

Título: Discursos y prácticas presentes en artistas-docentes que ejercen la docencia universitaria en artes: cruces metodológicos

Title: Discourses and practices present in artist-teachers engaged in university arts teaching: methodological crossings

Nombre del autor/a:

Mónica Marcell Romero Sánchez.

Universidad / Institución:

Estudiante Doctorado en Artes y Educación (Universidad de Barcelona)

Unidad de Arte y Educación, grupo de investigación (Facultad de Artes, Universidad Nacional de Colombia)

Correo electrónico: mopomapa2@gmail.com

Resumen

Se espera compartir los tránsitos, acciones y tensiones que se han venido configurando alrededor de la investigación adelantada dentro del Doctorado denominada: “*Relaciones entre discursos y prácticas de artistas-docentes universitarios que enseñan artes*”. Los desarrollos de ésta esperan proporcionar reflexiones alrededor de cruces metodológicos en la estructuración de un campo de estudio sobre la educación artística en el contexto colombiano.

El posicionamiento que se ha venido consolidando dentro de la investigación surge desde el campo de las artes hacia el campo de la pedagogía, debido a la formación disciplinar que ha adquirido quien escribe este texto. En principio la condición del profesorado que se intenta observar se sitúa en el ámbito universitario. Allí se materializa una tensión que continúa vigente frente a la formación de artistas y de profesores de artes. Este es un asunto primordial, en el que se asume como eje central la experiencia, y precisamente la experiencia artística como constitutiva del saber del profesor.

Uno de los asuntos que se cuestiona es la manera de abordar la pesquisa, en donde quien investiga y es investigado es el profesor de artes y cuyo sustento es tanto la experiencia del aula como su experticia artística. Por ello la revisión de los cruces metodológicos en el campo de la investigación y la enseñanza de las artes en el contexto universitario colombiano, se torna fundamental.

En esa medida, lo que se socializará en la Conferencia, serán ejercicios de visualización de las conversaciones y decisiones que se han venido tomando dentro de la investigación.

Palabras Clave

Narrativas visuales, artistas-docentes, educación artística

Summary:

It is expected to share the transits, actions and tensions that have been setting around the investigation conducted into the PhD entitled: "Relations between discourses and practices of college artists-teachers who teach arts." The developments of the latter provide reflections around methodological crossings when structuring a field study on arts education in the Colombian context.

While the conformation of the field starts from a distinction between the teaching of arts and arts education, for various historical and educational phenomena, this difference in our daily lives is not very clear and both subjects seem to coexist even in a contradictory manner.

It departs from a historical review in which the presence of discourses that have been shaped around these issues is demonstrated. Therefore is assumed an initial moment of inquiry about arts educationⁱ located in the 80's in the Colombian context in which the review of institutional discourses and practices (usually public) focuses its development. At this point a reading of the collected information is being performed on the light of two concepts: experience and methodology.

A second moment focuses on the relations between discourses and pedagogical practices that are present in the artistic work. The positioning that has been consolidating within the research emerges from the field of arts to the field of pedagogy because of the disciplinary formation that I have acquired.

Initially, the status of teachers who are observed is situated in the university environment. There, a tension (that persists) materializes against the formation of artists and arts teachers. This is a major issue, in which experience is assumed as the core, and indeed the artistic experience as constitutive of the knowledge of the teacher.

From this last statement, ways to address the research are questioned, where the one who investigates and is being investigated is the art teacher, and whose livelihood is both the classroom experience and his artistic expertise. Therefore, the review of methodological crossings in the field of research and teaching of the arts in the Colombian university context, becomes fundamental.

Is worth noting that an anchor of the research process, is the work with images and records as a methodological strategy to set a critical look around the experience. This work has been collected in log booksⁱⁱ made from the everyday life of being in the academic spaces of the first half (2013-I) of the Master of Arts Education at the National University of Colombiaⁱⁱⁱ, and are made up of letters, conversations, audio and images.

To that extent, at the Conference, will be socialize visualization exercises about conversations and decisions that have been taken in the research. The central problem that crosses the various moments of the investigation has to do with the discourses and practices that are present in artists-teachers who decide to become university professors of arts.

Therefore some general reflections on the understanding of the formation of arts teachers are located, and from this place some contextual relationships between art and education are named. These developments have disciplinary fields and perspectives that sometimes come into friction and from which is invited to walk in a hybrid field such as the arts education.

Then, some statements of the pedagogical order derived of the experience as a teacher are shared, that in dialogue with critical views contemplate culture and the body as

possible links between disciplinary fields aforementioned and require to be procured by interdisciplinary professionals located in specific contexts.

