

CONSTRUCCIONES DE SENTIDO DESDE LO VIVIDO. RELACIONES POSIBLES EN EL TRÁNSITO DE UNA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA¹

**Constructions of Meaning from Life Experience. Possible Relationships
in the Transit of a Research Project in Art Education**

Mónica Marcell Romero Sánchez

Artista plástica y especialista en Educación Artística Integral, Universidad Nacional de Colombia. Adelanta estudios de Doctorado en Artes Visuales y Educación, Universidad de Barcelona. Es magíster en Artes Visuales y Educación de la misma institución, y especialista en Políticas Culturales y Gestión Cultural, Universidad Autónoma Metropolitana de México. Actualmente hace parte del grupo de investigación Unidad de Arte y Educación, y es docente invitada de la Maestría en Educación Artística de la Universidad Nacional de Colombia. Desde 2013 es miembro del Observatorio de Plástica Social, Universidad Jorge Tadeo Lozano.

Dirección postal: calle 42 #27-40, apto. 102, Bogotá-Colombia.
Correo electrónico: mopomapa2@gmail.com

Resumen

En este texto se da cuenta de las construcciones, relaciones y tensiones que se hacen presentes en las aulas (discursos, teorías, prácticas, saberes) de la Maestría en Educación Artística en la Universidad Nacional de Colombia, centradas en la experiencia, tanto pedagógica como artística, de un grupo de profesores universitarios en artes. En el artículo se ponen en relación maneras de narrar la experiencia vivida del cuerpo del profesorado, con su formación profesional y con el contexto en el que cada cual la desarrolla (escuela, universidad, ámbito informal), interpelando, a su vez, a quien escribe este texto. El texto se centra en acciones y reflexiones configuradas en medio de la investigación, que visibilizan tensiones

por las que transitamos cotidianamente quienes habitamos entre el arte y la educación. Lo anterior señala aspectos relevantes en la discusión sobre la investigación en educación artística en nuestro contexto, teniendo como punto de partida algunas comprensiones de lo pedagógico y algunos tránsitos entre la enseñanza de las artes y la educación artística. Se hace una apuesta metodológica desde la investigación narrativa que, para el caso específico, articula elementos biográficos, etnográficos y visuales, como estrategia híbrida para asumarnos como investigadores y contribuir a las discusiones que consideran al arte como campo de conocimiento.

Palabras clave: investigación narrativa, educación artística, investigación en educación artística, enseñanza de las artes.

1. Este texto comparte una perspectiva reflexiva sobre un proceso de investigación en curso correspondiente a la tesis doctoral que adelanto denominada "Relaciones entre discursos y prácticas en artistas-docentes universitarios. Aportes para una construcción de miradas críticas hacia la enseñanza de las artes en Colombia". Esta la adelanto en el marco del Doctorado en Artes y Educación, de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. Desarrollos parciales también se han publicado en "Investigación en educación artística: narrativas, realidades y ficciones", en el marco del II Congreso Internacional de Investigación en Artes Visuales ANIAV 2015. Valencia: Universitat Politècnica de València, Recuperado de: <http://ocs.editorial.upv.es/index.php/ANIAV/ANIAV2015/paper/viewFile/1262/646>

Abstract

In this text are reflected: constructions, relationships and tensions that are present in the classrooms (discourses, theories, practices, knowledge) of the Master of Arts Education at the Universidad Nacional in Colombia, focusing on the experience, both educational and artistic, of a group of university professors of arts. In this article, ways to narrate the experience of the professors are put in relation with their professional formation and with the context in which each one develops their profession (school, university, informal surroundings), in turn challenging the writer of this text. The text focuses on actions and reflections set in the midst of the research, which make

visible the tensions that are dealt with daily by those of us who live between art and education. This points out relevant issues in the discussion of research in arts education in our context, having as a starting point some understandings of the pedagogic and some transits between the teaching of arts and arts education. Methodological commitment is made from the narrative research that, for the specific case, articulates biographical, ethnographic and visual elements as a hybrid strategy for assuming ourselves as researchers and contributing to the discussions that consider art as a field of knowledge.

Keywords: Narrative inquiry, research in arts education, teaching of art, lived experience.

Relaciones desde la complejidad

Las relaciones entre arte y educación aquí propuestas se sitúan desde un diálogo necesario, en ocasiones conflictivo, como lo es la educación artística. Con ello cabe dar una mirada a la diversidad de acciones, muchas veces fragmentadas, en torno a la misma, en su lucha por constituirse en campo de conocimiento desde las políticas culturales (Colombia, Ministerio de Cultura, 2010) y como área fundamental y obligatoria en los currículos escolares.² La dimensión se amplía al revisar el número de acciones sustentadas en un considerable volumen de eventos y documentos institucionales,³ así

2. Véanse Constitución Política de Colombia de 1991 (Artículos 67 y 70), Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación (Artículo 23), Ley 397 de 1997 o Ley General de Cultura (Artículos 29, 32 y 64 y 65). Una importante compilación de estos documentos se puede consultar en Velásquez (2011).

3. Se mencionan documentos de política y eventos que materializan discusiones alrededor de la educación artística, que a modo de mapeo dan cuenta del movimiento de acciones alrededor de la misma. Se precisa que este no es un ejercicio totalizante, y aunque hecho con cuidado, también contiene fisuras. La invitación es a que el lector se relacione con él de acuerdo con su experiencia.

Se tiene presente el movimiento internacional que favorece el desarrollo desde la condición social del artista, recogida en la *Recomendación relativa a la condición del artista* (Unesco, 1980), el Informe de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, presentada a la Unesco, *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996), en la que la educación a lo largo de la vida se torna fundamental; el *Llamamiento para la promoción de la educación artística y de la creatividad* (Unesco, 1999), así como los postulados de la *Declaración Universal de la Unesco sobre la diversidad cultural* (Unesco, 2001) y la *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales* (Unesco, 2005a).

Son importantes también los desarrollos posteriores de la *Hoja de ruta para la educación artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI* (Unesco, 2006) y la *La agenda de Seúl: objetivos para el desarrollo de la educación artística* (Unesco, Ministerio de Cultura, Deporte y Turismo, República de Corea, 2010), que presentan los resultados de la Primera y Segunda Conferencia Mundial sobre Educación Artística realizadas en Lisboa y Corea respectivamente, en los que se prioriza la educación artística como campo de conocimiento y se enfatiza en las estrategias de asociación desde distintos niveles para visibilizar los esfuerzos que se llevan a cabo alrededor de la misma. En un movimiento simultáneo y de la organización de la sociedad civil cobra relevancia la Alianza Mundial para la Educación Artística, en el marco de la World Alliance for Arts Education (WAAE), realizada en 2008 (WAAE, s. f.) y el Congreso Iberoamericano de Educación Artística

como iniciativas particulares que intentan avanzar, como pueden, en el tiempo, para visibilizar los esfuerzos de articulación en artes y educación.⁴ No obstante, ante esta acumulación de esfuerzos, se añora aún una política pública concreta y este es un asunto que es importante revisar con cuidado. De igual manera, hay un cúmulo considerable de publicaciones atomizadas que parecieran dar luces sobre la dimensión investigativa en este campo, pero este también es uno de los aspectos más frágiles dentro de los eventos públicos, o por lo menos su circulación requiere aún de mayor visibilización.⁵

“Sentidos Trans-Ibéricos” (Comisión Organizadora del Congreso Iberoamericano de Educación Artística, 2008). En este punto cabe mencionar la *Declaratoria del Encuentro Iberoamericano de Educación Artística y Cultura* (Secretaría de Educación Pública, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Instituto Nacional de Bellas Artes, Organización de Estados Iberoamericanos, 2010), y la *Carta cultural iberoamericana* (Organización de Estados Iberoamericanos, 2006), que denuncia la estrecha colaboración entre cultura y educación, y ubicar los “Objetivos de desarrollo del milenio”, específicamente el que menciona “lograr la enseñanza primaria universal” y en el que las artes pueden ser una estrategia importante para ello.

En el ámbito local se encuentran: la *Declaración de Bogotá sobre educación artística* (Unesco, 2005b), resultado de la Conferencia Regional de América Latina y el Caribe, organizada por los Ministerios de Educación y de Cultura de Colombia, y la Oficina Regional de Cultura de América Latina y el Caribe (ORCALC), con el apoyo de la Oficina Regional de Educación de América Latina y el Caribe (OREALC) de la Unesco y el Centro para el Fomento del Libro de América y el Caribe (CERLALC); el Convenio 455 de 2005, suscrito entre los Ministerios de Educación y Cultura (Colombia, Ministerio de Cultura y Ministerio de Educación Nacional, 2005); las “Recomendaciones y lineamientos de políticas públicas para la educación artística para la Región de la América Latina y el Caribe” (Unesco, Ministerio de Cultura de Colombia, Asociación Colombiana de Facultades y programas de Artes —Acofartes—, Universidad de Antioquia, Gobernación de Antioquia, Secretaría de Educación para la Cultura, 2007); las conclusiones del *IV Encuentro Nacional de Educación Artística. Lugares y sentidos del arte en la educación en Colombia* (Universidad Pedagógica Nacional y Ministerio de Cultura, 2008); el Foro de Educación Artística y Cultural: “El arte y la cultura fortaleciendo competencias básicas y ciudadanas” (Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2008); los Primeros Encuentros Regionales “Un derecho de todos” (Colombia, Ministerio de Cultura, 2009); el Concurso de experiencias significativas en educación artística, cultura y ciudadanía de la Organización de Estados Iberoamericanos —OEI— (2009); la firma del Acuerdo para la Prosperidad No. 43, Sector Cultura (Colombia, Presidencia de la República, Alta Consejería para las Regiones y la Participación Ciudadana, 2011), así como el desarrollo posterior del Encuentro Nacional de Educación Artística (Colombia, Ministerio de Cultura, 2013), el encuentro académico “Lecturas entrecruzadas. Artes, cultura, patrimonio, recreación, deporte y educación” (Bogotá, Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, 2015) y la realización reciente del *Seminario “Las artes a la canasta familiar”* (Bogotá, Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, 2014), donde se anunciaba la realización de un encuentro nacional previsto para 2015. Se tienen presentes también los *Encuentros de experiencias significativas en educación artística y cultural*, liderados desde la Universidad de Antioquia (s. f.). En el momento de escribir este texto se cuenta con seis versiones de este evento, denominado *Formaciones y transformaciones*.

Asimismo, es importante mencionar la existencia de múltiples eventos formativos que se realizan periódicamente en Casas de Cultura, Instituciones Educativas, Organizaciones artísticas y culturales, y las diversas actividades académicas que tienen las facultades de artes y educación de distintas partes de Colombia.

4. El mapeo es mucho más amplio; por lo pronto se menciona a: Entrelasartes, Corporación Ámbar, Colegio del Cuerpo, Incolballet, Aeiotu, muchas de las cuales están referenciadas en los distintos encuentros y memorias de educación artística. Cabe mencionar también la importancia de redes de maestros independientes o vinculadas con el Estado, entre ellas redes de casas de la cultura, grupos activistas en redes sociales y aquellas que permanecen y emergen. Cuenta de esto último da un estudio de caracterización de escuelas de formación artística, realizado en el 2013 en convenio entre la Universidad Nacional de Colombia y la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá (Universidad Nacional de Colombia y Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, 2013).

