

Tiempo, Espacio y Afecto: educación artística con niños y niñas con alta capacidad y motivación hacia el aprendizaje

Stella Maldonado-Esteras

Universidad de Alcalá <https://dx.doi.org/10.5209/aris.106983>

Recibido: 13 de enero de 2026 • Aceptado: 8 de abril de 2026

ES Resumen: Mucho se habla del giro educativo, de la imperiosa necesidad de transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, en este artículo, se presenta, bajo el paraguas de líneas pedagógicas como la afectiva y la comprometida, en paralelo a la acción experimental, un proyecto dirigido a niñas y niños con alta motivación y alta capacidad. Más allá de etiquetas psicológicas, se quiere resaltar el poder de las artes como vehiculación de la educación artística, para construir comunidades de aprendizaje basadas en los afectos, la creatividad libre, la reflexión, el diálogo y la comunicación multidimensional. En esta comunidad jugaron un papel muy importante el espacio compartido y el tiempo disfrutado de cara a explorar posibilidades de ser y estar, conformar identidades personales y colectivas, imaginar y crear mundos posibles, y analizar, críticamente, la realidad que se habita. Se han extraído algunas conclusiones de lo que fue y supuso esta comunidad a través de textos, imágenes y opiniones de los propios protagonistas, haciendo uso de la etnografía que, por sus matices cualitativos, se acercan más a un ideario de acción e investigación personal.

Palabras clave: Educación artística; afectos; artes; altas capacidades; motivación.

ENG Time, Space and Affection: arts education with children with high capacity and motivation towards learning

Abstract: There is much talk about the educational shift, about the urgent need to transform teaching and learning processes. Here, in this article, under the umbrella of pedagogical approaches such as affective and committed education, in parallel with experimental action, a project aimed at highly motivated and highly capable children is presented which, beyond labels, seeks to highlight the power of the arts as a vehicle for arts education to build learning communities based on affection, free creativity, reflection, dialogue, and multidimensional communication. In this community, shared space and time played a very important role in exploring possibilities of being and existing, shaping personal and collective identities, imagining and creating possible worlds, and critically analyzing the reality in which we live. Some conclusions have been drawn about what this community was and meant through texts, images, and opinions of the protagonists themselves, making use of ethnography which, due to its qualitative nuances, is closer to a personal ideology of action and research.

Keywords: Arts education; affection; arts; high abilities and motivation.

Sumario: 1. Introducción. 2. Nuestro proyecto: educación artística para el desarrollo humano integral. 3. Investigación y acción o acción e investigación: dos acciones que se completan y complementan dentro de un espacio y un tiempo. 4. Educar y aprender con niños y niñas de altas capacidades y motivación a través de las artes. 5. Conclusión de un proyecto y un texto. Referencias.

Cómo citar: Maldonado-Esteras, S. (2026). Tiempo, Espacio y Afecto: educación artística con niños y niñas con alta capacidad y motivación hacia el aprendizaje. *Arte, Individuo y Sociedad*, 38(3), 581-591. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.106983>

1. Introducción

Paulo Freire, en su *Pedagogía de la autonomía* (2004), afirmaba que era fundamental construir un mundo que fuera menos feo, menos cruel y menos inhumano. Y nosotras, pasados los años de cerrar una experiencia transformadora de trabajo con niñas y niños con alta motivación hacia el aprendizaje, hemos

reflexionado y llegado a la conclusión de que, en el fondo, lo que se pretendía con nuestros encuentros en formato taller de educación artística, había algo de eso: generar, junto a ellos y ellas, un mundo menos feo, más humano, más afectivo.

En este sentido, se considera que este enfoque, como muchos otros en los que se “entienden las infancias como seres competentes, poseedores de conocimiento y expertos en sus vidas tienen aún un enorme potencial por imaginar” (Martínez-Muñoz y Rodríguez-Pascual, 2024, s. p.), por construir mundos inclusivos, transformadores, divertidos y relacionales, donde todos los agentes tengan agencia para actuar, afectar y sentirse protagonistas.

Este es el relato de una experiencia que utiliza las artes para desarrollar, en un grupo de menores, fórmulas para pensar y pensarse, problematizar la vida, desde la libertad, la acción, el movimiento y el vínculo afectivo, dentro de un espacio que sirve como lugar de encuentro y de posibilidades, habitando el ritmo de los tiempos, tanto propios como compartidos.

Si se atiende a la definición propuesta por la Real Academia Española de la Lengua de la palabra «simbiótica», deriva a «simbiosis», resaltando, al menos, tres conceptos que estarían en la base de la intervención que se narrará en estas líneas: vínculo, vida en común y provecho. Y si dirigimos la mirada a la etimología, el término procede de las palabras griegas “*syn*” (junto) y “*biosis*” (vivir), acuñado en 1877 por el biólogo alemán Anton de Bary para describir este tipo de interacciones provechosas.