A sample of narratives and conversations with some college arts teachers with whom I work is also presented. At this point working with the archive and decision making is crucial in order to, from that point, rework a biographical account, in which narratives are put into play, not only of the subject of investigation but of the researcher, and the relationship is built to elaborate it together.

Key words

Visual narratives, artists-teachers, art education

Relaciones contextuales entre arte y educación

“Hay una dimensión pedagógica que vive en el arte. Su capacidad de afectar y cambiar de algún modo a los que nos ponemos en relación a ello lo delata. La dimensión pedagógica de las prácticas estéticas actuales interfiere sobre nuestra percepción, sobre nuestro cuerpo y nuestras formas de entender lo que nos pasa. Sin embargo, no nos dice qué deberíamos hacer, las formas de ser que deberíamos adoptar, o qué rumbo tomar a partir de tales interferencias”
(Farina, 2006:10)

La labor entre formadores y artistas es ardua, la mediación entre las dos esferas reposa en declaratorias nacionales, regionales y mundiales y en algunos planes de política; sin embargo lo que acontece en los procesos formativos se distancia aún del potencial que tiene este trabajo conjunto.

Las interacciones en estos ámbitos existen y día a día emergen con mayor fuerza, lo que implica prestarles atención y detener la mirada en lo que allí sucede. Cada vez más las prácticas artísticas que contemplan lo educativo como parte de su ejercicio adquieren relevancia. La razón de más peso es el relativo sustento económico, dado que ser profesor es la opción más viable de inserción laboral de los artistas. En paralelo están también los docentes de las instituciones educativas –muchos de ellos sin formación específica en artes- que demandan permanentemente la adquisición de herramientas artísticas por medio de capacitaciones para llevar a cabo mejor sus clases. Un tercer nicho integrado por artistas sabedores, poseedores de tradiciones culturales que carecen de formación académica; que no disocian arte y vida y que movilizan comunidades enteras, pero que su inserción laboral es limitada, precaria.

Esta rápida diferenciación de prácticas discursivas, que ameritaría un estudio más detallado, da cuenta de un entramado en el que se sitúa la **formación artística en nuestros contextos específicos**. En medio de esta complejidad, las prácticas colaborativas y comunitarias suelen estar al orden del día y requieren llevarse a cabo con cuidado sin perder de vista el carácter crítico hacia ellas. En esta línea las acciones que se desarrollan en el campo educativo y artístico se complementan, no se sustituyen. En diálogo con lo propuesto por la Unidad de Arte y Educación (2007:36):

“Ni los artistas pueden desentenderse de las consecuencias sociales de su trabajo ni de las condiciones en que las que los artistas y los públicos jóvenes se están formando, ni los educadores pueden ignorar las tensiones inherentes a la práctica del arte, que en tanto experiencias son irreductibles a la traducción a otras dimensiones.”

En esa dirección me permito compartir apartados que hacen parte de una narrativa más amplia y que se ha socializado en espacios académicos. Estos apartados se relacionan con las realidades que configuran los medios masivos (en este caso desde la prensa local), sobre los profesores de artes, y como se constituyen en marco de referencia dentro del quehacer cotidiano de los profesores que son nuestros estudiantes.

La endogamia educativa y los colegios de élite en Colombia

Si usted ha estado cerca de la élite colombiana probablemente conoce a alguien que cree que Meissen es una marca de cerveza alemana, o que Kennedy queda en algún estado al este de los Estados Unidos. Probablemente, también tuvo que ayudarlo a alguno a llegar a la Plaza de Bolívar en las protestas contra Samper, o explicarle que Lucero Alto no es el nombre de una cantante de música de planchar. Todo esto empieza con la endogamia educativa.

Como si haber nacido pobre, o ser víctima, o estar quebrado, fuera el producto de una autocondescendencia elegida.

Las escuelas enseñan desde antes de empezar las clases, por la decisión e imposición de quienes pueden entrar, de quienes tienen el derecho, y de quienes se quedan afuera. Sin experiencia vital compartida, sin empatía con los que están en una posición más débil, todo lo que se hable en la clase de ética, son palabras perdidas.

Javier Corredor Agosto 1, 2013. 11:49

<http://www.lasillavacia.com/elblogueo/blog/la-endogamia-educativa-y-los-colegios-de-elite-en-colombia>

Lo único que el profesor Gustavo González encontró cuando llegó a dictar clase de música en la escuela María Montessori, al sur de Bogotá, fue un viejo órgano sin teclas. Pero él no se inmutó: es un hombre acostumbrado a arrancar con las manos vacías y el corazón lleno.