5. Un ejercicio cuidadoso de esta revisión la ofrece desde una perspectiva reciente el artículo elaborado por Mejía y Yarza (2009). Cabe mencionar el texto elaborado por Teresa Mantilla en 1994, “Apuntes sobre la historia del área de la educación artística en Colombia”, donde plantea un recorrido de 1903 a 1994 y documentos inéditos de tesis de maestría y doctorado de las cuales hay algunos desarrollos importantes. Dentro de publicaciones específicas se recuperan las siguientes: el Encuentro Internacional de Medellín (MDE11) *Enseñar y aprender. Lugares del conocimiento en el arte* de 2011 (Museo de Antioquia, 2011); *Educación arte/enseñar arte*, del 2009, de la Colección Cuadernos grises, de la Facultad de Artes y Humanidades, Universidad de los Andes, y la revista (*Pensamiento*), (*palabra*) y (*obra*) del 2009, de la Facultad de Bellas Artes, Universidad Pedagógica Nacional; la *Revista de Artes Visuales ERRATA*, (4), del 2011, de la Gerencia de Artes Plásticas y Visuales del Instituto Distrital de las Artes Idartes y la Fundación Gilberto Alzate Avendaño, que se ocupa de la pedagogía y la educación artística; la revista *Praxis y Saber*, 3(6), del 2012, de la Maestría de Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), y la publicación del texto *Creación, pedagogías y contexto. Segundo Encuentro de investigaciones emergentes 22 y 23 de octubre*, del 2013, del Instituto Distrital de las Artes y Universidad Jorge Tadeo Lozano.

Un movimiento similar se percibe desde el mismo campo artístico, cuyas miradas hacia lo pedagógico requieren hacerse con cuidado, intentando precisar los discursos que circulan y se han instalado recientemente en él, si atienden al denominado *giro pedagógico*⁶ entendido este como la mirada de la institucionalidad artística hacia lo educativo (Rogoff, 2008), o al *arte como práctica social* (Helguera y Hoff, 2011), o alguna otra denominación; pero que en ocasiones dista de establecer diálogos reales con el profesorado y la institucionalidad educativa.

Para ello cabe revisar miradas críticas que abogan por el lugar del trabajo conjunto entre artistas y educadores (Rodrigo, 2009; Mörsch y Sturm, 2006; Mörsch, 2011a, 2011b); pero, a su vez, problematizándolas con acciones concretas en el contexto local, que se han dado en el tiempo para evitar apropiaciones ligeras.

Esta complejidad se articula a la discusión sobre el arte, lo que entendemos por este, sus manifestaciones escolares, sus contextos de producción, de creación y de circulación, las transformaciones del mismo en escenarios escolares, la noción de *obra*, de *artefacto artístico*. Incluso las prácticas artísticas, relacionales y experienciales de las artes son tema de debate, así como su capacidad de *resistencia poética*, de mediación, transformación y resolución de conflictos.

En ese orden de ideas, cabe señalar la pregunta por la capacidad crítica que transita entre las distintas manifestaciones y materializaciones que adquieren las prácticas y obras artísticas en escenarios educativos (formales e informales), a los cuales se les exige “estar a tono” con las demandas políticas educativas y culturales del momento.

Con esto hago referencia, por un lado, a los anuncios de la ministra de Educación actual⁷ sobre la implementación de la Jornada única a nivel nacional, cuyo propósito es subir los índices de la educación luego de los últimos resultados de las pruebas PISA (Programme for International Student Assessment); y por otro, a las intervenciones de invitadas internacionales al Seminario “*Las artes a la canasta familiar*”, Teresa Torres de Eça y Lucina Jiménez (Bogotá, Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, 2014), en las que se vuelve a afirmar la necesidad de posicionar

6. Desde mi perspectiva, como prácticas asociadas a este *giro*, se pueden situar los laboratorios de investigación-creación (ahora denominados *laboratorios de creación*). Al respecto, véanse “Laboratorios de artes visuales” (MINCULTURA, s. f.), y su respectivo Observatorio Laboratorio de Investigación Creación (2008). Ahora buena parte de las propuestas formativas se denominan *laboratorios*; en Bogotá están PLATAFORMA (s. f.) y el PARQUEADERO (s. f.). También la red de espacios independientes que, como estrategia, desarrolla proyectos formativos; al respecto, véase Fundación Gilberto Alzate Avendaño, Alborde Maracaibo, Este espacio no es mío, El Apartaco y Aleüers 89 (2013).

7. Para ampliar la información véase Caracol Radio (2014).

la educación artística como eje central de política en el contexto en el que vivimos, y las maneras en que se relacionan estos pronunciamientos con lo que sucede en las políticas locales. Por mencionar una de ellas, las que se adelantan con sus programas “Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral 40 × 40” (Bogotá, Secretaría de Educación Distrital, 2014) y *Desarrollo integral de la primera infancia* (Bogotá, Secretaría Distrital de Integración Social, s. f.).

Estos escenarios de exigencias devuelven la pregunta no solo a las instituciones que gerencian y albergan la educación y la cultura, sino también a los profesores y artistas que la *agenciamos*,⁸ y en donde cabe preguntarnos, como lo plantea Sommer: “¿cómo afecta al mundo nuestro trabajo interpretativo o pedagógico?” (2005).

Tales exigencias no se quedan únicamente en la activación de capacidades sensibles para resignificar un estar en el mundo, sino que están en tensión permanente con aspectos normativos y burocráticos, y en donde la búsqueda de sentido de lo que hacemos suele quedar en segundo plano, a no ser que, a través de labores mesiánicas y apasionadas, sentido y burocracia logren convivir en un solo cuerpo. Pero más allá del efecto inmediatesta del *boom* por las preocupaciones mediáticas por vincular artes y educación,⁹ estos vínculos tienen —como lo he dicho anteriormente— una historia, una historia que cohabita entre quienes la ejercemos y las institucionalidades que se habitan.

Posicionándose ante el contexto de la investigación

Esta complejidad requiere de un posicionamiento que solo se construye con el paso del tiempo, en tensión permanente *con el deber ser* y el *deseo de ser*, y en diálogo y confrontación diaria con colegas y estudiantes, con la vida misma. Ante la imposibilidad de la mirada panóptica (Foucault, 1978), pero percatándose del sistema del que se hace parte, y que cada quien completara según sus propios trayectos, quien escribe estas líneas ha optado por un posicionamiento parcial, que al detallar su mirada esperaba poder dar cuenta de dicha

8. Se comparte el posicionamiento con Doris Sommer (2005) al referirse al *agente* como “una palabra que reconoce los pequeños cambios en la perspectiva y la práctica que pueden hacer de los artistas y los profesores los primeros impulsores de un cambio colectivo. [...] Entre la ambición frustrada y la impotencia, la agencia es un llamado modesto pero implacable a la acción creativa, un pequeño paso a la vez” (p. 3).

9. Véanse las entrevistas a Teresa Torres de Eça y Lucina Jiménez, invitadas internacionales del Seminario Las artes a la canasta familiar (Bogotá, 2014), recuperadas de Malaver (2014), y Redacción El Espectador (2014), respectivamente.

complejidad. Aquí cabe dialogar con Donna Haraway, quien afirma: “No buscamos la parcialidad porque sí, sino por las conexiones y aperturas inesperadas que los conocimientos situados hacen posibles. La única manera de encontrar una visión amplia es estar en algún sitio en particular” (1995, p. 339).

En ese escenario lleno de complejidades, en el que la historia oficial está fragmentada, también existimos las personas que transitamos en medio de dicha institucionalidad, que conformamos otra historia, la cotidiana (Ferraroti, 1991).

Contar estas historias cotidianas (testimonio) en relación con narrativas culturales (sus significaciones socioculturales) y en diálogo con la documentación existente contextual y teórica, configura modos de comprender un campo específico de conocimiento, sería una manera de historizar la experiencia (Traffí-Prats, 2015) que se ha asumido como desafío dentro de esta investigación.

La investigación se ha desarrollado en colaboración con estudiantes y profesores de la Maestría en Educación Artística de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Al ser un proceso que implica directamente a quien escribe este texto, pues integra en calidad de invitada el grupo de docentes, la pesquisa ha derivado en un *ejercicio de comprensión* (Arendt, 2010) respecto a lo que se hace, a lo que le sucede al investigador en medio del proceso, y ha significado confrontaciones importantes acerca de lo que implica ser docente universitaria en la actualidad. También lo que se pone en juego al trabajar con estudiantes que son profesores de artes de diversos niveles y modalidades, pues las realidades académicas y cotidianas conviven en todo momento.

Precisamente, historizar la experiencia es el ejercicio en el que me encuentro. Los puntos de partida son: el acompañamiento que he estado haciendo en diálogo con los colegas de la Maestría de la que hago parte, y las entrevistas donde, por un lado, emergen o se reafirman *comprensiones iniciales frente a lo pedagógico* en el ejercicio docente (que desbordan los modelos establecidos) y, por otro, se evidencian maneras de *transitar entre la enseñanza de las artes y la educación artística*. En estos dos aspectos me detendré en este escrito para, de alguna manera, poner cuerpo a las tensiones que configuran este campo.

Construir teoría desde la práctica es un desafío para nosotros como *profesionales reflexivos* (Schön, 1992). Desde allí se instalan preguntas del orden pedagógico y metodológico, que configuran una identidad del docente de artes. Con este último enunciado se cuestionan las maneras convencionales de abordar una investigación donde suele haber un objeto de estudio por

fuera del sujeto investigador. En este caso, quien investiga y es investigado es el profesor de artes, incluida quien escribe estas líneas, y cuyo sustento es la experiencia del aula y su experticia artística a la vez. Por ello, la importancia de revisar los cruces metodológicos en el campo de la investigación y la enseñanza de las artes en el contexto universitario colombiano.

Es de señalar que el proceso de investigación en mención tiene un soporte significativo en las imágenes y los registros como estrategia metodológica para configurar una mirada crítica en torno a la propia experiencia. Este trabajo se ha ido recogiendo de manera fragmentada en cuadernos de viaje y en registros sonoros y visuales, elaborados desde la cotidianidad a partir de estar en los espacios académicos de la Maestría durante el 2013 y el primer semestre del 2014.

Por tanto, entre la observación y la participación, transito atenta a lo que emerge. El lugar de la intervención es un asunto al cual permanezco alerta tanto en el desarrollo de la investigación, como en la configuración de las clases.

En la figura 1 comparto el enunciado con el cual he venido trabajando, así como la pregunta de investigación y la estructura inicial que se ha venido configurando en un trabajo simultáneo de lectura de los materiales de trabajo (evidencias) que, puesto en relación con la pregunta de investigación, empiezan a constituir un corpus teórico.

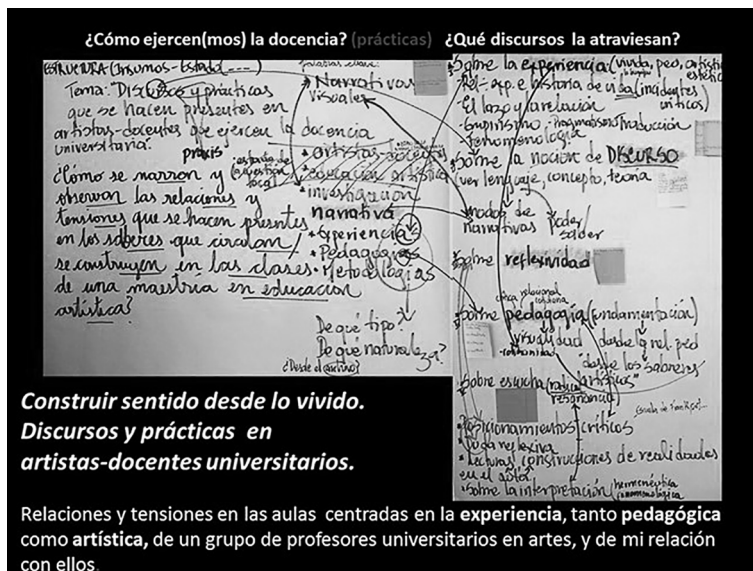


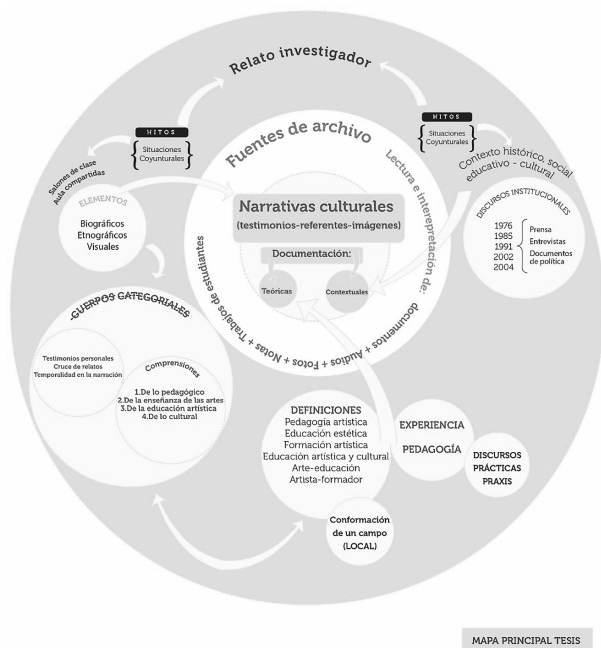
Figura 1 Estructuraciones en el proceso de investigación (2013-2014).
 Fuente: Fotografía/archivo personal (2014).

