilidades de sus actos.

En séptimo lugar se revisó el artículo *Relaciones entre rito y creación. Un análisis desde la antropología pedagógica*, Cotrino, (2016), que aporta desde esa área el alcance que pueden

tener en los espacios educativos la interrelación entre arte, mimesis, ritualidad, transgresión y liminalidad, dentro del paradigma hermenéutico y crítico. En cuanto a los rituales, los caracteriza como pertenecientes al campo de los sentidos, a la corporalidad, funcionan en una exterioridad espacial y en un tiempo específico, y tienen un carácter social. El autor analiza cómo la vida se mecaniza en la escuela y no se asume en su función social a nivel praxis y además resalta el papel del arte como transformador de la realidad. Inserta la liminalidad en lo educativo y en lo artístico, aunque no simultáneamente. Destaca la importancia de los procesos liminales en y para el ser humano.

En octavo lugar se consultó el artículo *Teatro y cultura viviente: propuesta de estudio de las estructuras conviviales como contribución a la teatrología* de Dubatti, (2007). Desde el arte y la filosofía, aborda el problema de lo convivial y analiza las partes de la dramaturgia destacando esta categoría y posibilitando extrapolar este concepto a otras áreas del conocimiento artístico. Caracteriza lo convivial con una metodología empírico-inductiva de base antropológica, que parte de estudios de campo en lo artístico. Aporta bases teóricas de lo convivial desde el arte, que se puede articular con lo liminal. Redefine paradigmas desde el concepto convivial.

En noveno lugar se consultó el libro *Inclusión social por el arte: mediación artística*, González, (2016), que busca analizar el concepto de mediación artística y su aplicación en arte terapia. La autora plantea que en la mediación artística el arte se pone al servicio del trabajo socioeducativo, siendo una herramienta para promover la inclusión social y el desarrollo comunitario. Este texto aporta en cuanto al concepto de mediación artística y arteterapia.

En décimo lugar se consultó El libro de Kroflin, (Ed.). (2012) *The power of the puppet*. Este texto aporta a la investigación múltiples visiones en cuanto al uso práctico de los títeres

(objeto animado) en educación y en adultos. Dentro de sus artículos, los más útiles para esta tesis son: "Educación afectiva a través del arte del teatro Animado", basado en la disertación de la tesis doctoral de Ida Hamre "La animación teatral como un arte y como un elemento de Desarrollo Estético y Educación". El proyecto tenía como objetivo proporcionar desde las introducciones fundamentales y elementales hasta el teatro de animación en las escuelas, y colegios incluyendo pautas necesarias e indicaciones para los maestros y para los educadores. En este artículo se centra en un "conocimiento de la confianza", en el aprendizaje emocional y en el trabajo conjunto, el humor y la "imaginación utópica".

Otra de las autoras, Helena Korosec, hace hincapié en la necesidad de hacer títeres como parte del trabajo diario en la educación. Según ella, el juego simbólico con títeres (objetos animados) es un complemento frontal, que, unido a las ventajas de la comunicación unidireccional en el aula, crean un ambiente de relajación, que permite un enfoque individualista (personalizado de acuerdo con las necesidades del estudiante), potencia la comunicación no verbal y fomenta la creatividad.

Finalmente, Meg Amsden presenta un ejemplo en la práctica. En su artículo titulado "*La enseñanza de la sostenibilidad a través de Títeres de sombra - Un ejemplo práctico de un proyecto para animar niños de 7 -11 años al diseño para su futuro*"; en el que describe el proyecto Ser Neutrales al carbono, que junto con su colega Nicky Rowbottom llevaron a cabo en las escuelas, en el Parque Nacional de Broads en 2009. El objetivo del proyecto era animar a los niños a pensar de forma dinámica y positiva sobre la vida sostenible en un futuro dominado por el cambio climático.

### **1.1.2 A modo de síntesis**

Para la presente tesis se realizó una revisión documental de tesis de doctorado, tesis de maestría, libros y artículos que orientaran la investigación en las categorías establecidas. A través de una matriz sistemática, se encontraron elementos valiosos para el planteamiento de la tesis: las liminalidades aplicadas a la educación y al arte, dentro de la antropología pedagógica, como lo sintetiza Cotrino, (2016). Dentro de la multiplicidad de lenguajes plásticos que posee la asignatura de artes, aparece como herramienta útil para ser investigada el objeto animado. Éste incluye formas artísticas como el comic, los títeres, el teatro de sombras y las animaciones en línea con el uso de las TIC, el dibujo y hasta la misma escritura, en cuando refleja o expresa vida (o la anhela). Sin embargo, el objeto animado como herramienta educativa no ha sido utilizado e investigado en su verdadero potencial a nivel secundaria, como se evidencia en los documentos consultados.

En varias investigaciones con objetos animados se recomienda continuar el trabajo con esta herramienta a nivel de básica secundaria, ya que ha dado excelentes resultados en educación básica primaria y en preescolar, siendo accesible para todo tipo de estudiantes dada la multiplicidad de sus atributos: creación, diseño, producción, manejo técnico, narrativa, gestión de recursos, presentaciones y uso de la tecnología. De ahí la necesidad de indagar cuáles son los objetos animados más apropiados para trabajar en secundaria.

A nivel práctico y de implementación, llama la atención el uso del objeto animado a nivel de la educación terapéutica, intercultural, familiar, preventivo en cuanto a la violencia, y sus virtudes como elemento artístico a nivel cognitivo, formativo e interdisciplinario. Las estrategias metodológicas comunes utilizadas son la descriptiva, el análisis de contenidos, investigación-acción, observación, acción participación, encuestas y talleres prácticos.

De similar importancia son las acciones conviviales personales y grupales que se describen potenciadas a través del arte en cuanto al reconocimiento corporal, la autoestima, las expresiones propias, las relaciones afectivas y las realidades límites de la diversidad escolar en cuanto a hiperactividad, y los trastornos del comportamiento. Dubatti (2018) hace referencia a ellas a nivel artístico, y Diéguez, (2009) profundiza en cuanto a las liminalidades de esta área del conocimiento.

En un eje transversal se incluye la creatividad, a nivel práctico (Robinson, 2006). Los vacíos encontrados en los documentos en cuanto a la realización de investigaciones artísticas a nivel secundaria aplicadas a lo convival, y las perspectivas planteadas por los autores, hacen necesaria la implementación de esta investigación en las categorías que enmarcan el problema de lo liminal y contribuyen en la modelación de los planteamientos de la presente tesis.

## **1.2 Planteamiento del problema**

El paso de los estudiantes de primaria a secundaria de la institución educativa La Merced, grado 6°, resulta difícil para los educandos (11-12 años), en cuanto hay un cambio de ambiente, de sede, de docentes y de profundización en las asignaturas, por solo nombrar algunos aspectos. Está además afectado por el paso de la niñez a la adolescencia y la disyuntiva entre seguir dependiendo totalmente de los padres o empezar a desligarse de ellos. Este proceso genera tensiones en el individuo y en la sociedad, que el sistema educativo tradicional no ha sabido orientar. La respuesta a estas transformaciones por parte de las autoridades a nivel educativo (padres, profesores y directivos) se traduce en limitantes: normas excesivas, prohibiciones y rechazos, que coartan la expresión del ser humano, anulan los talentos dentro del aula, desplazan

la creatividad y pueden ser causantes de problemas de convivencia. Cotrino, (2016), lo plantea de esta manera:

Frecuentemente el ambiente escolar constriñe la acción creadora en el sujeto a raíz de la priorización del componente racional sobre el campo de la experiencia, así mismo tiende a reprimir en él la actitud deseante, la búsqueda subjetiva, el pretender salir del esquema preestablecido, precisamente por la recurrente asociación que se hace de él con un ente pasivo, carente de iniciativa y propósito frente a las demandas del currículo, cuando no a la autoridad del docente (p. 14).

Una situación particular con el curso escogido para la presente investigación (601) es el resultado de la creación de este grupo en una fecha posterior al inicio de clases, al ser conformado por estudiantes de varias instituciones, nacidos en diferentes zonas del país y con condiciones académicas heterogéneas: repitencia, problemas de comportamiento desde sus anteriores colegios, y rendimiento académico que va de excelente a nulo, además de vivir conflictos familiares difíciles<sup>3</sup>. Para aumentar estas dificultades, el arte como asignatura y área del conocimiento, se subvalora, se relega en la práctica y se desaprovecha como lenguaje y como herramienta educativa vital.

La liminalidad en el arte, en el individuo y en la educación, y el desconocimiento consciente de la creación y función de los objetos animados, pueden ser abordados como un problema para ser investigado, en tanto que estos recursos no han sido integrados a las estrategias educativas de la Institución Educativa La Merced, dentro de un espacio que permita desarrollar acciones conviviales en los grados sextos.

---

<sup>3</sup> Si bien no se realizó una caracterización previa y formal del grupo seleccionado, esta se realizó a lo largo de la investigación, y posteriormente se descubrió que las actividades liminales resultan ser una excelente herramienta de caracterización de personas o grupos, pues permiten evidenciar aspectos que no se observan fácilmente de otra manera.

La posible causa de la desvalorización del arte y de las expresiones del ser humano (el individuo solo vale si tiene lo que un grupo exige, o si se comporta de determinada manera) puede estar relacionada con estas limitantes, de ahí la necesidad de explorarlas para conocerlas, plantear estrategias y abrir espacios expresivos, pero dentro de la misma institución educativa. El desconocimiento de las liminalidades artísticas, la poca utilización de objetos animados a nivel educativo como el desaprovechamiento de historietas, escritos y dibujos (pedagógica y artísticamente de forma expresiva) al margen de lo solicitados dentro de la planeación escolar, pueden ser causas y a la vez consecuencias de esta problemática. El proceso de trabajo artístico en estos lenguajes plásticos necesita continuidad para que genere repercusión positiva fuera y dentro del aula, para que pueda impactar en el individuo y logre abrir espacios expresivos en la institución.

El arte como educador hace fuerte presencia en preescolar, es usado pasajera y superficialmente en primaria, pero ya en secundaria prácticamente desaparece y es tenido como un ente decorativo u obligatorio. En la Institución Educativa La Merced de Mosquera, Cundinamarca, se evidencia su uso educativo y convivencial de forma esporádica y solo en los primeros grados.

Un efecto psicosocial recurrente en el aula de grado 6° en la Institución Educativa La Merced, tiene que ver con una conducta de irrespeto (a sí mismo y hacia los demás) y un desinterés común hacia el estudio, en cuanto, como se refirió anteriormente, resulta obligatorio, prohibitivo y repetitivo. En las actas del Comité de convivencia y en los observadores de los estudiantes, se evidencia la preocupación por parte de directivas y docentes sobre la práctica y vivencia de valores, y este tema ha sido abordado en continuas reuniones, así como en escuelas de padres, pues esta situación termina afectando al grupo y al mismo estudiante en cuanto a su rendimiento académico.

Siendo el salón de artes de grado 6° un espacio reducido para 37 estudiantes, el hacinamiento pone en tensión la convivencia, que se agrava cuando en las familias no hay formación en valores. A esto se le suma que la población es flotante (de paso y con origen en distintas regiones) y heterogénea (diversos gustos, preferencias y estilos de vida). Comparten el mismo salón estudiantes nuevos y antiguos, repitentes y los que no lo son, tímidos y agresivos, de corta edad y de extra-edad, de fácil acceso a recursos y de ausencia de ellos. Si bien esto no es nuevo, aquí es más notorio, por la situación liminal de Mosquera (está pasando aceleradamente de pueblo a ciudad, en su historia nació en medio de una vocación agrícola, luego fue ganadera, pasó después a ser hogar de industrias y ahora es ciudad residencial). Y aunque hay situaciones positivas y ejemplificantes, se presentan a diario agresiones a nivel de palabras, gestos y acciones. En este punto, posiblemente, la liminalidad artística pueda intervenir para transformar positivamente las expresiones, aprendizajes y las relaciones humanas.

En suma, la comunidad educativa de la Merced requiere de estrategias efectivas y afectivas para que las acciones conviviales sean frecuentes, los antivalores no reinen, y el arte no se quede como una asignatura más, ajena y obligatoria, sino que, a través de las acciones liminales y los objetos animados, se convierta en una experiencia significativa que facilite nuevos aprendizajes.

### **1.2.1 Pregunta orientadora de la investigación**

De acuerdo con lo anterior, surge la siguiente pregunta que orienta la presente investigación:

¿De qué manera el trabajo liminal con objetos animados y las acciones conviviales en grado 6° revaloran las experiencias artísticas en la institución educativa La Merced?

### 1.3 Justificación

El presente proyecto se da desde la necesidad de estudiar las liminalidades en un país en donde el arte se ha subvalorado. En la misma Institución Educativa La Merced, hay escasez de actividad investigativa compartida, especialmente en esta área del conocimiento. Este proceso puede aportar acciones lúdicas en la secundaria, en donde la creatividad tiende a desaparecer.

Aunque el arte tiene su propio carácter, se busca dentro de esta línea evidenciar su utilidad, como medio de expresión singular pero también a nivel de relaciones y de manera especial al servicio de las acciones convivenciales. Los objetos animados proveen múltiples recursos a nivel plástico, didáctico y de lenguajes de expresión, incluyendo la imaginación y el humor.

Otra situación interesante se da a nivel liminal cultural. El hecho que en la Institución Educativa La Merced se encuentren en el salón de clases jóvenes de diferentes orígenes regionales y socioeconómicos, le da pluralidad al grupo, lo que se puede aprovechar para fortalecer una identidad artística.

Dentro de los componentes artísticos de la plástica, el trabajo con objetos animados ofrece versatilidad a nivel de competencias, ya que, desde su creación hasta su exposición final, incluye aspectos interdisciplinarios (narrativas, dibujos, juegos, estilos de vida y de ser en el mundo) y uso de aprendizajes que los estudiantes adquieren en los espacios convivenciales de preescolar y primaria.

A nivel social dentro el aula de clase, los jóvenes necesitan desarrollar acciones convivenciales, pues, aunque su paso por la institución educativa pueda ser efímero, bastará con que aprenda simplemente a decir *gracias* para empezar a ser un mejor ser y aprender desde ahí la práctica de los valores, en un país urgido por la recuperación de los valores artísticos y culturales.

En el PEI de la institución y en su manual de convivencia, dentro de la visión, proyectó para el año 2020 evidenciar los valores de honestidad, respeto, responsabilidad y solidaridad. Al

observar la convivencia dentro del aula se pueden plantear alternativas a los malos hábitos desde lo artístico. Y con los aportes que en este tema puedan hacerse desde los objetos animados, se revaloriza la asignatura de artes, y a nivel institucional se fortalece la cultura investigativa en la institución.

En cuanto a las motivaciones personales, este trabajo es un reto que permitirá mejorar mi práctica educativa, y encontrar nuevos rumbos para generar acciones convivenciales en el aula de grado sexto y para el ejercicio de nuevas prácticas artísticas liminales en básica secundaria.

## **1.4 Objetivos**

### **1.4.1 Objetivo general**

Determinar las liminalidades que revaloran las experiencias artísticas en un grupo liminal de grado 6° a través del objeto animado.

### **1.4.2 Objetivos específicos**

- Identificar las liminalidades artísticas de grado 6° para desarrollar experiencias artísticas.
- Explorar acciones convivenciales que se generan al trabajar con objetos animados en un grupo liminal.
- Determinar las liminalidades del objeto animado que revaloran las experiencias artísticas en grado 6°.

## CAPÍTULO 2

### MARCO TEÓRICO

El siguiente marco se fundamenta a partir de las teorías que sustentan las categorías que se describen en este estudio. Estas categorías son: liminalidad, educación artística, objeto animado, y acción convivial, aplicadas dentro de un contexto de vida educativa.

Dentro de las ciencias educativas, los planteamientos de John Dewey acerca de la educación cobran vigencia en un momento histórico en que los estudiantes buscan vivir experiencias, como un reflejo de la sociedad en que viven. Según Dewey:

La educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia. El objetivo de la educación se encontraría así en el propio proceso, por lo que estaría muy imbricada con el propio proceso de vivir. Esta reconstrucción se añade al significado de la experiencia y aumenta la habilidad para dirigir un curso subsiguiente de la experiencia. Esto supone involucrar a los procesos educativos en el ámbito de los procesos sociales, en el seno de la comunidad democrática. Por consiguiente, (Dewey) propone concebir a la escuela como una reconstrucción del orden social mayor. Ruiz, G. (2013, p. 108).

De ahí la importancia de delimitar una experiencia educativa artística dentro de un proceso liminal, para que el educando pueda, en un momento preliminar, desagruparse de su rutina educativa (rito de separación); en un momento intermedio (rito liminal) vivir una experiencia artística y en un momento posterior (rito de agregación), revalorarse, revalorando el arte como experiencia.

Parafraseando a Van Gennep (2013), los ritos de separación comprenden en general todos aquellos en los que se corta algo, por ejemplo, el primer día escolar, o que se rompe con la

comodidad del hogar, y los ritos de agregación, arrojar el niño al mundo, por ejemplo, arrojar al estudiante al grado sexto (mundo del bachillerato).

En síntesis, la transición histórica que pueda vivenciar todo estudiante, como un cambio de vida a otro o de un grupo humano a otro, en la cultura en la cual convive como simple mortal, será importante para el desarrollo de su condición de vida liminal, de su propia mismidad (consigo mismo) y de su relación con otros congéneres que lo lleve a vivir en sociedad.

## **2.1 Liminalidad**

Dentro de una institución educativa tradicional se limitan aspectos humanos como la libertad y la creatividad y se delimitan otros como el conocimiento. Pero entre lo libre y lo controlado, entre lo creativo y lo copiado, hay fronteras que merecen ser estudiadas y para poder abordar el estudio de las limes desde lo social es necesario explorar lo liminal. Ya la antropología nos aporta visiones en este aspecto:

El concepto de liminalidad aparece en la obra del sociólogo francés Arnold Van Gennep (1.960) dentro del tratamiento que hace de *Los ritos de paso*. En ella afirma la existencia generalizada de un tipo de rituales que marcan socialmente el paso de un estadio a otro. En su sentido más amplio pueden abarcar tanto el cambio de posición social como el de estado o edad, dándose a nivel individual o plural, aunque el primero tiene siempre su sentido en relación a un marco más amplio que puede ser un grupo o la sociedad misma (Del Valle, 1987, p.8).

Los ritos de paso estudiados por Van Gennep fueron, entre otros, el parto, el bautizo, la pubertad, el noviazgo, los ritos de iniciación, el matrimonio y los funerales y en todos ellos logra establecer 3 etapas comunes: la fase preliminar, la fase liminal y la fase postliminal. Cabe aclarar que en algunas investigaciones y traducciones son utilizados los términos *preliminar*, *liminar* y *postliminar*, también válidos, pero en la mayoría de los documentos científicos y en los más

recientes a nivel iberoamericano se utiliza la raíz *liminal*. Posteriormente el antropólogo escocés Victor Turner le da amplitud al término y abre la posibilidad de aplicar a diversas áreas del conocimiento el concepto de liminalidad:

Víctor Turner, en *La selva de los símbolos* (1980, pp. 102-123) lo desarrolla ampliamente a través del estudio de los rituales de iniciación entre los *ndembu*, un grupo del noroeste de Zambia. Aunque Turner se centra en el período liminal dentro de los ritos de iniciación, propone que es aplicable a los estudios de rituales que marquen el proceso de un estado a otro, o bien a la aplicación de procesos transitorios, aunque éstos no estén ritualizados (Del Valle, 1987, p.8).

Van Gennep (2013, p. 45) propone llamar “ritos preliminares” a los ritos de separación del mundo anterior, “ritos liminares” a los ritos ejecutados durante el estadio de margen y “ritos postliminares” a los ritos de agregación al mundo nuevo”. Es de aclarar que el estadio de margen hace alusión a la mediación entre el rito de separación y de agregación, por su paso al rito de umbral que no es otra cosa que el rito de preparación. Para el autor “pasar el umbral” significa para la persona, agregarse a un mundo nuevo.

### **2.1.1 Características de la liminalidad**

Para Turner, el periodo liminal, no es simplemente una etapa intermedia entre un paso y otro, y a partir de los estudios de Van Gennep, explora las características de la liminalidad. Turner (1980) en su obra *La selva de los símbolos*, señala tres características esenciales de la liminalidad o del ser liminal, a saber: la ambigüedad, la invisibilidad y la carencia, las cuales podemos resumir así:

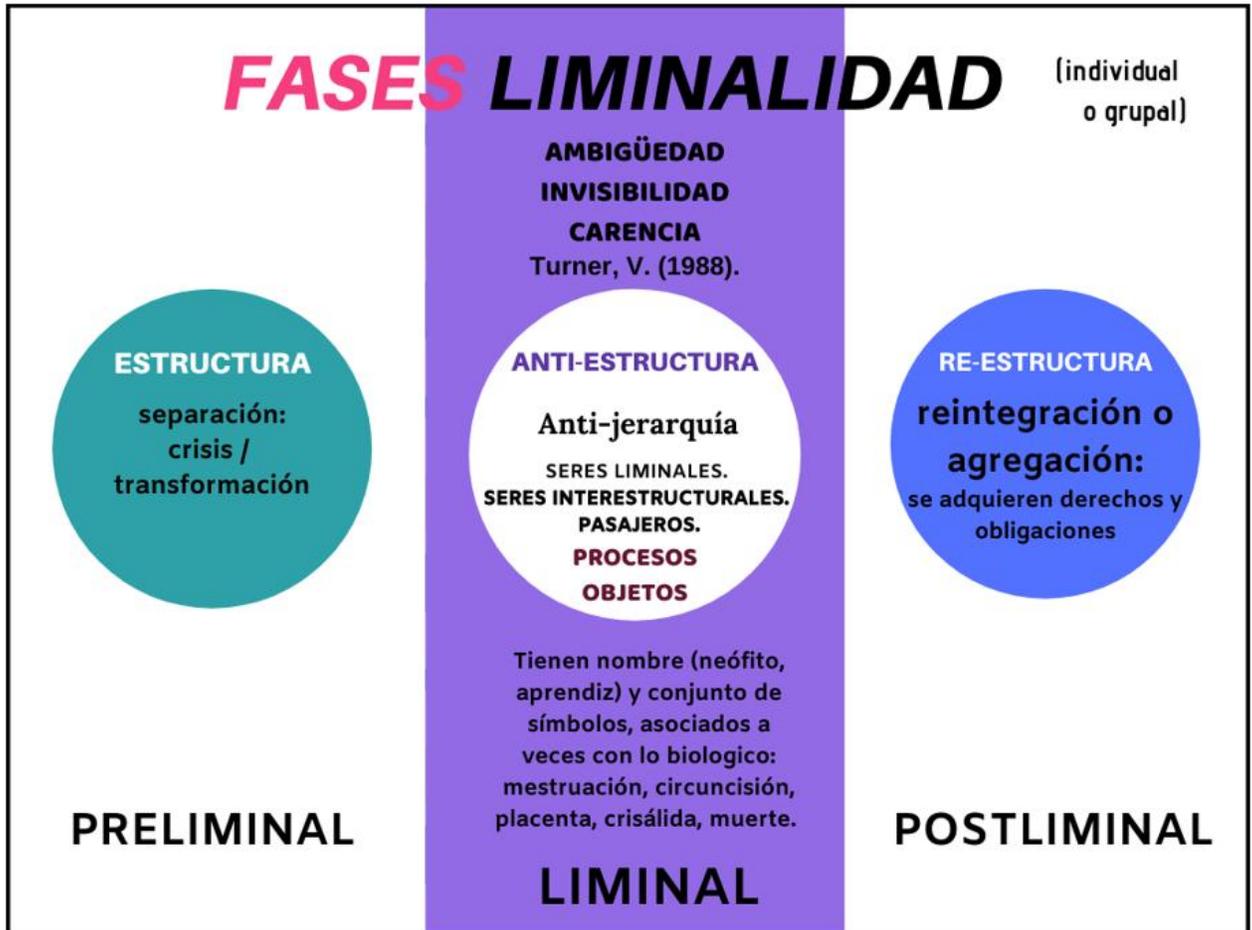
La ambigüedad, en parte, hace alusión a la ausencia (apenas aparente) de atributos durante el periodo liminal, tanto del devenir pasado como del venidero, empero visualiza a su vez una multitud de sentidos narrativos, imaginativos y artísticos en términos de la creatividad liminal.

La invisibilidad, hace alusión no tanto a la invisibilidad (imperceptible de los sentidos) física sino estructural, por ejemplo, la estructura familiar, educativa, religiosa, política, económica, normativa o de los poderes represivos del estado de paso, de aquellos poderes fundantes de la tradición social que se erige como democrática o eterna.

“La carencia, a aquella que no tiene ni posición social, ni *status*, ni situación de parentesco, nada que pueda establecer la distinción estructural con el resto de los sujetos de un grupo liminal. La diferenciación radica en la carencia de aquellos atributos (derechos, deberes, propiedades, rangos sociales) que ordinariamente sirven para diferenciarlos en dicha cultura” (Del Valle, 1987, p.19)

En suma, los ritos de las liminalidades ponen en la escena socio-educativa los valores en su nivel más íntimo, pues en el ritual los educandos movilizan toda su imaginación, teatralizan (expresan su ser liminal) todo aquello que más les conmueve: sus sentimientos, historias en común y creaciones artísticas; experimentan su devenir humano, profanan lo mundano y pasan al mundo sacro, porque es lo espiritual (no meramente religioso) hecho arte, aquello que les permite traspasar las tradicionales estructuras sociales y educativas del poder académico.

Gráfico 1. *Fases de la liminalidad*



Fuente: elaboración propia.

El gráfico anterior sintetiza los aportes desde la antropología en cuanto a lo liminal, y resulta interesante ver que, en este caso, las fases referidas no solo pueden estructurar un marco teórico de una investigación, sino también pueden llegar a estructurar el marco metodológico de la misma, si se toma el método de Van Gennep como un método modular.

La liminalidad, por su naturaleza, involucra a los jóvenes dentro de sus dinámicas y si bien en su origen se aplicó en culturas distantes y con costumbres que han cambiado en cuanto a su forma, hoy en día los procesos liminales se pueden aplicar en la vida cotidiana comunitaria dentro de ciudades y dentro de las instituciones educativas.

Otro tanto sucede con el fenómeno de la liminalidad, el cual comienza a abrir profundos interrogantes en el campo de la antropología pedagógica. La liminalidad es el estadio o condición intermedia de los jóvenes iniciados en los ritos de pasaje, se encuentra entre la separación y la agregación descritas por Van Gennep (Turner, 1988). Todo iniciado debe pasar por tres etapas: la separación, el margen o umbral de paso, y el retorno a la comunidad, gozando de una condición nueva. Los jóvenes son separados del grupo, se les interna en la selva, en la sabana salvaje o en el desierto, y luego de una serie de pruebas que deben pasar satisfactoriamente, son devueltos a la comunidad para experimentar un nuevo rol, el de adultos con capacidad de formar familia, como cazadores idóneos, o sujetos prestos a iniciarse en los secretos de los sabedores (Cotrino, 2016).

Lo liminal se puede aplicar dentro de las experiencias artísticas de manera articulada como algo natural y casi espontáneo y tiene efectos críticos por su propiedad de romper estructuras, y establecer nuevas relaciones no solo con los otros, sino también consigo mismo, que pueden resultar positivas y reflexivas.

Fuera del contexto de los ritos de iniciación, el escenario del arte es por excelencia el lugar de la liminalidad. En su dimensión se rompen los esquemas y las estructuras de sujeción. El artista es un ser de la orilla, periférico, que no le da importancia a la rigidez del sistema jerárquico sino, en el plano de la potencialidad de la expresión, a las relaciones vitales con los otros hombres y el entorno natural. En este mundo se transgreden las normas, se anulan los elementos estamentarios, se relativizan los valores. De ahí que, para Turner (1988, p. 134): La liminalidad, la marginalidad, y la inferioridad estructural son condiciones en las que con frecuencia se generan mitos, símbolos, rituales, sistemas filosóficos y obras de arte. Estas formas culturales proporcionan a los hombres una serie de patrones o modelos que constituyen, a un determinado nivel, reclasificaciones periódicas de la realidad y de la relación del hombre con la sociedad, la naturaleza y la cultura, pero son también algo más que meras clasificaciones, ya que incitan a los hombres a la acción a la vez que a la reflexión (Cotrino, 2016, p.18).

## **2.2 La educación artística para lo liminal**

No es fácil definir la educación artística, por sus componentes variados, además de la diversidad de enfoques desde donde se puede conceptuar. El documento orientador de la Secretaría de Educación de Medellín (2014), “El Plan de Área de Educación Artística y Cultural”, aborda el concepto de educación artística desde su esencia como área del conocimiento dentro del currículo colombiano.

Es importante la consideración de que la Educación Artística y Cultural, como área obligatoria y fundamental contemplada en la Ley 115 de 1994, cumple un papel primordial en los procesos de desarrollo y formación de ser humano, por esto su presencia en el currículo tiene validez, sobre todo cuando deja de ser percibida como un espacio recreativo o de divertimento, como el lugar donde se realizan los adornos, los decorados o las cosas “bonitas”, con “estética” como se suele decir coloquialmente, para convertirse en un espacio que incite a la reflexión, el encuentro consigo mismo, el otro, el entorno, lo otro. A través de su práctica es posible pensarse y pensar a los demás, reconocer las potencialidades corporales, reconocerse como un individuo que interactúa, que se mueve, transforma, simboliza, crea y reconstruye. La educación artística permite la expresión del ser, de lo que acontece y permeando la vida de niños y jóvenes en el espacio de la enseñanza del área se da el encuentro de lo sensible y lo racional, del *mythos* y el *logos*, manifiestos en lenguajes artísticos, en expresiones artísticas, que no dan cuenta sólo de lo bello de la vida, sino también de aquel cúmulo de experiencias, sensaciones, emociones y pensamientos que van haciendo de cada uno un ser con humanidad propia. Por esto desde esta experiencia de formación artística se hace posible la pregunta y la multiplicidad de preguntas que surgen de cada uno de los educandos, asumiendo una actitud investigativa, de cuestionamiento permanente, como una de las estrategias metodológicas; así mismo, la motivación hacia la búsqueda de la pluralidad de respuestas, teniendo como medios para sus narraciones, la expresión artística.

Desde la educación artística, se hace necesario abrir en la escuela o colegio espacios liminales en donde el joven pueda expresarse, y vivir experiencias más significativas consigo y con los demás para revalorar su relación con la sociedad y con su propia realidad.

El enfoque educativo vigente impide encontrar el sentido que el arte tiene en la base del desarrollo humano. Necesitamos, por lo tanto, partir de una perspectiva que amplíe la visión de la educación, del conocimiento, del ser humano y de su papel en la sociedad contemporánea; que entienda al sujeto como una totalidad que integra inteligencia y sentimiento, ubicado en un contexto social y cultural determinado. Que entienda a la cognición como un proceso no desvinculado de la afectividad. Nos referimos a una perspectiva de la educación que en sus principios abra espacio de manera natural al arte y a todos aquellos conocimientos que permitan al individuo su desenvolvimiento pleno y su incorporación creativa y propositiva al medio social (Palacios, 2006, p. 19).

Resultaría inevitable hablar de educación artística sin tener en cuenta el aspecto creativo. Robinson (2006) define la creatividad como “el proceso de tener ideas originales que tienen valor”. Pero también plantea una realidad cruel: “las escuelas matan la creatividad”. Siendo el arte un hermano de la creatividad, se ha visto como al disminuir lo artístico a medida que avanzan los grados en la educación secundaria y media, disminuye lo creativo en el estudiante (e incluso en el docente), cuando parece más fácil y es más valorado copiar lo que otros hacen, que utilizar la propia imaginación.

La educación estética basada en la creatividad y la imaginación es para Vygotski un camino capaz de llevar a la maduración, sobre todo de los procesos primarios de tipo mítico-fantástico, y de permitir, en cada edad de la vida, la estructuración autónoma y no estereotipada de los lenguajes simbólicos. Por este motivo la catarsis propia de las formas del arte se encierra siempre en una transformación creativa de las emociones (Díez del Corral Pérez-Soba, 2005, p. 427).

En la actualidad, el sistema educativo pretende formar estudiantes autónomos y creativos, pero esta meta no se puede lograr si el estudiante no tiene los espacios adecuados en donde aprender, desarrollar y ejercer su autonomía y su creatividad; por el contrario, su realidad educativa legitima copiar modelos o cosas hechas por otros y promueve seguir pasivamente instrucciones y reglas repetitivas.

Si la escuela, en contrapartida, se ha convertido en el espacio circunscrito de la imitación y de la sumisión, y no en el lugar privilegiado del poder de la creación y de la transformación de la realidad circundante, entonces la educación debe explorar nuevos trasuntos y tender a nuevos derroteros que cambien ese determinismo (Cotrino, 2016, p.7).

Si el arte propicia espacios creativos, surge entonces la necesidad de revalorar el arte dentro de la educación y dentro de la misma vida del estudiante. Para eso es necesario salir de ciertas rutinas y ser capaces de romper o superar las estructuras que eliminan, neutralizan u opacan la creatividad. Lo cotidiano se puede transformar con lo liminal, a través de las experiencias revaloradas.

Por ejemplo, el recorrido casa-escuela, casi cotidiano para muchos jóvenes, se convierte luego en el recorrido vida-escuela, en cuanto el joven no es consciente de que en muchos aspectos, su vida es la escuela o la institución educativa: por estar la mayor parte de las horas del día en aquel lugar, por estar reunido con otros jóvenes, similares o diferentes a él, por ser una etapa en su desarrollo que no se vuelve a repetir, por empezar a desprenderse de su hogar o apegarse a él, por sus conflictos internos y externos, entonces el arte entra aquí a posibilitar nuevos espacios en los que es incluso necesario desligarse del propio arte (como asignatura) para poder experimentarlos. La investigadora argentina Ileana Diéguez Caballero, propone lo liminal como un punto de encuentro:

...lo liminal como situación, como manera de estar, simultáneamente en la vida y en el arte, como espacio donde se mezclan la condición humana y la social, el individuo y su entorno; como lugar de travesía en nosotros y hacia los otros; como acción de la presencia en un medio de prácticas representacionales (Diéguez, 2009, p.2).

Dentro de las ciencias educativas, los planteamientos del pedagogo, psicólogo y filósofo John Dewey acerca de la educación se pueden articular a un proceso liminal y cobran vigencia en un momento histórico en que los estudiantes buscan vivir experiencias, como un reflejo de la sociedad en que viven. Según Dewey:

La educación es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia. El objetivo de la educación se encontraría así en el propio proceso, por lo que estaría muy imbricada con el propio proceso de vivir. Esta reconstrucción se añade al significado de la experiencia y aumenta la habilidad para dirigir un curso subsiguiente de la experiencia. Esto supone involucrar a los procesos educativos en el ámbito de los procesos sociales, en el seno de la comunidad democrática. Por consiguiente, (Dewey) propone concebir a la escuela como una reconstrucción del orden social mayor (Ruiz, 2013, p. 108).

En la actualidad, casi cualquier experiencia escolar está mediada por un objeto. Es así como surge y se articula el siguiente elemento a ser problematizado: el objeto, y su relación con la vida.

### **2.3 El objeto animado**

Entre varias posibles miradas al objeto, Roland Barthes, en su conferencia *Semántica del objeto* (1964, p.2), expone que “Comúnmente definimos el objeto como “una cosa que sirve para alguna cosa”. El objeto es, por consiguiente, a primera vista, absorbido en una finalidad de uso, lo que se llama una función.” Y seguidamente profundiza en esa función: “el objeto sirve al hombre para actuar sobre el mundo, para modificar el mundo, para estar en el mundo de una manera

activa, el objeto es una especie de mediador entre la acción y el hombre”. A partir de esta figura, Barthes propone una semántica del objeto a partir de su significado.

Como todo signo, el objeto se encuentra en la encrucijada de dos coordenadas, de dos definiciones. La primera de las coordenadas es la que yo llamaría una coordenada simbólica: todo objeto tiene, si puede decirse así, una profundidad metafórica, remite a un significante, el objeto tiene por lo menos un significado. La segunda coordenada es lo que yo llamaría la coordenada de la clasificación, o coordenada taxonómica; ...no vivimos sin albergar en nosotros, más o menos conscientemente, cierta clasificación de los objetos que nos es sugerida o impuesta por nuestra sociedad (Semántica del objeto, 1964, p.3)

Barthes estudia así, a nivel cultural, las formas en que el objeto puede ser leído o interpretado. El sujeto aparece en el rol de intérprete del objeto con el que se relaciona.

El objeto es polisémico, es decir, se ofrece fácilmente a muchas lecturas de sentido: frente a un objeto, hay casi siempre muchas lecturas posibles, y esto no sólo si se pasa de un lector a otro, sino que también, algunas veces, en el interior de cada hombre hay varios léxicos, varias reservas de lectura, según el número de saberes, de niveles culturales de los que dispone (Semántica del objeto, 1964, p.5).

### **2.3.1 Hacia una definición de objeto animado**

Las primeras definiciones de este término se generan desde investigaciones en el arte dramaturgico. Caamaño, (2005) aborda el concepto de objeto animado desde su esencia.

Hablo de objeto en el sentido cotidiano, de objeto material, de una cosa como podría ser un plato, una escoba, una sábana, un muñeco. Es decir, esa infinita gama de elementos inertes que pueblan nuestra vida cotidiana. La segunda nota que he elegido es el calificativo animado. Este segundo componente es también esencial. El sentido de la palabra animado se refiere a una acción impuesta al objeto, de por sí inerte. Tiene el sentido de vivificado (p. 1).

Hamre, (2002), explora el concepto de animación artística desde el teatro de títeres.

Animar consiste en dotar de vida y alma a la materia muerta, por ejemplo, a un títere o a un objeto. El arte de la animación se basa en la percepción de que las cosas y los materiales contienen energía y responden a una dinámica interna. Sentir esta dinámica actuando uno mismo o viendo teatro de títeres es sentirse cerca de algo vivo: una experiencia que puede conducir a pensamientos de magia y animismo. En la sociedad africana, el animismo es algo natural y es un don: por ejemplo, un camino puede tener alma, por lo que deben realizarse sacrificios al espíritu del camino (p. 8).

Así, se desarrolla el concepto de objeto animado, que en principio se estableció como un sinónimo de títere, pero que actualmente tiene una vida propia en el campo de la investigación artística. Dubatti, (2018, p.177) señala que “como resultado de la des-delimitación, se formulan nuevas taxonomías para dar cuenta de esa ampliación des-definidora: los términos teatro de títeres o teatro de muñecos conviven con categorías más amplias como teatro de objetos o teatro de animación”.

Sin embargo, esta taxonomía es circular, pues necesita volver de nuevo al concepto de títere para reformularse. Oltra Albiach, (2011, p.38), citando a Rafael Curci (2007), define al títere como “un objeto que se crea para ser animado a través de cualquiera de las técnicas existentes con el objetivo de crear la ilusión de simular vida y, más concretamente, de mostrar una vida escénica convincente”.

### **2.3.2 Origen del objeto animado**

Diversas investigaciones dan cuenta de la historia del objeto animado unido a la historia del títere. Sabemos que inicialmente estos objetos tuvieron un uso mágico, religioso, ritual, desde el establecimiento de las primeras civilizaciones.

...los pueblos primitivos utilizaron en sus ceremonias distintos tipos de objetos de personificación, principalmente títeres y máscaras, a los que atribuían funciones mágicas y protectoras. En muchas ocasiones el hombre prehistórico se servía de estos muñecos dirigibles, que realizaba con elementos naturales, para protegerse de sus temores, ya que según la autora Úrsula Tappolet: “dando forma a su miedo conseguían combatirlo mejor por la potencia de la imagen” (Escobar, 2016, p. 302).