La ventaja es que él le pone melodía a ese optimismo. Es una prerrogativa que el destino le enseñó desde cuando tenía 15 años y debía empacar productos en un supermercado en el día y terminar su bachillerato en las noches. Llegaba a la estrechez del rancho de tejas de cinc en donde vivía, pero encontraba a su padre -un obrero- tocando en la guitarra una armonía que parecía darle otro sentido a su vida. A él esas armonías lo marcaron, y luego de graduarse en la nocturna estudió una licenciatura en Música en la Pedagógica. Su objetivo era aprender a enseñar y demostrar que la música es vital en la formación. **"Si a los profesores los subvaloran -advierde-, sucede mucho más con los que enseñamos música. Creen que solo servimos para amenizar las izadas de banderas"**.

http://www.cambio.com.co/informacioncambio/800/ARTICULO-WEB-NOTA_INTERIOR_CAMBIO_4523468.html

Cultura | 9 Ene 2013 - 10:00 pm

Polémica en Polonia por instalación en gueto de Varsovia La creación en tiempos de guerra

Una estatua de Adolf Hitler rezando y una exposición en París plantean interrogantes acerca de la conexión entre el artista y el poder.

Michael Schudrich, principal rabino de Polonia, asegura que, antes de su realización, se le consultó sobre el proyecto. El veredicto: "Siento que puede haber un valor educativo en la instalación". Arte para educar, al menos esta vez



La estatua de Hitler rezando sólo se puede ver a través de un agujero. / AFP

Modelos de docencia universitaria

Julio González Zapata (Universidad de Antioquia) ha defendido aquel modelo que concibe la docencia como el gran proyecto de vida de quien opta por ella; modelo que la tecnocracia universitaria ha venido reemplazando por el del empleado productivo, sometido a las exigencias de una academia empresarial eminentemente competitiva.

Atrás quedó el mítico profesor-pensador cuyo sentido existencial y misión social lo definen como un intelectual apasionado, un diletante ("que se dedica a un arte o ciencia por diversión", según Wikcionario). Extrañamos al docente cuya gozosa dedicación a especular sobre saberes, discursos y teorías hace innecesario e inadmisiblemente someter su quehacer a demasiadas reglas. Y ello porque su razón vital lo ha encadenado desde siempre al conocimiento, al pensamiento, los que cultiva a su ritmo, a su talante, sin indicadores, medidores y controladores. En contraste con este sibarita de la ciencia, el nuevo modelo sacraliza al profesor superproductivo, de exitoso marketing, porque gracias a sus títulos y productos adocenados su universidad vende, y vende caro.

Esta academia "competitiva", de ranquin, tiene sus virtudes, pero habría rechazado a aquel Pedro Abelardo que en la incipiente universidad parisiense del siglo XII no sólo inculcaba el racionalismo a sus alumnos sino que les enseñaba a componer canciones para las amadas. Jamás le habría publicado el Contrato social a Rousseau, por no ser el producto de una investigación técnicamente formulada: marco teórico, hipótesis, bibliografía. Ni le otorgaría puntos al opúsculo "Qué es una Constitución" de Fernando Lasalle. A Hegel le cancelaría su curso de filosofía del derecho por no tener más de tres estudiantes.

Julio El Chinchillé <http://www.elsigloweb.com/opinion/modelos-de-docencia-universitaria-columna-309343>

Los niños que partieron de la calle a la gloria musical

Según José Miguel Sánchez Giraldo, actual director del Idiprón, la construcción de un conservatorio de música sinfónica para los niños y jóvenes de Bogotá es un hecho. Aseguró que está por terminarse en la calle 18 con carrera 17. "Vamos en el 70 por ciento de la obra. Es una inversión de 4.000 millones de pesos para la cultura de la ciudad". Será una edificación de cuatro pisos.

Es un homenaje también al barrio La Favorita, en el que se movían en los años 60 y 70 muchos habitantes de la calle y varios albergues de niños de la calle. Allí había una casita en donde muchos jóvenes aprendieron a tocar. Eso lo demolimos para crear lo que será el nuevo conservatorio. Serán 1.000 metros cuadrados para la música.



Cristian David Sánchez sabe que su futuro está en la música.

Junio 27, 2013

<http://www.elsigloweb.com/nota/119675/el-partido-obrero-denuncia-un-crimen-social-en-la-facultad-de-artes.html>



¿Cuántos maestros nuevos van a ver este año?
 Son 3.800 docentes. Es decir, el 40% de los 9.700 que se contratarán en el cuatrienio. Dos mil de estos serán matriculados en maestrías sólidas: 500 actuales y 1.500 nuevos. Ellos tendrán mejores condiciones de trabajo y reconocimiento social y lo mejor, serán tratados como los profesionales que son.

¿Antes no se trataban así?
 Los trataban como operarios, con condescendencia. A ellos no ha que 'pobretiarlos'. Hay que reconocer su poder y pedirles resultados a través de una evaluación. Eso genera temores. Yo estoy de acuerdo en que deberían ganar más pero también mostrar mejores resultados.