Este tipo de figuras corresponden al segundo tipo de imágenes que he denominado *imágenes del proceso mismo de investigación*. Estas las fui elaborando para dar estructura a la tesis, encontrar posibles puntos de partida, configurándose en dispositivos para la conversación y entendimiento propio y para otros de la tesis misma.

Estas imágenes, desde mi perspectiva, no se reducen a esquemas o mapas mentales, sino que su elaboración ha significado considerarlas como dispositivos para aclarar el pensamiento, conversar con otros y generar nuevas elaboraciones a partir del intercambio; por tanto, son *desencadenantes*.

La figura 1 corresponde al trazado inicial de la tesis elaborado en el curso 2013-2014, en el que se visualiza un qué y un cómo de la pregunta de investigación, así como su propósito de trabajo inicial.

Debido a la poca legibilidad de estas imágenes, inicié un trabajo de traducción de las mismas para posibilitar la comprensión del proceso en compañía de otros. Producto de ello es el mapa que sigue a continuación (véase figura 2) y que da cuenta de los elementos que componen el relato investigador proyectado en el curso 2014-2015 y que contiene el universo de los elementos que en ese entonces proyectaba sería la tesis.



MAPA PRINCIPAL TESIS

Figura 2 Visualización proceso de investigación (2014-2015).

Fuente: Imagen digital/mapa. Elaboración de la autora en colaboración con Marcela Garzón y Camilo Jiménez (2015).

Dando cuerpo a una pesquisa

En la medida en que empezamos a revisar las maneras en las que observamos y cómo observamos, empieza a vislumbrarse en mí un conocimiento *situado*, entendido como *una manera de ver*. Desde esta perspectiva, dialogo con Haraway (1995) cuando menciona su favorecimiento

[...] de políticas y de epistemologías de la localización, del posicionamiento y de la situación, en las que la parcialidad y no la universalidad es la condición para que sean oídas las pretensiones de lograr un conocimiento racional. Se trata de pretensiones sobre las vidas de la gente, de la visión desde un cuerpo, siempre un cuerpo complejo, contradictorio, estructurante y estructurado, contra la visión desde arriba, desde ninguna parte, desde la simpleza (p. 335).

En ese sentido, el arte genera también conocimiento situado, pues no todo está cifrado, sino que se va construyendo desde distintas perspectivas en la medida en que se va viviendo.

Parto de considerar la *parcialidad* como posibilidad de conocimiento en la que se imbrica lo vivido y lo observado. En este punto, la observación, el registro, las relaciones que se construyen, los vínculos que se generan y los lugares por los que se transita, nos devuelven preguntas hacia la subjetividad, hacia lo que cada quien percibe y hacia los puntos en común que puedan establecerse con respecto a una misma situación. Esto conlleva a múltiples posibilidades de producir conocimiento. El planteamiento de *conocimiento situado* se relaciona con una idea de objetividad distinta. En palabras de Haraway,

La objetividad feminista trata de la localización limitada y del conocimiento situado, no de la trascendencia y el desdoblamiento del sujeto y el objeto. Caso de lograrlo, podremos responder de lo que aprendemos y de cómo miramos (1995, p. 327).

La perspectiva parcial también se sitúa en relación con la investigación desde un estar “en-entre”,¹⁰ como lo postula Bhabha cuando señala que “El ‘otro’ no está nunca afuera o más allá de nosotros; emerge necesariamente en el discurso cultural, cuando *pensamos* que hablamos más íntimamente y autóctonamente ‘entre nosotros’” (2000, pp. 4-5). Esta es una disposición que se configura en la pesquisa, en tanto interpela

10. “*In-between* significa en-entre. Puede ser traducido como ‘entre medio’. Homi Bhabha emplea este concepto asociándolo con posiciones intersticiales, intermedias y mediadoras entre culturas diferentes. Esta posición sería característica de los intelectuales poscoloniales, ubicados entre las metrópolis y el Tercer Mundo [n. del t.]” (en Bhabha, 2000).

mi propio accionar como investigadora, pues no me sitúo a observar únicamente el fenómeno desde afuera, como el extranjero (*etic*), ni me adhiero totalmente a la mirada del nativo (*emic*) (Harris, 1976).

Ubicarme en el campo ha implicado decidir estar, afectarse y aceptar el desafío diario de dejar a un lado eso que ya sé. Ha consistido en un ejercicio de sobreponerme a los propios prejuicios, a los ruidos de la información y a los referentes que he ido acumulando en mi experiencia como profesora universitaria de artistas y profesores de artes en la universidad pública. *Decidir estar entre los colegas* que también son artistas y profesores universitarios ha significado no sólo convivir en los horarios de clase y reconocer sus maneras de trabajar, sino también acompañarlos en su cotidianidad y reconocermé en relación con ellos.

Por tanto, creo importante mencionar el vínculo afectivo con los otros, con aquellos que en términos convencionales de investigación se denominan “informantes”. Manifiesto una incomodidad al denominarlos de esa manera, por lo que, en coherencia con las formas en que se ha venido desarrollando cada una de las etapas y los encuentros en este proceso, los llamaré *colaboradores*.

El grupo de profesores con el que he convivido y que acompaño tiene formación en artes y se ha dedicado a la docencia universitaria. Los anclajes del programa en el que participamos son desde la historiografía y el taller de artes como modelo pedagógico.

Decidí permanecer con este grupo, dado mi vínculo afectivo con él, que se ha construido en el tiempo y que como cualquier grupo humano tiene historias que contar. Llevo con cierto rigor un cuaderno en el que registro tanto los contenidos temáticos, como mis impresiones sobre lo que se dice y cómo lo escucho, sobre lo que se hace y cómo lo veo, y sobre lo que sucede y me sucede, respecto a cada una de las sesiones de clase.

Precisamente la mirada parcial, la relación de lo micro, otorga particularidad a aquello que intentamos comprender, a una situación o condición que merezca toda nuestra atención, agrega matices antes desapercibidos y posibilita nuevos modos de subjetivación (Guattari y Rolnik, 2006) que cualquier campo de saber necesita para resignificarse, y mantenerse vivo, dinámico.

Construcción de narrativas

El que escucha una historia, ése está en compañía del narrador; incluso el que lee participa de esa compañía

Benjamin (2008, p. 83)

El estudio de la narrativa es, por tanto, el estudio de la forma en que los seres humanos “experiencian” el mundo. Esta noción general se traslada a la concepción de que la educación es la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales; los profesores y los alumnos son narradores y personajes de sus propias historias y de las de los otros

Connelly y Clandinin (1995, citados en Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 17)

Como anclaje metodológico se encuentra la *investigación narrativa* que, siguiendo a Connelly y Clandinin (1995), Bolívar, Domingo y Fernández (1998, 2001), Bolívar (2002), Hernández y Morejón (2004), y Rivas y Herrera (2009), se entiende como una manera de dar cuenta de las distintas construcciones que se hacen alrededor de una realidad concreta, en la que las relaciones entre las personas son fundamentales. En el caso de esta investigación, se espera visibilizar los modos de hacer y pensar que se han venido configurando en un grupo de profesores universitarios alrededor de la educación artística, en tanto contextos de significación, y de mi relación con ellos.

La investigación se asume como un lugar en el que es posible construir conocimiento desde el testimonio mismo, pero no desde su idealización, sino desde la confrontación con otras fuentes que son afines a los procedimientos de la creación artística.¹¹ Se aboga por un *conocimiento narrativo* que, en palabras de Bolívar, Domingo y Fernández (2001),

[...] en contraste con el científico se preocupa más por las intenciones humanas y significados que por los sucesos o hechos discretos, más por la coherencia que por la lógica, la comprensión en lugar de la predicción y el control (p. 105).

En la figura 3 comparto este mapeo inicial de relaciones a modo de visualización de posibles cruces conceptuales y metodológicos desde los cuales abordar la relación entre arte y educación en tanto trabajan conceptos similares. Se precisa que, para un conocimiento situado, habrá que señalar desde qué perspectivas asume el investigador un asunto como *el tiempo*, por ejemplo, cómo se manifiesta el tiempo en educación y en artes en un contexto específico para de allí desarrollar cruces interesantes desde un hacer pensando.

11. Este es un asunto que amerita su desarrollo específico, que estoy trabajando en la tesis doctoral, pero que por extensión no abordaré en este artículo.

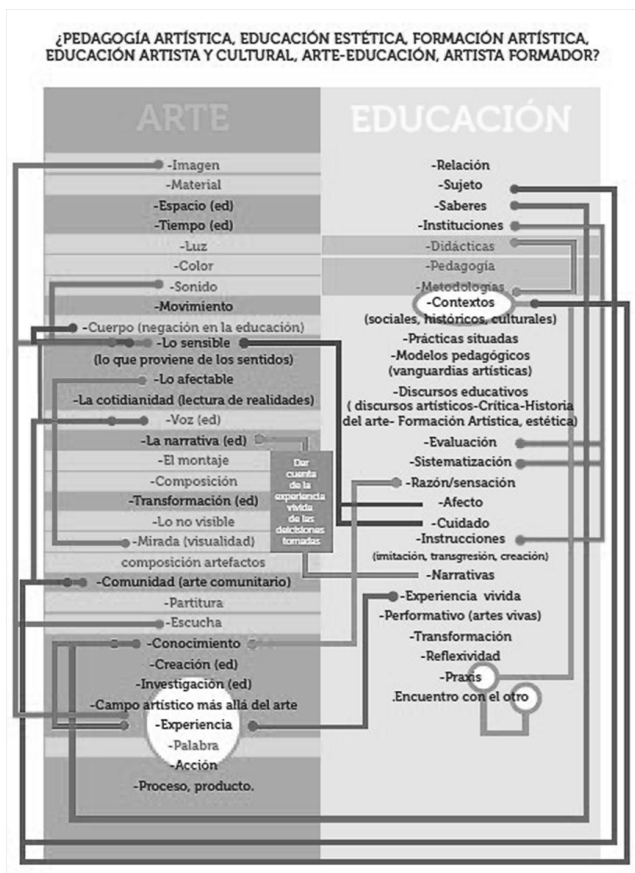


Figura 3 Una visualización posible de cruces conceptuales y metodológicos en artes y educación. Ed: educación.

Fuente: Imagen digital/mapa. Elaboración de la autora en colaboración con Marcela Garzón y Camilo Jiménez (2014).