En esta primera concepción, se puede observar que antes de usar objetos cotidianos, el hombre usa elementos naturales, que, para él, ya tienen una vida propia. Posteriormente, acude a la creación de objetos que invocan lo que representan. Escobar, (ídem), parafraseando a James George Frazer en su obra *La rama dorada. Magia y Religión* (1890), habla del uso curativo de estos objetos.

Esta concepción se conoce como el animismo mágico primitivo, y se basaría según el autor en dos principios básicos que son los siguientes: ... magia homeopática y se apoya en el enunciado de que lo semejante produce lo semejante. Esto quiere decir, que el ser humano produce mágicamente lo que desea al imitarlo... El títere o la figurilla dirigida ha sido para los primitivos un importante elemento de la magia homeopática. La elaboración del títere o muñeco y su animación en un acto ritual tenía como objetivo actuar en favor de sus propósitos, y se basaba en el pensamiento de que aquello que se creaba y se representaba en lo simbólico sería atraído en el terreno de lo real... el segundo principio básico, se conoce como la magia contagiosa, y se basa en la creencia de que las cosas que alguna vez estuvieron en contacto con otras, siguen actuando recíprocamente a distancia. Es decir: un objeto que ha sido posesión de un individuo simboliza para los primitivos el individuo mismo (Escobar, 2016, p. 302).

Sin embargo, aún con magia, el títere no se anima solo. Entonces en este punto aquí aparece la pregunta: ¿Quién le inyecta vida al objeto?

### 2.3.3 ¿Quién anima al objeto?

Una vez establecido cómo se anima al objeto, aparece por consecuencia una reflexión interesante y es acerca de quién le da vida a ese objeto, en principio inerte. Cebrián Velasco, (2016, p. 16) categoriza al autor de la vida del objeto artístico.

Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua el títere es: “aquella figurilla de pasta u otra materia, vestido y adornado que es movido por el artista con alguna cuerda o artificio”. En esta definición aparecen dos aspectos claves, por un lado, que el títere es un objeto, algo inanimado y, por otro lado, que a este objeto le da vida un “artista”.

Se debe aquí anotar que siendo evidente que el objeto animado tiene un creador propio (artista), que al igual que el Creador del hombre en el Génesis de la biblia, primero lo forma o construye y luego lo dota de vida, para algunos autores, el animador pierde protagonismo en el momento en que el objeto es animado. Cebrián Velasco se refiere a este hecho al citar al dramaturgo Gaston Baty, quien al definir al títere “deja en un segundo plano al artista, al artífice de la expresividad del muñeco y carga toda su pasión en el títere casi como si tuviera vida propia” (Delpeux, 1987).

EL artista-creador está dotado de ciertas características y criterios culturales, que van más allá de verlo solamente como un técnico de la animación. Monescillo-Rubio, (2013, p. 3) menciona que “en Japón, titiritero significa “apto para darle vida a la madera” y que las técnicas de manejo del objeto animado surgen a partir de la mirada del intérprete con respecto al objeto que utiliza, como en el caso del uso de las máscaras en los ritos mágicos del paleolítico.

El ejecutante se despersonalizaba, se escondía, siendo el instrumento el que cobraba “poder”, y transmitía por él, parte de su propio ser. Esta forma de transformar la visión del objeto como un elemento expresivo fue lo que dio origen a las distintas técnicas de títeres de hoy en día (ídem).

Si bien el artista tiene en este caso la función de animador, no es el único que ejerce esta función. Al dotar de vida al objeto, hace que el espectador, el público o lector de este acto también sea participe en el proceso de animación, cada vez que lee o decodifica lo que se presenta ante sus sentidos. En el teatro de sombras, una de las técnicas de animación de objetos, “Las sombras se convierten en objetos a los que el niño/a dota de vida real y de este modo establece una relación con el mundo que representa” (Gómez, & García Gómez, 2009, p.8).

#### **2.3.4 Otros objetos animados (objetos animados liminales)**

Volviendo a la definición de Caamaño, dentro del contexto del trabajo en artes, toda acción realizada sobre un objeto es una acción artística, y a nivel plástico puede estar referida a la realización de un dibujo, (no necesariamente de un ser vivo, como se requería en tiempos de la magia paleolítica), a la realización de una figura en plastilina, a la decoración de un lugar o un ambiente, a la transformación de un objeto, y también, siguiendo este criterio, a la realización de un escrito que exprese lo que siente el autor, que es una de las funciones del arte, en donde se transforma una página en blanco en un relato o en una descripción. Así, se amplía liminalmente el concepto de objeto animado, es decir, también se le puede dar vida artística a una hoja en blanco, a una masa de plastilina, a un lugar, etc. (anexo H).

En cuanto al dibujo como objeto animado (una imagen plasmada en un papel o dentro de un espacio en la pantalla que antes era blanco, es decir, tomando un soporte como objeto a ser animado), de la Riva, (1993), aporta varias definiciones del concepto de dibujo, en el contexto de una experiencia vivida socialmente:

Resulta imposible indicar en las diversas culturas un origen del dibujo que pueda considerarse al margen de los principios simbólicos de la representación de la

experiencia social. El dibujo hunde sus raíces en los sistemas de símbolos descriptivos de los fenómenos y, en la medida que se ha vinculado a la descripción de fenómenos visuales, ha desarrollado sistemas de convenciones figurativas que acompañan todos los desarrollos culturales (p. 10).

Siguiendo a de la Riva (1993), se puede establecer que el dibujo está determinado por la intención de quien lo realiza: “Dibujar es, pues, una forma de acción, una respuesta registrada más o menos controlada por el intelecto y, por lo tanto, sometida a la destreza, interés e intenciones del que dibuja” aunque siga siendo un objeto “el dibujo es un objeto gráfico que no puede dejar de verse como resultante del dibujar”, es ya un objeto dotado de vida simbólica o representada:

...las figuras dibujadas nacen en consecuencia a movimientos coordinados que dejan sus huellas marcadas en algún soporte. La configuración de las huellas es la imagen figural que, al quedar objetivada (registrada), se independiza de su dinámica ejecutoria y adquiere existencia propia (De la Riva, 1993, p. 10).

En cuanto a la expresividad de un dibujo, ésta está por encima de lo visible, como lo plantea Seguí, (1994): “Nunca se dibuja lo que se ve, se dibuja lo que se siente, siguiendo el impulso movilizador a la búsqueda de alguna configuración que produzca una imagen que fundamente objetivamente el impulso desencadenante” (p. 60).

Pasando a los dibujos animados (técnica consistente en dominar la ilusión visual de movimiento, presentada en cine, televisión y/o videos), este género aporta la siguiente definición, en la línea del objeto animado, considerando el dibujo como objeto:

"La animación no es el arte de los dibujos que se mueven sino de los movimientos que se dibujan. Lo que sucede entre cada cuadro es mucho más importante que lo que sucede en el mismo cuadro. La animación es el arte de manipular los invisibles intersticios que yacen entre los cuadros. (Norman McLaren, citado en

Valiente, 2006, p.30)" ...para contar con animación esta pequeña historia, necesitaremos más que los componentes narrativos. Crearemos un espacio, pero necesitaremos aún más que los componentes plásticos. Pensaremos músicas que refuercen la historia, diálogos y ruidos. Pero necesitaremos más que la búsqueda de sonidos. Dar vida será generar un impulso de acción y movimiento a todos estos lenguajes, una función articuladora y reproducible que dará sentido a todos estos elementos. Imagen y sonido, junto al desarrollo en el tiempo, harán que el mundo creado sea autónomo y transcurra. A diferencia de la cinematografía, en la animación, la ilusión de movimiento es *creada*, y no registrada. (Sánchez, 2017, p. 46).

La vida entonces aparece creada a través de dibujos, narraciones, movimientos y/o sonidos, ya sea como elementos independientes o articulados cuadro por cuadro o escena por escena.

Otro tipo de objeto animado, en el que se le da vida a un papel o un espacio en blanco en la pantalla, es el escrito artístico o expresivo (para diferenciarlo de otro tipo de escritos). Éste funciona como una forma de objeto animado en cuanto crea nuevos mundos, refleja los mundos internos y despierta la sensibilidad del autor y del lector (Castro, 2011) expresa la importancia de este tipo de escritura como acto de creación:

Quizá no exista una diferencia sustancial entre la escritura en las artes y la creación, pues, aunque trabajen con medios y materiales diferentes, buscan el mismo objetivo. No deberían pensarse como dos oficios diferentes, ya que hacen parte de un mismo propósito: hacer sensible el mundo para el hombre (Castro, 2011, p. 11).

Así, en la construcción de este marco teórico, el objeto animado se des-delimita para integrar dentro de su familia simbólica artística, no solamente al títere; sino al dibujo, a la

historieta, al dibujo animado, las figuras modeladas e incluso, el escrito expresivo y por supuesto, los libros animados o pop-up.

## 2.4 Acciones conviviales

Este término, relacionado con el arte, es planteado por Jorge Dubatti a nivel filosófico desde el teatro, pero es aplicable a otros escenarios de convivencia como el aula de clases.

Llamamos convivio, o acontecimiento convivial, a la reunión, en cuerpo presente, sin intermediación tecnológica, de artistas, técnicos y espectadores, en una encrucijada territorial cronotópica (unidad de espacio y de tiempo) cotidiana (una sala, la calle, el bar, una casa, etc. en el tiempo presente...El convivio multiplica la actividad de dar y recibir a partir de encuentro, diálogo y mutua estimulación y condicionamiento, por eso se vincula al acontecimiento de la compañía (del latín *cumm panis*, compañero, el que comparte el pan) (Dubatti, 2015, p.16).

Siguiendo a Dubatti, se puede verificar la importancia de la experiencia convivial a partir de la literatura oral, de la cual extrae una serie de rasgos invariables de la convivialidad:

- a) el convivio implica la reunión de dos o más hombres, vivos, en persona, en un centro territorial, encuentro de presencias en el espacio y convivencia acotada –no extensa– en el tiempo para compartir un rito de sociabilidad en el que se distribuyen o alternan dos roles: el emisor, que dice, –verbal y no verbalmente– un texto, el receptor que lo escucha con atención.
- b) el convivio entraña compañía –etimológicamente, “compartir el pan”– estar con el otro/los otros, pero también con uno mismo. Importa el diálogo de las presencias, la conversación, el reconocimiento del otro y del uno mismo, afectar y dejarse afectar en el encuentro, suspensión del solipsismo y el aislamiento.
- c) el convivio implica proximidad, audibilidad y visibilidad estrechas, así como una conexión sensorial que puede atravesar todos los sentidos, por ejemplo, el gusto, el tacto y el olfato a través del vino y los alimentos compartidos.

- d) el convivio es efímero e irreplicable, está incierto en el fluir temporal vital en su doble dimensión bergsoniana: objetiva y subjetiva.
- e) la socialización no es excluyentemente humana: el convivio incluye la ofrenda y la manifestación del orden divino en el rito de reunión (Dubatti, 2007, p.140).

Llama la atención que dentro de esta concepción no se tenga en cuenta al aparato tecnológico, tan presente en nuestros días, pero se debe a que el lenguaje del teatro, a diferencia del video, requiere la presencia de los actores, del público, de los técnicos, así en la actualidad existen géneros liminales que mezclen video con teatro. En el caso de la convivencia con la intermediación tecnológica, Dubatti usa el término tecnovivio.

## **2.5 Síntesis liminal**

En las anteriores categorías, tanto la de objeto animado, la educación artística como la acción convivial, se posibilita una articulación desde lo liminal, ya que ambos elementos poseen aspectos liminales desde su esencia: el objeto animado está en la frontera entre lo inanimado y la vida, y la acción convivial se mueve en la frontera de la vida, las relaciones intrapersonales y grupales. Esto le posibilita al arte espacios educativos para desarrollarse, especialmente en el plano en la creatividad.

Como producto final de este referente teórico metodológico gennepsiano que comprende la antropología social del espacio artístico y las liminalidades del educando, el objeto animado y la acción convivial, se ha logrado llegar a los siguientes puntos esenciales:

En primer lugar, la liminalidad como categoría, se constituye en objeto de análisis, que comprende los ritos culturales, las experiencias liminales educativas, las narrativas visuales y la

condición de vida humana. De este modo, su análisis se enriquece al movilizarse por el proceso creativo social, de manera textual.

En segunda instancia, el objeto animado (antes solo títeres, ahora dibujos, escritos, historietas, cuentos, figuras) permite interpretar con profundidad, la práctica del ser liminal, a nivel de interpretación de la vida que le otorga a un objeto, amplificando su comprensión, a través de sus tres ritos: ritos preliminales, ritos liminales y ritos postliminales.

En tercer lugar, la acción convivial comprende las acciones humanas presenciales basadas en experiencias de valores, como un proceso relacional y pedagógico, en interacción con lo cultural. Es decir, la interacción formativa es una narrativa configuradora del grupo liminal y a su vez inspiradora de la vivencia del cuidado de lo artístico de sí y del otro.

Por último, y respecto de la acción convivial, aparece un elemento “mediador” que reafirma el punto de vista inicial reflexivo, el cuidado del aprendizaje como un proceso hetero y auto formativo, que es fundamental para comprender la cultura como una red de configuraciones, de estrategias pedagógicas, relaciones, sentimientos, experiencias y saberes autóctonos que se entrelazan como prácticas humanas de la vida cotidiana.

## **CAPÍTULO 3**

### **MARCO METODOLÓGICO**

En la presente investigación sobre experiencias liminales artísticas en el aula de clases, se entiende por metodología la serie de pasos que se configuran para lograr el objetivo general y los específicos, por medio de los cuales se identifican las liminalidades posibles en grado 6°, se exploran dentro de una experiencia artística a nivel de objetos animados con un grupo escogido y se determinan cuales aportan a las acciones conviviales de los individuos participantes y a la revaloración del arte.

Desde el marco teórico se estableció el modelo gennepsiano en tres fases: preliminar, liminal y postliminal, que configura el método gennepsiano de investigación liminal, y permite una articulación modular con el marco metodológico. En ese orden de ideas se plantea el enfoque epistemológico, partiendo, en la fase preliminar, de los prejuicios, los paradigmas educativos de la institución, y el paradigma liminal a partir de Turner (1988) aplicado a las artes. En base a estos planteamientos, se elaboró el diseño de investigación no experimental de acción participativa, para posteriormente, en la fase intermedia, establecer el método de vivencia artística liminal y aplicarlo modularmente con el modelo de Van Gennep (2013), posibilitando la consideración y el análisis de los hallazgos en la etapa postliminal.

#### **3.1 Enfoque epistemológico**

A partir de los saberes de las ciencias sociales, y dentro de un paradigma constructivista, que permea la política educativa de la institución en donde se realiza la investigación, se parte de una postura epistemológica descriptiva, de naturaleza artística, con enfoque y metodología

cualitativa, que en este caso implica investigar una experiencia educativa a nivel humano, de tipo deductivo en cuanto a la liminalidad, y el objeto animado, e inductivo en cuanto a las acciones convivales.

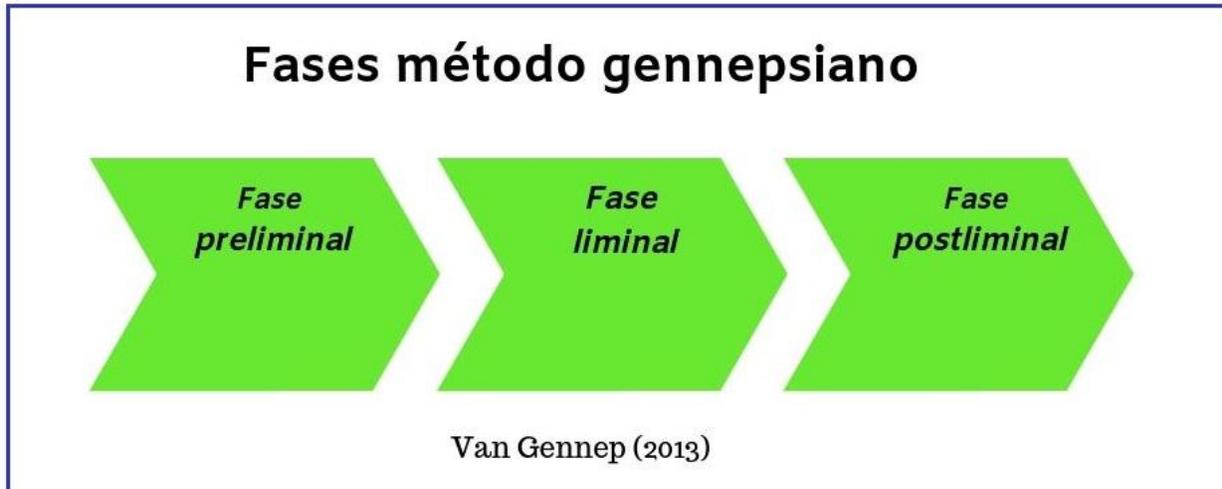
En base a la pregunta de la tesis desarrollada, el paradigma de investigación es de carácter exploratorio, ya que a nivel educativo son pocas las experiencias liminales que se han aplicado a nivel investigativo, y de tipo cualitativo, teniendo en cuenta el contexto, en este caso el aula de clase, y la caracterización de los estudiantes involucrados dentro de un método inductivo. Los datos que arrojen la implementación y las actividades serán analizados según su categoría.

Dentro de estos límites epistemológicos, se articula el modelo gennepsiano ya mencionado, cuyo método corresponde a los principios etnográficos de la investigación cualitativa, y en este estudio se aplica a nivel de una micro etnografía, ya definida dentro de las investigaciones en educación.

Una micro etnografía es un estudio de observación participativa sobre un aspecto de un componente cultural (educación), como los participantes en una actividad educativa, por ejemplo, un aula urbana o los directores en un programa de innovación educativa (Mc Millan James, & Sally, 2005, p.45).

En ese proceso se describen e interpretan los aspectos de la vida liminal del grupo seleccionado específicamente en cuanto a acciones artísticas, lenguaje y ritos, en cada una de las 3 fases que se plantean: preliminar, liminal y postliminal.

**Gráfico 2. Fases método gennepsiano**



Fuente: elaboración propia.

### **3.1.1 Prejuicios preliminares (preliminales)**

Al implementar la investigación, es necesario reconocer que la cultura educativa y los constructos mentales de la comunidad educativa (tradicional) dentro de la cual se mueve el investigador del presente estudio, contienen creencias tales como:

- el arte no es valorado.
- ¿para qué estudiar arte si no es bien pago? El arte no paga.
- el sistema no permite o no le interesa trabajar con los talentos de los estudiantes.
- muy pocos estudiantes están interesados en lo artístico.
- el trabajo artístico se limita a las manualidades y a lo decorativo.
- el arte no tiene ninguna teoría.
- es más aplicable a primaria que a secundaria.
- es muy difícil cambiar la convivencia de los estudiantes con una actividad artística.
- no es prioridad investigar en temas artísticos.
- el arte lleva a la bohemia, y para ser muy creativo hay que drogarse.

Para muchos docentes de otras asignaturas, el arte no tiene ningún valor cognitivo: lo consideran como un práctica espontánea, complementaria, demasiado subjetiva, del nivel de un pasatiempo, sin bases teóricas, etc.; pero nada más ajeno a la realidad: la historia del arte, la semiótica y la teoría del color (que en realidad son 4 teorías), son tres ejemplos entre muchos, de lo cognitivo del arte.

Al estar consciente de los anteriores prejuicios, se pueden evitar sesgos durante las diferentes etapas de esta investigación, especialmente en la fase metodológica y de análisis de los resultados, debido a que el objeto de investigación son los seres humanos y el área de la educación ofrece contrastes de luces y sombras en donde es necesario no perder la curiosidad y la capacidad de asombro, más aún en el área de artes plásticas.

### **3.1.2 Paradigmas de esta investigación**

Desde el PEI del colegio La Merced se plantea el modelo pedagógico desarrollista de Dewey, con enfoque humanista, con el objetivo de aprender a través de la experiencia, llevando a la práctica la teoría, siendo el estudiante un sujeto activo que construye su propio conocimiento y el docente un guía que facilita este aprendizaje. También aparece el paradigma del modelo educativo socialista de una manera secuencial y progresista, buscando capacitar para el trabajo productivo, para beneficiar a la sociedad mosqueruna, educando para la vida en comunidad, en la que unos pueden aprender de los otros. Sin embargo, en la actualidad hay ciertos rasgos conductistas dentro de las políticas educativas de la institución.

En suma, esta investigación puede ser una base para la construcción de cultura e identidad artística a partir de la relación entre objeto y sujeto como lo plantean los anteriores modelos, junto con el horizonte institucional del colegio La Merced y las cualidades artísticas de los

estudiantes, que ya son evidentes o que están por descubrir o desarrollar, (y valorar) dentro de una metodología ubicada en el paradigma hermenéutico.

### **3.1.2.1 Paradigma liminal: antropológico cultural**

Se asume en esta tesis, el concepto de paradigma como un esquema teórico para la actividad artística liminal. El paradigma liminal turneriano que se inscribe en –la composición simbólica–, y a la teoría enmarcada en este estudio; en este paradigma, se adoptó los presupuestos reflexivos e interpretativos de Van Gennep (2013), que trabaja de forma amplificada la liminalidad.

La liminalidad es para Turner (1988), –una construcción teórica–, propicia para reflexionar (punto de vista crítico) y comprender (punto de vista interpretativo) los dramas sociales de una cultura, los rituales simbólicos con los cuales las personas escenifican, en vida real, sus conflictos y resuelven las situaciones diarias que son atravesadas por los procesos de cambio social, de transformación cultural y aquellos generados por el medio ambiente natural e histórico.

Siguiendo a Turner, la composición en tanto creación artística y corporal del contexto social, es fundamental para reflexionar sobre las implicancias psicológicas, emocionales, espirituales y educativas que acontecen en el lugar donde se movilizan los seres liminales (educandos). Así mismo, poder entender el juego de intereses o desintereses que puedan condicionar o no la participación artística de un grupo humano o comunidad en la vida cultural.

Van Gennep (2013) y Turner (1988), plantean la tradición interpretativa como complemento de la reflexión crítica, debido a que permite entre otros aspectos, la comprensión histórica de las composiciones textuales (escritos, historietas, conversaciones) y la comprensión

de las intencionalidades de los sujetos culturales. Esto significa que el investigador trabaja la liminalidad que tiene la condición de vida - narrativa como la que ocupa la vida social.

La liminalidad gennepsiana, identifica el acto dialógico, como una forma narrativa – ritualizada– de reconocerse en la cultura y una acción convivial que nos acerca a lo educativo, nos permite abordar la construcción de una vivencia artística liminal con imágenes y experiencias generadas por los objetos animados (dibujos, historietas, escritos expresivos, títeres, cuerpos humanos), y conocer nuevas reflexiones y vivencias que cuentan sobre ellas los seres liminales: vivencias examinadas como experiencias narradas. Significa que, al examinar dichas experiencias, pueden aparecer –hallazgos– como recursos simbólicos y tramas que, en una síntesis, permitan conocer las liminalidades artísticas.

Por las anteriores consideraciones, en esta investigación en educación artística, se adoptó la categoría de análisis de la liminalidad, planteado por Van Gennep y Turner, cuya condición de vida es generada mediante sus tres ritos corporales: preliminar, liminal y postliminal (como espacios reflexivos, orales, escritos, simbólicos, artísticos individuales y de vivencias compartidas), la categoría objeto animado y la subcategoría de acción convivial.

En síntesis, la metodología se asume como una serie de pasos que se sigue para lograr el objetivo general y los objetivos específicos. El paradigma liminal es antropológico cultural con estudio de caso cualitativo de alcance interpretativo, y el método es micro etnográfico liminal, desde Diéguez, Van Gennep y Turner, en correspondencia con un taller artístico de objetos animados, configurado en diferentes instrumentos como guías de trabajo práctico y ejercicios artísticos ejecutados por los educandos, usando la técnica del dibujo en lápices de colores. Este método está conformado por tres etapas modulares (gráfico 2), desarrolladas en tres sesiones:

Etapa preliminar: (de separación): el estudiante deja su rutina académica, limitada por el sistema educativo.

Etapa liminal (de actividad artística específica): el estudiante está inmerso en una serie de talleres que le brindan un nuevo espacio de expresión.

Etapa postliminal (de reintegración): el estudiante se reintegra a su grupo habiendo vivido una nueva experiencia artístico-educativa.

### **3.2 El estudio cualitativo de casos**

Es un estudio de casos tipo descriptivo – etnográfico de acuerdo con Hernández-Sampieri (2010). Es descriptivo porque la materia prima de los datos, la constituyen las narrativas visuales, verbales y escritas. Es apropiado para documentar una vivencia corporal, entender un fenómeno desde el punto de vista de quienes lo vivieron. Es etnográfico porque se enfoca en un grupo o individuo. Implica una exploración –en conjunto– de la cultura analizada (casos), y una recolección de la información sobre los elementos socioculturales. Se considera los ritos, los símbolos, las tradiciones, los valores, las relaciones de acuerdo con el autor. A diferencia del estudio de caso que se enfoca en un sólo sujeto, se realizó este tipo de estudio de casos porque permitió desarrollar un entendimiento grupal y profundo sobre el objeto de estudio.

### **3.3 Diseño de investigación liminal de acción participativa**

El diseño como estrategia de tratamiento de los casos de estudio, optó por el estudio acción-participativa. Según Briones (1998), la investigación–acción es,

una investigación aplicada destinada a buscar soluciones a problemas que un grupo, una comunidad (...) experimenta en su vida diaria”. Y presenta los siguientes rasgos comunes: a) en la búsqueda de soluciones –proceso que implica una forma de cambio social– participan investigadores y personas que son

directamente afectadas, por los problemas sociales por investigar (la falta de un puesto de salud), b) durante todo el proceso de la investigación, se busca de manera conjunta, la definición de los problemas y las estrategias para resolverlos (p. 82).

El mismo autor define la investigación participativa así: a) es una forma de indagación que combina de manera interrelacionada, acciones de investigación y acciones educativas, b) el problema por resolver, tiene su origen en la misma comunidad, c) el propósito básico en la búsqueda de solución a ese problema, consiste en mejorar el nivel de vida de las personas involucradas (...), d) la comunidad o grupo debe participar en todo el proceso de la investigación, y debe tener el control de todas las actividades que se realicen en ella (p. 84).

Por lo anterior, la investigación participativa es homóloga a la investigación acción, puesto que ambas presentan semejanzas al interior del espacio de acción educativa, y juegan un papel complementario en el –umbral dialógico– de la investigación narrativa, esto es, como investigación acción-participativa, significa que esta última puede –mediar– con el grupo liminal y su contexto, enfocando dichos elementos en el estudio reflexivo-interpretativo del objeto animado, la acción convivial, en consonancia con el marco gennepsiano y el apoyo metódico de sus fases.

### **3.4 Método de vivencia artística liminal**

Para establecer el método, se parte de lo expuesto por Cotrino, (2016), que aborda los métodos de creación a nivel pedagógico desde las fases liminales planteadas por Turner.

...el fenómeno de la liminalidad comienza a abrir profundos interrogantes en el campo de la antropología pedagógica. La liminalidad es el estadio o condición intermedia de los jóvenes iniciados en los ritos de pasaje, se encuentra entre la separación y la agregación descritas por Van Gennep (Turner, 1988). Todo

iniciado debe pasar por tres etapas: la separación, el margen o umbral de paso, y el retorno a la comunidad, gozando de una condición nueva. Los jóvenes son separados del grupo, se les interna en la selva, en la sabana salvaje o en el desierto, y luego de una serie de pruebas que deben pasar satisfactoriamente, son devueltos a la comunidad para experimentar un nuevo rol, el de adultos con capacidad de formar familia, como cazadores idóneos, o sujetos prestos a iniciarse en los secretos de los sabedores. La liminalidad viene a ser una especie de lugar límite o umbral que marca el punto de transición o justo medio en el proceso ritual del iniciado. Para la antropología reciente ese lugar límite contiene una significación muy especial por su carácter ambiguo (Cotrino, 2016, p. 16).

Turner lleva la estructura (o antiestructura) liminal al terreno del arte, cuando plantea que

La liminalidad, la marginalidad, y la inferioridad estructural son condiciones en las que con frecuencia se generan mitos, símbolos, rituales, sistemas filosóficos y obras de arte. Estas formas culturales proporcionan a los hombres una serie de patrones o modelos que constituyen, a un determinado nivel, reclasificaciones periódicas de la realidad y de la relación del hombre con la sociedad, la naturaleza y la cultura, pero son también algo más que meras clasificaciones, ya que incitan a los hombres a la acción a la vez que a la reflexión (Turner, 1988, p. 134).

Y volviendo a Cotrino, este autor ancla lo liminal en el nivel educativo, pero también en la dimensión artística, e incluso lo integra ya con lo convivial:

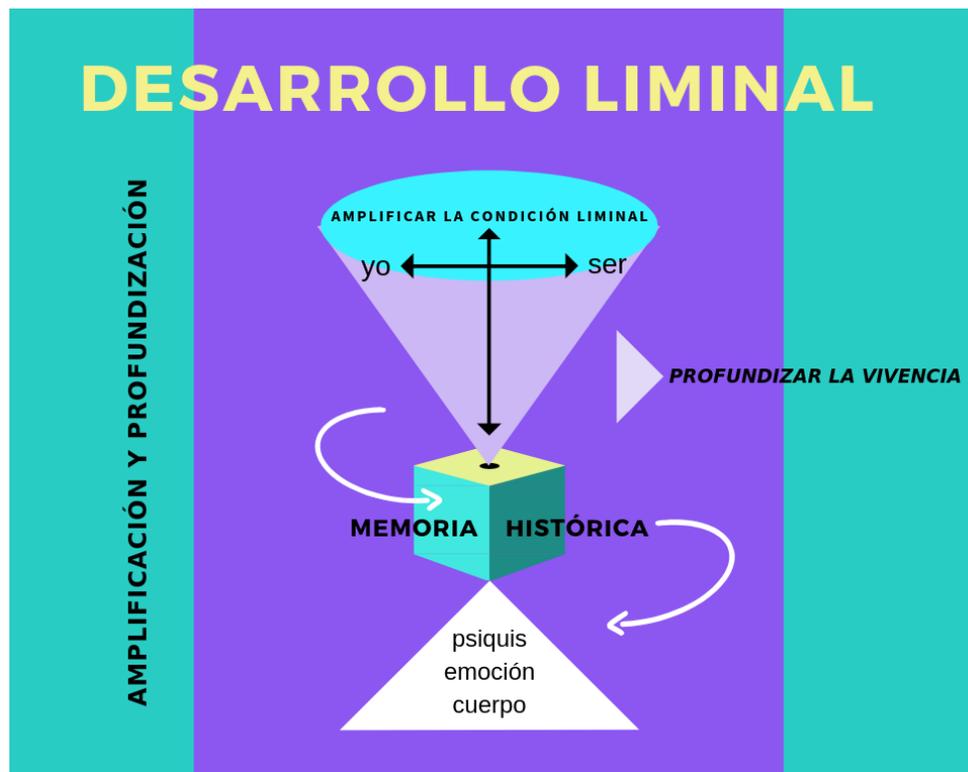
Fuera del contexto de los ritos de iniciación, el escenario del arte es por excelencia el lugar de la liminalidad. En su dimensión se rompen los esquemas y las estructuras de sujeción. El artista es un ser de la orilla, periférico, que no le da importancia a la rigidez del sistema jerárquico sino, en el plano de la potencialidad de la expresión, a las relaciones vitales con los otros hombres y el entorno natural. En este mundo se transgreden las normas, se anulan los elementos estamentarios, se relativizan los valores (Cotrino, 2016, p. 19).

Díez del Corral Pérez-Soba (2005) aporta desde el paradigma del desarrollo humano a esta investigación, el elemento contextual desde la educación artística, siguiendo el modelo de John Dewey, cuando plantea que, en la Pedagogía de la experiencia de Dewey, “la experiencia estética y la experiencia general están en la misma relación” ya que en el momento en que “la experiencia estética trasciende el dominio artístico, se convierte en un aprendizaje de la vida”. Y explicita la función artística a nivel humano afirmando que “el arte realiza una función importante, provoca experiencias, conduce a una mayor comprensión de las personas y de las situaciones”. Dewey en su libro *Experiencia y Educación* (1960), propone que la alternativa al autoritarismo y la rigidez de la escuela tradicional no se sitúa en el dejar hacer, sino en la construcción de una práctica educativa basada en la experiencia (Díez del Corral Pérez-Soba, 2005, pp. 426 y 478).

Desde estos postulados se construyó el método de vivencia artística liminal que incluye elementos deconstructores (posibilitadores de las liminalidades) dentro del estudio, para comprender las liminalidades (ritos, narrativas, valores, corporalidades) de los objetos animados que orientan las acciones convivenciales, tanto de los niños como de las niñas y posibilitan la revaloración del arte.

En forma gráfica (simbólica-múltiple), se podría decir que, si los educandos son un punto con una visión fenotípica prefijada y manifiesta en sus acciones convivenciales (liminales), se debe hacer lo posible, a través de la experiencia o la vivencia artística, para que conviertan el punto en un círculo (amplificación de la condición convivencial), y este a su vez, en un cono (intensión-profundidad de vivencia), de modo que se pueda acceder, multidisciplinariamente, a la memoria histórica (huellas), emocional, psíquica y corporal.

**Gráfico 3. Amplificación y profundización de la condición liminal.**



Fuente: elaboración propia.

### 3.4.1 Aplicación de la vivencia artística liminal

Para abordar el mundo de las liminalidades, se realizaron pre-talleres y talleres de vivencia artística liminal (que incluyeron un diálogo mutuo entre seres liminares), como instrumentos para recoger la información (liminalidades, narrativas, vivencias corporales), en relación con el objeto de estudio, lo cual permitió aumentar la validez interna, en el trabajo animado de los educandos (población: niños/niñas), al emplear en forma estratégica, las técnicas cualitativas (la combinación de talleres prácticos artísticos y conversaciones informales durante la práctica), siguiendo en forma metódica, las fases que propone Van Gennep (2013, p.32), y se incluyen más adelante.

### 3.4.2 Población y muestra

En este estudio, participaron 8 seres liminares, como una muestra homogénea (Hernández-Sampieri, 2014), puesto que todos tienen en común, ser habitantes de Mosquera, estudiantes de educación artística, del mismo curso, edad similar (11 a 13 años) y son representativos de la comunidad educativa, en el siguiente orden: niñas (2); niños (6), y muestra heterogénea a nivel subjetivo, en razón a que cada individuo tiene o no una propia actitud convivencial y una propia aptitud artística o carece de ella. Tal información se ilustra en la siguiente tabla.

**Tabla 1: Participantes liminales**

| <i>Participantes voluntarios en el grupo liminal</i> |                     |   |                |
|--|---------------------|---|----------------|
| Seres liminares                                      | Nº de participantes | Nivel de estudio  | Estrato social |
| Niños preadolescentes                                | 6                   | Educación básica primaria – 6º grado de educación básica (secundaria) | 2 y 3          |
| Niñas preadolescentes                                | 2                   | Educación básica primaria – 6º grado de educación básica (secundaria) | 2 y 3          |
| Total  | 8                   |   |                |
| Seleccionados del total de estudiantes de 601 (37)   |                     |   |                |

Fuente: elaboración propia

Dicha red de información de educandos liminares presenta la siguiente caracterización: las niñas y niños que atienden personas en condición liminal habitan en el municipio de Mosquera y su periferia. Estos estudiantes ingresan en este estudio, de acuerdo con unos criterios, mediante los cuales el investigador principal convoca e invita, con base en la lectura de

realidades (cultural y familiar acerca de la educación artística). La integración de estos alumnos en la modalidad de investigadores participantes (niños y niñas), está encaminada a producir vivencias y narrativas, priorizando su acción-participativa, mediante los siguientes criterios:

En cuanto al criterio general de selección, se adoptó el tipo intencional con voluntarios. Intencional porque se seleccionaron los participantes (8 estudiantes, miembros de la Institución Educativa la Merced) buscando heterogeneidad en el grupo en cuanto a que no todos tuviesen gusto o habilidades artísticas, que no fuesen todos amigos e incluso, que hayan tenido entre ellos dificultades de convivencia. Son seres liminares, los educandos que viven en condición liminal artística.

Los criterios específicos (a partir del concepto de ambigüedad aportado por Turner, en este caso, buscando lo heterogéneo dentro de lo homogéneo) fueron: a) Que tuvieran la disposición artística de compartir sus narrativas y experiencias. b) Que permitieran un tiempo acorde, para aplicar las actividades del estudio.

### **3.5 Fases de la investigación liminal**

La fase del rito preliminar (ver) correspondió a la realización de una actividad artística para seleccionar el grupo (curso) con el cual trabajar y la preparación de los talleres, mediante la planificación (previa al lugar de la investigación): personas, contexto adecuado, tiempos, guías, temáticas y consentimiento informado. Esta fase de exploración (ver), respondió a la pregunta, ¿qué sucede?, etapa fundamentalmente cognitiva donde el investigador, educador de arte liminal de este estudio (objeto animado), recogió, analizó y sintetizó la información sobre acciones convivenciales de los educandos de dos cursos, durante una actividad artística, tratando de comprender su problemática. Es, pues, la fase empírica o experimental.

La fase del rito liminal es la fase de *reacción* (juzgar) que respondió a la pregunta ¿qué puede hacerse?; etapa fundamentalmente exploratoria en cuanto a que lo convivial-artístico es nuevo en los estudios, incluye la selección dentro del curso escogido, de los integrantes de la fase liminal (8 estudiantes) y la realización de una experiencia liminal artística en varias sesiones. Esta etapa de la investigación es descriptiva porque tiene en cuenta las narraciones de los estudiantes y con alcance interpretativo al valorarla a través de las categorías y subcategorías. También puede llegar a ser deconstructiva por la característica liminal de romper la estructura oficial. Con esos parámetros, el investigador examinó otras formas de enfocar la problemática de la liminalidad, visualizó y juzgó diversas categorías (y puntos de vista de niños y niñas), para comprender la acción convivial y conformar un punto de vista propio, participar y comprometerse con ella.

La fase del rito postliminal (actuar) respondió a la pregunta ¿qué hacemos en concreto?, etapa fundamentalmente programática en la que el investigador construyó, en el tiempo y el espacio de la acción convivial, la gestión finalizada y dirigida de los procedimientos y tácticas previamente validados por la experiencia. La fase de la devolución artística se incluye en esta etapa y se refiere a la *reflexión en la acción convivial* que busca revalorar el arte (devolución artística), etapa fundamentalmente prospectiva que respondió a la pregunta: ¿Qué aprendemos de lo que hacemos?, que incluye la continuidad del proceso y experiencias liminales al margen de las anteriores.

### **3.5.1 Fase del rito preliminar (ver), prefiguración: el antes**

La fase que condiciona el espacio artístico del estudio: en un primer acercamiento se realiza una actividad artística general grupal, se empiezan a establecer las primeras liminalidades, presentando una problemática que, por una parte, supone que la acción convivial, tal como es ejercida, puede mejorarse, y, por otra parte, exige una comprensión (un segundo punto de

vista) que no aparece espontáneamente y que implica un segundo momento. Para ello, en el momento previo al taller, se prepararon actividades constituidas por talleres de dibujo, escritura e interpretación de objetos y palabras. Dichos recursos sirvieron como estrategias pedagógicas evocadoras y recopiladoras de relatos vivos.

