

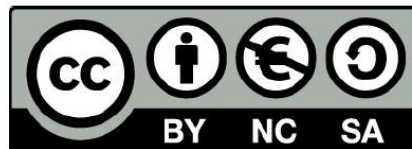


UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**Construcciones de sentido desde lo
vivido.**

**Relaciones entre discursos y prácticas en
artistas/docentes universitarios.**

Mónica Marcell Romero Sánchez



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència [Reconeixement- NoComercial – Compartir Igual 4.0. Espanya de Creative Commons](#).

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia [Reconocimiento - NoComercial – Compartir Igual 4.0. España de Creative Commons](#).

This doctoral thesis is licensed under the [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0. Spain License](#).



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Construcciones de sentido desde lo vivido.

***Relaciones entre discursos y prácticas
en artistas/docentes
universitarios.***

Mónica Marcell Romero Sánchez

Imanol Aguirre Arriaga (director)

Fernando Hernández-Hernández (director y tutor)

Programa de Doctorado Artes y Educación

Universidad de Barcelona

2017

Agradecimientos

Mis sentimientos de gratitud a las personas que se permitieron vivir conmigo intensamente este proceso. Su generosidad en estos cinco años ha sido fundamental para no desfallecer en los periodos críticos y disfrutar al máximo lo inesperado de la travesía.

Un reconocimiento y admiración particular a Imanol Aguirre y Fernando Hernández, quienes con una escucha atenta y una orientación sincera y asertiva, me enseñaron otros modos de ser profe. Aprendí a convivir con mis estudiantes y colegas más allá de la academia.

A mis colegas, de la Maestría en Educación Artística de la Universidad Nacional de Colombia, dedico estas líneas con profundo afecto. Gracias a su compañía en diversas formas y momentos, me dieron la posibilidad de compartir nuestras existencias alrededor del arte y la educación. Ellos son: Miguel Huertas, Patricia Triana, William Vásquez, Zoitsa Noriega, Nathali Buenaventura, Milena Barón, Federico Demmer y Mary Isbel Rodríguez.

Aunque las palabras se queden cortas, agradezco la pasión y vitalidad de Carmen Barbosa, quien me inspiró en las etapas más difíciles de este trayecto.

A los estudiantes de la primera cohorte del máster en mención que, de manera cómplice, quisieron colaborar en esta investigación: Patricia Cervantes, Gloria Bulla, Jorge Acuña y Beatriz Carvajal. A Ingrid Benítez y Paola Ferreira, por sus cuestionamientos apasionados.

A María Elena Ronderos, Manuel Santana, Julia Margarita Barco, Olga Lucía Olaya, Marcela Tristancho, Marta Combariza, Edilsa Fajardo, Silvana Mejía, Leonardo Garzón y William López; su interés y apertura en las conversaciones que sostuvimos, así como los intercambios e interrogantes que me plantearon a lo largo de este camino.

A mis compañeras de máster y doctorado de la Universidad de Barcelona, en especial el grupo “En busca del punto pelota”, conformado por Mercè de Febrer, Fabiana Paulino e Isabel Sánchez, que han sido amigas entrañables en medio del caos, las risas, la incertidumbre y las visitas a Claramunt y a Tajonar. Un reconocimiento especial a Sara Carrasco por su apoyo entusiasta en las gestiones finales y depósito de la tesis.

En este recorrido fue muy importante la colaboración de Ivonne Martínez, Diana Castillo, Lyz Torres, Marcela Garzón y Camilo Jiménez, en las transcripciones, la configuración de archivos, la traducción y la elaboración de imágenes. Así como la participación de Gabriel Escalante del archivo histórico de la Universidad Nacional de Colombia, y de Carolina Romero por su delicada y aguda lectura del documento final.

Finalmente, a Juan, quien me acompañó en la distancia y cercanía, en los ires y venires afectivos, intelectuales y corporales que hemos compartido juntos. Siendo él uno de los lectores más críticos en este proceso.

A quienes me han hecho ser como soy, y se han dado cuenta de las transformaciones que en cinco años uno tiene al rumiar las acciones, las palabras y los sentimientos.

Giros

existe un cielo y un estado de coma
cambia el entorno de persona en persona.

Giros

dar media vuelta y ver qué pasa allá afuera
no todo el mundo tiene primaveras.

Flaco ¿dónde estás?

estoy imaginándome otro lugar,

estoy juntando información,

estoy queriendo ser otro (otro tipo).

Mi necesidad se va modificando con las demás,
así mi luna llega a vos, así yo llego a tu luna.

Giros

todo da vueltas como una gran pelota,

todo da vueltas casi ni se nota.

Giros

fotografía de distintos lugares,

fotográficamente tan distantes,

Suena un bandoneón

parece el de otro tipo, pero soy yo,

que sigo caminando igual,

silbando un tango oxidado.

Fito Páez

Resumen

Esta tesis da cuenta de las construcciones, relaciones y tensiones que se hacen presentes en las aulas 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, y de mi relación con ellos como colega.

En el desarrollo de sus capítulos, 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 relato investigador 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, para lo cual, a partir de los materiales recogidos, se elaboran comprensiones de lo pedagógico, y se identifican tránsitos y tensiones entre la enseñanza de las artes y la educación artística.

La fundamentación metodológica parte de la complejidad y el rigor bricoleur. De este modo, apuesto metodológicamente por una investigación narrativa que, para este caso, articula elementos biográficos, etnográficos y visuales como estrategia híbrida para contribuir al campo investigativo de la educación artística.

Abstract

In this dissertation are reflected: constructions, relationships and tensions that are present in the classrooms of the Master of Arts Education at the National University of Colombia, focusing on the experience, both educational and artistic, of a group of university professors of arts and my relationship with them as a colleague.

In the development of its chapters, 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 its profession (school, university, informal sphere), in turn challenging the writer of this text.

The research narrative focuses on actions and reflections set in the middle of the research, which make visible the tensions that are dealt 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, for which from the materials collected, some understandings of the pedagogic are elaborated and some transits and tensions between the teaching of arts and arts education are identified.

The methodological foundation starts from the complexity and bricoleur rigor. In this way, I bet methodologically for a narrative research that -for this case- articulates biographical, ethnographic and visual elements as a hybrid strategy to contribute to the research field of arts education.

ÍNDICE

PRIMERA PARTE

El recorrido de una investigación.....	20
Lo que el lector encontrará en cada parte	24
Problemática que afronta esta tesis.....	26
Horizonte de sentido de lo que pretendo investigar	27
Elementos para orientar la lectura de la tesis	28
La escritura fragmentada.....	28
Las voces aquí ubicadas y los riesgos de la representación	30
La utilización de términos	31
Glosario	32
A research path.....	33
What the reader will find in each part	37
Problems facing this dissertation	38
Sense horizon of what I intend to research.....	40
Guide elements for reading the dissertation.....	40
Fragmented writing	41
The voices located here and representation risks	42
The use of terms	43
Glossary.....	44

SEGUNDA PARTE

Posicionándome ante el contexto de la investigación	47
Dando cuerpo a una investigación	52
Estrategias de extrañamiento	55
Mi relación con el entorno de investigación	56
Contexto en el que se desarrolla la investigación	58
Primer semestre 2013	58
Segundo semestre 2013.....	61
Primer semestre 2014	63

La entrada al campo y la relación con los colaboradores	65
Complejidades en el ámbito de la investigación	68
Miradas políticas	70
Miradas investigativas	73
Una mirada a la investigación académica universitaria	75
Vínculos con el campo artístico	77
Lecturas parciales de discursos oficiales	80
Presencia de discursos instalados	85

TERCERA PARTE

Fundamentación metodológica	89
Una mirada al posicionamiento construccionista	90
Bricolage: aproximación a la complejidad y el rigor metodológico	95
Sobre la reflexividad	102
Explicitar las decisiones tomadas en el trabajo de campo	103
Escritura inicial a partir de la descripción densa	107
Investigación narrativa	109
Acerca de la función narrativa	114
Construcción de narrativas	117
Elementos biográficos	121
Elementos etnográficos	122
Elementos visuales	127
Trabajo con imágenes	129
Los contextos y materialidades de las imágenes	131
Apuntes sobre la historia cultural	138

CUARTA PARTE

Enmarcados teóricos	143
Del proceso de escritura	143
Glosa a la noción de discurso	146
Pedagogía: lecturas y escrituras	148
Anotaciones del orden pedagógico	149
Lo pedagógico desde una perspectiva cultural	150
Una mirada desde el campo de las artes: perspectivas de mediación	153

Lecturas sobre el giro pedagógico	154
Prácticas estéticas y pedagógicas.....	156
Sobre los saberes de las artes.....	157
Los sujetos de una educación artística.....	159

QUINTA PARTE

I. Recolección, análisis e interpretación de materiales/evidencias	162
Estrategias para la comprensión de materiales experienciales.....	162
A la escucha de los materiales.....	165
Circunstancias del encuentro	168
¿Qué situaciones visibilizan construcciones, relaciones y tensiones en el marco de la investigación?.....	168
Devolverle una imagen al otro de sí mismo	170
Nuestro primer y último café.....	173
Entre el análisis y la interpretación	178
El trabajo con conversaciones y entrevistas.....	180
Sobre las preguntas	186
Cuerpos categoriales.....	191
Mapas y cartografías	193
Redes de relaciones a partir de los mapeos.....	196
Vínculo entre historia cultural y los materiales recogidos.....	203
Sobre la condición docente.....	204
Relación entre el movimiento pedagógico y la educación popular.....	205
Una experiencia germinal de pedagogía artística en la universidad: los talleres infantiles de artes en el museo.....	210
II. Comprensiones de lo pedagógico: polifonías y despliegues.....	214
Polifonías.....	216
Lo pedagógico como relación.....	216
Relación con colegas	217
Relación con estudiantes.....	221
Relación desde la vulnerabilidad.....	228
Relaciones entre tiempos y espacios	233

Perspectivas institucionales	236
De estudiantes a profesores.....	243
Prácticas de transformación	244
Prácticas de oposición.....	245
Prácticas de identificación.....	247
Lo pedagógico desde un no saber.....	247
Condición del profesorado	252
Configuración docente	254
El aprender a ser profesora	260
Despliegues.....	262
La relación con los colegas	262
En la mesa del profesor	263
Reuniones de profesores	265
Sobre la condición del profesorado	274
Los momentos de devolución: qué decir y como decirle algo al otro	277
Relaciones entre estudiantes y profesores	282
Sobre tutorías y trabajos finales (tesinas de máster)	284
Conversación con Paola: Tú me has significado un desafío, entre acompañar y abandonar	288
Sentirse parte de algo: aprender a investigar investigando.....	291

III. Tránsitos y tensiones entre la enseñanza de las artes y la educación

artística: polifonías y despliegues	295
Polifonías.....	295
Pedagogía de las artes con énfasis disciplinares	295
Especificidades	295
Enfoques comunes o desplazamientos	299
Trabajo entre disciplinas.....	305
Relaciones con las imágenes.....	307
Arte y artistas	309
Conversación sobre la educación artística.....	315
Despliegues.....	321
Un fragmento de taller	321
Las presentaciones de los estudiantes y aquello que circula alrededor de	

éstas	324
Compartir registros cotidianos	327
Diálogos en torno a las imágenes.....	330
Elaboración de imágenes	334

SEXTA PARTE

Tejido final (conclusiones)	340
Sobre el posicionamiento.....	340
Sobre la metodología	342
Conclusiones temáticas: relaciones entre polifonías y despliegues	343
Comprensiones de lo pedagógico.....	343
Tránsitos y tensiones entre la educación artística y la enseñanza de las artes	348

SIXTH PART

Final fabric (conclusions)	353
About the positioning.....	353
About the methodology	355
Thematic conclusions: Relations between polyphonies and deployments	356
Understanding of the pedagogical	356
Transits and tensions between arts education and arts teaching.....	361

REFERENCIAS	367
--------------------------	-----

ANEXOS	390
---------------------	-----

Índice de imágenes

Figura N° 1. Cronología y acciones adelantadas en el doctorado.	p. 23
Figura N° 2. Estructura inicial del proceso de investigación (2013-2014).	p. 49
Figura N° 3. Proceso de investigación (2014-2015).	p. 51
Figura N° 4. Visualización: lecturas de contraste de los elementos de contexto.	p. 86
Figura N° 5. Visualización de la estructura metodológica de la tesis.	p. 89
Figura N° 6. Una visualización posible de cruces conceptuales y metodológicos en artes y educación en el marco de la investigación.	p. 119
Figura N° 7. Relación temática entre las polifonías y los despliegues.	p. 136
Figura N° 8. Usos y tipos de imágenes ubicados a lo largo del relato investigador.	p. 137
Figura N° 9. Vamos a acompañar a esta niña en su deseo. Narrativa visual entrevista a Patricia Triana. (Facatativá, 2013).	p. 170
Figura N° 10. Relación de colaboradores y su relevancia en la pesquisa.	p. 184-185
Figura N° 11. Índice de cuestiones.	p. 188-189
Figura N° 12. Relaciones entre preguntas de entrevistas, categorías y problema de investigación	p. 190
Figura N° 13. Mapeo de referentes de discursos institucionalizados presentes en los diálogos con algunos colegas (marzo, 2015).	p. 198-199
Figura N° 14. Bocetos iniciales de relaciones entre los documentos oficiales y los que se consideran relevantes en esta pesquisa en relación con las conversaciones sostenida con los colaboradores.	p. 201

Figura N° 15. Relaciones (una posible de varias) entre hitos del contexto sociopolítico y los hitos biográficos presentes en algunos colaboradores e investigadora.	p. 202
Figura N° 16. Devoluciones. Narrativa Visual. (septiembre, 2014).	p. 279
Figura N° 17. Registro sesión de investigación grupo microhistorias. Mayo, 2014.	p. 291
Figura N° 18. Síntesis de comprensiones de lo pedagógico.	p. 293
Figura N° 19. Revisión de materiales visuales en el proceso de investigación.	p. 331
Figura N° 20. Captura de video. Fragmento de narrativa visual (2014).	p. 334
Figura N° 21. Síntesis de tránsitos y tensiones del arte y la educación artística.	p. 336-337



PRIMERA PARTE

El recorrido de una investigación



PRIMERA PARTE

El recorrido de una investigación

Esta investigación se centró en acompañar a un grupo de profesores universitarios, mis colegas, de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá) durante año y medio, desde la apertura oficial del programa de Maestría en Educación Artística, único en el país. Este acompañamiento lo realicé desde febrero de 2013, hasta septiembre de 2014, y se dio de distintas maneras.

Durante el primer semestre asistí a todas las clases y algunas reuniones de profesores. En el segundo semestre solo estuve en momentos específicos de las asignaturas y di prioridad a un espacio de investigación que se abrió como optativa dentro del mismo programa que es de investigación. El tercer semestre estuve en las sesiones de apertura de cada espacio académico y en el inicio de las presentaciones de los trabajos finales de los estudiantes del máster.

La idea de investigar como acompañamiento tomó forma, en tanto, el posicionamiento dentro del campo y las estrategias de trabajo para la recogida y elaboración de materiales/evidencias, avanzaba. Entender el proceso investigativo como un escenario para la formación y el aprendizaje mutuo, en medio de las relaciones que se construyeron, dio sentido a la investigación misma (Sancho, Hernández, Larraín, y Montané, 2012, p. 158).

Esto me significó no solo recoger datos en el campo, sino dada mi implicación con el grupo, diseñar estrategias que nos permitieran narrarnos en medio del encuentro. En este programa soy docente desde 2011, cuando el programa se denominaba Especialización en Educación Artística Integral.

Entre las estrategias que se fueron consolidando, surgieron las entrevistas/conversaciones, que, como espacios de encuentro, eran puntos de partida para la creación, formación, construcción y reconstrucción de experiencias vividas (Sancho, Hernández, Larraín y Montané, 2012, p. 156-157).

De esta estancia en el campo recogí fotografías, videos, notas, trabajos de estudiantes y documentos oficiales del programa que han sido los insumos para la

organización, descripción, análisis e interpretación de los distintos materiales/evidencias.

A finales del primer semestre (febrero 2013) y hasta el tercero (junio 2013), realicé entrevistas con los distintos colegas que conforman el grupo de profesores del máster. A su vez, conversé con otras personas externas al grupo que estuvieron en disposición de hacerlo, a quienes, por su trayectoria y experiencia, considero interlocutores importantes de la educación artística en el contexto local. Otra perspectiva la recogí de las voces de estudiantes del máster que son también docentes universitarios, a ellos los elegí en función de las distintas disciplinas artísticas que se reúnen dentro del curso.

Metodológicamente he trabajado tres rutas: la biográfica, recogida en entrevistas y conversaciones con el grupo de profesores y los dos contrapuntos descritos anteriormente; la etnográfica, recopilada desde diarios de campo, audios en intervenciones, trabajos de estudiantes y documentos oficiales; y la visual, recolectada en fotografías de las clases y registros en video de las entregas finales y devoluciones de las mismas.

El trabajo de análisis e interpretación lo inicié con las entrevistas/conversaciones teniendo como referente primero los incidentes críticos (Tripp, 1993; Kiely, Matt, & Wheeler, 2010). Esto me significó una distinción entre historias de vida y relatos de vida (Bertaux, 1993, 2005), dado que las entrevistas hablaban más de experiencias vividas como docentes y artistas, que de lo sucedido en el máster como tal.

Los temas iniciales tratados en estas entrevistas/conversaciones, se agruparon en dos ejes temáticos principales: las comprensiones de lo pedagógico y los tránsitos en la enseñanza de las artes y la educación artística. El segundo eje, se transformó en el tiempo. Ahora lo denomino tránsitos y tensiones en la enseñanza de las artes y la educación artística.

Estos ejes se ponen en relación con dos marcos teóricos que inicialmente se habían previsto. El primero de ellos, lo pedagógico, se perfiló desde pedagogías críticas, y el segundo era la experiencia estética que se vinculaba con la enseñanza y aprendizaje de las artes. No obstante, en las tutorías finales y en la escritura de relato

investigador, estos enmarcados se orientaron más hacia pedagogías culturales y perspectivas críticas.

El relato investigador empezó a tomar forma de boceto narrativo (Connelly y Clandinin, 1995) a partir de escenas relevantes que aparecieron durante el trabajo de campo. Éstas configuraron los apartados denominados *despliegues* de cada uno de los ejes temáticos antes mencionados.

A partir de esta indagación considero importante aportar una perspectiva al estado del arte local, que reúne varias voces y que da cuenta a su vez de una serie de discusiones no resueltas entre la enseñanza del arte y la educación artística, proporcionando elementos para contextualizar y problematizar, en marcos más amplios, la experiencia vivida del profesorado en el máster y mi relación con ellos.

Comparto la cronología y acciones adelantadas en el doctorado:

ACCIONES	DISTRIBUCIÓN TEMPORAL				
	enero-junio 2013-I	julio-diciembre 2013-II	enero-junio 2014-I	julio-diciembre 2014-II	enero-junio 2015-I
Propuesta inicial de investigación iniciada sobre laboratorios de investigación-creación: modificada en el curso 2011-2012 (primer año doctorado)					
Propuesta de delimitación campo de investigación en el marco de la maestría en educación artística	enero				
Trabajo de campo: registro de clases en notas de campo, imágenes y videos. Configuración cuaderno de viaje y archivo visual.	Asistencia, participación y acompañamiento a la mayoría de clases de los espacios académicos del máster: Taller de artes y pedagogía I; Pedagogía y didáctica de las artes; Exploratorio en Educación Artística.	Asistencia, participación y acompañamiento sólo al inicio y cierre de espacios académicos: Taller de artes y pedagogía II; Fundamentos metodológicos. Participación directa en el espacio de investigación interna de la maestría: "microhistorias" e "institucionalización de discursos de la educación artística"	Asistencia, participación y acompañamiento sólo al inicio y cierre de espacios académicos: Seminario de profundización. Participación directa en el espacio de investigación interna de la maestría: "microhistorias" e "institucionalización de discursos de la educación artística"	escritura tesis (Bogotá-Barcelona)	escritura tesis (Barcelona-Bogotá)
Realización de entrevistas (encuentros iniciales)	desde junio			hasta agosto	
Transcripción de entrevistas		desde octubre		hasta octubre	
Elaboración de primer relato (incidentes críticos, fragmentos de una sola entrevista) PRIMERA ESTRATEGIA DE DEVOLUCIÓN			enero-febrero-marzo		
Estancia doctoral. Universidad Nacional de Colombia		septiembre-diciembre	marzo-junio		
Devoluciones de entrevistas (segundos encuentros a partir de cartografías) SEGUNDA ESTRATEGIA DE DEVOLUCIÓN			desde abril	hasta octubre	
Configuración archivo documental. Universidades públicas: Universidad Nacional, Universidad Pedagógica, Biblioteca Luis Angel Arango			desde junio	hasta septiembre	
Trabajo con imágenes			Este trabajo lo adelanté en el escenario de investigación "microhistorias" e "institucionalización de discursos de la educación artística" (sesión específica sobre mi tesis: mayo 6, 2014)		
Elaboración de narrativas visuales		agosto	enero- mayo -junio	agosto	
Socialización del proceso de investigación con grupo de profesores y estudiantes de la maestría. Conversatorio sobre perspectivas de investigación				(sesión específica sobre mi tesis: agosto 28, 2014)	
Inicio del proceso de escritura				septiembre	
Proceso de escritura: devoluciones y conversaciones con algunos colegas				octubre-diciembre	
Proceso de escritura vigente: configuración de modos de escritura, entrega de capítulos y reelaboración de imágenes del proceso inherente a la pesquisa				desde septiembre...	... entregas de compilados: 2015-II; 2016-I; 2016-II Entrega final: 2017-I

Figura No. 1. Cronología y acciones adelantadas en el doctorado [cuadro]

En el cuadro anterior se evidencian de manera concreta las acciones adelantadas dentro del doctorado con sus tiempos específicos. Algunos momentos tardaron más

de lo previsto dependiendo del lugar en el que me encontrara realizando dichas actividades. Lo menciono porque la vida no se detiene ante un doctorado y conciliar estas dos labores siempre es un desafío.

Lo que el lector encontrará en cada parte

En la primera parte, trazo un recorrido de la investigación. Allí ubico el contexto específico en el que ésta se desarrolla, un programa de máster en educación artística de la universidad pública en Colombia, del cual soy profesora. Así mismo, presento los elementos orientadores para la lectura de la misma. Esta parte contiene la problemática de la investigación, su delimitación y el horizonte de sentido que la constituye.

En la segunda parte, abordo el posicionamiento como investigadora en el contexto dentro del cual realizo la tesis, comparto los cuestionamientos y las estrategias que se hicieron presentes en la estancia de campo adelantada dentro del máster en el cual soy profesora. Desarrollo algunos elementos del contexto local y comparto miradas políticas, investigativas y académicas alrededor del problema de investigación.

En la tercera parte trabajo la fundamentación metodológica que sitúo desde un posicionamiento constructorista, y en el que el bricolage y la reflexividad, aportan rigor sensible al trabajo con los materiales/evidencias recogidas. La investigación narrativa constituida a partir de elementos visuales, biográficos y etnográficos, es la metodología que orienta de una manera más próxima la toma de decisiones y materializaciones de la pregunta de investigación y sus respectivas transformaciones.

En la parte final de este apartado, trabajo postulados de la historia cultural, que me permiten establecer nexos conceptuales entre el contexto del máster del que soy docente y las apuestas que fueron construyendo las preguntas y problemas de esta tesis.

Los marcos teóricos se construyeron de manera simultánea al trabajo con los materiales/evidencias; éstos constituyen la cuarta parte del documento. En esta

parte trabajo lo pedagógico a partir de perspectivas culturales, de mediación y del giro pedagógico.

En la quinta parte describo las estrategias para la recolección de la información que elaboro a través de escenas que narran las circunstancias en las que realizo dicha recolección de información. Posteriormente presento el trabajo con conversaciones y entrevistas, mapas y cartografías.

En este apartado comparto la organización temática de los materiales a modo de collage narrativo, a los cuales llamé *polifonías*, y las escenas más detalladas tomadas de los cuadernos de campo y reelaboradas, que denominé *despliegues*. La tematización en mención se da en dos ejes que finalmente se consolidaron como los centrales: las comprensiones de lo pedagógico, y, los tránsitos y tensiones entre la enseñanza de las artes y la educación artística.

Al finalizar cada uno de estos apartados presento un cuadro que sintetiza referentes teóricos más amplios que los presentados en la cuarta parte y que reelaboran, parcialmente, lo allí consignado.

En relación con las evidencias recogidas y aportando otras maneras de escribir la historia, recojo un pequeño fragmento de una de ellas para pensar problemas propios de la educación artística en el contexto colombiano. En ese orden de ideas, establezco relaciones con el movimiento pedagógico y la educación popular, como manifestaciones pedagógicas locales, que han permeado los discursos educativos en Colombia, y que de manera implícita se han relacionado con la enseñanza de las artes y la educación artística. Es de precisar que este fragmento da cuenta de la necesidad de visibilizar perspectivas locales en torno a las maneras de escribir historias.

En la sexta y última, parte denominada tejido final, recojo las conclusiones a partir del cruce entre los materiales, la organización temática de los mismos centrada en los cuerpos categoriales conformados y en los marcos teóricos más amplios que se fueron configurando de manera simultánea. Aquí propongo relaciones entre *polifonías* y *despliegues* que finalmente dan cuenta de la pregunta de investigación.

En los anexos, el lector encontrará reflexiones alrededor del proceso de investigación, y aprendizajes relevantes que surgieron en medio de la acción, entre los cuales la escritura ocupó un lugar importante.

Problemática que afronta esta tesis

La problemática que abordé en la investigación tuvo varias transformaciones. El enunciado inicial era: ¿Qué discursos y prácticas se hacen presentes en artistas docentes universitarios que enseñan artes?, que luego cambia a ¿cómo se narran y observan las relaciones y tensiones que se hacen presentes en los saberes que circulan y se construyen en las clases de un máster en educación artística? Dicho de otra manera: ¿cómo ejercen (mos) la docencia y qué discursos la atraviesan?

El planteamiento anterior surge de evidenciar la ausencia de voces manifiestas relacionadas directamente con la educación artística en el contexto colombiano. Si bien, hay una sobreabundancia de prácticas, éstas pocas veces se recogen, se documentan y se socializan. Adicionalmente se reclama un reconocimiento de las mismas y una mayor atención a los hechos locales.

Percibo un doble movimiento, por un lado, la necesidad de nombrar nuestras prácticas partiendo de las tradiciones que nos conforman, y, por otra parte, renovar los vínculos de las artes en los procesos educativos que adelantamos. Lo anterior, con el propósito de ampliar marcos y modos de hacer, para revisar nuestras prácticas y proponer otros escenarios distintos de discusión.

Esta problemática se instala en escenarios de legitimación propios de un sistema educativo y artístico en el que los relatos están por construirse, y aquellos que se logran consolidar, rápidamente se vuelven hegemónicos, con poca capacidad de flexibilización y adaptación a las realidades que diariamente construimos.

Las ausencias y silencios frente a lo no contado, unido a una relación biográfica personal y profesional muy fuerte, me invitaron a revisar mis propios modos de hacer, pensar y sentir, aquello que durante los últimos quince años de mi vida he conocido como educación artística.

Estos vacíos de la historia oficial, de un saber que se considera marginal o para el entretenimiento, y una idea renovada de artista comprometida social y políticamente con las comunidades de las que hago parte, se convirtieron en los derroteros e intuiciones a seguir para que esta problemática se transformara en un nicho de investigación.

En ese sentido, la problemática deviene del deseo de conocer, de implicarme intensamente, de producir y crear con cierto desborde caótico, para luego decantar, mirar con distancia y volver a tomar impulso para abrir otros caminos que posibiliten una mirada distinta de lo que significa ser profesora de artes y educación artística.

Horizonte de sentido de lo que pretendo investigar

Más que análisis teóricos, el propósito de esta investigación es registrar, recoger y dar cuenta de relatos y narrativas de experiencias de artistas/docentes y de mi relación con ellos; unos relatos que interpelan mi propia condición de artista/docente. De este modo quiero evidenciar, visualizar, situar y contrastar dichos relatos con otros marcos más amplios a los de la propia cotidianidad.

¿Es posible hablar aún de saberes localmente contruidos en torno a la enseñanza del arte y la educación artística? Fue una de las preguntas que me acompañó en la fase final de la travesía de la investigación, teniendo como referencia las cuestiones planteadas en la problemática descrita.

Por tanto, y en relación con lo anterior, mi investigación iba en busca de comprender, más que de reafirmar, el lugar que he ido creando en mi trabajo como profesora de artes en el contexto universitario colombiano y que dialoga con formas diferentes de asumir el quehacer artístico.

Precisamente visibilizar estos otros mecanismos de contarnos y hacer explícitos asuntos de nuestros modos de hacer, es lo que he intentado tejer en este relato investigador.

Elementos para orientar la lectura de la tesis

En el modelo reducido el conocimiento del todo precede al de las partes. Y aún si esto es una ilusión, la razón del procedimiento es la de crear o la de mantener esta ilusión, que satisface a la inteligencia y a la sensibilidad con un placer que, fundándonos solamente en esto, puede llamarse ya estético. (...) Pero el modelo reducido posee un atributo suplementario: es algo construido, *man made* y, lo que es más “hecho a mano”. Por tanto, no es una simple proyección, un homólogo pasivo del objeto. Constituye una verdadera experiencia sobre el objeto (Lévi-Strauss, 1964, p. 45-46).

La escritura fragmentada

La escritura se dio de forma fragmentada, el tono que iba adquiriendo ésta dependía mucho de la comprensión y apropiación de otras maneras de entender la investigación, por ello los estilos, tonos y personas utilizados varían. El lector no encontrará un único estilo, sino que dentro del recorrido propuesto verá la manera en qué quien escribe iba tomando las decisiones.

Si bien este texto tiene saltos y múltiples entradas, la escritura final da cuenta de relaciones de sentido encaminadas hacia la pregunta de la tesis. En ese orden de ideas, espero situar al lector en medio de este panorama que tiene múltiples personajes y tiempos. Organizar esta multiplicidad sin caer en simples representaciones fue uno de los mayores desafíos dentro de la investigación.

Dentro de la escritura el proceso de toma de decisiones es significativo, por ello, considero importante los tiempos. En algunos momentos hago uso del presente continuo pues las reflexiones continúan; en otros, uso el pasado refiriéndome a acciones ya realizadas.

Así mismo el uso de la primera persona, yo, y el nosotros, está ubicado de manera consciente en la medida que este reconocimiento del yo encarna la palabra, visibiliza un sujeto que vive, piensa y se emociona o se enreda en círculos de pensamiento con respecto a lo que hace. Intenta comprender y argumentar sus decisiones.

El uso del nosotros, en otros apartados lo considero pertinente porque formo parte de un grupo y asumo la responsabilidad de aquello que enuncio en primera persona del plural. No significa que todos pensemos y sintamos de la misma manera, pero sí son reflexiones que no solo pasan por mí, sino por varias de las personas con las que he convivido durante la realización de esta tesis. Ese nosotros, por tanto, no carece de sujetos concretos, sino que hace parte de ese saber acumulado que circula en medio de nuestras acciones, que pasa por experiencias vitales, lecturas fortuitas y encuentros inesperados y que conforman un banco de experiencias que entran a dialogar con los otros insumos de la pesquisa.

Por tanto, ante la cantidad de estímulos y provocaciones en medio de la tesis y con las obsesiones que se fueron alimentando y dejando de lado, comparto un panorama que, detenido en el tiempo por la escritura, espera ser reflejo de la vitalidad y organicidad de una pesquisa ligada a la existencia propia y en relación con otros.