El mapeo se concreta cuando decidimos en qué aspectos fijamos la mirada y cuáles estrategias utilizaremos para profundizar en el proceso de creación o de educación del que hacemos parte. Lo anterior sin perder de vista los recorridos históricos y contextuales de cada una de los asuntos a tratar. Aquí se hace referencia a preguntarnos por similitudes, diferencias o relaciones que encontremos si nos preguntamos por el *tiempo* en las artes escénicas, en las musicales o en las visuales, y cómo se ha tratado este problema artístico desde la técnica, la estética, la creación o desde su función social. Si a este *tiempo* lo situamos en una perspectiva educativa desde donde nos interesa ponerla en diálogo, nos interrogaremos, entonces: ¿desde el tiempo en lo escolar? ¿En la vida cultural de nuestros estudiantes? ¿Desde nosotros como profesores? ¿En los ritmos de aprendizaje técnicos? ¿En procesos de exploración frente a las materias y lenguajes del arte? Es decir, aquí se abre un panorama

amplísimo de posibles cruces para que cada investigador, desde el lugar que se sitúe, pueda hacer su mapeo y hacerle preguntas a su experiencia para posibilitar volver renovado a ella.¹²

En consonancia con lo anterior en la figura 3, encuentro que las narrativas, aunque procedan del ámbito de las ciencias sociales, dialogan con las artes, en tanto permiten construir realidades conjuntas (Gergen, 1996). En ese sentido es pertinente dialogar con Miñana (2011), quien menciona como *potencia* situarse, desde perspectivas híbridas de investigación, en el reconocimiento de las ciencias sociales, en tanto tienen una tradición en la construcción de conocimiento y en diálogo con las posibilidades metodológicas de las prácticas artísticas. Esto le exige, al campo de la educación artística, ponerse en relación tanto con los desarrollos históricos y las tendencias de cada una de las disciplinas artísticas y sus modos de enseñanza, como con otras áreas del conocimiento, no para alimentar necesariamente la transversalidad, de la que tanto se habla y por ello pierde especificidad, sino para fortalecerla y proporcionar un dinamismo otro a los procesos pedagógicos cuyo centro disciplinar son las artes.

Para la presente investigación, las narrativas se construyeron a partir de tres elementos: biográficos, visuales y etnográficos. Se comparten los puntos de partida de estas.

Los *elementos biográficos* se han materializado en entrevistas, algunas de las cuales derivaron en conversaciones (Manen, 2003; Sennett, 2012) con un grupo de profesores universitarios, cuya formación profesional es en artes. La pregunta inicial era: ¿cuándo inician a ser docentes? Las preguntas metodológicas que me planteé en su momento fueron: ¿cómo escucho lo dicho? ¿De qué manera podemos conversar con los conocidos para llegar a lugares que no imaginábamos?

Los *elementos etnográficos* iniciales se plantearon del siguiente modo: ¿cómo se dan las interacciones en el aula saber-poder-experiencia? ¿Escucha-cuerpo-movimiento? ¿Cuál es el lugar de la obra de arte o la experiencia artística y su interpretación allí?

Estos se componen de distintas situaciones relevantes en las clases, teniendo como foco de atención, después de un largo proceso exploratorio, lo que (nos) sucede en la mesa del profesor. Dentro de la mirada etnográfica aparecen registros y miradas interpretativas con relación a algunos de los siguientes aspectos iniciales que emergieron en

12. Se enfatiza, en este escrito, en las posibles relaciones entre arte y educación, desde la perspectiva de quien investiga en el campo de la educación artística. No obstante, un ejercicio importante que señala relaciones entre artes e investigación se recoge en el texto elaborado por Carlos Miñana (2011).

los acompañamientos realizados: lo que se impone, las resistencias, los afectos, las contradicciones (lo que se dice, lo que se hace), los conflictos, lo que se deja, lo que se abandona, lo que se construye, lo que se aprende y las preguntas por lo colaborativo aparecieron con fuerza. Sin embargo, su denominación fue cambiando en la medida que la investigación avanzaba.

Dentro de los *elementos visuales*, las preguntas que empezaron a aparecer fueron las siguientes: ¿cuál es la noción de imagen que empieza a configurarse en la investigación?, en el entendido que esta no se refiere únicamente a la imagen visual?

Preguntas que desde la obviedad transitan a la complejidad sobre lo que nos pueden hacer pensar: ¿desde dónde se construyen estas imágenes? ¿Dónde son las clases? ¿Clases de que tipo? ¿A qué horas se realizan? ¿De qué maneras se distribuyen los cuerpos, los objetos y las acciones en el espacio? ¿Cuáles son las condiciones de realización de las clases en cuanto a tiempos, espacios, contenidos, relaciones entre los sujetos?

Un aspecto a reflexionar es la situación, dentro del aula, entre los cuerpos de los profesores y de los estudiantes. Aunque nos ubicamos de manera circular, ¿esto ya es sinónimo de horizontalidad? ¿De colectividad? ¿Las maneras en que nos distribuimos dentro del espacio, de qué dan cuenta? ¿Qué tipo de relaciones con el poder, con el saber se manifiestan?

En relación con las imágenes, si bien está el proceso de elaboración y creación, también hay un proceso de interpretación y análisis. El primero se hace desde la reflexividad (Banks, 2010), entendida esta como el proceso en el que el investigador da cuenta de lo que le sucede en medio de las acciones que realiza y las decisiones que toma mientras investiga, y cuyo paso inicial es proponer preguntas a la imagen para dar cuenta de realidades a partir de ellas. El segundo, el análisis, se entiende como “metodología visual crítica” (Rose, citada en Abril, 2010, p. 19), donde la imagen deja ver significados más amplios, en los que se ponen en juego contextos sociales y las relaciones de poder que estas evidencian.

En ese sentido, las preguntas iniciales compartidas en líneas anteriores se configuraron en los puntos de partida para el trabajo con las mismas y la elaboración de las narrativas visuales que finalmente hacen parte de relato investigador

Estrategias para la comprensión de materiales experienciales

La conversación se asemeja al ensayo en el que la capacidad de escuchar ocupa el primer plano. Saber escuchar es una actividad interpretativa que opera mejor si se centra en detalles de lo que uno oye, como cuando se busca comprender a partir de esos detalles lo que otra persona ha dado por supuesto, pero no ha dicho. [...] Cuando sabemos escuchar podemos sentir simpatía o empatía; una y otra son impulsos cooperativos. La simpatía es más conmovedora, la empatía es más fría y también más exigente, pues nos obliga a centrarnos fuera de nosotros mismos. En la dialógica, los individuos no se adaptan perfectamente entre sí como piezas de un rompecabezas, pero de sus intercambios pueden obtener al mismo tiempo conocimiento y placer. El “tal vez” facilita la cooperación en la conversación

Sennett (2012, p. 44)

Las distintas estrategias que se han desarrollado (entrevistas, revisión documental, observación participante) se han ido transformando en un archivo en el que el testimonio personal, los documentos existentes y los enmarcados teóricos empiezan a constituirse en corpus de investigación.

En el caso de las entrevistas, previamente había preparado las preguntas a modo de entrevista semiestructurada; la pretensión era generar espacios de conversación como ejercicio de reflexión. En ocasiones lo lograba y en otras no; dependía mucho de lo que Van Manen llama “hermenéutica de la interacción establecida entre narrador y observador” (2003, p. 124). Aunque el guion estaba preparado, dependiendo del colaborador consultaba si prefería conocer las preguntas y le entregaba una copia de las mismas, en caso de que asintiera, o si prefería dábamos inicio, y en la medida en que avanzábamos reubicaba las preguntas mentalmente y las transformaba. Esta última opción ha sido la que ha tenido más fuerza y ha significado ejercicios intensos de escucha, en los que la atención al detalle ha sido fundamental y en los que una pregunta constante ha sido: ¿de qué manera escucho lo dicho?, pregunta que dialoga con Hernández (2011) cuando plantea las características que requieren las historias de vida, dentro de las que se encuentra que quien las realice “ha de tener un amplio conocimiento de los contextos por los que transitan las historias para poder establecer una relación entre lo que se dice y lo que habla” (p. 20).

Los lugares para los encuentros generalmente son escogidos por las personas, bien porque fuesen sus lugares de trabajo o por ser espacios que consideraran significativos. El primer encuentro incluía un desafío: ¿de qué podemos conversar con los conocidos para llegar a lugares que no imaginábamos? Parto del hecho de que a los distintos colaboradores ya los conozco; con algunos hemos compartido vidas laborales de maneras más intensas que otros. A diferencia de varias investigaciones cuyo desafío

es construir confianza, yo la daba por hecha. Aquí me planteo el lugar de *extrañamiento* sobre lo ya conocido como posibilidad y desafío. Con el tiempo, lo que ha sucedido, más allá de la identificación o no de nuestras trayectorias y decisiones, son pequeños *gestos de revelación* ante quienes consideraba conocidos, pues no lo eran tanto, y este asunto merece detención.

La atención, luego de la transcripción de las entrevistas, de la escucha y la devolución a varios de los colaboradores, se ha centrado en lo que por ahora llamo *cuerpos categoriales*:¹³ lo que ha significado ser docente, las transformaciones como docente, *comprensiones de lo pedagógico*, *los tránsitos por la enseñanza de las artes y la educación artística* desde la experiencia vivida; y revelaciones en medio de las conversaciones alrededor de: el miedo, la vulnerabilidad, el *no saber* cómo parte constitutiva de ser profesores, la conciencia política de las acciones dentro y fuera del aula.

Los elementos que constituyen las narrativas arriba mencionadas conforman la ruta metodológica de la investigación. Ahora nos centraremos más en la lectura cruzada de dos de aspectos: las *comprensiones de lo pedagógico* y *los tránsitos entre la enseñanza de las artes y de la educación artística*.

Cabe precisar que las líneas que siguen son ejercicios por comprender las voces de varios artistas-docentes;¹⁴ en esa medida, se invita al lector a mirarlas desde su condición polifónica, no para hablar de tendencias y afirmaciones, sino quizás para entrar en diálogo con lo allí señalado y cotejarlo con su propia experiencia. Las afirmaciones que siguen proceden de recoger conversaciones de distintos colegas y no son definiciones dadas de antemano. Por esta razón, el planteamiento sobre lo pedagógico surge de las conversaciones mismas y se cotejan con bibliografía aquí referenciada. Sin embargo, el alcance del artículo es, precisamente, poner sobre la mesa asuntos derivados de la propia experiencia, más que plantear definiciones.

13. Si bien se conforman en categorías emergentes, dado que se elaboran a partir de la revisión de los materiales, se ha optado por la noción de *cuerpo*, en tanto su enunciación es orgánica y va cambiando en el tiempo.

14. Para este caso, *artista-docente* se entiende como aquella persona cuya formación es del campo de las artes y que en su trayectoria ha decidido ser docente. La enunciación como artista no proviene del reconocimiento que se tenga o no dentro del circuito artístico en el contexto nacional.

Comprensiones de lo pedagógico

La relación pedagógica tiene que ver no sólo con el aprender información o conocimientos, sino también maneras de ser, juntos y en reciprocidad. Desde los lugares que cada cual ocupa y elige. Es una opción que se escoge, que no viene dada, sino que se (re)inventa en cada experiencia de relación (en cada curso, con cada grupo). Por eso la relación pedagógica no es igualitaria, ni horizontal pero sí recíproca. Afecta y nos afecta. La relación tiene que ver no sólo con lo que sucede, sino con lo que nos sucede. Con lo que tiene lugar en cada uno de nosotros cuando entramos a pensarnos, precisamente, desde la relación pedagógica

Hernández (2011, p. 8).

El educador no puede cansarse de vivir la alegría del educando; cuando eso ocurre es que está por burocratizar su mente

Freire y Guimarães (1998, p. 86).

Lo pedagógico lo asumimos desde el vínculo, desde el encuentro, desde las maneras en que construimos la relación con el otro, donde se pone en juego la disciplina artística, la condición humana, las maneras de repetir, olvidar, castigar, estimular y activar situaciones en las que nos vemos distintos, pero también en las que reconocemos aquello que repetimos, en las que hacemos conciencia de aquello que aprendemos juntos y en donde caemos en cuenta de nuestras vulnerabilidades.

La condición pedagógica se elabora a partir de posicionamientos del arte que revisan modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje, no siempre en perspectiva de renovación, a veces para reivindicar maneras en que se ha venido enseñando. Lo pedagógico es asumido desde la relación, pero donde no se obvia la disciplina desde la cual se asume, pues problematiza la especificidad de la misma. Si bien se mencionan discursos provenientes de la educación, se ponen en juego los que surgen del campo de las artes, en los que la pedagogía se relaciona (en ocasiones de manera instrumental) en favor del fortalecimiento del mismo campo artístico.