El título de este artículo responde a la reflexión realizada por la educadora que medió (y que aprendió mucho) en ese grupo de menores, que revisa una y otra vez imágenes, apuntes, dibujos y otros recursos surgidos de esa experiencia, y llega a la conclusión que las tres palabras que predominaron en esa relación fueron: tiempo, espacio y afecto. Éstas, en su acrónimo TEA, simboliza el utensilio que sirve para alumbrar, consistente en un leño resinoso, un haz de mechas de esparto u otro objeto semejante que, impregnado en alquitrán u otra materia combustible, arde por un extremo mientras se puede agarrar con la mano por el otro (RAE, s.f.). En el caso que nos ocupa, la mecha la prendían las artes.



Figura 1. Construyendo nuestro árbol de los deseos, al modo de Yoko Ono y su *Wish Tree*. Fuente: Elaboración propia.

2. Nuestro proyecto: educación artística para el desarrollo humano integral

La relación entre las y los miembros de este equipo humano, así como con la educadora, se remonta a cinco años atrás, en unos talleres extraescolares de enriquecimiento dirigidos a niñas y niños con altas capacidades y alta motivación. Estos talleres, bajo el tamiz de las artes, pretendían ser un laboratorio relacional de identidades diversas y complejas. Una forma de estar y de ser en el tiempo. Ese tiempo fueron cinco años, aproximadamente, porque entre tanto medió una pandemia que, lejos de quitar las ganas de reunirse, las aumentó. E, incluso, una vez “salvada” la situación, y manteniendo las precauciones necesarias, el grupo volvió a reunirse, mirarse y afectarse.

En otros textos anteriores (Maldonado, 2021; Maldonado, 2023) ya se evidenció la fuerza y conexión del grupo con el que se trabajó, los caminos que se exploraron, los retos afrontados, los obstáculos superados y el clima construido. Todo ello bajo el paraguas de la educación artística como hilo que urde la trama de procesos de desarrollo humano y social, inclusivos y profundamente feministas. A medida que avanzaba el tiempo, empezaron a jugar un rol muy importante los afectos, estos se movieron en el espacio y el tiempo habitado, sirvieron en su completitud para desarrollar aprendizajes significativos para la vida.

De Riba (2020) teoriza sobre la importancia de los afectos en la educación, y cita a Fox (2015, p. 17), afirmando que es “importante estudiar empíricamente los flujos afectivos y las capacidades para hacer y sentir, que en conjunto producen un desarrollo de la vida social y la historia humana”. Y ¿a qué atendería

ese estudio empírico? A aquel que está basado en la propia experiencia y observación, sin haber implicado una suposición o deducción lógica. Por tanto, el relato de esta experiencia reflexiva nace de ella misma, y de la observación y apunte, a posteriori, sin ánimo de investigación, categorización o taxonomización de las relaciones o los comportamientos, que se han estudiado y comprendido con el tiempo, al darles el valor que merecían.

Las artes, más que un motor de enseñanza, han servido como un mecanismo de circulación de afectos, como dirían Deleuze y Guattari (1993; citado en De Riba, 2020), como un lugar en donde estar y ser.

Entendemos la educación y, en concreto, la educación a través de las artes, como un acto político, como un posicionamiento reflexivo, analítico, performativo y crítico. Por ende, la educación artística es una práctica transformadora de las personas, tanto desde la posición de “enseñante” como desde la posición de los discentes. Ambos perfiles, en el *continuum* de la relación educativa establecida, aprenden de manera proactiva y participativa; el acto que llevan a cabo en cada sesión, en cada taller, en cada jornada, está caracterizado por la [co]creación.

Paulo Freire afirmaba que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (como se cita en Cabeza, 2017, p. 7), por lo que se entiende el viraje que experimenta la persona al tomar conciencia de su poder de comprensión y transformación del lugar que ocupa. En este sentido, hay que dar importancia a las relaciones que se establecen, tanto para conocerse y entenderse a uno y una misma, como a la otredad, incluidos los contextos. Entonces, ¿qué se puede entender por educación si adherimos nuestra práctica docente a estos ítems? Sería, sin duda, una tarea humanizadora.



Figura 2. Hacemos nuestro camino juntas, inspirada en la performance de Mona Hautoum *Roadworks*. Fuente: Elaboración propia.

Siguiendo con Freire (2005), este enfoque educativo y educador se adhiere a sus expresiones en torno a que,

(...) ninguna verdadera formación puede hacerse, por un lado, distanciada del ejercicio de la crítica que implica la promoción de la curiosidad ingenua a la curiosidad epistemológica, y por el otro, sin el reconocimiento del valor de las emociones, de la sensibilidad, de la afectividad, de la intuición o adivinación (p. 46).