¿Es difícil encontrar un diálogo propositivo con los maestros?
 El Magisterio es diverso. Una cosa piensan los rectores, otra los profesores. Hay unos sectores superentusiastas que creen en este gran proyecto y otros que siempre van a estar cerrados. No es fácil convencer a los cerrados.

Sánchez dijo que este año se logrará conectar a Internet de alta velocidad a 430 sedes.

Romero, M. (2013). *Fragments de realidad (detalles)*. Narrativa construida a partir de fotografías y artículos consultados en la web (2013). Fuentes: periódicos locales -El Tiempo, El Espectador- [fotografías y artículos]

En ese sentido la relación entre arte y educación adquiere varias aristas que desbordan la enseñanza de estilos y técnicas que aún es vigente en Escuelas y Universidades y que ha permeado a la educación formal e informal. Por tanto hay una serie de fuerzas dentro de las cuales quien decide formar en artes necesita estar alerta para que se vaya configurando un posicionamiento al respecto. Solo se señala un par de ellas: la referida a las **perspectivas sobre investigación** y creación que asumirá en su ejercicio como formador y sus estrategias de relacionarse con los contextos y las institucionalidades de las que hace parte, para darse cuenta si asume actitudes reiterativas, críticas o transformadoras (Morsch, 2011).

Por tanto, el diálogo que tienen (o no) los artistas y formadores con su **contexto cultural** es primordial: ¿cuáles son sus aproximaciones a la danza, al teatro, a la música a las artes plásticas y visuales? al cine? ¿Se perciben como consumidores culturales?

¿Qué relaciones establece entre ser consumidor y productor cultural? ¿Se circunscribe a estas dicotomías o plantea otros posicionamientos?, estas preguntas se proponen para pensar la labor formativa desde una perspectiva con cierto grado de criticidad.

En ese sentido, se puede afirmar que los momentos de irrupción del arte en la vida de cualquier persona adquieren otras lógicas que cuestionan de manera poética los contextos y situaciones presentes en la vida diaria de los formadores y los participantes de estos procesos, teniendo en cuenta por ejemplo, la dimensión crítica del consumo y la producción cultural que circula entre los sujetos que están inmersos en la formación.

Por tanto se invita a asumir el arte desde la dimensión de la práctica, que implica no reducir la obra al objeto sino entender el arte como *práctica social*, siguiendo a Pollock (1998) “como una totalidad compuesta por múltiples relaciones y determinaciones, presiones y límites (...) El enfoque alternativo consiste en no tratar la obra como objeto sino considerar el arte como una práctica. [Lo anterior significaría ir más allá de enseñar a] “apreciar la grandeza del artista y la calidad de los objetos artísticos” (pp.3-4).

Partir de este enunciado, significaría preguntarse como formador, ¿cómo nos situamos en medio del entramado que contiene el contexto educativo y cultural?, y a su vez provoca un cuestionamiento inverso ¿es posible generar en la escuela dinámicas que entren en diálogo con los circuitos artísticos, sin forzar su artisticidad?

Estos interrogantes incitan a revisar las maneras en que se desarrollan nuestras acciones dentro de escenarios educativos y las conversaciones que éstas despliegan. En palabras de Freire & Guimaraes (1998):

Yo me pongo delante del diálogo como quien, pensando en torno a pensar, percibe que el pensar no se da en la soledad del sujeto pensante, porque, el pensar se hace pensar en la medida en que él se hace comunicante. Y la dimensión comunicante del pensar demanda necesariamente el diálogo, sin el cual el pensar no es comunicante. Por eso mismo es que, entonces, el pensar no acaba en el pensante, pero se da en torno a un objeto que mediatiza la extensión del primer pensante a un segundo pensante. Es exactamente esa mediación que hace el diálogo. En el fondo, entonces, el diálogo sella el acto de conocer y comunicarse (p.140)

Lo anterior sitúa a la formación artística en diálogo directo, vinculada con contexto artístico y cultural en el que se realiza. Por tanto es posible agenciar^{IV} articulaciones desde los mismos actores (artistas, formadores, participantes procesos formativos y comunidades en general) al asumirse como co-creadores de realidades, en los que el diálogo, la acción, el vínculo afectivo, un hacer y un reflexionar conjunto propicien el reconocimiento de la potencia y vulnerabilidad entre unos y otros, como lo señala Sommer (2005):

“Los maestros son agentes culturales que multiplican las lecciones que aprenden al acceder a grupos de estudiantes, cualquiera que sea el gusto que impere en el arte. Para avanzar en este amplio poder persuasivo, los humanistas podrían querer agregar una pregunta reflexiva a las agendas de investigación y a los planes de estudio: ¿cómo afecta al mundo nuestro trabajo interpretativo o pedagógico?” (p.2)