Lo pedagógico transita entre lo que sucede dentro y fuera de la clase de artes. Le atañe no solo el ámbito escolar, sino que atraviesa el ámbito cultural (Hernández, 2007) y, por tanto, las prácticas que circulan entre este dentro/fuera, las estéticas que proceden de manifestaciones culturales populares y urbanas; por ello, se hace necesario ampliar el concepto de *escuela* a la vida misma.

Se asume lo pedagógico desde la carencia, desde la debilidad de recoger experiencias, desde el conflicto, desde la ruptura. Estas nociones se instalan en las vivencias de la mayoría de profesores desde cuando se es estudiante, y que nos movilizan a indagar en el campo educativo por deseo, necesidad

o porque hay una relación conflictiva con el campo mismo de las artes y sus lógicas dominantes. También porque se manifiesta una necesidad de hacer de otras maneras el encuentro con el otro.

Los espacios para el intercambio sobrepasan el aula convencional; esta se despliega, incluye pasillos, recreos, parques, cafeterías, recorridos en buses, incluso nuestras propias casas en horarios no laborales, abarca fines de semana y festivos. Por tanto, hay un despliegue de temporalidades y espacialidades que, de estar atentos, *cualquier circunstancia vital* es susceptible de vincularse como problema pedagógico y artístico. No obstante, hay que hacer conciencia de lo que implica esa atención. Ante esta expansión temporal y espacial también está la opción de la detención, de observar en cámara lenta, de detallar, de darse la oportunidad de pensar con el otro.

Enseñar y aprender más allá de los contenidos significa dialogar con la institucionalidad de la que se hace parte (estructuras administrativas, instrumentos evaluativos, entre otros aspectos), reconocer el contexto tanto de estudiantes como de colegas, para comprender las acciones que adelantan en el ámbito educativo y recuperar la dimensión humana¹⁵ en el encuentro, considerando los elementos anteriores como un desafío.

Una premisa contradictoria es la de enseñar a partir de cómo hemos sido formados o de no repetir aquellas maneras en como fuimos educados. Con el tiempo, estos puntos de partida pasan por muchos matices: desde el reconocerse en aquello que no se quería convertir, desde estrategias de resistencia (partiendo del prejuicio o la ingenuidad) ante las estructuras establecidas para el aprendizaje, o donde hay conciencia de los tránsitos y las transformaciones de las apropiaciones que hacemos a lo largo de la vida de nuestros modos de conocer.

Desde el aprender a ser profesor, el estar/siendo profesor, la condición de vulnerabilidad y el no saber qué se enseña a nivel de contenidos es un primer impulso para desde lo intuitivo elaborar programas, aferrarse al sentido común y generar estrategias de autoformación que con el tiempo se van transformando.

Asociar el *no saber* desde el rol como profesor implica un desafío importante, en la medida en que transforma la existencia misma del docente y esto, al hacerse con conciencia, se amplía al universo de las relaciones con los estudiantes. Este no saber que con el tiempo se va consolidando como

15. Aquí es importante revisar comprensiones de lo pedagógico como nicho de *esperanza y resistencia cultural* (McLaren, 1994, 1995).

experiencia, aquí me permito interrogarlo: ¿de qué manera se mantiene vivo para que el deseo por aprender juntos se haga presente? El no saber viene asociado también a desempeños técnicos disciplinares específicos en las artes, que luego se traducen, aunque con la mejor voluntad, a procesos de sensibilización hacia las artes, pero que redundan en una transmisión débil de los principios básicos de cada lenguaje, desvirtuando su potencia social y creadora.

Entonces, cabe aquí la pregunta por cómo agenciar el no saber sin desvirtuar la responsabilidad que se asume al ser maestro y avanzar a lugares que no se tenían previstos. Este lugar del no saber exige incompletud y, en consecuencia, el encuentro con el otro para descubrirnos distintos es vital. Esto, a su vez, nos lanza una pregunta: ¿cómo, desde nuestros roles en un encuentro pedagógico, nos disponemos para que acontezca la indeterminación, la incertidumbre, para que la creación y el encuentro (nos) suceda de maneras no previstas?

La dimensión temporal en el proceso de aprendizaje se reitera, en tanto se requiere negociar los ritmos y tiempos para que unos y otros (estudiantes y profesores) nos dispongamos a la conversación y a la acción reflexiva conjunta.

Una anotación que atraviesa la comprensión de lo pedagógico son las maneras en que construimos las relaciones con los estudiantes. Muchas veces desde el miedo, la complicidad, el humor, desde el percatarse de sus necesidades —no solo vitales, sino disciplinares—, de sus demandas. Esta construcción de relaciones también se da entre colegas, desde la paridad, el diálogo con el otro, la soledad, el silencio.

La dimensión de las relaciones humanas que constituyen lo pedagógico supera la producción misma de la obra, esta desborda los modelos preestablecidos en la enseñanza del arte. Darse cuenta de las estructuras que cohabitan en nosotros es un desafío pedagógico, en tanto voluntad por resignificar la relación con los otros.

Estas relaciones también se dan desde la contaminación, un querer hacer, atrapar, confrontar, desde el cuidado, la confianza, el dolor, la *relación está mediada por el estudiante y su práctica artística como problema pedagógico*, entre el deseo de ser artista y lo que hay que ser: docente.

Con relación a la condición del profesorado, se han nombrado, además, exigencias que se le hacen, ya no solo en función de la información a transmitir, sino en el trato y la distinción de una relación servicio-cliente y lo que ello implica en el servicio educativo público. El ser recursivo en medio de la precariedad, las condiciones en las que llegan los estudiantes al

aula y la naturaleza de las relaciones de afecto que allí se cocinan también hacen parte de esta condición.

Las comprensiones de lo pedagógico se sitúan desde una esfera relacional; se hablaría más de un *conocimiento relacional*, donde se da relevancia al cuidar las relaciones entre los sujetos sobre los saberes disciplinares del arte. No obstante, estos se mantienen presentes, reclamando una especificidad al campo de las artes, pero a su vez transitan por una transversalidad en la que se ubican buena parte de discursos y prácticas en educación artística, sobre todo desde perspectivas escolares y políticas, y un despliegue hacia la integralidad o lo común en las artes, en tensión con una especificidad centrada en didácticas y metodologías específicas, esto es, en la institucionalidad universitaria en artes. Las dinámicas en contextos comunitarios son de otro orden, algunas provenientes de la autogestión y lo colaborativo, muy relacionadas con el trabajo social y la educación popular.

Tránsitos entre la enseñanza de las artes y la educación artística

El proyecto político de artista es *recuperar la experiencia* y el del profesor es construir — para sí mismo y para sus alumnos— instrumentos metodológicos que permitan tomar distancia de la propia experiencia individual y social: a eso le llamaríamos *mirada crítica* y, por lo tanto, su mayor desafío es que el estudiante pueda construir una autonomía que le haga dueño de su propia experiencia

Huertas (2013, p. 90)

El papel de artistas vinculantes, mediadores sociales entre la experiencia estética y la experiencia comunitaria, se debe a una actitud generosa y de compromiso, desprendida de todo ego, en un mundo seductor y atractivo cada día para ellos por la voracidad del mercado del arte

Uribe (2013, p. 226)

La posibilidad de asumir una educación artística crítica en nuestro contexto significaría escuchar en detalle las prácticas cotidianas que se suscitan alrededor de su experiencia. Sería una escucha detallada que invitaría a profundizar en las maneras en que estas creaciones acontecen y ponerlas en diálogo con otras estructuras aún vigentes de la enseñanza tradicional de las artes, no por privilegiar una manera sobre la otra, sino como posibilidad de apropiarse con sentido de las artes en contextos sociales como los que vivimos y quizás pensarlas desde otro modo, no como panacea, pero sí como posibilidad. Esta posibilidad implica mayor

responsabilidad, pues significa conocer de manera más profunda el sistema de representaciones culturales y simbólicas que se habita, para poder sentar una posición frente al mismo y promover alternativas de cambio. La conciencia en la ruptura implica eso, responsabilizarse por aquello que se genera en y con otros.

Si bien la relación entre artes y educación transita dependiendo de los contextos que se habitan, con respecto a la enseñanza universitaria se han elaborado investigaciones importantes que hacen un llamado desde perspectivas históricas (Huertas, 2013). No obstante, la mirada a este campo también está requiriendo posicionamientos que contemplen la transformación misma de las dinámicas del campo artístico, dentro del que recientemente se han posicionado discursos alrededor del giro pedagógico (Rogoff, 2008; Helguera y Hoff, 2011), pero que a su vez demandan instancias críticas que no pueden dejar por fuera la comunidad educativa (Mörsch y Sturm, 2006; Rodrigo, 2009; Mörsch, 2011a, 2011b). Este entramado, expuesto en líneas muy generales, invita a pensar la práctica artística en diálogo con la práctica pedagógica, a mi modo de ver, como maneras de *resistencia poética*.

Desde el campo de las artes hay reticencias a enunciarse desde la educación artística, por los imaginarios que en ella se instalan aún. En el territorio de las artes es más tranquilo denominarse *mediador*, aunque en educación, ciertas perspectivas asumen al educador como mediador. Cabe aquí lo señalado por Mörsch y Sturm (2006):

Para mí el objetivo es comprender cómo la mediación artística, no se crea desde procesos miméticos o reiterativos, y nunca es neutra. Nunca puede pretender tener la verdad, sino que es un proceso de diferenciación, de *traducción permanente* [...]. Estamos hablando de tres niveles de traducción: desde la persona, desde el exterior hacia adentro [de las instituciones por las que circulan las obras] y desde la misma exposición [o ámbitos artísticos por donde circulan las obras: teatro, sala de conciertos, entre otros] (p. 173).

La enseñanza de las artes requiere avanzar en construcciones de perspectivas diversas desde su reconstrucción histórica, desde su revisión de prácticas en la escuela, sin perder de vista la historicidad que le es propia, desde la recuperación y la recopilación de repertorios y prácticas comunitarias que se realizan permanentemente, y cómo dialogan, sin ser una obligación, con las instituciones que legitiman los saberes académicos. Esta apertura se hace cada vez más necesaria para que tanto prácticas educativas como artísticas den cuenta de transformaciones mutuas.

Un lugar que se ha debatido por los bordes es la relación entre disciplinas, interdisciplinas, transdisciplinas e indisciplinas,¹⁶ dado que cada una de ellas contiene unos desarrollos históricos particulares, unas manifestaciones específicas instaladas en el contexto local. Ante esa distinción hay posicionamientos integradores y otros que reclaman didácticas, metodologías y pedagogías específicas.

Buena parte de la enseñanza se sigue impartiendo en relación con una técnica u oficio que finalmente reivindica no necesariamente la producción o la relación con las industrias culturales, sino prácticas que proporcionan cohesión social y a ello, por lo general, se le atribuye el buenismo de las artes.¹⁷

Sin embargo, la relación técnica con el estar ocupados ha pasado de un aprender haciendo, a un convivir haciendo, a un trabajar haciendo donde la condición reflexiva (Schön, 1992) ha derivado a un segundo plano. Otros asuntos relacionados con la técnica se han orientado a la rememoración romántica del volver a lo artesanal como algo que se ha perdido, en donde cabría revisar si la relación con ello se puede asumir más allá de su nostalgia o no solo como recuperación del patrimonio cultural. Cabría preguntarse entonces:

1. ¿Cómo se asume el oficio y el taller en los tiempos actuales pensados como escenarios de acción de los profesores de artes?
2. ¿Cuál sería la vigencia de preguntarse por el oficio en las prácticas artísticas actuales?
3. ¿Cuál es esa relación entre la práctica del arte, situada aún como objeto, con sus valores estéticos, y la experiencia estética misma que acontece en el encuentro con el otro?
4. ¿Cómo se dan los modos de interpretar y asumir esas experiencias estéticas en relación con los contextos específicos por donde circulan? (Jauss, 2002; Arriaga y Agirre, 2010)
5. ¿Qué sucede con aquellas prácticas que no prestan atención a lo factual y que se sustentan en la capacidad expresiva, sensibilizadora y como toma de conciencia?
6. ¿Hay otros modos de pensar esa relación sin acudir a tematizaciones preestablecidas?