### **3.5.2 Fase del rito liminal, configuración: es el durante**

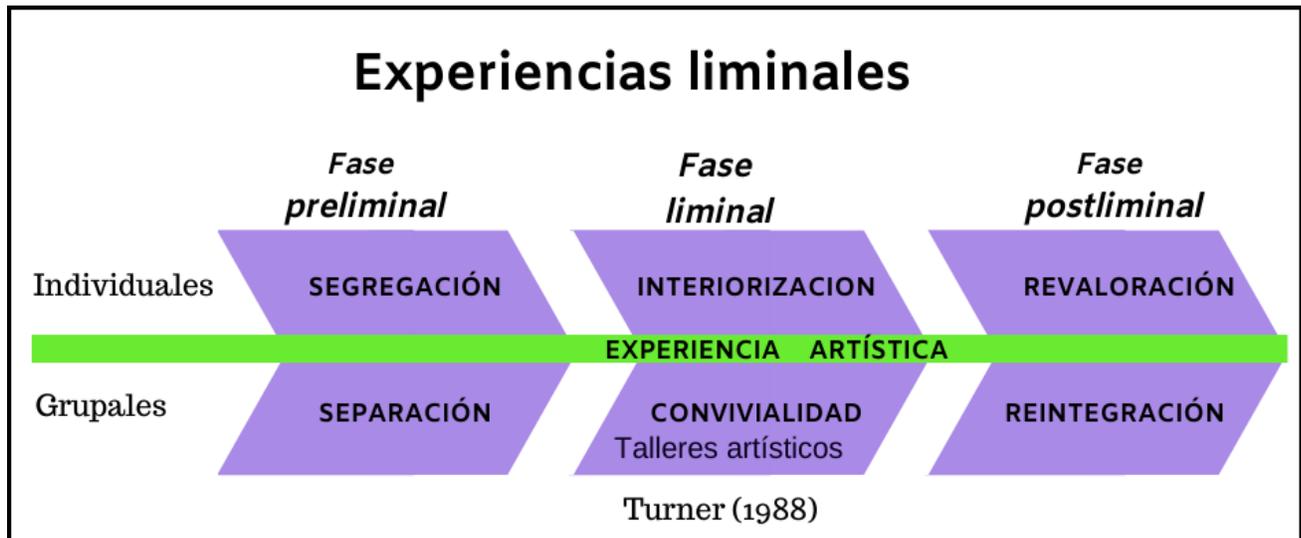
Etapa en la que se presentan los modelos transferibles de la acción convivial que permiten que otros seres liminares la puedan realizar, por medio de ejercicios plásticos artísticos de sensibilización individual y grupal a través de objetos animados. Por ello, en un segundo momento, se creó un ambiente convivial artístico de libertad, con el objeto de lograr que los participantes recrearan en sus relatos, más a nivel oral, el contexto experiencial de sus vidas cotidianas (pertinencia), lo cual permitió que el contexto de estudio apareciera como algo propio de las niñas y niños, teniendo como criterio de participación, que el taller se relacionara con las vidas de los mismos estudiantes.

### **3.5.3 Fase del rito postliminal (actuar), refiguración: es el después**

En esta etapa el educador de arte liminal instruyó y guio la acción convivial de los educandos. En este momento, se hizo un trabajo reflexivo - dialógico que consistió en confrontar la anterior realidad cotidiana, con la vida de los participantes, mediante el desarrollo de actividades lúdico-artísticas, que incluyeron dibujos libres, una viñeta de una historieta, y escritos artísticos que permitieron a los estudiantes, junto con la orientación del educador de arte, espacios para expresar sus pensamientos y sentimientos y potenciar su vivencia de manera animada en medio de la rutina escolar. Dentro de esta fase se integra la devolución artística, que corresponde a la prospectiva, una representación que pretende orientar la acción convivial de las niñas y niños a partir del trabajo de animación de objetos. Ella pretende un actuar y nuevas vías

de acción convivial, para el compromiso de una liminalidad artística responsable con lo humano. Por ejemplo, de lineamientos de las liminalidades dentro del aprendizaje artístico.

**Gráfico 4. Fases de las experiencias liminales**



Fuente: elaboración propia.

El investigador español Fernando Hernández, se refiere a la importancia del arte para el aprendizaje: “Eisner (1988) plantea, en la tradición de Dewey (2008), que el conocimiento puede derivar también de la experiencia. Y una forma genuina de experiencia es la artística” (Hernández, 2008, p. 90). Y citando al investigador norteamericano Sullivan, se refiere a la importancia del taller artístico como forma de investigación:

Sullivan argumenta que las teorías explicativas y transformativas del aprendizaje humano pueden encontrarse en la experiencia que tiene lugar en el taller de arte. En su libro plantea que “la práctica del arte puede reconocerse como una forma legítima de investigación y que la indagación puede localizarse en la experiencia del taller” (Sullivan, G. 2004, p.109).

Así, se hace posible la articulación de los talleres artísticos con cada una de las fases liminales dentro de una investigación educativa, siendo propicios para el trabajo con jóvenes que pueden generar experiencias interesantes no solo para el investigador, sino también para ellos mismos y para la institución educativa.

### **3.6 Técnicas cualitativas empleadas**

Para una adecuada aproximación a la realidad social educativa de los sujetos de esta investigación, la técnica más adecuada es la observación participante.

En palabras de Goetz y LeCompte (1998), la observación participante se refiere a una práctica que consiste en vivir entre la gente que uno estudia, llegar a conocerlos, a conocer su lenguaje y sus formas de vida a través de una intrusa y continuada interacción con ellos en la vida diaria. La observación participante conlleva la implicación del investigador en una serie de actividades durante el tiempo que dedica a observar a los sujetos objeto de observación, en sus vidas diarias y participar en sus actividades para facilitar una mejor comprensión. Para ello es necesario acceder a la comunidad, seleccionar las personas clave, participar en todas las actividades de la comunidad que sea posible, aclarando todas las observaciones que se vayan realizando mediante entrevistas (ya sean formales o informales), tomando notas de campo organizadas y estructuradas para facilitar luego la descripción e interpretación (Aranda, & Araújo, 2009, p. 277).

Así, y de acuerdo con el anterior planteamiento de fases liminales, el siguiente gráfico ilustra la ruta metodológica empleada y sus etapas:

**Gráfico 5. Fases de la ruta metodológica**



Fuente: elaboración propia.

### 3.7 Objeto de estudio: un grupo liminal

Una de las formas de mirar la escuela, la dibuja como un reflejo de la sociedad, para que esta cumpla su función de integrar posteriormente al estudiante en esa misma sociedad, como lo plantea el investigador colombiano Carlos Manuel Montenegro:

Tanto los métodos, como los currículos y las diversas materias, deberían contemplar una cultura democrática y autosuficiente, que replique la vida política de una sociedad en la escuela. La escuela no puede abandonar la idea de convertirse en una réplica de la sociedad, como afirmarí­a Dewey, de una forma

“embrionaria”. La escuela, como se ha dicho ya, debe ser un espacio de práctica social, en la que el educando se prepare para la vida adulta en comunidad (Montenegro Ortiz, 2014, p. 428).

Pero la escuela, dentro de su interior, puede albergar subgrupos, no para repetir ese reflejo de sociedad dentro de sí, como una especie de Matrioska, cuya imagen se repite, sino para brindar a los jóvenes una experiencia dentro de un espacio con una estructura opuesta. Es allí donde puede surgir un grupo liminal, cuyo sustento teórico y metodológico lo dan las fases de la liminalidad.

**Gráfico 6. Fases liminales de los grupos.**



Fuente: elaboración propia.

En el gráfico anterior se sintetizan algunos aspectos significativos del modelo liminal, como un acercamiento a este tipo de experiencias. Una investigación que utiliza este modelo se puede enmarcar dentro de una etnografía, y es aplicable en los escenarios educativos, como lo aporta San Fabián (1992, p. 18) "al ser la educación un proceso cultural por el que niños y

jóvenes aprenden a actuar adecuadamente como miembros de una sociedad, hace de ella un ámbito particularmente idóneo para la investigación etnográfica"

Incluso, al utilizar el método gennepsiano desarrollado por Turner (gráficos 1 y 2) que consta de las fases ya descritas, la investigación puede aplicarse a nivel de una micro etnografía, ya definida dentro de las investigaciones en educación:

Una micro etnografía es un estudio de observación participativa sobre un aspecto de un componente cultural (educación), como los participantes en una actividad educativa, por ejemplo, un aula urbana o los directores en un programa de innovación educativa (Mc Millan & Sally, 2005, p.45).

La raíz del método gennepsiano es etnográfico, pero al aplicarlo en un grupo pequeño a nivel educativo, sea un curso de 30 estudiantes o un grupo liminal seleccionado dentro de estos 30, la investigación a nivel de micro etnografía puede desarrollarse a través de talleres, cuya información se recoge por medio de notas de campo, grabaciones de video y de audio, guías, escritos expresivos de los estudiantes y dibujos realizados por ellos.

Dentro de los criterios para la selección de un grupo liminal pequeño, se propone buscar lo heterogéneo dentro de lo homogéneo. Lo homogéneo, dentro de una institución educativa análoga tradicional, abarca muchos aspectos: recibir estudiantes dentro del mismo rango o límite de edad en cada curso, que todos cumplan los mismos requisitos para cursar, que estén reunidos en el mismo salón (en la misma ciudad, a diferencia de la educación virtual), que vean las mismas asignaturas con los mismos docentes, a la misma hora y dentro de un modelo inclinado hacia lo tradicional, que a todos se les deje la misma tarea, que sean evaluados con el mismo sistema, que todos tengan el mismo uniforme y coman a la misma hora, etc.

Al reconfigurar un grupo de estas características, se selecciona un grupo liminal (5 a 8 personas, un grupo pequeño, evitando la masificación), dentro de los 30 estudiantes, que puede buscar reflejar al grupo grande, por ejemplo, en cuanto a tener la misma proporción de niñas que de niños, pero los otros criterios se configurarán heterogéneos, procurando la diversidad: que no todos los participantes tengan habilidades artísticas, que lo integren personas que hayan tenido conflictos de convivencia y personas que no los tuvieron, estudiantes altos y estudiantes bajos, repitentes y nuevos, tímidos y expresivos, etc., teniendo en cuenta que una sola persona puede tener varias de estas características. El grupo seleccionado vivirá experiencias liminales a través de talleres artísticos.

### **3.8 Instrumentos de recolección de la información**

Las técnicas que se adoptaron son de tipo cualitativo, para el desarrollo del taller preliminar o preliminar se elaboró una guía y durante su desarrollo se tomaron notas de campo con observación descriptiva (anexo D). Posteriormente se diseñaron talleres artísticos y se aplicaron de forma práctica para que los estudiantes vivieran una experiencia artística liminal que permitía conversar libremente dentro el grupo, mientras se realizaba la actividad. La información se recogió por medio de guías, dibujos de los estudiantes, fotografías, grabación de videos y grabaciones de audio de las conversaciones de los participantes, previo consentimiento informado firmado por sus acudientes. Para adelantar el taller se diseñaron guías, adecuados para ser desarrollados por los educandos y de esta manera completar la recolección de los datos (anexos C, D, E, H y K). Se contó con la autorización del rector de la institución para realizar la investigación (anexo F).

### **3.9 Fases modulares del diseño de los instrumentos**

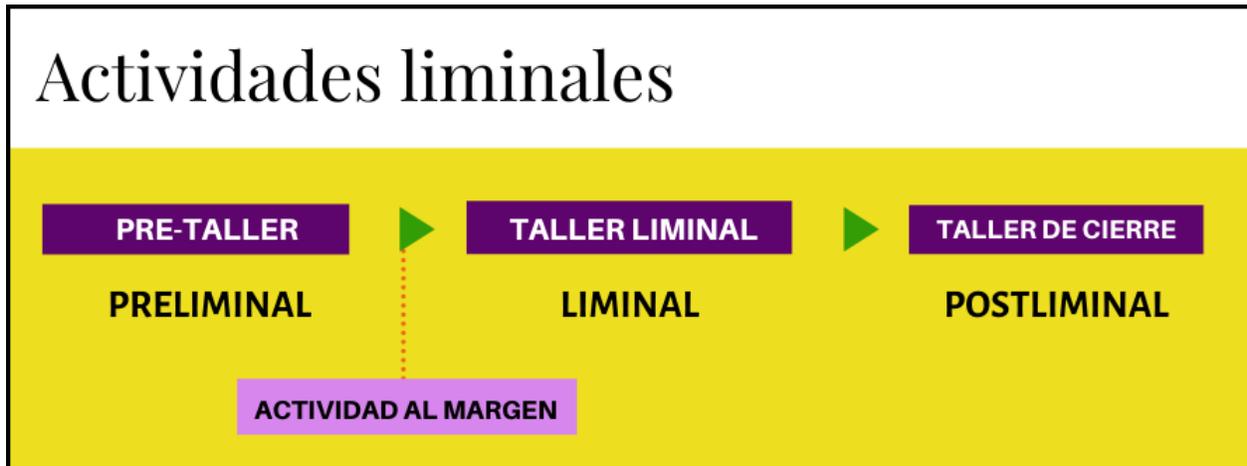
#### **3.9.1 Primera fase. Preliminar**

En esta etapa (gráfico 4), teniendo en cuenta los prejuicios y paradigmas ya planteados, se determinó realizar una observación descriptiva de una actividad artística en 2 cursos, que sirviera para la elección el grupo general o grupo madre, y posteriormente seleccionar de ese curso el grupo liminal. Para tal fin se diseñó una actividad preliminar para observar lo convival durante la práctica artística. Como instrumento de recolección de liminalidades, ritualidades y narrativas se seleccionó el taller práctico, método pertinente para este tipo de investigación y se diseñó el documento guion del taller. El taller como instrumento permite desarrollar un ambiente de sensibilización, como constructor de experiencias, como recurso estratégico (pretextos), y como generador de relatos liminales: en relación con el dibujo y con otros objetos animados para obtener una especie de guion (extractado de la grabación de audio) a partir de los diálogos escenificados de los dramas escolares que den cuenta de las vivencias de los educandos.

#### **3.9.2 Segunda fase. Liminal**

Para ajustar el instrumento se hizo una revisión a la guía del taller y guías mencionadas, en una reunión previa con el investigador de este trabajo y el director de tesis y de acuerdo con los objetivos del estudio, consecuente con el marco teórico y acorde con los elementos metodológicos establecidos, con un margen liminal flexible para que fuese aplicado y adaptado en la práctica con el grupo de estudiantes seleccionado y en las condiciones reales del aula de clases en cuanto a espacios y tiempos. Los tres tipos de talleres realizados fueron estructurados de la siguiente manera y alimentados con actividades al margen, pero que hacían parte de los parámetros de la investigación:

**Gráfico 7. Articulación de los talleres artísticos**



Fuente: elaboración propia.

### **3.9.3 Tercera fase. Postliminal**

Aplicación del instrumento en el contexto: la investigación se llevó a cabo, según las fases diseñadas, en la Institución Educativa la Merced (Mosquera - Cundinamarca), jornada de la tarde. Su ambiente registró un clima cálido (clima liminal en cuanto Mosquera ha sido denominada popularmente como tierra fría, sin embargo 2019 ha sido uno de los años más calurosos recientes), muy agradable, con una brisa, que impregnó de vitalidad a todos los educandos. De ahí, el motivo y la inspiración que el sitio proveyó para adelantar el encuentro artístico y de investigación educativa. Tal medio generó un clima emocional de apertura con el espacio ambiental, con las niñas, niños y docente de artes, facilitando las actividades del taller.

Desde el comienzo, el trabajo se desarrolló con el apoyo de la Institución Educativa la Merced. El taller para preadolescentes se hizo en esa institución, durante la jornada escolar, con el propósito de facilitar la disposición hacia el trabajo liminal, se hizo una breve presentación del docente-investigador y de los niños y niñas, y se estableció las normas de convivencia como el

respeto al diálogo y a participar de las actividades, todo ello bajo la autorización de consentimiento informado para el debido registro y grabación de datos (anexo E).

Fue así como el 6 y 7 de febrero de 2019, el investigador del estudio de la Institución Educativa la Merced, trabajó en la orientación y aplicación de las actividades del taller preliminar *Un videojuego dibujado* (anexo B). Esta interacción conversacional generó una disposición para escuchar y una atmósfera de participación por parte del grupo de niñas y niños.

En el transcurso de la jornada artística, se observó que las condiciones ambientales cambiaron y alteraron el clima emocional. Hubo tiempo nublado y tiempo seco que, a su vez, generaron disposiciones alternadas en los educandos, de alegría e interés por las actividades, así como momentos de silencio y convivencia respetuosa, en la interacción con el medio ambiente y el propio investigador (orientador). Por tal motivo, el relato de esta memoria ambiental hace parte de la liminalidad de otras narrativas vivas que se desplazan por distintos medios, que visibilizan ritualidades, múltiples reflexiones, interpretaciones, dramas sociales y seres liminales. De acuerdo con lo concluido en esa actividad (anexo D), se seleccionó al grado 601 para continuar con la investigación.

Así, el 21 de febrero se realizó la selección de 8 estudiantes del curso 601, para conformar el grupo liminal para los talleres de la segunda fase. Se les preguntó quiénes querían participar de una experiencia artística dentro del colegio, en horario escolar, pero por fuera de la clase de artes (tiempo liminal). Dentro de los que se postularon, se seleccionaron 8 personas para conformar el grupo. Esta selección se hizo incluyente, es decir, en el grupo liminal se incluyeron niños y niñas (aunque más niños que niñas, como reflejo de la situación del curso, por las condiciones de la jornada), todos eran voluntarios, se incluyeron personas que dibujan muy bien y personas que no son hábiles en ese lenguaje, personas de carácter tímido y personas extrovertidas, estudiantes con excelente desempeño académico y personas con dificultades en ese

aspecto, estudiantes de diferente estatura, personas que tuvieron roses convivenciales y personas que no los habían tenido. En seguida se les explicó en qué consistían las actividades a realizar. Todos los nombres fueron cambiados para proteger su identidad:

**Cuadro 1. Grupo liminal**

| <i>Grupo liminal seleccionado (8 integrantes)</i> |             |  |  |
|---|-------------|--|--|
|   | Integrantes | Percepción preliminar por parte del investigador<br>(antes de realizar las actividades)                                      | ¿Cuenta con capacidades artísticas visibles?<br>(aptitud). |
| 1   | Dana        | Agresiva, desafiante frente a la autoridad.  | –  |
| 2   | Karol       | Colaboradora. Carácter firme. Le gusta imponer el orden.   | No   |
| 3   | Juan        | Ninguna percepción. (ha pasado desapercibido durante las clases anteriores, <i>invisible</i> )                               | –  |
| 4   | Nelson      | Creativo. Burlón. Pronuncia malas palabras y luego las niega. Buen dibujante. Le gusta hacer reír a los demás. Es repitente. | Sí   |
| 5   | Estiven     | Calmado, pero no pasivo. Juicioso.   | –  |
| 6   | Julián      | Caballeroso. Juicioso. Responsable. Refleja seriedad. El más alto del grupo.   | Sí   |
| 7   | Maicol      | Sociable, participativo.   | –  |
| 8   | Mateo       | Víctima de <i>bulling</i> . Inquieto. El más pequeño del grupo. Tiene gafas.   | No   |

Nota: el guion – quiere decir que a la fecha no se había podido verificar si contaba o no aptitudes artísticas, debido a lo grande de este curso.

Fuente: Elaboración propia

La anterior percepción resultó de la observación de estos estudiantes durante las primeras semanas de estudio de ese curso, dentro de la clase de educación artística. Se les

enviaron los consentimientos informados a los padres, representantes legales de los estudiantes, y los ellos los devolvieron diligenciados y firmados (anexo E). Se programó el primer taller liminal para el 5 de abril, a las 4:30 pm, solicitando permiso a los docentes con quienes ellos tenían clase a esa hora. El taller se realizó por parte del docente en dos de sus horas libres, cuando no había otros estudiantes en el salón de artes, y mientras 601 tenía clase de otra asignatura (tiempo y espacio liminal).

El 5 de abril se separaron a los 8 estudiantes de su grupo, para la actividad artística liminal, taller denominado *Conversaciones en torno a una imagen*, con previa autorización del rector de la institución, de los coordinadores y del docente con quien ellos tenían clase. Se aclara aquí que, aunque una intención preliminar era trabajar solo con 5 estudiantes, la situación de discriminación que se evidenció hacia uno de los integrantes hizo conveniente no sacarlo del grupo, por lo tanto, continuó la investigación con los 8 seleccionados (ver la transcripción completa de ese taller en el anexo C). Al finalizar el taller se reintegraron todos a sus actividades académicas según el horario.

El 16 de abril se realizó la segunda actividad liminal, en donde se compartió como un grupo más familiar, se realizó una actividad libre con títeres y se desarrolló el *Taller de los 10 deseos* (anexo D) y el diálogo–historieta sobre situaciones de la vida escolar (anexo I). El rito es similar al del primer taller: se extrajeron los estudiantes de sus clases cotidianas (no artísticas) para vivir una experiencia artística liminal y se retornaron a su grupo luego de esta actividad.

Finalmente, el 24 de abril se realizó el taller de cierre, denominado *Ausencias*, debido a que solo asistieron 4 estudiantes de los 8 que conformaron el grupo. Se realizó una actividad de reflexión acerca de objetos escolares (y cómo animarlos o animarse a partir de ellos) y de

relación con sus compañeros ausentes. La información de todos los talleres se sistematizó. Se incluyeron dos hechos significativos liminales (transcripción de notas de campo A–F).

### **3.10 Procedimiento de análisis de las liminalidades**

Se realizó un análisis de las liminalidades de las niñas y niños desde la información obtenida, teniendo en cuenta que:

El análisis de datos no es una fase del proceso de investigación sino un proceso en continuo progreso, dinámico y creativo, que se da en simultáneo con la recolección, la codificación, la interpretación y escritura narrativa de los datos. Entendido de esta manera, el análisis es un proceso que incluye a la codificación como una de sus partes, aquella en la cual se segmentan y se reorganizan los datos por medio de códigos o categorías que sustentan el trabajo interpretativo con los datos (Taylor & Bodgan citados en Acevedo, 2011, p. 1).

Puesto que la narrativa recolectada desde los primeros talleres era de distintos cursos y sujetos, los datos se transcribieron en archivo digital Word, letra Times New Roman, con signos de puntuación, respetando la continuidad narrativa (escrita, oral, dibujada), de los sujetos de la investigación. Para Sampieri (2014), una transcripción es un registro escrito de una interacción conversacional, sesión grupal, narrativa, expresión no verbal y contextual de los datos.

Luego de realizadas las transcripciones (anexos B y C), en una matriz, se filtraron las escrituras narrativas (transcritas), ya organizadas y clasificadas en correspondencia con las liminalidades de preadolescentes. Posteriormente, se procedió a identificar las narrativas de las liminalidades. Para sistematizar tales oralidades y ritualidades, se utilizó la siguiente matriz, en donde se ilustra este análisis interno de categorías.

**Cuadro 2. Matriz de categorías**

| <i>Matriz de categorías y subcategorías</i> |               |                       |                                |
|---|---------------|-----------------------|--------------------------------|
| Categoría / Subcategoría                    |               | Categorías emergentes | Exploración                    |
| Educación artística                         |               | Revaloración del arte | Vida artística                 |
| Liminalidad                                 | Ambigüedad    |                       |                                |
|   | Carencia      |                       |                                |
|   | Invisibilidad |                       |                                |
| Objeto animado                              |               | Animación             | Vida (motivaciones personales) |
|   |               | Desanimación          |                                |
| Acción convival (subcategoría)              |               |                       | Vida escolar                   |

Fuente: Elaboración propia.

Por último, con estas ritualidades y oralidades de la condición liminal, se hizo un análisis interpretativo textual, es decir, se sacó los contenidos narrativos de la matriz, reordenando el nuevo texto con los subsistemas liminales (subcategorías) y así, se pudo evidenciar las liminalidades que facilitaron la triangulación. Según Denzin (1970), triangular es combinar dos o más interpretaciones, teorías, fuentes de datos, métodos de estudio, en la investigación de un fenómeno particular, en un contexto, sea cotidiano, familiar o en sociedad. Se puede hallar un relato en el sitio donde se cruce, combine o relacione con otros lenguajes de un sistema narrativo, de tal modo que cuando las acciones conviviales se relacionan con las del objeto animado, potencian la interpretación de donde emergen los hallazgos. Como resultado de este análisis textual, se hallaron liminalidades en niñas y niños (ver cuadro 4).

En consonancia con lo anterior, se analizaron los relatos recolectados, es decir, se unificaron las liminalidades de preadolescentes, en correspondencia con los objetos animados y las acciones conviviales, reestructurando liminalmente, la educación artística. Además, se dio prioridad a la propuesta para potenciar la producción textual y conceptual de acciones significativas, por medio de la acción social. El análisis de las liminalidades de las niñas y niños permitió estructurar los contenidos de las interacciones conversacionales, para desarrollar la propia propuesta de lineamientos (orientaciones, acciones artísticas, simbólicas y de educación terapéutica).

## CAPÍTULO 4

### ANÁLISIS

En este capítulo, se presenta los análisis de las liminalidades de los educandos de artes, relacionados con la pregunta y los objetivos propuestos en esta investigación: liminalidades de niños y niñas que viven en condición de preadolescencia, que fundamentan los objetos animados sociales de los lineamientos artísticos de la acción convivial para la vida cultural.

La siguiente matriz muestra las liminalidades encontradas a nivel de cualidades, en cada uno de los estudiantes, durante el proceso y al final de este y el objeto animado con el que mejor se expresa. Los trabajos artísticos realizados fueron individuales y grupales, pero en esta etapa se destaca la actitud y aptitud individual.

**Cuadro 3. Liminalidades de los estudiantes**

| <i>Liminalidades de los estudiantes</i> |             |   |  |
|---|-------------|---|--|
|   | Integrantes | Cualidades liminales.   | Objeto animado con el que mejor se expresa       |
| 1                                       | Dana        | Generalmente, realiza algo mejor de lo que se le propone.<br>Busca ser artista integral: dibujar, escribir, cantar.<br>El piso es su medio. Le gusta pasar por el piso (estar en el suelo) antes de trabajar, o para trabajar.<br>Mejóro académicamente.<br>Tiene un excelente manejo del público y del escenario cuando canta. | Escrito diseñado.<br><br>Canto.<br><br>Modelado. |
| 2                                       | Karol       | Acepta las correcciones, aunque en algunas ocasiones hace trampa (presenta trabajos que no son de ella).<br>Finalmente hace los trabajos.   | Plastilina y modelado                            |

|   |         |  |   |
|---|---------|--|---|
|   |         | Busca cumplir. Es muy práctica. Crítica. Mejoró académicamente, aunque con altibajos.  |   |
| 3 | Juan    | Habla con el silencio y los gestos.<br>Posee el valor de la amistad.<br>Colaborador con el docente y el grupo.<br>Excelente dibujante, reconocido por su grupo.<br>Tiene dificultades académicas en algunas áreas.   | Lápices de color, dibujos manga (japoneses).  |
| 4 | Nelson  | Es el único que pregunta cuándo va a realizarse más talleres.<br>Le gusta jugar con el celular demasiado.<br>Es repitente, pero no ha mejorado académicamente.   | Verbalización.<br>Celular.<br>Dibujo a lápiz.   |
| 5 | Estiven | Analítico, colaborador.<br>Algunas veces es inquieto durante las clases, pero sabe escuchar.<br>Rendimiento académico normal, en relación con el grupo.  | No posee alguna cualidad artística destacada, pero realiza los trabajos de manera juiciosa. |
| 6 | Julián  | Analítico. Receptivo.<br>Desafortunadamente se ve implicado en situaciones complicadas: robo de un celular, porte de sustancias psicoactivas dentro de la institución y presunto expendedor de drogas.<br>No asiste a todos los talleres, algunas veces por fallas.<br>Se retira del colegio antes de terminar el proceso.   | Escrito   |
| 7 | Maicol  | Sociable, participativo.<br>Presenta ansiedad en uno de los talleres (quiere salirse antes de terminar y no realiza adecuadamente la actividad).<br>Evade continuamente las clases de artes y presenta comportamiento inadecuado.<br>En general, su rendimiento académico es bajo y tiene problemas de convivencia.<br>Se retira de la institución antes de terminar el proceso. | No se logra establecer, debido al poco trabajo que realiza.                                 |

|   |       |   |    |
|---|-------|---|----|
| 8   | Mateo | Participación activa. Resiliencia. Desafortunadamente el estudiante es retirado de la institución por sus padres, antes de terminar el proceso. | 3D |
| Conclusión: En comparación con el cuadro anterior, el docente puede ahora conocer mejor el grupo, no solo artísticamente sino convivialmente. |       |   |    |

Fuente: Elaboración propia.

El anterior cuadro se puede comparar con el cuadro 1 (preliminal). En esta investigación cualitativa no se mide rendimiento comparativo, sin embargo, se evidencia un positivo avance de Dana a nivel académico y convivencial, empoderándose desde el arte y proyectándose a nivel personal y grupal como una líder cultural. En cuanto a logros, los estudiantes adquirieron habilidades cada uno en uno o varios objetos animados, y algunos lo aplicaron en las otras áreas académicas. Esto se proyecta a nivel del grupo grande, pues, por ejemplo, la docente de español comentó que al principio del año los estudiantes no tomaron en serio una actividad poética que realizó con ellos, luego, casi al final del año, me refirió (y lo compartió en el *whatsapp* del grupo de docentes) que, en la construcción de un títere, todos habían trabajado juiciosa y animadamente (anexo L); también la docente de educación física se asombró del buen desempeño de 601 en una de las actividades, comparado con actitudes anteriores, es decir, el grupo, en ese aspecto, mejoró su desempeño.

#### **4.1 Análisis interno en matriz de liminalidades internas y externas**

En la siguiente matriz se estructuran e identifican las categorías por analizar desde las liminalidades internas y externas (entorno y estudiantes), realizando una triangulación entre los aspectos encontrados para su respectivo análisis interno, teniendo en cuenta la categoría objeto animado y las subcategorías acción convival, ambigüedad, carencia e invisibilidad.

Objetivo general: Determinar las liminalidades que pueden revalorar la experiencia artística en un grupo liminal de grado 6° de la institución educativa La Merced, a través del objeto animado y las acciones conviviales.

**Cuadro 4. *Liminalidades internas y externas***

| <i>Liminalidades internas y externas</i> |  |  |  |   |
|--|--|--|--|---|
| Objeto o sujeto                          | Liminalidad (paso de un estado a otro) | Exploración  | Subcategoría   | Interpretación del autor  |
| Mosquera                                 | Paso de pueblo a ciudad.               | Es una de las liminalidades de Mosquera. En este sentido, el municipio pasó de vocación agrícola a ganadera, a industrial y a residencial en la actualidad. Crecimiento acelerado. | Carencia: de vías de transporte adecuadas internas y de acceso y salida. Carencia de políticas educativas para el crecimiento de la población y la población flotante. Ambigüedad: muchos recursos, no siempre bien administrados. Objeto animado materialmente: hay recursos suficientes para el municipio. | <b>Carencia:</b> (los seres liminales) no tienen ni status, ni propiedad, ni distintivos externos, ni rango ni situación de parentesco, nada que pueda establecer la diferenciación estructural con el resto de las personas de su grupo social. Los derechos y obligaciones en la sociedad hacen referencia a las posiciones concretas siguiendo criterios de nacimiento, edad, posición económica, ubicación. La diferencia |

|                                  |   |   |  |   |
|----------------------------------|---|---|--|---|
|                                  |   |   |  | precisamente está en la carencia misma de todo lo que ordinariamente sirve para distinguirlos en dicha sociedad (Del Valle, 1987, p.9). |
| Institución educativa La Merced. | Paso de modelo conductista a modelo desarrollista.<br>Paso de jornada doble a jornada única.<br>Paso de modalidad femenina a mixto.<br>Paso de sede antigua a edificio nuevo. | Se determina, de manera externa que el modelo más adecuado para la institución es el desarrollista de Dewey.<br>Sin embargo, muchas de las políticas y prácticas educativas siguen siendo conductistas.                             | Carencia: ausencia de capacitación y seguimiento en este paso.<br>Ausencia de planes de área adecuados.<br>Ausencia de planificación en cuanto a construir un edificio según las necesidades de la comunidad educativa, y no acoplarse a las características del edificio-colegio (infraestructura). |   |
| Grado 6°                         | Paso de primaria a secundaria   | No hay un empalme ni una política de transición. El paso es brusco, en cuanto el estudiante pasa a otra sede con compañeros más grandes, es valorado con otros métodos y educado con otras estrategias. Eventualmente algún docente | Carencia de estrategias educativas.<br>Acción convivial: a los estudiantes les gusta aún jugar, incluso dentro de las clases.  |   |

|           |   |  |  |  |
|-----------|---|--|--|--|
|           |   | <p>etiqueta a un estudiante: “fulanito es terrible”.</p> <p>Existe un grupo liminal, aunque oficial: el grupo de aceleración, para estudiantes que han repetido muchos años y no han podido pasar de 5°, que ha tenido resultados positivos. Sin embargo, el paso de ese grupo a la integración al grupo grande, resulta difícil.</p>                    |  |  |
| Curso 601 | Paso de curso etiquetado como malo, a buen curso. | <p>Posee varias liminalidades. Población flotante, el curso es creado después de iniciado el calendario académico, reúne estudiantes antiguos y nuevos, repitentes y no, y de origen de diferentes instituciones y de varias regiones del país. Algunos se retiran, y llegan estudiantes nuevos durante todo el año. El curso mejora académicamente.</p> | <p>Acción convivial: convivencia difícil, por lo referido en la columna anterior. Invisibilidad: no se reconocen los avances del curso y talentos, a pesar de las condiciones difíciles por las que ha pasado: al final del año algunos docentes siguen opinando que el curso es malo, solo pocos reconocen la mejora. El curso ocupó el primer lugar en canto con una canción en inglés, a pesar de</p> | <p>“la <b>invisibilidad</b>, no tanto física sino estructural: "en cuanto miembros de la sociedad, la mayor parte de nosotros vemos sólo lo que esperamos ver, y lo que esperamos ver no es otra cosa que aquello para lo que estamos condicionados, una vez hemos aprendido (p.p. 105-106) las definiciones y clasificaciones de nuestra cultura” Turner, (1980).</p> |

|                          |   |   |   |  |
|--------------------------|---|---|---|--|
|                          |   |   | que en esa jornada no hay clase de canto.   |  |
| Estudiantes adolescentes | Paso de niñez a adolescencia.                                 | Este paso es natural. Se cuenta con programas y talleres desde orientación, sin embargo, en la práctica conviven en el mismo salón o curso niños muy pequeños o inocentes, frente a estudiantes extra-edad. | Invisibilidad: no se tienen en cuenta las necesidades y talentos de estos estudiantes. Hay estudiantes que pasan desapercibidos durante todo un año escolar, o sus dificultades no son percibidas.  |  |
| Grupo liminal            | Paso de no tener una experiencia artística liminal a tenerla. | Los 8 estudiantes, en general disfrutaron de la práctica. Algunos lo aprovechan más que otros.  | El objeto animado anima al sujeto. Cada uno lo aprovecha a su manera: Dana es quien más resultados positivos presenta. Es probable que en los otros tenga efectos positivos posteriores. Nelson y Mateo lo disfrutaron (a pesar de que Mateo sufrió <i>bulling</i> al principio). Karol y Estiven son conscientes de que no son buenos artísticamente, pero la actividad les ayudó. A Maicol le |  |

|   |  |  |  |   |
|---|--|--|--|---|
|   |  |  | <p>interesaba el grupo pues le servía para salirse de clase. Juan no fue muy expresivo gestualmente. Julián no tuvo continuidad. Hubo cierto grado de familiaridad entre el grupo.</p> |   |
| Arte y área o asignatura de artes             | Paso de ser subvalorada a ser revalorada | <p>El municipio es reconocido como la ciudad teatral, cuenta con programas artísticos, pero no están articulados con lo académico. En documentos como el PEI de la institución se destaca la importancia del arte, pero en la práctica no se le asignan recursos ni espacios. Se privilegian otras áreas del conocimiento.</p> | <p>Ambigüedad. El objeto y el sujeto se animan artísticamente, pero no se le da relevancia. Acción convivial: se enriquece el conocimiento de sí mismos.</p>                           | <p>Fuera del contexto de los ritos de iniciación, el escenario del arte es por excelencia el lugar de la liminalidad. En su dimensión se rompen los esquemas y las estructuras de sujeción. El artista es un ser de la orilla, periférico, que no le da importancia a la rigidez del sistema jerárquico sino, en el plano de la potencialidad de la expresión, a las relaciones vitales con los otros hombres y el entorno natural (Cotrino, 2016, p.18).</p> |
| Conocimiento de los estudiantes por parte del | Paso de no conocerlos a conocerlos,      | A pesar de los prejuicios, se procuró no emitir  | Objeto animado que anima al sujeto: el docente   | La vida se construye gracias a la experiencia,  |

|  |                                    |  |   |   |
|--|------------------------------------|--|---|---|
| docente  | teniendo en cuenta los prejuicios. | juicios. Cuando el grupo liminal (8) estaba en clase de artes, al principio tuvieron comportamiento desfavorable (mal uso de la libertad y creerse privilegiados). Sin embargo, NO se usó al grupo liminal como castigo o premio: “como se portó mal, ahora no lo llevo al grupo artístico”. | se alegra al conocer aspectos que no conocía de sus estudiantes, y al ver el progreso de algunos. | al acercamiento a los otros, a la comunidad de acciones que interpelan la inmovilidad del sujeto social. El arte, la mimesis, la ritualidad, la transgresión y la liminalidad son medios que le permiten al ser humano en formación una reconfiguración de su subjetividad en un mundo que reclama de él cada vez más una acción dialogante con el pensamiento (Cotrino, 2016, p.26). |
| Se refieren las liminalidades principales. Prospectivamente, queda el profundizar en estas y trabajar en las emergentes. |                                    |  |   |   |

Fuente: elaboración propia.

El paso de Mosquera de municipio a ciudad, y el hecho de ser un corredor no solo vial sino habitacional entre Bogotá y la sabana de occidente, unido en ese punto con el resto del país, implica encontrar en el mismo salón de clases a estudiantes de diferentes regiones y de diferente forma de pensar. Es un tipo de globalización similar a la que el estudiante puede encontrar en internet, es decir, puede aprender a relacionarse con otro tipo de personas, si sabe comprender y aprovechar esta diversidad.

Aunque lo liminal es de carácter anti-estructural, el modelo desarrollista de Dewey que la institución quiere implementar posee elementos que se articulan a los hallazgos de esta

investigación a nivel académico y artístico. El paso de primaria a secundaria es natural y se da en todas las instituciones, pero las actividades liminales potencian lo lúdico y el conocimiento de sí mismo. En esta investigación no entró el juego y el trabajo con el cuerpo, dos posibles actividades liminales para esta edad.

El paso de la niñez a la adolescencia genera conflictos internos y externos y la institución no puede abarcar una atención a nivel psicológico y social educativo, aunque hay programas interesantes desde coordinación y desde el gobierno municipal, que al final resultan insuficientes. Los pares del estudiante (compañeros) suplen algunas veces de forma ignorante estos vacíos (los compañeros orientan desde sus constructos a los que no han vivido determinadas experiencias o quieren vivirlas). Las experiencias liminales artísticas pueden apoyar los procesos de cambios biológicos, mentales y sentimentales.

Cuando se etiqueta a un estudiante o a un curso desde el principio, la comunidad tiende a quedarse con ese criterio de manera fija, y cuando la persona o el grupo presenta cambios (positivos o negativos), resulta difícil cambiar la percepción original, a no ser que haya un conocimiento y una reflexión adecuada de la situación que lleve a superar los prejuicios. Ese puede ser un pequeño pero significativo cambio de paradigma.

La liminalidad artística del grupo seleccionado (8 integrantes) aportó al conocimiento de sí mismos, revaloró el arte y a nivel general se aprovechó el tiempo, dando en una de las integrantes un resultado casi inmediato y en los demás a largo plazo. También contribuye a un mejor conocimiento de los estudiantes, y del grupo general (curso del que son extractados) por parte del docente.

## 4.2 Análisis interno de los talleres en matriz de categorías

En la siguiente matriz se sintetizan e identifican las categorías y subcategorías: liminalidades, objeto animado, acción convival, ambigüedad, carencia e invisibilidad, desde los talleres y actividades, realizando una triangulación entre los aspectos encontrados para su respectivo análisis interno, según los autores.