La escritura, atendiendo al rigor etnográfico (Hammersley y Atkinson, 1994) y poético (Denzin, 1997), estaba alerta a desplegarse según las necesidades mismas de la pesquisa.

Me permití jugar con la realidad y la ficción para dar cuenta de las múltiples voces, sin perder de vista el horizonte ético que esto implica. Ese es el caso puntual de las *polifonías* en las que, si bien, las conversaciones con cada uno de los colaboradores existieron, los montajes que comparto en estos apartados, corresponden a conversaciones que armé con base en las transcripciones de dichas entrevistas y a la afinidad temática que iba encontrando entre ellas. Esto sucedió por la imposibilidad de la reunión con los distintos colaboradores en los mismos tiempos y espacios.

En relación con lo dicho anteriormente, dialogo con Guba y Lincoln (2012), cuando afirman que: “la escritura -de todos los textos, notas, presentaciones y posibilidades- también es un proceso de descubrimiento: descubrimiento del sujeto (y, a veces, del problema mismo) y descubrimiento del *self*” (p. 68).

Las voces aquí ubicadas y los riesgos de la representación

Las voces que iban emergiendo en el proceso de la tesis se materializaban en distintos tonos, algunas veces intimistas y centradas en los detalles de observaciones particulares hechas de mi parte; otras en las que los colaboradores hablaban por horas y se veían a sí mismos como protagonistas de sus propios relatos; y en ocasiones era la posibilidad de narrarse en voz de otros.

También había momentos en los que las voces se entremezclaban, tanto en las acciones de la investigación como en las recogidas dentro del relato final. Hubo tránsitos entre hablas y escuchas omnipresentes, momentos en los que los sujetos se revelaban o simplemente nos percibíamos distintos en medio de la relación, incluso en los instantes precisos de los encuentros. En esas situaciones, la palabra y la mirada se hacían presentes en cuerpos concretos. Esto sucedía en ciertos momentos del máster y de las presentaciones que hacían los estudiantes como parte de sus trabajos en el mismo.

Esta multivocalidad tiene su reflejo en la escritura misma. Al ser hija de ciertas tradiciones y caminar por la academia, las cuestiono, pero no logro obviarlas en su totalidad; por ello me declaro en tránsito. Trabajo con acciones y pensamientos en movimiento. En ese mismo sentido he asumido cuidadosamente el desafío de presentarme/nos y representarme/nos con los riesgos que ello implica y la responsabilidad que esto conlleva. Procuro que cada participante en este trayecto se sienta parte, de alguna manera, del relato que aquí comparto.

Relaciono lo dicho anteriormente con los matices que la voz iba adquiriendo y que Rosanna Hertz (1997) también señala en un texto de Guba y Lincoln (2012):

Una lucha tendiente a dilucidar cómo presentar el *self* del autor mientras que, de modo simultáneo, se escriben los relatos de los entrevistados y se representan sus *selves*. La voz tiene múltiples dimensiones: en primer lugar, está la voz del autor. En segundo lugar, está la presentación de las voces de los entrevistados del autor dentro del texto. Aparece una tercera dimensión cuando el *self* es el sujeto de la indagación. (...) la voz es la manera en que se expresan los autores de una etnografía (p. 66).

La utilización de términos

Asumo la posibilidad y el permiso de ficcionar con sumo cuidado, creando estadios liminales en la investigación, que parten de evidencias concretas. Estas se materializan y ponen en relación lugares en los que no sólo se recogen evidencias, sino que también se producen.

En la producción de evidencias hallo significado a la investigación. Tanto la recogida como producción de éstas se iba modelando a medida que iban apareciendo.

El desafío frente a las estructuras propias de los campos de conocimiento que aquí se ponen en juego: las artes y la educación que determinaron maneras de nombrar, narrar y situarme frente a la investigación misma.

Para mí es fundamental la atención que presto al uso de la palabra, pues el lenguaje funda y a su vez resignifica. Entendí que había que refundar y volver a cargar de sentido ciertas palabras y dejar de lado otras. Esto me llevó a entender conceptos de las ciencias sociales que percibí estereotipados como “evidencia” o “análisis”, por nombrar algunos. Darme cuenta de que éstos también han adquirido otras connotaciones me sorprendió y los acogí, manteniendo de todos modos una construcción de sentido desde las artes. En ese camino los postulados de Bruner (1991) fueron un buen sustento para poder nombrar cada uno de los capítulos.

Varios de los nombres de los apartados que conforman este documento, surgen de conversaciones sostenidas en medio de la pesquisa, y de los encuentros realizados que fundan un modo de decir sobre la realidad. Por esta, razón el lector encontrará una mixtura entre el lenguaje técnico de la investigación y el lenguaje poético propio de las artes.

En ese sentido, utilizo palabras provenientes de las prácticas artísticas para una investigación en artes y educación. Por ejemplo, la palabra evidencias, cuyo uso es recurrente en una investigación, la traduzco en esta pesquisa como materiales experienciales, pues a partir de ellos, en el campo de las artes es posible una transformación. Trabajo con materiales para darme cuenta de lo que sucede y me sucede con ellos.

Disminuir el barroquismo en la escritura ha sido todo un desafío. Con relación a la citación, las fuentes a las que he accedido son mayoritariamente traducidas al español, por ello se encuentran en este idioma. No las citas cuyo idioma original es el inglés, así se han preservado.

Glosario

Materiales/evidencias: Acojo la denominación de materiales más que de evidencias del trabajo de campo, dada sus posibilidades de transformación y que este término es más afín a las prácticas artísticas. Por tanto, al referirme a las evidencias del trabajo de campo que sustenta los desarrollos de la tesis, me referiré a materiales experienciales. Éstos se configuraron a partir de la experiencia entre colaboradores e investigadora.

Entrevistas/conversaciones: Hay diversas maneras de hacer entrevistas donde alguien pregunta y otro responde, incluso aquellas que se hacen de manera creativa y abierta. El desafío era que éstas se tornaran en conversaciones. Mantengo las dos denominaciones puesto que con algunos colaboradores mantuvimos el tono de entrevista y con otros llegamos a la conversación. Cuando esto sucedía no era posible direccionar los contenidos e intenciones, lo cual requirió de mi parte una escucha afectuosa y rigurosa.

Polifonías: Conversaciones que estructuré a partir de collages narrativos (Denzin, 2001) sobre asuntos comunes entre los colaboradores y en los que encuentro resonancias entre las voces de otros y la propia. Las formé a partir de fragmentos de las conversaciones sostenidas en lugares y momentos distintos con los colaboradores que sucedieron. Estas hacen parte del análisis e interpretación de los materiales recogidos.

Despliegues: Escenas detalladas que corresponde a tropos (espacios/tiempos) particulares que muestran aspectos de la cotidianidad de las aulas del máster. Son relatos parciales alrededor de las maneras en que llevamos a cabo la educación artística y cómo nos relacionamos los sujetos que estamos implicados en dichos procesos. Se ubican en el análisis e interpretación de los materiales recogidos.

Cuerpos categoriales: Son ordenamientos temáticos de la información que tienen como punto de partida la conversación con Carmen Barbosa. De esta clasificación, surge la idea de elaborar las cartografías de la experiencia que posteriormente compartí a los colegas para completarlas o conversar alrededor de las mismas. Su descripción se encuentra en el apartado de recolección, análisis e interpretación de materiales/evidencias.

A research path

This research was focused in the accompaniment to a university group of professors, my colleagues, from the Arts Faculty of the Universidad Nacional de Colombia (Bogota) for a year and a half, since the official opening of the MA Arts education Program, unique in the country. This accompaniment was done since February of 2013, to September of 2014, and it was realized in different ways.

During the first semester, I attended all sessions and some professor's meetings. In the second semester, I only was in specific moments of the courses and I gave the highest priority to a research site that was opened as an elective course within the same program. For the third semester, I was in each academic space opening session and the beginning of final work presentations from the MA program students.

Researching as accompaniment idea, took form, while positioning within the scope and working strategies for materials/evidences collection and development moved forward. Understanding research process as a mutual training and learning scenario, in the midst of relationships that emerged, provided meaning to the research. (Sancho, Hernández, Larraín, y Montané, 2012, p. 158).

It meant not only collect the information on-site but, based on my involvement in the group, to design strategies that enable us to narrate ourselves through our encounter. I am a professor in this program since 2011, when it was called Integral Arts Education Specialization.

Among the strategies were consolidated, there were interviews/conversations, which, as spaces of encounter, were starting points for the creation, formation,

construction and reconstruction of experiences. (Sancho, Hernández, Larraín y Montané, 2012, p. 156-157).

From this stay on-site I collected photos, videos, notes, student papers and official program documents, that have been input for organization, description, analysis and interpretation of the different materials/evidence.

At the end of the first semester (February 2013) and until the third (June 2013), I conducted interviews with the various colleagues who make up the master's group of professors. In turn, I spoke with other people outside the group who were willing to do so, who, through their trajectory and experience, consider important interlocutors of arts education in the local context. Another perspective was collected from the voices of students of the master who are also university professors, I chose them according to the different artistic disciplines that meet within the course.

Methodologically I have worked three routes: the biographical, collected in interviews and conversations with the group of professors and the two counterpoints described above; Ethnographic, compiled from field working diaries, audio in interventions, student work and official documents; and visual, collected in classes photographs and final works video records and feedback to them.

The analysis and interpretation work started with the interviews/conversations having as reference first critical incidents (Tripp, 1993; Kiely, Matt, & Wheeler, 2010). This meant a distinction between life histories and life stories (Bertaux, 1993, 2005), since the interviews spoke more about lived experiences as teachers and artists, than what happened in the master as such.

Initial topics discussed in these interviews/conversations were grouped in two main thematic axes: the pedagogical compressions and the transits in arts teaching and the arts education. The second axis was transformed into time. Now I call it transits and tensions in arts teaching and arts education.

These axes are put in relation to two theoretical frameworks that were initially envisaged. The first of them, the pedagogical, was profiling from critical pedagogy,

and the second was the aesthetic experience that was linked to the arts teaching and learning. However, in the final tutorials and in the writing of research narrative, both were oriented towards cultural pedagogy and critical perspectives.

The investigative narrative began to take form of narrative sketch (Connelly and Clandinin, 1995) from relevant scenes that appeared during the field work. These set out the sections called *deployments* of each of the aforementioned thematic axes.

From this inquiry I consider it important to bring a perspective about local art state, which brings together several voices and which in turn accounts for a series of unresolved discussions between art teaching and arts education, providing elements to contextualize and problematize, in broader frameworks, lived experience by teachers in the master and my relationship with them.

I share the chronology and actions advanced in the doctorate:

ACTIONS	TEMPORARY DISTRIBUTION				
	January - June 2013-I	July-December 2013-II	January-June 2014-I	July - December 2014-II	January - June 2015-I
Initial research proposal initiated on research -creation laboratories: modified in the course 2011-2012 (first year doctorate)					
Delimitation proposal field of research in the framework of the master in arts education	January				
Field work: Class registration in field notes, pictures, and videos. Travel notebook configuration and visual archive.	Attendance, participation and support to the majority of classes of the academic spaces of the master: Workshop on arts and Pedagogy I; Pedagogy and didactics of the arts; Exploratory in art education.	Attendance, participation and accompaniment only at the beginning and closing of academic spaces: Workshop of Arts and Pedagogy II; Methodological fundamentals. Direct participation in the space of internal research of the master: "Microhistories" and "institutionalization of speeches of the arts education"	Attendance, participation and accompaniment only at the beginning and closing of academic spaces: seminar of deepening. Direct participation in the space of internal research of the master: "Microhistories" and "institutionalization of speeches of the arts education"	Writing thesis (Bogotá-Barcelona)	Writing thesis (Bogotá-Barcelona)
Conducting interviews (initial meetings)	Since June			Until August	
Interviews Transcriptions		Since October		Until October	
First story Elaboration (critical incidents, fragments of a single interview) first feedback strategy.			January - February - March		
Doctoral Stay. Universidad Nacional de Colombia		September -December	March - June		
Interviews Feedback (second meetings from cartographies) second return strategy			Since April	Until October	
Document archiving configuration. Public universities: Universidad Nacional, Universidad Pedagógica, Biblioteca Luis Ángel Arango			Since June	Until September	
Images Work			This work was advanced in the research scenario "Microhistories" and "institutionalization of speeches of arts education" (Specific session on my thesis: May 6, 2014)		
Visual Narratives Elaboration		August	January - May - June	August	
Socialization of the research process with a group of teachers and students of the master's degree. Discussion on research perspectives				(Specific session on my thesis: August 28, 2014)	
Starting the writing process				September	
Writing process: Feedbacks and conversations with some colleagues				October - December	
Current writing process: Setting up write modes, chapter delivery, and image reworking of the process inherent in the search				Since September	Compiled deliveries: 2015-II; 2016-I; 2016-II Final delivery: 2017-I

Figure No. 1. Chronology and advanced actions in the doctorate [table]

In the table above, the actions advanced within the doctorate with their specific times are shown in a concrete way. Some moments took longer than planned depending on the place where I was performing these activities. I mention it because life does not stop at a doctorate and reconcile these two tasks is always a challenge.

What the reader will find in each part

In the first part, I trace a research journey. There I place the specific context in which it develops, a master program in Arts education from public university in Colombia, where I am a professor. Also, I present the guiding elements for the reading of the same. This part contains the research problem, its delimitation and the meaning horizon that constitutes it

In the second part, I tackle the position as a researcher in the context within which I do the dissertation, I share the questions and strategies that took part in the field stay advanced within the master where I am a professor. I develop some elements of the local context and I share political, investigative and academic gazes around the research problem.

In the third part I work the methodological foundation that I situate since a constructionist position, and in which the bricolage and reflexivity, provide sensitive rigour to work with materials/evidence collected. The narrative research shaped by visual, biographical and ethnographic elements, is the methodology that orients in a more forthcoming way decision making and materializations of the research question and its respective transformations.

In the final part of this section, I work cultural history premises, that allow me to establish conceptual links between the context of the master where I am a professor and the aims that were building the questions and problems of this dissertation

The theoretical frameworks were built simultaneously to work with the materials/evidences; These are the fourth part of the document. In this Part I work the pedagogical from cultural perspectives, mediation and the pedagogical turn.

In the fifth part, I describe the collecting information strategies that I make through scenes that narrate the circumstances in which this collection of information is performed. Later I present the work with conversations and interviews, maps and cartographies.

In this section I share the thematic materials organization as a narrative collage, which I called *polyphonies*, and the most detailed and reworked scenes taken from field notebooks, which I named *deployments*. The topics in mention are given in two

axes that finally were consolidated as the central ones: comprehensions of the pedagogical, and, the transits and tensions between arts teaching and arts education.

At the end of each of these sections I present a table that synthesizes theoretical references broader than those presented in the fourth part and that reworked, partially, those consigned there.

In relation to the evidence collected and contributing other writing ways for stories, I pick up a small fragment of one of them to think about arts education particular problems in the Colombian context. In this order of ideas, I set relations with the pedagogical movement and popular education, as local pedagogical manifestations, which have permeated the educational speeches in Colombia, and implicitly have been related to arts teaching and arts education. It is to be pointed out that this fragment realizes the need to visible local perspectives around the writing stories ways.

In the sixth and last, part called final fabric, I collect the conclusions from the intersection between materials, the thematic organization of these centered on the formed categorical bodies and the broader theoretical frameworks that were configured simultaneously. Here I propose relationships between *polyphonies* and *deployments* that finally give an account of the research question.

In the annexes, the reader will find reflections around the research process, and relevant learning that arose in the midst of the action, among which the scripture occupied an important place

Problems facing this dissertation

The problems that I tackle in the research had several transformations. The initial statement was: What speeches and practices are present in university teaching artists who teach arts? which then changes to ¿How are narrated and observed the relationships and tensions that are present in the knowledge that circulate and are

built in the classes of a master in arts education? In other words, ¿How do they/we teach and what speeches go through it?

The above approach arises from evidence of the absence of overt voices directly related to arts education in the Colombian context. While there is an overabundance of practices, these are seldom collected, documented, and socialized. Additionally, there is a demand for recognition of the same and greater attention to local events.

I perceive a double movement, on the one hand, the need to name our practices based on the traditions that shape us, and on the other hand, renew the bonds of the arts in the educational processes that we anticipate. The above, with the purpose of expanding frames and ways of doing, to review our practices and propose other different discussion scenarios.

This problem is installed in legitimation scenarios typical of an educational and artistic system in which the stories are about to be built, and those that can be consolidated, quickly become hegemonic, with little capacity of flexibility and adaptation to the realities that we build daily.

The absences and silences against the untold, coupled with a very strong personal and professional biographical relationship, invited me to revise my own ways of doing, thinking and feeling, that which during the last fifteen years of my life I have known as arts education.

These gaps in official history, of a knowledge that is considered marginal or for entertainment, and a renewed idea of a socially and politically committed artist with the communities I am part of, became in the paths and intuitions to follow in order to transform this problem into a research niche.

In that sense, the problem arises from the desire to know, to involve myself intensely, to produce and create with a certain chaotic overflow, and then to decant, to look with distance and return to take impulse to open other ways that allow a different look of what it means to be art teacher and arts education.

Sense horizon of what I intend to research

More than theoretical analyses, the purpose of this research is to record, collect and account for stories and narratives of artist/teacher experiences and my relationship with them; stories that challenge my own status as an artist/teacher. In this way I want to show, to visualize, to situate and to contrast these accounts with other broader frames to those of the daily life.

¿Is it still possible to speak of locally built knowledge about art teaching and arts education? It was one of the questions that accompanied me in the final phase of the research, taking as reference the issues raised in the problem described.

Therefore, and in relation to the ideas above, my research was in search of understanding, rather than reaffirming, the place I have been creating in my work as an arts teacher in the Colombian university context and that dialogues with different ways of assuming the artistic task.

Precisely to visible these other mechanisms of telling us and make explicit matters of our ways of doing, is what I have tried to weave in this narrative research.

Guide elements for reading the dissertation

In the reduced model the knowledge of the whole precedes that of the parties. And even if this is an illusion, the reason for the procedure is to create or to maintain this illusion, which satisfies intelligence and sensibility with a pleasure that, founding only in this, can be called already aesthetic. (...) But the reduced model has a supplementary attribute: it is something built, manmade and, what is more "handmade". Therefore, it is not a mere projection, a passive counterpart of the object. It is a real experience on the subject (Lévi- Strauss, 1964, p. 45-46).

Fragmented writing

The writing emerged fragmented, the tone that was acquiring it depended on the understanding and appropriation of other understanding ways of research, so the styles, tones and people used vary. The reader will not find a single style, but within the proposed route you will see the way in which the writer was making the decisions.

Although this text has leaps and multiple entries, the final writing gives account of sense relations towards the question of the dissertation. In that order of ideas, I hope to place the reader in the midst of this panorama that has multiple characters and times. Organizing this multiplicity without falling into simple representations was one of the greatest challenges in the research.

Within scripture, the decision-making process is significant, so I consider the times important. In some moments I make use of the present continuum as the reflections continue; In others, I use the past referring to actions already made.

In addition, the use of the first person, *I*, and *us*, is located consciously to the extent that this recognition of the *I* embodies the word, visualize a subject who lives, thinks and gets excited or entangled in circles of thought with regard to what he does. Tries to understand and argue his decisions.

The use of *us*, in other sections I consider it pertinent because I am part of a group and I assume responsibility for what I enunciate in the first person of the plural. It does not mean that we all think and feel the same way, but they are reflections that not only pass by me, but by several of the people with whom I have lived during of this dissertation realization. That *we* therefore do not lack specific subjects, but it is part of that accumulated knowledge that circulates in the midst of our actions, which goes through life experiences, fortuitous readings and unexpected meetings and that make up a bank of experiences that enter to dialogue with the other inputs of the research.

Therefore, given the amount of stimuli and provocations in the midst of the dissertation and the obsessions that were fed and leaving aside, I share a panorama

that, stopped in time by writing, it hopes to be a reflection of the vitality and organicity of a research linked to its own existence and in relation to others.

Writing, attending to the ethnographic rigour (Hammersley and Atkinson, 1994) and Poetic (Denzin, 1997), was alert to unfold according to the needs of the research.

I allowed myself to play with reality and fiction to give an account of the many voices, without losing sight of the ethical horizon that this implies. That is the point case of *polyphonies* in which, although the conversations with each of the collaborators existed, the assemblies that I share in these sections, correspond to conversations that I put together based on the transcripts of these interviews and the thematic affinity that was finding between them. This happened because of the inability of the meeting with the different collaborators in the same times and spaces.

In relation to what was said above, I make a dialogue with Guba and Lincoln (2012), when they say that: "Scripture-of all texts, notes, presentations and possibilities, it is also a process of discovery: The discovery of the subject (and sometimes of the problem itself) and the discovery of Self" (p. 68).

The voices located here and representation risks

The voices that were emerging in the process of the dissertation were embodied in different shades, sometimes intimate and focused on the details of particular remarks made on my part; others in which the collaborators spoke for hours and saw themselves as protagonists of their own narratives; and sometimes it was the possibility of narrating in other's voice.

There were also moments when the voices were intermingled, both in the actions of the research and in the collections in the final narrative. There were passages between speech and omnipresent listening, moments in which the subjects were revealed or just perceived *us* different in the midst of the relationship, even in the precise moments of the meetings. In those situations, the word and the gaze were present in concrete bodies. This happened at certain times of the master and the presentations made by the students as part of their work in this.

This multivocal has its reflection in the writing. Being a daughter of certain traditions and walking through the academy, I question them, but I cannot ignore them in their entirety; that is why I declare myself in transit. I work with actions and thoughts in motion. In that way I have carefully taken on the challenge of introducing myself and representing me/us with the risks it implies and the responsibility that this entails. I try to make every participant in this journey feel part of the narrative that I share.

I relate what I said above with the nuances that the voice was acquiring and what Rosanna Hertz (1997) also points out in a text by Guba and Lincoln (2012):

A struggle to elucidate how to present the author's *self* while simultaneously writing the stories of the interviewees and representing their selves. The Voice has multiple dimensions: first, there is the author's voice. Secondly, there is the presentation of the voices of the author's interviewees within the text. A third dimension appears when the self is the subject of the inquiry. (...) The voice is the way in which the authors of an ethnography are expressed (p. 66).

The use of terms

I assume the possibility and permission to fiction with utmost care, creating stages in the research, which depart from concrete evidence. Those are materialized and put in relation with places where not only evidence is collected, but also produced.

In the production of evidence, I find meaning to the research. Both the collection and production of these were being modeled as they were appearing.

The challenge facing the structures of knowledge fields that are brought into play here: the arts and education that determined ways of naming, narrating and situating myself in front of the research.

I believe it is essential the attention that I lend to the use of the word, because the language founds and in turn it resignifies. I understood that we had to reestablish and reload certain words and put aside others. This led me to understand concepts

of social sciences that I perceived as stereotyped "evidence" or "analysis", to name some of them. Realizing that they have also acquired other connotations surprised me and I took them, maintaining anyway a construction of sense from arts. On that path Bruner's postulates (1991) were a good sustenance to be able to name each of the chapters.

Several names of the paragraphs that make up this document arise from conversations held in the midst of the research, and encounters that founded a way of saying about reality. For this reason, the reader will find a mixture between the technical language of the research and the poetic language of the arts.

In that sense, I use words from artistic practices for an arts and education research. For example, the word evidence, whose use is recurrent in a research, I translate it into this dissertation as experiential materials, because from them, in the field of the arts is possible a transformation. I work with materials to realize what happens and it happens to me about them.

Decreasing baroque in writing has been a challenge. In relation to the citation, the sources I have accessed are mostly translated into Spanish, so they are in this language. Not the citations whose original language is English, so they have been preserved

Glossary

Materials/Evidences: I get the denomination of materials rather than evidence of field work, given their possibilities of transformation and because this term is more akin to artistic practices. Therefore, when I refer to the evidence of the field work that supports the developments of the dissertation, I will refer to experiential materials. These were configured from the experience between collaborators and researchers.

Interviews/Conversations: There are various ways to interview where someone asks and answers, even those that are done creatively and openly. The challenge was for them to become conversations. I keep the two denominations since with some

collaborators we kept the interview tone and with others we came to the conversation. When this happened, it was not possible to address the contents and intentions, which required on my part an affectionate and rigorous listening.

Polyphonies: Conversations that structured from narrative collages (Denzin, 2001) about common issues among collaborators and in which I find resonances between other's voices and their own. I shaped them from conversations fragments held in different places and moments happened with collaborators They are part of the analysis and interpretation of the collected materials.

Deployments: Detailed scenes corresponding to particular tropes (spaces/times) that show daily life aspects of the master's classrooms. They are partial narratives around the ways in which we carry out arts education and how we relate the subjects that we are involved in these processes. They are located in the analysis and interpretation of the collected materials.

Categorical bodies: They are thematic information systems that have as their starting point the conversation with Carmen Barbosa. From this classification, it comes the idea of elaborating experience cartographies that later I shared to the colleagues to complete them or to converse around them. Its description is in the collection, analysis and interpretation of materials/evidence section.



SEGUNDA PARTE

Posicionándome ante el contexto de la investigación



SEGUNDA PARTE

Posicionándome ante el contexto de la investigación

Las distintas capas que conformaron la investigación, requieren de un posicionamiento que sólo pudo construirse con el paso del tiempo, en tensión 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 percatándome del sistema del que hago parte, y que cada quien completará según sus propios trayectos, he optado por un posicionamiento parcial, que al detallar su mirada esperaba presentar de dicha complejidad. Aquí cabe dialogar con Haraway (1995), quien afirma lo siguiente: “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” (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).

Al contar estas historias cotidianas en relación con narrativas culturales entendidas éstas como sus significaciones socio-culturales, y en diálogo con la documentación contextual y teórica existente, se configuran modos de comprender un campo específico de conocimiento. Sería una manera de historiar la experiencia (Traff-Prats, 2015) que he asumido como desafío dentro de esta investigación.

La investigación la desarrollé en colaboración con estudiantes y profesores de la Maestría en Educación Artística de la Universidad Nacional de Colombia. Al ser un proceso que me implicó directamente, pues hago parte del grupo de docentes; la pesquisa derivó en un ejercicio de comprensión (Arendt, 2010) respecto a lo que le sucedió a la investigadora en medio del proceso y a las acciones que se adelantan dentro del máster.

También me significó confrontaciones importantes con relación a ser docente universitaria en la actualidad, prestando atención al trabajo con estudiantes que son profesores de artes de diversos niveles, modalidades y disciplinas artísticas.

Precisamente ese historiar la experiencia es el ejercicio en el que permanecí durante los estudios de doctorado. Este nombre logro ponérselo a lo que venía haciendo, luego de revisar varios referentes relacionados con la investigación y que cotejaba con lo que me sucedía en medio de las clases del doctorado a las que asistía. En ese sentido el seminario del doctorado sobre *Pedagogías críticas* de 2013 fue muy revelador. Aquí tomé como punto de partida el acompañamiento a las clases del máster que hice en diálogo con mis colegas, y las entrevistas/conversaciones donde emergieron dos asuntos centrales.

Por un lado, comprensiones frente a lo pedagógico en el ejercicio docente, que desbordan los modelos establecidos; y por otro, maneras de transitar entre la enseñanza de las artes y la educación artística que se han imbricado en su vida personal y profesional.

Como profesionales reflexivos (Schön, 1992), construir teoría desde la práctica es un desafío. Es desde este lugar que se instalan preguntas del orden pedagógico y metodológico que configuran una identidad del docente de artes. Con este último enunciado se cuestionan las maneras 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 importancia que tiene la revisión de los cruces metodológicos en el campo de la investigación y la enseñanza de las artes en el contexto universitario colombiano.

Cabe señalar que el proceso de investigación tiene un soporte importante en las imágenes como estrategia metodológica para configurar una mirada crítica en torno a la propia experiencia. Este trabajo lo he ido recogiendo de manera fragmentada en cuadernos campo y en registros sonoros y visuales, que elaboré a partir de estar en los espacios académicos del máster durante todo 2013 y el primer semestre de 2014.

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

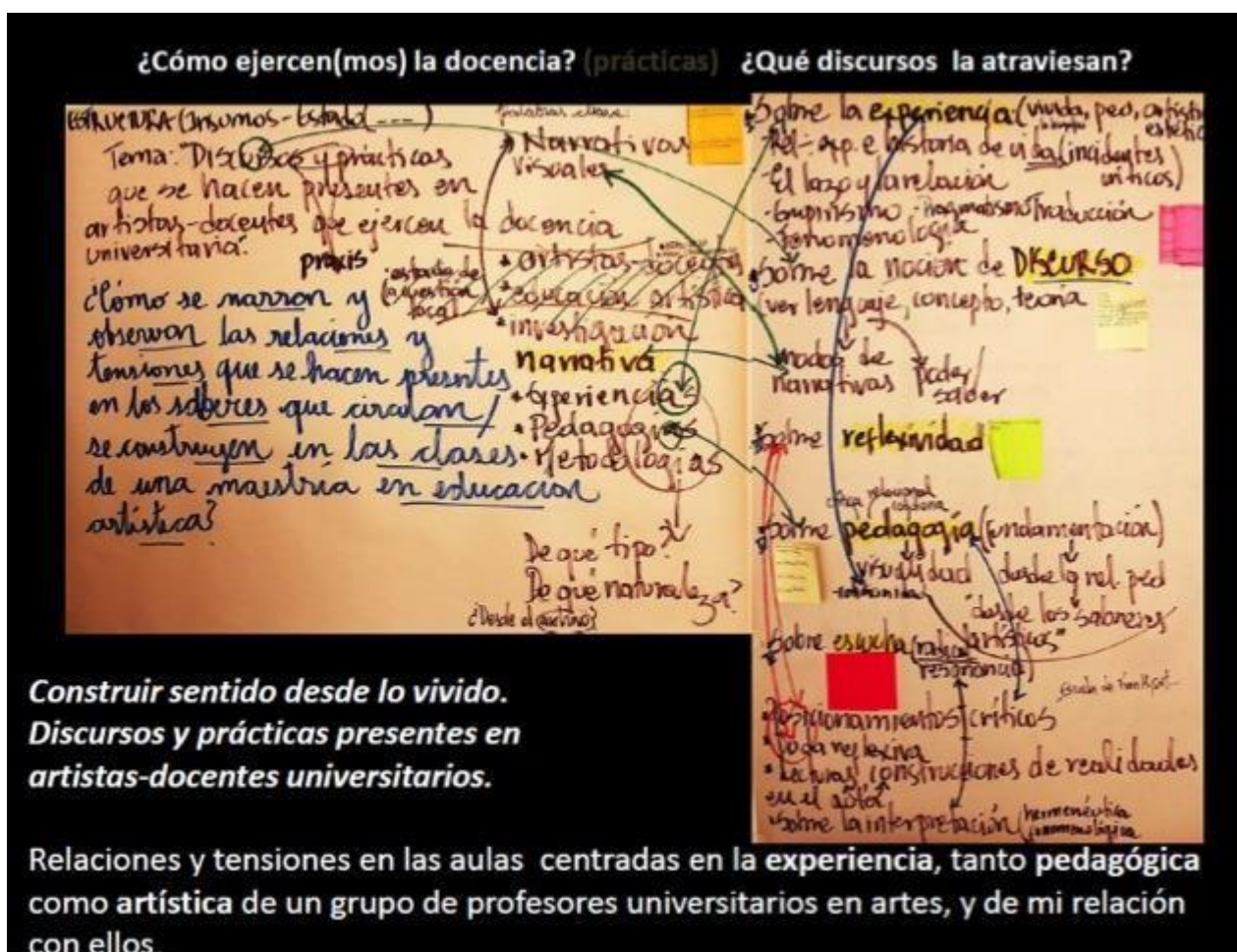


Figura N° 2. Estructura inicial del proceso de investigación (2013-2014)

[Fotografía/archivo personal]. (2014).