16. Una interlocución interesante al respecto la señaló Natacha Rena en "Procesos creativos colaborativos y tecnología social" (2013).

17. Entendido el *buenismo* como dar por hecho que practicar una disciplina artística en sí misma genera mejores personas, transforma sentimientos y experiencias malas en buenas, e incide de manera automática en una transformación social que disminuye sus factores negativos. Estos asuntos requieren de revisión cuidadosa, porque la naturaleza del arte también significa transgresión.

En escenarios asociados a la enseñanza de las artes en el contexto universitario se plantean discusiones relacionadas con los dominios de los lenguajes y su tendencia a afirmar que el discurso y el uso de la palabra prima sobre el hacer, y que el arte se legitima ahora sobre la palabra y no un oficio; en ese sentido, en el contexto de la maestría se insiste en una experticia, en un saber hacer, en una conciencia material (Sennett, 2009). ¿Qué sucede entonces con esos lenguajes y sus transformaciones en el ámbito escolar como *saberes escolares*?

Así mismo, en prácticas que tienen lugar dentro de la academia y por fuera de ella se abordan problemas sobre la tradición y la contemporaneidad, así como manifestaciones de la alta y la baja cultura, la cultura académica y la popular tienen un lugar en el debate; por tanto, hay una pregunta que va teniendo más peso: ¿qué sucede con el saber institucionalizado y cómo dialoga con las manifestaciones actuales en un contexto como el nuestro?

Un contrapunto interesante es la diferenciación entre pedagogos y talleristas, y las relaciones que se establecen con ellos. Suele haber interlocuciones distintas si se trabaja con artistas o con educadores; los imaginarios que sigue habiendo al respecto se instalan desde lugares comunes, en donde el artista tiene implícita una capacidad imaginativa y transgresora, como si el docente no la tuviera. Por el contrario, el docente se concibe como carente de ese elemento y como representante nato de una institucionalidad que muchas veces es rígida y con patrones preestablecidos. No obstante, con trabajos realizados previamente, pronto se desmontan esos imaginarios, acompañando prácticas docentes en las que en realidad hay un trabajo insospechado alrededor de las artes, por lo que se considera central el trabajo articulado entre artistas y docentes para activar, desde sus potencias, acciones conjuntas que robustecen las comunidades con las que se trabaja y el crecimiento profesional de los artistas.

El trabajo en las artes parte desde lo cotidiano, desde el tiempo, del cuerpo, desde el espacio, desde el archivo, desde el ejercicio, desde el lugar y la naturaleza misma de las imágenes que se elaboran en un proceso de creación. Aquí la técnica y su sentido es un asunto que tensiona y dinamiza las relaciones entre arte y educación.

Esto en relación con el campo de las artes resulta inquietante, dado que uno de los lugares para que acontezca la experiencia es desde el cuerpo (Farina, 2005, 2006), por lo que cabría preguntarse: desde los haceres del cuerpo, el conocimiento allí generado, ¿cómo se pone en diálogo con las estructuras reproductivas de la escuela? ¿Son las artes una posibilidad de romper con esta reproductividad, aunque en ellas habiten las fuerzas propias del campo artístico?

Lo anterior se anota porque muchas de las maneras como sigue llegando el arte a las escuelas y distintos escenarios educativos, contienen en sí mismas un alto grado de reproducción. Con ello basta ver distintos proyectos exitosos y experiencias significativas que dan a las artes en la educación su carácter implícito de transformación en nuestro contexto local, pero habría que reparar en posicionamientos críticos y alternativos al respecto.

Una articulación inicial

Este apartado busca poner en diálogo las voces recogidas y elaboraciones teóricas que resultan afines a las tensiones expuestas dentro del escrito. Se presenta, de manera sucinta, el *Movimiento Pedagógico*, con una idea localizada de la condición del profesorado que apuesta por situar y comprender apuestas pedagógicas relevantes, en relación con cruces específicos (aún en construcción) en el campo de la educación artística y la enseñanza de las artes.¹⁸

En la década de los ochenta el Movimiento Pedagógico se instala con fuerza en Colombia. En el Congreso de Bucaramanga (1982) quienes participaban toman la decisión política de impulsar el Movimiento Pedagógico como parte de un nuevo período en la historia de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (Fecode), y se inicia el camino de construcción de la propuesta. Con este fin, se convoca a los investigadores educativos, a los grupos de maestros organizados y a los educadores en general, para avanzar en su desarrollo. Sus propósitos son definidos en las conclusiones del evento y recogido en el primer número de la revista *Educación y Cultura* (Fecode, 1984). Estos se presentan de la siguiente manera por Tamayo (2006):

- 1.-Adelantar una reflexión colectiva sobre la identidad y el papel cultural del educador, así como sobre el conjunto de relaciones en las que el educador se encuentra involucrado.
- 2.-Aglutinar y elaborar las preocupaciones profesionales del magisterio y sus esfuerzos aislados. Hacer más vigorosa la búsqueda de alternativas pedagógicas.
- 3.-Incidir en el cambio educativo siguiendo criterios fundamentados a través del estudio y la discusión colectiva a dos niveles: pedagógico y político.

18. En este artículo, estos diálogos se dejan enunciados. Sus desarrollos en extenso se encuentran en el cuerpo de la tesis.

- 4.-Por el fortalecimiento de la educación pública.
- 5.-Luchar por mejores condiciones de trabajo.
- 6.-Contribuir a fundamentar y orientar la cualificación de los docentes.
(p.104-105)

Las acciones que adelanta este movimiento son decisorias para comprender la condición actual del profesorado, que en ese entonces se definió como “trabajador de la cultura”, y que se distanciaba de “las profesiones liberales y del funcionariado” (Miñana, 2009, p. 60).

La denominación de *trabajadores de la cultura* se extendió a organizaciones artísticas y culturales que lideraron distintos movimientos populares. El de mayor fuerza y reconocimiento proviene del teatro popular y el nuevo movimiento del teatro latinoamericano. El principio de *creación colectiva* que aquí se trabajaba, continúa siendo central tanto a nivel pedagógico como artístico en el campo del teatro específicamente. Este movimiento estuvo liderado, entre otros grupos, por el Teatro La Candelaria, en la década de los sesenta. La obra se construye desde la creación colectiva, en el que roles de director y actor se traslapan. Menciono este caso, porque desde allí también se empiezan a denunciar acciones del conflicto armado en Colombia. En la actualidad, el Teatro La Candelaria trabaja desde la equidad de género, el teatro con grupos y el movimiento social de mujeres *Expedición por el Éxodo*.

Con relación al campo de la educación artística, se comparten los siguientes postulados, en perspectiva, reitero, de cotejarlos con las prácticas que cada quien adelanta.

La pretensión de que “el” arte, “la” práctica artística o “la” educación produzcan algo en concreto en la conducta de las personas parte de un presupuesto que hemos intentado develar en anteriores ocasiones: una visión esencialista y no procesual de estos fenómenos. Entonces decíamos que preferimos hablar de “procesos” artísticos y de “campo” artístico, y no de “arte” porque partimos de que lo artístico no es una propiedad inherente a determinados objetos o personas, sino que es fruto de una compleja red de relaciones entre los hombres y de los hombres con los objetos. [...] No sólo el arte, sino nosotros mismos, los seres humanos, somos “emergentes” y constituidos en forma similar por los procesos históricos y culturales (Miñana, Ariza y Arango, 2006).

Hablar en nombre de un país o región cada vez me resulta más difícil; considero pretensioso hablar por cierta cantidad de personas cuyas prácticas y experiencias con el arte y la educación artística varían de acuerdo con los contextos y las circunstancias vitales.

Sin embargo, reconociendo el riesgo que esto implica, me permito dialogar con el estudio hecho por Miñana *et al.* (2006), quienes identifican tendencias en las experiencias en formación artística. Diálogo que me permite alertar sobre la modelización que solemos hacer de ciertas prácticas que reafirman el canon de lo ya establecido, de la libre expresión y del buen gusto en formatos convencionales, y donde la opción de proponer alternativas o miradas críticas se desdibuja. Los autores las mencionan como:

1. Experiencias orientadas hacia la formación moral política o moral de corte universitaria.
2. Experiencias orientadas hacia el empoderamiento social o cultural local.
3. Experiencias orientadas hacia la potenciación y la transformación de la persona.
4. Proyectos integrales de vida.
5. Experiencias centradas en la práctica artística.

Las lógicas que se entreveran en los discursos institucionalizados en la educación artística en nuestro contexto, generalmente pasan por la sensación, la percepción, la imaginación y la expresión determinadas por el conocimiento de quienes “imparten” los procesos educativos.

No obstante, comparto algunas miradas que han teorizado sobre modelos existentes en esta área del conocimiento, que más allá de una identificación de prácticas hacia un modelo u otro, nos propone un reto y es nombrar, desde nuestras cotidianidades, las maneras en que se han institucionalizado los discursos alrededor de la educación artística.

Siguiendo a Aguirre (2006), estos modelos se nombran de la siguiente manera: el primero de ellos se centra en el valor del objeto artístico y en la instrucción de los educandos (*modelo logocentrista*). El segundo está centrado en la idea de un sujeto creador y que se expresa (*modelo expresionista*). El tercero, que devuelve la mirada al objeto artístico, aunque esta se fije especialmente en aquellos aspectos que visualmente lo hacen relevante (*modelo filolingüista*). Aquí el arte como un lenguaje se enseña y aprende en un proceso de comunicación en el que el análisis y la interpretación cumplen un papel primordial.

Aquí se instala teóricamente la división entre formación artística y educación artística, siendo la primera para formar especialistas (educación para el arte), centrada en principio en la institución *universidad*; y la segunda, como un derecho y acceso a todos (educación por el arte),

centrada, además, en la institución *escuela*. Aunque en ocasiones esta distinción se nombre como falso problema en el contexto local (Huertas, 2000), en la cotidianidad de los procesos formativos y en la toma de decisiones de políticas continúa siendo vigente. Con ello basta ver las miradas recientes que se han hecho a experiencias en educación artística (Miñana *et al.* 2006; Colombia, Ministerio de Educación, 2008; OEI, 2009; Romero, 2011). Desde esta perspectiva, las nociones que mantienen su fuerza son la *creatividad* y la *libertad*, nociones que no están exentas de miradas críticas.

Dos lugares que en el contexto local continúan en construcción, intentando permear las estructuras institucionales, son los que asumen *la educación artística entendiendo el arte como hecho cultural*,¹⁹ y aquellos que mencionan los *estudios de la cultura visual como posibilidad de renovación de esta*.²⁰

Estas perspectivas, en palabras de Duncum,

[...] supone un cambio radical en las orientaciones tradicionales, porque implica cambiar el objeto de estudio del “arte”, a la “cultura visual”. A juicio del educador australiano, este cambio es de mayor calado que el que supuso pasar de una educación artística expresionista a una disciplinar, como ocurrió en los ochenta, porque no sólo supone un cambio en la perspectiva, sino en el objeto de estudio, en los mismos contenidos (citado por Aguirre, 2006).

La frase anterior contiene una tensión que intuía, pero que se ha hecho presente en el momento mismo de la escritura, al interpretar los materiales en relación con los marcos teóricos y metodológicos.

En ese orden de ideas, desde las perspectivas planteadas en el contexto colombiano, algunas reflexiones sistemáticas se adelantan desde grupos de investigación adscritos a las facultades de artes o educación, entre las que se encuentran: Unidad de Arte y Educación de la Universidad Nacional de Colombia, el grupo gestor de la Maestría en Educación Artística de la Universidad de Antioquia, el grupo gestor de la Maestría en Educación por el Arte de la Universidad Surcolombiana, los grupos de Arte y Pedagogía, y de Educación Artística, de la Universidad Pedagógica.