Objetivo específico 3: Sintetizar los hallazgos encontrados desde los talleres realizados, que pueden revaloran la experiencia artística en el grupo liminal de grado 6° de la institución educativa La Merced, a través del objeto animado y las acciones conviviales.

**Cuadro 5. Análisis interno pretaller y taller 1**

| <i>Análisis interno de los talleres: pretaller y taller 1</i> |              |   |   |   |
|---|--------------|---|---|---|
| Categoría   | Subcategoría | Experiencia   | Descripción   | Interpretación del autor  |
| Liminalidad   |              | <p>...van de grupo en grupo (en términos de visita), pero no para trabajar. En los grupos de 2 integrantes, se observa que es común que uno de los dos trabaje y el otro mire solamente.<br/>(Pre-Taller: <i>Un videojuego dibujado</i>. Anexo B).</p> <p>Tallerista – ¿Tú tienes celular? (para sugerirle que puede descargar dibujos ahí).<br/>Dana: – Lo tengo en la casa, porque me castigaron.<br/>(Taller 1. <i>Conversaciones en</i></p> | <p>Liminalidad: ver trabajar-trabajar. (trabajar mirando a otro)</p> <p>Liminalidad: el objeto se usa a la vez para premiar y castigar.</p> | <p>Pasan súbitamente de una estructura altamente jerarquizada, clasificada por rangos y diferenciada por roles, a una comunidad desestructurada, lábil e indiferenciada, (Cotrino, 2016, p.17).</p> |

|             |            |  |  |  |
|-------------|------------|--|--|--|
|             |            | <i>torno a una imagen. Anexo C).</i>   |  |  |
| Liminalidad | Ambigüedad | <p>Se agrupan circularmente, pero generalmente cada uno trabaja en su arte.</p> <p>Uno de los estudiantes que pide cambio de grupo dice: es que ellos no hacen nada (refiriéndose a los compañeros con los que le tocó) El tallerista le hace ver que sí están trabajando. Ante esa evidencia, el niño dice: “pero usted no los conoce” Aunque desea irse, el grupo ya cuenta con él, y le tiene asignada una tarea. Finalmente se queda con ellos, aunque no trabaja (el que no trabaja es él). (Pre-Taller: <i>Un videojuego dibujado. Anexo B).</i></p> <p>Tallerista: – Se supone que los que más saben dibujar, deberían tener la mejor nota en artes, pero muchas veces no pasa así.</p> <p>Tallerista: – ¿Quién quiere meter la mano para saber qué hay adentro (de la caja)? (con el tacto)</p> <p>Mateo: – Yo (y se</p> | <p>Liminalidad: organización en grupo-trabajo individual.</p> <p>Liminalidad: el grupo me acoge, pero yo no acojo al grupo.</p> <p>Liminalidad: perder con lo que se lleva ventaja.</p> <p>Liminalidad: la curiosidad (hacia lo desconocido) genera miedo, pero a la vez valentía para</p> | <p>Según Turner, en tanto liminales, los sujetos en transición no tienen estatus, no hacen parte de ninguna condición, no poseen distintivos, son inclasificables e indeterminables; son informes y maleables por el instructor o por otros integrantes del grupo, pero a la vez están en potencia ante una experiencia de comunidad, (Cotrino, 2016, p.17).</p> |

|                    |                 |   |   |   |
|--------------------|-----------------|---|---|---|
|                    |                 | <p>apresura). Ahí hay como unos juguetes de madera (por el sonido).</p> <p>Dana: – Yo. Espere. Juepucha, tengo nervios.</p> <p>El tallerista hace comentarios para que genere más curiosidad, pero también algo de susto meter la mano.</p> <p>Dana: – Espere, profe, que tengo nervios...</p> <p>(Taller 1.</p> <p><i>Conversaciones en torno a una imagen.</i></p> <p>Anexo C).</p>                         | <p>atreverse a explorar.</p>  |   |
| <p>Liminalidad</p> | <p>Carencia</p> | <p>Algunos no saben qué hacer (como empezar).</p><br><p>Algunos juegan. Uno mira por la ventana, añorando salir.</p> <p>(Pre-Taller: <i>Un videojuego dibujado.</i></p> <p>Anexo B).</p><br><p>Las dos niñas integrantes (Dana y Karol), hace 15 días, a la salida del salón, en la segunda clase de artes, se habían agredido mutuamente (cuando el docente salió, estaban en el piso, “mechoneándose”),</p> | <p>Liminalidad: hacer algo-no hacer nada (no empezar porque no se sabe empezar)</p><br><p>Liminalidad: colegio-cárcel. Falta de actividades al aire libre. Disminución o ausencia de lo lúdico en el colegio. Falta de uso de la imaginación.</p><br><p>Liminalidad: compañera-adversaria. Carencia de diálogo.</p> | <p><b>Carencia:</b> (los seres liminales) no tienen ni status, ni propiedad, ni distintivos externos, ni rango ni situación de parentesco, nada que pueda establecer la diferenciación estructural con el resto de las personas de su grupo social. Los derechos y obligaciones en la sociedad hacen referencia a las posiciones concretas siguiendo criterios de nacimiento, edad, posición económica,</p> |

|                       |                      |   |  |   |
|-----------------------|----------------------|---|--|---|
|                       |                      | <p>en aquel momento se separan y se levantan y en el piso queda un mechón grande de cabello de Karol.<br/>(Taller 1.<br/><i>Conversaciones en torno a una imagen.</i><br/>Anexo C).</p>   |  | <p>ubicación. La diferencia precisamente está en la carencia misma de todo lo que ordinariamente sirve para distinguirlos en dicha sociedad.<br/>Del Valle, T. (1987, p.9).</p>   |
| <p>Liminalidad</p>    | <p>Invisibilidad</p> | <p>Una niña dice al tallerista: no tenemos colbón ni tijeras, (pero no les ha preguntado a sus compañeros de grupo si tienen).<br/>(Pre-Taller: <i>Un videojuego dibujado.</i><br/>Anexo B).</p> <p>Otro niño, a quien llamaremos Juan, es muy callado, cuando se le preguntan cosas, solo responde con un gesto.<br/>(Taller 1.<br/><i>Conversaciones en torno a una imagen.</i><br/>Anexo C).</p> | <p>Liminalidad: no tener, pero hacer parte de un grupo que sí tiene.</p> <p>Liminalidad: tener voz invisible y expresarse.</p>   |   |
| <p>Objeto animado</p> |                      | <p>Algunos estudiantes se distraen con el celular.</p> <p>En varios grupos hubo colaboración, pensando en la nota. (Es decir, para no sacar mala nota).<br/>(Pre-Taller: <i>Un videojuego dibujado.</i><br/>Anexo B).</p>   | <p>Liminalidad: animarse en un colegio, pero no con lo que brinda el colegio.</p> <p>Liminalidad: la nota (calificación) anima, pero también desanima en la realización de un trabajo.</p> | <p>Turner (1988): La liminalidad, la marginalidad, y la inferioridad estructural son condiciones en las que con frecuencia se generan mitos, símbolos, rituales, sistemas filosóficos y obras de arte. Estas formas culturales proporcionan a los hombres una</p> |

|  |                  |  |  |  |
|--|------------------|--|--|--|
|  |                  | <p>Sus compañeros ríen. Nelson con frecuencia durante toda la actividad busca hacer reír a sus compañeros con sus comentarios.</p> <p>Hay sobre el escritorio una caja grande, de color y con tapa. El objetivo es adivinar qué contiene la caja, primero mirándola, luego, alguien mete la mano y sin mirar, dice lo que siente. (Taller 1. <i>Conversaciones en torno a una imagen.</i> Anexo C).</p>  | <p>Liminalidad: animar al sujeto con el objeto.</p> <p>Liminalidad: que la vida le de vida a lo de afuera, y a la vez a lo de adentro.</p> | <p>serie de patrones o modelos que constituyen, a un determinado nivel, reclasificaciones periódicas de la realidad y de la relación del hombre con la sociedad, la naturaleza y la cultura, pero son también algo más que meras clasificaciones, ya que incitan a los hombres a la acción a la vez que a la reflexión. (p. 134)</p> |
|  | Acción convivial | <p>Deben mover sus pupitres para que cada grupo forme un círculo. En la mayoría no es necesario trasladar su puesto muy lejos, pues generalmente en la clase ya se han ubicado por afinidad. (Pre-Taller: <i>Un videojuego dibujado.</i> Anexo B).</p> <p>El docente le dice a la agresora: “ustedes son niñas, deberían apoyarse mutuamente como mujeres, en lugar de agredirse”. (Taller 1. <i>Conversaciones en torno a una imagen.</i> Anexo C).</p> | <p>Liminalidad: agruparse con uno mismo (con lo que es afín).</p> <p>Liminalidad: paso de la agresión a la comprensión y el apoyo.</p>     | <p>La comunidad de liminales es espontánea y flexible, no está regulada por normas o instituciones como el resto de los integrantes de la estructura social (Cottrino, 2016, p.18).</p>  |

|  |  |  |   |  |
|--|--|--|---|--|
| <p>Categoría emergente: revaloración</p> |  | <p>El estudiante que trabajó solo marcó su trabajo con nombres adicionales, además del suyo: Soledad, Esperanza, Consuelo, Piedad, Manuela (contándose a él, los 6 integrantes solicitados). (Pre-Taller: <i>Un videojuego dibujado</i>. Anexo B).</p> <p>...no fue él quien se postuló, sino dos de sus compañeros lo trajeron ante el docente al enterarse del taller artístico, porque “dibuja muy bien”. (Taller 1. <i>Conversaciones en torno a una imagen</i>. Anexo C).</p> | <p>Liminalidad: revaloración de la soledad dentro de un aula llena de personas.</p> <p>Liminalidad: valorar lo que no es valorado ante el docente.</p>  | <p>...el convivio entraña compañía... estar con el otro/los otros, pero también con uno mismo. (Dubatti, 2007, p. 140).</p>  |
| <p>Categoría emergente: animación.</p>   |  | <p>Se permite al grupo de 7 trabajar con ese número. Se sienten felices de que se les haya permitido ser de 7 integrantes.</p> <p>Un niño se ofrece a prestar materiales a otro grupo, y se los presta. (Pre-Taller: <i>Un videojuego dibujado</i>. Anexo B).</p> <p>– Esta idea está buena: la mejor nota en artística. (La ha anotado Karol, que le fue muy bien en</p>  | <p>Liminalidad: romper una estructura (regla) para hacer mi propia estructura.</p> <p>Liminalidad: animar con un objeto, a unos sujetos.</p> <p>Liminalidad: destacar algo con otra cosa.</p> | <p>La liminalidad conduce a la negación de cualquier forma de egoísmo basado en un determinado rol o en los beneficios propios, nacidos de un interés personalista (Cottrino, 2016, p.17).</p> |

|                                    |  |  |  |   |
|------------------------------------|--|--|--|---|
|                                    |  | ese periodo).<br><br>Al principio se niega, pero luego se anima y mientras dibuja canta en voz baja, pero con entusiasmo.<br>(Taller 1.<br><i>Conversaciones en torno a una imagen.</i><br>Anexo C).   | Liminalidad:<br>animarse a uno mismo animando a otro.  |   |
| Categoría emergente: desanimación. |  | Uno de los niños está apático y desanimado. Hace lo mínimo.<br>(Pre-Taller: <i>Un videojuego dibujado.</i><br>Anexo B).<br><br>Se nombran uno a uno para que salgan de la sala de informática. Dana dice, con voz fuerte, al tomar sus cosas para salir y al escuchar el nombre de Mateo:<br>Dana: – ese chino no, profe, es un fastidio...<br>(Taller 1.<br><i>Conversaciones en torno a una imagen.</i><br>Anexo C). | Liminalidad:<br>aburrirse dentro de una actividad lúdica.<br><br>Liminalidad:<br>desanimarse, desanimando a otros.                                   |   |
| Exploración: vida                  |  | Hay un grupo de dos estudiantes, cuyos integrantes son amigos. Se les pregunta si siempre se reúnen en las otras clases y responden que siempre trabajan juntos en actividades   | Liminalidad: vida escolar-vida personal.<br><br>Liminalidad: la vida es un regalo que trae regalos. Uno de esos regalos puede ser la vida artística. | Se le confiere al vínculo humano esencial un valor genérico, que es el que garantiza la posibilidad de ser en comunidad, experimentándose de este modo el |

|  |  |  |   |  |
|--|--|--|---|--|
|  |  | <p>grupales.<br/>(Pre-Taller: <i>Un videojuego dibujado</i>. Anexo B).</p> <p>Dana: – eso es un don, profe, eso es un don. A mí nadie me enseñó a cantar, eso es un don.</p> <p>¿Cómo se sintieron? (durante el taller)<br/>En general, responden: “bien”.<br/>Dana responde: – Libre, resumiendo en una palabra sus emociones.</p> <p>Se puede dotar de voz a quien ya tiene voz, pero por alguna situación o razón no puede o no quiere utilizarla. Dana pide la plastilina que pide Juan, quien no comunica su necesidad de manera verbal, o mejor, la comunica indirectamente.</p> <p>Julián: – Había una vez un dragón...<br/>Estiven: – Con alitas (desde donde está él, el dragón parece que tuviera alas).<br/>Julián continúa: – ...que vio el arco iris..., (al poner la ficha del arcoíris, se cae y suena muy fuerte contra el</p> | <p>Liminalidad: La libertad en medio de la rutina.</p> <p>Liminalidad: ser la voz de otra voz.</p> <p>Liminalidad: la muerte de algo que no tiene vida (o la tiene solo en la imaginación).</p> | <p>valor de vivir en una totalidad interdependiente, generando la vivencia de hacer parte de una condición y, al mismo tiempo, de no participar en ella (Cotrino, 2016, p.17).<br/>Se da una subversión del orden preestablecido, entrándose de esta manera en un estado de excepción en el cual la existencia misma se potencia, se amplía, abriendo paso a una experiencia de libertad y de afirmación que trastoca los cánones establecidos (Turner, 1988).</p> |
|--|--|--|---|--|

|  |  |   |  |  |
|--|--|---|--|--|
|  |  | escritorio)<br>Karol: – Uich. (el dragón) Se murió.<br>(Riendo)<br>Mateo: – Se cayó y se murió. |  |  |
|--|--|---|--|--|

Fuente: elaboración propia.

### 4.3 Hallazgos y resultados en la fase liminal

Las anteriores exploraciones fueron realizadas desde las notas de campo, la transcripción de la grabación del pre-taller y el taller 1, y la revisión de los trabajos escritos y dibujados. A partir de las categorías y subcategorías, se evidencian alrededor de 30 liminalidades, que se pueden agrupar tentativamente según sus características comunes dentro de las siguientes categorías emergentes:

#### 1. La revaloración del arte: El arte y el trabajo artístico:

a. Ver trabajar (o trabajar mirando a otro) puede convertirse en una competencia de apreciación artística y de revaloración de la obra de un compañero, llevando incluso a valorar lo que no es valorado ante el docente. En un taller liminal de origami, una docente expresa que hacer origami la “desestresa”, y otra docente comenta que ella descubrió que la desestresa mirar, o ver a otros hacer manualidades.

b. Trabajar artísticamente en compañía de un grupo, (pero trabajando individualmente), rescata el valor de la compañía en la educación (ser compañero), y puede mejorar el ambiente grupal.

c. No tener, pero hacer parte de un grupo que sí tiene, recuerda el valor de la pertenencia, que incluye el sentirse parte de un grupo y compartir, desde la identidad hasta lo material.

- d. Tener voz invisible y expresarse a través del arte es algo que permite el arte y su poesía.
- e. La vida es un regalo que trae regalos. Uno de esos regalos puede ser la vida artística.
- f. El rito de hacer algo empieza por el no hacer nada, y no saber para luego, haciendo, saber (no saber por dónde empezar, y luego de empezar, saber) (anexo B).

## **2. La animación:**

- a. El celular dentro del aula contrasta con la educación. Además, es un objeto que se usa a la vez para premiar y castigar.
- b. El estudiante en ocasiones se anima en el colegio, pero no con lo que brinda el colegio.
- c. Se puede animar al sujeto con el objeto.
- d. Se puede destacar algo con otra cosa.
- e. La nota (calificación) anima, pero también desanima en la realización trabajo-autor.
- f. La curiosidad (hacia lo desconocido) genera miedo, pero a la vez valentía para atreverse a explorar.
- g. Romper una estructura (regla) conlleva a quien la rompió a hacer su propia estructura.

## **3. La desanimación (el desánimo):**

- a. Cuando el colegio se convierte en cárcel y faltan de actividades al aire libre.
- b. Perder con aquello con lo que se lleva ventaja es común en el sistema educativo.
- c. La disminución o ausencia de lo lúdico en el colegio y falta de uso de la imaginación, lleva, incluso a aburrirse dentro de una actividad lúdica.
- d. El sujeto se desanima, desanimando a otros.
- e. Muchas veces grupo acoge a alguien, pero esa persona no acoge al grupo.
- f. La carencia y la poca calidad del diálogo convierte compañeros en adversarios.

## **4. La vida:**

- a. La muerte de algo que no tiene vida (o la tiene solo en la imaginación).

- b. La vida puede darle vida a lo de afuera, y a la vez a lo de adentro.
- c. Es posible animar con un objeto a unos sujetos.
- d. No es común, pero es significativo animarse a sí mismo animando a otro.
- e. Vida es también el paso de la agresión a la comprensión y el apoyo.
- f. Es necesario, a veces, agruparse con sí mismo (con lo que se es afín, es decir, ser afín a la vida).
- g. Es necesaria la revaloración de la soledad dentro de un aula llena de personas.
- f. La vida escolar es liminal con la vida personal.
- g. La libertad se valora en medio de la rutina.
- h. Es necesaria la práctica de ser la voz de otra voz.

#### **4.4. Taller cambio de roles**

Este taller consiste en experimentar un cambio de rol con sus padres (en lo posible, con el padre más enérgico de los dos) y plasmarlo en una breve historieta donde se muestre un diálogo acerca de una situación en el colegio (anexo I).

Primer momento: completar la historieta con diálogos entre ellos y el padre o madre dominante en 4 situaciones escolares diferentes.

Segundo momento: en las mismas situaciones, cambiar de rol con ese padre o madre. Ahora es su padre o madre quien vive esa situación y el estudiante le responde.

Objetivo específico 1: Identificar las liminalidades artísticas de grado 6° para desarrollar experiencias artísticas.

**Cuadro 6. Análisis taller Cambio de roles**

| <i>Taller: cambio de roles</i>   |   |  |   |
|--|---|--|---|
| Objetivo: Identificar las liminalidades artísticas de grado 6° para desarrollar experiencias artísticas. |   |  |   |
| Situación con personajes de historieta   | Situación con padre o madre autoritario (a) en una historieta<br>Diálogo / Respuesta  | Cambio de rol en la historieta/<br>Respuesta:<br>Ahora su padre o madre se convierte en su hijo(a)   | Reflexiones   |
| Pérdida de celular en el colegio   | Palabras recordando las recomendaciones dadas para llevarlo al colegio.<br>Palabras resaltando el costo material.<br>Palabras resaltando el esfuerzo material para conseguirlo.<br>Palabras cortando la provisión o reposición del objeto por parte de la casa.<br>Palabras recalando la situación negativa que vive el estudiante.<br>Uso de la situación para formar en responsabilidad.<br>Palabras agresivas hacia la situación.<br>Palabras descalificantes hacia la persona.<br>Palabras de ausencia de apoyo.<br>Palabras de amenaza.<br>Palabras preguntando por la actitud del estudiante en el colegio.<br>Palabras exagerando el | Castigo físico inmediato fuerte.<br>Palabras acerca del costo material.<br>Indaga por la acción.<br>Groserías.<br>Palabras descalificando a la persona.<br>Palabras cortando la provisión o reposición del objeto por parte de la casa.<br>Palabras cariñosas, pidiendo cuidado.<br>Incredulidad.<br>Despreocupación, minimización del hecho.<br>Indagación por el bienestar.<br>Responsabilidad de él.<br>Reposición próxima. | Este caso es el más extenso en respuestas.<br>Asociación con cantaleta.<br>Dos personas descalifican la acción.<br>La mayoría descalifica a la persona.<br>En general, la causa del enojo es por la pérdida material, más que la falta de responsabilidad.<br>Solo uno (de 8) usa esa situación para formar.<br>En el cambio de roles se combina castigo físico, con no reposición y responsabilidad. |

|                                     |  |  |  |
|-------------------------------------|--|--|--|
|                                     | descuido o el error a nivel de inteligencia personal.  |  |  |
| Pérdida de 5 materias en un periodo | <p>Palabras groseras hacia la persona.</p> <p>Palabras groseras hacia la situación.</p> <p>Uso de la separación o divorcio de los padres como castigo para la hija: “se va a vivir con su mamá...”</p> <p>Palabras recalando la causa del descuido y su consecuencia.</p> <p>Palabras animando emocionalmente a la persona a recuperarse en la siguiente etapa.</p> <p>Palabras de ironía referidas al costo material de la pérdida.</p> <p>Amenaza de castigo inmediato.</p> <p>Uso de la anterior situación como castigo (no provisión de un nuevo celular).</p> <p>Palabras preguntando por la actitud del estudiante en el colegio.</p> <p>Palabras descalificando a los amigos.</p> <p>Palabras descalificando a la persona.</p> <p>Palabras anunciando corte de provisión material</p> <p>Palabras indagando por el modo de pensar.</p> <p>Palabras exigiendo inmediata recuperación.</p> <p>Palabras expresando</p> | <p>Castigo quitando algún estímulo.</p> <p>Palabras recordando que no era la primera vez.</p> <p>Amenaza de castigo inmediato.</p> <p>Palabras descalificando a la persona.</p> <p>Indagación acerca de la actitud en el colegio.</p> <p>Decepción.</p> <p>Palabras suaves animando a recuperarse, aunque con ultimátum.</p> <p>Palabras exigiendo mejora y recordando consecuencias.</p> <p>Indagación acerca de qué tan consciente está de la vida futura.</p> | <p>Se hace ver una posible causa como consecuencia de esta situación, pero no se dice nada acerca de cómo cambiar o eliminar lo que causa la pérdida.</p> <p>Amenaza o castigo inmediato.</p> <p>Solo una motiva a la recuperación.</p> <p>En el cambio de roles es común la descalificación del hijo (padre).</p> |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  | <p>decepción.<br/>Palabras descalificando la actitud de la persona.</p>  |  |  |
| <p>Éxito en 2 materias en un periodo (son en total 12 asignaturas)</p> | <p>Se anima a seguir mejorando y se estimula materialmente usando la situación del celular.<br/>Se indaga por las otras.<br/>Se indaga por todas.<br/>Palabras de felicitación.<br/>Palabras de incredulidad.<br/>Palabras suaves animando a extender ese resultado a todas las asignaturas.<br/>Palabras minimizando el triunfo.<br/>Amenaza usando separación / divorcio como castigo.<br/>Palabras positivas resaltando actitud e inteligencia.<br/>Palabras animando a esforzarse un poco.<br/>Palabras referidas al castigo físico que no fue dado.<br/>Palabras cariñosas hacia la educación para salir de la pobreza familiar.<br/>Palabras analizando la situación y proyectándose hacia lo que falta.</p> | <p>Felicitación parca.<br/>Minimización del éxito, pasando el valor hacia todas.<br/>Groserías con exigencia total.<br/>Palabras referentes al gasto material.<br/>Palabras de ánimo cortas.<br/>Felicitaciones.<br/>Incredulidad e ironía.<br/>Palabras de ánimo resaltando levemente el esfuerzo.<br/>Palabras amorosas de felicitación.<br/>Indagación por las demás.<br/>Motivación para mejorar con un estímulo material.</p> | <p>Hay variedad de respuestas, pues solo se trata de 2 entre 12 asignaturas.<br/>Se anima a ser constante en ese buen resultado.<br/>Algunos reciben palabras cariñosas.</p> |
| <p>Éxito académico en Artes</p>  | <p>Felicitación sin ánimo.<br/>Palabras pidiendo proyectar esto hacia las otras materias.</p>  | <p>Felicitación grande.<br/>Felicitación moderada y deseo que en las demás</p>   | <p>Solo uno (de 8) resalta algún talento del estudiante.<br/>La felicitación sin</p>   |

|  |  |  |                           |
|--|--|--|---------------------------|
|  | Palabras de ánimo hacia la totalidad.<br>Felicitación parca.<br>Palabras cariñosas con felicitación.<br>Indagación amorosa por las otras materias.<br>Palabras referidas al mérito y reconociendo el talento.<br>Indagación autoritaria por las otras materias.<br>Felicitación con alegría.<br>Palabras de orgullo de padre.<br>Felicitación hacia la acción. | materias sea así.<br>Felicitación, beso, motivación y promesa de premio material.<br>Reconocimiento y motivación, a que siga mejorando.<br>Admiración y felicitación.<br>Indagación por las demás.<br>Orgullo de padre.<br>Felicitación parca y resignación. | mucho ánimo es frecuente. |
|--|--|--|---------------------------|

Fuente: elaboración propia.

Aquí se verifica lo planteado por Diéguez (2009, p. 2).

En los ritos *ndembu*, Turner analiza la liminalidad en situaciones ambiguas, pasajeras o de transición, de límite o frontera entre dos campos, observando (estas) condiciones: 1) la función purificadora y pedagógica al instaurar un período de cambios curativos y restauradores; 2) la experimentación de prácticas de inversión “el que está arriba debe experimentar lo que es estar abajo” (Turner, 1988, p.104) y los subordinados pasan a ocupar una posición preeminente (p. 109).

Para Turner (1988) en la liminalidad se trastocan los poderes, sobreviene súbitamente un despojamiento de atributos, un intercambio simbólico de poderes (Cotrino, 2016).

#### 4.5 Resultados en base al objeto animado y la animación

En el grupo liminal se realiza un taller en el que los estudiantes escriben 10 deseos en diferentes contextos.

**Cuadro 7: Análisis Taller de los 10 deseos. Objetivo específico 2. Grupo liminal (en base al anexo D)**

| <i>Análisis Taller de los 10 deseos. Grupo liminal</i>   |  |   |   |  |
|--|--|---|---|--|
| Objetivo: explorar acciones conviviales que se generan al trabajar con objetos animados en un grupo liminal. |  |   |   |  |
| Deseo  | Deseo que más se repite                  | Tipo de influencia /dinamización  | Categoría / Subcategoría  | Observaciones  |
| Libre  | Diversos.<br><br>Riqueza material.       | Externa   | Objeto animado.<br><br>Carencias  | Llama la atención que Estiven, en el primer deseo, desea la felicidad de su mamá.<br><br>El objeto se anima con riquezas materiales. |
| Con relación al grupo liminal  | Diversos.<br><br>Ser los mejores.        | Externa. En el grupo no se les ha incentivado a ser los mejores con relación a otros. | Acción convivial:<br><br>inclusión y respeto.                               | Aparecen valores como animadores del grupo.  |
| Con relación a su curso  | Mejorar                                  | Interna   | Liminal (pasar de ser un curso malo a ser un buen curso).<br><br>Convivial. | Hay conciencia de que el grupo debe mejorar, uno de los integrantes opina que el curso debe cambiar la forma de pensar.              |
| Con relación al colegio  | Piscina para el colegio y más descansos. | Interna.<br><br>Ambigüedad.   | Objeto animado  | La piscina animaría la jornada escolar (Mosquera tiene piscina municipal,  |

|                                 |   |                   |                          |   |
|---------------------------------|---|-------------------|--------------------------|---|
|                                 |   |                   |                          | <p>y varios conjuntos de apartamentos la tienen)</p> <p>La ambigüedad está en que se desea ir al colegio, pero no a estudiar.</p> |
| Con relación a la familia       | Estar juntos y mejorar la economía.   | Interna / externa | Convivial.<br>Carencias. | Se anhela la unidad de la familia y su bienestar económico y convival.  |
| Con relación a su propio cuerpo | Ser flaco(a).<br>Tener salud.<br>Cambiar algún aspecto específico en su apariencia. | Externa           | Invisibilidad            | <p>Aparece el no tener, por ejemplo, el no tener ojeras.</p> <p>Se requiere que el cuerpo sea revalorizado o aceptado.</p>        |
| Con relación al arte            | Ser el mejor en dibujo, música, canto y baile                                       | Interna / externa | Objeto animado           | Aparecen otras artes que no se aprenden en el colegio.  |
| Con relación con el pasado      | Mejorarlo, tener a sus amigos   | Interna           | Convivial.<br>Liminal.   | Aparece la compañía positiva o negativa de seres, y la ausencia.  |
| Con relación al futuro          | Diversos, alcanzar cada uno su profesión  | Interna           | Liminal                  | Se busca llegar a ser.  |

|       |                               |         |                 |   |
|-------|-------------------------------|---------|-----------------|---|
|       |                               |         |                 |   |
| Libre | Diversos, abundancia de algo. | Externa | Objeto animado. | <p>Se reafirma la riqueza material, y la familia.</p> <p>Aparecen 2 valores: humildad e inteligencia.</p> <p>Se anhela inmortalidad.</p> <p>Aparece el “todo” como complemento.</p> <p>Una niña anhela dibujar mejor.</p> |

Fuente: elaboración propia.

Se concluye con lo analizado que hay sueños que se repiten horizontalmente (en el grupo) y verticalmente (individualmente). Observando los resultados, en la fase liminal, entre el primer deseo libre y el último, aparecen anhelos internos, excepto en el cuerpo, que está influenciado por la cultura de verse flaco, guapo y sin defectos. El sueño (deseo) aparece como una forma de animar la vida escolar. En el caso del cuerpo, éste debe ser revalorado, no invisibilizado en una de sus partes.

#### **4.6 Conclusiones del taller de objeto animado: *Poíesis* y taller de cierre *Ausencias***

Objetivo específico 3: Determinar las liminalidades del objeto animado que revaloran las experiencias artísticas en grado 6°.

Dinámica:

De 6 objetos dados y 6 usos predeterminados, los estudiantes relacionan un uso con un objeto, sin repetir. Esto tiene resultados interesantes y poéticos.

**Cuadro 8. Taller de objetos**

| <i>Taller de objetos (Poésis)</i> |   |  |   |
|-----------------------------------|---|--|---|
| Objeto                            | Definición dada por ellos, entre varias predeterminadas | Ambigüedad /<br>Forma de animarlo  | Reflexión   |
| Lápiz                             | Me motiva   | Escribir, dibujar / aprender/jugar puntazos (pelea, usándolo como si fuera cuchillo o jugar. | Herramienta y arma de ataque. Interesante metáfora.   |
| Pincel                            | Es para un momento de tristeza                          | Pintar, colorear / hacer cosquillas, pintar en lugares sin permiso, recrear.                 | Objeto de uso más lúdico.   |
| Cuaderno                          | Es lo que nunca se debe perder para aprender            | Pasar una materia, pasar el año / hacer aviones  | Contrasta la diversión con el aburrimiento. En 601, en algunos momentos, se lanzan papелitos arrancados del cuaderno. |
| Celular                           | Es lo que nunca se debe perder en el colegio            | Jugar, chatear, fotos /hacer tareas, averiguar   | Es el objeto al que más usos diferentes le ven.   |
| Dulce                             | Es para un momento de alegría                           | Comer / reciclar el papel, dibujarlo   | Uso obvio y cotidiano   |
| Borrador                          | Es lo que siempre debo traer a clases                   | Corregir los errores de la vida / lanzarlo y pegarle a alguien, comer.                       | Uso poético, pero también es agresivo (¿borrar puede ser agredir?)  |

Fuente: elaboración propia.

Se concluye una relación directa y significativa del rol del estudiante, con la definición y el uso: (al frente de cada definición se relacionó quien la propuso, pero no se escribe su nombre, sino su característica).

Un lápiz es lo que nunca se debe perder en el colegio (el juicioso).

Un lápiz es lo que siempre debo traer a clase (el dibujante).

Un lápiz me motiva (el creativo).

Un lápiz es lo que nunca se debe perder para aprender (la ordenada).

Un pincel es lo que nunca se debe perder en el colegio (el artista)

Un pincel es para un momento de alegría (el juicioso)

Un pincel es para un momento de tristeza (el creativo y la ordenada)

Un cuaderno es lo que nunca se debe perder para aprender (el juicioso y el dibujante)

Un cuaderno es lo que siempre debo traer a clase (el creativo y la ordenada)

Un celular me motiva (el artista)

Un celular es para un momento de tristeza (el juicioso)

Un celular es lo que nunca se debe perder en el colegio (el creativo y la ordenada)

Un dulce es para un momento de alegría (el dibujante y el creativo)

Un dulce me motiva (el juicioso y la ordenada)

Un borrador es lo que siempre debo traer a clase (el artista y el juicioso)

Un borrador es lo que nunca se debe perder para aprender (el creativo)

Un borrador es para un momento de alegría (la ordenada).

Así se redefine no solo el concepto del objeto (otra forma de animarlo), sino también su relación con él y por consecuencia, su uso.

#### **4.7 Taller de cierre: *Ausencias* (desde la ambigüedad)**

Se realiza un taller de cierre o despedida, pero desafortunadamente solo 4 de los 8 integrantes pueden asistir. Se aprovecha esta situación para reflexionar sobre las personas ausentes:

**Cuadro 9. Taller de cierre**

| <i>Taller de cierre: ausencias</i>       |  |   |  |  |  |
|--|--|---|--|--|--|
| Ausentes:                                | Dana   | Julián  | Maicol                                   | Mateo  | Reflexión  |
| Motivo de la ausencia durante el taller: | No asistió al colegio ese día, tenía excusa.   | Se retiró del colegio.<br><br>Presunto expendedor.  | Fue retirado del colegio.                | Fue retirado del colegio.  | Del grupo original de 8 integrantes, 3 se retiraron del colegio.   |
| ¿Qué estará haciendo en este momento?    | En el hospital con la abuela.<br><br>Otro escucha “ <i>en el hospital por una muela</i> ”. | Trabajando, estudiando.<br><br>Hace falta porque dibujaba.<br><br>Sienten que hace falta. | Vagueando, perdiendo el tiempo, fumando. | Molestando.<br><br>Estudiando, jugando.<br><br>Era mi amigo y me agradaba, escribe Juan. | De Dana, quien no se ha retirado, el grupo sabe dónde está a pesar de su ausencia.<br><br>El que más les hace falta en Julián, por su personalidad.<br><br>Maicol tiene una percepción negativa por parte de sus compañeros, en cuanto a comportamiento y actitud académica.<br><br>Mateo es el que más opiniones diferentes genera. Nelson se refiere a Mateo todavía |

|   |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|
|   |  |  |  |  | como “ <i>gafujo enano fastidioso</i> ”<br>(descripción de 3 aspectos) |
| ¿Qué hizo falta haber hecho durante los talleres? | Salir para probar un nuevo ambiente y expandir nuestra creatividad.<br><br>Más tiempo para realizarla.<br><br>Realizar un compartir. |  |  |  | Ausencia de aire libre.<br><br>Comer en el salón.                      |

Fuente: elaboración propia.

Este cuadro permite comparar la percepción preliminar, no solo del docente sino de los compañeros del grupo pequeño, en relación con el paso del tiempo, la presencia/ausencia del otro que hizo parte no solo del curso, sino del grupo liminal.

## CAPÍTULO 5

### DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS

En este capítulo se presentan los resultados en consonancia con los referentes teóricos. Lo liminal puede generar movimientos y resultados no esperados, que influyen en las personas y en la comunidad en donde se viven estos procesos, y que adecuadamente orientados, pueden generar espacios creadores en sí mismos, o posibilitan la aplicación de la creatividad en otras áreas.

Turner analiza la liminalidad, observando estas condiciones: la realización de una experiencia, una vivencia en los intersticios de dos mundos; y la creación de *communitas*, entendida ésta como una antiestructura en la que se suspenden las jerarquías, a la manera de ‘sociedades abiertas’ donde se establecen relaciones igualitarias, espontáneas y no racionales (Diéguez, 2009, p. 2).

Estas *communitas* o fraternidades anti estructurales se pueden aplicar en el arte, en cuanto a que muchos grupos de artistas viven en cierta marginalidad a nivel de reconocimientos, recursos, prestigio, y valoración, no solo económica sino social. En la escuela, los actos culturales (artísticos) se perciben más como puntos de una formación o una izada de bandera, que como una forma de vida o una postura ante la realidad. Sin embargo, una intervención artística ante sus propios compañeros sirve para entrar en otro mundo, dentro del mundo escolar y establecer otro tipo de relaciones con ellos y con los compañeros de actuación.

La *communitas* representa una modalidad de interacción social opuesta a la de estructura, en su temporalidad y transitoriedad, donde las relaciones entre iguales se dan espontáneamente, sin legislación y sin subordinación a relaciones de parentesco, en una especie de “humilde hermandad general” que se sostiene a través de acciones litúrgicas o prácticas rituales. Esta concepción utópica es ejemplificada por Turner recurriendo a diversos momentos singulares, como

fueron la existencia de las comunidades *hippies*, los *beats*, la comunidad fundada por Francisco de Asís, o incluso situaciones ficcionales como la república ideal propuesta por el personaje Gonzalo en *La tempestad* de Shakespeare. En todos estos casos la liminalidad es una situación de margen, de existencia en el límite, portadora de cambio, propositora de umbrales transformadores (Diéguez, 2009, p. 2).

Los ejemplos anteriores de grupos liminales muestran que la fase intermedia no tiene un tiempo definido, y si bien se busca que el periodo liminal sea corto, hay liminalidades que permanecen colectiva o individualmente, bien sea porque permanezcan sus características o bien porque ya no se agregan a su comunidad madre, sino a una nueva comunidad (como en el caso de los franciscanos, que se convierte en una comunidad espiritual).

### **5.1 Análisis de datos liminales**

Entre la fase liminal y la postliminal, se ubica la realización del análisis de los datos obtenidos, en donde resulta interesante reflexionar a partir de los postulados de los autores, complementados o contrastados con las observaciones del investigador.

Para realizar el análisis de datos, básicamente, se dan dos pasos, intrínsecamente ligados: 1) Reflexión analítica sobre los datos: A la par que el etnógrafo recoge los datos, realiza una tarea de reflexión que es fundamental para la organización y selección de los mismos... El etnógrafo juega así un papel "centralizador" en todo el estudio. Su mente archiva y desecha, recoge y analiza, reflexiona sobre lo vivido, lo sentido, lo pensado, los datos recogidos. 2) Selección y reducción de datos, apartando (dentro de lo que ha sido encontrado), lo más relevante (Álvarez Álvarez, 2008, p. 8).

Sin embargo, desde antes de ese análisis, ya ha habido otra forma de reflexión preliminar, que está dentro del observar, e incluso, la forma de observar (y escuchar) llega a ser una decisión-reflexión.

"Cuando se observa, se entrevista, se toman notas de campo y se confecciona el diario de investigación, la labor del etnógrafo no es limitada a "registrar". También hay en ello reflexión, la que a su vez informa la serie de datos siguiente" (Woods, 1987, p. 135).

Así, aparece el rol decisivo del investigador participante en los procesos liminales de lo investigado y se reafirma la importancia de la construcción de la fase preliminar. Sanchiz Ochoa y Cantón Delgado afirman:

"Nadie niega ya el papel omnipresente de la subjetividad en el trabajo antropológico, ni la implicación del antropólogo en aquello que estudia. (...) Sabemos que los datos no se "recogen" tanto como se "construyen". Sabemos que después se interpretan. En verdad interpretamos desde el mismo momento en que iniciamos la "recogida de datos, y ciertamente ello da comienzo con el acceso al campo, o acaso antes" (1995, p. 133).

En cuanto a la organización y categorización de los datos, se debe tener en cuenta que los procesos liminales dotan a la investigación de cierta plasticidad:

Permanentemente el etnógrafo, en su esfuerzo por dar sentido a los datos recogidos genera y regenera categorías explicativas en las que agrupa los significados más relevantes recogidos. Esta categorización no es una tarea sencilla, ni definitiva, pues se encuentra sometida a permanente revisión y transformación, en cuanto aparece un nuevo dato que nos hace repensarla (Álvarez Álvarez, 2008, p. 9).