3. Investigación y acción o acción e investigación: dos acciones que se completan y complementan dentro de un espacio y un tiempo

No hace mucho, aparecía en el móvil un recuerdo visual de uno de los últimos talleres online realizados con las niñas y los niños con altas capacidades. Esta imagen traía al recuerdo un momento pandémico en el que decidimos seguir viéndonos y reuniéndonos para charlar y experimentar a través de las artes, a pesar de que nuestro entorno vivía una situación “histórica”. En esa imagen, una de las participantes se preparaba un colacao mientras que hablaba de las artes, en una clara alusión a la performance *Semióticas de la cocina*, de Martha Rosler, en la cocina de su casa. Este objeto visual no solo habla de asumir los lenguajes artísticos como herramientas de comunicación y de apertura de mente a la hora de interactuar con ejemplos de todo tipo. Habla, sobre todo, del encuentro afectuoso de personas que se sienten a gusto con el resto de los miembros del grupo, tanto como para charlar de manera fundamentada sobre las artes, mientras se preparan un chocolate caliente de merienda.

Ante esto, viene a la mente un refrán etíope que Eulalia Bosch hace suyo en su texto *¿Quién educa a quién?* (2003): Aquel que aprende, enseña, es decir, “los niños, cuando inesperadamente se manifiestan como modelos perfectos de la duda inteligente, son mejores emisores que receptores. Entonces, escucharlos lleva mucho más lejos que responderles” (p. 92).

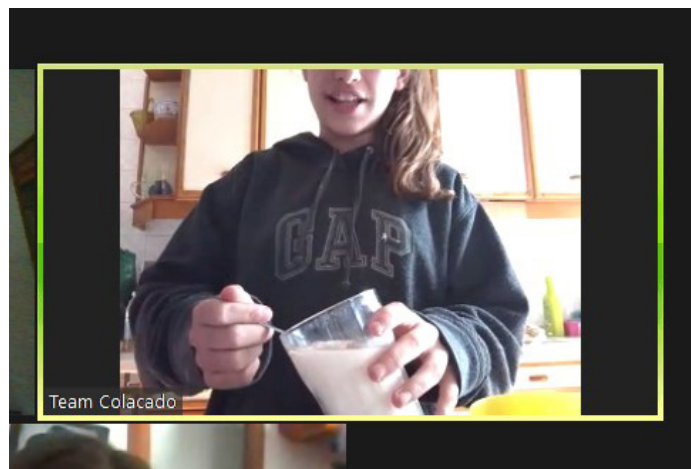


Figura 3. Me hago un colacao en la cocina mientras hablo de la incertidumbre que me produce la pandemia. Performance inspirada en Martha Rossler. Fuente: Elaboración propia.

Sin duda, a lo largo de los diferentes talleres que desarrollamos, cumplíamos una de las funciones de la educación: escuchar. Era un proceso de escucha no unidireccional, expansivo y multidireccional (entre la educadora y los participantes, y viceversa, y entre los participantes entre sí). Los encuentros que se llevaban a cabo eran espacios para unas voces potentes, para una expresión clara, analítica, imaginativa, crítica y creativa que facilitaba el derribo de las fronteras y la descentralización de la autoridad pedagógica existente en el juego educativo entre educadora y educandos (Giroux y McLaren, 1994; como se cita en hooks, 2021).

Analizando los diseños, dinámicas y documentos evaluativos que se gestaron durante cinco años de trabajo, se extraen como pilares fundamentales la escucha y el afecto. A esto se añade el registro visual con el que se cuenta. No son grandes fotografías, con una calidad técnica relevante¹; eso sí, son muy significativas porque ayudan a ilustrar momentos vividos, tanto presenciales como no, en los que se destila comodidad y afianzamiento en las acciones artísticas-creativas-educativas. Destacan, también, aquellas en las que, sin presencia humana, sí se deja entrever el perfil cognitivo de los niños y las niñas, cómo se expresan con pocas palabras y como evidencian su identidad.



Figura 4. Qué quiero aprender y qué quiero enseñar: a admitir mis derrotas. Creamos nuestra casa de conocimientos, como la Bauhaus. Fuente: Elaboración propia.

¹ Algunas imágenes son capturas de vídeo y de pantalla.

En este sentido, se ha actuado como etnógrafas, para dar un salto de la simple observación participante propia del inicio de la investigación cualitativa. Tomando a Hammersley y Atkinson (1983):

El etnógrafo participa, al descubierto o encubiertamente, en la vida diaria de las personas durante un amplio periodo de tiempo, mirando lo que sucede, escuchando lo que se dice, haciendo preguntas; recogiendo en realidad cualquier dato del que se disponga para arrojar luz sobre los problemas por los que se está preocupado (citado en Flick, 2018, p. 162).