El quien de la educación artística

“...la alteridad no es tanto aquello que no somos, sino más bien todo aquello que no sabemos”...sin embargo pensar la alteridad como aquello que no sabemos, no significa que algún día lo sabremos. Supone en cierta medida, seguir no sabiéndolo todo el tiempo”. Por lo tanto: la alteridad es aquello que no sabremos.”
(Skliar, 2011:155)

Me instalo desde un posicionamiento que invita a reflexionar el sentido de la educación artística entre sujetos que están configurados desde múltiples perspectivas en los que los imaginarios en torno al arte y la cultura continúan vigentes. En ese sentido hablaré de imágenes que se han venido configurando en el tránsito de ser profesora de investigación en la Universidad pedagógica y de lo que allí ha venido sucediendo en compañía de los estudiantes, entre los colegas y en relación con la institución.

Aquí no solo hay una mediación que pasa por los contenidos curriculares, ni por las técnicas de investigación adquiridas, ni por la apropiación de estrategias de producción y creación artística asociadas a las lógicas y dinámicas del arte contemporáneo, ni tampoco se reduce a las técnicas tradicionales asumidas en los distintos semestres. Este reconocimiento del quien y con quien establezco un vínculo en el aula es el que considero determinante para que la investigación se torne vital y le diga algo no solo a quien investiga, sino a quienes transitamos el campo de la educación artística.

Precisamente la bisagra que propone el docente posibilita aperturas, modifica estructuras, transforma prácticas, desarrolla estrategias y plataformas para que la relación con el aprendizaje se haga presente de maneras que no estuviesen previstas con antelación. Es allí en esta condición indeterminada en la que el riesgo y atención en la acción misma dentro del aula o cualquier espacio formativo toma fuerza y adquiere significación para estudiantes y profesores. Así, entre esta indeterminación, la mediación se torna fundamental para reconocer rutinas, sentidos, estrategias y modos de hacer conjuntos.

Si el saber del profesor no se transforma en la interacción con otros difícilmente potenciará miradas de autoreconocimiento sobre el saber que se posee y las limitantes inherentes al mismo. Esto que plantea un desafío a la hora de proponer encuentros dialógicos que provoquen la construcción de realidades antes no previstas.

En este punto es preciso dialogar con Elizabeth Ellsworth (2011):

“Pensar lo imposible, pensar de otro modo. (...)Hacer derivas en la propia domesticación son algunas de las finalidades del diálogo analítico. Pensar en la paradoja, en lo no resuelto de una relación pedagógica. Ubicar a estudiante y profesor no cara a cara, como en un juego de espejos infinito y enfrentado, sino uno junto al otro. Pensar la cultura como acción o en acción y pensarla sin que sea una continuidad, ni una repetición, sino como algo que nos sorprende o que la sorpresa de la no repetición te lleva a plantear algo de un modo que antes no habías imaginado...En la enseñanza esto significa enseñar sin dirigir, sin premiar; aceptar lo inevitable, pensar en textos parciales, permitir mundos plurales. Esto representa que tú, como docente, también puedas permitirte interrogarte sobre lo que has aprendido, a retar lo que se considera por

conocimiento en un momento dado o lo que se considera datos como algo dado (Bal, 2010). Por consiguiente, la docencia también tiene un poder deconstructivo, pues lo no resuelto sugiere que la posibilidad es interminable.” (p.117)

En relación con lo anterior, la interlocución que se ha venido configurando dentro de la investigación, ha sido con el grupo de profesores que acompañó en la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia en la Maestría de Educación Artística. Ellos tienen formación en artes y se han 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 y llevar con cierto rigor una bitácora en la 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.

Me instalo como una *presencia-ausencia*, dado que en esta ocasión no soy titular de ninguna asignatura. Así que decidí hablar con cada uno de los profesores a cargo para ver las maneras de entrar en diálogo en cada escenario. Estos roles se han ido transformando y han evidenciado un riesgo que señala Giménez (1994) citado por Dietz (2009:10): “en la práctica el investigador acaba continuamente oscilando entre esta “actitud clínica” del observador externo y una “actitud misionera” de apoyar activamente como un “partero” el surgimiento o la consolidación del movimiento que estudia”.

Aunque esta es una tensión permanente, he podido presenciar la concreción de relaciones entre estudiantes y profesores, la interlocución o no entre los distintos grupos, la configuración de un cuerpo docente que se piensa su labor intensamente, y la comprensión de ciertos términos naturalizados en nuestro ejercicio docente: la experiencia/lo experiencial, lo pedagógico y lo metodológico. Sin embargo en las clases se han hecho manifiestas otras palabras como afectación, repetición, traducción, memoria, escucha diálogo.