En medio de la subjetividad de los hallazgos, la información hallada, sea liminal, artística o educativa, encuentra caminos para su objetivación y validación, a través del contraste en las etapas postliminales.

La triangulación es la estrategia de validación de los datos más empleada y más conocida por los investigadores sociales. Básicamente puede entenderse como la puesta en relación de las aportaciones que realizan los diferentes agentes implicados en la investigación, incluido el punto de vista del investigador... (en la triangulación de métodos, el investigador contrasta la información obtenida a través de una técnica (por ejemplo, la entrevista) con otras (la observación, la revisión documental (Arias Valencia, 2000, p. 12).

Siguiendo a la investigadora colombiana María Mercedes Arias Valencia, la injerencia personal del investigador se regula a través de la validación, ya que: "la principal meta de la triangulación es controlar el sesgo personal de los investigadores y cubrir las deficiencias intrínsecas de un investigador singular o una teoría única, o un mismo método de estudio y así incrementar la validez de los resultados" (Arias Valencia, 2000, p. 8).

### **5.1.1 El conocimiento liminal**

Las actividades realizadas en los talleres dan cuenta de espacios liminales en donde el estudiante encuentra libertad y un momento para expresarse, sin que esté dependiendo de la nota o calificación para motivar su trabajo. En cuanto a la pregunta problema del inicio de la investigación: ¿De qué manera el trabajo liminal con objetos animados y las acciones conviviales en grado 6° revaloran las experiencias artísticas en la institución educativa La Merced? Una primera respuesta es a través de las experiencias humanas que se viven en la institución.

Si los procesos liminales desde el arte nos llevan a conocer mejor a los seres que educamos, en la medida en que les otorgamos espacios de expresión, podemos contrastar el

problema de la investigación con los resultados obtenidos y las reflexiones expuestas a lo largo del texto, que nos orientan hacia las conclusiones:

El paso de la niñez a la adolescencia genera inevitablemente conflictos internos y externos y una institución educativa no siempre puede brindar una suficiente atención a nivel psicológico y social educativo a toda la comunidad, aunque hay programas interesantes desde las coordinaciones y desde el gobierno, pero que muchas veces nos son idóneos, ya que se requiere un conocimiento más profundo y humano de los estudiantes.

En estos cambios naturales que sufre el joven, sus pares (compañeros) intentan suplir, algunas veces de forma ignorante los vacíos en cuanto a las necesidades de orientación (desde sus constructos, algunos compañeros empujan hacia determinadas situaciones a los que no las han vivido, o quieren vivirlas), lo que puede ocultar o agrandar el problema. Es aquí donde las experiencias liminales artísticas pueden apoyar o fortalecer los procesos de cambios biológicos, mentales y sentimentales.

Cuando se etiqueta a un estudiante o a un curso desde el principio, la comunidad educativa tiende a quedarse con ese criterio de manera fija, y cuando la persona o el grupo presenta cambios (positivos o negativos), resulta difícil cambiar la percepción original, a no ser que haya un conocimiento liminal (al margen, incluso de las propias estructuras), que rompe estas estructuras y lleve a una reflexión adecuada de la situación, superando los prejuicios. Ese puede ser un pequeño pero significativo cambio de paradigma.

Como se planteó anteriormente (gráfico 4), al recoger los datos o la información de un proceso liminal, se puede tener en cuenta dentro del proceso, actividades al margen (doblemente liminales) que complementen los conocimientos y permitan desarrollar o potenciar lo artístico. Al realizar los talleres y transcribir la grabación de audio de estos, emergerán aspectos nuevos y significativos en la investigación, por la naturaleza cualitativa de estas actividades, evidenciando

que los aportes del arte no solo están dirigidos hacia sí mismos, o hacia el complemento de otras disciplinas, sino también al conocimiento del ser humano. Aparece entonces este tipo de conocimiento como uno de los valores del arte.

A través de estas experiencias, el docente puede conocer mejor el grupo, no solo artísticamente sino convivalmente, y en base a estos conocimientos, plantear o replantear planes o estrategias educativas. Así, el arte como medio de conocimiento del ser humano no funciona solamente para descubrir lo inconsciente, sino también devela lo consciente y lo evidente; no solo importa la obra de arte o lo que contiene, sino lo que gira o está alrededor de ella.

Al realizar una observación juiciosa de un grupo pequeño, a nivel etnográfico, el mismo investigador-docente aprende de esta experiencia, que le permite conocer otros aspectos del grupo que habían pasado desapercibidos, y en base a los hallazgos puede mejorar su práctica pedagógica.

Entiendo que la etnografía no tiene una única finalidad, sino varias, íntimamente relacionadas, entre las que destaco: la descripción de los contextos, la interpretación de los mismos para llegar a su comprensión, la difusión de los hallazgos, y, en último término, la mejora de la realidad educativa. También señalo otra finalidad no siempre considerada: la transformación del investigador (Álvarez Álvarez, 2008, p.3).

Nolla Cao refuerza esta idea cuando afirma "lo esencial de la experiencia etnográfica es transformarnos a nosotros mismos" (1997, p. 5).

### **5.1.2 El limen de lo liminal**

Uno de los procesos al margen (gráfico 7) que resultó articulado al proceso general de la investigación, fue el que llevó a cabo Dana. Posterior a la conformación del grupo, pero antes de la primera sesión o taller, encontré en el cuaderno de Dana un dibujo liminal: no solicitado por

mí, pero expresivo y muy dicente. Lo validé dentro del trabajo y empecé a tomar notas de campo acerca del proceso artístico de ella. La siguiente es la primera transcripción:

1

Al inicio del año escolar, revisando uno de los cuadernos de arte de mis estudiantes, encontré una imagen significativa realizada por una niña de 6° grado, de aproximadamente 11 años. Se trataba de un auto dibujo, que ocupaba toda una hoja cuadriculada. Ella se había pintado en un plano medio, con una nube cubriendo su cabeza, y su rostro triste y con lágrimas. En la nube se podía leer: desamor, baja autoestima, rechazo, confusiones de personalidad y ofensas. Ese dibujo no correspondía a la actividad que estábamos desarrollando ese día, ni a algún trabajo solicitado por mí. Soy docente de Educación artística en Mosquera, Cundinamarca, donde la población es flotante y resulta difícil dar continuidad a los procesos, así que hay estudiantes que tal vez solo se puedan orientar durante un corto tiempo. Como estábamos en la clase, llamé a la estudiante y me centré en el dibujo. Le dije que estaba bien realizado, que tenía buen manejo de la técnica (no obstante el desazón que expresaba, tenía buen color, incluso en la nube), y que a pesar de que no era lo que había pedido realizar para la clase (no sé por qué hizo ese dibujo, precisamente en el cuaderno de artes, y nunca se lo pregunté), se lo valdría como trabajo, recordándole que en la primera clase les había dicho que los dibujos libres que hicieran en el cuaderno, tendrían validez dentro de la nota para la asignatura. Le devolví el cuaderno calificado con la máxima nota, y ella volvió a su puesto.

**Transcripción nota de campo A.** Febrero 20, 2019. Fuente: investigador.

Este fue un punto de quiebre positivo para Dana, porque lo expresado allí no se quedó en el papel, sino que empezó a adquirir significado más allá de las aparentes formas y palabras: más que una forma de poder expresar sus emociones encontró validez para su expresión, no solo a nivel humano, sino dentro de la dinámica del rígido aparato educativo, y en la frontera de su paso de niña a mujer encontró en el arte un espacio para ella.

El segundo ejercicio artístico liminal (libre) de Dana fue realizar un escrito en el que ella expresaba inquietudes internas, comparadas con sus vivencias externas. Escribió un “¿por qué?” grande, en el centro de la hoja, y su entorno gráfico lo llenó con preguntas acerca de su vida personal, escolar y familiar (transcripción):

2

“¿Por qué? Hay tantas cosas en las que uno puede pensar: el por qué... ¿por qué siempre a mí? ¿por qué tan difícil la vida mía, por qué? Pero al final sabemos que todo pasa por algo mejor preparado. No sabemos, pero siempre será por algo mejor ¿Por qué? Preguntándome cambio mi forma de ser. Pero todo sigue igual ¿Cómo hago para que todo mejore en mis sentimientos? ¿En mi familia? ¿En el colegio? ¿Pero por qué no cambia? Se demora en cambiar. O nunca cambia. ¿Por qué la persona que quiero es tan come mierda conmigo? ¿Por qué me hace sufrir? Me deja. Me hace sentir tan mal. No sé si soy yo o ella. No sé si me gustan los hombres o las mujeres. O no sé si me gustan los dos. O ninguno. Puede ser que no esté lista para otro amor. Para otra decepción. Puede que yo no la quiera. ¿Pero por qué? ¿Por qué estoy tan confundida? Lo único que se es mi nombre. Ni eso. Aunque a veces dudo quien soy. Toda mi vida me han tratado diferente. He dado lo mejor de mí para que mi mamá se sienta orgullosa de lo que yo hago. Pero a veces no se da cuenta. O siempre está mal. ¿Por qué siempre tiene que ser tan difícil de definirme? Quizás encaje. Pero no me sentiré cómoda con lo que digo ser. Quiero descubrirme. No sé quién soy. Lo quiero descubrir. No sé si sola pueda o necesite ayuda. ¿Pero por qué? No lo sé. Algún día lo descubriré. Eso espero. No sé si soy distinta, pero estoy confundida...”

**Transcripción nota de campo B.** Marzo 16, 2019. Escrito expresivo de Dana.  
Fuente: investigador.

Esta expresión artística es liminal, en cuanto expresa el estar en un estado intermedio o no definido y aunque la actividad no fue solicitada ni orientada por el docente (otro aspecto liminal de la misma), es también valorada como la primera. En este segundo escrito se puede apreciar cómo la anterior experiencia liminal valorada de Dana (el dibujo descrito), genera en ella un

empoderamiento hacia la escritura artística, y después de esa imagen, (en la que ella estaba pasiva ante las palabras negativas escritas), realiza una nueva, también de manera libre, pero ahora aprovechando el espacio del cuaderno para transformar las palabras en preguntas y ponerlas al servicio de sus inquietudes y necesidades. Una especie de investigación interna, en la que aparentemente hay una urgencia por saber la respuesta o las respuestas a estas inquietudes, pero a la vez se espera con paciencia artística a que éstas lleguen de alguna manera.

3

Posteriormente, realiza también un escrito, pero ya no en el cuaderno de artes, sino en una hoja grande, tamaño octavo, horizontal, una especie de tarjeta de solo texto, con letra grande manuscrita y estética en el que le declara su amor a una compañera del mismo curso. La compañera recibe la tarjeta y la guarda en una carpeta transparente que trae todos los días al colegio, siendo visible durante algunas semanas para sus demás compañeros, incluso a algunos se les deja leerla. Cada compañero que la lee tiene su propia opinión acerca de la tarjeta (que es estéticamente llamativa) y acerca de esa relación (que es éticamente llamativa).

**Transcripción nota de campo C.** Marzo 30, 2019. Fuente: investigador.

Independientemente del resultado de esa relación, llama la atención el uso del arte (escritura expresiva) en medio de esas vivencias, como canalizador de expresiones, incluso, en la niña que recibe la tarjeta de Dana, comunicando esa expresión a su entorno. Un detalle importante en el escrito gráfico es que, en vez del ¿Por qué? Anterior (número 2), ahora está el nombre de la niña que le gusta. Y su lugar de expresión pasó de lo interno (cuaderno) a lo externo (tarjeta social).

El cuarto escrito significativo (o escrito expresivo) de Dana, lo refiere la orientadora del colegio cuando en una conversación se habla de una situación de la estudiante: una de las compañeras del curso le ha ofrecido droga (sustancia psicoactiva) a Dana, y ella se rehúsa a recibirla. Pero ese *no*, no es verbal: Dana le responde a través de un papel escrito, en el que le dice entre otras cosas, que “no cuente conmigo para eso”. Ese papel lo recibe la compañera y lo guarda en la maleta. Posteriormente, la mamá de esa niña (quien ofreció la droga), encuentra el papel, descubriendo por lo que se lee allí, que su hija es consumidora y que además les ofrece esas sustancias a sus compañeros, lo que sirvió para que actuara inmediatamente frente a esa situación (hay algunos padres que se niegan a creer las situaciones complejas que viven sus hijos).

**Transcripción nota de campo D.** Junio 4, 2019. Fuente: investigador.

Celebrando aquí que esta parte de lo sucedido resultó positiva, (la familia y el colegio actuaron al respecto), se puede ver que, desde la primera experiencia liminal artística y la respuesta del docente a esa expresión, se generaron hechos gráficos que han sido significativos para Dana y para sus compañeros de grupo. Lo liminal genera movimientos y resultados no esperados, que influyen en las personas y a la comunidad. Lo liminal, adecuadamente orientado, genera espacios creadores y de creatividad.

### **5.1.3 Al margen de lo liminal**

Igual que el caso anterior, en otra de las actividades al margen de las anteriores, una niña (que no está dentro del grupo liminal seleccionado), narra aspectos significativos de su vida (negativos, aunque no de manera triste ni melancólica) a través de la realización de una pintura. No me refiero en este caso al propio dibujo, sino lo que la niña narra verbalmente mientras pinta la imagen de una heroína de la independencia colombiana. Es decir, se trabaja aquí en la otra vía

con respecto a los análisis tradicionales, en donde se propone un tema y se realiza un dibujo libre o dirigido, que luego se analiza psicológica y simbólicamente ahondando en lo inconsciente. En este caso, se observa, o mejor, se escucha lo que el sujeto manifiesta mientras dibuja, ya que está en un grado de relajación (liminal) propiciado por lo artístico.

A

Una niña de grado 7° grado dialoga con el docente de artes mientras pinta un dibujo para conmemorar el bicentenario de la independencia (espacio liminal). Ha pedido permiso al docente de matemáticas (clase que tenía a esa hora), para venir al salón de artes y terminar la pintura, ya que el día de la exposición se acerca. El tema de conversación inicia sobre si ella se porta bien, y responde: “cuando me porto mal, mi mamá me pega con el cable de la parabólica... pero el del televisor pega más duro porque es doble cable...”

Continúa el diálogo:

- Un día a mi hermanito lo sacaron al balcón y le pegaron.

- ¿Y tú no lo defendiste?

- Yo no había nacido. Hasta ahora Dios me estaba creando.

(Risas de dos niñas de 11° que se encuentran en ese momento ayudando a pintar un dibujo tamaño pliego de Colombia. Se les pregunta a ellas si sus padres les pegaban cuando pequeñas. Responden que no. Y complementan:

- Rara vez, pero suavcito.

- A mí, mi abuelita no dejaba que me pegaran, dice la otra grande ¿Y a usted? (preguntando al docente)

- A mí sí me pegaban.

Posteriormente el tema sigue acerca del curso de la niña (7°) y ella comenta que está molesta porque a ella la llaman “la vendedora de rosas”, debido a que se parece a la protagonista de esa serie de la televisión.

La niña sigue pintando. Ella pidió permiso al docente, pero debe regresar al salón faltando 10 minutos para las 5 pm, para presentar la evaluación de matemáticas.

- ¿De qué tema es la evaluación?

- No sé.

- ¿Entonces cómo estudiaste?

- No estudié. Yo (usualmente) me copio de la compañera que hizo el dibujo que está ahí (señalando el dibujo de una niña que es buena dibujante, quien en ese momento no está presente).

(continúa)

B. (continuación)

Luego explica cómo se pasan la copia: ella se sienta delante de la niña y estira la mano hacia atrás y la otra le pasa las respuestas.

Las niñas de 11° se sorprenden. La niña sigue pintando y más adelante habla de sus padres:

- Mi mamá estudió arquitectura, pero no quiso ayudarme a terminar este dibujo. Ella no terminó la carrera... mi papá se fue del hogar con una señora. Mi mamá me dijo que, si pierdo el año, me manda pa' donde esa señora.

- Entonces ve pronto a presentar tu evaluación, - le dice el docente- y después terminas el dibujo (se le da plazo). Se lleva a la niña y se deja en la clase de matemáticas presentando su evaluación. Ya han salido algunos estudiantes, que la han terminado.

Al regresar al salón, el docente se da cuenta de que se le ha quedado a la niña su chaqueta. A la media hora ella vuelve a recogerla. Regresa contenta.

- Volviste pronto. ¿Cómo te fue?

- El profesor se portó bien conmigo.

- ¿Por qué?

- Porque le ayudé a organizar el salón y me subió la nota.

- ¿A cuánto?

- Me había sacado 1,0 y me subió a 1,5 (la nota mínima es uno).

- ¿Y por qué sacaste 1,0 en la evaluación?

- Porque no pude copiarme. La niña que me iba a prestar las respuestas ya había salido... (El diálogo es desprevenido, espontáneo, buscando no juzgar, ni etiquetar, ni descalificar y dura aproximadamente 30 minutos).

En el caso anterior no se pretendía analizar lo simbólico o psicológico del discurso. A nivel exploratorio solamente se describe lo relatado. Esta entrevista liminal con la estudiante contiene, sintetizados, sus relaciones familiares, su postura ante lo académico, su espiritualidad, una breve interacción con compañeras de grado superior, la relación con sus compañeros, algunos de sus valores y antivalores, sus preocupaciones y sus despreocupaciones, entre otros aspectos.

Así, el arte como medio de conocimiento del ser humano también funciona a lo inverso, ya que no solo es importante lo inconsciente, sino también lo consciente y lo evidente; no solo importa la obra de arte o lo que contiene, sino lo que gira o está alrededor de ella. Por supuesto, es importante que en ese momento la niña esté pintando a una mujer que luchó por la independencia de todo un país, pues en el fondo ella lucha, a su manera, por su propia independencia, en medio de sus dependencias (otro aspecto liminal).

#### **5.1.4 Revaloraciones**

A partir de los resultados de la presente investigación, se evidencian varias revaloraciones:

1. Lo literario como artístico: se revalora la escritura como parte de lo artístico, y en el colegio se escribe permanentemente. Las experiencias liminales dinamizan la escritura, despojándolo de lo rutinario, retornándolo a lo creativo, devolviéndole la libertad, no solo trabajando los temas que le gustan, sino también los encargos.

2. Se recupera la libertad dentro de la escuela, unida al arte y sus diversas expresiones (momentos de libertad).

3. La creatividad está latente en el ser, y al abrirle espacios liminales y valorarla se dinamiza y genera nueva creatividad.

4. La importancia de ver y escuchar, en medio del arte, a los seres que hacen o miran el arte. Dewey se refiere a la importancia de saber ver más allá (contemplar) una obra de arte.

Para percibir, un contemplador debe crear su propia experiencia. Y esta creación debe incluir relaciones comparables a las que sintió el creador. No son las mismas en sentido literal. No obstante, en el contemplador, como en el artista, debe producirse un ordenamiento de los elementos del todo que es, en su forma, aunque no en los detalles, el mismo proceso de organización del creador de la obra experimentada conscientemente. Sin un acto de recreación, el objeto no es percibido como obra de arte. El artista selecciona, simplifica, aclara, abrevia y condensa de acuerdo con su interés; y el contemplador debe pasar por estas operaciones, de acuerdo con su punto de vista y su interés. En ambos tiene lugar un acto de abstracción que es la extracción de lo significativo; en ambos hay comprensión en su significado literal, es decir, una reunión de los detalles y particularidades física mente dispersas en un todo experimentado. Por parte del perceptor hay un trabajo que hacer como lo hay por parte del artista. El que por pereza, vanidad o convención rígida no haga este trabajo no verá ni oirá (Dewey, 2008, p.62).

## CAPÍTULO 6

### PROSPECTIVAS LIMINALES

Los aportes del arte no solo están dirigidos hacia sí mismos, o hacia el complemento de otras disciplinas, sino también al conocimiento del ser humano. Durante las clases de educación artística se tomaron notas de campo mientras los estudiantes realizaban talleres liminales, combinando varios lenguajes artísticos: escritos, dibujos, actividad oral, manualidades, figuras en 2 dimensiones y en 3 dimensiones, integrando temas significativos para los estudiantes como juegos de video y sus personajes. El objetivo era describir actitudes conviviales de los estudiantes y ver de qué manera como usaban los recursos que tenían a la mano, siendo emergente una actitud repetitiva de varios jóvenes, referente a la utilización de un objeto para molestar o desanimar a otros, tanto en los trabajos en grupo como en los individuales, aunque en los primeros fue más notorio. Las observaciones se sistematizaron y se categorizaron las comunes y significativas acerca de las afectaciones negativas. Luego, al frente de cada una, en la segunda columna, se estableció la opuesta o complementaria, dando origen a formas de animar, utilizando un objeto. En este caso no se trata solamente de un objeto material. El objeto puede ser algo que nombre al sujeto o que lo represente.

**Cuadro 10. *Uso del objeto animado para desanimar y animar al sujeto***

|  |   |
|--|---|
| Formas de desanimar a un sujeto<br>(individuo o grupo)<br>a través de un objeto, | Formas de animar,<br>utilizando un objeto.<br>(Función artística: revalorativa. |
|--|---|

|   |   |
|---|---|
| observadas en el aula de clase.<br><br>(Función artística: generar conciencia y denunciar)  | Espacios liminales)<br><br>Prospectivas.  |
| Despojar de narrativas o anularlas. Callar, no escuchar o tergiversar. Acusar, criticar y resaltar las faltas o errores.  | Dotar de voz. Conocer su historia o algunas de sus anécdotas sin juzgar. Preguntar. Resaltar sus valores y logros. Darle la oportunidad de corregir sus errores.  |
| Ocultar sus objetos (esconder, robar o dañar el objeto, de su propio compañero, no devolverlo, negarlo).  | Ayudar a recuperar lo perdido. Identificar y respetar lo ajeno.<br><br>Devolver lo que no es propio al que le es propio.  |
| Rechazar su presencia y todo lo que simboliza o asignarle símbolos negativos que generen burla (como hacerle un meme a su fotografía, o reemplazar con un apodo burlesco su nombre o apellido). | Valorar su presencia, reconocer su ausencia, reconocer y respetar sus símbolos, su imagen, ayudar a construir identidad. Saber si le gusta su nombre, nombrarlo de forma que se le identifique positivamente. |
| Desalentar, destruir lo construido.   | Animar. Reconstruir lo que ha sido valioso, ayudar a construir. Recrear.  |
| Desactivar lo que le daba dinamismo (apagar).   | Activar o reactivar para dinamizar, de forma voluntaria.  |
| Criticar sus ideas, burlarse de ellas (descalificar la imaginación)   | Respetar, valorar las ideas y opinar acerca de ellas sin ánimo destructivo. Revalorar la imaginación y usarla provechosamente.<br><br>Dejar soñar. Apoyar los sueños.   |
| Anular o coartar su movimiento.   | Darle movimiento, promover.   |
| Subvalorar o no valorar. Bajar la autoestima.   | Revalorar. Desarrollar la autoestima, aún con sus naturales altibajos.  |
| Desalojar, desplazar.   | Ubicar, dar espacios, compartirlos. Buscar nuevos espacios y escenarios. Retornar y retomar cuando es necesario. Dar tiempo   |

|   |  |
|---|--|
|   | o tiempos.   |
| Descontextualizar el objeto o las palabras del sujeto. Mentir acerca de él. | Contextualizar, mostrar la causa, integrar.<br>Buscar la verdad entre todos. |

Fuente: elaboración propia.

Es claro que esta desanimación no la realizan solamente los compañeros del sujeto, sino en algunos casos los propios docentes, incluso coordinadores y rectores. Si en la primera columna se reflejan las falencias de un rígido sistema educativo, para llegar a la segunda hay un margen o una frontera en donde se puede actuar desde lo liminal, respetando las voluntades. El paso de unas actitudes a otras no es fácil, ni se da de la noche a la mañana, pero lo artístico ya tiene una presencia y un recorrido en la escuela y puede aportar espacios y experiencias liminales para revalorar a los sujetos y sus vivencias.

Aquí cabe una reflexión en cuanto a encontrar lo perdido: es satisfactorio cuando alguien, que había perdido algo, lo recupera, y más, cuando otros le ayudan o apoyan para encontrarlo. Pero no solamente se refiere a un objeto material, sino también a una asignatura o área perdida académicamente, o al buen nombre de alguien a quien se le había acusado de algo, y luego se comprueba su inocencia. Ahí lo que se debe recuperar es el buen nombre, e incluso la dignidad y esto aplica también para cursos etiquetados negativamente.

Lo convivial, aunque es originalmente propio de lo artístico, se puede prospectivamente aplicar en la convivencia de las aulas de clase, en donde, dentro de la modalidad académica de las instituciones oficiales colombianas, es necesario en la actualidad, estar presente, aunque la ausencia de ciertas personas pueda afectar el ambiente escolar, para bien o para mal.

En cuanto al rol del ser humano con respecto al arte, no solo se debe valorar al productor, realizador o ejecutor del arte, sino que también puede ser válido el ejercicio de *ver* el arte, o ver a otros trabajar en una obra de arte, y ver a otros crear; que además de servir para formar en lo

crítico (en opiniones argumentadas no ofensivas), sirve para desarrollar el gozo, llevándolo a los niveles superiores de lo estético.

En síntesis, varios son los aportes que surgen desde esta investigación:

1. La ampliación del concepto de objeto animado hacia otros lenguajes artísticos, por ejemplo, la escritura expresiva: animar un papel que antes era vacío o sin vida y llenarlo con un mensaje que comunique vida.
2. Lo liminal actúa como un cordón umbilical que conecta con nuevos universos, superando lo planeado y por medio de la sensibilidad y el arte descubrir y redescubrirse, valorar y auto valorarse. Y esto incluye también al docente.
3. Si bien hay formas crudas (casi institucionalizadas) de desanimar a un sujeto en el aula de clases a través de un objeto, las hay también liminales de animar sujetos a través del objeto (el arte como objeto de animación).
4. Lo liminal motiva interiormente y esto desarrolla la autonomía del estudiante. Acaso M. (2009) lo plantea de esta forma, citando a Bain (2006), cuando explica la motivación intrínseca en la educación artística:

Dando el control a los estudiantes sobre su propio aprendizaje se crea *la motivación intrínseca*, la motivación creada por recompensas internas y no externas (calificaciones), eliminando cualquier proceso que cree ansiedad o malestar en los estudiantes. (p. 225)

## CAPÍTULO 7

### SÍNTESIS DE LOS HALLAZGOS

El arte, dentro de las políticas y planteamientos del desarrollo educativo actual, pasa de ser uno de los pilares fundamentales en la educación inicial, a ser solamente una estrategia ocasional al final de la secundaria. Son diversos los factores que ocasionan este paradigma, pero a los docentes de educación artística nos corresponde generar procesos de revaloración para el área y para las obras que ésta genera. Nuestra virtud de observadores estéticos puede ayudarnos a detectar actos artísticos significativos dentro de los procesos escolares, muchas veces rutinarios. Y los estudiantes pueden aportar a una nueva dinámica desde sus talentos.

Los diferentes pasos de un estado a otro dentro de los procesos educativos resultan maravillosos, pero a la vez difíciles, especialmente para los jóvenes, y cuando las autoridades, las instituciones educativas y las mismas familias responden a estas dificultades con imposiciones y acciones que limitan la creatividad de los estudiantes y sus expresiones artísticas naturales o alternas, se genera una problemática que los afecta, no solo lo académico, sino también lo convivencial.

Las liminalidades, (fronteras) investigadas desde lo antropológico (curiosamente los seres que más momentos y aspectos liminales viven, de forma simultánea, son los jóvenes), desde lo social, lo educativo y lo artístico, pueden ofrecer espacios de expresión dentro del mismo colegio, para beneficio, no solamente de los estudiantes, sino de toda la comunidad educativa. La riqueza del arte permite abrir camino a estas experiencias a nivel individual y colectivo. Siendo el arte el mejor medio de expresión para los jóvenes, se debe articular con sus experiencias de vida, pero validándose dentro de la institución a la cual pertenece el estudiante.

Lo liminal, planteado por Va Gennep y desarrollado por Turner, consta de 3 momentos o etapas caracterizadas, que aportan a lo teórico y a lo metodológico: la primera, desagregación o separación (fase preliminar), la segunda (etapa liminal), caracterizada por ambigüedad, invisibilidad y carencia y la tercera, reintegración (fase postliminal). Los seres u objetos liminales son pasajeros, interestructurales, y se pueden simbolizar a nivel natural con la crisálida y sus procesos. Esta estructura también se puede aplicar a lo metodológico, a fases preliminares de un proceso y también a lo post, por su carácter modular.

En su desarrollo, lo liminal se aplica al arte, a las escuelas, a las experiencias educativas artísticas, a los procesos creativos, y a las experiencias de vida de los jóvenes.

Siguiendo los estudios de Van Gennep, un proceso liminal puede consistir en separar un grupo de personas de una “comunidad madre” para que vivan un proceso en el que pasen por ciertas experiencias, y luego retornarlos a su comunidad, resignificados. Los ritos de iniciación del jefe de una tribu, el paso de la soltería a la vida matrimonial, el embarazo y el parto, el paso de niño a joven y a adulto, la pubertad fisiológica y la pubertad social, y los funerales, son ejemplos de liminalidades. En la selección de los seres liminales hay algo predeterminado: ya hay alguien escogido para ser jefe, o hay un novio que ha decidido casarse (decisión liminal, mutua), o una mujer que va a dar a luz, o un niño que crece y se va convirtiendo en adulto, etc. Pero en el caso de la selección de un grupo que vivirá una experiencia artística liminal dentro de un colegio o de un curso escolar, de deben determinar los criterios para seleccionar a los participantes.

En el caso de una investigación educativa dentro de una escuela, en la que se trabaje con un grupo liminal, se puede determinar como criterio de selección la heterogeneidad dentro de la homogeneidad: se seleccionan 5 a 8 estudiantes (un grupo no muy pequeño ni muy grande, comparado con los 30 o 40 que son asignados a un curso), en el que haya parámetros de diversidad: que esté integrado por niños y niñas, estudiantes con talentos para el arte y

estudiantes sin ellos, tímidos y sociables, altos y bajos (del mismo curso), con éxito académico o sin él, etc. El investigador u orientador coordinará el grupo, obtendrá los respectivos consentimientos informados de los padres de familia o acudientes de los estudiantes, y en determinado momento hará parte del grupo.

Dentro de las metodologías más adecuadas para llevar a cabo experiencias liminales artísticas, están los talleres prácticos, preferiblemente multilenguaje: que involucren música, dibujo, canto, dramaturgia, espacios corporales y virtuales, narración, color, videos y manualidades, y esto es posible gracias a la naturaleza diversa del arte:

El arte denota un proceso de hacer o elaborar. Esto es cierto tanto para las bellas artes como para el arte tecnológico. El arte comprende modelar el barro, esculpir el mármol, colar el bronce, aplicar pigmentos, construir edificios, cantar canciones, tocar instrumentos, representar papeles en el escenario, realizar movimientos rítmicos en la danza. Cada arte hace algo con algún material físico, el cuerpo o algo fuera del cuerpo, con o sin el uso de herramientas, y con la mira de producir algo visible, audible o tangible (Dewey, 2008, p. 54).

En los pre-talleres, se puede incluir lo disruptivo, a modo de sensibilización y aunque el centro de muchas investigaciones ha sido la fase liminal o intermedia, puede resultar interesante investigar a profundidad las fases preliminales y postliminales de esos procesos educativos.

Aunque este tipo de talleres están por fuera del sistema oficial de evaluación, (ya que es exploratorio y experimental liminal), se evaluarán cualitativamente y se motivará a la autoevaluación, y la auto reflexión, pero sin nota calificativa. Se recogerán notas de campo, observaciones, dibujos y obras realizadas por los estudiantes y sus escritos expresivos. En un breve taller multilenguaje (de preferencia que incluya música, canto, dibujo, narración, expresión

corporal, etc. en actividades grupales e individuales) se realizará una grabación en audio y otra en video y se transcribirá en forma de guion para explorar y describir todo lo expresado por los estudiantes, incluyendo sus silencios e interrupciones mutuas (cuando hablan dos o más, o todos al tiempo) y los factores que lo que lo determinan. Posteriormente se analizará según las categorías establecidas, a nivel filosófico, o psicológico, o antropológico o narrativo, o educativo, según el tipo de paradigma escogido.

Eisner, E. (2002) nos recuerda el papel del docente en estos procesos “Convendría que los profesores de artes visuales procuraran ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre ideas, imágenes y experiencias que sean genuinamente significativas para ellos. Tales experiencias aportan el fundamento intelectual y estético del ejercicio de clase” (p. 43).

Durante el proceso, pueden surgir categorías emergentes, no solamente para tener en cuenta en sí mismas, sino para reconfigurar las estructuras de las anteriores. La liminalidad, parafraseando a Dubbati, es una herramienta para superar la clasificación racionalista y excluyente de las categorías taxonómicas modernas que proponían aspectos poco válidos para pensar los fenómenos concretos de la praxis (Dubatti, 2015, p.8).

La principal síntesis de lo encontrado en esta investigación va en concordancia con lo que anota Otálora:

Quizás lo más importante para destacar es que la liminalidad permite establecer un sistema de contraprestaciones entre lo estructurado de la sociedad y lo espontáneo de la comunidad, juego entre lo reglado y lo libertario. De este modo, quien accede a este limbo existencial puede ingresar más fortificado a la obligatoriedad del sistema. Es después de esta experiencia de límite que el sujeto está en condiciones de asumir la vida adulta (Cotrino, 2016, p. 19).

En suma, los aspectos encontrados en la investigación servirán para reflexionar cómo desde el arte se pueden transformar las vivencias juveniles y las relaciones con los docentes, liminalmente, dentro de esa micro sociedad llamada salón de clases.

## CAPÍTULO 8

### CONCLUSIONES

Al terminar esta investigación, surge la importancia de empezar a delimitar experiencias educativas artísticas dentro de un proceso liminal, para que los educandos puedan, en un momento preliminar (o preliminar), desagruparse de su rutina educativa (rito de separación); en un momento intermedio (rito liminal) vivir una experiencia artística y en un momento posterior (rito de agregación), revalorarse, revalorando el arte como experiencia y las experiencias artísticas como experiencias de vida.

Así, un ejercicio liminal artístico, según el método de Van Gennep-Turner, se puede plantear de la siguiente manera: el investigador selecciona un pequeño grupo de estudiantes de un curso, lo extrae de su actividad académica normal (dentro del colegio y dentro del horario de clases, pero en un espacio especial), lo lleva a vivir una experiencia artística liminal y lo retorna de nuevo a su rutina estudiantil, pero con esa nueva experiencia en su haber. Por su carácter sensible y artístico, estas experiencias generan procesos internos, que no terminan ahí. Se aclara aquí que las experiencias liminales no son solamente grupales, pueden ser individuales, y no solo se refieren al paso de un estado a otro, sino también el limen o frontera entre una cosa y otra.

Sin embargo, para que no se trate simplemente de un grupo más, o un ejercicio extraacadémico, se debe tener en cuenta que el grupo liminal cumpla con las 3 características planteadas por Turner:

Turner señala tres características principales: ambigüedad, invisibilidad y carencia. Atribuye la **ambigüedad** a la ausencia casi total durante el período liminal de atributos, tanto del estado pasado como del venidero... la **invisibilidad**, no tanto física sino estructural: "en cuanto miembros de la sociedad, la mayor parte de

nosotros vemos sólo lo que esperamos ver, y lo que esperamos ver no es otra cosa que aquello para lo que estamos condicionados, una vez hemos aprendido (105-106) las definiciones y clasificaciones de nuestra cultura"... y la **carencia**: (los seres liminales) no tienen ni status, ni propiedad, ni distintivos externos, ni rango ni situación de parentesco, nada que pueda establecer la diferenciación estructural con el resto de las personas de su grupo social. Los derechos y obligaciones en la sociedad hacen referencia a las posiciones concretas siguiendo criterios de nacimiento, edad, posición económica, ubicación. La diferencia precisamente está en la carencia misma de todo lo que ordinariamente sirve para distinguirlos en dicha sociedad (Del Valle, 1987, p.9).

Infortunadamente, el curso escogido (601) tuvo muchos cambios a nivel de integrantes, debido a que se retiraron 10 estudiantes, y llegaron 9 nuevos durante el año escolar (población flotante), lo que no permitió continuidad en los procesos. Y del mismo grupo liminal se retiraron 3 integrantes del colegio por diferentes circunstancias. Sin embargo, en lo recorrido del año, el curso 601 fue mejorando académica y convivencialmente: al inicio del año escolar se escuchaban comentarios negativos, no solo de los profesores, sino de los mismos estudiantes. Después del primer semestre, algunos profesores se sorprendían al ver al curso trabajando bien en sus asignaturas, y lo publicaron en el grupo de profesores, (ver anexo L). Igualmente, el curso ganó el concurso de canto en inglés, (a pesar de que en esta jornada no reciben clases de música), frente a otros cursos más grandes participantes.

Queda por realizar un trabajo liminal también a nivel familiar, aunque a la acudiente de Dana se le informó de los avances positivos, y se trabajó dentro del grupo liminal uno de los ejercicios en la relación entre estudiantes y sus padres (anexo I), incluso con el cambio de rol. Igualmente queda en el tintero el trabajo con TIC y el uso de las redes sociales liminalmente.

### **Nota post liminal**

Al cierre de esta tesis, surge un grupo liminal natural (casi espontáneo), en la institución educativa: un grupo de canto, (en esa jornada no hay clases de canto) conformado por 6 niñas, de los grados 6°, 7°, 8° y 9°, del que forma parte Dana, empoderada y surgiendo como líder. Realizan presentaciones individuales y colectivas en el día del arte, recibiendo comentarios positivos de los docentes de ambas jornadas y de sus compañeros.

## Referencias

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.

Acevedo, M. H. (2011). *El proceso de codificación en investigación cualitativa*. Contribuciones a las ciencias sociales, (2011-05).

Albiach, M. A. O. (2017). Cuando los muñecos curan: títeres, educación especial y terapia. *Revista*

*de Educación Inclusiva*, 6 (3). Recuperado

de: [http://revistaeducacioninclusiva.es/index.ph](http://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/159)

[p/REI/article/view/159](http://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/159)

Álvarez Álvarez, C. (2008). *La etnografía como modelo de investigación en educación*.

Recuperado de: [https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/4165/G24\\_10](https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/4165/G24_10)

[Carmen\\_Alvarez\\_Alvarez.pdf?sequence=1](https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/4165/G24_10)

Aranda, T. J. C., & Araújo, E. G. (2009). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de*

*datos*. Editorial EOS, 284. Recuperado de:

[https://mestrado.prpg.ufg.br/up/97/o/T%C3%A9cnicas](https://mestrado.prpg.ufg.br/up/97/o/T%C3%A9cnicas_e_instrum._cualitat.Libro.pdf)

[s\\_e\\_instrum.\\_cualitat.Libro.pdf](https://mestrado.prpg.ufg.br/up/97/o/T%C3%A9cnicas_e_instrum._cualitat.Libro.pdf)

Arias Valencia, M. M. (2000). *La triangulación metodológica: sus principios, alcances y*

*limitaciones*. Investigación y Educación en Enfermería, 1. Recuperado de: Arias Valencia,

M. M. (2000). *La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones*.

Investigación y Educación en Enfermería, 1.

Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.

Briones, G. (1998). *La investigación social y educativa*. Bogotá: Tercer Mundo.