En esta imagen, comparto el enunciado con el cual he venido trabajando, así como la pregunta de investigación y la estructura inicial que se dio de manera simultánea a lectura de los materiales/evidencias. Estos elementos, puestos en relación con la pregunta de investigación, empezaron a constituir un corpus teórico.

De esta manera, visualizo el trazado inicial de la tesis elaborado en el curso 2013-2014, en el que presento un qué y un cómo de la pregunta de investigación, así como su propósito preliminar de trabajo.

Este tipo de imágenes que el lector encontrará a lo largo del texto, corresponden a al proceso mismo de investigación¹. Estas se elaboraron para dar estructura a la tesis y encontrar posibles puntos de partida. Así mismo, fueron dispositivos para la conversación y entendimiento de la tesis con otros.

Debido a la poca legibilidad de estas imágenes, comentarios hechos por la comisión del doctorado de ese curso, inicié un trabajo de traducción de estas imágenes manuales a un lenguaje más legible. Producto de ello es el mapa que sigue a continuación:

¹ El desarrollo puntual del trabajo con imágenes, se encuentra en el apartado de la fundamentación metodológica, específicamente en la parte denominada “la naturaleza de las narrativas visuales”. Una síntesis de las mismas está en la figura N° 8. “Usos y tipos de imágenes ubicados a lo largo del relato investigador”.

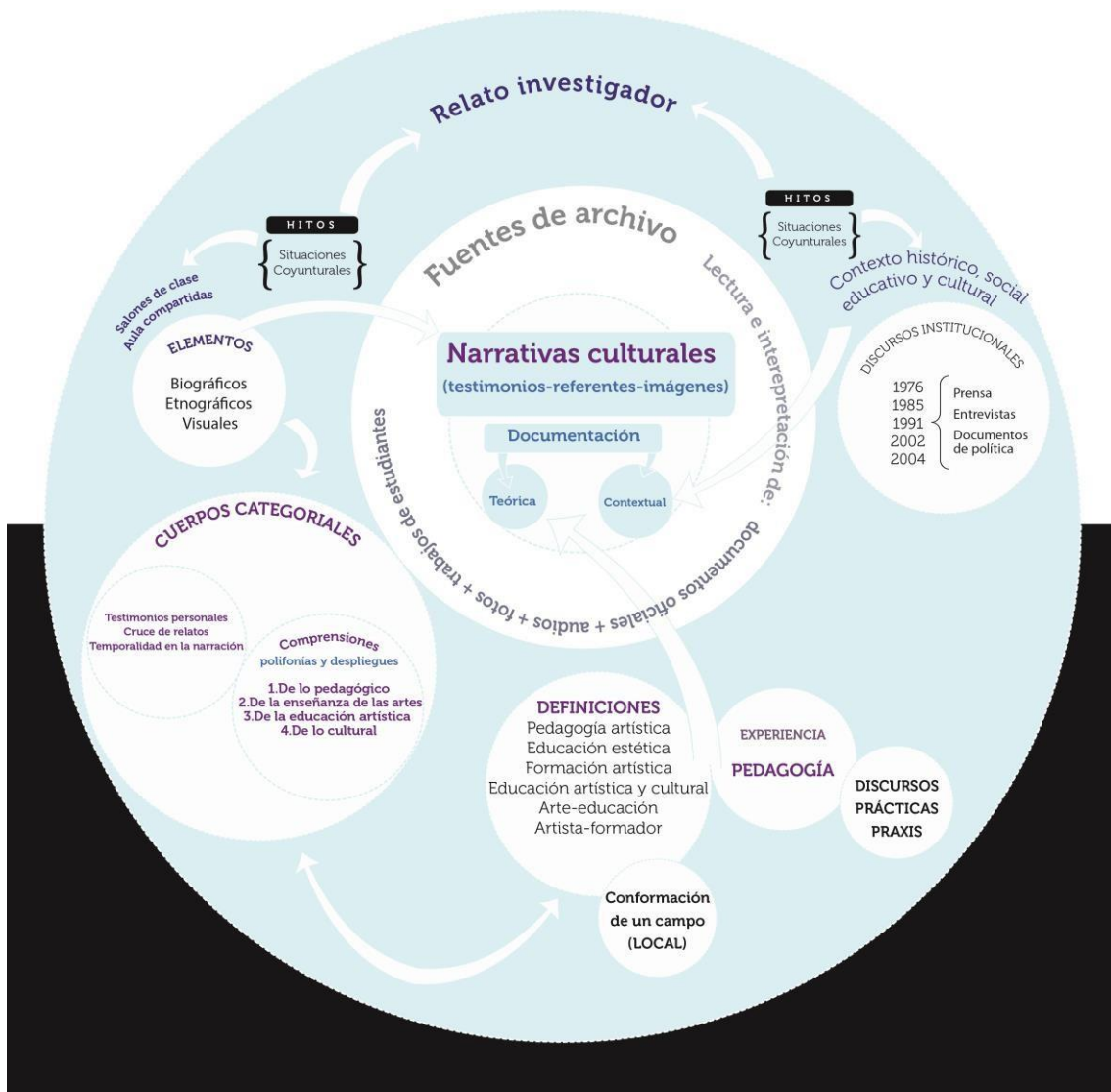


Figura N° 3. Proceso de investigación (2014-2015) [mapa]. (2015). Elaboración en colaboración con Marcela Garzón y Camilo Jiménez.

Esta imagen visualiza los elementos que componen el relato investigador proyectado en el curso 2014-2015 y que contiene el universo que, en ese entonces, se proyectaban en la tesis.

No obstante, este mapa aún contenía muchos más elementos de los que realmente logré desarrollar en la tesis. Finalmente me centré en los tres círculos más próximos a la izquierda. Los demás elementos de la imagen, se tocan tangencialmente, hicieron parte del proceso y se han activado en otros escenarios que no

necesariamente se encuentran en la tesis. Esto en razón a que debía estar en una continua delimitación del campo de la investigación por aquella facilidad de relacionar todo con todo.

Dejo instalada esta imagen que fue inaugural para la escritura misma de la tesis y que me permitió, no sólo aclarar su alcance, sino compartir con otros, incluidos los tutores, el proceso de ésta.

Dando cuerpo a una investigación

En la medida en que empecé a revisar las maneras en las que observamos y cómo observamos, comenzó a vislumbrarse en mí un conocimiento situado entendido como una manera de ver, como un posicionamiento a partir de un contexto específico habitado por un cuerpo.

Desde esta perspectiva dialogo con Haraway (1995) cuando plantea

políticas y 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 entrelaza lo vivido y lo observado. En este punto, el registro de los vínculos que se generan y los lugares por los que se transita, suscitan preguntas por la subjetividad y los aspectos comunes que pueden establecerse respecto a una misma situación.

El planteamiento de conocimiento situado se relaciona con una idea de objetividad distinta. En palabras de Haraway (1995): “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, podernos responder de lo que aprendemos y de cómo miramos” (p. 327).

La perspectiva parcial en esta investigación se sitúa en un estar “en-entre”², como lo postula Bhabha (2000) 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’” (p. 216).

Estas narraciones y realidades geográficamente localizadas que menciona el autor hacen referencia a construcciones y posicionamientos identitarios. No obstante, extendiendo esta idea del “entre medio” a los terrenos epistemológicos y de construcción de conocimiento. Saber que existía esta posibilidad intersticial me animó a situarme en la investigación desde las fronteras, asumiendo, en determinadas situaciones, roles específicos y en ocasiones problemáticos.

Esta posición que se fue configurando en la pesquisa, interpela mi propio accionar como investigadora, pues no me situó 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, afectarme 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 reconocermes en relación con ellos.

² “In-between significa literalmente 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.]” (Bhabha, 2000, pp. 215-216).

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 maneras 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 durante varios años³.

Los anclajes temáticos, de contenido y problematización del programa en el que participamos dentro del máster son: la historiografía y el taller de artes como modelo pedagógico.

Decidí permanecer con este grupo dada mi proximidad con varios de sus integrantes. Cercanía que se ha construido en el tiempo y en la que encuentro historias valiosas que contar.

En ese sentido, llevé con cierto rigor un cuaderno en el que registré tanto los contenidos temáticos, como mis impresiones sobre lo que se dice y cómo lo escucho, sobre lo qué 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 y la relación con lo micro, otorga particularidad a aquello que intentamos comprender, a una situación o condición que merece nuestra atención. Lo anterior, agrega matices antes desapercibidos y posibilita nuevos modos de subjetivación para que los campos de saber se resignifiquen y mantengan vivos (Guattari y Rolnik, 2006).

³ La identificación detallada de este grupo de profesores, el lector la encuentra en la figura N° 10, "Relación de colaboradores y su relevancia en la pesquisa".

Estrategias de extrañamiento

Analizando los fundamentos de la comprensión en profundidad de los modos de vida distintos –el “estar allí” en su sentido más amplio- no puede llegar a conseguirse mediante la inmersión personal con ellos. Sólo puede lograrse mediante la reducción de sus producciones culturales (mitos, artes, rituales, o lo que sea), las cosas que dan a sus vidas esa apariencia inmediata de extrañeza, a un análisis universalizador que, al disolver la inmediatez, disuelva su extrañeza. Lo que en un plano próximo resulta remoto, al distanciarlo, comienza a resultar próximo (Geertz, 1997, p. 57).

Estar entre medio me ha llevado a plantear estrategias de extrañamiento con relación a lo conocido (Greene, 1995). En un primer momento, estas estrategias se materializaron en la revisión documental de textos que aportaron una perspectiva histórica y contextual al problema de investigación, como lo señalo en las líneas que siguen.

Los referentes examinados se configuraron en una táctica para dejar de hablar de sí y poner en contexto la propia experiencia para lograr hablar desde sí.

Por un lado, estudié referentes del contexto local colombiano que aportaron elementos históricos al desarrollo de la educación artística, prestando atención a los discursos que allí se mencionan y a las prácticas -generalmente del orden institucional- que se instauran. Si bien perfilé un horizonte en los años 80's, he tenido que ir y volver en el tiempo para comprender algunos vacíos evidentes a nivel discursivo.

Fue de suma importancia revisar trabajos ya realizados como tesis de doctorado y maestrías recientes (Huertas, 2013b; Mejía, 2010; y Vásquez, 2008;) que abordan esta perspectiva histórica.

La relevancia de esta revisión documental radica en los aportes que esta hace al problema de investigación perfilado y a una necesidad local de construir historias. Si bien el objeto central de la tesis no es hacer historia, si tuve la necesidad de encontrar un nexo que me permitiera hacer vínculos entre un contexto (el del

máster) y otro (el del doctorado) para encontrar modos de hacer en el contexto del máster.

La historia ha trazado falsas líneas divisorias entre práctica y teoría, técnica y expresión, artesano y artista, productor y usuario; la sociedad moderna padece esta herencia histórica. Pero el pasado de la artesanía y los artesanos también sugiere maneras de utilizar herramientas, organizar movimientos corporales y reflexionar acerca de los materiales, que siguen siendo propuestas alternativas viables acerca de cómo conducir la vida con habilidad (Sennett, 2009, p. 23).

En un segundo momento, realicé entrevistas semi-estructuradas que, en ocasiones, derivaron en conversaciones con conocidos y en la elaboración de cartografías de la experiencia. Las maneras en que éstas se llevaron a cabo, generaron, desde mi perspectiva, cierta extrañeza entre nosotros. Conversábamos de modos distintos a los que normalmente lo hacíamos, íbamos a lugares inesperados y reflexionábamos sobre temas en los que no habíamos reparado anteriormente.

Considero relevante mencionar que las estrategias adoptadas durante la investigación, pusieron 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 me permiten comprender las razones de las decisiones tomadas y de las distintas maneras de proceder. En ese sentido, los encuentros se transformaron en portales para el reconocimiento de existencias que han caminado juntas, pero que quizás no han cruzado miradas con el suficiente detenimiento.

Mi relación con el entorno de investigación

El máster consta de cuatro semestres que se cursan durante dos años. Éste es el primer programa oficial que existe en Colombia en este nivel posgradual ⁴. La

⁴ No obstante, se tiene conocimiento de dos programas de máster que se encuentran en formulación. Uno de ellos liderado por la Universidad de Antioquia presentado de manera muy general en el VI Encuentro de Experiencias Significativas en Educación Artística y Cultural (2013) y otro por la Universidad Surcolombiana. Éste último con énfasis en educación por el arte. La fuente de esta información reposa en personas con las que he conversado informalmente y que hacen parte de estos

primera cohorte (promoción) inició en 2013, luego de un largo proceso interno para que se aprobara como tal, pues se creó como Especialización en Educación Artística Integral en 2005 y funcionó a partir de 2006. De este programa soy egresada.

Luego de algunos años de estar vinculada a otras entidades públicas intentando comprender en la acción misma qué es eso a lo que llamamos educación artística⁵, regreso en 2010 a la Universidad Nacional manteniendo actividades y proyectos que seguía desarrollando de manera simultánea.

Vuelvo en calidad de integrante del grupo de investigación la *Unidad de Arte y Educación*, al que pertenecía desde que era estudiante de la carrera de artes plásticas. Posteriormente me incorporo como docente invitada⁶ para hacer aportes concretos a las asignaturas de *Seminario metodológico* y *Seminario de contexto* que conformaban el programa académico de la especialización en mención. Estuve en este rol hasta 2012.

En medio, cursaba el doctorado en Barcelona intentando situar el problema y el contexto de la pesquisa. Así, que luego de pensar en varios escenarios en los que estuviera animada a confrontarme conmigo misma y con otros durante un largo periodo de tiempo, me decidí a proponer la investigación dentro del marco del máster, esperando contar con su disposición para participar.

Esto significaba ya no contar con la titularidad de ser profesora de un espacio específico, porque del que hacía parte en el programa de especialización, que era el *Seminario de contexto*, desaparecía con el cambio del programa. Éste pasó de ser Especialización en Educación Artística Integral a Maestría en Educación Artística.

Con esa figura un tanto indefinida, pues tampoco me sentía propiamente investigadora, dada mi relativa cercanía con los colegas, se dio la entrada al campo.

procesos. Hay un tercer programa a nivel de especialización en modalidad virtual que lidera la Organización de Estados Iberoamericanos en Educación Artística, Cultura y Ciudadanía, dentro del marco de las Metas educativas 2021, del que conozco a varias personas en Colombia que lo han tomado y del cual en una de sus versiones participé como tutora.

⁵ Ministerio de Cultura (2005-2010), Instituto Distrital de las Artes (2011), Secretaría de Educación Distrital (2011), Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte (2012), Universidad Pedagógica Nacional (2008-2013), Universidad Nacional de Colombia (2010 a la fecha) y proyectos independientes en colectivos de artistas: Colectivo Otro, Colectivo Escafandra (2008 a la fecha).

⁶ La vinculación laboral en esta categoría es distinta a los profesores de planta.

Dicha cercanía en varios momentos del proceso representó desafíos importantes en la relación investigadora/colaboradores.

Contexto en el que se desarrolla la investigación

Primer semestre 2013

Las clases del máster correspondientes al primer semestre, se realizaron de febrero 5 a junio 15 de 2013, según el calendario oficial. Consistieron en dos asignaturas: el *Seminario de pedagogía y didáctica del arte* (martes 6-9 pm) y el *Taller de artes y pedagogía I* (jueves 6-9 pm; sábados 8-12 am).

La sesión inicial fue ese martes 5 de febrero con una charla sobre la tesis doctoral que luego sustentaría el 20 de enero de 2014 Miguel Huertas, el primer doctor en artes de la Universidad Nacional de Colombia, luego de 147 años de fundada esta institución.⁷

Me incorporé al grupo de profesores desde la primera sesión del *Seminario de pedagogía y didáctica del arte*, el martes 12 de febrero, luego de llegar de Barcelona el jueves anterior. Esta sesión estaría a cargo de una de las profesoras titulares de la asignatura a la que yo asistiría en calidad de observadora. Ella era Mary Isbel Rodríguez⁸ con quien había compartido antes el espacio de *Seminario de contexto* en la especialización, y en la distancia habíamos conversado algunas veces e intercambiado mails sobre la programación de contenidos del máster.

La pregunta ese día era ¿cómo empezar? Minutos antes de las 6:00 pm, hora en la que iniciaba la clase, estábamos Marys y yo en la oficina del máster haciendo los últimos ajustes al programa e imprimiendo varias copias para entregarlas a los estudiantes. Miguel subió al rato y nos preguntó si había pasado algo puesto que ya era hora de empezar y debíamos estar en el salón. Esa sesión del seminario comenzó tarde.

⁷ Incluyo detalles que considero importantes para que el lector ajeno al contexto que describo, pueda comprender la dimensión y escala de lugar que provengo.

⁸ Los vínculos con los distintos colaboradores se visualizan de manera sintética en la figura N° 10.

Los inicios de las clases y la duración las actividades previstas, empezaron a ser una variable importante que determinó procesos, resultados y variaciones en las relaciones entre estudiantes y profesores. A los estudiantes se les exigía una puntualidad en el inicio, aun cuando los mismos profesores llegaban a destiempo. Se requería la precisión del tiempo en las presentaciones que hacían los estudiantes, aunque los profesores se excedieran cuando realizaban las propias. Los estudiantes solicitaban devoluciones, pero cuando las presentaciones se desbordaban, el tiempo no alcanzaba para ello.

Era necesario tener presentes los tiempos y las presiones a las que los estudiantes se enfrentaban para entregar sus avances. Ellos no eran sólo estudiantes, a la vez eran profesores y con vidas familiares, algunas más complejas que otras. Sin embargo, también había estudiantes que estratégicamente aprovechaban el tiempo a su favor y en ocasiones eran leídos como facilistas. Estos últimos no asumían con compromiso los ejercicios y las tareas propuestas, algunos profesores mencionaban que los estudiantes se resguardaban en discursos y que por esta razón no hacían.

En ese sentido, el tiempo proporcionó matices y modulaciones que incidieron en varias decisiones del máster.

La expectativa de presentarnos cada uno en esa primera sesión, se dio a partir de la pregunta propuesta por Marys respecto a la visión de cada asistente al seminario: “cuándo piensan en pedagogías y didácticas ¿a qué les remite?” señaló. Pregunta a la que le siguieron las siguientes: “¿Tengo todas las herramientas para hablar de arte? ¿De aquello que hacemos? ¿Cómo se configura nuestro campo disciplinar?” (Registro bitácora. Febrero 5, 2013).

El enfoque de este seminario se da a partir de un problema histórico situado la mayoría de veces cronológicamente. Esto debido a la ausencia de documentos escritos en el contexto local, y como único lugar de distanciamiento para construir miradas críticas sobre las prácticas que cada quien adelanta. No obstante, durante el curso del máster la aproximación a lo histórico empezó a conformarse desde distintos lugares, algunos de ellos se condensan en documentos locales que corresponden a tesis de doctorado y máster referenciados en la página 59 de esta parte.

Para construir dicho seminario, los profesores a cargo propusieron la elaboración de pesquisas, entendidas éstas como una manera de elaborar una perspectiva historiográfica de los problemas de investigación de los estudiantes.

Los docentes plantearon a los estudiantes un primer ejercicio de aproximación a documentos que no necesariamente correspondieron a su problema de investigación. En esta clase un grupo de estudiantes presentaba la lectura de estos documentos, y otro grupo hacía la relatoría correspondiente. El trabajo de pesquisa era individual y, tanto la presentación del texto asignado, como la relatoría era grupal. La frecuencia de estas sesiones era una vez por semana durante todo el semestre.

Durante ese primer semestre el lugar de la interlocución con los profesores fue importante. Yo asumía distintos roles, si bien, estos se fueron transformando, también evidenciaron un riesgo que señala Giménez, 1994, citado por Dietz (2011): “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” (p. 10).

Esta situación en el campo se traducía a acciones concretas dentro de las clases del máster: apoyaba los registros de las clases, hacía ejercicios de cuerpo propuestos en las sesiones de taller, y pocas veces, sobre todo al comienzo, hablaba de las presentaciones de los estudiantes.

Mi atención se fijaba en lo que sucedía dentro de las clases y hacía asociaciones sin plantear muchas preguntas. Era una fase de reconocer las maneras en que los colegas trabajaban. Conversaba con ellos por fuera de las sesiones y a la vez era testigo de la complejidad emocional que significaba estar en algunos de los espacios académicos: Seminario o Taller. Con esto me refiero a los modos en que cada profesor se relacionaba con los estudiantes y a los contenidos tratados dentro y fuera de su aula.

En el espacio de Taller, en cuanto contenidos, la pauta de trabajo era diseñar de un ejercicio y todo lo que ello implicaba.

Segundo semestre 2013

Para el segundo semestre mi presencia fue distinta en tanto decidí, en complicidad con mis colegas, participar más de los grupos de investigación que se abrían como una electiva (optativa) para los estudiantes del máster. Allí habría un cruce con la investigación del doctorado⁹, que me permitió situar localmente la problemática de la educación artística contribuyendo a la identificación de unos hitos que se relacionan con las historias, los relatos contados por los colaboradores, y que atraviesa a su vez una historia cultural (Popkewitz, Franklin y Pereyra 2003).

De todos modos, asistí a las sesiones iniciales del seminario de *Fundamentos metodológicos*¹⁰ del segundo semestre que reemplazó al Seminario de *Pedagogía y Didáctica del Arte* del primer semestre. En este espacio teórico, no se trabajaron referentes directos de la educación artística, sino de otras disciplinas desde el bagaje de los profesores que estaban a cargo¹¹. Se plantearon preguntas por la realidad, por el sujeto que investiga y es tocado por ésta. Los cuestionamientos al comenzar el semestre eran:

¿Qué fundamenta lo metodológico? ¿Qué es lo que tenemos que fundamentar? ¿Qué traigo de la práctica pedagógica para una reflexión?
¿Quién investiga cuando investigamos? ¿Qué pasa en ese lugar con esos niños y ese profesor? ¿Qué relación tiene la experiencia con el aula? ¿Cuál es su necesidad de conocer? (Registro bitácora. Agosto 13, 2013).

Para este curso, se hizo una apuesta por las microhistorias¹², entendidas como otra manera de abordar la historia. Sin embargo, la elaboración hecha por los estudiantes,

⁹ En simultánea planteé una estancia doctoral en este escenario que me permitiera avanzar y concretar los desarrollos de la investigación.

¹⁰ Que reemplazó al Seminario Pedagogía y Didáctica del Arte del primer semestre.

¹¹ Para ello resulta interesante revisar los referentes que allí se trabajaban: Sennett (1997), Heidegger (1991), Fals Borda (1986), Zemelman (2005), Derrida (2009), Ricoeur (2009), Salcedo (2009), Roncallo (2011), Tàpies (1973).

¹² Autores trabajados en la dimensión propiamente histórica de las microhistorias: Burke (1996), Ocampo (2009), Ricoeur (2004).

La microhistoria era sin embargo una forma particular de historia que se había usado hasta entonces para identificar otro tipo de fenómenos sociales, por lo general desde el campo de

desde mi perspectiva y como lo compartí con los colegas en su momento, contenía problemáticas de distanciamiento, pues la escritura se situaba en hablar de sí y no desde sí (Hernández y Rifà, 2011).

El formato en el que los estudiantes presentaban sus reflexiones sobre los textos contenía elementos de presentación artística, lo que dificultaba percibir su construcción, y se recurría a lugares comunes de “la representación del profesor como la luz y el alumno como el ser sin luz”, por citar un ejemplo (Registro bitácora. Octubre 29, 2013).

No obstante, a partir de lo sucedido en las clases, se inició un trabajo importante alrededor de la imagen y lo que significa en la investigación, asunto que al año siguiente daría sus frutos.

Aquí hay un punto de inflexión, según las intervenciones que tuve en clase. Era evidente que hacía parte del grupo de profesores, pero sin forzar mucho la aparición de ese rol que aún seguía un tanto velado. Este rol lo asumía de forma más directa en la participación dentro del espacio de investigación, en el que mi presencia adquiría otro talante y aprendía a investigar investigando.

Dentro de ese periodo de tiempo, el espacio del Taller no logré ubicarlo con demasiada claridad, dado que en esta ocasión no estuve siguiéndolo de cerca. De todos modos, recuperando las anotaciones de entonces y de algunos intercambios de palabras con los estudiantes acerca de lo que veían en clases, se trabajaba alrededor de un diseño de taller y distintos ejercicios para presentar al otro y presentarse ante los otros¹³, así como la construcción de una perspectiva histórica de los talleres dentro de los cuales cada estudiante se inscribía disciplinadamente: artistas plásticos, escénicos, músicos y los sin disciplina específica.

las ciencias humanas. (...) En un grupo conformado por estudiantes y profesores de la Maestría en Educación Artística, el ejercicio de señalar esas particularidades de la microhistoria como metodología para establecer fenómenos específicos de la educación artística, se ha iniciado desde cuatro aspectos específicos que, para efectos de la investigación, hemos llamado dimensiones de abordaje. [Estas son: la imagen, el territorio, la historia y la construcción colectiva] (Unidad de Arte y Educación, 2015, p. 76).

¹³ Ver figuras Nº 16, 17 y 20, en el cuerpo de esta tesis. Así como bitácoras de las clases en: <http://eltalerespedai.blogspot.com.co/> y <http://eltalerespedai.blogspot.com.co/2012/03/sesion-2-modulo-de-cuerpo-primer-grupo.html>

Acudí a algunos estudiantes para que me compartieran sus imágenes y registros, pero de ello hablaré en el apartado correspondiente a la construcción de imágenes.

Ese fin de año estuvo afectado por distintos disturbios que se dieron dentro de la Universidad, por lo que el semestre tuvo que ser cancelado y su finalización solo se dio en enero de 2014.

La estancia doctoral se concentró de septiembre a diciembre de 2013, época en la que continué con la recolección de materiales. Las entrevistas seguían teniendo un lugar importante. Los ejercicios de interpretación de estos materiales los inicié en febrero de 2014, teniendo como punto de partida los incidentes críticos. Estos posteriormente se transformaron en cuerpos categoriales¹⁴, dado que trabajaba en un ordenamiento de los materiales abierto, orgánico y mutable en el tiempo, a partir del cruce de entrevistas y la saturación de sus respuestas.

Primer semestre 2014

Para el primer semestre de 2014 un poco en medio de las crisis acentuadas y ante la novedad de estar por más tiempo con los estudiantes, pues en el curso de la Especialización en Educación Artística Integral solo estábamos con ellos durante un año, significaba una reorganización misma de los espacios. Para el seminario teórico intercambiamos mails con las profesoras a cargo, pues me encontraba en Barcelona, y luego de compartir miradas respecto a lo entregado por los estudiantes, sugerimos unos referentes que pudieran dialogar con las propuestas de éstos y su formulación de trabajos finales. Este seminario se denominaba de profundización. Luego de varios intercambios con los colegas, los aportes bibliográficos que les compartí, fueron incluidos en el programa. Unas sesiones tuvieron énfasis en la reflexión y otras en la investigación, para estructurar el trabajo final.

¹⁴ La manera en que decido trabajar con cuerpos categoriales, el lector la encuentra en la quinta parte de este documento.

Buena parte de los aportes, tanto de William como los míos, eran reflejo de los doctorados en los que estábamos, Patricia tejía y organizaba, Marys presenciaba y aportaba ejemplos concretos. Yo, intentaba ubicar referentes que pudieran dialogar con ellos, con mover, ir más allá de lenguaje institucionalizado y los lugares comunes, teniendo presente la prevención sobre las maneras en que circulan ciertos contenidos que provenían de distintas latitudes. Eran evidentes las influencias externas y había un reto importante porque, para todos en algún momento, habría textos que no conocíamos y eso nos movilizó como profesores.

Aquí el diálogo resultaría interesante, en tanto solo propuse las lecturas, para que de por sí éstas tomaran vida entre quienes las asumieran, sin pretender que se convirtieran en marcos cerrados para la indagación; pero si para cuestionar, dentro del máster, aquello que se planteaba como investigación. De allí resultaron modificaciones en los trabajos de los estudiantes, en tanto, se ampliaban los marcos de referencia.

Me planteé si volver a todas y cada una de las sesiones, pero debía centrarme más en el proceso de organización de la tesis, por lo que solo asistí a las sesiones iniciales y finales de ese semestre. Para el caso de Taller, las entregas eran preparatorias de lo que sería el trabajo final y en el que la figura de tutoría tomaba cuerpo. Así mismo, los encuentros dentro de los seminarios de investigación se mantuvieron con fuerza. La decisión de ir a las sesiones de apertura y de cierre en las que el rol claramente era de estar en la mesa del profesor, me significaba devolver in situ comentarios a los estudiantes, tanto de sus trabajos escritos, como de sus propuestas de taller. Esta dinámica constituía los contenidos de las sesiones.

La entrada al campo y la relación con los colaboradores

El 31 de enero de 2013, 2:12, Mónica Marcell Romero Sánchez <mopomapa2@gmail.com> escribió:

Hola Miguel,

Espero te encuentres bien en medio de las ocupaciones en las que, imagino, ¡ya estarás!

No sé si habrás visto el mensaje que te envié hace unos días... Te cuento un poco como voy con la tesis: ésta ha tenido un giro relacionado con eso que en su momento hablamos respecto a la constitución como docente de artes. Hay una serie de detalles que te compartiré luego pero básicamente se trata de configurar una posible historia de la enseñanza de las artes en Colombia desde la perspectiva de los artistas-docentes universitarios. De alguna manera mi voluntad investigativa se centra en desvelar esos conceptos, referentes, relatos y discursos, vinculados a las prácticas que configuran un cuerpo docente dentro del cual también me inscribo.

Por tanto, quería proponerte (proponerle al grupo) una presencia inicial en el proyecto de maestría desde esta perspectiva. Los escenarios que visualizo son varios, quizás es mejor conversarlos para ver cómo se van materializando con cierta organicidad y en consonancia con lo que han venido hablando recientemente. Había pensado participar de reuniones de profes o acompañar alguna asignatura, pero en la conversa a lo mejor emerjan otras posibilidades. ¿Crees que sea viable?

Con Fernando (uno de mis tutores) estoy trabajando en la argumentación teórica y en acotar mucho más el trabajo. Estoy en ello teniendo presente problemas de traducción que me demandan tiempo y energía, esto es muy fuerte.

Te he vuelto a leer, y a él le he contado parte de nuestras discusiones/conversas internas. Le resultó interesante conocer tu trabajo. A propósito, ¿cómo vas con éste?

Como te lo mencionaba en el mensaje anterior, quizás sin mucha precisión, motivos para regresar tengo varios de índole personal. Finalmente, y luego de revisar las distintas posibilidades, regreso la próxima semana y espero tener como foco la investigación.

Espero que el trabajo con los colegas esté viento en popa y si tienes un poco de tiempo me gustaría conocer lo que piensas respecto a las líneas anteriores, si no, ya conversaremos.

Abrazos,

Mónica

La entrada al campo estaba garantizada en la medida en que la relación que tenía con los colegas se había construido hace mucho tiempo atrás, con algunos de ellos desde que era estudiante de la carrera de artes.

Esto significó varios riesgos y preguntas entre las que se encontraban las siguientes: ¿cómo aproximarme a un contexto de manera distinta que me resultaba muy familiar? y ¿qué acciones y diálogos establecería con mis colegas para encontrarnos de manera distinta, y no idealizar roles y reacciones frente a la investigación que adelantaba? Estas y otras inquietudes las fui materializando mientras la investigación avanzaba.

Al campo entré a querer comprender lo que allí sucedía, pero sin revisar rigurosamente de antemano los referentes que sustentaran dicha investigación. Estos sustentos los fui trabajando, en tanto los materiales recogidos, lo demandaban.