Por otro lado, las relaciones con las instituciones están mediadas por los discursos que estas legitiman. Por tanto, desde la perspectiva de esta pesquisa, la educación artística se constituye no solo de los discursos

19. Véanse los textos de Imanol Aguirre (2005, 2006, 2007, 2008a, 2008b, 2011) y Arriaga y Agirre (2010).

20. Véanse los textos de Fernando Hernández (1996, 2001, 2005, 2006, 2007, 2008, 2010, 2012a, 2012b), Efland, Stuhr y Freedman (2003), y Freedman (2006).

institucionales que legitima la legalidad colombiana, sino desde las prácticas cotidianas concretas que agenciamos en los contextos específicos de acción. Estos discursos institucionales pocas veces se problematizan y recurren a cambios estratégicos en los conceptos, sin problematizar a fondo sus prácticas; por ello se presenta la recurrencia de nociones como buen gusto, civilidad, la educación artística como área de conocimiento, como factor de sostenibilidad, pilar de desarrollo económico y transformación social, como práctica constitutiva de las mismas comunidades, como competencia básica (orientaciones). Al rastrearlos con cuidado se encuentran matices que, al ponerlos en relación con las prácticas, posibilitarían una revisión que potencie el trabajo en torno a la educación artística, resignificando las acciones que llevamos a cabo y los modos de relacionarnos entre nosotros.

Los imperativos de la educación artística desde un deber ser inscritos en la institucionalidad pública y privada se quedan cortos con respecto a las realidades complejas por las que se transitan quienes hacemos parte de ella. Esto significa que parte de sus conceptualizaciones, desarrollos y prácticas, parte de su configuración como campo, la requerimos agenciar en una relación dialógica, mas no dependiente o sumisa hacia lo que la institucionalidad indica. Esta relación dialógica pasa por el reconocimiento de las prácticas que realizamos a diario y cómo se materializa este en medio de la institucionalidad de la que hacemos parte. En ese sentido, los macrorrelatos toman cuerpo, necesariamente se sitúan en contextos micro para potenciarse, para descubrir en ellos, en palabras de Guattari y Rolnik (2006), una nueva suavidad.

Por tanto, la invitación que aquí se hace es a nombrar microterritorios, como escenarios posibles para la toma de conciencia de la transformación, en caso de que ya existan, y si nos los hay, construirlos desde las capacidades que trae cada uno, teniendo presente la posibilidad de desterritorializar lo que se posee (saberes, sentimientos, hábitos), y esto se da desde lo colectivo, de ciertas maneras de asumir lo colectivo.

Referencias bibliográficas

- Abril, G. (2010). *Análisis crítico de textos visuales. Mirar lo que nos mira*. Madrid: Síntesis.
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística. Ensayo para una revisión pragmatista de la experiencia estética en educación*. 2.^a ed. Barcelona: Octaedro – UPNA.
- Aguirre, I. (2006). Modelos formativos en educación artística: imaginando nuevas presencias para las artes en educación. Foro Virtual Permanente del Congreso Regional en Formación Artística y Cultural para América Latina y El Caribe. Bogotá.
- Aguirre, I. (2007). *Contenidos y enfoques metodológicos de la educación artística*. En Congreso de Formación artística y Cultural para la Región de América Latina y el Caribe. (CD-ROM). Medellín, Colombia.
- Aguirre, I. (2008a). Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación artística. *Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais*, 1(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337027033002>
- Aguirre, I. (2008b). Pragmatismo e a Educação Artística (Arte/educação) Contemporânea. En *Actas 18 Congresso Nacional da Federação dos Arte-Educadores do Brasil* (pp. 1-14). Crato, Brasil: CONFAEB - Universidade Regional do Cariri.
- Aguirre, I. (2011). Cultura visual, política da estética e educação emancipadora. En R. Martins, e I. Tourinho, (Eds). *Educação da Cultura Visual: Conceitos e contextos* (pp. 51-68). Santa Maria (Brasil): Editora UFSM.
- Arendt, H. (2010). *Lo que quiero es comprender. Sobre mi vida y mi obra*. Abella, M. y López, J. (Trads.). Madrid: Trotta S. A.
- Arriaga, A., y Aguirre, I. (2010). Un aparato metodológico para analizar las ideas de arte e interpretación que subyacen en discursos y prácticas educativas de museos de arte. *Revista Iberoamericana de Educación*, (53). Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie53a09.htm>
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Blanco, C. y del Amo, T. (Trads.) Madrid: Ediciones Morata.
- Benjamin, W. (2008). *El narrador*. Oyarzun, P. (Trad.) Santiago de Chile: Ediciones metales pesados.

- Bhabha, H. K. (2000). *Narrando la nación*. Recuperado de <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/H%20Bhabha.pdf>
- Bogotá, Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte (2014). *Seminario "Las artes a la canasta familiar"*. Recuperado de http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/32_documento_seminario_educacion_artistica_25092014_3_3.pdf
- Bogotá, Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte (2015). *Lecturas entrecruzadas. Artes, cultura, patrimonio, recreación, deporte y educación*. Recuperado de <http://siscred.scrd.gov.co/biblioteca/handle/123456789/287>
- Bogotá, Secretaría de Educación Distrital (2014). *Currículo para la excelencia académica y la formación integral. Orientaciones generales*. Recuperado de http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/NOTICIAS/ORIENTACIONES_GENERALES.pdf
- Bogotá, Secretaría Distrital de Integración Social (s. f.). *Desarrollo integral de la primera infancia*. Recuperado de http://scabogota.org/sca_anterior/docs/anexo_17_735_desarrollo_integral_de_la_primera_infancia_en_bogota.pdf
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?". Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 40-65. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/239448.pdf
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación: guía para indagar en el campo*. Granada: Grupo FORCE, Universidad de Granada.
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.
- Caracol Radio (2014) *Jornada única escolar iniciará a fin de año*. Recuperado de <http://www.caracol.com.co/noticias/actualidad/jornada-unica-escolar-iniciara-a-fin-de-ano/20140923/nota/2429110.aspx>
- Colombia, Congreso de la República. (1994, 8 de febrero). Ley 115, por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial* 41.214, Bogotá.
- Colombia, Congreso de la República. (1997, 7 de agosto). Ley 397, por la cual se expide la Ley General de Cultura. *Diario Oficial* 43102, Bogotá.
- Colombia, Ministerio de Cultura (2009). Memorias de encuentros regionales de educación artística "Un derecho de todos". CD-ROM.

- Colombia, Ministerio de Cultura (2010). *Compendio de políticas culturales*. Rey, G. (Comp.) Bogotá: Ministerio de Cultura. Recuperado de <http://www.mincultura.gov.co/ministerio/politicas-culturales/compendio-politicas-culturales/Paginas/default.aspx>
- Colombia, Ministerio de Cultura (2013). *Memorias Encuentro Nacional de Educación Artística*. Recuperado de <http://www.mincultura.gov.co/areas/artes/educacion-artistica/encuentros/Documents/MEMORIAS%20ENCUENTRO%20NACIONAL%20BOGOTA%20VERSION%20FINAL.pdf>
- Colombia, Ministerio de Cultura (s. f.). Laboratorios de artes visuales. Recuperado de <http://www.mincultura.gov.co/areas/artes/artes-visuales/laboratorios-artes-visuales/Paginas/default.aspx>
- Colombia, Ministerio de Cultura y Ministerio de Educación Nacional (2005). Convenio 455 de 2005, s. d.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2008). *Foro de Educación Artística y Cultural: “El arte y la cultura fortaleciendo competencias básicas y ciudadanas”*. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-173455.html>
- Colombia, Presidencia de la República, Alta Consejería para las Regiones y la Participación Ciudadana (2011). *Ayuda de Memoria APP 43 - Acuerdo para la Prosperidad, Sector Cultura*. Recuperado de <http://wsp.presidencia.gov.co/Regiones/Acuerdos/documents/APP043memoria.pdf>
- Colombia, Presidencia de la República. (1991, 20 de julio). Constitución Política de Colombia. *Gaceta Constitucional* 116 de 20 de julio de 1991.
- Comisión Organizadora del Congreso Iberoamericano de Educación Artística (2008). *Conclusiones del Congreso Iberoamericano de Educación Artística “Sentidos Trans-Ibéricos”*. Recuperado de <http://www.insea.org/docs/conclusiones%20CIAEA.pdf>
- Connelly, M., y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa *et al.*, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 1-59). Barcelona: Laertes.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. París: Ediciones Unesco.
- Efland, A. Stuhr, P., y Freedman, K. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Vermal, L. (Trad.) Barcelona: Paidós.

- Facultad de Bellas Artes, Universidad Pedagógica Nacional (2009). *(Pensamiento), (palabra) y obra* [revista].
- Farina, C. (2005). *Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y pedagogía de las afecciones*. (Tesis inédita de Doctorado). Departament de Teoria i Història de l'Educació, Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Farina, C. (2006). Arte, cuerpo y subjetividad: experiencia estética y pedagogía. En *Memoria Académica. Educación Física y Ciencia*, año 8, 51-61. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.134/pr.134.pdf
- Fecode (1984). *Educación y Cultura*, (1), julio. CEID- Fecode.
- Ferraroti, F (1991). *La historia y lo cotidiano*. Tognonato, C. (Trad.). Barcelona: Ediciones Península.
- Foucault, M. (1978). *Vigilar y castigar*. Garzón, A. (Trad.). México: Siglo veintiuno.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Mata, A. (Trad.). Barcelona: Octaedro.
- Freire, P y Guimarães, S. (1998). *Diálogos sobre educación*. Quito: Corporación Ecuatoriana para el Desarrollo de la Comunicación (CEDEC).
- Fundación Gilberto Alzate Avendaño, Alborde Maracaibo, Este espacio no es mío, El Apartaco y Aleüers 89, (2013). *De artistas para artistas*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/201436240/De-Artistas-Para-Artistas-Bogota>
- Gerencia de Artes Plásticas y Visuales del Instituto Distrital de las Artes Idartes y la Fundación Gilberto Alzate Avendaño (2011). *Revista de Artes Visuales ERRATA*, (4).
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Guattari, F, y Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Haraway, D. (1995). Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza. Talens, M. (Trad.) Madrid: Ediciones Cátedra.
- Harris, M. (1976). History and significance of the emic/etic distinction. *Annual Review of Anthropology*, 5, 329-350. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/2949316>

- Helguera, P., y Hoff, M. (2011). *Pedagogia no campo expandido*. Porto Alegre, Brasil: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul.
- Hernández, F. (1996). Educación artística para la comprensión de la cultura visual. *Qurrículum*, (12-13), 11-27. Recuperado de [http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20QURRICULUM/12-13%20-%201996/03%20\(Fernando%20Hern%C3%A1ndez\).pdf](http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20QURRICULUM/12-13%20-%201996/03%20(Fernando%20Hern%C3%A1ndez).pdf)
- Hernández, F. (2001). La necesidad de repensar la educación de las artes visuales y su fundamentación en los estudios de cultura visual. En *Congreso Ibérico de Arte-Educación*. Porto, Portugal. Recuperado de <http://www.prof2000.pt/users/marca/profdartes/hernandez.htm>
- Hernández, F. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? *Educação & Realidade*, 30(2), 9-34. Recuperado de <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/12413/7343>
- Hernández, F. (2006). Elementos para una génesis de un campo de estudio de las prácticas culturales de la mirada y la representación. *Visualidades: Revista do programa de Mestrado em Cultura Visual*, 11-62.
- Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro,
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, (26), 85-118. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/46641/44671>
- Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2011). Prestar atención a la relación pedagógica como alternativa a la concepción de innovación en la docencia que actúa como dispositivo para construir un modo de identidad de estudiantes y profesores en la universidad. En *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes* (pp. 4-11). Barcelona: Universitat de Barcelona. INDAGA-T – RECERCA. Recuperado de http://dipositub.edu/dspace/bitstream/2445/20946/7/Indaga_t_1.pdf
- Hernández, F. (2012a). Investigar con imágenes, investigar sobre imágenes, desvelar aquello que permanece invisible en la relación pedagógica. Seminario pedagogías de la cultura visual. Doctorado en Artes y Educación (curso 2012-2013). Universidad de Barcelona.
- Hernández, F. (2012b). Las pedagogías de la cultura visual como lugares de posibilidad para construir espacios de relación. Seminario pedagogías de la cultura visual. Doctorado en Artes y Educación curso 2012-2013, Universidad de Barcelona.