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. Dar cuenta visualmente de lo anterior, espera dar cuenta la selección de las siguientes imágenes.





Romero, M. (2013). *Imágenes tomadas en la clase “Taller de artes y pedagogía I”, Maestría en Educación Artística, Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá* [fotografía]

Anotaciones del orden pedagógico

“...los educadores producimos representaciones de la realidad, discursos individuales y extremadamente personales sobre lo que nos rodea. Llevar a cabo un **acto pedagógico**, no es ni podrá ser nunca un acto pedagógico neutral; y, por lo tanto, es absurdo intentar comprenderlo como un proceso únicamente informativo. Si queremos convertir nuestra práctica en una prácticas del siglo XXI, debemos reconocer el carácter representacional del acto pedagógico, debemos entender que aquello que decidimos dejar entrar en nuestras clases lo dejamos entrar porque lo tamizamos por el filtro de nuestra posición como docentes, de tal manera que lo seleccionamos, lo estructuramos y lo comunicamos de determinada manera, exactamente igual que lo que hace un escritor cuando decide el tema, la estructura y la forma de su novela.” (p.49-50)

Cada formación se ha especializado en metodologías y didácticas propias para la construcción de conocimiento, sin embargo es importante que independientemente del saber que se tenga es necesario tener la capacidad de ampliar la frontera disciplinar para poder potenciar entre los estudiantes la construcción de subjetividades y la identificación de maneras propias de construcción de mundo para darle sentido a habitar en él.

La mirada radicaría en una revisión permanente por parte de los artistas-docentes sobre las propias metodologías, sus modos particulares de hacer y practicar el arte y las transformaciones que estos aspectos van teniendo en el transcurso del proceso educativo. Por tanto entender el acto pedagógico como acontecimiento, es un desafío.

El énfasis en la apertura disciplinar, requiere tener en cuenta los saberes ya adquiridos. Poner en juego las nociones previas que cada quien trae sobre el arte y sus prácticas, y la manera en que han adquirido esos saberes para comprender desde donde hablan, es todo un reto. La dimensión experiencial en los procesos formativos cobra relevancia y proporciona un matiz singular en el que la experiencia otorga significado a las acciones que tienen lugar dentro y fuera de la Escuela, organización, agrupación.

Por tanto el lugar que ocupa la formación específica en artes es primordial porque es desde el conocimiento que se tiene de una disciplina, que se puede avanzar en diálogos y construcciones interdisciplinarias en los que el **contexto** en donde se trabaja es determinante.

Se procura entonces la construcción de conocimientos integradores desde perspectivas estéticas que parten de un reconocimiento de prácticas cotidianas hasta experiencias artísticas que configuran gestos más elaborados (simbólicos, metafóricos) sobre un aspecto de la realidad circundante.

Comprensiones de lo pedagógico desde una perspectiva cultural

“La atención a las prácticas estéticas podría ayudar a la pedagogía a problematizar y cuidar de lo que nos desestabiliza actualmente, no para estabilizarlo o reconducirlo, sino para experimentar con la producción de nuevas imágenes y discursos en la formación del sujeto.”

(Farina, 2006:12)

En esa medida los modos de entender lo pedagógico no se reduce al ámbito escolar sino que acoge al ámbito cultural^v. Entender lo pedagógico como construcción permanente, en tanto interpelación de los propios prejuicios, que se da cuando acontece el encuentro con el otro, es un punto de partida para concebir el encuentro como potencia para el desarrollo de las propias capacidades. La potencia de este encuentro pasa por enunciar los discursos naturalizados activando el **desacuerdo**, como estrategia para sobreponerse a los propios límites, a lo ya conocido.

En esa medida la construcción de lo pedagógico contempla una redefinición constante respecto a una práctica, a una pregunta común entrelazada a asuntos vitales que se es así como no se vincula únicamente al ámbito académico tradicional, ni a las clases que se desarrollan de manera convencional, ya que lo pedagógico se cimenta en *la reflexión sobre un hacer, sobre una prácticas y una revisión crítica de la misma.*

Pero reflexionar cuidadosamente requiere de unos tiempos, de una conciencia de ritmos particulares, de una lectura de contextos, y de un diálogo permanente entre lo particular y lo general. Se trata en suma de una **relación dialógica** que permite la transformación de la propia práctica que, en últimas, redundará en una mirada y en un accionar afectivo que se establece entre los sujetos; de una práctica que en la medida en que amplía los umbrales de los mismos, permite expandir su conciencia del mundo, producirá conocimiento (en este momento dudo de esta afirmación, pero es un posible punto de partida) o activará gestos mínimos de conciencia.