Si bien, contaba con los referentes vistos en el máster que cursé en Barcelona, y en los años que llevaba como estudiante del doctorado, la conceptualización sobre la entrada en el campo y la escritura de su fundamentación, se consolidó de manera simultánea a las acciones que se adelantaron en terreno. Como la estancia en el campo fue larga e intermitente, los procesos de escritura y revisión también muestran un proceso que no siempre fue igual.

El insumo inicial era tomar nota de todo lo visto y lo sucedido, que luego se fue decantando en lo que el lector encontrará en las preguntas iniciales que conforman las narrativas y los elementos que las componen. En ese sentido, la revisión de perspectivas etnográficas a partir de la observación participante y la descripción densa, fueron los puntos de entrada que fui complementando con otras estrategias metodológicas que comparto en el capítulo de la fundamentación metodológica.

La entrada al campo también significó negociaciones que estuvieron permeadas por la cercanía con el contexto y por ello la necesidad es diseñar estrategias de extrañamiento.

Con relación a la conformación del grupo de colaboradores con el que decidí trabajar, tomé como punto de partida el grupo base de profesores del máster del que también hago parte como docente.

Decidí trabajar con ellos invitándolos a unas conversaciones, luego de estar asistiendo a las clases correspondientes al primer semestre descritas en el apartado correspondiente. Posteriormente invité a participar a estudiantes del máster que en ese momento también eran docentes universitarios y finalmente a un grupo de personas externas al grupo de profesores del posgrado en mención, que por sus trayectorias y recorridos en el campo de las artes y su enseñanza y de la educación artística aportan elementos importantes a la construcción de esta tesis. En la caracterización de los colaboradores detallo su procedencia, su vinculación institucional en el momento de la realización de la tesis, su experiencia docente y artística (trayectoria en años), sus estudios realizados, su pertinencia para la investigación a partir de la experiencia de cada uno de ellos en relación con la educación artística y enseñanza de las artes, y sus aportes relevantes a la investigación.¹⁵

En el apartado titulado “El trabajo con conversaciones y entrevistas”, describo las maneras en que los colaboradores se implicaron en la investigación y en las acciones que les propuse. En esta ocasión, ellos no me ponían límites o resistencias, yo los debía generar conmigo misma, pues el impulso por estar en cercanía permanente ampliaba el espectro de posibilidades para indagar.

La descripción general que sitúa lo que se hace en las asignaturas atiende a la historia que el programa trae desde que se formuló como un programa de especialización y que entre sus propósitos plantea lo siguiente:

Por un lado, una actualización en problemas específicos de la enseñanza de las artes, con el fin de aportar elementos de investigación en el aula, y, por el otro, el acercamiento a metodologías de investigación específicamente surgidas de las prácticas artísticas, tal como han sido estudiadas y definidas

¹⁵ Esta información el lector la encuentra de manera detallada en la Figura N° 10. “Relación de colaboradores y su relevancia en la pesquisa”.

históricamente en los programas disciplinares de la Universidad Nacional de Colombia. De esta manera, ofrecerá la posibilidad de contrastar las experiencias particulares entre sí y con experiencias de otros contextos con un doble fin: primero, constituirse como un foro permanente de reflexión metodológica alrededor de las relaciones entre las prácticas artísticas y las prácticas pedagógicas y, segundo, desde el ejercicio de facilitar las posibilidades de que el profesor reconozca el aporte que puede ofrecer a la comunidad y relacionarlo con otros aportes en una construcción colectiva (Maestría en Educación Artística, s.f.)

En esa dirección el programa recoge el recorrido de lo sucedido en la Especialización en Educación Artística Integral y centra sus contenidos en aspectos relacionados con las disciplinas artísticas, el taller y la experiencia (Maestría en Educación Artística, 2012).

Complejidades en el ámbito de la investigación

Para elaborar este apartado, tomé como base los referentes que algunos de los colaboradores habían nombrado dentro de las conversaciones sostenidas, así como la resonancia y recurrencia que vi entre ellos, y con la experiencia propia.

He centrado la mirada en los discursos oficiales que cada colega señaló en las conversaciones realizadas, prestando atención a la relación que han tenido con éstos. Para ello realicé un mapeo (ver figura N° 13), con el propósito de situar el contexto específico del máster, que está atravesado por la participación de algunos de sus profesores en la construcción de estos discursos oficiales.

Explico lo anterior para comprender, así sea parcialmente, un estado de la cuestión de las discusiones actuales en el contexto local.

En principio me centré en encontrar matices y referentes de las distintas denominaciones de la educación artística, que se encuentran indistintamente en documentos oficiales. Sus nombres transitan entre: pedagogía artística (Colcultura, 1997), educación estética (Ministerio de Educación Nacional, 1974a,

1974b, 1975a, 1975b, 1985, 1988), formación artística y cultural (Ministerio de Cultura, 2000a, 2000b; Universidad de la Sabana, 2002; Universidad de Antioquia, 2007), educación artística y cultural (Ministerio de Cultura, 2005a, 2005b, 2007, 2008; Ministerio de Educación Nacional, 1996, 2008b; Secretaría de Educación Distrital, 2005), y educación artística (Ministerio de Educación Nacional, 2000, 2010; Ministerio de Cultura, 2005, 2006, Ruiz y Romero, 2010; Universidad Pedagógica Nacional, 2008).

En la actualidad se continúa manteniendo una distinción entre el profesor de educación artística y el artista formador (Idartes, 2016; Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, 2015b). Los primeros, se centran en procesos de educación formal dentro de las escuelas, y los segundos, realizan procesos en educación no formal e informal, provienen del sector artístico y cultural y tienen otra relación con las escuelas. En la cotidianidad estas fronteras se diluyen o mixturán pues una misma persona puede encarnar los dos perfiles en simultánea.

En relación con lo anterior, sitúo elementos del contexto histórico con una perspectiva de historia cultural¹⁶ (Burke, 2000; Chartier, 1992; Popkewitz, Franklin y Pereyra, 2003). Esta conecta con una revisión del presente, reconoce relatos que han permanecido ocultos o poco visualizados y parte de la construcción cultural y social de sus protagonistas. Sin pretender ser este un estudio historiográfico, en el transcurso de la indagación y en relación con los materiales que iba recogiendo, consideré importante encontrar un anclaje con alguna perspectiva histórica que me pudiera conectar con los enfoques que se abordan en el máster, ampliando esta noción y contribuyendo a otros desarrollos para narrar aquellas historias que están aún por contarse.

¹⁶ Esta perspectiva la abordo en la fundamentación metodológica, y el resultado para esta tesis, lo puntualizo en el apartado denominado “Vínculo entre la historia cultural y los materiales recogidos”.

Miradas políticas

Las relaciones entre arte y educación aquí propuestas, se sitúan en un escenario, en ocasiones conflictivo, el de la educación artística. Con ello basta 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 (Ministerio de Cultura, 2010) y como área fundamental y obligatoria en los currículos escolares.¹⁷

Este panorama se amplía y complejiza al revisar acciones sustentadas en un considerable volumen de eventos y documentos institucionales. Menciono documentos de política y eventos que materializan discusiones alrededor de la educación artística. Preciso que este no es un ejercicio totalizante, y aunque hecho con cuidado, también contiene fisuras. Invito a que el lector dialogue con él de acuerdo a su experiencia.

No se puede desconocer el movimiento internacional que favorece el desarrollo de 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 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* en el marco de la *Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI* (Unesco, 2006) y la *Agenda de Seúl: objetivos para el desarrollo de la educación artística* (Unesco, Ministerio de Cultura, Deporte y Turismo, República de Corea, 2010). En estas reuniones, se

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

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 desarrollos de esta área.

En un movimiento simultáneo y desde la organización de la sociedad civil, cobra relevancia la *Alianza Mundial para la Educación Artística*, que realiza su conferencia y declaratoria en 2008 (WAAE, s.f.), y el *Congreso Iberoamericano de Educación Artística “Sentidos Trans-Ibéricos”* (Comisión Organizadora del Congreso Iberoamericano de Educación Artística, 2008).

Es importante 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* (OEI, 2006), que enuncia la estrecha colaboración entre cultura y educación para dar cuenta de aprendizajes locales permeados de historias e identidades.

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 (Ministerio de Cultura, 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, ACOFARTES, Universidad de Antioquia, Gobernación de Antioquia, Secretaría de Educación para la Cultura, 2007)); las conclusiones *IV Encuentro Nacional de Educación Artística, “Lugares y sentidos del arte en la educación en Colombia”* (Universidad Pedagógica Nacional, Ministerio de Cultura, 2008); el *Foro de Educación Artística y Cultural, “El arte y la cultura fortaleciendo competencias*

básicas y ciudadanas” (Ministerio de Educación Nacional, 2008a); los *Primeros Encuentros Regionales de Educación Artística, “Un derecho de todos*” (Ministerio de Cultura, 2009b); el *Concurso de Experiencias Significativas en Educación Artística, Cultura y Ciudadanía* (OEI, 2009); la firma del *Acuerdo para la Prosperidad No. 43, Sector Cultura* (Presidencia de la República, Alta Consejería para las Regiones y la Participación Ciudadana, 2011).

Dentro de las acciones recientes se reseñan las siguientes: la realización del *Encuentro Nacional de Educación Artística* (Ministerio de Cultura, 2013), el encuentro académico *Lecturas entrecruzadas. Artes, cultura, patrimonio, recreación, deporte y educación* (Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, 2015a) y el *Seminario Las artes a la canasta familiar* (Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, 2014).

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 cuentan con seis versiones de este evento. El último de ellos se denominó *Formaciones y transformaciones*.

Así mismo 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.

El mapeo dentro del escenario local es mucho más amplio. La presencia de iniciativas particulares también es relevante. Por lo pronto menciono 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 convenio entre la Universidad Nacional de Colombia y la Secretaría de Cultura,

Recreación y Deporte de Bogotá. (Universidad Nacional de Colombia, Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, 2013).

No obstante, ante esta acumulación de esfuerzos, las conexiones entre ellos aún siguen siendo un desafío. Sólo por mencionar un detalle, resulta sintomático el hecho de poner en marcha un Sistema Nacional de Formación Artística y Cultural (SINFAC) desde 1997 con la creación del Ministerio de Cultura. Este sistema, sólo entró en vigencia de manera temporal, y aunque no se logró consolidar, permanece en el imaginario de varios educadores artísticos del territorio nacional. Sólo hasta 2015, luego de varios intentos fallidos, este sistema vuelve a formalizarse en el ámbito distrital, en Bogotá, a través del Acuerdo 594 de 2015 y Decreto 541 de 2015 para implementar el Sistema Distrital de Formación Artística y Cultural. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2015).

Miradas investigativas

En el ámbito investigativo, hay un conjunto considerable de publicaciones atomizadas que pareciera dar luces sobre los desarrollos en este campo. Sin embargo, este aspecto aún es frágil dentro de los eventos públicos y su circulación requiere mayor visibilización.

Una revisión reciente de los discursos locales y actuales de la educación artística, se recoge en Mejía y Yarza (2009). En este escrito se menciona la relevancia de los discursos relacionados con las teorías cognitivas, la lúdica, la expresión y el cuerpo como ejes fundantes de la educación artística. Los autores señalan, además, la vigencia que mantiene la educación por el arte.

Cabe mencionar el texto *Apuntes sobre la historia del área de la educación artística en Colombia* (Mantilla, 1994), que plantea un recorrido de 1903 a 1994 sobre normativas y definiciones acogidas por documentos oficiales. El concepto más reiterado en este periodo es la educación estética.

También tienen un lugar documentos inéditos de máster y tesis doctorales con desarrollos importantes. Entre ellos están: *La Escuela Nacional de Bellas Artes de*

Colombia y su fusión a la Universidad Nacional de Colombia (1886-1993). Discursos de cuatro momentos fundacionales (Huertas, 2013b); *El cuerpo escénico como territorio de la acción educativa: análisis didáctico de los dispositivos de formación y de prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Artes Escénicas*, (Merchán, 2013); *La construcción del saber profesional del profesor de teatro. Estudio sobre la emergencia de praxeologías docentes en la formación superior* (Alfonso, 2013); “*La nación entera, un inmenso taller*”. *Discursos sobre la enseñanza del dibujo en las escuelas primarias en Antioquia, 1892 – 1917* (Mejía, 2010); y la *Escuela Nacional de Bellas Artes de Colombia: 1886-1899* (Vásquez, 2008).

Las tesis doctorales de Merchán (2013) y Alfonso (2013) aportan elementos a las didácticas particulares de la enseñanza de las artes, específicamente del teatro en el contexto universitario relacionado con la formación del profesorado en artes. Por su parte, la tesis doctoral de Huertas (2013b) y del máster de Vásquez (2008), contemplan una reconstrucción histórica de la enseñanza de las artes centrada en la Universidad Nacional de Colombia que invita a reconocer los discursos vigentes en la formación y ejercicio profesional de los artistas. El trabajo de máster de Mejía (2010), si bien se establece dentro del ámbito universitario, genera relaciones y problematizaciones en el contexto escolar a partir de la práctica del dibujo a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XXI.

Dentro de publicaciones específicas que abordan la investigación en educación artística recupero las siguientes: el *Encuentro Internacional de Medellín (MDE11) Enseñar y aprender. Lugares del conocimiento en el arte* (Museo de Antioquia, 2011); *Cuadernos grises. Educar arte/enseñar* (Universidad de los Andes, 2009); la revista (*Pensamiento*), (*Palabra*) y *Obra* (Universidad Pedagógica Nacional, 2009); la revista de artes visuales *ERRATA (4)* (Gerencia de Artes Plásticas y Visuales, Instituto Distrital de las Artes Idartes, Fundación Gilberto Alzate Avendaño, 2011), este número particularmente se ocupa de la pedagogía y la educación artística; la revista *Praxis y Saber, 3(6)* (Maestría de Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2012); y la publicación del texto *Creación, pedagogías y contexto. Segundo Encuentro de investigaciones emergentes* (Instituto Distrital de las Artes, Universidad Jorge Tadeo Lozano, 2013).

Otras publicaciones relacionadas son: el libro *Pensamiento y creación artística 2. Educación, sociedad y creación* (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2011), y la revista *Calle 14. Revista de investigación en el campo del arte* (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2013, 2014) en sus monográficos dedicados a arte y pedagogía. También está la publicación *Creación, pedagogía y políticas del conocimiento* (Universidad Jorge Tadeo Lozano, 2011).

Una mirada a la investigación académica universitaria

Uno de los investigadores que tiene cierto reconocimiento y una amplia trayectoria en la investigación en educación artística en el contexto local es Carlos Miñana, quien, en su artículo, *La investigación sobre la enseñanza en Colombia: positivismo control, reflexividad y política* (2009), realiza un recorrido importante en el que sitúa los inicios de la investigación educativa en Colombia. Su trabajo identifica la génesis de dos de los problemas fundamentales al respecto.

El primero de ellos es la necesidad de la formación universitaria para ser docentes, lo que implica una concentración de esfuerzos en la formación del profesorado pasando a segundo plano la investigación en pedagogía y en educación. La investigación entonces se adelanta en posgrados teniendo como público objetivo al profesorado.

El segundo problema es la autodefinición del maestro como investigador entregando la responsabilidad de esta acción al magisterio, sin prever las condiciones para ello. Esta situación unida al nuevo estatuto docente en el que no se exige formación pedagógica al profesorado, debilitó aún más la emergencia y consolidación de la investigación educativa.

Otra mirada al contexto investigativo universitario, se relaciona con la perspectiva de investigación/creación. Este discurso actualmente tiene mucha fuerza en las artes para legitimarse como campo de conocimiento. Claridades significativas señalan algunos autores como Hernández y Fendler (2014) y Morales (2009).

Los primeros, diferencian perspectivas de las ciencias sociales que utilizan las artes para comprender realidades de un modo distinto; y el segundo señala diferentes fines de la investigación artística, entre los que se encuentran propósitos científicos, pedagógicos y de creación artística.

Otros planteamientos reclaman para la educación artística, un nicho específico frente al campo del arte y la educación (Garzón, 2011; Unidad de Arte y Educación, 2008). En su momento, el grupo de Arte y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, elaboró un *Manifiesto en 27 tonos por la autonomía de la educación artística* (2008), en el que se reivindica un lugar autónomo para ésta. De igual manera, hay enfoques que la consideran un campo interdisciplinar (Miñana, 2011), adisciplinar (Rena, 2013), o tejido a partir de trabajos colaborativos y estéticas comunitarias (Uribe, 2013).

Una experiencia que se reseña con mayor detalle en el siguiente apartado es la de los *Laboratorios de Investigación-Creación*. Si bien su origen no es propiamente académico, puesto que se proponen desde el Ministerio de Cultura, éstos han permeado prácticas y debates universitarios, dado que muchos de sus involucrados, en su momento, provenían de la academia.

Por otro lado, las universidades también hacen sus aportes. La Universidad Javeriana, en su Licenciatura en Educación Infantil, desarrolla aproximaciones a las artes desde los lenguajes expresivos. La Licenciatura en Educación Artística de la Universidad Minuto de Dios también tiene una trayectoria considerable. La Licenciatura en Educación Artística de la Universidad Distrital tiene avances significativos en investigación (Barriga, 2012).

En ese orden de ideas son varios grupos de investigación los que adelantan reflexiones sistemáticas. Entre ellos se encuentran: la 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; y los grupos de Arte y Pedagogía, y de Educación Artística, de la Universidad Pedagógica Nacional.

Sin embargo, la investigación en educación artística en el contexto local, continúa referenciándose desde la noción de campo del arte definida por Bourdieu (1997).

El asunto aquí no es hacer un estado del arte en detalle de estos programas, pues no es el objeto de estudio de la tesis. Los menciono porque parte de nuestros estudiantes provienen de estas licenciaturas y sus expectativas formativas se instalan también desde sus formaciones iniciales. Aunque, a la fecha, la totalidad del profesorado del máster provenga de la Universidad Nacional de Colombia, la tradición formativa entre estudiantes y profesores también denota relaciones que se ponen en juego en medio de las clases del máster.

Vínculos con el campo artístico

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 (Sommer, 2005, p. 3).

Percibo un movimiento similar proveniente del mismo campo artístico cuyas miradas hacia lo pedagógico requieren hacerse con cuidado intentando precisar los discursos que circulan y se han instalado en él. En especial los que atienden al denominado giro pedagógico (Rogoff, 2008), entendido como la mirada de la institucionalidad artística hacia lo educativo, o al arte como práctica social (Helguera y Hoff, 2011), que en ocasiones dista de establecer diálogos reales con el profesorado y la institucionalidad educativa.

Para mi investigación han sido muy interesantes las miradas críticas que abogan por el trabajo conjunto entre artistas y educadores que problematizan uno y otro campo de saber y proponen sinergias y articulaciones que renueven la mirada sobre los mismos, (Rodrigo 2009; Mörsch 2006, 2011a, 2011b; O'Neill & Wilson, 2010; Bishop, 2004, 2006, 2011, 2012; Kester 2005, 2011; Lind 2005, 2008; Stenferld 2010; Graham 2010).

En el contexto local la discusión explícita sobre el giro pedagógico sólo se hizo visible en el encuentro de Medellín de 2011- MDE 2011- (Museo de Antioquia, 2011).

Actualmente otro colega, David Gutiérrez, adelanta en su tesis doctoral relaciones del arte como práctica social situada en estudios de caso en Latinoamérica que él ha denominado, Ejercicios de restitución, al que ha convocado varios pensadores entre ellos Suzanne Lacy.

Dentro de las compilaciones recientes se encuentra el documento “Echando lápiz proyecto colectivo y colaborativo” (2015) coordinado por Manuel Santana y Graciela Duarte, que sitúa a esta experiencia como una de las pioneras en este campo en la década de los 90’s. De igual manera Carlos Uribe (2013) desde otro contexto regional, ubicado en Medellín, también proporciona elementos de contexto de prácticas comunitarias pioneras, de la misma época.

Recientemente varios colectivos, ante el boom del arte colombiano en la muestra de ARCO Madrid de 2015, se han presentado como pioneros del giro educativo en Colombia, sin mencionar de manera explícita estos procesos predecesores.

Junto a estas, hay otras iniciativas que materializan apuestas pedagógicas desde el arte aún sin enmarcarlas dentro del giro pedagógico. 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” (Ministerio de Cultura, s. f.), y su respectivo Observatorio Laboratorio de Investigación Creación (2008), así como la compilación de los mismos hecha por el Ministerio de Cultura (2009a) y titulada Experimentos con lo imposible. A partir de la implementación de éstos, ahora buena parte de las propuestas formativas se denominan laboratorios; en Bogotá están PLATAFORMA (s. f.) y el PARQUEADERO (s. f.).

También está la red de espacios independientes que, desarrolla proyectos formativos. Al respecto, véase Fundación Gilberto Alzate Avendaño, Alborde Maracaibo, Este espacio no es mío, El Apartaco y Aleüers 89 (2013). Así mismo hay un sinnúmero de propuestas gestionadas dentro del campo artístico. Algunas se denominan independientes, otras generan alianzas desde lo local y otras realizan acciones asociadas con la institucionalidad oficial cultural.

Esta complejidad se extiende hacia la discusión sobre el arte, lo que entendemos por éste, 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 me pregunto 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), y a las que 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 actual, Gina Parody ¹⁸, 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). Así como en las intervenciones de las invitadas internacionales al Seminario Las Artes a la Canasta Familiar, Teresa Torres de Eça y Lucina Jiménez (Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte 2014), en las que se vuelve a afirmar la necesidad de posicionar la educación artística como eje central de la política educativa. Todo ello se hace especialmente relevante en el contexto en el que vivimos, y en la tensión con lo que sucede en las políticas locales de gobierno como las que se adelantan en Bogotá a través de sus programas “Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral 40 × 40” (Secretaría de Educación Distrital, 2014) y “Garantía del Desarrollo integral a la primera infancia ser feliz, creciendo feliz”. (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, y en donde cabe preguntarnos, como lo plantea Sommer (2005) “¿cómo afecta al mundo nuestro trabajo interpretativo o pedagógico?” p. 2).

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

Lecturas parciales de discursos oficiales

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. (...) el sentido de lo artístico no está dado en unos objetos, en unas obras o en unas acciones, sino que es una compleja red de significaciones tejidas desde tramas y lógicas diversas, como los sistemas simbólicos, las relaciones económicas, las relaciones sociales y las experiencias personales y sociales, entre otras. Tramas y lógicas atraviesan también los procesos formativos (Miñana, 2000, pp. 105-109).

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 a los contextos y circunstancias vitales.

Sin embargo, reconociendo el riesgo que esto implica, dialogo con el estudio hecho por Miñana, Ariza y Arango (2006), quienes identifican tendencias en las experiencias locales de formación artística. La conexión que hago me permite alertar sobre la modelización que se suele dejar evidente en los discursos oficiales 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 categorizan dichas prácticas como “experiencias orientadas hacia: la formación moral política y/o moral de corte universalista, el empoderamiento social y/o cultural local, la potenciación y la transformación de la persona, los proyectos integrales de vida, y aquellas centradas en la práctica artística [misma]” (Miñana, Ariza y Arango, 2006, p. 177). Los autores cuestionan el carácter instrumental a las que suelen reducirse y reconociendo en ellas su carácter de transformación desde perspectivas críticas.

Las lógicas que se entrecruzan en los discursos institucionalizados sobre educación artística en nuestro contexto, generalmente pasan por la sensación, percepción, imaginación y 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, devuelve la mirada al objeto artístico y esta se fija especialmente en aquellos aspectos que visualmente lo hacen relevante (modelo filolingüista). Según este último modelo, el arte concebido como un lenguaje, se enseña y aprende en un proceso de comunicación en el que el análisis y la interpretación cumplen un papel primordial.

Siguiendo estas lecturas de contexto, 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; Ministerio de Educación, 2008a; OEI, 2009; Romero, 2011). Desde esta perspectiva, las nociones que se mantienen con fuerza son la creatividad y la libertad, que no están exentas de miradas críticas.

Dos lugares que en el contexto local continúan en construcción, y que parcialmente permean las estructuras institucionales, son los que asumen la educación artística

entendiendo el arte como hecho cultural,¹⁹ y de manera más incipiente, aquellos que mencionan los estudios de la cultura visual como posibilidad de renovación de dicha educación.²⁰

Según Aguirre (2006), quien dialoga con Paul Duncum, estas perspectivas proponen lo siguiente:

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 (pp. 13-14).

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

En ese sentido, la educación artística se constituye no sólo de los discursos institucionales que legitima la legalidad colombiana, sino desde las prácticas cotidianas concretas que agenciamos en los contextos específicos de acción, en este caso dentro del máster.

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 el 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, y como competencia básica. Al rastrearlos con cuidado se encuentran matices que, al ponerlos en relación con las prácticas, posibilitarían una

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

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

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.

Si bien percibo una distancia de estas discusiones, puesto que no se abordan explícitamente dentro del máster como objeto de estudio, los estudiantes ponen en juego sus propias experiencias en relación con la institucionalidad que viven día a día, pero sobre la que se pasa rápidamente dentro de las mismas acciones formativas y educativas que llevamos a cabo en este posgrado.²¹

Muestra de ello se encuentra en los distintos documentos de fundamentación curricular expedidos por el Ministerio de Educación Nacional (1974a, 1974b, 1975a, 1975b, 1985, 1988, 2000, 1981-85, 2000, 2008b, 2010) en los que uno de los conceptos que se mantiene vigente es el de apreciación estética.

Como evidencia de los conceptos reiterativos, está el documento titulado: Centro experimental piloto. Capacitación a distancia (Gobernación de Cundinamarca, 1983). En éste, el centro es el dibujo que se da por módulos y va dirigido a la básica primaria. Contiene formación en: dibujo, pintura, modelado, plegado, collage, manejo de hilos y agujas, grabado, construcciones y apreciación artística, y se completa con unas sugerencias metodológicas que son actividades por cada uno de los capítulos.

Este texto establece criterios de calidad educativa, pues hace parte de “un ambicioso programa de capacitación y experimentación que permita establecer los procedimientos pedagógicos más acordes con la realidad de Cundinamarca y asegurar al maestro todos los medios indispensables para acoger y aplicar las nuevas técnicas docentes” (Gobernación de Cundinamarca, 1983, p. 11). La capacitación a distancia en las distintas artes, entre ellas la educación musical y la educación estética, es una constante en el tiempo.

²¹ En lecturas de este tipo me doy cuenta que muchas de las observaciones las hago en relación con los estudiantes en general, no tanto con mis colegas...aquí dudo del enfoque de mi mirada en relación con el problema de investigación. A veces considero que a los estudiantes como tal también los considero como colegas, aunque los roles estén predefinidos o quizás solapados. Finalmente, todos en nuestra cotidianidad somos profesores (marzo 8, 2015)

Estos centros pilotos, se extendieron por los distintos departamentos del país y se constituyeron, junto con los materiales y lineamientos producidos, en unas de las principales estrategias políticas descentralizadas que tuvieron los educadores para cualificarse en las diferentes áreas incluidas las artes.

En las consideraciones generales del texto en mención, el secretario de educación de ese momento, Andrés González, se refiere a la educación como “un patrimonio de los gobiernos democráticos” (Gobernación de Cundinamarca, 1983, p. 13). Así mismo, trae a la memoria el pensamiento de Simón Bolívar, El Libertador,²² para quien la independencia cultural se logra por medio de la educación.

Recupero los siguientes fragmentos del mismo texto en mención con premisas planteadas en ese momento sobre el arte y su enseñanza, y que, desde mi perspectiva, continúan vigentes:

El programa de educación musical se revela como uno de los de mayor importancia, sobre cuya trascendencia basta observar la habilidad e identidad cultural de los jóvenes estudiantes que conforman las bandas musicales de nuestros municipios. Por ello, constituye un programa hecho “en y para la provincia” donde se cambia el piano por el tiple y la flauta, y en el cual se hace énfasis en la enseñanza del folclor sin descuidar la capacidad para entender los diferentes ritmos (Gobernación de Cundinamarca, 1983, p.16).

El desarrollo de habilidades y la afirmación de identidad cultural a partir de las expresiones artística es una constante en los procesos que se dan en la escuela. En este fragmento llama la atención el énfasis que se le da a lo provinciano para darle fuerza al folclor, Con el tiempo estas distinciones han marcado gran diferencia y que son vigentes aún entre las músicas cultas y las populares y en sus modos de enseñanza.

La educación estética es parte integral de la estructura curricular y como tal cumple una función específica que contribuye en el desarrollo y creatividad

²² En ese año, 1983, se celebra la conmemoración del bicentenario del nacimiento.

del individuo y una función general que consiste en ayudar a la formación integral del educando en la medida en que sirve para desarrollar destrezas y habilidades, afinar la sensibilidad, pensar críticamente y conocer la estructura básica de la realidad, etc. (Gobernación de Cundinamarca, 1983, p.21).

La creatividad y la formación integral han sido dos cualidades que históricamente se le han atribuido a la educación estética, que en esta ocasión ocupa un lugar importante dentro de currículo a diferencia de lo que viene sucediendo en la historia reciente donde se ha tenido que luchar constantemente para no desaparecer del mismo.

La estructura de los módulos en este documento era: un título referido al contenido temático; una meta terminal; un objetivo operacional que contenía: una reseña histórica, el concepto a tratar, los instrumentos y técnicas, ejemplos, materiales y elaboración, ejercicios, figuras que ilustraban ese ejercicio y recomendaciones. También incluía una autoevaluación y una confirmación de las respuestas. Algunos apartados contienen sugerencias. No todos los capítulos tienen el mismo grado de desarrollo. Señalo el detalle de la programación de la época puesto que, en buena medida, continúa vigente en las programaciones actuales de educación artística.

Presencia de discursos instalados

En el contexto colombiano, la educación musical y la educación estética se han diferenciado. Con ello basta revisar las guías para maestros elaboradas entre 1974 y 1975 con el apoyo de las misiones pedagógicas alemanas. El teatro y la danza tenían nociones más populares y dado su movimiento e influencia en las tradiciones de carnavales y costumbres, no eran materia dentro de la escuela y mucho menos materia académica, aunque dentro de los documentos de la época se hablara de que el conocimiento y los saberes allí impartidos fueran acordes a la idiosincrasia de sus gentes.

En ese sentido, en Colombia, al tener mayor tradición académica en música y dibujo (artes plásticas) el arte llegaba a las instituciones educativas desde estas dos disciplinas. Por tanto, pensar la educación artística también significa reconocer la

tradicción de cada una de sus disciplinas pues sus desarrollos desde la legitimación de la academia no han sido homogéneos.

En este punto, para el contexto colombiano que nos ocupa, la educación artística como área curricular comprende las distintas áreas artísticas con el componente adicional de “lo cultural” que se asume desde las tradiciones y las miradas al patrimonio cultural. Las nuevas estéticas ciudadanas y urbanas no se mencionan del todo en los documentos oficiales. Sólo hasta 2012, el Ministerio de Educación recupera preguntas sobre otras maneras de entender lo artístico que incluye en los cursos de educación posrural y aceleración del aprendizaje.

Por tanto, la perspectiva de los estudios de la cultura visual no ha sido nombrada de manera literal en el campo de la educación artística. Es cierto que una mirada desde lo propio se ha vislumbrado desde siempre, aunque de manera contradictoria, pues la formación en la Universidad sigue teniendo, de forma predominante, referentes foráneos. Esto se coteja con las lecturas que proponemos en los seminarios, los ejemplos que llevamos al aula que conformamos en el máster y plantea una tensión importante en relación con lo que nuestros estudiantes hacen como clase de artes.



Figura N° 4. Visualización: lecturas de contraste de los elementos de contexto.

[Cuadro] (2015)

Este cuadro sintetiza visualmente los elementos del contexto general que, desde lo educativo, se relacionan con el movimiento pedagógico, las normativas educativas y la condición docente, que necesariamente dialogan con dos contextos adicionales.