- Caamaño, O. H. (2005). *El objeto animado*. Recuperado de:  
<http://www.telondefondo.org/numeros-antteriores/numero2/articulo/24/el-objeto-animado.html>
- Castro, M. D. (2011). *La escritura en las disciplinas artísticas*. Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas, 6(2), 5-12. Recuperado de:  
[https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=Castro%2C+M.+D.+%282011%29.+La+escritura+en+las+disciplinas+art%C3%ADsticas.+Cuadernos+de+m%C3%BAsica%2C+artes+visuales+y+artes+esc%C3%A9nicas%2C+6%282%29%2C+5-12.&btnG=](https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Castro%2C+M.+D.+%282011%29.+La+escritura+en+las+disciplinas+art%C3%ADsticas.+Cuadernos+de+m%C3%BAsica%2C+artes+visuales+y+artes+esc%C3%A9nicas%2C+6%282%29%2C+5-12.&btnG=)
- Cebrián Velasco, B. (2016). *El títere y su valor educativo: análisis de su influencia en Titirimundi: Festival Internacional de Títeres de Segovia*. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/16249>
- Cotrino, L. O. (2016). *Relaciones entre rito y creación*. Un análisis desde la antropología pedagógica. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 16(1), 1-28.
- Curci, R. (2007). *Dialéctica del titiritero en escena*. Buenos Aires. Ediciones Colihue SRL.
- Delpeux, H. (1987). *Títeres y marionetas*. Madrid. Hogar del libro.
- Diéguez, I. (2009). *Escenarios y teatralidades liminales*. Prácticas artísticas y socioestéticas. Archivo virtual Artes escénicas.
- Denzin, N. (1970). *Strategies of multiple triangulation*. *The research act in sociology: A theoretical introduction to sociological method*, 297, 313.
- Dewey, J. (1960). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Kappa Delta Pi.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. España: Paidós.

de la Riva, J. S. (1993). *Anotaciones acerca del dibujo en la arquitectura*. EGA: revista de expresión gráfica arquitectónica, (1), 5-14. Recuperado de: [https://scholar.google.com/scho](https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=de+la+Riva%2C+J.+S.+%281993%29.+Anotaciones+acerca+del+dibujo+en+la+arquitectura.+EGA%3A+revista+de+expresi%C3%B3n+gr%C3%A1fica+arquitect%C3%B3nica%2C+%281%29%2C+5-14&btnG=)

[lar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=de+la+Riva%2C+J.+S.+%281993%29.+Anotaciones+acerca+del+dibujo+en+la+arquitectura.+EGA%3A+revista+de+expresi%C3%B3n+gr%C3%A1fica+arquitect%C3%B3nica%2C+%281%29%2C+5-14&btnG=](https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=de+la+Riva%2C+J.+S.+%281993%29.+Anotaciones+acerca+del+dibujo+en+la+arquitectura.+EGA%3A+revista+de+expresi%C3%B3n+gr%C3%A1fica+arquitect%C3%B3nica%2C+%281%29%2C+5-14&btnG=)

Del Valle, T. (1987). *La liminalidad y su aplicación al estudio de la cultura vasca*. Kobie, Bilbo, 7-12. Recuperado de: [https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=Teresa](https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Teresa+Del+Valle+%281987%2C+liminalidad&btnG=)

[a+Del+Valle+%281987%2C+liminalidad&btnG=](https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Teresa+Del+Valle+%281987%2C+liminalidad&btnG=)

Díez del Corral Pérez-Soba, P. (2005). *Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano* (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones). Recuperado de: [https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=D%3ADEz+del+Corral+P%3A9rezSoba%2C+P.+%282005%29.+Una+nueva+mirada+a+la+educaci%C3%B3n+art%C3%ADstica+desde+el+paradigma+del+desarrollo+humano+%28Doctoral+dissertation%2C+Universidad+Complutense+de+Madrid%2C+Servicio+de+Publicaciones%29%3A&btnG=](https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=D%3ADEz+del+Corral+P%3A9rezSoba%2C+P.+%282005%29.+Una+nueva+mirada+a+la+educaci%C3%B3n+art%C3%ADstica+desde+el+paradigma+del+desarrollo+humano+%28Doctoral+dissertation%2C+Universidad+Complutense+de+Madrid%2C+Servicio+de+Publicaciones%29%3A&btnG=)

Dubatti, J. (2007). *Teatro y cultura siviente: propuesta de estudio de las estructuras conviviales como contribución a la teatrología*. Revista de Lengua y Literatura, (35), 137-152. Recuperado de: <http://revel.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/letras/article/view/1152/1187>

Dubatti, J. (2015). *La escena teatral argentina en el siglo XXI*. Permanencia, transformaciones, intensificaciones, aperturas. Alberto Quevedo, L. (Comp.). La cultura argentina hoy. Tendencias, 151-196.

Dubatti, J. (2018). Títeres en la Argentina: cambios conceptuales en la postdictadura. *Móin-Móin-*

*Revista de Estudios sobre Teatro de Formas Animadas*, 2(04), 173-188.

Eisner, E. (2002). *Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales*. *Arte, individuo y sociedad*, 1, 47-55. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/38827764.pdf>

Escobar, E. C. M. (2016). El títere como herramienta de trabajo en arteterapia. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 10, 301-317. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/51698>

García Leal, F. (2014). *Prevención de la violencia escolar, una propuesta didáctica desde las artes*. Recuperado de: <https://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/11534>

Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1998). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. España: Morata.

Gómez, A. M. G., & García Gómez, A. M. (2009). ¿Cuál Es La Vida Del Teatro De Sombras? *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, (2009-12). Recuperado de: [https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=G%C3%B3mez%2C+A.+M.+G.%2C+%26+Garc%C3%ADa+G%C3%B3mez%2C+A.+M.+%282009%29.&btnG=](https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=G%C3%B3mez%2C+A.+M.+G.%2C+%26+Garc%C3%ADa+G%C3%B3mez%2C+A.+M.+%282009%29.&btnG=)

González, A. M. (2016). *Inclusión social por el arte: mediación artística*. Año 24, número 47 ISSN 2007-2562, 41.

Hamre, I. (2002). *The learning process in the theatre of paradox*. *The Puppet—What a Miracle*, 3-14.

Hernández, F. H. (2008). *La investigación basada en las artes*. Propuestas para repensar la

investigación en educación. *Educatio siglo XXI*, 26, 85-118.

Hernández, S. R. (2014). *Metodología de la investigación*, 6 edición. McGraw-Hill.

Kroflin, L. (Ed.). (2012). *The power of the puppet*. Unima. Traducción al español: Gernit Acuna-Herrmann. Julio del 2015.

Mc Millan James, H., & Sally, S. (2005). *Investigación educativa*. 5ta edición. Madrid. Pearson.

Monescillo-Rubio, M. (2013). *Títeres, cómic y magia como recursos de motivación y comunicación en el aula*. Recuperado de: <https://reunir.unir.net/handle/123456789/1873>

Montenegro Ortiz, C. M. (2014). *Mi credo pedagógico: una aproximación a la filosofía educativa*

*en el primer Dewey*. *Escritos*, 22(49), 415-429. Recuperado de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012012632014000200007&script=sci\\_abstract&tlng=en](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012012632014000200007&script=sci_abstract&tlng=en)

Oltra Albiach, M. Á. (2011). *Els titelles i l'educació: propostes per a la incorporació dels titelles valencians als itineraris d'educació literària i intercultural*. Universitat de València.

Recu-

perado de: <https://www.tdx.cat/handle/10803/78997>

Palacios, L. (2006). *El valor del arte en el proceso educativo*. Reencuentro. Análisis de Problemas

Universitarios, (46), 0. Recuperado de: [https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=El+valor+del+arte+en+el+proceso+educativo++Lourdes+Palacios\\*+Instituto+Nacional+de+Bellas+Artes%2C+M%C3%A9xico&btnG=](https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=El+valor+del+arte+en+el+proceso+educativo++Lourdes+Palacios*+Instituto+Nacional+de+Bellas+Artes%2C+M%C3%A9xico&btnG=)

Robinson, K. (2006): *Las escuelas matan la creatividad*. Recuperado de <https://www.youtube.com/>

[watch?v=nPB-41q97zg](https://www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zg)

- Ruiz, G. (2013). *La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo*. Foro de Educación, 11(15), 103-124.
- San Fabián Maroto, J. L. (1992) "*Evaluación etnográfica de la educación*", en B. Blasco Sánchez (y otros), *Perspectivas en la evaluación del sistema educativo*. Oviedo, Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo: 13-53.
- Sánchez M. Primer semestre, 2017. Animación cuadro a cuadro como herramienta, educación por el arte como decisión. *Revista CLEA*. Pág., 46. Recuperado de: [http://www.redclea.org/wp-content/uploads/2017/08/REVISTA-CLEA-N%C2%B0-3\\_1er-sem\\_2017.pdf](http://www.redclea.org/wp-content/uploads/2017/08/REVISTA-CLEA-N%C2%B0-3_1er-sem_2017.pdf)
- Secretaría de educación de Medellín (2014). "*El Plan de Área de Educación Artística y Cultural*". Documento número 8. SEM.
- Seguí, J. (1994). Para una poética del dibujo. *Revista EGA*, (2). Recuperado de: [http://oa.upm.es/56120/1/Segui\\_1994\\_EGA\\_2.pdf](http://oa.upm.es/56120/1/Segui_1994_EGA_2.pdf)
- Semántica del objeto. Roland Barthes. Conferencia pronunciada en septiembre de 1964, en la Fundación Cini, en Venecia, dentro del marco de un coloquio acerca de "El arte y la cultura en la civilización contemporánea". Publicado en el volumen *Arte e Cultura nella civiltà contemporanea*, preparado por Piero Nardi. Sansoni, Florencia, 1966.
- Suárez, S. M. C. (2015). *Una propuesta didáctica para contribuir al desarrollo de la expresión de ideas, vivencias y sentimientos de los alumnos de secundaria a través de la educación artística* (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/cittes?codigo=126711>
- Sullivan, G. (2004). *Art Practice as Research Inquiry in the Visual Arts*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Turner, V. (1980). *La selva de los símbolos*. Madrid, Siglo XXI

Turner, V. (1988). *El proceso ritual* (Vol. 217). Madrid: Taurus.

Valiente, R. S. (2006). *Arte y técnica de la animación: clásica, corpórea, computada, para juegos o interactiva*. Ediciones de la Flor.

Van Gennep, A (1960). *The Rites of Passage*. Great Britain: Series Routledge Library Editions – Anthropology and Ethnography. En: [https://books.google.com.co/books?id=CbH5AQAAQBAJ&printsec=frontcover&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.co/books?id=CbH5AQAAQBAJ&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

Van Gennep, A. (2013). *Los ritos de paso*. Madrid. Alianza Editorial, S.A.

## ANEXOS

### Anexo A. Matriz de antecedentes

| N° | TITULO/<br>AUTOR<br>PAIS /AÑO  | PROBLEMA  | OBJETIVO GENERAL   | ESTRATEGIA<br>TEORICA-METODOLÓGICA                          | CATEGORIAS                             | CONCLUSIONES  | APORTES   | VACIO                                 |
|----|--|---|--|---|--|---|---|---------------------------------------|
| 1  | El títere y su valor educativo. análisis de su influencia en Titirimundi, festival internacional de títeres de Segovia. Beatriz Cebrián Velasco. España. 2016. | ¿Cuál es la relación que existe entre el títere y la educación? | Analizar el valor educativo del títere y evaluar su influencia en una Manifestación concreta: el Festival Internacional de Títeres de Segovia. | Cualitativa. Análisis de contenido. Observación. Entrevista | Títeres, educación, festival cultural. | Los títeres han tenido distintas funciones y diferentes destinatarios a lo largo del tiempo. Su utilización aporta al conocimiento de sí mismo y la autonomía personal, a las relaciones afectivas, a las posibilidades expresivas, al reconocimiento y expresión de emociones y sentimientos, al conocimiento, control y coordina- | Tesis doctoral. Concepto, historia, y tipos de títeres. | Más enfocado al festival que al aula. |

|   |  |   |  |  |  |  |  |                                    |
|---|--|---|--|--|--|--|--|------------------------------------|
|   |  |   |  |  |  | ción del cuerpo y a la adaptación del mismo a las características del objeto.  |  |                                    |
| 2 | Escenarios y teatralidades liminales. Prácticas artísticas y socioestéticas Ileana Diéguez. 2007. Artículo.  | ¿Cuáles son las prácticas artísticas teatrales y sociales artísticas que trascienden los límites de cada campo y aportan hacia lo social? | Estudiar la liminalidad en dos sentidos: Artístico y social.   | Liminalidad:<br><br>En sus 3 etapas: preliminar, etapa liminal y post-liminal. | Liminalidad. Teatralidad. Práctica artística. Socioestética. | En Latinoamérica hay prácticas artísticas y políticas como escenarios y teatralidades liminales, que se pueden enfocar hacia las problemáticas representacionales y las teatralidades que se configuran en las prácticas socioestéticas. | Teoría liminal en el arte y metodología.   | No está enfocado en secundaria.    |
| 3 | Una propuesta didáctica para contribuir al desarrollo de la expresión de ideas, vivencias y sentimientos de los alumnos de secundaria a través de la educación artística. Susana María | ¿Cuáles son las técnicas más adecuadas que podemos utilizar para la expresión de vivencias o  | Determinar si la asignatura de Educación Plástica y Visual es el medio adecuado para el desarrollo de la expresión | Método de Investigación-Acción.  | Artes, secundaria, expresión, comunicación.                  | Con los resultados obtenidos a través de los trabajos realizados por los alumnos, podemos afirmar que la Educación   | Tesis doctoral. Aplicada en secundaria, desde las artes, durante 10 años. Trabaja con valores humanos. | Falta la categoría objeto animado. |

|   |   |   |  |                                  |   |   |  |                                     |
|---|---|---|--|----------------------------------|---|---|--|-------------------------------------|
|   | Cuesta Suárez. España, 2016   | sentimientos?<br>¿Cómo una actividad de este tipo puede contribuir al desarrollo de los alumnos en competencias como la comunicación, reflexión crítica y respeto entre las personas? | de ideas, vivencias y sentimientos de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). |                                  |   | n Artística es un medio adecuado para el desarrollo de la expresión de ideas, vivencias y sentimientos de estos.  |  |                                     |
| 4 | El objeto animado Horacio Caamaño (2005)  | ¿Qué se entiende filosóficamente como objeto animado?   | Indagar la historia del objetivo animado y delimitar su alcance artístico.                   | Disertación filosófica.          | Objeto animado.   | Establece las coordenadas para definir al objeto animado artísticamente.  | Aporta el concepto o definición de objeto animado.                                     | No está aplicado al aula de clases. |
| 5 | Cuando los muñecos curan: títeres, educación especial y Terapia. Miquel A. Oltra Albiach. España, 2013. | ¿Cómo se puede aplicar el arte de los títeres en la escuela y en niños de necesidades especiales?   | Indagar acerca de investigaciones en utilización de títeres a nivel terapéutico.             | Investigación teórica, talleres. | Títeres, educación especial, terapia, dramatización, escuela. | En general hay que destacar de todas las experiencias enumeradas que el tratamiento de todo tipo de diversidad con títeres dentro y fuera del aula presenta múltiples | Los títeres en la educación especial. Uso de los títeres en adultos y casos especiales | Ejemplos de actividades prácticas.  |

|   |   |   |  |  |  |  |  |  |
|---|---|---|--|--|--|--|--|--|
|   |   |   |  |  |  | posibilidades y es útil en realidades tan distantes entre sí como el autismo, varios tipos de retraso mental, TDA (con o sin hiperactividad), síndrome de Down, trastornos de conducta, etc.       |  |  |
| 6 | Prevenición de la violencia escolar, una propuesta didáctica desde las artes. Fanny García leal. Colombia, 2014. Tesis grado Maestría en Educación. UMNG. | ¿Qué criterios didácticos debe contemplar una propuesta de formación en valores que prevenga la violencia escolar en una Institución Educativa Distrital de básica primaria, ciclo 1? | Formular una propuesta didáctica que contribuya a la formación en valores, para prevenir el “ <i>Bullying</i> ” en el ciclo 1, de Educación Básica Primaria. | Cualitativo. Notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, registros y memorias. Etnográfico. Holismo, contextualización y reflexividad, que permite desarrollar conceptos y vislumbrar las acciones | Mato-neo, respeto, autonomía, autoestima, arte, convivencia. | Se observa que los alumnos no han generado actitudes que favorezcan la convivencia y el desarrollo de propósitos comunes e individuales que les permitan convivir de manera democrática. Propenden | Análisis de situaciones negativas de convivencia en el aula. | No profundiza en la parte de valores. Aplicado a primaria. |

|   |  |   |   |  |   |  |   |  |
|---|--|---|---|--|---|--|---|--|
|   |  |   |   | humanas desde su interior (Sandoval , 2002 p. 60).<br><br>Ambiente natural.  |   | únicamente por los derechos . No aceptan las responsabilidades de sus actos. |   |  |
| 7 | <i>Relaciones entre rito y creación.</i><br><br><i>Un análisis desde la antropología pedagógica.</i><br>Leonardo Otálora Cotrino. (2016).<br><br>Colombia. | Cómo insertar la liminalidad en lo educativo y en lo artístico. | Analizar cómo la vida se mecaniza en la escuela y no se asume en su función social a nivel praxis y además resalta el papel del arte como transformador de la realidad. | Dentro del paradigma a hermenéutico y crítico. En cuanto a los rituales, los caracteriza como pertenecientes al campo de los sentidos, a la corporalidad, funcionan en una exterioridad espacial y en un tiempo específico | La vida se construye gracias a la experiencia, al acercamiento a los otros, a la comunidad de acciones que interpelan la inmovilidad del sujeto social. El arte, la mimesis, la ritualidad, la transgresión y la liminalidad son medios que le permiten al ser humano | Liminalidad, arte y educación .  | Aporta desde esa área el alcance que pueden tener en los espacios educativos la interrelación entre arte, mimesis , ritualidad, transgresión y liminalidad, | No trabaja simultáneamente las categorías. |

|   |  |   |   |   |  |  |  |                        |
|---|--|---|---|---|--|--|--|------------------------|
|   |  |   |   | o, y tienen un carácter social.   | en formación una reconfiguración de su subjetividad en un mundo que reclama de él cada vez más una acción dialogante con el pensamiento. |  |  |                        |
| 8 | Teatro y cultura viviente: propuesta de estudio de las estructuras conviviales como contribución a la teatrología. Artículo. Jorge Dubatti, (2007). Argentina. | Desde el arte y la filosofía, aborda el problema de lo convivial. Caracteriza lo convivial con una Aporta bases teóricas de lo convivial. | Analizar las partes de la dramaturgia destacando esta categoría y posibilitando extrapolar este concepto a otras áreas del conocimiento artístico | Metodología empírica - inductiva de base antropológica, que parte de estudios de campo en lo artístico. | Acción convivial. Arte.  | Redefine paradigmas desde el concepto convivial. | Articulación de lo convivial con otras áreas del arte. | No aborda lo educativo |

|    |  |  |  |   |   |   |   |  |
|----|--|--|--|---|---|---|---|--|
|    |  | al desde el arte, que se puede articular con lo liminal  |  |   |   |   |   |  |
| 9  | Inclusión social por el arte: mediación artística. Ascensión Moreno González. España, 2016.  | ¿Tiene relación la mediación artística con la arteterapia?   | Analizar el concepto de mediación artística y su aplicación en arte terapia.   | Indagación . Talleres.  | Mediación artística, sociedad.  | En la mediación artística el arte se pone al servicio del trabajo socioeducativo, siendo una herramienta para promover la inclusión social y el desarrollo comunitario. | Mediación artística. Arteterapia.   | Falta categoría objeto animado y aplicación en secundaria. |
| 10 | El poder de los títeres. Livija Kroflin y otros. Libro. 2015. Hungría. Traducido del inglés. | ¿Cómo fomentar formas creativas de usar títeres en los campos de la educación, la terapia, el trabajo comunitario y de | Alentar a los investigadores a comprometerse con el campo de los títeres en la educación, el desarrollo y la terapia, y para compartir sus resultados. | Redes, conferencias, recopilación y publicación y difusión de artículos investigativos. | Niño, arte, comunicación a través y por el arte, juego simbólico, títeres | El títere es una herramienta maravillosa para transformar procesos en terapia, educación y trabajo con personas con necesida-   | Objeto animado. Múltiples visiones en el uso práctico de los títeres en educación y en adultos. | Enfatiza la voz del titirite-ro.                           |

|  |  |   |  |  |  |                        |  |  |
|--|--|---|--|--|--|------------------------|--|--|
|  |  | Desarro<br>-llo,<br><br>desde la<br>más<br>tierna<br><br>infancia<br>y<br>durante<br>toda la<br>vida? |  |  |  | des<br>especiale<br>s. |  |  |
|--|--|---|--|--|--|------------------------|--|--|

## **Anexo B. Pretaller**

### **Actividad preliminar.**



Pre-taller: *Un videojuego dibujado*

Actividad grupal.

Notas de campo preliminares.

Nombre del observador: Santiago Díaz López.

Rol: docente de aula. Investigador.

Lugar: I. E. La Merced, Sede principal, Jornada tarde. Aula de clases # 30 (no hay salón de artes especial) El salón es pequeño para 40 estudiantes en promedio. Es un edificio antiguo, que no fue diseñado para ser colegio.

Hora: 2 pm.

Fecha: febrero 6, y 7 de 2019.

Ciudad: Mosquera, Cundinamarca.

Guía del Taller.

Temática: Dibujo liminal.

Objetivo 1: identificar acciones convivales durante un trabajo artístico grupal preliminar.

Objetivo 2: Determinar el curso más adecuado para realizar la investigación, en base a lo observado.

Tiempo de observación: 2 sesiones de clase de 2 horas cada una.

Personas que intervienen: grado 6° y 7°.

Objeto por observar: Palabras, actitudes y acciones de los estudiantes al trabajar realizando un objeto animado.

Metodología: observación con intervención.

Tipo de observación: descriptiva.

Confidencialidad: no se identifica el nombre de los estudiantes, pero sí el curso.

Actividad por realizar: actividad grupal artística. Crear, dibujar y colorear un videojuego en una hoja grande (una escena). Actividad liminal. Se organizan en grupos de 2 a 6 estudiantes.

Como el trabajo tiene muchos elementos, se sugieren los siguientes roles:

Dibujante del letrero.

Dibujante del fondo

Dibujante de personajes principales

Dibujante de personajes secundarios o antagonistas

Escritor de las instrucciones del juego.

Expositor.

La actividad consta de 3 momentos:

Momento 1, conformación de grupos.

Momento 2, realización de la actividad práctica.

Momento 3, exposición y entrega del resultado.

Se da libertad en los 3 momentos para obtener mejores resultados en la observación.

Nota: la palabra “trabajar” se refiere aquí en todos los casos a realizar la actividad artística asignada por el docente durante la clase.

## CONVENCIONES

Categorías iniciales

Liminalidades 

Objeto animado 

Acción convivial 

Pre- Taller: *Un videojuego dibujado*  
 Actividad: dibujo liminal

| Observaciones   | Percepciones  |
|---|---|
| <p style="text-align: center;">CURSO A</p> <p>MOMENTO 1</p> <p>Al iniciar la clase, se <b>saluda de manera general</b>, se explica la actividad y se da inicio a la <b>conformación de los grupos</b>, de manera <b>libre</b>.<br/>       Deben <b>mover sus pupitres</b> para que cada grupo <b>forme un círculo</b>. En la mayoría no es necesario trasladar su puesto muy lejos, pues generalmente en la clase ya se han ubicado por <b>afinidad</b>.</p> <p>Se agrupan circularmente, <b>pero generalmente cada uno trabaja en su arte</b>.</p> <p>Uno de los grupos está conformado por <b>estudiantes de diferentes edades y actitudes</b>.</p> <p>Algunos grupos son nuevos en cuanto a que nunca habían trabajado juntos, otros ya habían <b>trabajado juntos</b> en otras asignaturas.</p> <p>MOMENTO 2</p> <p>Se da inicio a la actividad <b>práctica de dibujo</b>.</p> <p>Algunos no saben qué hacer (como empezar).<br/>       Otros van de grupo en grupo (en términos de</p> | <p>La actividad se realiza en dos cursos diferentes, no para comparar uno con el otro, sino para elegir el curso que presente mejores condiciones para realizar la investigación</p> <p>Preparatorio.</p> <p>La escuela está llena de ritos. Entrar al salón de determinada forma, ocupar un puesto, saludar, realizar una actividad, salir al escuchar el timbre. Hay <b>espacios limitados para la libertad</b>. <b>Cuando hay libertad, se celebra</b> y esto se convierte en otro rito.</p> <p><b>Trabajar en grupo</b> se convierte en una rutina, en la que hay poco de colaboración e integración, usualmente el trabajo en grupo consiste en que cada quien haga un pedazo del trabajo.</p> <p><b>Hay diversidad, pero falta unidad, e integración</b>.</p> <p><b>La afinidad es aparente convivencia, pero en donde no hay afinidad se requiere más convivencia</b>.</p> <p>Otro rito común es dar <i>muchas vueltas</i> antes de empezar la actividad.</p> <p>El mito de la hoja en blanco es recurrente, por varias causas. Una de ellas: el estudiante se</p> |

visita), pero no para trabajar.

Algunos estudiantes se distraen con el celular.

Otros trabajan concentrados.

Un estudiante sale a comprar comida, sin autorización.

Un grupo discute con el grupo de al lado.

Una niña dice al tallerista: no tenemos colbón ni tijeras, (pero no les ha preguntado a sus compañeros de grupo si tienen).

Uno de los niños está apático y desanimado. Hace lo mínimo.

Otros se salen del salón o miran por la ventana sin hacer nada.

Se le sugiere a la niña que dijo que no tienen materiales, que pregunte a su grupo. Así lo hace y resulta que sí tienen materiales.

Un grupo se reúnen 7 integrantes.

Un estudiante quiere hacerse solo. Se le explica que es mucho trabajo para una sola persona. Dice que no importa, que él puede solo.

acostumbró a copiar y a que le digan qué hacer.

Ya es un rito. Es muy difícil quitarle un celular a un estudiante sin generar un trauma individual o incluso colectivo. El estudiante dice: “ya lo guardo”, pero al tenerlo, está la tentación latente de sacarlo de nuevo. Es urgente lograr integrar el celular a las clases o regularlo de alguna manera interna.

El arte ofrece la posibilidad de una relajación o tranquilidad, aunque se dan casos en los que no llevado de una manera adecuada, puede generar estrés. Por otro lado está la magia de convertir algo en otra cosa, artísticamente.

Comer mientras se hace otra cosa es otro rito que invadió a la escuela.

Los roces son comunes, incluso a manera de juego.

Generalmente cuando faltan materiales, se acude al docente, como rito aprendido desde primaria en el que la docente le suministraba a los estudiantes los materiales que le hacían falta (a modo paternalista). Ya en secundaria, cada uno debe tener y traer sus propios materiales y ser responsable de ellos.

A veces la falta de materiales se usa como disculpa para no trabajar.

Cuando no hay conexión con el arte, cuando se ve como una materia más y cuando el estudiante no se apropia de las técnicas o lenguajes artísticos, el arte se vuelve rutina.

La convivencia también incluye compartir lo que se tiene.

Es necesario aprender a trabajar con reglas, seguir instrucciones. Sin embargo, romper estas

Una niña también se hace sola. Se le explica lo mismo, pero sigue sola. De un grupo al lado la llaman para que se haga con ellos, pero ella se rehúsa.

Un grupo propone votar entre ellos para elegir el juego que van a dibujar, pues tienen varias opciones para trabajar.

Otro grupo discute acerca del juego a dibujar, pero no llegan a un acuerdo.

Otro estudiante pregunta ¿Qué vamos a hacer?

En los grupos que no se deciden, hay estudiantes que regañan a otros de su mismo grupo.

Otros se estresan.

Se permite al grupo de 7 trabajar con ese número. Se sienten felices de que se les haya permitido ser de 7 integrantes.

Un grupo se divide en 2.

estructuras, puede generar cosas interesantes.

Desde casa o familia se ha educado para la individualidad. La convivencia es también poder confiar en los otros y superar las experiencias negativas anteriores en cuanto a trabajar en grupo desde el colegio.

La votación es una forma democrática de convivencia. Los estudiantes con frecuencia recurren a este método aprendido para tomar decisiones.

Llegar a acuerdos es otro elemento importante para convivir.

Pregunta adecuada. Es importante formularla para que aparezca la respuesta. Los estudiantes deben preguntar con más frecuencia y aprender a formular preguntas.

La pregunta: ¿qué vamos a hacer? es la que todos tienen en ese momento, pues al dejarles libertad, son ellos los que tienen que decidir en este punto. Es frecuente que el docente sea el que dice qué hacer. La resolución de esta pregunta les permitirá avanzar

La falta de toma de decisiones afecta la convivencia. El regaño ha sido estrategia familiar y escolar frente a las equivocaciones, los errores y las malas actitudes. Se pone en duda su eficacia en la actualidad. Se utiliza, repite y se multiplica con frecuencia.

El estrés anteriormente era cosa de adultos. Ahora los jóvenes y los niños se estresan, aún en clases de artes.

Es una propuesta que surge de los propios estudiantes. Se permite para observar los resultados. La felicidad debe entrar en el aula de clases.

El caso contrario al anterior. En este caso no es fragmentación, sino re-estructuración. A veces los grupos se masifican, diluyéndose las acciones

|   |   |
|---|---|
| <p>Hay un grupo de dos estudiantes, cuyos integrantes son amigos. Se les pregunta si siempre se reúnen en las otras clases y responden que siempre trabajan juntos en actividades grupales.</p> <p>En los grupos de 2 integrantes, se observa que es común que uno de los dos trabaje y el otro mire solamente.</p> <p>Unos niños botan bolas de plastilina de un grupo a otro.</p> <p>Un estudiante está en el celular, cuando se le pregunta acerca de esto, justifica que está mirando un juego para dibujar.</p> <p>Un niño pregunta: profe, ¿dónde está mi grupo? (sus otros 2 compañeros se han ido al baño)</p> <p>Un estudiante le esconde los materiales a un integrante de su propio equipo.</p> <p>Dos estudiantes se dicen cosas ofensivas mutuamente, en juego.</p> <p>Hay un grupo que lo integran solo 3 niñas. Conversan animadamente, aunque no propiamente acerca del trabajo a realizar.</p> <p>Curiosamente, todas están sin el saco del uniforme (uniformadas sin uniforme).</p> <p>Un niño se ofrece a prestar materiales a otro grupo,</p> | <p>convivales.</p> <p>Acción convivial. Los amigos del colegio marcan la forma de relacionarse con los demás. Hay conocimiento mutuo, pero también propio.</p> <p>Se requiere formación para aprender a trabajar en grupo, en equipo. Desde casa y en la escuela. En algunas familias se recarga el trabajo en una sola persona.</p> <p>El juego es necesario, también en secundaria, obviamente, canalizado.</p> <p>El uso de celular está prohibido en el colegio según el manual de convivencia, excepto con autorización del docente. Aquí se permite su uso, para que los estudiantes aprovechen la tecnología dentro de la academia.</p> <p>Curioso. Con frecuencia se pierden cosas en el salón de clase, por diferentes motivos. La pérdida y su posible o efectiva recuperación hacen parte de la convivencia. En este caso, el niño, en un momento de distracción pierde su grupo.</p> <p>Bromas frecuentes. Muchas veces pasan el límite de bromas. También afectan la convivencia.</p> <p>A veces la agresión comienza como un juego, para ver quien ofende más al otro, pero pasan a ser situaciones críticas, al ser una forma de violencia.</p> <p>En la Merced, en la jornada de la tarde hay pocas niñas, debido a que el colegio fue femenino en la jornada de la mañana (durante 186 años) hasta el año pasado, y todas las niñas que llegaban a matricularse eran asignadas en la mañana. En la tarde había solo 3 o 4 niñas por curso (en cursos de 40) y era frecuente que se hicieran en grupo en un rincón o lugar del salón, a manera de solidaridad y protección. Su uniforme está compuesto por camisa y medias blancas, jardinera y buso sobre esta, pero muchas niñas no se lo ponen y prefieren estar con</p> |
|---|---|

y se los presta.

Un niño cae en cuenta de que tiene **muchos juegos en el celular**, y ahí puede mirar para tener referencias o inspirarse.

En un grupo **faltó comunicación**: hicieron un **letrero en color**, pero ese no era el nombre del juego, así que les toca repetirlo.

En dos de los grupos, **primero “molestaron” y luego trabajaron juiciosos.**

Algunos juegan. Uno mira por la ventana, añorando salir.

La niña que estaba sola, finalmente, al ver que el tiempo ha pasado y no ha podido adelantar mucho, **acepta integrarse al grupo que la había invitado.**

En uno de los grupos, de 5 integrantes, solo trabajan 2 de los integrantes, los otros no.

Uno de los grupos finalmente no realiza nada de lo solicitado.

### MOMENTO 3

Exposición y entrega.

En varios grupos, cuando se les pregunta quién va a exponer, señalan a otro integrante.

la jardinera, a pesar de que no está permitido.

Una broma frecuente entre estudiantes, cuando alguien pregunta por materiales, es responderle: “yo sé quién tiene materiales: la papelería”. Casi no se prestan materiales entre pares por diversas causas, o se responde de manera burlesca al solicitarlos. Por eso esta actitud llama la atención.

El paradigma del celular como entretenimiento debe superarse para empezar a utilizarlo también como herramienta en la educación.

**Aspecto importante en el trabajo en grupo y la convivencia es la comunicación.** Más aún cuando son pocos, están tan cerca y casi frente a frente.

De nuevo el rito de dar *muchas vueltas* antes de empezar la actividad.

Es un rito frecuente: primero conversan, o juegan, o se distraen, o incluso molestan y luego trabajan, ya sea porque el docente los impulsa a trabajar, o porque ellos por sí mismos empiezan a trabajar, o porque toca.

La experiencia también es maestra.

**El problema de aprender a trabajar en grupo es parte de lo convival.**

Es necesario equilibrar la libertad con la responsabilidad.

Si bien el proceso es importante en la actividad artística, la parte de **exposición está ligado al componente comunicativo.**

La causa principal de esta timidez es el miedo a hablar en público, el miedo a las críticas y a la burla de parte de sus propios compañeros, e incluso del docente. Esta puede persistir hasta los últimos

|  |  |
|--|--|
| <p>En 2 de los grupos, uno de los integrantes se ofrece sin dudar para ser el expositor.</p> <p>En otro grupo, de 3 integrantes, dicen “los tres” (exponemos entre todos)</p> <p>En otro grupo de 2 estudiantes, ninguno quiere exponer, pero finalmente se deciden los dos.</p> <p>No se les obliga a exponer delante de los demás grupos (de todo el curso), sino internamente.</p> <p>Prefieren exponer solo ante el docente, y de esta forma más íntima participan todos.</p> <p>Entregan su trabajo en físico.</p> <p>El estudiante que trabajó solo, marcó su trabajo con nombres adicionales, además del suyo: Soledad, Esperanza, Consuelo, Piedad, Manuela. (contando el de él, los 6 integrantes solicitados)</p> <p>Se evidencia creatividad en los trabajos.</p> <p>Solo un grupo no entregó el trabajo.</p> | <p>años del colegio, sufrirse en la universidad y aparecer en la vida laboral. En el colegio se evidencia miedo y timidez también en algunos docentes, cuando tienen que intervenir frente a sus pares.</p> <p>Aquí se trata de un talento para hablar en público.</p> <p>Pasar a hablar con un grupo genera más confianza, en este caso es una acción convival positiva.</p> <p>Se establecen acuerdos finalmente a la hora de exponer.</p> <p>Otra acción convival. Al comprobar que el ambiente es familiar y no serán juzgados, la comunicación fluye.</p> <p>El objeto animado ha sido finalizado, aportando en el aprendizaje convival y liminal.</p> <p>Una ironía, pero también una reafirmación de la soledad. Cabe preguntarse si en este caso lo individual persiste o incluye de alguna forma lo colectivo.</p> <p>Lo liminal genera espacios de creatividad.</p> <p>A pesar de la flexibilidad. Es un mal uso de la libertad.</p> |
|--|--|

CURSO B

|  |  |
|--|--|
| <p>SESIÓN 2. Realizada en otro curso diferente al anterior. La diferencia con el grupo anterior radica en que la conformación de los grupos es impuesta.</p> | <p>Es común que el docente conforme los grupos según alguna necesidad convivencial o académica. A veces está el criterio: “es para que aprendan a trabajar en grupo”, pero al ser imposición se afecta</p> |
|--|--|

|  |   |
|--|---|
| <p>Se plantea la misma actividad artística en grupo.</p> <p>MOMENTO 1. Conformación de los grupos (de 5 estudiantes).</p> <p>En esta ocasión, luego del saludo y de la explicación acerca del trabajo a realizar, se anuncia que el docente <b>armará los grupos en base a la lista</b>. Es decir, la formación de los grupos no se realiza de manera voluntaria por parte de los estudiantes.</p> <p>La mayoría protesta el método de conformación de grupos. Algunos obedecen sin problema y otros se resignan.</p> <p>Algunos se agrupan a regañadientes.</p> <p>6 estudiantes piden cambio de grupo (sin haber empezado)</p> <p>Uno de los que <b>pide cambio de grupo</b> dice: es que ellos no hacen nada (refiriéndose a los compañeros con los que le tocó) El tallerista le hace ver que sí están trabajando. Ante esa evidencia, el niño dice: “pero usted no los conoce” Aunque desea irse, el grupo ya cuenta con él, y le tiene asignada una tarea. Finalmente se queda con ellos, aunque no trabaja (el que no trabaja es él).</p> <p>MOMENTO 2: Realización de la actividad.</p> <p>Son muy pocos los que inician con prontitud el trabajo.</p> <p>Los que no trabajan dicen: “es que estoy</p> | <p>el aprendizaje.</p> <p>Con el objeto de comparar un grupo con el otro y comparar estrategias.</p> <p>Suficientes para hacer el trabajo.</p> <p>El trabajo en grupo es una actividad necesaria a nivel artístico. Puede potenciar roles y <b>talentos</b>.</p> <p>3 actitudes diferentes pero recurrentes con respecto a los trabajos, a nivel colegio: protesta, obediencia y resignación. A veces por diferentes sujetos, a veces en el mismo sujeto, en diferentes momentos.</p> <p>Es una típica actitud en el colegio: toca hacerlo porque sí.</p> <p>Se acude al docente por muchas razones, como por ejemplo para evitar tener que estar con una persona que se etiqueta como negativa.</p> <p>Se argumentan las razones de la solicitud del cambio, pero a partir de etiquetas o pre-juicios, si exponer la razón de fondo.</p> <p>El rito mencionado anteriormente (hacer otras cosas o dar vueltas antes de comenzar) se repite.</p> <p>Es frecuente que los estudiantes saquen disculpas (reales y falsas) para no trabajar.</p> |
|--|---|

|  |   |
|--|---|
| <p>pensando”</p> <p>Varios juegan con su celular.</p> <p>El único estudiante de un grupo que ha trabajado pide permiso para ir al baño.</p> <p>2 estudiantes se van a un grupo en donde se sienten mejor. Se les autoriza.</p> <p>2 niños se hacen juntos, a pesar de pertenecer a grupos diferentes. Sin autorización se salieron de su grupo para trabajar juntos.</p> <p>Alguien hace ruido con el celular y los demás lo acusan.</p> <p>Un estudiante dice: “Ya ha pasado una hora y no hemos hecho nada”.</p> <p>Finalmente, la mayoría trabaja porque ya queda poco tiempo.</p> <p>Un estudiante, que no ha estado compartiendo con su grupo dice: “yo voy a exponer”. Se indaga qué sabe y responde bien.</p> <p>Suena música en el celular de alguien y otro dice: “súbale, súbale”.</p> <p>Un grupo ya tiene dibujado el título del videojuego: el cartel dice: “Mario con sida”. (todo el grupo ríe cuando el tallerista lo lee). Les pregunta: ¿quién lo hizo? El autor se esconde, pero luego lo reconoce.</p> <p>Un estudiante se presenta solo y dice: “profe, yo ya hice lo mío”. “¿Cómo así?” “Es que mis compañeros no quieren hacer nada”. “Llámelos.” No los llama. El grupo está mirando a lo lejos y se</p> | <p>Desaprovechamiento educativo de la tecnología.</p> <p>Otra ironía.</p> <p>La convivencia es algo más que trabajar con quien uno se siente cómodo.</p> <p>Evidencia de lo anterior.</p> <p>Señalar y acusar a otros es práctica común.</p> <p>Auto reflexión necesaria.</p> <p>El tiempo y la nota son formas de presión. ¿Cómo convertirlos en formas de convivencia? ¿Cómo transformarlos artísticamente y animarlos? La respuesta puede estar en las liminalidades.</p> <p>Se ha etiquetado como alguien que no trabaja. Sin embargo, con habilidad, responde bien a lo que se le pregunta.</p> <p>Es prohibido en general poner música en las clases. En clase de artes se permite, sin embargo, casi siempre suenan temas o canciones que solo les gustan a muy pocos.</p> <p>Es necesario que el humor y la creatividad estén presentes en el aula de clases. Estos 2 lenguajes contienen las 3 categorías de esta investigación: liminalidad, objeto animado y acción convival.</p> <p>El camino más fácil para no esforzarse con lo convival es hacer uno mismo las cosas sin ayuda de nadie.</p> |
|--|---|

ponen a trabajar.