Este es, en parte, el papel jugado, siendo sorprendida a cada paso, a cada momento en una no-investigación que se asentaría en algunos rasgos propios de la etnografía (Flick, 2018):

- Un fuerte interés por la exploración de la naturaleza de un fenómeno social particular. Indagar, a posteriori, sobre los comportamientos que se pudieron dar, tanto de forma individual como colectiva, y que favorecieron al afianzamiento del grupo de trabajo.
- Una tendencia a trabajar primariamente con datos “no estructurados”. Al no recoger datos de manera sistematizada, se trabajan con diarios de campo, imágenes y videos, que aportan información significativa para nuestra línea de acción-investigación.
- Una investigación de un pequeño número de casos. El grupo con el que se trabajó a lo largo de 5 años era reducido, no más de 8 niños y niñas, con algunas variaciones, aunque casi siempre con un núcleo constante.
- El análisis de datos implica la interpretación explícita de los significados y funciones de las acciones humanas, cuyo producto toma la forma de descripciones y explicaciones verbales. A lo largo de este artículo se incluirán imágenes que, desde la perspectiva educadora, se conciben como significativas y que hablan por sí solas. Además, se incluirán algunos textos extraídos de una encuesta que ya se incorporó en publicaciones anteriores (Maldonado, 2023).

Cuando se indagó acerca de la motivación hacia las clases de educación artística, algunas de las razones que miembros del grupo nos aportaron hacen hincapié en que las sesiones supusieron una ruptura con lo establecido, un lugar para crear pensamiento a partir de las artes:

“Al principio, yo (y como todos) pensaba que las clases iban a ser 100% dedicadas a aprender sobre la historia del arte, pintar cuadros y hacer figuras con plastilina o cosas así, pero al cabo de un tiempo nos dimos cuenta de que no solo hacíamos eso, sino que también las clases nos hacían pensar y usar mucho nuestra creatividad. Mi motivación al principio es que iban a ir mis amigos, pero luego mi motivación pasó a ser lo bien que nos lo pasábamos haciendo cosas distintas en clase” (M.C.J.)²

O el mundo de posibilidades de aprendizaje que se abría a través del juego con las artes:

“Los juegos que hacíamos, la manera de la que aprendíamos sin darnos cuenta y todas las ideas locas que compartíamos juntos” (A.R.F.)

Ante estas evidencias, un enfoque cuantitativo no es asumible, tal vez solo para evidenciar las características de la muestra; sino que se hace necesario recurrir a la investigación cualitativa y sus características intrínsecas, ya que, como señala Flick (2018) ésta “tiene relevancia específica para el estudio de las relaciones sociales, debido al hecho de la pluralización de los mundos vitales” (p. 15).

Y es en esas relaciones sociales, caracterizadas por su afectividad y emocionalidad, las que se desean destacar; son el foco de nuestro interés porque, desde nuestro rol investigador, aportan validez a nuestra intervención:

A diferencia de la investigación cuantitativa, los métodos cualitativos toman la comunicación del investigador con el campo y sus miembros como una parte explícita de la producción de conocimiento, en lugar de excluirla lo más posible como una variable parcialmente responsable. Las subjetividades del investigador y de aquellos a los que se estudia son parte del proceso de investigación. Las reflexiones de los investigadores sobre sus acciones y observaciones en el campo, sus impresiones, accesos de irritación, sentimientos, etc., se convierten en datos de propio derecho, formando parte de la interpretación, y se documentan en diarios de investigación o protocolos de contexto (Flick, 2018, p. 20).

En relación con el valor de las reflexiones de los investigadores, se trae aquí un pequeño fragmento de nuestro diario de campo:

Tabla 1. Extracto del Diario de evaluación del Laboratorio de Artes y Creatividad (25 de octubre de 2019)

La sesión versa en torno a la obra de Dora García *Obras de arte imposibles* que ahonda sobre el fracaso y la posibilidad-imposibilidad de hacer cosas. Para empezar, hacemos una asamblea breve y luego pasamos a la actividad. Les hablo de los peripatéticos y lo que hacían para pensar: les invito a recorrer el aula reflexionando si es lo mismo pensar que razonar. Surgen buenas ideas, en movimiento piensan y actúan mejor. Tras un rato corto con este tema, les entrego la pieza de Dora García y les invito a ir leyendo y reflexionando sobre cada una de las frases-obras que se indican

² Para preservar la identidad de las participantes, se utilizan las iniciales de nombre y apellidos.

en ella. Van hablando y mostrándose de acuerdo o en desacuerdo con cada una de ellas. Yo también participo. Adelantamos pues vamos muy lentos y más teniendo en cuenta que Jimena debe salir antes del taller. Estamos casi como en anteriores años, pues tenemos que ir recortando, ahora que gozábamos de más tiempo. Debo encontrar alguna fórmula para resolver esto. Adelantamos la lectura hasta llegar a la última: NADA. Reflexionan. Nada es imposible si te lo propones, afirman y corrobora, razonándolo, V.M.R. Ya en el pasillo, les hablo del porqué de la obra y, sentados, hablamos del fracaso: ellos nombran la frustración. Debemos intentarlo y no quedarnos en una sola vez y si nos cansamos y nos damos por vencidos, no pasa absolutamente nada. Tal vez sea buena idea retomar esta idea en el próximo taller, antes de hablar del ¿quién soy?