Por tanto, se asume (y este posicionamiento se deriva del ejercicio docente y sus implicaciones) lo pedagógico en relación al arte, no desde modelos ya establecidos que interpretan, diseñan y ajustan estructuras a la vida, pues ésta se definiría de antemano; si no que por el contrario lo pedagógico se configura desde la crítica al modelo existente. Lo que implica por un lado desmontar las “coreografías” preestablecidas para enseñar y aprender, y por otro lado reconoce que buena parte de los modelos propios ya están incorporados desde tradiciones en las cuales no hemos reparado lo suficiente.

En este punto cabe dialogar con Hernández (2011) quien sitúa la relación pedagógica, como una conversación cultural, por cuanto ésta: “sólo es posible cuando nos reconocemos, desde nuestras diferentes posiciones, en una trama de afectos, presencias, vínculos y contradicciones que nos involucra e invita a ser agentes de nuestra propia búsqueda de sentido.” Desde aquí se vislumbran *pedagogías emergentes* que dialogan, que ponen en riesgo y cuestionan la existencia de quien las asume, no como ruta única sino como camino posible para otorgar sentido a aquello que se hace, para reconocer que el paso por este mundo es susceptible de configurarse en *acontecimiento*, para reconocer que hay saberes y no-saberes que están incorporados pero que requieren develarse y ponerse en juego con otros que tienen la misma voluntad.

En palabras de Meirieu (1998) “La pedagogía es praxis. Es decir: ha de trabajar sin cesar sobre las condiciones de desarrollo de las personas y, al mismo tiempo, ha de limitar su propio poder para dejar que el otro ocupe su puesto. No debe resignarse jamás en el ámbito de las condiciones, pero no por eso ha de dejar de aplicarse obstinadamente al de las causas. No puede caer en el fatalismo sin negarse a sí misma, ni puede ser manipuladora sin abandonar la vocación que le es propia. Es acción precaria y difícil, es acción obstinada y tenaz, pero desconfía, por encima de todo, de la prisa en terminar” (p.139-140).

El carácter pedagógico entendido no como ciencia sino como praxis, como *reflexión de la acción* o un accionar reflexivo, no está distante de lo que se evidencia en algunos procesos educativos en artes, que considerados como *espacios vitales* en los que se pone en juego la *experiencia*, permiten comprender lo pedagógico como un actitud construida y no como resultado de poner en acción estructuras preestablecidas. Aquí es posible dialogar con Padró & Ellsworth (2011): “La experiencia no tiene cuerpos inertes, sino cuerpos que viven: “Estar viva y habitar el cuerpo es estar continuamente y radicalmente en relación con el mundo, con los otros y con lo que hacemos de ello”. Por eso “necesitamos conceptos y lenguajes que nos muestren sin congelarse o colapsarse, lo fluido, lo continuo, lo dinámico, lo múltiple, lo incierto” (p.117-118)

Es desde esta búsqueda en relación a la comprensión de lo pedagógico que se han realizado varias estrategias de trabajo con el colectivo con el que adelanto la investigación, llevando a cabo encuentros personalizados en los que afloran aspectos muchos más vitales que las meras definiciones propuestas a priori. Por lo cual se propone la elaboración de materiales audiovisuales que recopilan elementos de la experiencia vivida de una de las docentes con las que he trabajado y que espera dar cuenta de su conformación como profesora de artes en el ámbito universitario. Lo anterior a partir del desarrollo de una entrevista^{vi} que se fue tornando más conversación en la que el despliegue no solo de la historia de vida sino de documentos, reflexiones y posicionamientos del entrevistado fueron dando las pautas para la elaboración del material en mención que se presentará en el marco de la Conferencia.

Para finalizar

Considero relevante mencionar que las estrategias adoptadas en la investigación hasta el momento ponen sobre la mesa vidas e historias que se cruzan, decisiones que se repiten, luchas que se mantienen, apasionamientos, resistencias, abandonos y persistencias encarnadas en sujetos que permiten comprender las razones de las decisiones tomadas y de las distintas maneras de proceder. En ese sentido, los encuentros se han transformado en portales para el reconocimiento de existencias que han caminado juntas, pero que quizás no han cruzado miradas con el suficiente detenimiento.

Cabe señalar también que las revisiones sobre la propia formación y en diálogo con otros han incidido en el carácter actitudinal y relacional que cada uno de nosotros ha ido configurando como docente.

También ha resultado sugerente el abordaje de los implícitos y las obviedades en los procesos educativos, así como la resignificación de los afectos y los vínculos que se pueden construir en el ámbito de la educación artística que trascienden las aulas mismas y atraviesa la coexistencia con otros.

El desvelamiento de imágenes que acontece en cada encuentro con los colegas conduce –en ocasiones– a parajes inciertos que procuran no sólo un reconocimiento a las labores ya hechas, sino a la reconstitución de sí mismo y del vínculo con el otro.