El primero de ellos, relacionado con un área del saber que transita entre: la educación artística y la educación estética, cuyo contexto central de acción es la escuela; la pedagogía artística que se relaciona con la formación artística y el contexto universitario; y otras denominaciones de formación artística que se desarrollan en escenarios no formales e informales y que acogen nociones de arte-educación y artista formador en el que se privilegian o enfatizan prácticas propias de campo artístico y cultural, y que en ocasiones interactúan con el ámbito educativo.

El otro contexto se sitúa desde el campo artístico y su institucionalidad, en el que se evidencian los siguientes asuntos: los artistas que acogen modelos pedagógicos existentes, el taller como forma pedagógica, y aquellas prácticas discursivas que sin nombrarlas de manera explícita aún se relacionan de modo directo con el giro pedagógico.

Esto lo menciono con el fin de situar las lecturas de los discursos existentes entre el campo artístico y educativo que a su vez determinan prácticas de aula e investigativas concretas.



TERCERA PARTE

Fundamentación metodológica



TERCERA PARTE

Fundamentación metodológica

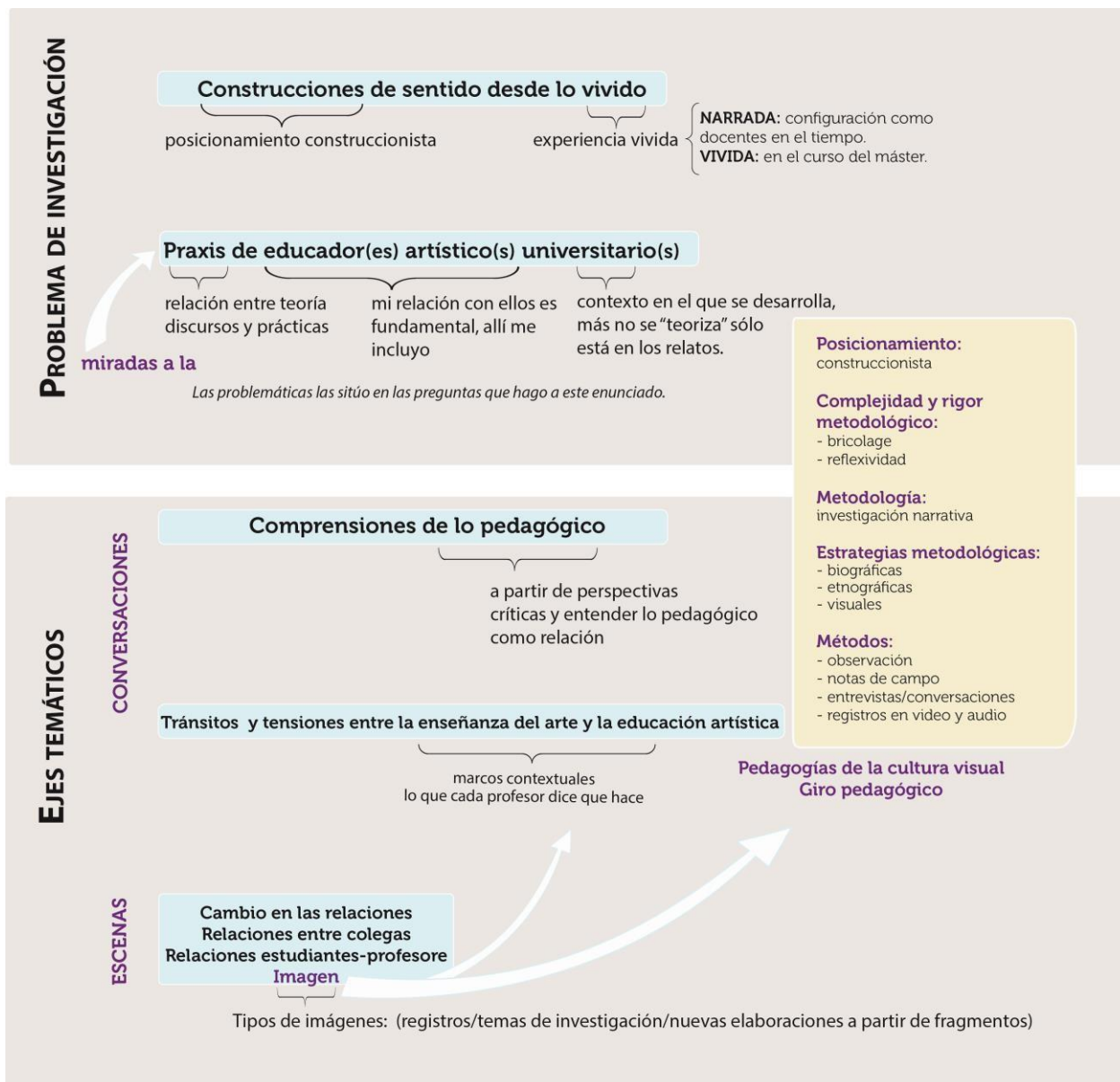


Figura N° 5. Visualización de la estructura metodológica de la tesis [mapa]

Elaboración en colaboración con Marcela Garzón y Camilo Jiménez.

Esta imagen se elaboró en medio del proceso de investigación para hacer explícita la configuración metodológica que se fue construyendo mientras se recogían los materiales y poder ubicar de una manera adecuada la relación con el problema de investigación y los ejes temáticos.

Los elementos que conforman este capítulo los trabajé desde una perspectiva de investigadora en formación, los cuales aportaron elementos importantes para la configuración final de la tesis. En ese orden de ideas, comparto el trayecto andado con el propósito de situar las decisiones tomadas. Los distintos referentes aquí reseñados ampliaron mi mirada investigativa y algunos de ellos se retoman de manera explícita en el trabajo con materiales/ evidencias. Como parte del proceso formativo en investigación, y como profesora de investigación, considero pertinente visibilizarlo.

Una mirada al posicionamiento construccionista

El posicionamiento construccionista lleva consigo una manera de asumir la investigación y la investigación educativa. En ese orden de ideas para dar sentido a las relaciones y tensiones presentes en los saberes que circulan y se construyen en las clases de una máster en educación artística, abordé desde la estancia de campo lecturas de realidades que se construían in situ. Estas lecturas implicaban una apertura que con el tiempo se fueron enfocando en lo que luego

En esa dirección, la construcción de sentido partió de los materiales recogidos, de las relaciones con los colaboradores, de la escritura y los tonos que ésta adquiría en el tiempo. En diálogo con Gergen (1996):

Para los construccionistas, las descripciones y las explicaciones ni se derivan del mundo tal como es, ni son el resultado inexorable y final de las propensiones genéticas o estructurales internas al individuo. Más bien, son el resultado de la coordinación humana de la acción. Las palabras adquieren su significado sólo en el contexto de las relaciones actualmente vigentes. (p.45).

De allí que los relatos y escenas narradas hablen de un cierto presente pero que a la hora de leerse ya sucedió.

El posicionamiento construccionista me posibilitó un trabajo con el lenguaje que resultó fundante. Lo que se describe contiene interpretación y por ello el cuidado en

la narración y en las formas que el lenguaje iba adquiriendo en el proceso mismo, éstas transitaban entre lo poético y lo técnico. Siguiendo a Gergen (1996) el lenguaje descriptivo adquiriría matices,

los términos descriptivos tanto dentro de las ciencias como en la vida cotidiana son fundamentalmente indexantes: es decir, su significado puede variar a través de contextos de uso divergentes. Las descripciones indexan los acontecimientos con situaciones particularizadas y están desprovistos de significado generalizado. (...) Las reglas localizadas concernientes a aquello que cuenta como una instancia o ejemplo del acontecimiento en cuestión se desarrollan en el seno de relaciones (p. 40).

En ese sentido, desarrollar una investigación como proceso social me significó reconocer pérdidas, derivas, asombros, empaquetamientos, juegos de representación, y estructuras previas que, en ciertos momentos, dificultaba los avances.

La narración que finalmente se configuró no es emancipadora por sí misma. Su carácter emancipatorio lo atribuyo a la capacidad de dar cuenta de los distintos momentos que viví con ella y los modos de relación que se activaron alrededor de la misma. En estos puntos es donde considero se hace evidente el posicionamiento construccionista.

Continúo en compañía de Gergen (1996):

No es ni la ideología subyacente, ni la historia textual lo que moldea y da forma a nuestras concepciones de la verdad y del bien. Más bien, se trata de un proceso social. (...)La emancipación se produce, sin embargo, cuando se comprende la verdadera naturaleza de las cosas: por ejemplo, la opresión de clase, de sexo y racista. (...)Toda narración está dominada, en el primer caso, por tradiciones retórico-textuales y por el proceso social, en el último (p. 41).

En relación con lo anterior, y teniendo en cuenta las posibilidades de deconstrucción, democratización y reconstrucción de realidades que son viables dentro de este posicionamiento (Gergen, 1996, p. 57), realicé un ejercicio atento por nombrar aquello que sucedía en medio del escenario mismo de la pesquisa.

En lo particular me invitó a ordenar el pensamiento sin perder la organicidad del mismo, y me dio la posibilidad de nombrar con un poco más de precisión aquello que hacemos, reconociéndome situada en una franja de incomodidad y apasionamiento que me hizo revisar críticamente la propia práctica, y a su vez generar estadios transformativos. En esa línea, Gergen (1996), afirma que, “el estadio crítico tiene que ceder el paso a un estadio transformativo: de la desconstrucción debemos pasar a la reconstrucción. Deseamos, por consiguiente, una síntesis que pueda abrir posibilidades más positivas” (p. 42).

Revisar la realidad como una construcción cultural e interpretarla como un texto en el que las formas culturales son tratadas como textos (Geertz, 2003, p. 369), me exigió poner en juego lecturas propias de las cuales hago parte, a su vez cotejarlas con miradas externas, esto me significó encontrar la justa medida para proporcionar elementos de contexto a quienes se aproximan por primera vez al mismo; y a su vez dejar espacio para que el otro, aquel que se acerque al texto, logre configurar un panorama de lo allí sucedido.

Por tanto, metodológicamente la duda reflexiva fue un elemento que también me puso en riesgo,

cada desconstrucción textual es en sí misma un texto. Más bien, con cada reposición reflexiva uno se desplaza a un espacio discursivo alternativo, lo que equivale a decir, a otro dominio de relación. La duda reflexiva no es un deslizamiento en una regresión infinita, sino un medio de reconocer otras realidades, dando así entrada a nuevas relaciones. En este sentido, los construccionistas puede que utilicen la desconstrucción autorreflexiva de sus propias tesis, declarando así, simultáneamente, una posición, pero eliminando su autoridad e invitando a otras voces a conversar (véase especialmente Woolgar, 1988) (Gergen, 1996, p. 44).

Dentro del posicionamiento construccionista (Gergen y Gergen, 2011) se plantea una diferencia importante entre el constructivismo y construccionismo:

El constructivismo sitúa el lugar donde se origina la construcción del mundo en la mente o el interior del individuo. Aunque hay ciertos puntos en común

entre este movimiento y el construccionismo social, en el presente trabajo nosotros usaremos exclusivamente este último término para subrayar la importancia central que se da al papel no de los individuos, sino de las relaciones en la construcción del mundo (p. 10).

Precisamente hacer evidentes estas relaciones, cómo se construyen, se reafirman, se transforman o se resignifican, fue el sentido que la tesis misma iba adquiriendo en la medida en que sus desarrollos avanzaban y yo con ellos.

De alguna manera mi interés particular radicaba en recoger las distintas posiciones y miradas frente a un objeto común de conocimiento y práctica: la educación artística. No obstante, aunque el contenido estaba, las preguntas, las relaciones, los sujetos y los entramados o posibles tejidos entre estas instancias fue lo que empezó a ser constitutivo en la investigación.

Presentar esos significados socialmente construidos (Gergen y Gergen, 2011, p. 13) es lo que finalmente hice como documento final de un proceso intensamente exigente.

Si bien el construccionismo aboga por un pluralismo radical en el que se visualizan ciertas voces y relaciones alrededor de una práctica común, aquí se pone en juego también mi posición y las maneras en que tomo decisiones. En ese sentido intenté cuidar y estar atenta a lo que el contexto me iba diciendo.

En palabras de los autores arriba reseñados:

Las ideas construccionistas nos invitan a un pluralismo radical, es decir a abrirnos a muchas formas distintas de nombrar y valorar. No hay fundamento para declarar la superioridad de la propia tradición y, por ello, el construccionismo nos abre la puerta a una postura de curiosidad y respeto hacia los demás. ¿Qué ofrecen las otras tradiciones que no tenga la nuestra? ¿Qué tiene la nuestra que se pueda compartir y ser valorada por las demás? (Gergen y Gergen, 2011, p. 25).

Estos últimos cuestionamientos me costó aceptarlos, o mejor orientaron varias de las decisiones y giros presentes en esta investigación.

Con el tiempo he tenido que aprender a priorizar y decantar para priorizar. Decidir qué se queda fuera de la investigación y cerrar los procesos, ha sido una dificultad dada mi capacidad de relacionar de modos múltiples una misma situación, agudizar esta capacidad ha sido el training de estos últimos cinco años.

Otro de los asuntos que me acompañaron en el desarrollo de esta mirada construccionista, se refiere a la transición de un yo individual a un yo relacional.

La perspectiva relacional nos abre a una profunda apreciación de nuestra vida con los demás, no aparte de ellos ni contra ellos. Así empezamos a centrarnos en el poder generativo de las relaciones y en el fluir de las acciones coordinadas. Por medio de las representaciones con otras personas y también con nosotros mismos, creamos nuestra realidad racional y emocional. Lo que antes se llamaba 'procesos mentales' se recrea ahora para convertirse en 'procesos relacionales'. Es el 'yo relacional' que nace de las relaciones con los demás (Gergen y Gergen, 2011, p. 52).

Del mismo modo, este posicionamiento me invitó a resignificar los usos y funciones de lenguajes y disciplinas, potenciando de esta manera, otros modos de producir conocimiento. Estar en esa disposición también me significó un reto importante a lo largo de la investigación

El desafío que plantea el construccionismo es desdibujar las fronteras de las disciplinas. Nuestro bienestar último recae en el intercambio, en el tipo de diálogo que permite la interacción de realidades múltiples. El no compartir comporta la ceguera para apreciar los valores y las posibilidades de las tradiciones alternativas. También es esencial llevar las disciplinas de los expertos al diálogo con la cultura a su alrededor. (Gergen y Gergen, 2011, p.81).

En relación con lo dicho aquí este posicionamiento me permitió ampliar las fronteras disciplinares en las que fui formada, y a su vez me proporcionó herramientas con las cuales luego pude elaborar estrategias metodológicas para comprender aquello que hemos construido desde el ejercicio docente universitario y reconsiderar aquello que entendía inicialmente como un objeto de estudio y

situarlo en medio de relaciones preexistentes, para resignificarlas junto con los saberes que de ellas emanaban, y así potenciar mi condición docente y los modos de generar intercambios afectivos y de conocimiento.

Por esta razón el lugar de los otros, de sus historias, de mis relaciones con ellos y de las estrategias para hacer inteligible el proceso mismo de investigación, se articulan a través de las narrativas que se fueron construyendo respecto al objeto y problemática de la investigación. Esta articulación presenta con rigor poético realidades particulares que devienen en lo común.

Siguiendo a White, 1987, citado por Hernández (2011, p. 18):

La construcción de los relatos y de las historias, podría constituir una forma básica de asimilar nuestra experiencia a estructuras de significación que las transforman en conocimiento. De este modo el relato individual, la historia particular, adquiere una dimensión pública y compartida y se pone en valor en relación a las historias de los demás.

A continuación, comparto la construcción metodológica que sustenta el rigor metodológico y posteriormente me detengo en la construcción de narrativas propiamente dicha.

Bricolage: aproximación a la complejidad y el rigor metodológico

El bricoleur es el que trabaja con sus manos, utilizando medios desviados por comparación con los del hombre del arte (...) el bricoleur es el que obra sin plan previo y con medios y procedimientos apartados de los usos tecnológicos normales. No opera con *materias primas*, sino ya elaboradas, con fragmentos de obras, con sobras y trozos (...) El bricoleur se dirige a una colección de residuos de obras humanas (Lévi-Strauss, 1964, pp. 35-39).

La fundamentación metodológica, guardó coherencia con el posicionamiento constructorista (Gergen, 1996; Gergen y Gergen, 2011) en el que las acciones y circunstancias de la pesquisa orientaban la mirada de lo que allí sucedía. Esto me

exigió estar atenta a las señales, las pausas, los síntomas y las imágenes que empezaban a configurar la investigación misma.

En ese orden de ideas, ubicarme en el en-entre, me dio la posibilidad de transitar las fronteras no solo físicas en el terreno mismo de la investigación, sino en los terrenos conceptuales, proporcionándome una mirada que se configuraba en medio de la investigación misma.

Es así como las estrategias metodológicas se fueron haciendo perceptibles en la medida en que los materiales se fueron recogiendo y produciendo. Por tanto, el modo de tomar decisiones en el proceso investigativo fue perfilándose como *bricoleur*. Entiendo la acción de *bricoleur* -bricolage- como la posibilidad de tomar elementos de distintas perspectivas afines a la naturaleza de las evidencias recogidas, que para el caso específico de esta investigación contribuyó a la configuración de una metodología híbrida que articula elementos biográficos, etnográficos y visuales. Esta perspectiva híbrida estuvo presente en la recogida de materiales, su organización y posterior análisis e interpretación. Lo anterior atendió al llamado en el que cada material requería una atención particular en su tratamiento para configurar el relato final.

De este modo, el proceder metodológico demanda una lectura atenta de la experiencia de la que se hace parte.

Aquí la figura de *bricoleur*, señalada por Porres, citando a Kincheloe (2004), empieza a tomar fuerza:

De ahí emergía la figura del *bricoleur* como alguien que usaba los materiales disponibles y las herramientas a su alcance para completar la tarea de investigación. En el fondo yacía la constatación de que el campo no es un territorio dócil a la labor del investigador. Más bien al contrario, es el propio investigador quien se debe adaptar y construir su forma de acercarse al campo, su metodología (Porres, 2012b, p. 64).

Por tanto, las distintas estrategias que se desarrollaron (entrevistas, revisión documental, observación participante) se transformaron en un archivo en el que el

testimonio personal, los documentos existentes y los enmarcados teóricos empiezan a constituirse en corpus de investigación.

En ese sentido el bricolage (Kincheloe 2001, 2004, 2005, 2008, 2010; Kincheloe, McLaren, & Steinberg, 2011; Rogers, 2012, López, 1997) favorece un posicionamiento múltiple, en el que se trabaja de acuerdo con lo que el medio provee (Lévi-Strauss, 1964), pero a su vez requiere nuevas elaboraciones para aportar al campo de estudio con el que se trabaja. De acuerdo con López (1997):

El bricoleur no es sólo aquel músico que compone sus propias partituras tras elegir aquellas frases que más le complacen de los compositores que le precedieron; es también un creador que propone creaciones musicales nuevas, en las que ciertamente echa mano de las leyes de la armonía y cuenta con los mismos tonos para trenzar sus frases, pero donde el resultado supone siempre la captura de una relación nueva entre varias notas, una variación desconocida hasta entonces. El artista como el mitólogo, es un experto en la apropiación del significante flotante (p. 39).

El bricoleur me permitía también un punto de anclaje con relación a mi formación inicial de artista y las transformaciones suscitadas alrededor de los modos de hacer la investigación:

el arte se inserta, a mitad de camino, entre el conocimiento científico y el pensamiento mítico o mágico: pues todo el mundo sabe que el artista, a la vez, tiene algo de sabio y del bricoleur: con medios artesanales, confecciona un objeto material que es al mismo tiempo objeto de conocimiento (Lévi-Strauss, 1964, p. 43).

El bricolage construye una función mucho más activa para los humanos tanto al moldear la realidad como al crear los procesos y las narrativas de investigación que la representan (Kincheloe, McLaren & Steinberg, 2011).

Dentro de los debates suscitados, una mirada crítica al bricolage la aporta Lincoln (2001) quien identifica dos tipos de bricoleur, aquellos que optan por un eclecticismo en métodos e instrumentos de investigación, y otro que configura genealogías y arqueologías de las disciplinas de modo más amplio que la etnografía:

Where does this leave us? With many intriguing methodological, practical, and theoretical questions. Is this what we want a *bricoleur* to be? Does this suggest that *bricoleurs* might come in two distinct forms: those who are committed to methodological eclecticism, permitting the scene and circumstance and presence or absence of core searchers to dictate method, and those whose function is to engage in a genealogy archaeology of the disciplines with some larger purpose than ethnography in mind? Is there likelihood that disciplinary archaeology will lead to the genealogy of disciplines that Kincheloe (2001) proposes? How would we use such knowledge? (pp. 694-695).

Esta diferenciación la retoma Denzin & Lincoln (2000) para ampliar miradas sobre la investigación cualitativa que luego es revisada en diferentes versiones de sus manuales de investigación, y que profundiza Kincheloe (2001) realizando matices y profundizaciones teóricas alrededor de la misma (Kincheloe, 2001, 2005, 2010; Kincheloe & Berry, 2004; Kincheloe, McLaren, & Steinberg, 2011; Kincheloe y McLaren, 2012) ²³. El autor aquí mencionado asume el bricolage como esta capacidad que tenemos de revisar conceptos, teorías y prácticas de manera compleja a partir de diversas estrategias y fundamentaciones teóricas, pero señala a su vez la necesidad de profundizar en cada una de las etapas de investigación de modo que esta amplíe los objetos de conocimiento y construya otros modos de su producción.

En ese orden de ideas, los *bricoleurs* pueden ser interpretativos, metodológicos, teóricos, políticos o narrativos (Kincheloe, 2001; Rogers, 2012; Denzin & Lincoln, 2000, 2008; Guba y Lincoln, 2012) Estas características, delimitan a su vez las dimensiones del bricolage (Kincheloe, 2005; Kincheloe & Berry, 2004).

En esa dirección y a modo de síntesis, he asumido la labor de *bricoleur* principalmente en la fundamentación metodológica en donde he revisado cuidadosamente la elección de modos e instrumentos para llevar a cabo la pesquisa

²³ Un recorrido más detallado se puede encontrar en Rogers (2012).

y configurar un campo de estudios en relación con ella de acuerdo a los materiales y personas que han hecho parte de la misma. Otorgando de este modo un sentido a la interpretación expuesto por Denzin & Lincoln (2011):

The product of the interpretive *bricoleur's* labor is a complex, quilt like bricolage, a reflexive collage or montage—a set of fluid, interconnected images and representations. This interpretive structure is like a quilt, a performance text, a sequence of representations connecting the parts to the whole (p. 6).

El rigor y complejidad en el accionar del bricoleur contempla estos elementos: explicar e implicar órdenes de realidad, el cuestionamiento de universalismo, la polisemia, el proceso de vivir con entidades culturales situadas, la ontología de las relaciones y conexiones, la intersección de contextos, y la existencia, la utilidad de los bucles de retroalimentación las múltiples epistemologías, la intertextualidad, la construcción discursiva, los aspectos interpretativos de todo el conocimiento, la dimensión ficticia de resultados de investigación, los supuestos culturales de todos los métodos de investigación y la relación entre el poder y el conocimiento (Kincheloe & Berry, 2004, pp. 25-29).

A su vez, cabe mencionar que precisamente trabajar con distintas formas de entender y construir el mundo social, aporta rigor a la investigación y por ellos los asuntos mencionados anteriormente.

El último asunto, y por ello no menos importante, es la relación dialéctica de miradas interpretativas y modos de investigar que asumen la diferencia como marcos para ampliar significaciones del campo de estudio que se habita. En línea con lo anterior, el rigor bricoleur da consistencia a muchas de las decisiones aquí tomadas.

Thus, bricoleurs make organic connections with social, cultural, and historical traditions in a manner informed by understanding the power relations that shape them. In addition, bricoleurs are aware of where they stand in relation to these important power relations. (...) Here it co-exists with traditions coming from different places and times. It encounters modes

of perceiving that utilize both rational and emotional dynamics and make use of context and interrelationship in unique ways (Kincheloe, 2010, pp. 32-33).

Dicho lo anterior, me he asumido como aprendiz de bricoleur, dado que como lo señala el mismo Kincheloe (2005, 2010), esto puede durar para toda la vida. Este modo de hacer enfatiza en reconocer las maneras en que socialmente se construye el conocimiento, asunto que dialoga con el construccionismo social y permite tomar decisiones más informadas para ampliar un campo de saber que no se refiere únicamente a unos contenidos, conceptos o prácticas que lo conforman; sino que muestra las maneras como éstas se configuran socialmente en contextos socioculturales determinados, siendo posible de este modo la construcción de conocimientos históricamente situados y estableciendo relaciones entre lo local y global.

Por lo tanto, he intentado ser cuidadosa al abordar cada una de las referencias nuevas que incorporo a mi repertorio investigador dado que provengo de una formación de artista, en la que cada vez más creo en los cruces disciplinares. Estos cruces disciplinares se despliegan en momentos históricos de la investigación cualitativa denominados blurred genres (1970-1986), seguidos luego de la crisis de la representación (1986-1990) (Denzin & Lincoln, 2000, pp. 15-16).

La posibilidad de transitar y atravesar la frontera, así como de conocer su límite es coherente con una fundamentación metodológica que, hecha de fragmentos, he intentado tejer a modo de collage narrativo (Denzin, 2001) y montaje (Denzin & Lincoln, 2011) específicamente en la parte del trabajo con entrevistas (polifonías). El desafío, por tanto, es dar cuenta de la complejidad sin perder profundidad y por ello el diálogo particularmente con Kincheloe & Berry (2004) me resultó inspirador.

The bricolage is dealing with a double ontology of complexity: first, the complexity of objects of inquiry and their being-in-the-world; second, the nature of the social construction of human subjectivity, the production of human "being" (Kincheloe, McLaren & Steinberg, 2011, p. 170).

En ese orden de ideas, la fundamentación metodológica se fue estructurando a medida que los materiales iban tomando forma, manteniendo la pregunta por la

relación entre aquello que decimos y cómo lo hacemos en un contexto puntual que aborda la formación posgradual de profesionales en torno a la educación artística en el contexto colombiano.

No obstante, cabe precisar que este modo de hacer que recoge distintos marcos amplía y problematiza el mismo proceso de investigación. En este caso intenté tejer miradas desde distintos lugares (quilt maker) (Denzin & Lincoln, 2000, 2008, 2011; Guba y Lincoln, 2012) que se iban construyendo en medio del proceso de investigación, intentando mantener una coherencia conceptual y epistemológica (Kincheloe & Berry, 2004; Kincheloe, 2005, 2010; Kincheloe y McLaren, 2012).

De este modo los paradigmas teóricos los abordo desde el construccionismo social (Gergen 1996, Gergen y Gergen, 2011) cruzados con algunas perspectivas dadas por la teoría crítica situadas específicamente en la pedagogía crítica (McLaren, 1994, 1995; Kincheloe, 2008).

Las estrategias de investigación desarrollan aspectos de la etnografía, la etnometodología, la grounded theory, la historia de vida, la concepción histórica desde una perspectiva cultural. Constituyen así, narrativas complejas que transitan por estos lugares enfatizando en uno u otro aspecto, dependiendo un poco de lo que cada momento de la investigación me iba diciendo, lo que la teoría fundamentada denominaría sensibilidad teórica.

Dentro de los métodos para la recolección y análisis encuentro la entrevista, la observación participante, el trabajo con artefactos, documentos y grabaciones, así como los métodos visuales, como anclajes para su realización. Estos últimos aspectos se relacionan con la fase de interpretación, dentro de la cual he centrado la mirada en el proceso de mismo de escritura (Richardson, 1998).

Lo descrito anteriormente sintetiza el proceso de investigación que en distintas ocasiones ha sido revisado ampliamente por varios autores siendo los más relevantes por sus compilaciones respectivas, los manuales que han elaborado Norman Denzin e Yvonna Lincoln (2000, 2008, 2011, 2012a, 2012b)²⁴.

²⁴ Su producción es mucho más amplia. Solo referencio aquí los manuales revisados dentro de la tesis.

Sobre la reflexividad

El investigador reflexivo debe permanecer autoconsciente como autor, y no debe dar por sentado el estilo narrativo que elija (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 227).

Escribir desde la reflexividad es dar cuenta de las decisiones tomadas en medio del proceso, de mis/las implicaciones con la investigación, y de las/mis relaciones con quienes participamos en ella. En palabras de Macbeth (2001), "reflexivity is a deconstructive exercise for locating the intersections of author, other, text, and world, and for penetrating the representational exercise itself" (p. 35).

El autor presenta dos posicionamientos y una tercera vía que recupera planteamientos de la etnometodología. Con relación al primer planteamiento entendido como la reflexividad posicional en el que se parte de miradas binarias o duales alrededor del poder, el conocimiento y la diferencia, trata precisamente los problemas de la presentación de estas dualidades para dar cuenta de otras posibilidades de reflexionar y construir mundos.

Positional reflexivity locates these shifting relationships very near the center of the representational exercise, in the moves and methods by which representations are produced and consumed. In this way, positional reflexivity- and the crisis to which it responds- very soon finds its way into the problematics of textual representation (Macbeth, 2001, p. 41).

En el ejercicio de cuestionar el conocimiento objetivado y las representaciones que se elaboran en los procesos de investigación, un segundo posicionamiento es la reflexividad textual en donde se ponen en juego los sistemas de representación de los objetos en relación con su propia naturaleza y en los que el autor hace la siguiente salvedad:

Although not all positionally reflexive analyses are textually reflexive (e.g., confessional texts tend to be realist), virtually all textually reflexive analyses are positional insofar as authors are unavoidably implicated in the

representational exercise. How they are implicated is a central, identifying theme for the textually reflexive discourse (Macbeth, 2001, p. 42).

De estas revisiones sobre la reflexividad establezco una conexión que me resulta inquietante en medio de la elaboración de este texto y es el tono confesional que adquiere por momentos el relato de investigación en tensión con perspectivas narrativas donde los relatos realistas y el relator de historias aparecen como dos figuras distintas (Sparkers y Devís, 2007, pp. 6-7).

En esa dirección el asumir una crítica reflexiva en el sentido planteado por Macbeth (2001) es prestar atención al mismo proceso de escritura:

Beyond the reflexive critique, then, a central theme of the reflexive text is thus one of writing the disruption of realist assurances about representation and textual coherence into the text and, often enough, the disruption of the text itself by various devices and experiments in textual display (p. 43).

La tercera vía, y quizás la que empieza a configurarse en este escrito, o con el deseo que así sea es la reflexividad constitutiva o esencial que habrá que ponerla en tensión con planteamientos construccionistas, en los que la esencialidad, en principio, no tiene cabida. No obstante, el mismo planteamiento de la reflexividad esencial toma como centro la revisión de prácticas cotidianas y los contextos de significación en los que se llevan a cabo para reconocer y describir lo que se hace (Garfinkel, 2006, p. 16).

Por tanto, asumir el ejercicio de escritura desde la reflexividad, teniendo en cuenta las premisas anteriores a las que he llegado luego de elaborar el documento o en medio de su elaboración, es lo que espero compartir en las líneas siguientes.

Explicitar las decisiones tomadas en el trabajo de campo

I consider writing as a *method of inquiry*, a way of finding out about yourself and your topic. Although we usually think about writing as a mode of “telling” about the social world, writing is not just a mopping-up activity at the end of a research Project. Writing is also a way of “knowing” – a methods of

discovery and analysis. By writing in different ways, we discover new aspects of our topics and our relationship to it. Form and content are inseparable (Richardson, 1998, p. 345).