Otro grupo come y no trabaja.

(en el salón está prohibido comer)

Un estudiante (repitente) frecuentemente se para del puesto, mira por la ventana y le grita a un estudiante que está afuera: ¡Choco me lo chupa! Más adelante, baila con la música, zapateando en el tablado y mueve el pupitre de una niña que por fin trabaja. Ella no lo mira, sigue dibujando y dice: ¡Jueputa, que se quede quieto! Más tarde, el estudiante mira el letrero que su grupo está terminando de colorear y le dice al que lo dibujó: ¡Gran marica! ¡Fich es con “S”!

A una niña de piel morena la molestan y uno le dice: “la niña del Bronx”.

“No me diga la niña del Bronx”, dice fuerte. Los demás del grupo ríen.

A uno se le ocurre que el letrero del trabajo puede decir: Mario Bronx.

A otra niña le tocó en el grupo con un niño repitente que está etiquetado como indisciplinado.

“Estoy que me tiro por la ventana”, dice la niña, con respecto a la presencia del niño. (el salón está ubicado en el segundo piso)

Un niño se ha salido del salón durante la actividad. Sin embargo, una niña de su grupo lo anota dentro de los integrantes que trabajaron. Pero él no se entera y al entrar se le pregunta al niño qué hizo y responde “nada”. Se le informa a la niña y dice, refiriéndose al niño: “Ah, ese hijueputa es puro bobo”. (Según ella, no aprovechó esa oportunidad de ser anotado en el grupo sin hacer nada, aunque lo expresa de forma grosera).

Se acerca la hora de que suene el timbre. No todos

Compartir la comida propicia la acción convival,

pero hacerlo en el salón no encaja dentro de la dinámica del sistema educativo actual.

Cada caso es especial y único, aunque frecuente en cada curso. Si embargo el sistema y la cantidad de estudiantes no permite personalizar, sino más bien etiquetar. Este estudiante es repitente y hace un esfuerzo por mejorar, sin embargo, vuelve a repetir ciertas actitudes de convivencia difícil que afectan lo académico.

El bulling en clase, por acción y omisión.  
Creatividad mal encausada.

Se trata de una exageración, pero por ser exageración no se puede desechar. Acción convival negativa también consigo mismo.

Práctica común en los trabajos en grupo. A veces, desde adentro, por diversos motivos, se incluye a un estudiante que no hizo nada, anotándolo en la lista de integrantes en la entrega final. A veces, desde afuera, el estudiante suplica, o por el contrario presiona para ser incluido en el trabajo a pesar de no haber hecho nada. También está el caso contrario: sacar de la lista a quien no ha participado o lo ha hecho en una mínima parte.

El timbre (otro elemento de los ritos del colegio) es

los grupos han terminado. Un grupo nunca empezó. Solo un grupo alcanzó a terminar. Se les da plazo de entrega posterior.

### MOMENTO 3. Entrega y exposición.

Como en este caso el tiempo no alcanzó, un estudiante de cada grupo se encarga de terminar el dibujo. La exposición se hace ante el docente (el grupo que terminó. Los otros, posteriormente). En varios grupos hubo colaboración, pensando en la nota. (Es decir, para no sacar mala nota).

Dos grupos no entregaron nada y hubo desinterés en remediarlo o en buscar a los responsables.

Entregan su trabajo en físico.

símbolo de:

- presión (cuando ya toca entregar y falta terminar).
- de alegría, cuando por fin se termina la clase. - de tristeza, cuando la clase es agradable y toca terminarla y la (clase) que sigue es muy rígida. El timbre mueve la vida escolar.

Se colabora en pro de algo externo (la nota) y más que en pro de algo interno: el aprendizaje, las reflexiones. No hay acción convival cuando finalmente no hay sentido de pertenencia con el grupo.

Evidencia física del trabajo. Sin embargo, durante el proceso han pasado cosas interesantes, no necesariamente positivas. Los docentes deberíamos documentar, como testigos, estos procesos ya sea en fotografías, audios o videos para su análisis interno y externo y co-análisis.

Ser testigos es una función importante dentro de la sociedad, es otro rol liminal. Y los mismos estudiantes también pueden ser testigos de esto, no solo a través de la vivencia, sino usando el arte para ello.

### Acción conclusiva

Se seleccionó el grado 601 para escoger dentro de ellos un grupo de estudiantes para realizar las actividades de investigación, previo consentimiento de los padres, pues según las anteriores reflexiones, es el grado más adecuado para realizar la investigación.

La actividad libre generó mayor trabajo artístico. La actividad impuesta generó mayor contraste convival.

En el docente-investigador también hubo aprendizajes: en cuanto al conocimiento de los grupos y de los estudiantes, el autoconocimiento, y el planteamiento de estrategias artísticas y de convivencia.

Surgen propuestas como la del ser testigos de los procesos artísticos y de lo que acontece alrededor de los mismos.

## Anexo C. Taller 1

### Transcripción primer taller liminal.



Transcripción taller 1: *Conversaciones en torno a una imagen*

Universidad Militar Nueva Granada

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Estudiante investigador: Santiago Díaz López

Mosquera, Cundinamarca.

Institución educativa La Merced.

Jornada tarde, sede central.

Curso: 601, del cual se escogen 8 participantes de manera voluntaria. Selección heterogénea: se incluyen niños y niñas, personas hábiles artísticamente con personas que no lo son, y personas que han tenido roses de convivencia.

Fecha: abril 5 de 2019

Lugar: salón de artes, a una hora en la que no hay clase en ese salón.

Duración: 2 horas.

Tipo de transcripción: verbatim.

Tema: introducción liminal artística.

Nota 1: los nombres de los niños han sido cambiados, por protección.

Nota 2: Se usa la palabra preliminar, en lugar de preliminar, por ser el nombre de una de las fases del estudio.

Percepción preliminar: ver cuadro 1.

## CONVENCIONES

Liminalidades 

Objeto animado 

Acción convivial 

Subcategorías que emergen:  **Cuerpo, Vida, Revaloración, Ausencia**

Transcripción audio taller:

| Taller liminal <i>Conversaciones en torno a una imagen</i>  |  |
|---|--|
| Taller 1  | Reflexiones  |
| <p>Caracterización del curso.</p> <p>601 es un <b>curso nuevo</b> que se abre varias semanas después de haber iniciado el calendario escolar en la institución. La Secretaría de educación había proyectado que la jornada de la tarde no tendría grados 6°, pues se determinó pasarlos todos a la mañana, planeando a futuro la jornada única. Sin embargo, siguieron solicitándose cupos en Mosquera para 6°, así que se tomó la decisión de abrir este grado en la tarde, ya que la mañana tenía 10 sextos y en esa jornada no había salones para un grado más. <b>Ese curso</b></p> | <p>En muchas ocasiones, en las políticas educativas, prima la cobertura a la calidad educativa. En este caso <b>lo nuevo se combina liminalmente con lo viejo</b>: estudiantes repitentes, o estudiantes que por su <b>convivencia difícil</b> no han encontrado cupo en otros colegios. <b>Ausencia de revaloración.</b></p> <p>Mosquera es un territorio liminal, pues en la actualidad está en la <b>transición de municipio a ciudad.</b></p> <p><b>El curso como objeto</b> no se encuentra</p> |

contaba en principio con 40 estudiantes, y luego llegaron 2 más. (Durante el segundo periodo se retiraron algunos, quedando 30).

Este grado reúne repitentes (uno de ellos por tercera vez), con estudiantes que no lograron cupo en las otras instituciones, estudiantes extra edad que tienen otra oportunidad, mas estudiantes nuevos que vienen de otras ciudades. La convivencia es desfavorable porque además de lo anterior, varios estudiantes tienen en el hogar “muchos problemas”, según ellos manifiestan. Se ha etiquetado como un curso malo, y algunos de los estudiantes lo escuchan y lo repiten desde el primer periodo.

Nota: los nombres de los niños han sido cambiados, por protección.

Preliminares / preliminales

Al plantear el taller, en principio para 5 personas, varios estudiantes quieren participar.

animado, en este caso, por no estar dotado de significado: no hay identidad de los estudiantes con su colegio ni con su curso. Por eso, vienen y van. Posteriormente a la realización de este taller, llegaron estudiantes nuevos. (Incluso hasta agosto) Subcategoría liminal y de objeto animado: Revaloración.

El curso es heterogéneo en cuanto a lugar de vivienda (estratos), edades, comportamiento y aptitudes académicas.

A los problemas en el hogar, generalmente se les suman los problemas en el colegio (como consecuencia). Se evidencia poco o en algunos casos nulo acompañamiento de los padres desde el hogar. Ausencia.

Las acciones convivales están afectadas por las etiquetas o el pre-juzgamiento que hacen los docentes, que es repetido por los estudiantes.

No se utiliza la notación “niño 1, niño 2...”, sino que se reemplaza por otro nombre para resaltar el aspecto humano de este grupo liminal.

Se prefiere en esta investigación el término preliminar, usado dentro de los textos encontrados que tienen como referencia la liminalidad. La fase preliminar es muy importante dentro del proceso. Va más allá de

Se seleccionan 8, en caso de que algunos fallen o no les den el permiso.

**El grupo se conforma** integrando personas que han tenido roces convivenciales y personas que no los han tenido. Edades: 11 a 14 años (recordemos que el curso es heterogéneo). Está integrado por **más niños que niñas**, debido a que en la jornada y en este curso, el porcentaje de niños es mayor que el de las niñas. Las dos niñas integrantes (Dana y Karol), hace 15 días, a la salida del salón, en la segunda clase de artes, se **habían agredido mutuamente** (cuando el docente salió, estaban en el piso, “mechoneándose”), en aquel momento se separan y se levantan y en el piso queda un mechón grande de cabello de Karol. Camino a coordinación, se indaga y Dana dice para justificarse: “ella me empujó”. Más tarde, el coordinador de convivencia señala que a una de ellas le gusta “comprar peleas ajenas”.

El docente le dice a la agresora: “ustedes son niñas, deberían apoyarse mutuamente como mujeres, en lugar de agredirse”.

A otro de los integrantes le gusta dibujar.

la preparación de una actividad.

El objetivo inicial era conformar 2 grupos de 5 seres liminales cada uno, pero la situación de rechazo motivó a continuar con **los 8 hasta el final**, encontrándose que era un número ideal de personas para la investigación.

La jornada de la tarde, de carácter mixto, con poco porcentaje de niñas, genera características de convivencia específicas. Las niñas tienden a agruparse en un sitio específico dentro del salón de clases, en medio de la mayoría de niños, como forma de **protección, compañía o solidaridad (grupos liminales)**. Pero esto genera también roces, propios de la naturaleza femenina.

Es común que entre ellos identifiquen fácilmente al que mejor dibuja. En Mosquera hay bastantes talentos para el dibujo, tanto de niños como de niñas, pero la asignatura de artes se ha subvalorado por parte de directivas y dirigentes. Un argumento es que la secretaría de cultura ya tiene programas de arte para ellos, y que pueden acudir a estos, así que el

Otro de los niños se selecciona (Mateo) porque varios de sus compañeros lo han amenazado varias veces con pegarle. El niño les dice cosas durante las clases, lo amenazan y se calla. Es uno de los más pequeños del curso y usa gafas. Otro de los niños (Nelson) es muy creativo, pero frecuentemente hace comentarios fuera de lugar y se burla o descalifica a sus compañeros. Otro niño, a quien llamaremos Juan, es muy callado, cuando se le preguntan cosas, solo responde con un gesto. De hecho, no fue él quien se postuló, sino dos de sus compañeros lo trajeron ante el docente al enterarse del taller artístico, porque “dibuja muy bien”. Una de las niñas es paisa y hay un niño del Tolima. Es importante aclarar que, aunque hay una selección, buscando heterogeneidad en este grupo liminal, a todos se les preguntó si querían participar voluntariamente. Respondieron que sí. Había más voluntarios, pero ya se había completado el grupo.

Nota: en este caso, el tallerista es el mismo

arte se encuentra en esa liminalidad a nivel educativo.

Son frecuentes las amenazas, que a veces se cumplen dentro o fuera de la institución.

Las percepciones iniciales que afectaron la conformación el grupo están relacionadas en la tabla anterior (cuadro 1).

En este caso se trata de creatividad mal encausada.

Es frecuente que, en el colegio, el buen dibujante se perciba a sí mismo y actúe como tímido, porque prefiere expresarse a través de imágenes.

En el mismo salón se encuentran estudiantes de diferentes regiones del país, por la condición de liminal en cuanto a vivienda en Mosquera: ubicada cerca de la capital, pero lejos de la misma. Sin embargo, no hay una política clara para trabajar la interculturalidad ni la multiculturalidad dentro del salón de clases. Surge aquí otra idea para otra investigación.

Docente liminal. Hay docentes artistas, o en ocasiones son docentes de otras áreas que ven

profesor de artes.

El taller se realiza en un espacio físico y de tiempo liminal: hora “libre” del docente, mientras que en el salón de artes no hay clase, pero el grupo escogido está en clase en otra asignatura. Se habla previamente con ese docente, se le solicita permiso para retirar a esos estudiantes durante una de las horas de clase, con el compromiso que ellos se van a adelantar. Los docentes acceden, al explicársele para qué es, como una forma de colaboración entre pares.

El día del taller 1, (abril 5 de 2019) el tallerista acude al salón en donde se encuentra 601. Es la sala de informática. Ya se ha hablado previamente con la docente para que autorice a estos estudiantes seleccionados (entre todos los voluntarios), para salir al taller. Los seleccionados no conocen a sus otros compañeros que integrarán el grupo. Se nombran uno a uno para que salgan de la sala de informática. Dana dice, con voz fuerte, al tomar sus cosas para salir y al escuchar el nombre de Mateo:

Dana: – Ese chino no, profe, es un fastidio...

Otros estudiantes preguntan al ver a sus compañeros salir:

– ¿Para qué es?

Otros dos dicen:

– ¿Yo también puedo ir?

fácil dictar la materia. En este caso se cuenta con formación artística.

Se requiere cierto sacrificio, para evitar hacer solamente lo que toca y nada más.

Hay solidaridad entre docentes en esta institución, aunque es necesario animar más el trabajo interdisciplinario.

Se va configurando como un rito la manera en que se realiza la actividad (este rito se repite más adelante al realizar los otros talleres): fase preliminar (retiro del grupo grande e ir en grupo al salón), fase liminal (desarrollo práctico de la actividad) y fase posliminal (reintegro a sus actividades).

El rechazo hacia Mateo ya existía previamente, pero el docente desconocía que fuera tan fuerte.

Es necesario despertar la curiosidad dentro del aula de clases. Aunque los integrantes del grupo ya la tienen, se extiende hacia los compañeros que no van a participar. En este

Al salir del salón el tallerista les dice, camino al salón de artes.

Tallerista: – Solo necesito a 5, y ustedes son 8.

Dos estudiantes responden:

– Sáquelo a él, – refiriéndose a Mateo.

Los demás están de acuerdo. Mateo no dice nada. Sin embargo, el tallerista los lleva a todos.

El taller se realiza en el salón de artes, que por la infraestructura antigua del colegio es pequeño y no se ha acondicionado para artes.

El salón está en una hora libre, y se disponen los pupitres de los integrantes en círculo.

Hay muchos pupitres rayados y en el piso hay basura. Se limpia por encima, pues alguien ha despedazado una bola de icopor en una clase anterior y ha regado pequeñas bolitas en el piso.

Momento 1.

Se hace la presentación general y de nuevo se les explica para qué es el taller. Se les pregunta si tienen alguna idea para seleccionar entre ellos mismos a solo 5 para el taller artístico.

(Actividad preliminar)

Maicol, (refiriéndose a Mateo que ha estado juicioso durante el recorrido y en lo que va del

caso, la curiosidad puede ser sinónimo de vida, en cuanto mueve por un deseo.

Es una frase que busca que ellos valoren la selección y busquen formas de permanecer.

Lo más fácil es buscar a alguien a quien se pueda rechazar, para justificar su ausencia. Aunque la situación pueda ser interesante para la investigación, es necesario buscar un equilibrio, pues se trata de seres humanos.

El colegio cuenta con laboratorio para ciencias, sala de informática, y un salón para artes plásticas para la jornada de la mañana. Para la jornada de la tarde se asignan salones pequeños y los pupitres no permiten trabajar en formatos grandes.

Es necesario trabajar en los estudiantes el aprovechamiento de los formatos adecuados, para que no usen los pupitres para expresarse.

Acción convival en la que entra el uso de la imaginación y la toma de decisiones.

Una forma de convivencia es la realización de

taller): – Por votación y que salga él.

Los demás de nuevo están de acuerdo y **Mateo no dice nada**. Se les pide que escriban sus ideas para seleccionar solo 5 personas. (Al escribirlas individualmente se busca que no sigan discriminando a Mateo).

Karol opina: – **Los que se hayan portado bien en clase de artes** (ella se ha portado bien en las últimas clases, y al decirlo parece no recordar el incidente de la mechoneada. Al parecer, ya se han solucionado las cosas con Dana).

**En este taller se les da libertad**, con el objetivo de observar y grabar sus reacciones.

Julián: – (realizar) Un concurso.

Tallerista: - ¿Y si fuera **con un dibujo**? (es decir, **si se eligiera quién sigue, a partir de un dibujo**).

Estiven, (que no sabe dibujar): – No.

Mateo – ¡Sí, profe, yo tengo uno en mi maleta! – responde con rapidez, y se gira para abrir la maleta y sacarlo.

Maicol lo abuchea: – “Aaaahhhh”, queriéndole decir que fue tonta su intervención.

Dana, a Mateo: – **¡Cállese!**

Maicol, a Mateo: – **Dibujarlo de una**.

(Explicándole a Mateo, en un tono de “entienda”)

Anotan sus ideas y al revisarlas vuelve a salir

una votación para decidir acerca de un asunto que concierne a todos.

El sistema educativo, influido por el conductismo, hace que la buena convivencia merezca un premio.

**La libertad es un ambiente liminal dentro del salón de clases. La búsqueda de la libertad puede ser otro sinónimo de vida.**

La participación pasa de ser ciudadana a condicionada por los talentos. ¿Una forma de meritocracia?

**El dibujo que posee, cobra valor. Aunque se establece después que no es hecho por él. Se lo han regalado.**

Acción convivial negativa.

**Silenciar a una persona es otra acción convivial negativa que se aprende en casa y se refuerza en la escuela.**

Aquí se valora no la posesión de un dibujo ni la habilidad para hacerlo, sino el **realizarlo de forma presencial**.

La palabra oral afecta la **palabra escrita**. Rito de pasaje.

|  |  |
|--|--|
| <p>lo que han expresado antes:</p> <p>Julián: – Votar para que se vaya (refiriéndose a Mateo).</p> <p>Tallerista al leer una de las ideas:</p> <p>– Esta idea está buena: la mejor nota en artística. (La ha anotado Karol, que le fue muy bien en ese periodo).</p> <p>Dana (con resignación): – Entonces paila, chao.</p> <p>Tallerista: – O podría ser el que más ideas escribió, entonces se quedaría él (refiriéndose a Maicol).</p> <p>Mateo: – ¿Y por qué?</p> <p>Tallerista: – Tiene 3 (ideas escritas).</p> <p>Dana, a Mateo: – ¡Cállese!</p> <p>Tallerista –Si es por la mejor nota en artística, ¿él no llevaría ventaja? (refiriéndose a Juan, que es muy buen dibujante). – ¿Cuánto sacó en artes? (Le pregunta a Juan)</p> <p>Juan contesta con un gesto y un pequeño sonido de no saber (“¿Jmmm?”). Los demás lo remedan (“¿Jmmm?”)</p> <p>Tallerista: – Se supone que los que más saben dibujar, deberían tener la mejor nota en artes, pero muchas veces no pasa así.</p> | <p>Una idea que surja dentro de un grupo se reproduce fácilmente dentro de este.</p> <p>Karol no tiene habilidades artísticas notorias, pero se destaca que por su cumplimiento y dedicación haya sacado una nota alta en la definitiva de artes.</p> <p>La resignación es una actitud negativa que afecta las 3 categorías (es lo opuesto a animar).</p> <p>Se recuerda que la instrucción era anotar varias ideas, así que quien mejor la ha realizado hasta ahora es Maicol.</p> <p>La participación de Mateo es constante, pero varios en el grupo buscan anularlo.</p> <p>No necesariamente quien sabe dibujar muy bien saca la máxima nota en artes. El artista necesita disciplina. Y buscando la igualdad, los que no son hábiles para el dibujo, pero se esfuerzan, pueden recibir una nota alta. Se trata en el fondo de valorar el arte, como</p> |
|--|--|

Karol: – No, porque yo no sé dibujar y saqué más.

Nelson: – Hay que escribir varias ideas, voy a escribir “votar, votar, votar, votar...”.

Sus compañeros ríen. Nelson con frecuencia durante toda la actividad busca hacer reír a sus compañeros con sus comentarios.

Se le pregunta cuál es la diferencia entre votar y votar.

Nelson: – Pues que todos vamos a votar. Yo voy a votar por él (para que salga Mateo). Todos por él.

Maicol repite: – Yo voto por él. Todos por él (refiriéndose a Mateo).

Tallerista: ¿Pero ¿qué pasaría si al realizar la votación sale uno mismo? (es decir, si cada uno de ustedes resulta elegido para salir del grupo)

Karol: – No, pues irnos.

Julián: – Sí.

Dana: – Sí, se perdió, ya qué se puede hacer...No se va a poner a... llorar.

Julián: – Sí. Ya no hay vuelta atrás.

Nelson: – (o) Seguir intentando.

Esta última idea la resalta el tallerista. Pero Julián expresa que después de la primera decisión, no hay nada que hacer. El grupo

productores y/o como espectadores.

Ella comprende uno de los objetivos de la clase de artes y lo expone ante sus compañeros. Acción convivial.

Reafirmación de la idea inicial. Mezcla de humor, participación y bulling.

Acción convivial positiva. La alegría anima al grupo (signo de vida). Sin embargo, debe ser canalizada para que el humor no sea solamente burlarse de los demás.

Se busca hacerles ver que la situación puede ser a la inversa. De hecho, así saliera Mateo, faltarían otras 2 personas por retirarse.

El grupo se contagia de resignación. Es un antivalue que se encuentran impregnados los estudiantes en su interior.

Reafirmación de la resignación.

Su creatividad en ejercicio le permite buscar otras opciones para lograr un objetivo.

La aceptación o el reconocer las realidades son valores positivos en cuento pueden permitir un recomenzar, un salir adelante, un levantarse aprendiendo de los errores y dificultades. En

|   |  |
|---|--|
| <p>acoge la idea de Julián (más que aceptar, resignarse).</p> <p>Momento 2. Liminalidad.</p> <p>Se plantea la primera actividad, que consiste en dibujarse a sí mismos a través de un personaje y escribir cómo se han sentido en el colegio en esta última semana.</p> <p>Los estudiantes realizan la actividad, pero se graba un audio con lo que dicen mientras dibujan.</p> <p>Hay algunos dibujos de referencia, en caso de que quieran reproducir alguno.</p> | <p>cambio, la resignación baja la autoestima porque la persona se auto justifica para estancarse, acomodarse en su zona de confort, y quedarse en el papel de víctima.</p> <p>Pasamos, sin que se den cuenta, a la otra actividad. El grupo ha quedado conformado.</p> <p>Esta actividad busca el auto reconocerse, el mirarse a sí mismo. Es el paso de señalar a otro para auto señalarse, expresando lo que siente a través del arte. Es una oportunidad más que para ser escuchados, para escucharse a sí mismos, teniendo conciencia de esa vida escolar, que puede incluir la tristeza y la frustración. Revaloración.</p> <p>Resulta interesante analizar los dibujos que se hacen (garabateos) mientras la persona realiza una actividad principal. En este caso es el camino inverso: se realiza una grabación de lo que se dice mientras se dibuja en grupo.</p> <p>En determinado momento del proceso artístico, la presencia de modelos ayuda al estudiante a aprender a ser buen observador, mientras encuentra su propio estilo. Estos dibujos son seleccionados por el docente, de acuerdo a la edad de los estudiantes, procurando que ellos conozcan diferentes estilos e incluyendo a veces personajes de su</p> |
|---|--|

|   |  |
|---|--|
| <p>Dana (mirando la carpeta de dibujos): – ¿No tiene un ave Fenix, profe?</p> <p>No hay, pero se les muestra otros.</p> <p>Karol: – ¿No se puede hacer una carita y ya?</p> <p>Nelson: – ¿Quién tiene lápiz de sobra, por favor?</p> <p>Mateo: – Yo tengo como 5, pero no presto.</p> <p>Karol: – Ay niño más envidioso, ¡que se vaya!...</p> <p>Nelson: – Primera razón pa’ salir (para sacarlo). Faltan (otras) 5.</p> <p>Dana (a Mateo): – Muérase.</p> <p>Empiezan a dibujar. Se les dan algunas pautas. Juan comparte hojas con sus compañeros.</p> <p>Karol: – Yo no sé dibujar como Juan, pero da igual...</p> <p>Dana: – Jueputa, me tiré el dibujo.</p> <p>Karol: – Uich...</p> <p>Mirando los dibujos, Estiven señala el dibujo de un ratón.</p> <p>Estiven – Este fue el que le pegó a Gafas</p> | <p>cotidianidad (tv, cine, juegos de video).</p> <p>Llama la atención que buscando una figura que la represente, ella solicite la imagen del ave Fénix griega, por lo que esa figura simboliza.</p> <p>Se busca generalmente el camino más corto para realizar una actividad. Sin embargo, la cara sería algo interesante, pues incluye el gesto (ella busca reproducir un emoticón, teniendo en cuenta su falta de habilidad para dibujar) Finalmente realiza un rostro. Cuerpo.</p> <p>Se resalta la forma amable.</p> <p>Responde a las ofensas a través de las necesidades del otro.</p> <p>El niño ataca a un integrante y es atacado por varias personas del grupo. Acción convivial negativa.</p> <p>Contrasta la sensibilidad artística de Dana con su agresividad. Ambigüedad.</p> <p>Dana dentro de su expresividad, usa groserías en determinados momentos.</p> <p>Se anima el objeto (dibujo), comparándolo con un estudiante que no está allí. (Subcategorías: representación (personificación), ausencia y ubicación en otro entorno (su grupo grande de</p> |
|---|--|

|  |  |
|--|--|
| <p>(Mateo) (en un día anterior).</p> <p>Nelson: – Ja, Ja. <b>Ratatuil.</b></p> <p>Los demás miran y ríen.</p> <p>Nelson: – <b>Pero (le pegó) por fastidioso.</b></p> <p>Julián (reafirmandolo): – ¿Le pegó?</p> <p>Dana: – Y lo dejó llorando.</p> <p>Nelson (fue testigo): – Y lo dejó en el piso. Eso parecía... (Buscando decir algo con qué comparar la forma en que se movía en el suelo)</p> <p>Karol (fue testigo también): – Severo puño.</p> <p>Julián: – ¿Ah, este? (refiriéndose a Mateo). Es que <b>ese chino es muy cansón.</b> Cuánto le apuesto que <b>toodos los del salón le tienen fastidio a ese pelado.</b></p> <p>Nelson – <b>Hizo ¡Ugghhh! Parecía un pescado fuera del mar.</b></p> <p>Karol: – Es que es exagerado, se tira (al piso). Es que <b>hace el show ahí.</b> (No recordando que ella también estaba en el piso, hace 15 días, peleando con su compañera)</p> <p>Siguen dibujando. Se habla de la posibilidad de realizar el taller los sábados, pero para que sea liminal es más conveniente <b>dentro del horario de clases (lunes a viernes),</b> así que se aclara este tema. <b>Un niño canta y hablan de música.</b> Nelson menciona una canción y afirma que Bob Marley la canta. 2 niños lo</p> | <p>sus compañeros), asociándolo con uno de ellos).</p> <p><b>Nelson complementa la animación del dibujo, activando los elementos de humor y sobrenombre. Luego añade una narrativa. El dibujo ha servido de conexión para comentar una historia pasada en el grupo grande, pero también para seguir hablando (mal) de Mateo.</b></p> <p><b>Acción convivial negativa.</b></p> <p><b>Prejuicio basado en los propios criterios.</b></p> <p><b>Comparación burlesca.</b></p> <p>Descalificación de la actitud de Mateo frente a la agresión. Ella opina que no debió exagerar.</p> <p>Se han apartado de la instrucción de representarse a sí mismos, lo que supone una identificación con el (ausente) agresor de Mateo.</p> <p><b>Cantar permite sacar lo que hay dentro.</b> Es otra forma de animar, unida a una narrativa que</p> |
|--|--|

|   |  |
|---|--|
| <p>contradicen en coro, diciéndole que está equivocado, que esa canción la canta otro. Otra niña le dice que Bob Marley canta música en inglés y Nelson cae en cuenta de que está equivocado.</p> <p>Nelson: – Dibujen.</p> <p><b>Lo siguen molestando por su equivocación.</b></p> <p>Nelson: – <b>Bueno, bueno, hagan el dibujo.</b></p> <p>Tallerista – ¿A ustedes les gusta cantar?</p> <p>Mateo: – No.</p> <p>Julián: – A veces.</p> <p>Mateo. – No. Solo a Nelson. (Queriendo decir: no nos vaya a poner a cantar)</p> <p>Nelson: – Yo medio canto. Ahí como para animar... (Su voz no es de cantante).</p> <p>Dana: – Si... (me gusta cantar) (lo dice de forma lenta, condicionada, suena dudoso)</p> <p>Tallerista: – ¿Qué género?</p> <p>Dana: – <b>Balada, ...y rap.</b></p> <p>Tallerista: – Uh, chévere.</p> <p>Dana: – <b>Pero yo canto feo, profe ¿cierto? (preguntando al grupo)</b></p> <p>Mateo: – No.</p> <p>Julián: – No, canta chimba.</p> <p>Dana: – Mi garganta no me responde.</p> <p>Tallerista: – Cante una canción.</p> <p>Dana: – <b>No, porque me da pena.</b></p> <p>Nelson (bromea): – Pues no sea pene.</p> | <p>expresa vida.</p> <p>En principio no hay un reconocimiento del error. <b>Ahora al que molestan es a él.</b></p> <p><b>Habla por el grupo.</b></p> <p><b>Reconocimiento de un valor participativo de quien lo ha agredido. Revaloración.</b></p> <p>Reconoce sus limitaciones, pero también su cualidad de animador a nivel narrativo.</p> <p>Se anima el talento. Ya con anterioridad se había animado su cualidad artística para el dibujo y para la plástica.</p> <p><b>Necesita reafirmarse frente a su propio grupo.</b></p> <p><b>Su grupo reconoce su talento.</b></p> <p>Necesita reafirmarse con relación a <b>su cuerpo.</b></p> <p>Necesita reafirmarse en cuanto a su autoestima. <b>La reafirmación es otro signo de vida.</b></p> <p>Un chiste clásico usando la <b>sexualidad</b> a nivel</p> |
|---|--|

|  |  |
|--|--|
| <p>Dana: – Uy, bobo... No profe, yo le canto a usted ahorita.</p> <p>Karol – Uyyy.</p> <p>Julián: – Mire (mostrando su dibujo).</p> <p>Dana: – Chimba. El mío también quedó bien.</p> <p>Un niño canta “solamente para ti...”. Nelson canta, remedándolo, con voz de parodia.</p> <p>Julián: – Cante como Bob Marley. Ja ja ja... Los demás ríen.</p> <p>Una niña pide dibujos como referencia:</p> <p>Dana: – Profe, necesito otro dibujo, pero bonito.</p> <p>Tallerista – ¿Tú tienes celular? (para sugerirle que puede descargar dibujos ahí).</p> <p>Dana: – Lo tengo en la casa, porque me castigaron.</p> <p>Siguen dibujando</p> <p>Antes de la segunda actividad, se les dice que hay un dulce y que propongan cómo se le regalará solamente a uno de ellos.</p> <p>Mateo: – Concurso, dibujo.</p> <p>Nelson: – Una rifa. De uno a 10.</p> <p>Julián: – Démelo a mí.</p> <p>Dana: – Por mí que se lo lleve él.</p> <p>Karol – El que mejor dibuje.</p> <p>Nelson: – No, no, (en ese caso) Juan se lo lleva, ¡fuera!</p> | <p>biológico con un juego de palabras.</p> <p>No responde agresivamente. Se ha tocado algo sensible en ella (su talento para cantar, todavía en formación).</p> <p>Se animan a mostrar sus dibujos: darse valor. Reafirmar su presencia a través del dibujo como objeto animado.</p> <p>Ahora es Nelson quien es molestado por su opinión sobre música y la manera en que canta. Dana podría validar con esto su temor a cantar frente a ellos.</p> <p>Dana está en una fase de sensibilidad.</p> <p>Uso del celular al servicio de la educación, en este caso de artes.</p> <p>Uso del celular como instrumento (desafortunadamente efectivo) de castigo.</p> <p>Sigue el experimento de que analicen, imaginen y decidan personalmente y en grupo algo que les beneficia, en este caso a uno de ellos. Ya no se utiliza esta situación para burlarse de Mateo.</p> <p>Resignación.</p> <p>Su dibujo le va quedando bien. Se genera</p> |
|--|--|

Ríen.

Julián: – Tírelo hacia arriba, profe, y lo cogemos.

Mateo: Nooo. Usted lo coge. (Julián es muy alto y Mateo es el más pequeño)

Ríen.

En la segunda actividad, (se deja el dibujo en *stand by*) se propone la construcción de un objeto animado, a partir de un dulce que se le ha dado a cada uno (Bom bom bum). Lo deben decorar con los materiales que trajeron, es decir, convertirlo en un personaje. (Estos objetos están en otra tabla, en fotografías, analizados como imágenes). Trabajan con entusiasmo. De vez en cuando el tallerista hace un comentario chistoso y Mateo se ríe. Está feliz con la actividad y su colombina.

El tallerista comparte materiales y un niño lo resalta:

Estiven: – Uy, el profesor nos trajo materiales.

Entre ellos se también se prestan materiales y el Mateo dice: “¡ah, yo tengo cinta!”. Alguien descalifica su intervención.

Maicol: – Ah, préstenos.

Nelson, refiriéndose a Mateo, pero sin mirarlo, y remedándolo: – Ahorita dice: “no, porque ustedes no son mis amigos”.

Karol se ríe, y luego le dice a Mateo: – ah, es molestando.

Mateo no responde y le presta la cinta a su

autoconfianza. Signo de vida.

La alegría se contagia dentro del grupo.

Busca sacar provecho de su cuerpo (estatura).

Reconoce su limitación de estatura, y protesta.

Sin que se den cuenta, pasamos liminalmente a otra actividad.

Se le ha dado una colombina a cada uno.

Ahora la proyección es hacia un objeto externo. Nótese la secuencia liminal:

Proyección externa → proyección interna o introspección → y de nuevo proyección externa.

No es frecuente la práctica de darle materiales a los estudiantes en secundaria, porque en esta etapa deben ser más responsables de sus materiales u objetos (¿animar también puede ser responsabilizarse de un objeto?).