Notas

ⁱ Here it is necessary to clarify meanings that have been adopted for certain periods of time but in my opinion have not reviewed in depth (at least in the Colombian context), they are: aesthetic education, arts education, artistic formation, art-education and current denomination by law: arts and cultural education.

ⁱⁱ Travel notebooks.

ⁱⁱⁱ My current connection to the Master is as a guest teacher and member of the research group of the Unit of Art and Education.

^{iv} Siguiendo a Sommer (2005): Agente es 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)

^v Esta distinción se reseña con mayor precisión en (Hernández, 2010: 30), cuando señala la denominación de pedagogía cultural (Giroux, reseñada por Steinberg y Kincheloe, 2000) como “la que tiene que ver con el papel que juegan las representaciones y las manifestaciones de la cultura popular con la que niños, niñas y jóvenes se relacionan fuera de la Escuela, y que tienen un importante papel en la constitución de sus subjetividades” y la pedagogía escolar entendida como “lo que se supone que la escuela enseña y los valores que pretende transmitir en su propuesta educativa”.

^{vi} Como parte del proceso de investigación se prevén encuentros con colegas para conversar alrededor de preguntas relacionadas con las maneras en que se han venido configurando sus saberes y relaciones como docentes universitarios en torno a la enseñanza de las artes. Ya se han realizado algunas conversaciones, cuyo *guión base* ha sido el siguiente (éste se ha modificado acorde a lo que va sucediendo en el diálogo con el interlocutor):

- ¿Qué significa para usted ser docente universitario? ¿Esto cambia de acuerdo al contexto en el que ejerce (Universidad Pública, Universidad Privada, contextos informales (laboratorios, escuelas de formación artística, entre otros)? ¿Cómo nombraría esas diferencias?
- ¿Podría describir/compartir cómo es una clase suya? ¿Qué sucede allí?
- ¿Cuál o cuáles son las imágenes/situaciones que le han significado cambios importantes en la manera de ejercer la docencia?
- ¿Cómo es su relación con los otros ámbitos educativos (colegios públicos, privados, espacios informales)?
- ¿Qué concepciones de artes maneja, circula o construye dentro de su aula? ¿Éstas se han venido transformando, cómo nombraría estas transformaciones?
- ¿Qué concepciones de educación maneja, circula o construye dentro de su aula? ¿Estas se han venido transformando, cómo nombraría estas transformaciones?
- ¿Desde su experiencia, cómo definiría la educación artística?
- ¿Ve algunas relaciones entre las prácticas artísticas y las prácticas educativas? ¿Cómo las nombraría?
- ¿Cuáles han sido sus referentes más importantes relacionados con la educación artística?
- ¿Cómo definiría la relación que establece con sus estudiantes?
- ¿Cómo entiende el lugar de la creación en los procesos educativos que adelanta?
- ¿Cómo entiende el lugar de la investigación en los procesos educativos que adelanta?
- ¿Cómo *gestiona* la relación entre ser artista y docente?

Referencias y Bibliografía

- Acaso, M., Ellsworth, E. & Padró, C. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado*. Madrid: Los libros de la catarata
- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Madrid: Los libros de la catarata
- Dietz, G (2011). *Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad*. Recuperado de: <http://www.aibr.org/antropologia/06v01/articulos/060101.pdf>

-
- Farina, C. (2006) Arte, cuerpo y subjetividad: experiencia estética y pedagogía. Publicado en: *Memoria Académica*. Educación Física y Ciencia- 2006- Año 8. Buenos Aires: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.134/pr.134.pdf
 - Freire, P & Guimarães, S. (1998). *Diálogos sobre educación*. Quito: CEDEC-Corporación Ecuatoriana para el Desarrollo de la Comunicación-
 - Hernández, F. (2011). *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/20946>
 - _____ (2007). *Espigador@s de la Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.
 - Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes
 - Morsch, C (2011). *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*. García, C. (trad.) Recuperado de: <http://www.goethe.de/wis/bib/prj/hmb/the/156/es8622710.htm>
 - Pollock, G. (1988) *Vision and difference. Feminity, Feminism and the histories of art*. . Psychology Press.
 - Carlos Skliar C, & Larrosa, J. (2011) (Comps) *Experiencia y alteridad en educación*. 1a ed. 1a reimp. - Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
 - Sommer,D. (2005).*Arte y responsabilidad*. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/150923268/Doris-Sommer> y de: <http://www.red-redial.net/referencia-bibliografica-65925.html>
 - Unidad de Arte y Educación (2008). *Experiencia y Acontecimiento. Reflexiones sobre educación artística*. Bogotá: Facultad de Artes, Universidad Nacional de Colombia.