Un posicionamiento etnográfico implica una presencia en el trabajo de campo. Se narran las vicisitudes, dudas, contradicciones, miradas, prejuicios y toma de decisiones del investigador en relación con la pesquisa misma y lo que sucede en ella. Es un ejercicio de construcción de la mirada: ¿Por qué y cómo construyo una mirada de la vida social del grupo del que hago parte?

Quizás las resistencias a nombrar la investigación desde una perspectiva etnográfica, es porque la asumo desde una perspectiva convencional y utilitaria. Esto me ha significado el desafío de comprender sus modos de operar y las maneras en que estas dialogan con las artes. Evidencio vicios y prejuicios disciplinares de mi parte, a la vez que percibo una contradicción entre proponer campos híbridos y reclamar una autonomía del campo, una proclama por la que he transitado desde algún tiempo pero que no logro comprender muy bien. Revisar distintos referentes, me ha permitido ampliar la mirada sobre la etnografía, entre ellos las tesis doctorales de Aida Sánchez de Serdio (2007) e Isaac Marrero (2008).

En la sesión del seminario sobre Grounded theory en el doctorado (octubre 16, 2014) Juana Sancho, docente titular de esta asignatura, insistió en preguntarnos: ¿por qué pensamos como pensamos?

A partir de esta pregunta puedo empezar a dar cuenta de las decisiones tomadas²⁵ y configurar el entramado de la tesis. Parto no sólo de una trayectoria personal recogida en la tesina de máster ²⁶, sino contando con otros que he invitado a

²⁵Octubre 30, 2014, 8am: Decido empezar a poner los ruidos e incomodidades presentados en el proceso de escritura misma y los ubico a pie de página con una doble extraña sensación: por un lado, sin saber muy bien si harán parte importante de la tesis o solo sean eso –ruidos-, y por otro lado a ver si logro aclarar al lector en medio de la escritura la toma de decisiones sin caer en un exceso de autorreferencia. Hay un pensamiento que me atraviesa todo el tiempo y es que en la acción considero que las decisiones se han tomado a conciencia, pero me preocupa que al lector no le esté llegando dicho proceso. Me percibo por tanto en una contradicción en la medida en que me he esmerado por asumir un proceso desde lugares que no había transitado, pero pareciera que no fuera así

²⁶ Tesina de máster *Entre discursos institucionales y micronarrativas. Apuntes para la construcción de una narrativa autobiográfica (2010-2011)*. El trabajo presentado recoge distintos momentos de aprendizajes vividos durante el máster. Consiste en una travesía que se entrelaza, de manera

participar de este proceso. Otros con quienes hemos construido (antes, durante y esperando que después de la investigación) desde vínculos afectivos relaciones en torno a un campo de conocimiento, que por ahora institucionalmente, se llama educación artística y que nos ha atravesado la existencia misma.

El aprender con otros, conocer con otros y transitar juntos ha sido uno de los mayores aprendizajes en este recorrido, que también ha estado lleno de tensiones y en el que no sabía que las preposiciones con/ sobre/ desde, pesaran tanto, y significaran posiciones epistemológicas y políticas alrededor de los asuntos que tratamos en las complejas relaciones entre arte y educación.

Si bien la tesis doctoral partió de preguntas relacionadas con los laboratorios de investigación-creación que aquí se recogen: ¿Cómo entienden los laboratoristas y los artistas locales la noción de prácticas artísticas? ¿Cuáles son las prácticas cotidianas que realizan con respecto al arte? ¿Qué están entendiendo por éste? ¿Cuál es su experiencia sobre el mismo? ¿Qué modos de circulación identifican? ¿Cuál es su (la) condición de ser artista actualmente? ¿Qué tipo de relaciones pedagógicas construyen los sujetos que hacen parte de los laboratorios? ¿Para usted qué significa ser docente de artes en nuestro contexto? Estas preguntas incitan a reconocer los lugares comunes, problematizarlos y renovar el significado de las acciones a través del encuentro con el otro. Más allá de la política de los artistas al aula y de la intervención de éstos en escenarios educativos, lo que habría que pensar entre artistas y docentes, son las maneras en que se manifiesta la condición de lo artístico en el aula.

incipiente aún, con relatos de colegas para compartir un panorama local, una experiencia de carácter nacional de Formación en Artes Visuales en el contexto colombiano: los “Laboratorios de Investigación-Creación”.

La naturaleza del texto fluctúa entonces entre discursos y posicionamiento simultáneos. Su interés inicial se centraba en develar las relaciones de poder que subyacen en estos procesos formativos. Interés que tuvo un viraje en el que se espera dar cuenta a través de un relato autobiográfico -el mío- una aproximación con cierta profundidad, al panorama complejo que constituye a estos Laboratorios. A nivel metodológico voy esclareciendo una posible ruta que tomaría este estudio desde una perspectiva de investigación narrativa con cruces autoetnográficos, pero que por ahora se constituye en narrativa autobiográfica.

Del primer al segundo año la investigación tuvo un giro importante teniendo como cuestión central dar cuenta de las “Relaciones entre discursos y prácticas de artistas-docentes universitarios que enseñan artes”, cuyo propósito era realizar aportes a una construcción de miradas críticas hacia la enseñanza de las artes visuales en Colombia.

Si bien el proyecto de primer año se denominaba “Entre discursos institucionales y micronarrativas. Apuntes para la construcción de una mirada crítica a la enseñanza de las artes (visuales) en Colombia: los Laboratorios de Investigación Creación.”, éste no tuvo mayores desarrollos, dado que yo como investigadora en formación, dispersé mis intereses y me vi en la necesidad de hacer un ejercicio de vaciamiento sobre las distintas inquietudes que atravesaban mi condición, hasta que logré encontrar un nicho que me permitiera profundizar en un objeto de estudio y posibilitar relaciones con y entre los contextos académicos que habito.

En ese orden de ideas al finalizar el segundo año, el objeto de investigación se denominó: “Relaciones entre discursos y prácticas de artistas-docentes universitarios que enseñan artes. Aportes para una construcción de miradas críticas hacia la enseñanza de las artes visuales en Colombia”.

Estos giros y desvíos en la focalización de la investigación me significaron volver a plantear todo. A partir de allí tejer, preguntar, dejarme afectar, recoger, acumular, tomar decisiones sobre la marcha y dudar al mismo tiempo, ha sido una constante en estos cuatro años. Una de las dudas recurrentes fue con relación a la apuesta por hacer una investigación colaborativa y que ésta se quedara sólo en una instancia participativa y casi informativa, varias de las decisiones tomadas finalmente adquirieron una mixtura de estos tonos.

Otra de las preocupaciones recurrentes se relacionaba con la capacidad que pudiera tener para leer realidades en las que categorías y modos de hacer emergieran y no imponer únicamente mi mirada preconcebida frente a las situaciones que se presentaban en el desarrollo de la investigación misma. Al igual que la preocupación anterior, esta tuvo momentos de lecturas más abiertas que otros en donde hubo lugar para el reconocimiento de lo construido localmente y a su vez diálogos con marcos de acción e investigación desde las artes, más amplios que permitieran

comprender qué hacemos, cómo lo hacemos, sus recorridos e historias construidas en distintos momentos y lugares.

Aquí cabe esta pregunta ¿cómo dialogar desde lo local con otros marcos existentes para reconocer sus aportes, bien sea por similitud o diferencia, para ampliar la comprensión de nuestras propias prácticas?

Escritura inicial a partir de la descripción densa

De alguna manera, el investigador abandona los relatos vividos para contar, con otro “yo”, otro tipo de relato (Connelly y Clandinin, 1995, p. 43).

El narrador es la figura en la que el justo se encuentra consigo mismo (Benjamin, 2008, p. 96).

Luego de revisar e interrogar el boceto narrativo (Connelly y Clandinin, 1995), entregado en octubre de 2014, que propuse como una manera inicial de organizar el relato, configurándose en un guion flexible para la tesis, y con el deseo de que así se materialice, intento entrar en diálogo con el lector de otra manera.

En este apartado el lector encontrará lo sucedido en el trabajo de campo organizado en escenas relevantes que dan cuenta de las decisiones tomadas en medio del proceso mismo de investigación y que se asocian a los ejes temáticos comprensiones de lo pedagógico y tránsitos y tensiones entre la educación artística y la enseñanza de las artes.

El proceso de selección y escritura de éstas, espera hacerse explícito en el desarrollo del texto. Se adopta una estructura narrativa²⁷, en tanto se escribe para ampliar descripciones sociales o de personajes, permanecer en la madriguera priorizando cualidades emocionales, e intentando rehistoriar los relatos de quienes participamos en la investigación, situando en contextos más amplios los acontecimientos para nombrarlos de otra manera (Connelly y Clandinin, 1995).

²⁷ Estas referencias se relacionan en el apartado de la “Construcción de narrativas”.

Las narrativas aquí recogidas, describen situaciones relevantes en la investigación. Esta relevancia se fue configurando en medio de las transcripciones de las notas de campo que aportaron elementos de contexto y problematización a la investigación misma.

Luego de releer las notas y de comprender lo que significaba hacer transparente el proceso y no darlo por hecho, reconstruí los momentos que significaron giros, detenimientos y observaciones importantes en la investigación, y que posteriormente dialogaban con las polifonías y las preguntas de investigación. Aquí trabajé desde la narración en detalle que denominé despliegues, con descripciones densas, revisando constantemente mis modos narrativos y posicionamientos dentro del trabajo de campo. Estas narrativas etnográficas se convirtieron en estrategias que proporcionaron elementos de contexto para situar las problemáticas de la investigación relacionadas con narrar y observar las relaciones y tensiones presente en los saberes que circulan y se construye en las clases de un máster en educación artística.

El trabajo de campo lo organizo a partir escenas que esperan dar cuenta de lo anterior. La escritura la asumí como práctica reflexiva para dar cuenta de las decisiones tomadas (Banks, 2010; Dietz, 2011; Garfinkel, 2006; Guber, 2001 y Macbeth, 2001) La reivindicación del texto como experimento, como relato, como mediación no conduce a un alejamiento de la producción de conocimiento científico, sino todo lo contrario.

La elaboración de estas descripciones detalladas atiende el principio de descripción densa que Geertz (2003) toma de Gilbert Ryle la definición de descripción densa en la que se enfatiza sobre lo que se está haciendo para develar la producción y percepción de los gestos mínimos que otorgan sentidos a las acciones humanas. Desde esta perspectiva,

hacer etnografía es como tratar de leer (en el sentido de "interpretar un texto") un manuscrito extranjero, borroso, plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechosas enmiendas y de comentarios tendenciosos y además escrito, no en las gráficas convencionales de representación sonora, sino en ejemplos volátiles de conducta modelada (Geertz, 2003, p. 24).

En la búsqueda de sentido por la acción misma de describir, dialogo con Geertz, (1973, citado por Velasco y Díaz, 1997, p. 48), “La descripción densa es microscópica y también interpretativa, en tanto que intenta rescatar lo “dicho” de sus ocasiones perecederas para fijarlo en términos duraderos”.

Los autores en mención, señalan que una descripción densa centrada en los detalles y en los pequeños relieves al situarlos en la acción y el discurso social, pasan del acontecimiento al relato. Este último se localiza en sujetos concretos con descripciones encarnadas y datos multireferenciales. De este modo, la descripción en un horizonte epistemológico de “intertextualidad de la cultura”, donde se evidencian movimientos en la cotidianidad de sus agentes (Velasco y Díaz, 1997, p.226).

Investigación narrativa

Why narrative? Because I feel the need for a mode of inquiry that accommodates place and time. Which narrative? Let us avoid the dangers inherent in the urge to manage the resulting complexity and let us explore what facilitates narrative inquiry. (...) But I conclude in favor of bolstering a new academic existence, one that requires “Being” as a point of departure and as sustenance throughout. I realize that this is not simply a methodological stance I can slide into in my world of work, but that it arises out of, and demands, practice in my everyday, private existence (Conle, 1999, pp. 27-28).

Este apartado se construyó en distintos momentos. Por esta razón los tiempos en la escritura que el lector encontrará aquí varían acorde al momento en que se incorporan al texto final.

El primer momento lo abordo como punto de partida de construcciones metodológicas elaboradas a partir de los materiales recolectados y de la bibliografía consultada. Posteriormente, y luego de realizar los distintos capítulos, vuelvo al escrito para perfilar aspectos específicos de los elementos que finalmente trabajo

en la investigación narrativa y las maneras en que éstos se evidencian dentro de la misma construcción de la tesis.

En medio de la investigación, y siguiendo el principio *bricoleur*, reseñado anteriormente, trabajo con los materiales que iban apareciendo. En ese sentido, la investigación narrativa, se fue configurando como una construcción metodológica afín a la investigación misma. En ésta los actores que participábamos éramos sujetos portadores de historias (Connelly y Clandinin, 1995; Conle 1999) que generábamos una dinámica relacional entre narradores y oyentes a través de las conversaciones y demás estrategias elaboradas, y que finalmente configuraron las evidencias/materiales de la investigación.

Siguiendo a Conle (1999), el trabajo con la narrativa posibilita que las historias personales, las relaciones entre profesores y estudiantes, y la educación y vida de profesorado conecten teoría y vida. En ese sentido dichas conexiones aparecían frecuentemente en medio de los encuentros que sostuve en la relación investigativa que generé con y hacia mis colegas:

Our stories are about events in schools, but they are also about events in our lives. This connection is needed so that stories contain both the “history of those who understand and the history of what is being understood.” Not only conscious but also tacit knowledge is carried along in our stories. Not only personal but also contextual knowledge moves within them. With time, and with the resonance provided by an audience, some tacit elements become more explicit. In the following excerpt from our narrative conversations (p.12).

Precisamente desde la resonancia es que establezco el diálogo con las evidencias/materiales. Según Hernández y Padilla (2014), la resonancia se relaciona con la escucha. Escuchar desde este lugar significa que hay un vínculo con lo que el otro nos dice y este es un proceso individual pues según la experiencia de cada quien lo dicho conectará de manera distinta. El detalle de lo dicho es significativo en la medida en que se reconfiguran los sujetos del habla y estos elementos tejen relaciones que modifican los encuentros entre sujetos.

La investigación narrativa, desde mi perspectiva, es un asunto que convoca a ambos campos disciplinares y por ello mi entusiasmo en conocerla, pues podía situarme tanto en el campo educativo como en el de las artes. En ambas disciplinas encontré materiales que me permitían trabajar desde la multivocalidad y la simultaneidad a través de escenarios y tramas que me permitieron dar cuenta de realidades construidas en el tiempo para comprenderlas y ficcionarlas a la vez.

En palabras de Richardson (1995),

Narratives exist at the everyday, autobiographical, biographical, cultural and collective levels. They reflect the universal human experience of time and link the past, present and future. Narrative links sociology to literature and to history. The human experience of stability and transformation becomes sociologically accessible. Narrative gives room for the expression of our individual and shared fates, our personal and communal worlds. Narrative permits the individual, the society, or the group to explain its experiences of temporality because narrative attends to and grows out of temporality. It is the universal way in which humans accommodate to finitude. Narrative is the best way to understand the human experience because it is the way human understand their own lives. It is the closest to the human experience and hence the least falsifying of that experience. Narrative rejuvenates the “sociological imagination” in the service of liberatory civic discourses and transformative projects (p. 218).

Esta relación entre campos disciplinares es una posibilidad para aprender de nuestras prácticas, sus potencias y dificultades, y de este modo construir conocimiento artístico que permita comprender lo que hacemos.

A su vez, esta autora, referencia dos sentidos de las narrativas. El primero de ellos como experiencias de relatos, y el segundo “como enfoque de investigación, es decir, el modo en que los investigadores escriben sus propias narrativas, a partir de los relatos de quienes han narrado sus historias de vida” (Agra, 2010, p. 22).

El tratamiento de la narrativa en la tesis no es único, éste se va configurando en la medida que aparecían sus particularidades. Por este motivo, hay momentos en los que se evidencia su uso como fenómeno mismo y otros momentos como investigación en tanto manera de elicitar, contar y recordar. Su uso para la transformación de realidades no se contempla en esta investigación de modo directo y quizás sus efectos se vean posteriormente (Bolívar, Domingo y Fernández, 1998, 2001).

Si bien la investigación narrativa considera a sus colaboradores contadores de historias (Connelly y Clandinin 1995, 2000; Clandinin, 2007), esta tesis fue tomando dicha perspectiva, dado que mis inquietudes sobre el posicionamiento como investigadora y los materiales que la configuraban, se relacionaban con preguntas que también Verónica Larraín se hacía en su tesis doctoral en relación con las narrativas, los sujetos y las identidades allí implicadas. En esta tesis también se ponen en juego y en cuestión las relaciones entre investigador y colaboradores, la narrativa como forma de investigación y sus finalidades educativas (Larraín, 2010b, p.2).

Larraín (2010a) concibe la investigación narrativa como “los relatos sobre lo vivido en la relación y, por tanto, relatos de experiencia o memoria reconstruida.” (p. xvii). Teniendo presente esta concepción también me permito estructurar las narrativas de la indagación propia.

La narrativa, por tanto, da cuenta de historias contadas por sujetos, historias encarnadas y corporeizadas, en las que se cuestiona el conocimiento objetivado, demandando a su vez contextualización de las mismas.

Siguiendo a Larraín (2010b),

tanto Connelly y Clandinin (1995) como Polkinghorne (1995) han precisado que la narrativa como objeto, es una particular forma discursiva, el relato, en la que una sucesión de acontecimientos son configurados en una unidad temporal a través de una trama y cuyo tema principal es la acción humana (p.15).

En relación con quien escribe la narrativa y el sujeto que la elabora, nociones de otredad (Larrosa y Pérez, 1997) y alteridad (Skliar y Larrosa, 2009), se hacen presentes. No obstante, Ricoeur (2006) evoca precisamente este desdibujamiento en donde hay una transformación de doble vía.

En ese sentido, las narrativas aquí elaboradas se materializan, por un lado, como polifonías en la que a través de collages narrativos (Denzin, 2001), estructuro conversaciones sobre asuntos que son comunes entre los colaboradores y en los que encuentro resonancias entre las voces de otros y la propia.

Por otro lado, está el trabajo en escenas que corresponde a tropos (espacios/tiempos) particulares que intenta dar cuenta de la cotidianidad de las aulas del máster. Estos últimos denominados despliegues que, como relatos parciales, narran situaciones puntuales sobre las maneras en que llevamos a cabo la educación artística y cómo nos relacionamos los sujetos que estamos implicados en dichos procesos.

En ese sentido, tal como lo afirman varios estudiosos de la investigación narrativa (Richardson, 1998; Connelly y Clandinin, 1995, 2000; Clandinin, 2007; Conle, 1999), la escritura misma hace parte del proceso de interpretación y análisis. Estos modos de narrar y representar o ficcionar dentro del relato también se configuraron en un posicionamiento como investigadora y a su vez dieron un carácter particular a la estructura final de la tesis.

Ensayo lo anterior, sin renunciar a su complejidad, intentando organizar la narración de la mejor manera, para compartir su trazado y transformaciones con los lectores que se aproximen a ella.

Es así como, la narrativa me dio la posibilidad de transitar entre campos disciplinares, convocando de maneras afectivas a los colaboradores, redescubriendo o resignificando nuestras relaciones y aportando una perspectiva distinta, a la historiográfica, para construir historias. De este modo valoro, a partir de estrategias híbridas entre las ciencias humanas y las artes, aquellas historias que no se han escrito, ni tenido en cuenta en las historias oficiales de la educación artística locales. Reitero que éstas dan cuenta de un fragmento de realidad centradas en la cotidianidad que habito y en la que coexisto con muchos más.

Acerca de la función narrativa

En el relato, la función narrativa se construye través de una trama que sostiene una historia (Connelly & Clandinin, 2000). Aquí la dimensión temporal del relato de la experiencia humana cobra relevancia. En palabras de Ricoeur (2000), la trama media proporciona otro carácter al acontecimiento:

Nada es un acontecimiento si no contribuye al avance de una historia. Un acontecimiento no es sólo una incidencia, algo que sucede, sino un componente narrativo. Ampliando aún más el ámbito de la trama, diré que la trama es la unidad inteligible que compone las circunstancias, los fines y los medios, las iniciativas y las consecuencias no queridas. Según una expresión que tomo de Louis Mink, es el acto de «ensamblar» —de componer— esos ingredientes de la acción humana que, en la experiencia diaria, resultan heterogéneos y discordantes (p. 192).

Así como la trama proporciona estructura y sentido a las historias contadas, los *escenarios* también lo hacen (Connelly y Clandinin, 1995, 2000). No obstante, se suele confundir la historia oficial o hegemónica con los relatos, en ocasiones oponiendo una u otra perspectiva, “entre vivir y narrar existe siempre una separación, por pequeña que sea. La vida se vive, la historia se cuenta” (Ricoeur, 2000, p. 192).

Otro de los aspectos importantes dentro de la función narrativa, que recoge la construcción de tramas como elemento sustancial para su estructuración, es la relación que se establece entre relato histórico y relato de ficción.

Decir que la ficción no carece de referencia supone desechar una concepción estrecha de la misma que relegaría la ficción a desempeñar un papel puramente emocional. De un modo u otro, todos los sistemas simbólicos contribuyen a *configurar* la realidad. Muy especialmente, las tramas que inventamos nos ayudan a configurar nuestra experiencia temporal confusa, informe y, en última instancia, muda (Ricoeur, 2000, p. 194).

Sin embargo, la investigación narrativa también se plantea nuevos desafíos que renuevan su vigencia para permanecer vigente de acuerdo a las realidades de las que puede dar cuenta

It is wakefulness that in our view most needs to characterize the living out of our narrative inquiries, whether we are in the field, writing held texts, or writing research texts and wondering about what criteria to use in a particular narrative inquiry (Connelly & Clandinin, 2000, p. 185).

Los elementos de la narrativa que se ponen en juego, tienen que ver con las *tramas* y los *escenarios* en que éstos se desarrollan, con la capacidad de contar de otra manera historias que han permanecido silenciadas, y jugar con los tiempos de la narración y sus estructuras, permaneciendo alerta para dar cuenta de realidades en las que la ficción, las subjetividades y autorías se construyen y desdibujan.

Dentro de los distintos elementos para configurar dichas narrativas está la resonancia, que, si bien he referenciado antes citando a Carola Conle, cabe, en este punto el diálogo con Ricoeur (2009), quien retoma las palabras de Bachelard y revisa el papel de la imaginación, en las que la resonancia se hace presente,

Al esquematizar la nueva atribución metafórica la imaginación reanima experiencias anteriores, reactiva recuerdos dormidos, irriga los campos sensoriales adyacentes: así ella procura imágenes al concepto. Pero no se trata de las imágenes libres tratadas por la teoría de la asociación sino de “imágenes ligadas”, engendradas por la dicción poética y controladas por ella, según la bella expresión de M. Heter en *The Meaning of poetic metaphor*. El poeta es este artesano del lenguaje que suscita y configura imágenes con la sola fuerza del lenguaje.

Este efecto de resonancia no es un fenómeno subalterno. Si, por una parte, puede parecer que debilita y dispersa la significación en imágenes flotantes y ensoñadoras -como cuando la lectura se detiene y deja que las imágenes “ligadas” deriven hacia imágenes libre-, la imagen “ligada” (p. 29).

Lo anterior pone sobre la mesa la temporalidad de la narración como un elemento constitutivo que genera relaciones importantes entre el investigador y su contexto

personal (Conle, 1999, p. 17), asuntos que enriquecen la investigación educativa y la formación docente.

Precisamente, el vínculo entre los relatos íntimos y aquellos que amplían los contextos, se esboza en los diferentes modos de aproximarme a los relatos y a los referentes sobre las narrativas, aquí tenidos en cuenta.

Scholes y Kellog, 1968, citados por Ricoeur (1999), comentan lo siguiente: “En la relación que existe entre historia contada y el narrador, así como en la que se establece, complementariamente, entre el narrador y su auditorio, reside la esencia del arte narrativo” (p. 105).

Así como se establecen relaciones entre la historia y el narrador, y entre el relato histórico y de ficción; también se piensan matices respecto a los relatos. Siguiendo a Genette (1989, pp. 81-82), el primero de ellos se refiere al enunciado narrativo o discurso que presenta una serie de sucesos. El segundo matiz, recoge secuencias de acontecimientos reales o ficticios que conforman el discurso, evidenciando encadenamientos, oposiciones u otro tipo de relaciones. El tercer matiz es el acto de narrar en sí mismo, cuyo énfasis no es el acontecimiento sino el sujeto que narra.

Una relación importante de mencionar, es la que se establece con la historia y sus modos de escribirla (Bal, 1985; Benjamin, 2008; White, 1992; Genette, 1989):

Historia y narración no existen para nosotros sino por mediación del relato, pero, recíprocamente el relato, el discurso narrativo no puede ser tal sino en la medida en que cuente una historia, sin lo cual no sería narrativo (...). Como narrativo, vive de su relación con la historia que cuenta; como discurso, vive de su relación con la narración que lo profiere.

El análisis del discurso narrativo será, pues, para nosotros, esencialmente, el estudio de las relaciones entre relato e historia, entre relato y narración y (en la medida en que se inscriben en el discurso del relato) entre historia y narración (Genette, 1989, pp. 84-85).

Esta última conexión la hago explícita, pues proyecta otros modos de hacer historia distintos a la historiografía, y me posibilita situarme de forma diferente respecto al grupo de colaboradores.

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, por tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias (Connelly y Clandinin, 1995, pp. 11-12).

Al contar historias acerca de la enseñanza, hacemos algo más que registrar el surgimiento de las prácticas; potencialmente estamos alterándolas. Al encontrar un nuevo lenguaje para hablar de las prácticas de la enseñanza -un nuevo lenguaje que pueda, además, llegar a formar parte de la práctica misma-, estamos construyendo la historia de la práctica y participamos para bien o para mal, en su evolución. Por lo tanto, en la medida en que cuenta historias acerca de la enseñanza, la investigación sobre ella está inevitablemente orientada hacia la modificación de las maneras de pensar y actuar de los docentes, ya que contribuye a introducir cambios en los lenguajes que constituyen sus prácticas (McEwan, 1998, p. 256).

Como anclaje metodológico abordo la investigación narrativa, que siguiendo a Bolívar (2002); Bolívar, Domingo y Fernández, (1998, 2001); Connelly y Clandinin (1995); Hernández y Morejón (2004) y Rivas y Herrera (2009), la entiendo 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, espero 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.

Asumo la investigación 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, desde mi perspectiva, son afines a los procedimientos de la creación artística. Abogo por un *conocimiento narrativo* que, “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” (Bolívar, Domingo, y Fernández, 2001, p. 105).

La construcción de estas narrativas consta de varios elementos, por un lado, los testimonios personales de colegas y estudiantes y por otro lado de documentos que ponen en contexto dichas historias para comprender y poner en relación aquello que se dice. Es desde esta mirada múltiple que comparto los siguientes posicionamientos y estrategias que transitan entre testimonios personales y los discursos institucionales. Estos empiezan a configurarse como narrativas culturales que posibilitan rehistoriar la experiencia (Traff-Prats, 2015).

En la figura N° 6 decido poner sobre la mesa un primer mapeo que, desde la experiencia como artista/docente, me permito construir. En este visualizo posibles cruces conceptuales y metodológicos para abordar las relaciones entre arte y educación cuando trabajan conceptos similares. Preciso que, para un conocimiento situado, es importante señalar las perspectivas que asume el investigador sobre un asunto común en ambos campos como lo puede ser el tiempo. Por ejemplo, una pregunta que se puede plantear sería ¿cómo se manifiesta el tiempo en la educación y en un proceso de creación artística en un contexto específico?, para de allí desarrollar cruces desde un hacer pensando.

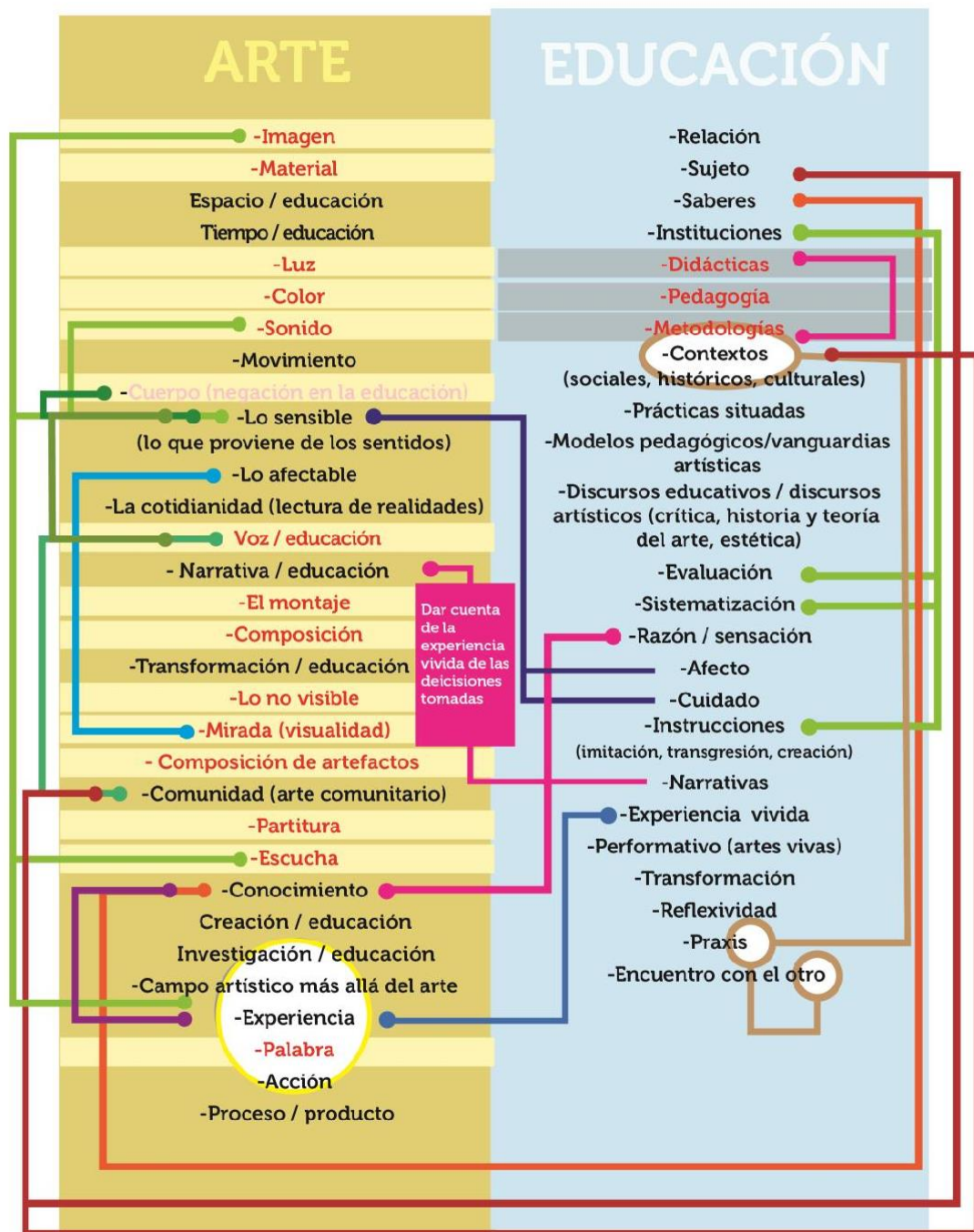


Figura N° 6. Una visualización posible de cruces conceptuales y metodológicos en artes y educación en el marco de la investigación. [mapa]. (2014). Elaboración en colaboración con Marcela Garzón y Camilo Jiménez.