Prestar como forma de colaboración es útil y ayuda a la convivencia, pero sin que el grupo se recargue en unos pocos y devolviendo lo que se pide prestado (cosa que no es frecuente por falta de hábitos, distracción o malos

|   |  |
|---|--|
| <p>compañero.</p> <p>Tallerista: – ¿Quién necesita <b>plastilina</b>?</p> <p>Dana: – Que Juan necesita plastilina, profe.</p> <p>Tallerista, hablándole a Juan. – ¿Y por qué no dice?</p> <p>Dana: – <b>Es que él no habla. Es tan bobo...</b></p> <p><b>Nelson: – Tiene miedo.</b></p> <p><b>Mateo: – Él solo le habla a los amigos...</b></p> <p>Nelson: – Tan <i>peo</i> (refiriéndose a Mateo). Él nos habla a todos, tan <i>peo</i>...</p> <p>Maicol (sigue como si estuviera en competencia, ve que <b>su personaje le ha quedado bien</b> y lo muestra al tallerista): –Vea, profe, mire...</p> <p>Tallerista: – Está chévere.</p> <p>Maicol: – Ya gano yo.</p> <p>Siguen trabajando en su objeto animado. <b>Lo “visten” (el dulce) con papel</b> y los materiales.</p> <p>El tallerista observa <b>varios dibujos que tiene Juan (el niño que no habla) sobre el pupitre.</b></p> <p>Son muy buenos.</p> <p>Tallerista – ¿Usted hizo (anteriormente) curso de dibujo?</p> <p>Juan niega con la cabeza</p> <p>Tallerista: – ¿Y quién le enseñó a dibujar?</p> <p>Juan: – Yo mismo.</p> <p>Mateo interviene: – <b>La mente (le enseñó a dibujar),</b> profe.</p> <p>Dana: – Eso es un don, profe, eso es un don. A mí nadie me enseñó a cantar, eso es un don.</p> | <p>hábitos)</p> <p>Es así como se requiere dar ejemplo.</p> <p>Juan no habló, pero a través de un gesto comunicó a Dana su necesidad. <b>Ella le presta su voz.</b> Es otra forma de animar.</p> <p>Hay diversas opiniones acerca de la situación de la mudez o ausencia de voz de Juan.</p> <p>Plantear una competencia de estímulo – premio, afecta la práctica educativa.</p> <p>El bombombun tiene en su empaque dibujo de una calavera animada. Esta imagen influye en la construcción final del objeto.</p> <p>Se conversa con él a partir de su propio trabajo. <b>Responde con gestos o muy pocas palabras.</b> Ausencia de voz oral propia.</p> <p>Asociación del talento con una parte del <b>ser.</b></p> <p>Reafirmación de su propio don, esta vez, con más seguridad, a pesar de saber que puede</p> |
|---|--|

|  |  |
|--|--|
| <p>Karol: – Y yo canto re-feo.</p> <p>Tallerista a Dana: – Canta un pedacito de una canción.</p> <p>Al principio se niega, pero luego se anima y mientras dibuja canta en voz baja, pero con entusiasmo.</p> <p>Dana (canta en voz baja la canción “Besos en guerra” de Morat y Juanes): – <i>¿Quién te dijo esa mentira? Que eras fácil de olvidar. No</i> <b>hagas caso a tus amigos, solo son testigos de la otra mitad</b>... y luego comenta: – voy a participar en un concurso de canto en el Ecoplaza <b>(centro comercial principal del municipio)</b> este domingo.</p> <p>Tallerista – <b>¿Y por qué no le dices a tus compañeros que te apoyen y te vayan a ver?</b></p> <p>Dana: – No, profe, qué tal me salga un gallo <b>y ellos se rían</b>...</p> <p>Mientras dibujan, algunos estudiantes hablan de noviazgo y de una niña del curso que no está ahí.</p> <p>Maicol: – China tan fea, yo qué me voy a enamorar de ella.</p> <p>Julián: – ¿China tan fea? (expresando que no</p> | <p>haber críticas de parte del grupo. <b>El don se puede asociar con algo mágico.</b></p> <p>Auto reconocimiento.</p> <p>Animación por motivación (dinamización externa, apoyada en la interna).</p> <p>Se anima a sí misma, sin presiones.</p> <p>Animación con narrativas.</p> <p>La animación continúa, a través de la narración y la valoración externa e interna.</p> <p><b>Aún no se apoyan entre sí en este pequeño grupo para desarrollar su talento.</b> (Días después del taller, ella le cuenta al docente que no le fue bien en el concurso de canto. Se evidencia que requiere orientación para educar su voz. Desafortunadamente, música y canto solo lo reciben los estudiantes de la mañana).</p> <p>Animación con narrativas. Ausencia.</p> |
|--|--|

|   |  |
|---|--|
| <p>lo es) ¡Ja! Esa hasta vale la pena.</p> <p>Nelson: – A ella medio le gusta González (es otro niño que no está aquí). Yo por eso lo jodo, porque medio le gusta.</p> <p>Karol (en tono de “están equivocados”): – A ella no le gustan los desnutridos.</p> <p>Siguen trabajando en la actividad artística y terminan. Alguien habla luego de <b>desvestirlo</b> (el objeto), pero no se asocia al cuerpo.</p> <p>Terminan a su personaje. <b>La figura que han construido se la pueden llevar.</b> Se habla también acerca de los dibujos que hicieron.</p> <p>Nelson: – Que sea nota pa’ artística.</p> <p>Mateo: – Nos pone nota adicional.</p> <p>Julián – Noo... <b>(descalificándolo).</b> O sí, hágale <b>(ahora validándolo).</b> Por asistencia.</p> <p>Actividad 3 ¿Que hay en la caja?</p> <p>Hay sobre el escritorio <b>una caja grande, de color y con tapa. El objetivo es adivinar qué contiene la caja,</b> primero mirándola, luego, alguien mete la mano y sin mirar, dice lo que siente.</p> <p>Tallerista: – <b>¿Quién la quiere mover un poco?</b></p> <p>Mateo: – ¡Yo! (la mueve y pesa un poco). – (son) Cuadernos.</p> <p>Nelson: – Yo.</p> <p>La mueven varios un poco.</p> | <p><b>Contrastan opiniones acerca de la belleza externa.</b></p> <p>Se molesta a una persona ausente.</p> <p>Comparación inconsciente.</p> <p>Se buscan beneficios, o la nota como pago por un trabajo.</p> <p>Cambió de opinión acerca de lo que dice Mateo, de forma positiva. Podría tratarse de una animación por tener una buena idea (dándole valor a lo que dice).</p> <p><b>Actividad liminal con objeto animado.</b></p> <p><b>Incluye el trabajo con imaginación, creatividad, y el cuerpo.</b></p> <p>Animar dotando de movimiento.</p> <p>El contexto educativo influye en su respuesta.</p> |
|---|--|

|  |   |
|--|---|
| <p>Karol (a Mateo): – <b>Ay, quieto.</b></p> <p>Maicol – Uy, no. Materiales.</p> <p>Se corre un poco la tapa para que puedan ver algo mínimo.</p> <p>Mateo: – Ahí hay como palos.</p> <p>Nelson: – Algo para hacer actividades.</p> <p>Estiven: – <b>Hay una caja adentro.</b></p> <p>Mateo: – Listo, profe ábrala, a ver quién se la ganó (piensa que está en competencia).</p> <p>Tallerista: – ¿Quién quiere meter la mano para saber qué hay adentro? (con el tacto)</p> <p>Mateo: – Yo (y se apresura). Ahí hay como unos <b>juguetes de madera (por el sonido).</b></p> <p>Dana: – Yo. Espere. Juepucha, tengo nervios.</p> <p>El tallerista hace comentarios para que genere más curiosidad, pero también algo de susto meter la mano.</p> <p>Dana: – Espere, profe, que tengo nervios...</p> <p>Julián: – Venga le grabo, profe.</p> <p>Dana: – Ay, qué nervios eso...</p> <p>Dana: – <b>Esto es como... una bola (un círculo).</b></p> <p>Maicol: – Eso ya es madera, ya está claro que</p> | <p>Casi siempre un docente guarda cuadernos en cajas.</p> <p>En esencia, los cuadernos son <b>materiales.</b> Tal vez se refiere a colores, lápices y reglas.</p> <p><b>Descubre el material.</b></p> <p><b>Matrioska: la figura que se contiene a sí misma.</b></p> <p><b>Uso del cuerpo. Manos.</b></p> <p><b>Uso del cuerpo. Oído.</b></p> <p>Curiosidad, sumada con algo de nervios. No es miedo que impida la acción.</p> <p><b>Los tiempos son importantes en el aprendizaje.</b></p> <p>Más adelante se evidencia que Dana se toma su tiempo para empezar las actividades artísticas, pero finalmente las realiza.</p> <p><b>Grabar con el celular</b> una actividad emocionante es animar con narrativas, transmitiendo la historia por medio de la tecnología.</p> <p><b>El cuerpo (tacto) ayuda a resolver las incertidumbres.</b></p> <p>Lo confirma visualmente. Alcanza a ver un</p> |
|--|---|

es madera.

Mateo: – ¡Si es madera!, ¡yo adiviné!

Se abre la caja. Son fichas grandes de madera (en volumen) con el mismo módulo, pero pintadas con motivos y colores diferentes para construir una historia con ellas.

El tallerista cuenta la historia de un dragón que conoció a su media naranja y que habitaba en varios lugares.

Ahora ellos deben contar esa historia u otra, con las fichas. Las fichas están en el escritorio del docente, y los estudiantes están alrededor.

Mateo es el primero que se atreve. Repite la historia contada y lo hace muy bien, pero los demás se retiran de su lado y se van al puesto mientras él cuenta la historia. Siguen dibujando y solo Maicol mira a Mateo contar la historia. Luego Mateo se sienta.

Ahora deben contar otra historia diferente, con

fragmento.

Se otorga el hallazgo para sí mismo.

Objeto de madera para animar creando historias. Es el cuerpo de un dragón desmembrado, pero que al unir sus partes se forma el cuerpo de una historia. Aquí caben todas las formas de animación.

Media naranja es una figura para denominar a esposa o esposo, en este caso se trata de una ficha que tiene forma y color de media naranja.

El objeto animado es el centro del grupo en este momento. Pueden proyectar lo interno en ese objeto externo que tiene cabeza, cuerpo y cola. Complementa el momento liminal de proyección externa que iniciaron con el bombombum.

Mateo siempre ha participado activamente del trabajo artístico, a pesar del rechazo general e sus compañeros. Cuenta la historia muy bien. Anima y está animado.

El retirarse del lado de él e irse a sentar es un acto violento de rechazo por parte del grupo.

Mateo se concentra y se anima a contar la historia a pesar de la presencia-ausencia de su grupo (¿la resiliencia puede ser otra forma de animación?)

|   |  |
|---|--|
| <p>las mismas fichas de madera. Puede ser entre dos personas.</p> <p>Tallerista: la forma más fácil de contar una historia es empezándola: había una vez...</p> <p>Julián se anima a pasar al frente a contar la historia usando las fichas.</p> <p>Julián: – Había unavestruz. (Enfatiza el chiste y algunos ríen)</p> <p>Karol: – ¿Un avestruz? Ah, pues sí (entendiendo el juego de palabras).</p> <p>Mateo: – Había una vez, pero ya no hay.</p> <p>Alguien le dice shhhhh a Mateo.</p> | <p>Rechazar a Mateo incluía alejarse del objeto que él estaba animando. El tallerista los invita a acercarse de nuevo al objeto que (¿podría para ellos estar contaminado?) a través de una historia (animar para purificar). ¿Magia?</p> <p>Ya no está en escena Mateo. Ausencia.</p> <p>Usa la liminalidad del juego de palabras conocido, a partir de una frase también conocida que plantea el tallerista.</p> <p>Sigue participando desde su puesto, pero lo descalifican. En este punto el investigador realiza un hallazgo y cae en cuenta de que muchas veces y por diferentes razones, se busca des-animar a quien no se acepta, al diferente, al enemigo, o al mismo compañero. Se usan diferentes formas de violencia a través de objetos escolares, como se han evidenciado aquí: descalificar, callar, subvalorar, criticar, burlarse, abandonar, rechazar y otras que son comunes en los colegios. No se trata aquí de resaltar esas formas anti-conviviales, pero al ser identificadas, se pueden neutralizar, transformar o cambiar positivamente, incluso a través de los procesos liminales: formas de desanimar a un sujeto a través de un objeto, observadas en el aula de clases:</p> |
|---|--|

|  |   |
|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- despojar de narrativas o anularlas. Callar, no escuchar o tergiversar. Acusar, criticar y resaltar las faltas o errores.</li> <li>- ocultarlo (esconder, robar o dañar el objeto, por su propio compañero).</li> <li>- rechazar su presencia y todo lo que simboliza o asignarle símbolos negativos que generen burla (como hacerle un meme a su fotografía, o colocarle un apodo burlesco en lugar de su nombre o apellido).</li> <li>- desalentar, destruir lo construido.</li> <li>- desactivar lo que le daba dinamismo (apagar).</li> <li>- criticar sus ideas, burlarse de ellas (imaginación)</li> <li>- anular o coartar su movimiento.</li> <li>- subvalorar o no valorar. Bajar la autoestima.</li> <li>- desalojar, desplazar.</li> <li>- descontextualizar el objeto o las palabras del sujeto. Mentir acerca de él.</li> </ul> <p>Lo contrario animará entonces la convivencia y fortalecerá la paz. Ejemplo: dar voz, dar movimiento, dejar soñar, permitir habitar u ocupar un espacio, etc (ver cuadros de condiciones de animación y desanimación en los anexos).</p> |
|--|---|

|  |  |
|--|--|
| <p>Julián: – Había una vez un dragón...</p> <p>Estiven: – Con alitas (desde donde está él, el dragón parece que tuviera alas).</p> <p>Julián continúa: – ...que vio el arco iris..., (al poner la ficha del arcoíris, se cae y suena muy fuerte contra el escritorio)</p> <p>Karol: – Uich. Se murió. (Riendo)</p> <p>Mateo: – Se cayó y se murió.</p> <p>Maicol (a Mateo): – ¡Caallesc! Enano prehistórico.</p> <p>Julián continúa: – ...y el sol alumbró y le dio una señal. Y él pensó que era una señal. Después pasó un señor en la carretera (en su carro, por el puente) y le estaba pitando. Y él se enojó y lo mandó a la p.m. Entonces en cierta forma (el dragón) le quemó el carro, se incendió y bueno, tuvo un accidente; y los familiares se preocuparon y lo fueron a visitar a un hospital...</p> <p>Karol: – ¿Y dónde está el hospital? (Cada ficha representa un objeto de la historia, pero no hay ninguna que represente hospital).</p> | <p>Una salida puede ser trabajar la animación y la reanimación desde <i>la ausencia</i>.</p> <p>A pesar de algunas de estas situaciones que sufre Mateo, no se deja desanimar. Se blindo ante los ataques.</p> <p>Julián continúa con la historia.</p> <p>Estiven usa su creatividad, apoyado en su punto de vista.</p> <p>Julián le ha dado voz al dragón al contar su historia, pero el material mismo habla o suena.</p> <p>Aparece la muerte, (signo de que estaba vivo) sin estar planeada (contundente) como un sonido fuerte y la caída de la ficha.</p> <p>Crítica al cuerpo: busca anular su voz y critica su tamaño.</p> <p>Usa símbolos dentro de la historia.</p> <p>Rechazo hacia los conductores que pitan. Generalmente los estudiantes se atraviesan en las calles frente a los carros, de manera imprudente. Pero el dragón usa su fuego para quemar el carro. Magia.</p> <p>Aparece en el hospital, contexto por el que ha pasado Julián con anterioridad, pero con el apoyo de su familia.</p> <p>Se busca animar a los sujetos narrativamente, a</p> |
|--|--|

|   |   |
|---|---|
| <p>Tallerista: – ¿Quién quiere continuar?</p> <p>Mateo: – Yo, yo, yo...</p> <p>Tallerista (buscando que otro participe también): – Tú ya pasaste.</p> <p>Dana (habla desde el puesto, no se anima a pasar al frente): – Y en el hospital ahí los dejó embalados.</p> <p>Ríen. Dana se ve feliz.</p> <p>Mateo: – Y el señor se murió y lo enterraron en la playa.</p> <p>Tallerista: – ¿Y qué más pasó?</p> <p>Aportan para la historia entre todos:</p> <p>Maicol: – Encontró su otra media naranja...</p> <p>Mateo: – En el funeral.</p> <p>Maicol: – ¡En la playa!</p> <p>Mateo: – O en el ataúd...</p> <p>Karol: – Y jugaron futbol juntos.</p> <p>Tallerista: – ¿Y cómo terminó?</p> <p>Nelson: – Casados.</p> <p>Mateo: – Los dos felices por siempre.</p> <p>Karol: – Se engordaron comiendo donas.</p> <p>Ahí termina la historia y esta actividad.</p> <p>Alguien comenta algo y Maicol le dice a</p> <p>Mateo: – Ah, saliste del grupo. Ah, no mentiras. Yo (sí) me quedo.</p> <p>Mateo (se apresura a decir): – Yo también profe, yo también me quedo.</p> <p>Siguen dibujando, terminando el dibujo inicial.</p> <p>Estiven: – Listo, profe. Ya terminé.</p> | <p>través del objeto.</p> <p>De nuevo aparece la muerte, mencionada por Mateo. Pero para descansar para siempre en una playa (la playa es una de las imágenes de las fichas del dragón).</p> <p>Busca darle un momento feliz.</p> <p>Mateo reafirma la muerte, posiblemente como un descanso.</p> <p>Usando un final tradicional, reemplaza (o en el fondo sigue asociando) la muerte con la felicidad eterna.</p> <p>Recuerdan lo que se dijo al principio, pero, aunque no se ha dicho, no se han dado cuenta que todos los 8 permanecerán en el grupo. Falta que lo anuncie y así lo reafirme el tallerista.</p> <p>Hubo un espacio en donde quedó en stand by el dibujo inicial. Se retoma la actividad para que lo terminen.</p> |
|---|---|



|  |  |
|--|--|
| <p>corriente y esta actividad?</p> <p>Nelson: – Que hoy habemos poquitos.</p> <p>(Varios) –Ja, ja, ja, ja.</p> <p>Maicol – Que estamos más callados.</p> <p>Mateo: – Que no están gritando tanto</p> <p>Karol: – Muy juiciosos y muy concentrados.</p> <p>Juan: – El silencio.</p> <p>Mateo: – Ya Juan está hablando.</p> <p>Maicol – Y que estamos trabajando bien.</p> <p>Nelson: – Que nos divertimos.</p> <p>Pero también piensan que en algunos aspectos es similar.</p> <p>¿Cómo se sintieron?</p> <p>En general, responden: “bien”.</p> <p>Dana responde: – Libre, resumiendo en una palabra sus emociones.</p> <p>Tallerista: – ¿Participarían de otro taller como éste?</p> <p>Dos niños: – Todos los días.</p> <p>Los demás están de acuerdo.</p> <p>Nelson: – Pero menos en la hora del descanso, a esa hora tengo cosas que hacer, - se apresura a responder.</p> <p>Se les informa que el grupo seguirá con los 8 integrantes.</p> <p>Finaliza la actividad.</p> <p>Momento 3. Reintegración.</p> <p>Se re-integran a sus actividades académicas con su grupo 601.</p> <p>Cabe anotar que al mismo docente este taller le ha aporta nuevos elementos convivales y</p> | <p>En la autoevaluación participan todos. Incluso Juan, que siempre estaba callado.</p> <p>Los participantes resumen de manera concreta los principales aspectos que ellos consideran que se deben resaltar.</p> <p>La libertad es producto de las liminalidades trabajadas en los objetos. Bien llevada (con responsabilidad), mejora la convivencia y el aprendizaje. La libertad anima, pero también animar es generar libertad.</p> <p>Para él, el descanso es sagrado (otro rito). Y es símbolo de vida escolar.</p> <p>Se comunica verbalmente algo que ya era evidente. Todos continúan (con vida) dentro del grupo.</p> <p>Fase pos-liminal.</p> <p>Los hallazgos principales son positivos para el docente (con ellos podrá mejorar sus prácticas</p> |
|--|--|

|   |  |
|---|--|
| <p>artísticos, pues el desarrollo del mismo hay bastante libertad, la cual usan de manera adecuada los estudiantes.</p> <p>Posteriormente se indaga individualmente entre los participantes el motivo del rechazo y dicen que Mateo es solapado: en casi todas las clases, molesta a los demás y los hace regañar de los profesores cuando sus compañeros le responden, incluso ha hecho anotar a los demás en el observador y se hace la víctima (y a él no lo anotan).</p> <p>Conversando días después, con Mateo, él manifiesta:</p> <p>Mateo: – A todos los del salón les caigo mal.</p> <p>Tallerista: – ¿A todos? No creo que a todos.</p> <p>Mateo: – Menos a usted.</p> <p>Se conversa acerca de su propio comportamiento en las diferentes clases, para que reflexione. (Aunque en clases de artes no genera mayor problema, eventualmente molesta a alguno de sus compañeros).</p> <p>Tallerista: – ¿Pero no tienes amigos?</p> <p>Mateo: – Sí uno.</p> <p>Posteriormente se evidencia que tiene un amigo; un compañero de buena convivencia.</p> | <p>en el aula). Lo cual se revierte en una mejor convivencia.</p> <p>Es la explicación del rechazo tan marcado, aunque no lo justifica.</p> <p>La liminalidad permite acercarse más a los estudiantes, tanto a los que rechazan, como a los que son rechazados.</p> <p>Esto es valioso. La amistad es vida. Anima.</p> |
| <p>Algunas conclusiones preliminales:</p> <p>Aparece como categoría emergente la vida.</p> <p>Se puede dotar de voz a quien ya tiene voz, pero por alguna situación o razón no puede o no quiere utilizarla. Dana pide la plastilina que pide Juan, quien no comunica su necesidad de manera verbal, o mejor, la comunica indirectamente.</p> <p>La liminalidad permite acercarse más a los estudiantes, tanto a los que rechazan a otros, como a los que son rechazados.</p>   |  |

## Anexo D. Taller 2

### Taller de los 10 deseos. Animación de la vida escolar.

Guía.

Actividad liminal: soñar despiertos.

Actividad:

Se cuenta a los estudiantes una historia corta, en la que cada uno de ellos es protagonista. En la historia, han dibujado un dinosaurio, y el dinosaurio cobra vida por alguna razón (magia del paleolítico y la infancia). El dinosaurio dibujado le concede 10 deseos a cada uno, ellos le preguntan que por qué, y el dinosaurio les responde “porque ustedes me crearon”. El primer deseo es libre, los siguientes ocho son con relación al grupo liminal (consiste en pedir algo para ese grupo), el siguiente deseo es con relación a su curso (601), el otro con relación al colegio, el siguiente con relación a la familia, el siguiente con relación a su propio cuerpo, el otro con relación al arte, el siguiente con relación con el pasado, luego con relación al futuro y el último vuelve a ser un deseo libre. Los estudiantes deciden qué pedir y lo escriben en un papel. Nótese que no hay ningún deseo para el presente, ya que este periodo espacio temporal está ocupado con la actividad de decidir qué deseo pedir. Y la función del último deseo es pedir algo que hubiese faltado o reafirmar la serie de deseos con un deseo especial.

(Historia de autoría propia).

El paso liminal aquí consiste en pasar de no tener algo, (incluso a no tener la oportunidad de pedir un deseo, en este caso desborda la tradición de los 3 deseos), a tenerlo en forma de deseo y luego volver a la realidad: al ejercicio de escritura y al salón de artes.

## CONVENCIONES

Categorías

Liminalidades



Objeto animado



Acción convivial

Subcategorías que emergen: Revaloración.

Características liminales: Ambigüedad, invisibilidad, carencia

| Grupo liminal                     |   |  |                                   |   |   |                    |   |  |  |
|-----------------------------------|---|--|-----------------------------------|---|---|--------------------|---|--|--|
| Taller de los 10 deseos           |   |  |                                   |   |   |                    |   |  |  |
| Deseo/<br>participante            | Maicol  | Dana   | Invitado*                         | Karol                                       | Nelson  | Juan               | Estiven                                     | Invitada*  | Invitado*  |
| Primer deseo                      | Conseguir lo que quiera                           | Tener un celular como el de la tía, pero más grande.                               | Pan                               | Tener todo lo que quiera                    | Ser millonario                                      | Un playstation     | La felicidad de la mamá                     | Ser linda y cool   | Tener mucho dinero                                   |
| En relación con el grupo liminal  | Que sean solo niñas y él el único hombre (sexual) | Que este grupo esté siempre. (los nombra a todos, menos a Mateo)                   | Mejorar el vocabulario            | Que todos seamos juiciosos y pasemos el año | Que todos tengamos buenos carros en el futuro       | Que respeten       | Ser el mejor de la clase                    | Que en el grupo estén todos los estudiantes de 601 (poder entrar)                                | Que este grupo sea el mejor                          |
| En relación con su curso (601)    | Que sean las niñas lindas                         | Que mejore   | Que 601 mejore su forma de pensar | Que todos pasemos el año                    | Llegar a ser el más inteligente de todos los cursos | Que mejore en todo | Que mejore todo el grupo y sus convivencias | Que todos nos llevemos super bien  | Que 601 mejore                                       |
| En relación con el colegio        | Que tenga piscina                                 | Que el colegio se vuelva a construir mucho mejor con piscina e internet para todos | Que el colegio tenga 2 descansos  | Que no hubiera clases                       | Que mejoren las paredes                             | Que tenga piscina  | Que tuviera 2 horas de descanso             | Que el colegio tenga piscina y que todos los estudiantes aprovechen lo que hacen los profesores. | Que acomoden el colegio y tenga piscina, nunca clase |
| En relación con su casa / familia | No escribió                                       | Que su familia deje de pelear tanto y estén bien económicamente                    | Que la familia sea más feliz      | Que sean inmortales                         | Ser ricos igual que yo y ayudar a los pobres        | Tener mucho dinero | Que siempre esté conmigo mi familia         | Que todos estemos juntos otra vez  | Que tenga todo lo soñado                             |

|                                  |             |   |                       |  |                                  |                               |  |   |  |
|----------------------------------|-------------|---|-----------------------|--|----------------------------------|-------------------------------|--|---|--|
|                                  |             | -te   |                       |  |                                  |                               |  |   |  |
| En relación con su propio cuerpo | No escribió | Ser más flaca                                     | No tener el pelo rulo | Que fuera muy guapo                          | Tenerlo sano para toda la vida   | Que no tuviera ojeras         | Que lo tuviera saludable               | Que mi cuerpo no tuviera cicatrices   | Ser flaco, en forma y alto                         |
| En relación con el arte          | No escribió | Ser cantante famosa y después productora musical  | Dibujar mejor         | Ser el mejor dancista de break dance         | Ser el mejor dibujante del mundo | Tocar el piano                | Saber dibujo o teatro                  | Que el arte les enseñe a muchos que sí sirve para la vida, por ejemplo, ser pintor. | Ser cantante profesional                           |
| En relación con su pasado        | No escribió | No volver a conocer a Dayana, no haberla conocido | Mejor para recordarlo | Que nunca se hubiera ido mi perrita          | Nunca haber crecido              | Que viera a mis viejos amigos | Pasar el año con mis compañeros        | Que en mi pasado no haya hecho nada.  | Que su pasado cambiara todo lo malo                |
| En relación con su futuro        | No escribió | Tener una familia y ser buena cantante.           | Verlo                 | Ser el mejor futbolista del mundo            | Llegar a ser alguien en la vida  | Ser ingeniero de sistemas     | Pasar este año y más                   | Ser una buena abogada   | Ser futbolista profesional y multimillonario       |
| Deseo libre                      | No escribió | Tener todo lo que quiero                          | Ser rico              | Ser muy humilde y el mejor del mundo en todo | Tener mi familia por siempre     | Ser inteligente               | Tener todos los dispositivos del mundo | Dibujar mejor   | Ser inmortal toda mi familia y ser multimillonario |

Cuadro de elaboración propia

\* El grupo se altera, debido a que 3 integrantes no asistieron al colegio (la sesión ya estaba programada). Se reemplazan por 3 estudiantes del mismo curso, escogidos de manera desprevénida (la docente con quien tienen clase en ese momento escoge 2). Generalmente, cuando el grupo se extrae de 601, hay 2 o 3 que quieren ir. Un estudiante se escapa del curso, se le explica que no puede asistir al taller. De adentro, otro estudiante busca diferentes estrategias para que entre. Finalmente, se le deja entrar (había estado esperando afuera en la puerta) para analizar sus aportes.

## Conclusiones.

Aparece el sueño (deseo) como forma de animar la vida escolar.

Obviamente, hay sueños que se repiten horizontal (en el grupo) y verticalmente (individualmente).

## Anexo E. Autorización consentimiento informado



### CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES O ACUDIENTES DE ESTUDIANTES

INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA MERCED. MOSQUERA, CUNDINAMARCA. JORNADA TARDE.

AUTORIZACIÓN DE USO DE IMAGEN SOBRE FOTOGRAFÍAS, FIJACIONES  
AUDIOVISUALES (VIDEOS) Y GRABACIÓN DE AUDIO PARA USO PÚBLICO.

Atendiendo al ejercicio de la patria potestad establecido en el código civil colombiano, en su artículo 288, el artículo 24 del Decreto 2820 y la ley de infancia y adolescencia, se solicita la autorización escrita del padre / madre de familia o acudiente del (la) estudiante:

Daniel Felipe Cuellar Quimones

Identificado con tarjeta de identidad número 1073231210, estudiante del grado 601 de la institución educativa La MERCED, para ser fotografiado y grabado únicamente durante los talleres artísticos con fines pedagógicos que se realizarán dentro de las instalaciones del colegio. El propósito de estos talleres, es servir como instrumentos de la investigación: LIMINALIDADES DEL OBJETO ANIMADO PARA LAS ACCIONES CONVIVALES EN GRADO 6º Y 7º EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA MERCED, de la Maestría en Educación de la Universidad Militar Nueva granada, que está realizando el docente SANTIAGO DIAZ LOPEZ, c.c. 79.520753, por cuanto sus fines son netamente de investigación pedagógica, sin ánimo de lucro y en ningún momento serán usados para fines distintos.

Autorizo,

Nombre del padre de familia o acudiente: Ferdy Yiceth Quimones

Firma: Ferdy Q.

Cédula: 1032360267

Nombre estudiante: Daniel Felipe Cuellar T.I.: 1073231210

Contacto: Profesor Santiago Díaz López: Docente ARTES La Merced. Celular: 3123792936

## Anexo F. Autorización institucional

REPUBLICA DE COLOMBIA  
MUNICIPIO DE MOSQUERA (CUNDINAMARCA)  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA MERCED

NIT :899.999.105-4 - Código DANE: 125473000242



Mosquera (Cundinamarca), 23 de Mayo de 2019.

Señor  
**SANTIAGO DIAZ LOPEZ**  
Docente de la Institución  
Ciudad

Ref.: Respuesta a su solicitud de autorización

Respetado Profesor, cordial saludo. En atención a su solicitud para que se autorice realizar trabajo de investigación académica como parte de su programa de maestría: SE AUTORIZA llevar a cabo la investigación académica mencionada en su petición. En contraprestación la Institución solicita que se haga entrega de un informe sobre el impacto de la investigación, así como los resultados y/o beneficios para la comunidad escolar.

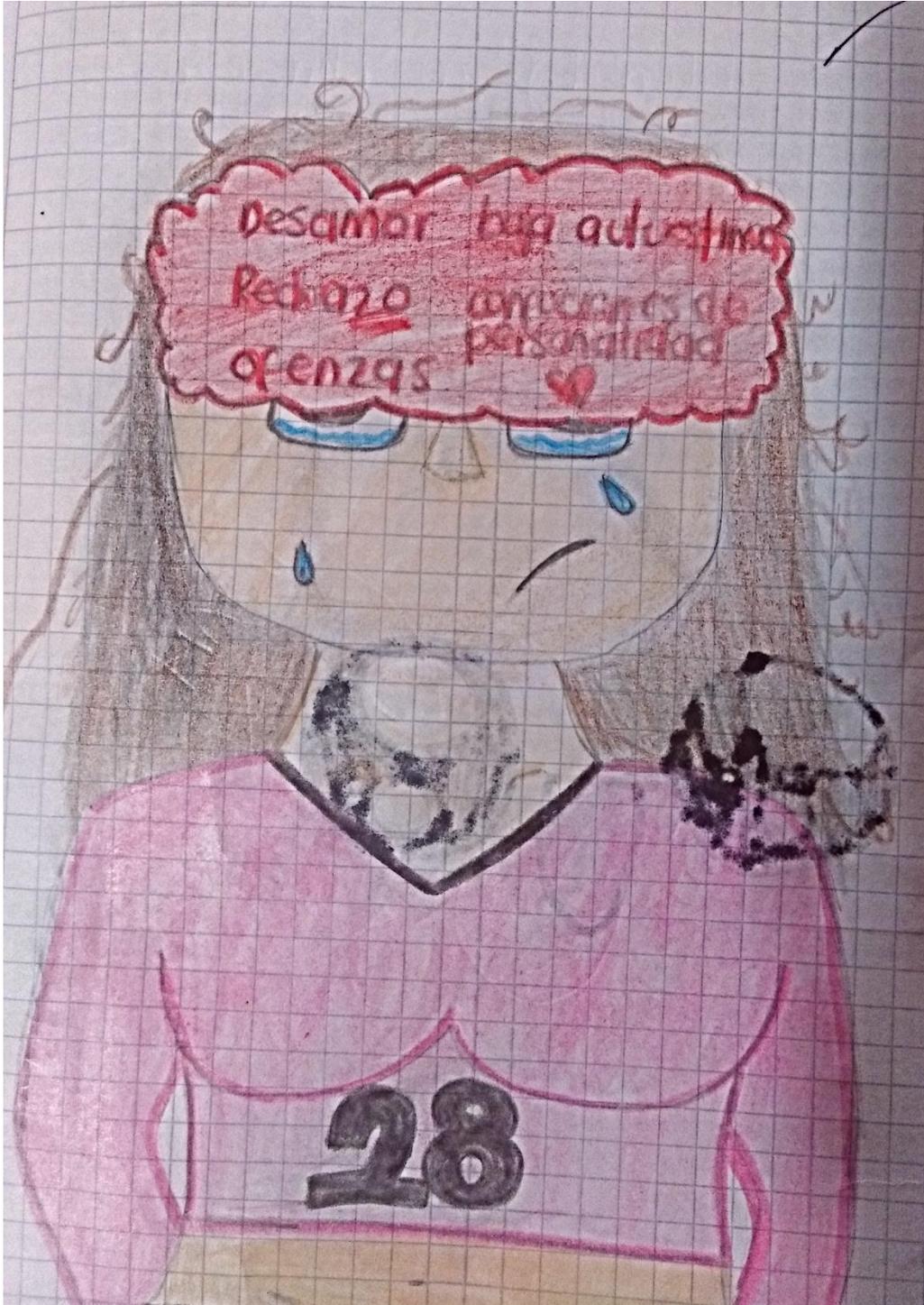
Atentamente,

**José Rafael Peña Fernández**  
RECTOR

CALLE 3ª No. 2-50 Teléfono 1+8276216 - Mosquera (Cundinamarca)  
E-mail: [ielamerced@gmail.com](mailto:ielamerced@gmail.com)

## Anexo G. Auto dibujo

Auto dibujo preliminar de una de las integrantes del grupo liminal



En la nube se lee: desamor, baja autoestima, rechazo, confusiones de personalidad, ofensas.

Anexo H. Condiciones de animación de un objeto. Estructura gráfica

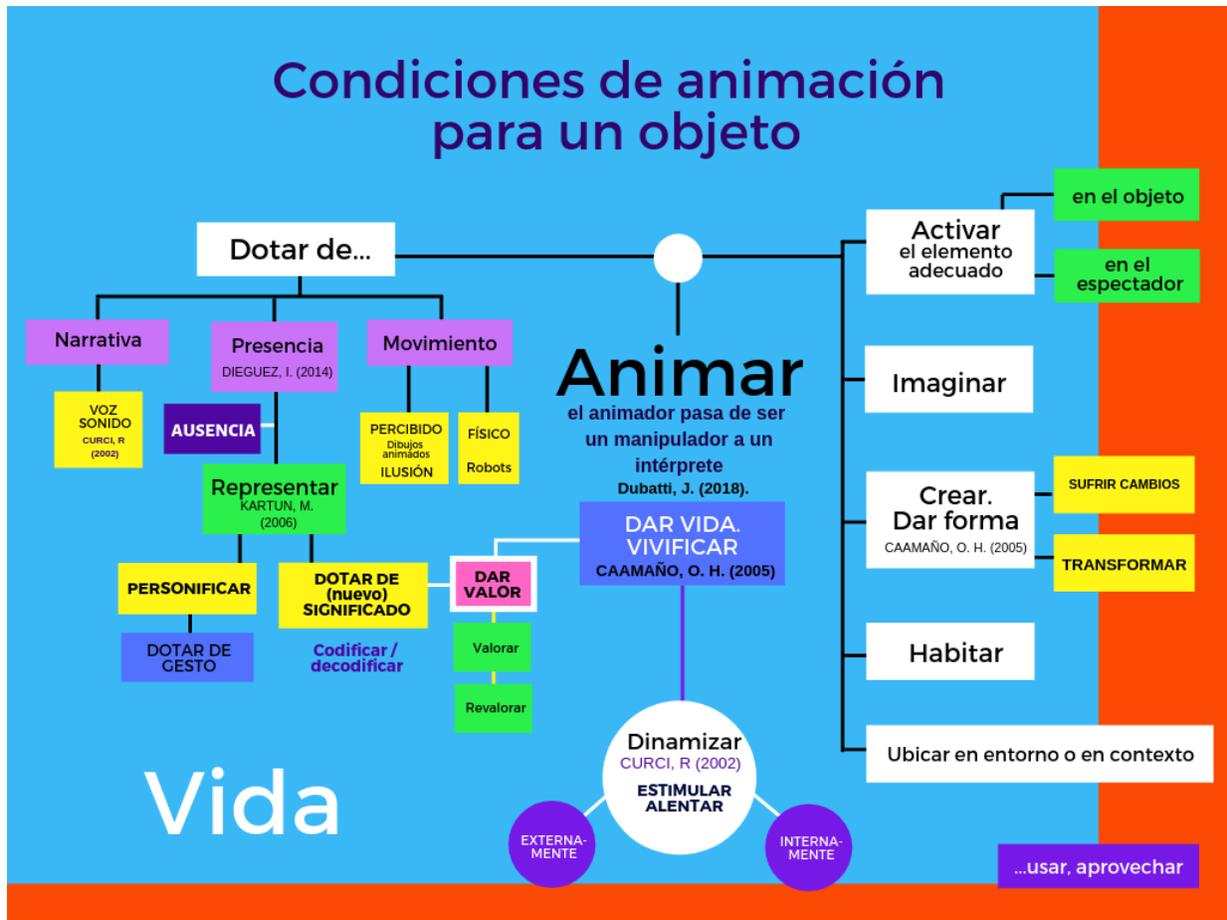
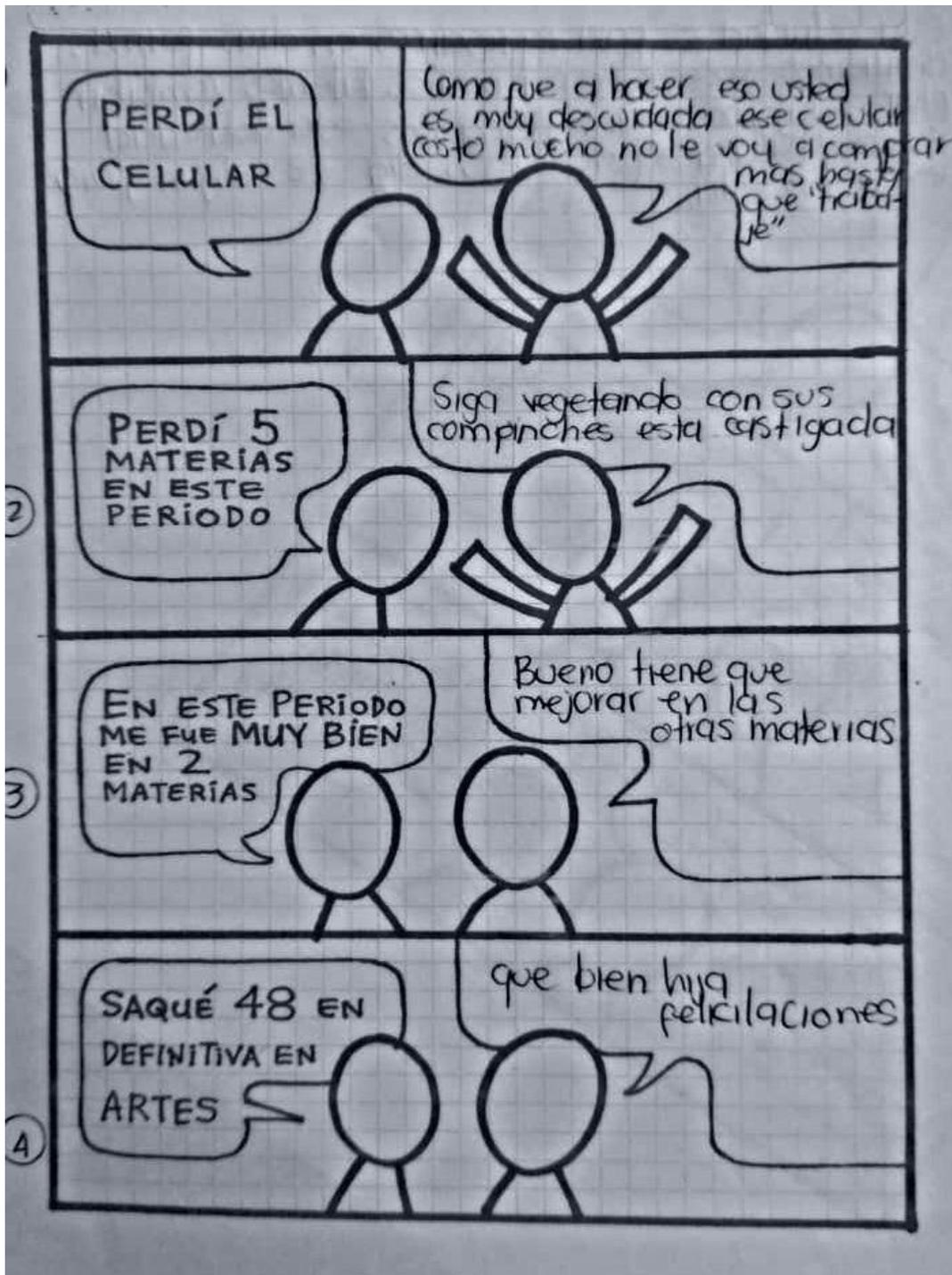


Gráfico de elaboración propia.

Anexo I. Taller 3

Historieta – diálogo. La buena noticia y la mala noticia.



**Anexo J. Objeto animado liminal**  
**Flor-libreta elaborada por Dana.**



**Anexo K. Fotografías de los talleres**



Fotografía 1. Grupo liminal



Fotografía 2. Momia (por dentro tiene el dulce). Objeto animado.



Fotografía 3. Participante del grupo liminal (recorte artístico).

Esta actividad es para expresarnos en otras formas  
distraernos hacer crecer nuestros talentos convivir  
fluir relajarnos estar tranquilos esta actividad  
es muy bonita espero algún día te elijan para  
estar en ella...

Fotografía 4. Texto libre de uno de los participantes.

Anexo L. Testimonio de una colega. Pantallazo



Objeto animado que anima al sujeto.