Fuente: Elaboración propia.



Figura 5. Sesión denominada *Obras de arte imposibles*, inspirado en la obra de Dora García. Fuente: Elaboración propia.

Uno de los condicionantes que había en cada sesión era el tiempo. Aunque pareciera un aspecto negativo que fomentaba el encorsetamiento de los encuentros, cierto es que, hicimos el “tiempo nuestro”, es decir, las sesiones tenían una duración de 1 hora y media, pero, en realidad, duraban más de 2 horas ¿qué análisis podemos sacar de este hecho?, ¿sobre qué nos hace reflexionar? Siendo positivas, consideramos que el grupo se sentía motivado en cada sesión como para trabajar sin mirar el reloj, algo que entroncaría con el concepto de flujo enunciado por Mihaly Csikszentmihalyi (2016) y la transformación de una actividad en autotélica:

(...) la actividad se convierte en autotélica, palabra griega que denota algo que es un fin en sí mismo. Algunas actividades tales como el arte, la música y los deportes son habitualmente autotélicas: no hay razón para hacerlas salvo sentir la experiencia que proporcionan. [...] En muchos aspectos, el secreto de una vida feliz es aprender a lograr el fluir del mayor número posible de las cosas que hacemos (pp. 141-142).

Alcanzar la felicidad de las niñas y niños de nuestro grupo era una meta que, sin saberlo, estaba en nuestro horizonte.

En cuanto a la reflexión que se extrae de ese devenir y disfrute de la sesión sin atender al tiempo, esto afianza la afirmación de que los procesos educativos deben ser lentos, pausados, serenos, generando espacios en donde la escucha, la reflexión y la acción tranquila, efectiva y afectiva sean las bases o puntos de sustento. Por qué no apelar, entonces, a que en las planificaciones educativas se dé cabida a menos contenidos, y más a los aprendizajes experienciales y experimentales vividos en el tiempo y el espacio, que generen afecto(s), confiando en unas líneas pedagógicas más experimentales (Sancho et al., 2020), más comprometidas (hooks, 2022) o más afectivas (De Riba, 2020).

Silvia de Riba aboga por una pedagogía afectiva como forma de cambiar las prácticas pedagógicas hegemónicas, en tanto que asisten a los procesos y a las relaciones que se dan en ellos. De esta forma, se tendería a

(...) dejar de buscar los resultados para atender a la globalidad y la singularidad de cada experiencia, poniendo en el punto de mira las relaciones surgidas en relación con el contexto de aprendizaje, a la misma vez que dando cuenta de aquellos procesos que transforman, o no, dentro de una práctica pedagógica (De Riba, 2020, p. 333).

Una pedagogía afectiva propone aprender a través de eventos localizados que permiten la transformación de la subjetividad (Hernández-Hernández, 2010, p. 16; citado en De Riba, 2020, p. 334). Cada taller, cada sesión, era un acontecimiento.



Figura 6. Comunicando. Expresión corporal y escrita. Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, la pedagogía del compromiso habla de relaciones, de iguales que se respetan tanto en sus opiniones como en sus capacidades y competencias, de asumir riesgos cuando se pretende construir una comunidad (o grupo) de aprendizajes en la que existen voces distintas, únicas en sí mismas y válidas. Esta línea de acción pedagógica “enfatisa la participación mutua, porque el movimiento de las ideas, su intercambio mutuo, es lo que forja un vínculo significativo de trabajo” (hooks, 2022, p. 33) entre quienes habitan el espacio educativo de manera proactiva.

Finalmente, no hay investigación sin acción, y viceversa, por lo que construir dinámicas participativas que, a posteriori, se puedan investigar y, sobre todo, reflexionar sobre ellas, apela al propio valor de la experiencia, a su multiplicidad, diversidad, interdisciplinariedad y transversalidad (Revellés y Sancho, 2020), y, en las artes, aunque hay que demandar la base teórica, la actividad, la acción es esencial.

Estas líneas pedagógicas que intentan romper las usuales y rígidas cadenas de los procesos educativos han estado presentes en las prácticas con el grupo de altas capacidades y alta motivación, puesto que forma parte de nuestro ideario y hacer profesional.

4. Educar y aprender con niños y niñas de altas capacidades y motivación a través de las artes

“Ser algo significa cerrar las puertas a otras posibilidades” (Bosch, 2003, p. 47)

Vivir con una etiqueta puede condicionar el desarrollo vital de una persona y, sobre todo, si es un niño o una niña en constante formación y evolución. A lo largo de nuestra vida desarrollamos perfiles no homogéneos, cargados de etiquetas simultáneas, por lo que, se puede partir de ellas, pero que no supongan un condicionante. Toda niña, todo niño es singular por sí mismo, tenga o no un diagnóstico cerrado.