El mapeo se concreta cuando decido en qué aspectos fijar la mirada y qué estrategias utilizar para profundizar en el proceso de creación o de educación del que formo parte. Hago lo anterior sin perder de vista los recorridos históricos y contextuales de cada uno de los asuntos a tratar. Aquí me pregunto por similitudes, diferencias o relaciones que encuentro entre uno y otro campo.

La pregunta es 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 este tiempo lo situamos en una perspectiva educativa, desde dónde me interesa ponerla en diálogo, ¿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. Aquí enfatizo 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 en el contexto colombiano, se recoge en el texto elaborado por Carlos Miñana (2011), *Construyendo problemas de investigación en artes: ámbitos y enfoques*, publicado por el Instituto Departamental de Bellas Artes de Cali.

En consonancia con lo anterior, en la figura N° 6, 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 dialogo 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 se articulan 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 de las tendencias de cada una de las disciplinas artísticas y sus modos de enseñanza, como con otras áreas del conocimiento. Lo anterior para

fortalecer y proporcionar dinamismo a los procesos pedagógicos cuyo centro disciplinar son las artes.

Para la presente investigación las narrativas se construyeron a partir de tres elementos. Estos son: biográficos, visuales y etnográficos.

Si bien estos elementos los desarrollé con cierta profundidad en este apartado, he de aclarar que hicieron parte de mi formación como investigadora, y que en determinados momentos aportaron insumos importantes para el tratamiento de los materiales/evidencias y la configuración del relato final. Es desde esta perspectiva que considero pertinente compartir las líneas que siguen a continuación.

Elementos biográficos

Los elementos biográficos se materializaron en entrevistas. Algunas de ellas derivaron en conversaciones (Van 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?

Estos se materializaron a partir de entrevistas y conversaciones que dieron origen a las polifonías y de cartografías de la experiencia que se convirtieron en imagen/dispositivo de devolución de las entrevistas a los colaboradores y como parte del trabajo con imágenes adelantado. En este punto dentro de los distintos asuntos conversados, se priorizaron los relatos de vida profesional, reconociendo en cada uno de los colaboradores su capacidad y agencia para contar-se sus propias historias (Goodson, 2004).

En medio de la revisión y ordenamiento de las evidencias/materiales aparecían asuntos como el aprender a ser docentes, revisar asuntos propios de la formación como estudiantes, el aprendizaje entre colegas y el lugar del no saber y la vulnerabilidad en la configuración como tal (Rivas y Herrera, 2009; Rivas, Hernández, Sancho y Núñez, 2012; Sancho y Hernández, 2014; Hernández y Sancho, 2015). Contribuían a nombrar cambios en las percepciones profesionales atravesadas por importantes decisiones vitales.

Por tanto, el conocimiento susceptible de ser construido se sostenía sobre las relaciones hechas en el camino (Lopes, Hernández, Sancho, y Rivas, 2013), y a partir de los redescubrimientos que investigadora y colaboradores éramos capaces de vislumbrar. En palabras de Rivas (2012):

La investigación se convierte, de este modo, en un encuentro entre sujetos que, a través del diálogo, recrean la experiencia. En cuanto que esta es una situación única este encuentro nos habla del presente. Todo relato, toda historia, no es más que la interpretación del aquí y ahora de la vida de cada sujeto, que se interpreta a partir de la reconstrucción de su historia (p.15).

Elementos etnográficos

En ciertos lugares, parece que uno está trabajando con, y en otros parece que está trabajando contra conjuntos de sujetos cambiantes. Esta condición de posiciones personales cambiantes, en relación con los sujetos y otros discursos activos en el campo que se traslapan con los propios, genera una sensación de hacer más que sólo etnografía, y es esta cualidad lo que produce la impresión de ser activista para y en contra del posicionamiento, incluso en todo trabajador de campo que se considere a sí mismo como apolítico (Marcus, 2001, p. 123).

Los elementos etnográficos iniciales se configuraron a partir de los materiales recogidos en la estancia de campo. Estos consistieron en un diario de observaciones, fotografías y registros de videos de los espacios del máster: clases e investigación, que luego conformaron los despliegues y sirvieron de base para el trabajo con imágenes de las narrativas visuales que luego se conformaron.

Tras una primera revisión las preguntas planteadas inicialmente fueron: ¿Cómo se dan las interacciones en el aula entre saber-poder-experiencia, entre escucha-cuerpo-movimiento? ¿Cuál es el lugar de la obra de arte o la experiencia artística y su interpretación allí?

Los elementos etnográficos 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 los siguientes aspectos iniciales que emergieron en los acompañamientos realizados. Algunos de éstos fueron: 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 y empezó a dialogar, en algunos casos con el ordenamiento propuesto en las polifonías.

Los elementos etnográficos trabajados estuvieron relacionados con la observación participante (Guasch, 2002; Guber, 2001; Velasco y Díaz, 1997; Ángulo y Vásquez, 2003; Lozano, 2007; Clifford, 1991; Hammersley y Atkinson, 1994).

Del mismo modo, mantuve una revisión permanente del posicionamiento propio en la estancia de campo y sus modos de escritura asociados, en ciertos puntos, con la descripción densa (Geertz, 1997, 2003); Hammersley y Atkinson, 1994; Clifford y Marcus, 1991; Geertz y Clifford, 1991).

El encuentro con las perspectivas de etnografía crítica en la que se revisa la idea de colaboración, posicionalidad y autoría (Foley y Valenzuela, 2012, p. 103), me resultaron significativas para ampliar mi mirada sobre la idea de etnografía.

Con relación al posicionamiento dentro del campo y la proximidad con el grupo en el que me relaciono. Muchas veces se cuestiona la cercanía porque dificulta la perspectiva crítica. Sin embargo, hay posicionamientos contrarios con los que estoy de acuerdo. Según Guasch (2002),

Es la proximidad al fenómeno investigado lo que facilita el acceso al campo y a los escenarios. No tiene demasiado sentido empeñarse en convertir lo fácil en difícil. En el fondo, el discurso sobre la distancia es un intento de mantener la neutralidad política, no tanto en las relaciones sociales que

mantiene quien observa con los observados, como en las relaciones que los observados mantienen con la sociedad (p. 37).

Estas cercanías o distancias, también generan modos de participar y establecer vínculos

La participación supone desempeñar ciertos roles locales, lo cual entraña, como decíamos, la tensión estructurante del trabajo de campo etnográfico entre hacer y conocer, participar y observar, mantener la distancia e involucrarse. Este desempeño de roles locales conlleva un esfuerzo del investigador por integrarse a una lo que no le es propia (Guber, 2001, p. 66).

En ese sentido la tensión estructurante que menciona la autora, me invitó permanentemente a proponer estrategias de extrañamiento como ~~como~~ una actitud necesaria para ver con otros ojos aquello que para mí era cotidiano y obvio.

Toda investigación social se basa en la capacidad humana de realizar observación participante. Actuamos en el mundo social y somos capaces de vernos a nosotros y nuestras acciones como objetos de ese mundo. Al incluir nuestro propio papel dentro del foco de investigación y explotar sistemáticamente nuestra participación como investigadores en el mundo que estamos estudiando, podemos desarrollar y comprobar la teoría sin tener que hacer llamamientos inútiles al empirismo, ya sea en su variedad naturalista o positivista (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 40).

Sobre el registro y organización de la información, los autores proponen una actitud reflexiva frente a los materiales recogidos,

más que llevarnos a descubrir la verdad, ellos nos fuerzan a preguntarnos acerca de lo que conocemos, de cómo este conocimiento ha sido adquirido, del grado de certeza que tenemos de tal conocimiento y cuáles son las nuevas líneas de investigación que ello implica (Hammersley y Atkinson, 1994, p.182).

Es así como las estrategias de extrañamiento se convierten en un lugar importante para la investigación, dado que el rol de la confianza y de “ser nativa”, hacer parte del grupo en el que desarrollé la investigación era central. Estas estrategias de

extrañamiento que las relaciono en el apartado denominado de la misma manera, hacen parte del proceso mismo de investigación y recogen principios planteado en los trabajos etnográficos (Velasco y Díaz, 1997).

En palabras de Lozano (2007), mantener esta capacidad de extrañamiento es un desafío: “Con el paso del tiempo, según avance nuestra adaptación y establezco rutinas, será más difícil detectar detalles sorprendentes, episodios que nos remuevan la conciencia, anécdotas, y registrar nuestra experiencia de extrañamiento ante el otro y ante uno mismo” (p. 122).

Pero a su vez el planteamiento hecho por Greene (1995) me resulta apropiado puesto que enlaza esta posición de extrañamiento con el hecho de ser a la vez profesor. Ella invita no sólo a narrarse y reconocerse de modos distintos, sino a resignificar su cotidianidad en el aula. En ese sentido enlazo mi posicionamiento dentro del trabajo de campo y mi relación con los colaboradores con quienes he tejido relaciones de distintos órdenes tiempo atrás antes de iniciar el doctorado.

Igualmente ampliar mi mirada frente a la etnografía fue un ejercicio importante, pues se abrían distintas perspectivas, entre ellas la etnografía reflexiva (Ghasarian, 2008) que pone en cuestión los momentos asociados con perspectivas tradicionales de la misma.

También aparecía la posibilidad de las poéticas etnográficas (Denzin, 1997), en las que el lector se siente invitado a hacer parte de lo que estas narran y las cualidades emocionales y relacionales del texto cobran relevancia; así como de revisar procedimientos desde las artes como etnografía (Foster, 2001), que cuestiona relaciones del artista con las comunidades en las que trabaja y los procedimientos mismos de la etnografía para no naturalizarlos y revisarlos crítica y reflexivamente desde estrategias artísticas que también revisan el ideal y la configuración del artista mismo. “El mapeado en el arte reciente ha tendido hacia lo sociológico y antropológico, hasta el punto de que un mapeado etnográfico de una institución o una comunidad es una forma del arte específico para un sitio de hoy en día” (p. 189).

El autor a su vez se refiere a la ruptura posmoderna asociada con el retorno a la vanguardia histórica, en la que se intersectan espacio y tiempo como ejes

horizontales y verticales respectivamente que inciden en los modos de comprender y producir artísticamente.

A fin de extender el espacio estético, los artistas ahondaron en el tiempo histórico y devolvieron los modelos pasados al presente de un modo que abrió nuevos lugares de trabajo. Los dos ejes estaban en tensión, pero era una tensión productiva; idealmente coordinados, ambos avanzaban juntos, con el pasado y el presente en parallax. Hoy en día, cuando los artistas siguen líneas horizontales de trabajo, las líneas verticales a veces parecen haberse perdido.

Este modo horizontal de trabajar demanda que artistas y críticos conozcan no sólo la estructura de cada cultura lo bastante bien como para mapearla, sino también su historia como para narrarla (Foster, 2001, p. 206).

En el camino de apertura hacia la etnografía, encuentro trabajos relacionados con las etnografías visuales (Pink, 2001; Pink, Kürti & Afonso, 2004). Los autores aquí mencionados presentan un contexto amplio sobre la investigación visual y se plantean estrategias, pautas y relaciones entre las imágenes y los textos para generar etnografías visuales.

Precisamente las relaciones entre palabras e imágenes, así como los puntos de partida para su análisis entre contenido y contexto, me resultaron apropiados para el trabajo posterior en relación con las imágenes

The scientific-realist approach seeks to regulate the context in which images are produced in order that their content should comprise “reliable” visual evidence of “complete” contexts and processes. In contrast, a reflexive approach argues that it is imposible to record “complete” processes, activities or sets of relationships visually, and demands that attention be paid to the contexts in which images are produced (Pink, 2001, p. 97).

Así mismo, las tesis de Isaac Marrero (2008) y Aida Sánchez de Serdio (2007) contribuyeron a expandir la idea de etnografía que previamente traía y me impulsaron a abordarla desde otros lugares más críticos y situados.

El proceso de escritura, tal como lo he mencionado en varios apartados, ha pasado por distintos momentos y tonos entres realistas y convencionales (Van Maanen,

1995, p. 8), siendo ésta la estrategia y medio de comprensión, descripción y contextualización y elaboración de las narrativas aquí contenidas. “El recurso para salvar el escollo que hay entre los datos recogidos y analizados y la manera de presentarlos o divulgarlos es la libertad de elegir diferentes formas narrativas e incluso poéticas o artísticas” (Lozano, 2007, p. 28). De allí el vínculo o la asociación de la organización final de los materiales aquí recogidos que transitan entre descripciones, etnografías poéticas o narrativas biográficas.

Los momentos de escritura contienen apartados descriptivos importantes, entendida la descripción etnográfica no como:

el trabajo simple y carente de problemas que las ciencias sociales creen que es, sino un efecto complejo que se alcanza a través de la escritura y que depende de la elección estratégica y de la construcción de detalles disponibles. La presentación de la interpretación y el análisis están inseparablemente unidos en la representación vívida y sistemática de un mundo que parece total y real para el lector (Marcus y Cushman, 1991, p. 176).

Elementos visuales

Contemplar, vigilar y observar son orientaciones distintas en el territorio de la mirada, pero no son las únicas que existen y es responsabilidad del investigador o investigadora tomar posición en ese mapa. (...) El *fuera de campo* nos permite respetar la integridad de los sujetos y el delicado equilibrio de los procesos sociales e interpersonales. La relativa desmaterialización y «debilitación» de la mirada autoral permite el diálogo con los sujetos representados. Pero pese a tratarse de estrategias fundamentalmente narrativas, al mismo tiempo mantienen abierta la posibilidad de relacionarse con un «ahí fuera» (Sánchez, 2004, p. 8).

Al trabajar con 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 ésta 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 qué 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 tener en cuenta es la situación, dentro del aula, entre los cuerpos de los profesores y de los estudiantes. Aunque nos ubicamos de manera circular, ¿Nuestras ubicaciones en el aula de qué dan cuenta? ¿Esto 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, pp. 75-76), entendida ésta 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”, donde la imagen da cuenta de significados más amplios, en los que se ponen en juego los contextos sociales y las relaciones de poder que estas evidencian. Rose, 2001, citada por Abril (2010, p. 19).

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.

En el momento que intentaba hacerles preguntas a las imágenes, para organizarlas de alguna manera, y que había tomado durante la estadía en el trabajo de campo, estábamos revisando en el máster referentes que hablaran desde la imagen en relación con las microhistorias. Me encontraba un poco saturada de textos técnicos sobre el análisis de las mismas y no lograba preguntarles a ellas algo que, desde mi perspectiva, tuviera sentido. Compartí con Patricia, profesora del máster, aquella inquietud quien me dijo que podría enviarme un texto muy sencillo, un abc dirigido a profesoras -recuerdo-, que quizás podría darme luces.

Este texto es un informe de investigación titulado “Realización de un estudio sobre usos y apropiaciones del espacio y su relación con el desarrollo de la primera infancia en el marco el proceso de construcción y dotación de centros de desarrollo infantil” para la fundación PLAN por la niñez. (Informe de investigación inédito, 2014), y en efecto pude empezar a volver a preguntar. Estas cuestiones en su momento las compartí a los estudiantes del grupo de investigación de microhistorias. El diálogo con ellos hizo aparecer algunas perspectivas en las que no había reparado. En esta interlocución con las imágenes, las conversaciones con Milena, colega del máster, fueron importantes. Aquí el lugar de la imagen como desencadenante cobró relevancia.

Trabajo con imágenes

En la investigación, las narrativas que se construyen con las imágenes se proponen como un contrapunto de lo relatado. Intentan proponer un correlato que se ha construido en el tiempo y de manera similar a lo que iba sucediendo con las entrevistas/conversaciones. Estas imágenes puedo nombrarlas como de tres tipos con diferentes usos, funciones y sentidos dentro de la investigación.

Primero como registros y memorias de lo sucedido. Segundo, imágenes que hacen parte del proceso mismo de investigación. Tercero, imágenes que visualizan aspectos de la pesquisa que de otra manera no es posible, aquí me centro en el detalle y realizo nuevas elaboraciones hechas a partir de fragmentos que configuran narrativas visuales. En ese sentido dialogan, desde mi perspectiva, con modos de narrar y documentar planteados por Hernández (2013) que han coexistido en distintos momentos de la pesquisa.

Estas imágenes han ido encontrando un lugar dentro del texto en relación con los múltiples ensayos que he hecho con ellas. Mi relación con ellas ha pasado por distintos momentos, desde la fascinación por la imagen misma, hasta el recorrido que he hecho al dar cuenta de su construcción y de las narrativas que con ellas pude elaborar y compartir.

Otro referente importante ha sido Bohnsack (2008) quien plantea el cambio de centro de gravedad en la elaboración de imágenes no solo desde el qué, iconografía, sino desde el cómo, iconología.

Precisamente el cambio de mirada en la configuración de las imágenes, su lectura, e interpretación, sus grados de significación y su proceso de creación generaron preguntas referidas no solo a qué dicen por sí mismas, sino que a la vez cuestionan las representaciones que allí se ponen en juego, a los relatos que configuran, enfocando preguntas orientadas a los cómo de la imagen. Desde esta perspectiva acojo la idea de la imagen como desencadenante, que se configura como dispositivo para dar cuenta de realidades cotidianas y elaborar relatos y asociaciones a partir de las mismas que contribuyen a la resignificación de las mismas y de las historias que se conforman a partir de ellas.

El análisis que propone Pink (2001) parte de revisar los contextos de producción y sus contenidos, entendidos estos como las presentaciones que engloban dichas imágenes. Desde el contexto y contenido es que se ha hecho la inclusión de las imágenes en esta parte de la tesis, identificando los usos y tipos posibles sintetizadas en la figura N° 8.

De alguna manera el análisis visual escapa a miradas totalizantes y que reafirman realidades objetivas, dando paso a interpretaciones más contextuales y subjetivas que ponen en relación miradas de quien observa y de quien es observado. De este modo se genera un relato que se construye entre varios: quienes participan de la experiencia, quien mira y toma el registro, y quienes luego observan lo registrado para hablar de ello en un contexto específico. Estos tres elementos configuran las narrativas visuales que hacen parte de esta a tesis. En esa medida, el análisis del contenido visual, en palabras de Pink (2001), “would not be an objective analysis of truthful visual record, but one (academic) gaze interpreting a subjective (even collaborative) visual narrative” (p. 99).

La selección de imágenes que se incluye en la tesis, ha intentado mantener viva la siguiente pregunta: “¿qué nos revela una fotografía que de otra manera parecería imperceptible?” (Wells, 2003, citado por Hernández, 2008, p. 101).

Las lecturas y análisis de las demás imágenes reposan como miradas contextuales y reflexivas en relación con la elaboración y recolección de las misma, dando importancia a la materialidad de la imagen, tal como lo afirma Banks (2010): “La atención prestada a la materialidad de la imagen visual y a la materialidad de su contexto puede servir para iluminar la textura distintiva de las relaciones sociales en las que realiza su trabajo” (p. 77). Sus soportes y calidades artísticas, por tanto, también son importantes, pero no fundamentales. Aquí forma y contenido se ponen en relación y no se analizan de manera separada.

El contenido de las imágenes los asocio no sólo a lo que veo sino al lugar que ocupan de dentro de la tesis, pues dan cuenta de asunto relevantes que sucedieron en medio de la investigación. La ubicación final de las imágenes y sus contenidos, atienden a la organización por ejes temáticos tal como se muestra en la figura N° 7, que sintetiza estas relaciones.

Los contextos y materialidades de las imágenes

Los registros y las narrativas que luego se configuraron a partir de las mismas, se realizaron durante la estancia en el campo. Los registros se centraron en las clases prácticas del máster y en el espacio de investigación. Eran registros que en principio me resultaban sugerentes visualmente. Con el tiempo, éstos se fueron decantando en miradas que ponían en relación a los sujetos de aprendizaje más que a los contenidos técnicos de las artes; y hablan de las relaciones y preguntas que se pueden tejer a partir de la experiencia vivida.

Estas narraciones depositan la mirada hacia afuera de las relaciones entre los colegas, y se concentran en relación con los estudiantes y las interacciones con los profesores.

Las presentaciones de los estudiantes, dado su carácter performático, activaban el tiempo, la voz, el cuerpo y los lugares, por mencionar algunos de los elementos que trabajaban. Estas presentaciones quedan recogidas en la tesis de manera fragmentaria a través de escenas de las mismas, en los que se evidencian preguntas

relativas a su condición de ser profesores de artes y de los contextos académicos en los que ubican sus prácticas.

El otro contexto de producción de las imágenes se dio en el transcurso de la investigación y su elaboración se posibilitó diálogos con otros sobre el proceso. Estas imágenes, que llamo imágenes proceso, pasan del trazo manual, a una traducción y digitalización para que adquieran legibilidad. Un último tipo de imágenes, que son los cuadros, son condensaciones de información recogida en los apartados.

Dicho lo anterior, el trabajo con imágenes, más allá de la creación en sí misma, que es un principio propio de la formación como artistas, empezó a configurarse en dispositivos, en método de investigación. En ese sentido entenderla como desencadenante, me posibilitó ampliar la historia social de la misma y dar cuenta de elementos contextuales de la investigación que no sería perceptibles por de otra manera. Dentro del ejercicio por asumir la imagen como método de investigación, surgieron con fuerza tres nociones; imagen como desencadenante, photo elicitation y narrativa visual.

De esta manera una propuesta de investigación con y sobre imágenes puede ayudar a contextualizar los efectos de la mirada, y mediante prácticas críticas (anticolonizadoras), explorar las experiencias (efectos, relaciones) en torno a cómo lo que miramos nos conforma, nos hace ser lo que otros quieren que seamos, y poder elaborar respuestas no reproductivas frente al efecto de esas miradas (Hernández, 2012a, p. 16).

En esa medida el trabajo con imágenes y las narrativas que aquí se constituyen evidencian aspectos que se obvian o se dejan en segundo plano de la experiencia de ser artista/docente.

A partir de esta revisión de modos de narrar y documentar es que abordo el trabajo con imágenes como desencadenantes, pretextos para la conversación y el encuentro, y a partir de allí generar relatos que reproducimos o que son puntos de giro para la renovación de los mismos.

En la configuración de la mirada se establecen relaciones y tensiones entre el ver y el mirar (Abril, 2007, p. 34) que me resultaron significativas.

Gillian Rose (2001) también hace esta diferenciación. En diálogo con la autora, lo visual es lo meramente perceptivo y la mirada evidencia a quien observa. Por consiguiente, los procesos de subjetivación en relación con lo que se mira se hacen evidentes. En este punto, la imagen de cuenta de modos de presentar y representar colectivamente imaginarios.

En este recorrido sobre las imágenes como método visual se cuentan importantes recopilaciones (Marín, 2005; Roldán y Marín 2012). En ellas ~~que~~ se hace un recuento de las distintas perspectivas de metodologías artísticas de investigación. Entre ellas se encuentran: Art for scholarship's sake definida por Melisa Cahnmann-Taylor; A/R/Tography trabajada entre otros por Rita Irwin, Stephanie Springgay, Carl Leggo y Peter Gouzouasis; Arts-based educational research representada por Tom Barone, Elliot Eisner, Richard Siegesmund y Melisa Cahnmann-Taylor; Arts-based visual research trabajada por Richard Siegesmund y Melisa Cahnmann-Taylor; Arts-based research sustentada entre otros por Shaun McNiff, Susan Finley; Arts-informed research presentada por Ardra Cole y Gary Knowles; y la investigación educativa basada en las artes visuales en la que a partir de procedimientos de las artes visuales se problematizan e investigan temas educativos, entre quienes se encuentra Javier Abad, Ricardo Marín y Joaquín Roldán (Roldán y Marín, 2012, p. 30-36). La gran diferencia que señalan los autores en ésta última, es que calidad artística sí es inherente en unos procesos y no en otros.

Dentro de esta perspectiva (IBA), también se encuentran desarrollos particulares elaborados por Fernando Hernández (2008), quien realiza una revisión cuidadosa de las apuestas de investigación basada en las artes y en la que a su vez se cuenta con eventos específicos para ello: las Conferencias de investigación basada en las artes y de investigación artística Arts-based research and artistic research.²⁸

²⁸ Véase: Primera Conferencia: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/45264>Segunda Conferencia: <http://art2investigacion-en.weebly.com/>; <http://hdl.handle.net/10481/34212>; <http://hdl.handle.net/10481/34213>; <http://hdl.handle.net/10481/34214>;

Estos autores establecen dos usos de las imágenes fotográficas. Uno es el uso extrínseco, en el que se privilegia el registro y las características formales que este recoge, teniendo como centro objetos y personas representados sin tener en cuenta el lenguaje fotográfico como tal. El otro uso es el intrínseco “cuando las imágenes fotográficas se consideran constructos inteligentes y no solo procedimientos mecánicos de representación” (Roldán y Marín, 2012, p. 42).

En esta investigación, se potencia la visualidad de la imagen como tal, en las que forma y contenido no se disocian, sino que configuran otros modos de dar cuenta de realidades conocidas, y de este modo construir conocimiento desde la visualidad. Por tanto, las imágenes que aquí se construyeron, en ocasiones, trabajan más su uso extrínseco donde se ubican las propias del registro y aquellas sintetizan información inclusive algunos mapeos entrarían dentro de esta lógica; las que sí considero enfatizan más su carácter intrínseco, son las posteriores narrativas visuales.

Acojo a su vez la noción de photo-elicitation (Van Leeuwen & Jewitt, 2014; Grady, 2008; Knoblauch, Baer, Laurier, Petschke & Schnettler, 2008; Harper, 2002), clarificar el proceso de investigación en el que generaba conversaciones entre y alrededor de las imágenes, que inicialmente se dio con las cartografías, pero en simultánea también con las fotografías. Entiendo la *photo-elicitation* como la posibilidad de conversar entre imágenes y colaboradores para evocar recuerdos, afectos alrededor de las mismas y generar una lectura conjunta de las imágenes a partir de momentos y espacios vividos. Precisamente desde *photo-elicitation* se generan los puntos que originan las narrativas visuales. Éstas a su vez se construyen desde la resonancia de lo vivido y los fragmentos que resultaban más potentes desde el mismo proceso.

Esta idea de conversar con las imágenes a partir de ellas, se relaciona directamente con la idea de photo-elicitation,

As with the larger analysis process, photo elicitation best begins with
openended viewing, first allowing the informants to say whatever the wish.

<http://hdl.handle.net/10481/34215> Tercera Conferencia: <http://3c.nea.fba.up.pt/> Cuarta Conferencia: <http://taide.aalto.fi/en/research/arts-based-research/>

This approach is more likely to produce unforeseen information and commentary. If you immediately start with very specific questions, the informant is likely to get the message that those are the only topics you want information on and restrict their subsequent commentary to those points or other details that you bring up (Collier, 2014, p. 52).

Del mismo modo la dimensión espacial y temporal, así como las relaciones que se daban al conversar configuran las estrategias para la generación de las narrativas visuales (Bach, 2007), en donde es posible ampliar posibilidades en la construcción del relato investigador y establecer relaciones entre los que participamos en ella de otra manera. De esta manera, se potencia la multiplicidad de miradas y perspectivas sobre un mismo objeto de indagación otorgando a su vez importancia a los sentimientos y emociones que estas contienen (Harper, 2003, p. 186).

A continuación, incluyo un fragmento escrito por Bach (2007), que me resultó inspirador para comprender desde un lugar distinto al que estaba familiarizada, mi relación con las imágenes y la construcción de narrativas visuales. Las preguntas y afirmaciones que ella plantea, tuvieron un efecto directo en mí, pues a lo largo de la investigación me sucedían cuestiones similares.

My photographic field texts are images and notes that I gather along the way to unlearn and learn, to listen, to hear fully, and to confirm what I see and hear. As I study the participants' photographs, I think and write field texts that may differ from what the participants tell me about their photographs. I honor their stories. I allow for the mystery of lived experience to unfold for them. I question: What is the content of the photograph? What does the photograph communicate? What is missing? What are they trying to tell? Who needs to know this? And why? Writing within the three-dimensional narrative inquiry space, I feel as though I am in the middle or muddle of things. As a researcher, I am also living my life narratively in relation to and alongside the inquiry (p. 293).

El trabajo con imágenes redimensionado como una práctica social es atento a las realidades en las que estas se producen, a sus contextos de circulación y a las prácticas formativas que se derivan de ellas, también resignifican el rol y la práctica

del artista, entendida su práctica como investigación donde es necesario explicitar su toma de decisiones para tener lectura de pares que posibiliten su legitimación (Sullivan, 2010; Wesseling, 2011; Lacy, 1996).

La organización final de las imágenes dialoga con usos propuestos en procesos de investigación, entre los que se encuentran, el uso de las imágenes para retroalimentación y documentación de investigaciones, para generar otros datos, interpretar y representar (Weber, 2008).

A continuación, ubico un cuadro que sintetiza la relación temática entre las polifonías y los despliegues, a su vez ubica rápidamente las narrativas visuales que hacen parte de la tesis.

APARTADO DE RECOLECCIÓN D+A2:C27E MATERIALES/EVIDENCIAS: Vamos a acompañar a esta niña en su deseo Narrativa visual. Entrevista a Patricia Triana		NARRATIVA VISUAL
COMPRENSIONES DE LO PEDAGÓGICO		
POLIFONÍAS	DESPLIEGUES	
LO PEDAGÓGICO COMO RELACIÓN		
* entre colegas	LA RELACIÓN CON LOS COLEGAS	
	EN LA MESA DEL PROFESOR	
	REUNIONES DE PROFESORES	
	SENTIRSE PARTE DE ALGO: Aprender a investigar investigando	NARRATIVA VISUAL
* entre estudiantes y profesores	LOS MOMENTOS DE DEVOLUCION: Qué decir y como decirle algo al otro	NARRATIVA VISUAL
	SOBRE TUTORÍAS Y TRABAJOS FINALES (TESINAS DE MÁSTER)	
	RELACIONES ENTRE ESTUDIANTES Y PROFESORES	
	CONVERSACIÓN CON PAOLA: Tú me has significado un desafío, entre acompañar y abandonar	
PERSPECTIVAS INSTITUCIONALES DE ESTUDIANTES A PROFESORES		
LO PEDAGÓGICO DESDE UN NO SABER		
CONDICIÓN DE PROFESORADO	SOBRE LA CONDICIÓN DEL PROFESORADO	
	SENTIRSE PARTE DE ALGO: Aprender a investigar investigando	NARRATIVA VISUAL
TRÁNSITOS Y TENSIONES ENTRE LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES Y LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA		
POLIFONÍAS	DESPLIEGUES	
PEDAGOGÍA DE LAS ARTES CON ÉNFASIS DISCIPLINARES	LAS PRESENTACIONES DE LOS ESTUDIANTES Y AQUELLO QUE CIRCULA ALREDEDOR DE ÉSTAS	
	UN FRAGMENTO DE TALLER	
RELACIONES CON LAS IMÁGENES	COMPARTIR REGISTROS COTIDIANOS	
	DIÁLOGO EN TORNO A LAS IMÁGENES	NARRATIVA VISUAL
ARTE Y ARTISTAS		
CONVERSACIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA		

Figura N° 7. Relación temática entre las polifonías y los despliegues [Cuadro en proceso] (2016)

Este otro cuadro sintetiza los usos y tipos de imágenes ubicados a lo largo del relato investigador:

ÍNDICE	NOMBRE DE IMAGEN	USO y TIPO
Figura No.1.	Cronología y acciones adelantadas en el doctorado	Cuadro
Figura No.2.	Estructura inicial del proceso de investigación (2013-2014)	Imagen proceso de investigación/mapeo inicial
Figura No.3.	Visualización proceso de investigación (2014-2015)	Imagen proceso de investigación/mapa
Figura No.4.	Visualización: lecturas de contraste de los elementos de contexto.	Cuadro
Figura No.5.	Visualización de la estructura metodológica de la tesis	Imagen proceso de investigación/mapa
Figura No.6.	Una visualización posible de cruces conceptuales y metodológicos en artes y educación en el marco de la investigación	Imagen proceso de investigación/mapa
Figura No.7.	Relación temática entre las polifonías y los despliegues	Cuadro
Figura No.8.	Usos y tipos de imágenes ubicados a lo largo del relato investigador	Cuadro
Figura No.9.	Vamos a acompañar a esta niña en su deseo. Narrativa visual entrevista a Patricia Triana. (Facatativá, 2013)	Narrativa visual
Figura No.10.	Relación de colaboradores y su relevancia en la pesquisa	Cuadro
Figura No.11.	Índice de cuestiones	Cuadro
Figura No.12.	Relaciones entre preguntas de entrevistas, categorías y problema de investigación.	Cuadro
Figura No.13.	Mapeo de referentes de discursos institucionalizados presentes en los diálogos con algunos colegas (marzo, 2015)	Imagen proceso de investigación/mapa
Figura No.14.	Bocetos iniciales de relaciones entre los documentos oficiales y los que se consideran relevantes en esta pesquisa en relación con las conversaciones sostenida con los colaboradores	Registro de proceso
Figura No.15.	Relaciones (una posible de varias) entre hitos del contexto sociopolítico y los hitos biográficos presentes en algunos colaboradores e investigadora	Imagen proceso de investigación/mapa
Figura No.16.	Devoluciones. Narrativa Visual. (septiembre, 2014)	Narrativa visual
Figura No.17.	Registro sesión de investigación grupo microhistorias. Mayo, 2014	Narrativa visual
Figura No.18.	Síntesis de comprensiones de lo pedagógico	Cuadro
Figura No.19.	Revisión de materiales visuales en el proceso de investigación	Imagen proceso
Figura No.20.	Captura de video. Fragmento de narrativa visual (2014)	Narrativa visual
Figura No.21.	Síntesis de tránsitos y tensiones del arte y la educación artística	Cuadro

Figura N^o 8. Usos y tipos de imágenes ubicados a lo largo del relato investigador
[Cuadro en proceso] (2016)

Apuntes sobre la historia cultural

La conexión con esta perspectiva la planteo porque propone una manera distinta de entender la historia, que es uno de los anclajes del máster, no para asumirme como historiadora; sino porque otorga sentido a las decisiones tomadas en distintos momentos de la pesquisa.