- Hernández, F., y Morejón, L. (Comps.) (2004). *Historias de vida y educación de las artes visuales: V Jornades d'Història de l'Educació Artística* [Barcelona 20 i 21 de febrer de 2003]. Barcelona: Universitat de Barcelona, Facultat de Belles Arts.
- Huertas, M. (2000). *Arte y conciencia en el ámbito pedagógico*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Secretaría de Educación del Distrito Capital.
- Huertas, M. (2013). De lo que la investigación en educación artística nos dice. En *Creación, pedagogías y contexto. Segundo Encuentro de investigaciones emergentes, 22 y 23 de octubre* (pp. 89-119). Bogotá: Idartes, Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Instituto Distrital de las Artes, Universidad Jorge Tadeo Lozano. (2013). *Creación, pedagogías y contexto. Segundo Encuentro de investigaciones emergentes, 22 y 23 de octubre*. Bogotá: Laldartes, Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Jauss, H. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Innerarity, D. (Trad.). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Maestría de Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. (2012). *Praxis y Saber*, 3(6). Recuperado de http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/praxis_saber/issue/view/187
- Malaver, Carol (2014). A través del arte se aprende a ser persona: Teresa Torres de Eça. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/bogota/entrevista-a-teresa-torres-de-ea/14612755>
- Manen, M. van (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Mantilla, T. (1994). Apuntes sobre la historia del área de la educación artística en Colombia. Archivo particular. Documento inédito.
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Instituto de Estudios y Acción Social.
- McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Figueroa, S. (Trad.). México: Siglo veintiuno.
- Mejía, S. y Yarza, A. (2009). Discursos y conceptualizaciones sobre la educación artística en revistas colombianas: 1982-2006. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55), 171-188.

- Miñana, C. (2009). La investigación sobre la enseñanza en Colombia: positivismo control, reflexividad y política. *Pensamiento educativo* (44-45), 53-76. Recuperado de <http://www.humanas.unal.edu.co/red/publicaciones/articulos-y-ponencias/>
- Miñana, C. (2011). Construyendo problemas de investigación en artes: ámbitos y enfoques. En O. Hernández, y J. Mina (comps.), *Arte e investigación: problemas/fronteras/desafíos* (pp. 53-88). Cali: Instituto Departamental de Bellas Artes.
- Miñana, C., Ariza, A, y Arango, C. (2006). Formación artística y cultural: ¿arte para la convivencia? VII Encuentro para la promoción y difusión del patrimonio inmaterial de países iberoamericanos. Gestión del patrimonio inmaterial y la diversidad cultural. Memorias.17-22 de octubre de 2006, Venezuela. Giraldo, M. (ed.), 165-198. Bogotá: Dupligráficas. Recuperado de <http://www.lacult.unesco.org/docc/epa2006.pdf>
- Mörsch, C. (2011a). *Educación crítica en museos y exposiciones en el contexto del "giro educativo" en el discurso comisarial: ambigüedades, contradicciones y alianzas*. Landkammer, N. (Trad.). Medellín: Intervención en el marco del Encuentro Internacional de Medellín (MDE11).
- Mörsch, C. (2011b). Trabajo en contradicción. La mediación del arte en cuanto práctica crítica. Un concepto autorreflexivo y crítico frente a una pedagogía museística afirmativa, reproductiva y al servicio de la institución. *Humboldt*, (156). Recuperado de <http://www.goethe.de/wis/bib/prj/hmb/the/156/es8622710.htm>
- Mörsch, C. y Sturm, E. (2006). *Prácticas dialógicas. Intersecciones de la pedagogía crítica y la museología crítica*. Palma de Mallorca, España: Fundació Es Baluard Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma.
- Museo de Antioquia (2011). *Encuentro Internacional de Medellín (MDE11) Enseñar y aprender. Lugares del conocimiento en el arte del 2011*. Recuperado de <https://www.museodeantioquia.co/el-museo/#/proyectos/mde11/>
- Observatorio Laboratorio de Investigación Creación (2008). *Primer encuentro / Observatorio Laboratorio de Investigación Creación*. Recuperado de <http://enobserva.wordpress.com/primer-encuentro-observatorio-laboratorio-de-investigacion-creacion/>
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2006). *Carta cultural iberoamericana. XVI Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno*. Montevideo, Uruguay 4 y 5 de noviembre de 2006. Recuperado de http://www.oei.es/xvi/xvi_culturaccl.pdf

- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2009). *Construyendo ciudadanía. Dieciséis experiencias colombianas*. Bogotá: Panamericana Impresos.
- PARQUEADERO (s. f.). Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/el-parqueadero/home>.
- PLATAFORMA (s. f.). Recuperado de <http://www.plataformabogota.org/>
- Redacción El Espectador (2014). "La educación artística es un derecho". *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/bogota/educacion-artistica-un-derecho-articulo-520301>
- Rena, N. (2013). Procesos creativos colaborativos y tecnología social. En *Creación, pedagogías y contexto. Segundo Encuentro de investigaciones emergentes, 22 y 23 de octubre* (pp. 209-263). Bogotá: Instituto Distrital de las Artes (Idartes), Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Rivas, J., y Herrera, D. (2009). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.
- Rodrigo, J. (2009). *La otra Documenta 12: contrapartidas pedagógicas*. Recuperado de <http://documents.mx/documents/la-otra-documenta-12-contrapartidas-pedagogicas.html>
- Rogoff, I. (2008). *Turning. e-flux journal* (0). Recuperado de <http://www.e-flux.com/journal/turning/>
- Romero, M. (2011). Orientaciones para la elaboración de programaciones en artes. En A. Giráldez, y L. Pimentel, (Coords.). *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica* (pp. 135-145): Recuperado de http://www.oei.es/metas2021/LibroEdArt_Delateoria-prov.pdf
- Romero, M. (2015). Investigación en educación artística: narrativas, realidades y ficciones. En *II Congreso Internacional de Investigación en Artes Visuales ANIAV 2015*. Valencia: Universitat Politècnica de València. Recuperado de <http://ocs.editorial.upv.es/index.php/ANIAV/ANIAV2015/paper/viewFile/1262/646>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Montero, L., y Vez, J. (Trad.) Barcelona: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Instituto Nacional de Bellas Artes, Organización de Estados Iberoamericanos (2010). *Declaratoria del Encuentro Iberoamericano de Educación Artística y Cultura*. Recuperado de <http://www.oei.es/artistica/declamexico.htm>

- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Galmarini, M. (Trad.). Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. (2012) *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Galmarini, M. (Trad.). Barcelona: Anagrama.
- Sommer, D. (2005). Art and Accountability. *Literature and Arts of the Americas*, 38(2), 261-276. Recuperado de <https://www.amherst.edu/media/view/28713/original/Art%20and%20Account.pdf>
- Tamayo, A. (2006). El movimiento pedagógico en Colombia. (Un encuentro de los maestros con la Pedagogía). *HISTEDBR*, 24, 102-113. Recuperado de http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/24/art09_24.pdf
- Trafí-Prats, L. (2015). Para uma formação de professores baseada no cosmopolitismo: currículo derivativo e possibilidades de exploração indireta da subjetividade. En M. Oliveira y F. Hernández (Orgs). *A formação do professor e o ensino das artes visuais* (pp. 119-147). Santa Maria, Brasil: Universidad Federal de Santa Maria. Texto compartido en el Seminario de pedagogías culturales y perspectivas críticas del doctorado en Artes y Educación (febrero, 2014).
- Unesco(1980). *Recomendación relativa a la condición del artista*. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13138&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Unesco (1999). *Llamamiento para la promoción de la educación artística y de la creatividad*. Recuperado de http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=9747&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Unesco (2001). *Declaración Universal de la Unesco sobre la diversidad cultural*. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Unesco (2005a). *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf>
- Unesco (2005b). *Declaración de Bogotá sobre educación artística*. Recuperado de <http://portal.unesco.org/culture/es/files/29876/12651903953813BA79A.pdf/813BA79A.pdf>
- Unesco (2006). *Hoja de ruta para la educación artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*. Recuperado de http://portal.unesco.org/culture/es/files/40000/12581058825Hoja_de_Ruta_para_la_Educaci%F3n_Art%EDstica.pdf/Hoja%2Bde%2BRuta%2Bpara%2Bla%2BEducaci%F3n%2BArt%EDstica.pdf

Unesco, Ministerio de Cultura de Colombia, Asociación Colombiana de Facultades y programas de Artes (Acofartes), Universidad de Antioquia, Gobernación de Antioquia, Secretaría de Educación para la Cultura (2007). Recomendaciones y lineamientos de políticas públicas para la educación artística para la Región de la América Latina y el Caribe.

Unesco, Ministerio de Cultura, Deporte y Turismo, República de Corea (2010). *Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística. La agenda de Seúl: objetivos para el desarrollo de la educación artística*. Recuperado de http://portal.unesco.org/culture/es/files/41117/12861962605La_Agenda_de_Se%FAI_Objetivos_para_el_desarrollo_de_la_educaci%F3n_art%EDstica.pdf/La%2BAgenda%2Bde%2BSe%FAI_Objetivos%2Bpara%2Bel%2Bdesarrollo%2Bde%2Bla%2Beducaci%F3n%2Bart%EDstica.pdf

Universidad de Antioquia. (s. f.). *Encuentros de experiencias significativas en educación artística y cultural*. Recuperado de <https://www.museodeantioquia.co/evento/v-encuentro-de-experiencias-significativas-en-educacion-artistica-y-cultural/>

Universidad Nacional de Colombia y Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte (2013). *Resultados de los programas de formación y del proceso de caracterización y lineamientos de las escuelas de formación artística de las localidades de la ciudad*. Recuperado de <http://siscred.scrd.gov.co/biblioteca/handle/123456789/215>

Universidad Pedagógica Nacional y Ministerio de Cultura (2008). *IV Encuentro Nacional de Educación Artística. Lugares y sentidos del arte en la educación en Colombia. Conclusiones*. Recuperado de [http://acofartes.org.co/docsweb/nuestrasactividades/\(3\)%20EVENTOS%20Y%20MEMORIAS/2008%20MINCULTURA,%20ENC.%20ED.%20ARTISTICA/CRUCE%20DE%20CONCLUSIONES.pdf](http://acofartes.org.co/docsweb/nuestrasactividades/(3)%20EVENTOS%20Y%20MEMORIAS/2008%20MINCULTURA,%20ENC.%20ED.%20ARTISTICA/CRUCE%20DE%20CONCLUSIONES.pdf)

Uribe, C. (2013). *Pesquisa, acercamiento y relaciones paritarias entre saberes espontáneos y saberes expertos*. En *Creación, pedagogías y contexto. Segundo Encuentro de investigaciones emergentes, 22 y 23 de octubre* (pp. 209-227). Bogotá: Idartes, Universidad Jorge Tadeo Lozano.

Velásquez, G. (2011). *Las políticas públicas en educación artística: reflexión crítica desde la experiencia de las prácticas pedagógicas y artísticas en el aula* (Trabajo inédito de especialización). Especialización en Educación Artística Integral, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

WAAE. World Alliance for Arts Education. (s. f.). Sitio web. Recuperado de <http://waae.edcp.educ.ubc.ca/>