La etiqueta “altas capacidades” suele ir acompañada de incompreensión y de frustración por muchos de los niños y las niñas que la portan. Se suele confundir con superdotación, más propia de edades superiores con las que se han trabajado en este proyecto. Y, en el caso de las niñas con altas capacidades, como ya se manifestó en publicaciones anteriores (Maldonado, 2023), en base a estudios realizados por investigadoras del campo (Pérez, 2002a, 2002b), se usan conceptos o denominaciones tan terribles como “síndrome de la abeja reina”, “burka social” o luchar contra el “*aurea mediocritas*”.

En este sentido, no se quiere resignificar esta etiqueta y, por ello, no se va a hacer hincapié en datos sobre niños y niñas con altas capacidades recogidas en investigaciones o páginas web como *El mundo del superdotado*. Ni mencionar tampoco cómo las leyes educativas y marcos reguladores más actuales (LOMLOE, 2020) recogen, claramente, que se debe procurar una educación inclusiva que atienda las necesidades de todo el alumnado tanto si tiene dificultades de aprendizaje como si presenta una mayor capacidad o motivación para el aprendizaje. Muy al contrario, teniendo en cuenta lo que son estos niños y niñas, es vital no dejar a un lado otras muchas cosas que también representan como seres humanos con derechos. En este caso, sí se desea mencionar lo que la Convención sobre los Derechos del Niño estableció en su primera carta (1989), en su Artículo 29.1: “los Estados Parte convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades” (UN,

2006, p. 23). Esta afirmación, dentro de una norma a nivel internacional, sirve de paraguas para cualquier intervención socioeducativa independientemente de su contexto y sus destinatarios.

El acto de educar es, en sí mismo, un acto de fe en las posibilidades de aquellas personas con y para las que se trabaja. Ya no se erige en una conversación unidireccional, con un conocimiento omnipotente y que ha de trasladarse en formato de clases magistrales. Ese método no cabe, ni en nuestro ideario, ni en las prácticas desarrolladas con este grupo. El acto de educar, para nosotras, es una conversación, una relación (Moreno, 2021), una labor de construcción de un espacio seguro en el cual se pueda vivir en común desde diferentes subjetividades, en donde la comunicación sea esencial para comprender la realidad.

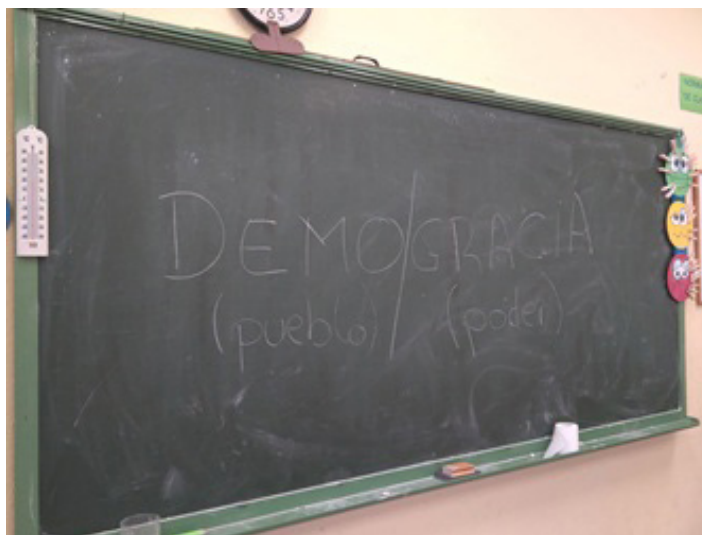


Figura 7. Demo(g)racia. Problematicando la realidad a través de las artes. Fuente: Elaboración propia.



Figura 8. Democracia. Problematicando la realidad a través de la obra de Lucío Fontana. Fuente: Elaboración propia.

Las artes han ayudado en esa comunicación y expresión de los niños y las niñas con alta capacidad; eran detonadores de su ya, por sí, encendida motivación e imaginación. Les han capacitado para hablar de las cosas que les preocupa, como la democracia o la educación; les han brindado oportunidades para ser, para crear y para enriquecer su aprendizaje, cumpliendo uno de los objetivos de la educación artística: generar pensamiento crítico y reflexión, autocuestionándose a uno mismo y reelaborando las estructuras de su propio pensamiento (Ramón, 2013).

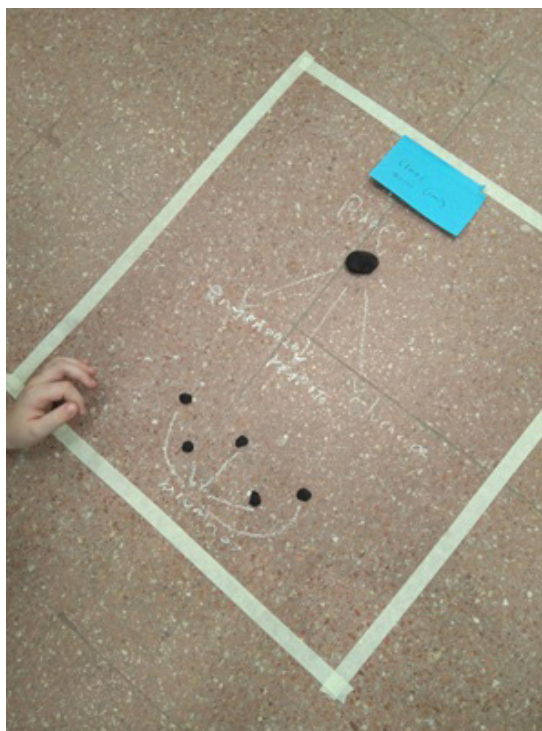


Figura 9. ¿Qué es para ti la educación?
Fuente: Elaboración propia.

Ligado al grupo, y sus características, con el que se ha mediado a lo largo del tiempo y en un espacio caracterizado por su apertura, se han recogido ideas, datos y detalles que aportan una base teórica fundamentada a la intervención en los procesos de aprendizaje desarrollados. Estos datos atienden tanto a lo individual (de cada niña y niño), como a la manera de influir en el grupo, en el colectivo, del otro, con el cual se trabaja y se convive. En ese sentido, el médico y psiquiatra argentino Enrique Pichón Riviere afirmaba que los procesos cognitivos estaban irremediamente vinculados a lo afectivo, no se podían disociar, en lo que al aprendizaje se refiere por ser “la manera particular con que un sujeto se conecta o relaciona con el otro o los otros creando una estructura que es particular para cada caso y para cada momento” (como se cita en Cabeza, 2017, p. 25).

Por tanto, cada miembro del grupo, de la comunidad construida en el espacio y el tiempo, se formó, creció y contribuyó social y educativamente a su ser mismo y al de los y las otras. Además, Pichón Riviere daba mucha importancia a la praxis imbuida de cotidianidad, y esto fue una referencia vital en todo el proyecto, ya que alguna de las acciones surgía de sus propias propuestas, intereses o preocupaciones diarias.



Figura 10. Cosiendo deseos, inspirándonos en Chema Madoz y sus gotas cosidas. Fuente: Elaboración propia.

Ir más allá del marco, de lo compartimentado, de lo estanco, incluso, de lo excluido, forma parte del giro y transformación educativa que las niñas y niños merecen, facilitando el desarrollo de la sensibilidad y la empatía, las capacidades intelectuales a través de procesos reflexivos y creativos para obtener diferentes formas de resolver problemas y enfrentarse a ellos, y la construcción de relaciones afectivas con sus pares y con el entorno o contexto que habitan.

5. Conclusión de un proyecto y un texto

Pensar a través del afecto en una investigación educativa es una tarea compleja. Nos lleva a la incertidumbre de las relaciones y procesos pedagógicos. [...] Es el potencial para ver la complejidad de los eventos. Es la posibilidad de repensar las ontologías, epistemologías y metodologías, así como la experiencia dentro de campo educativo (De Riba, 2020, p. 337).

Los afectos movidos en el grupo protagonista se han ido valorando a raíz de ver y analizar, reflexionar y extraer conclusiones, una vez que se decidió escribir sobre lo vivido. Sí es cierto que el cuaderno de campo se desarrolló mientras se convivía y trabajaba con ellos, como fórmula de registrar posibles problemáticas surgidas, apuntes de las clases que se podían retomar en las posteriores, ideas compartidas o inesperadas al calor de las acciones. Este instrumento, junto con las imágenes y las opiniones de las participantes, nos han permitido construir un relato que parte de la práctica para construir una investigación cualitativa fundamentada.

Cinco años, aproximadamente, de trabajo han servido para poner en marcha una forma de pensar y de hacer a través de las artes dentro de los procesos educativos. Se ha conseguido detonar, encender aprendizajes muy diferentes que van más allá de técnicas o datos, sino que hablan de las personas, de su identidad, de su experiencia y su forma de mostrarse y ser.

Para medir o calibrar la importancia de estos aprendizajes ha hecho falta rastrear en imágenes, opiniones vertidas en cuestionarios y en ideas apuntadas en diarios de trabajo, conformando una suerte de cartografía etnográfica de un proyecto que siempre quedará en la memoria de la educadora. No es fácil, como apuntaba De Riba (2020), construir una investigación educativa en torno a relaciones y conceptos tan abstractos y subjetivos como los afectos o los compromisos que adquirimos con la comunidad de la cual se forma parte. De ahí que se quiera defender la importancia de la información cualitativa que alimenta la investigación en Humanidades y Ciencias Sociales. Más allá de los datos categóricos, hay una serie de elementos intangibles que brindan fundamento y significación a las acciones.

En este sentido, el proyecto que se planeó hace ya más de cinco años ha supuesto cubrir con creces los objetivos con los que nació; ha cubierto las expectativas y, paso a paso, nos ha ido sorprendiendo. Este hecho, afianza nuestra confianza en las líneas pedagógicas con las que se ha trabajado, la pedagogía afectiva y la pedagogía del compromiso, como aplicables a un posicionamiento educativo e investigador en el ámbito de la educación artística.



Figura 11. Mi camino, inspirado en la performance de Esther Ferrer
Se hace camino al andar. Fuente: Elaboración propia.

Si al principio del texto afirmamos que buscar la felicidad del grupo, construir para él un mundo menos feo y más humano, en un espacio y un tiempo concreto, era uno de los objetivos en el horizonte, deseamos recoger, de voz del pedagogo Mario Gennari (1998), el objetivo que toda tarea educativa debe tener: “educar a los jóvenes con miras a la construcción de un proyecto de vida libre, personal e irrepetible” (p 159). Ese proyecto, ese camino, queremos pensar que lo empezaron a trazar a partir de nuestras clases en las que las artes les aportaban libertad de pensamiento y de acción.

La última vez que el grupo protagonista con el que, a lo largo de los años, se convivió, ya no eran niños y niñas pequeños, de Educación Primaria. Eran personas inmersas en el hervidero de la preadolescencia. Algunos de sus intereses habían cambiado, pero les unía la vivencia de un tiempo compartido en el cual sus identidades singulares se alimentaron mutuamente, respetando su diversidad y construyendo pluralidad desde el compromiso vital.

Referencias

- Bosch, E. (2003). *¿Quién educa a quién? Educación y vida cotidiana*. Laertes.
- Cabeza, C. (2017). *La afectividad como clave pedagógica*. Institutos Normales María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Paidós.
- De Riba, S. (2020). (Seguir) teorizando los afectos y las emociones en la investigación educativa desde enfoques feministas. *Feminismo/s*, (35), 321-338. <https://doi.org/10.14198/fem.2020.35.12>
- Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz y Tierra.
- Gennari, M. (1998). *Semántica de la ciudad y educación. Pedagogía de la ciudad*. Herder.
- Hooks, B. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde.
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340 (2020).
- Maldonado, S. (2023). La doble inclusión: género y altas capacidades a través de la educación artística. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para la inclusión social*, (18), 1-13. <https://dx.doi.org/10.5209/arte.84016>
- Maldonado, S. (2022). Explorando nuestras ideas: educación artística para el desarrollo humano y social con niñas y niños con altas capacidades. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (15), 179-193. <http://doi.org/10.5281/zenodo.5980037>
- Martínez-Muñoz, M. & Rodríguez-Pascual, I. (2024). Sueños, miedos, alegrías, tristezas (SMAT): técnica investigativa-participativa con niñas, niños y adolescentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(2), 1-25. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.22.2.5377>
- Moreno, S. (2021). Educar para una vida digna. *RIESED. Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 3(12), 179-190. <https://www.riesed.org/index.php/RIESED/article/view/146>
- Pérez, L. (2002a). El síndrome de la abeja reina. En L. Pérez, P. Domínguez y É. Alfaro (eds.), *Actas del seminario: situación actual de la mujer superdotada en la sociedad* (pp. 217-233). Comunidad de Madrid, Consejería de Educación y Dirección General de Promoción Educativa.
- Pérez, L. (2002b). Mujeres superdotadas y sociedad: del “burka” al síndrome de la abeja reina. *Faisca: Revista de altas capacidades*, (9), 35-55.
- RAE. (s.f.). *Simbiosis*. Real Academia Española de la Lengua.
- RAE. (s.f.). *Tea*. Real Academia Española de la Lengua.
- Ramón, R. (2013). Entorno multidimensional y construcción identitaria en las prácticas de educación artística. *Arte y movimiento*, (8), 9-20. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/artymov/article/view/907>
- Revellés, B. y Sancho, J.M. (2020). Reexplorando “la materia”: implicaciones para la investigación educativa y social. En J.M. Sancho, F. Hernández, L. Montero, J. de Pablos, J.I. Rivas y A. Ocaña. (coords.), *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 37-50). Octaedro.
- Sancho, J.M., Hernández, F., Montero, L., Pablos, J. de, Rivas, J.I. y Ocaña, A. (2020). Introducción: sentido y contenido del texto. En J.M. Sancho, F. Hernández, L. Montero, J. de Pablos, J.I. Rivas y A. Ocaña. (coords.), *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 17-34). Octaedro.
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Unicef Comité Español.