En línea con lo anterior, este planteamiento me permite revisar la construcción histórica no de manera cronológica, sino estableciendo relaciones de significación entre los distintos actores y hechos para posibilitar otros modos de conocer y comprender las configuraciones que hemos hecho en el tiempo como artistas/docentes.

Del mismo modo, esta perspectiva al ser entendida como construcción me permite un diálogo con los colegas cuya formación es de historiadores del arte, para ampliar la mirada sobre la misma disciplina histórica y situar en contexto más amplios la experiencia del grupo colaborador.

Una primera diferencia distingue la historia cultural, entendida como una historia de las representaciones y de las prácticas, de la historia de las mentalidades en su acepción clásica. (...) El objeto esencial de una historia cultural e intelectual redefinida como una historia de la construcción de la significación, me parece residir en la tensión que articula la capacidad inventiva de los individuos singulares o de las "comunidades de interpretación" (por tomar prestada la expresión de Stanley Fish) con los constreñimientos, normas, convenciones que limitan lo que les es posible pensar y enunciar (Chartier, 1992, p. iv-ix).

La idea de representación colectiva, presente en esta perspectiva histórica, toma fuerza, así como su carácter interdisciplinar en el que se cruzan fuentes que se ordenan de modos no necesariamente cronológicos y que evidencian relaciones entre situaciones, más que un recorrido lineal.

De alguna manera la historia cultural sitúa la producción artística en un entramado de relaciones más amplias que la mera creación, en las que se evidencia un sistema

de prácticas, convenciones y representaciones que la determinan (Chartier, 1992; Burke, 2000). Aquí los afectos, emociones y relaciones en los comportamientos sociales de los colectivos cobran relevancia. La revisión de las prácticas sociales y los significados que se construyen se tornan objeto central de esta perspectiva.

Según Popkewitz, Franklin y Pereyra, (2003) dentro de los elementos centrales de la historia cultural hay una preocupación por el conocimiento centrado en abordajes diversos que tiene como centro las prácticas culturales derivadas del mismo, evitando, de este modo, miradas totalizantes. Debido a la diversidad de enfoques y abordajes de lo cultural, esta perspectiva también plantea interacciones interdisciplinarias sistemáticas y continuas.

La historia del presente aspira a captar las condiciones relativas a lo que es posible decir como "cierto" y a considerar la configuración actual y la organización del conocimiento a través de una excavación de las cambiantes formaciones de conocimiento a lo largo del tiempo (p. 47).

Siguiendo a estos autores, la historia cultural se asume como una mirada del presente en la que se evidencian distintas perspectivas de la historia, esta no se da únicamente de antemano y no se centra solo en la revisión de datos del pasado. Precisamente, es desde el presente que se tejen puentes a otras épocas para comprender las distintas aristas del mismo fenómeno y evidenciar los cambios. En ese sentido, la "historia no es un periodo de tiempo, sino una multiplicidad de periodos de tiempo vinculados entre sí y conteniéndose mutuamente. Es necesario sustituir la vieja noción de tiempo por la noción de duración múltiple" (Foucault, 1994, citado por Popkewitz, Franklin y Pereyra, 2003, p. 79).

Dicho de otro modo, la historia, desde esta perspectiva, no es solo reconstrucción del pasado, sino que permite situar genealógicamente perspectivas de un problema en concreto.

En relación con la pesquisa, un asunto que ha sido relevante dentro de las evidencias recogidas es el asunto disciplinar. Me refiero a lo específicamente disciplinar de las artes como elemento central en la enseñanza de las mismas y como posibilidad de

construir conocimiento. Los autores arriba mencionados proporcionan una mirada particular sobre el conocimiento disciplinado afirmando lo siguiente:

El conocimiento tiene su propio doblez. Los cambios en los medios interpretativos del conocimiento disciplinado no solo son respuestas a las luchas disciplinares sobre las cuestiones del conocimiento, sino también cambios en las relaciones de poder a través de las cuales se forman y se hacen posibles las construcciones disciplinares. (...) La reconfiguración de la indagación social e histórica siempre va incorporada en los campos de las prácticas y las relaciones y nunca es exterior a ellos (Popkewitz, Franklin y Pereyra, 2003, p. 48).

Nóvoa, luego del giro lingüístico, citando a Licht (1992), caracteriza distintas aproximaciones del mismo en relación con la historia. Entre estas se encuentran las miradas deconstruccionistas, otras cercanas al estructuralismo simbólico y una revisión sociocultural en la que prácticas y discursos tienen estrecha relación con las maneras en que asumimos la cultura (Nóvoa, 2003, p. 63).

Estos posicionamientos plantean la posibilidad de resignificar las historias mismas de la educación. No con una intención definitoria, sino como recuperación de los relatos de los agentes de un tiempo (Sommer, 2005). De modo que la construcción de la historia es no lineal, no fija y da cabida a multiplicidad de lecturas de imágenes y textos en los que tiempos y espacios de las acciones realizadas adquieren otros sentidos.

De nuevo y en diálogo con Nóvoa (2003), comparto su mirada respecto al historiador:

La función social del historiador es la de comprender cómo los pueblos y las comunidades construyen (deconstruyen/reconstruyen) recuerdos y tradiciones, afiliaciones y vinculaciones, creencias y solidaridades. La elucidación de este proceso de imaginar y gobernar las identidades se encuentra en el centro de la investigación histórica. La educación también es algo que imaginamos. Es algo de lo que hablamos, de lo que tenemos que hablar. Imaginar la educación es una forma de tomar el control de los

acontecimientos futuros. Los recuerdos forman parte de un todo imaginario que define nuestra relación con el pasado, construyendo nuestra propia forma de hablar sobre escuelas y educación (p.81).

Precisamente comprender las construcciones hechas sobre el ejercicio de ser artista/docente en un tiempo que oscila entre el presente y el pasado es lo que me invita a establecer nexos con esta perspectiva histórica que sitúa en marcos más amplios la experiencia del colectivo de docentes del que hago parte.



CUARTA PARTE

Enmarcados teóricos



CUARTA PARTE

Enmarcados teóricos

La temporalidad en el relato se acompaña de una temporalidad física, del estar junto a otros (trabajo de campo) observando de manera participante, haciendo parte, distanciándose y haciendo el inmenso esfuerzo por extrañarse. Aquí el documento está vivo, habita con y entre nosotros, leer el mundo y escribir me ha significado inscribirme en él. Darme cuenta donde hay consonancias y donde distancias, me cuestiona el proceso mismo de investigación.

Este tiempo es agotador, emotivo, intenso, exigente, amoroso, cuidadoso de parte y parte, pero aparece fisurado. En esas fisuras, en esas grietas se instala el desafío por reconocernos distintos. Añoramos el encuentro, pero también llegamos al hastío, esto hace parte de nuestra condición humana.

Esta temporalidad afectiva me indica que nunca me he ido del todo y me invita a pensar donde quiero permanecer.

(Nota recuperada de borradores reflexivos. Agosto 16, 2014. Aeropuerto Internacional de Lima, escala Bogotá, Buenos Aires.)

Del proceso de escritura

Escribir es mucho más que un medio de comunicación: es un instrumento epistemológico de aprendizaje. Escribiendo se aprende y podemos usar la escritura para comprender mejor cualquier tema (Cassany, 2009, p. 32).

Ante la tentación de contener el universo en una hoja de papel y rayar múltiples asociaciones como una historia que no tiene fin, recuerdo varias de las observaciones que me han hecho mis queridos lectores.

Inicio haciendo una posible estructura de lo que contendrá cada texto; no obstante, luego de realizarla y volcar sobre ella sus desarrollos, me doy cuenta que solo alcanzo a entregar para la fecha propuesta una pequeña parte. Esto me plantea

tomar decisiones: si seguir profundizando con esa obsesión por llegar al último detalle, o dejar planteadas perspectivas panorámicas que luego se transformarán y exigirán modificaciones en la medida que coteje las otras partes de la tesis.

Por lo pronto dejo acentuadas las comprensiones que he logrado hasta el momento. Ya en diálogo con mis tutores miraremos cuál es la mejor manera de seguir.

Identifico distintos tonos (tentativas) de escritura: uno que dialoga con la experiencia vivida a partir de conexiones con las lecturas de los conceptos, otro que sólo comprende parte de lo que dice el autor, y un tercero que corresponde a reorganizaciones y reelaboraciones de escritos en el transcurso de la pesquisa.

Cada momento con su carga emotiva e intelectual me han significado detenciones y concentraciones temporales con el temor y fascinación de perderme en cada palabra, en cada concepto, en cada provocación que los pensadores aquí incluidos me suscitan.

Son escritos hechos en distintos momentos que esperan visualizar significados alrededor de la experiencia y la pedagogía.

Envío el texto con una sensación de que el mundo se vuelve a ensanchar, que cada palabra tiene su peso específico e intento organizar de un modo otro la escritura.

Creo importante señalar que esta escritura ha significado esfuerzos en varias direcciones. Dado que los lectores –en este momento- hacen parte de contextos distintos, hay asuntos que no puedo dar por hecho para ellos ni para mi propia comprensión, por lo que me he detenido y devuelto a algunos referentes que se han transitado bastante, aunque en esta ocasión realizo conexiones con lo sucedido en la estancia dentro del máster. Este asunto desborda lo estrictamente referido a marcos teóricos.

Esto ha significado retomar y profundizar lecturas de referentes a los que me aproximé desde el máster, como los estudios de la cultura visual en relación con la educación artística. Así como recuperar discursos transitados más no problematizados sistemáticamente en el contexto local.

Esta relación con la cultura visual, dentro de mi contexto más próximo, el universitario colombiano, puede encontrarse de manera puntual como asignaturas de *pensamiento y cultura visual*, específicamente dentro de la malla curricular de la licenciatura en artes visuales de la Universidad Pedagógica Nacional, pero desconozco en detalle sus desarrollos y reflexiones. Sin embargo, la educación artística aún se sigue situando desde una perspectiva disciplinar, aunque haya desplazamientos importantes (Hernández, 2006a). De todos modos, el hecho de que exista una asignatura con esta denominación, plantea revisiones de los discursos instalados sobre educación artística.

La estrategia que finalmente fui configurando, a partir de la recogida de evidencias, fue poner en relación los enmarcados aquí presentados, con las reflexiones que emergieron en el proceso mismo de la investigación.

(...)

Cuando socialicé los avances de la investigación en Porto el 30 de enero de 2014 en la Tercera Conferencia de Investigación Basada en las Artes y de Investigación Artística, una de las personas allí presentes, me preguntó en qué iba a terminar todo el trabajo. Si era para analizar y visualizar tendencias, o decir cómo había que enseñar educación artística en Colombia. En su momento le dije que más que marcar tendencias era generar el mapeo de fuerzas y acciones que allí acontecían como síntoma e imagen de realidades que nos afectan a nosotros los profesores de artes.

Inicio con esta anécdota que me hace pensar en las maneras de cómo relacionar los enmarcados teóricos con los conceptos que se han venido perfilando a medida que el trabajo avanza. Por tanto, su escritura está filtrada por lo encontrado en el trabajo de campo que resuelto en distintas escenas.

Esto ha significado preguntarme constantemente si las situaciones del boceto narrativo dan cuenta de la experiencia, si permiten problematizar aspectos de ésta, o si se requieren de otros enmarcados teóricos.²⁹

(...)

Glosa a la noción de discurso

Decir por primera vez aquello que sin embargo ya se había dicho (...) lo nuevo está no en lo que se dice sino en el acontecimiento de su retorno (Foucault, 2008, p. 29).

En este apartado es importante señalar que la revisión de discursos no se ciñe a una única manera de decir o definir conceptos. Lo relevante aquí es mostrar sus múltiples interpretaciones y significaciones en la vida social de un grupo que está en el ejercicio de dar sentido a lo que se hace en relación con lo que se dice que se hace. En esa red de significaciones una revisión crítica al lenguaje, a sus usos y conformaciones (forma-contenido) se hace fundamental. En esa dirección se recojo el siguiente apartado de Gergen (1996):

Es a través de una apreciación crítica del lenguaje como podemos alcanzar una comprensión de nuestras formas de relación con la cultura y, a través de él, abrir un espacio a la consideración de las alternativas futuras. En lugar de considerar la crítica como reveladora de los intereses sesgados que acechan en la proximidad del lenguaje, podemos ahora considerarla como aclaradora de las consecuencias pragmáticas del propio discurso. En este caso se eliminan de toda consideración las cuestiones problemáticas de la falsa conciencia y de la veracidad, y la atención pasa a centrarse en los modos cómo funciona el discurso en las relaciones que se dan. Dejando a un lado las cuestiones del motivo y la verdad, ¿cuáles son las repercusiones sociales de los modos existentes de discurso? (p. 44).

²⁹ Nota elaborada luego de la presentación de avance de la investigación socializada en el marco de la Tercera Conferencia de Investigación Basada en las Artes y de Investigación Artística. Incluida en los borradores iniciales. Febrero 26, 2015).

En principio había hablado de discursos y prácticas presentes en las aulas del máster; no obstante, esta división se pone en duda desde un posicionamiento construccionista. En razón a esto, la pesquisa viró hacia las relaciones y tensiones de saberes que circulamos y construimos en las aulas del posgrado. Lo anterior, invita a trascender la dualidad en el conocimiento y posibilitar otros tránsitos en la investigación. En palabras de Garcés y López (2012),

Intentamos pensar la teoría ya como una práctica, y quisiéramos romper también con la idea de un sujeto que piensa unos objetos de conocimiento y unos espectadores que escuchan. (...) Para así poder pensar lo que nos pasa, lo que pasa (p. 135).

Un elemento relacionado con lo anteriormente descrito, es el trabajo que realicé con los colegas, con quienes hice una primera entrevista a distintos niveles de profundidad, para reconocer sus orígenes como profesores de artes y las decisiones tomadas en tanto profesores universitarios. Esto con el objeto de comprender el lugar desde el que se enuncian dentro de los espacios académicos que tienen a cargo en el máster.

Estas entrevistas se constituyen en un material relacionado con los colaboradores de la investigación, y que hace parte de las narrativas que finalmente se construyeron. Si bien las inicié con una estructura, ésta se fue desdibujando y flexibilizando en la medida en que la entrevista se tornó conversación. En ese sentido, uno de los desafíos que estuvo presente, ha sido “acallar nuestras preguntas sobre el otro y comenzar a percibir las preguntas (que son) del otro (...) nos hemos formado siendo altamente capaces de conversar acerca de los otros y altamente incapaces de conversar con los otros” (Skliar, 2011, p. 154).

Pedagogía: lecturas y escrituras

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 (Hernández, 2011b, p. 8).

Un enseñar emancipado permite al maestro no monopolizar el conocimiento, ser un ignorante, en el sentido de mantenerse liberado de su saber ya dado, con el fin de que él también pueda continuar aprendiendo en la experiencia pedagógica y emancipe ejemplarmente al estudiante, al hacerle ver que somos siempre sujetos en formación, y al favorecer que exprese lo que sabe y es distinto al saber de su maestro. De este modo aprende a confiar en su propia inteligencia para aprender por sí mismo desde su singular experiencia (Laignelet, 2011, p. 136).

El otro es indispensable en la práctica de uno mismo para que la forma que define esta práctica alcance definitivamente su objeto, es decir el yo. Para que la práctica de uno mismo dé en el blanco constituido por ese uno mismo que se pretende alcanzar, resulta indispensable el otro (Foucault, 1996, p. 55).

Las maneras en que se materializa lo pedagógico atraviesa, la corporalidad de los sujetos que se hacen presentes en las aulas cotidianas.

Las perspectivas desde las cuales estudié lo pedagógico fueron: las pedagogías críticas (McLaren, 1994, 1995; Giroux, 2003; Trafi, 2015; Kincheloe, 2005, 2010; Kincheloe & Berry, 2004; Kincheloe, McLaren, & Steinberg, 2011; Kincheloe y McLaren, 2012; Freire, 1998); las pedagogías visuales, estéticas, relacionales (Hernández, 2007, 2011, 2012, 2013; Acaso, 2011, 2012; Ellsworth, 2005; Farina, 2005, 2006; Atkinson, 2012, 2015); las pedagogías cotidianas (Luke, 1999; Malo, 2007); así como las pedagogías del campo de las artes, entre las que se encuentran las estéticas comunitarias (Uribe, 2013); la transpedagogía (Helguera y Hoff, 2011); el giro pedagógico (Rogoff, 2008), y las mediaciones críticas derivadas de este giro (Rodrigo, 2009; Mörsch, 2006, 2011a, 2011b; Bishop, 2004; Lind, 2005, 2008; Stenferld, 2010; Graham, 2010).

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 práctica 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 (Acaso, 2012, 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.

Redimensionar la educación desde la experiencia es una alternativa, lo que supone en palabras de Larrosa (2003):

dignificar la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida. (...) En la experiencia lo que se descubre es la propia fragilidad, la propia vulnerabilidad, la propia ignorancia, la propia

impotencia, lo que una y otra vez escapa a nuestro saber, a nuestro poder y a nuestra voluntad (p. 4).

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 determinante³⁰.

Procuró 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.

Lo pedagógico desde una perspectiva cultural

Los modos de entender lo pedagógico no se reducen al ámbito escolar, sino que acoge al ámbito cultural. Esta distinción la precisa Fernando Hernández cuando menciona la pedagogía cultural, reseñada por Steinberg y Kincheloe (2000), y citada por Hernández (2007) como aquella 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, [la pedagogía escolar entendida como] lo

³⁰ Ver referencias al giro cultural Hernández (2006a) y Aguirre (2012).

que se supone que la escuela enseña y los valores que pretende transmitir en su propuesta educativa (p. 30).

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.

De este modo asumo, y esto derivado 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; sino 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, Hernández (2011c) 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” (p. 3).

Desde aquí se vislumbran pedagogías deseantes³¹ 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.

³¹ Término que surgió de nuestras conversaciones con Ingrid Benítez y Paola Ferreira, en medio de la investigación y preparación de la comunicación de las IV Jornadas sobre la relación pedagógica (Barcelona, 2014).

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. 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 una actitud construida y no como resultado de poner en acción estructuras preestablecidas. Aquí es posible dialogar con María Acaso:

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 (Acaso y Ellsworth, p.117-118).

Del mismo modo, lo pedagógico construido como relación incide también en las posibilidades de emancipación. Para que ésta acontezca, McLaren (1994), señala lo siguiente:

opera echando raíces en la imaginación de los oprimidos, hablando directamente a sus experiencias. La subjetividad individual se encuentra constantemente atravesada por la contradicción; su localización en el campo cultural es siempre relacional, en la medida en que los sujetos ingresan a la lucha por la subjetividad desde niveles distintos, históricamente determinados, de dotes materiales, culturales y sociales (p. 39).

En ese sentido la noción de subjetividad se resignifica pues no es solamente una cualidad íntima, sino que se construye socialmente en el encuentro con el otro, y en el que los procesos de emancipación no son únicamente hacia otros, sino que empiezan por uno mismo.

Una mirada desde el campo de las artes: perspectivas de mediación

Para mí el objetivo es comprender cómo la educación artística o 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 la institución por la que circula la obra] y desde la misma exposición [o ámbito artístico por donde circulan las obras: teatro, sala de conciertos, entre otros] (Mörsch y Sturm, 2006, p. 173).

En ese sentido, ser mediador implica reconocer las lógicas de transmisión e intercambio de las que se participa como sujeto, productor, consumidor o cocreador (Sommer, 2005); para tomar posición y generar aproximaciones críticas del medio al que se pertenece; para reconocer el valor y la historia de las estructuras de las que se hace parte, reinventarlas y generar en otros, perspectivas distintas y sensibles de la cotidianidad. Estas apreciaciones configurarían voces polifónicas y mediadores multidimensionales que logren captar fenómenos a través de las experiencias que agencian en aras de su transformación y reconocimiento.

Las revisiones sobre la propia formación inciden en el carácter actitudinal y relacional que se configura como formador. En este sentido la comprensión del currículo como práctica deconstructiva, se activa, como un hipertexto que posibilita múltiples lecturas, apropiaciones y significaciones. Un currículo relacionado con la vida cultural que, como bien señala Harvey, 1989, citado por Efland (2003),

se percibe la vida cultural como una serie de textos intersectándose unos con otros, produciendo más textos (incluidos los del/la propio/a crítico/a literario/a, que aspira a producir otra pieza literaria en la que los textos

considerados están intersectándose libremente con otros textos que él o ella creen que nos han influido). Este tejido intertextual tiene vida propia. Todo lo que escribimos transmite significados que no podemos o no podríamos siquiera pensar, y nuestras palabras no pueden decir lo que queremos decir (p. 180).

Lecturas sobre el giro pedagógico

Increasingly, it seems to me that the “turn” we are talking about must result not only in new formats, but also in another way of recognizing when and why something important is being said (Rogoff, 2008, p. 9).

Las prácticas artísticas contemporáneas exigen diálogos interdisciplinarios, en ocasiones acontecen por contagio, y hacen señalamientos de algún asunto específico. Cada vez más el campo artístico reclama fisuras, entradas y salidas. El arte entendido como *práctica social* (Helguera y Hoff, 2011) no reivindica su labor transformativa, si no que la pone en cuestión. Estos posicionamientos surgen del arte, de una concepción de la visualidad, la sonoridad y corporalidad que son construcciones permanentes, construcciones que derivan de lo colectivo y en los que la mediación se torna fundamental.

Si bien lo colaborativo aboga por una colectividad, esta no es uniforme. Allí afinar la mirada sobre las singularidades y diferencias que la conforman es un desafío cuando se lidera; si bien el mismo grupo se autorregula, esto lleva un tiempo para asumirse como colectivo. Colectividades que transitan entre la provocación y la imposición. Lo colaborativo aboga no por las instituciones, sino por las prácticas instituyentes (Raunig, 2007) que cada sujeto asume al sentirse como tal. Al habitar de manera singular su propio proceso en lo colectivo.

Muchas de estas prácticas transitan entre distintos ámbitos y los gestos se reiteran o potencian en los contextos donde se apropian. Las prácticas de soberanía alimentaria y las prácticas ancestrales que continúan vigentes, por ejemplo, dialogan con los movimientos sociales y los saberes que se movilizan.

Lo colaborativo, carente de miradas críticas, se idealiza y transita bordes muy delicados. Fácilmente obvia las relaciones de poder que fluctúa en los procesos adelantados y la colaboración pasa a una imposición en donde se privilegian ciertas prácticas y discursos. Lo colaborativo muchas veces se despoja de su propia potencia en tanto no se asume el compromiso de ampliar en el otro la esfera de lo ya conocido. Nos encontramos precisamente para llegar a parajes inesperados.

El trabajo colaborativo entre artistas, formadores y la comunidad amplia es primordial. Aquí no desaparecen las relaciones de poder, estas mutan y transitan entre quienes hacen parte del proceso y reconocerlas implica dimensionar la colaboración. En las prácticas colaborativas entre colegas, los sujetos reconocen sus voces particulares, así como los lugares de consensos, disensos y diferencias.

La participación en estas comunidades políticas es esencial. Somos transformadores de nuestras propias realidades. Nos construimos desde narrativas y representaciones culturales diversas, producto de fuerzas provenientes de nuestras experiencias vitales que requieren ser reconocidas entre nosotros.

En palabras de Rancière (2005):

La comunidad política es una comunidad disensual. El disenso no es en principio el conflicto entre los intereses o las aspiraciones de diferentes grupos. Es, en sentido estricto, una diferencia en lo sensible, un desacuerdo sobre los datos mismos de la situación, sobre los objetos y sujetos incluidos en la comunidad y sobre los modos de su inclusión (p. 51).

Precisamente las perspectivas que aportan las prácticas artísticas a las prácticas educativas posibilitan resignificar la idea de disenso, como lo plantea Rancière, que vista como él lo plantea otorga otro sentido al acto educativo y al estar en comunidad. En este sentido, para mí el desacuerdo es importante para que el acto pedagógico acontezca.

Prácticas estéticas y pedagógicas

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, p.12).

Es precisamente esta relación en reciprocidad, la que invitaría a una resignificación de las acciones dentro de los procesos pedagógicos. En ese sentido ubico un fragmento del pensamiento de Laignelet (2011), que considero importante, en tanto, propone una recuperación de la experiencia estética en la educación:

Cabría entonces una reflexión sobre la estrecha relación entre palabra e imagen, reflexión y acción, de modo que se restaure tanto a la palabra como a la imagen en su capacidad creadora (poética) de transformar el mundo. De otro modo, la palabra, sin verdadera acción (praxis), no es sino palabrería; la imaginación, mera imaginiería, y la acción, apenas activismo.

El arte se relaciona más con la experiencia de las variables de intensificación de los afectos. La trilogía de conceptos (nuevas maneras de pensar), perceptos (nuevos modos de ver y escuchar) y afectos (nuevas formas de experimentar) configuran tres procesos cognitivos –irreductibles los unos en los otros– fundamentales en los procesos de creación en artes. (p. 143).

Tanto Farina (2006), como Laignelet (2011), se ubican desde el campo de las prácticas artísticas. Aunque provenientes de distintas latitudes, proponen un lugar renovado de la escuela, desde lo que el arte mismo es capaz de agenciar y movilizar.

Lo asumen de modos distintos que no se reducen a la producción de obra únicamente, contemplando dentro de los procesos cognitivos, asociados generalmente a la racionalidad, un componente sensible y poético. En ese sentido la educación no trata únicamente a asuntos racionales, sino que involucra de manera holística a los sujetos que hacen parte de la misma, tanto educadores, como educandos. El arte posibilitaría reducir la brecha, o tratarla de otra manera, entre lo racional y emocional, resignificando también su propia naturaleza.

Sobre los saberes de las artes

Las líneas que siguen a continuación abordan miradas relacionadas específicamente con los saberes disciplinares de las artes.

Lo vinculante desde el arte desborda lo disciplinar, la experiencia artística se genera como provocación para volver a escuchar lo ya escuchado, ver lo ya visto, habitar lo ya habitado y, de esa manera, ampliar lo ya conocido para llegar a lugares insospechados y generar acciones en las que los sujetos implicados se reconocen como distintos.

La integralidad (principio que se ha esbozado en los orígenes del máster), entonces, se asume desde acciones que podemos realizar juntos en las que se ponen en juego los saberes arraigados culturalmente, los cuales invitan a movilizarse para que acontezca un diálogo en el que escucha y habla se transforman permanentemente.

Se tiene como centro el cuerpo, que parte desde su reconocimiento y conciencia hasta elaboraciones más depuradas donde sus gestos desbordan la cotidianidad y la condición de extrañeza se torna sustancial. El arte potencia el extrañamiento ante lo cotidiano, y la relación con lo desconocido se torna aventura para el descubrimiento, el goce, la invención y el conocimiento.

Narrarnos desde el cuerpo implica hacer conciencia de él, de sus capacidades, de lo que podemos hacer o no con él, de los cambios a medida que crecemos, de los sentimientos que lo invaden y de las sensaciones que captamos a través de los sentidos. Estos nos permiten tener conciencia del mundo en que vivimos y de las transformaciones que podemos hacer en él.

La experiencia que atraviesa el cuerpo es fundamental en la construcción de subjetividades y es desde allí que otorgamos sentido al lugar que habitamos. Es así como entender el cuerpo como materia de exploración con el entorno que nos rodea, como estrategia de aproximación a las distintas manifestaciones artísticas y culturales que están arraigadas en el tiempo, pero que a su vez se dispone a lo nuevo, al riesgo, a la deriva, cuerpos que se dejan seducir por lo inesperado manteniendo presente un cuidado que le es propio a todos quienes participamos en procesos educativos; cobra relevancia.

En esa dirección recojo dos aportes de Farina (2005, 2006). El primero de ellos referido a la percepción, y el segundo llama la atención sobre la relación del cuerpo con los objetos.

La percepción constituye los modos de ver, escuchar y tocar a lo que nos afecta sensitiva e intelectualmente, y de producir conocimiento con ello. De ahí que la acción cotidiana de percibir está ligada a una “política de las percepciones”, a un uso de las percepciones que se emplea en las relaciones que la constituyen y dan sentido (Farina, 2006, p. 9).

En relación con las prácticas artísticas actuales, y reconociendo sus dinámicas en el campo artístico y cultural, se puede afirmar que éstas han desbordado sus límites hasta el punto que un ser creador, es un ser pensante de sí mismo y de las acciones que realiza en contextos específicos. De esta manera, las prácticas artísticas provienen tanto de la tradición de sus disciplinas y sus múltiples transformaciones, como de un alto componente reflexivo en torno a su función social como integradoras de comunidad.

No obstante, el debate de la formación disciplinar en el campo de las artes y la cultura continúa siendo objeto de discusión en relación con las acciones propuestas que entrecruzan artes y educación. Hay posiciones que defienden el trabajo disciplinar en tanto detección de talentos (concepción que se mantiene vigente) y otras que argumentan trabajar desde aspectos integradores que se hacen presentes en las distintas disciplinas, como lo son: el cuerpo, la escucha, el movimiento, la mirada, por señalar algunos de ellos y que en concepto de quien escribe este texto, los consideraría más pertinentes a la hora de realizar procesos artísticos y pedagógicos.

La afirmación anterior no desconoce el valor de la formación específica, es más le da un lugar primordial en aras a que desde el conocimiento que se tiene de una disciplina, se pueda avanzar en diálogos y construcciones interdisciplinares en los que el contexto en donde se trabaja es determinante.

En esa dirección la re-significación de la cotidianidad en los escenarios en los que se adelantan acciones (familiar, escolar, cultural), implicaría reparar en los elementos

y signos que están presentes en los procesos de intercambio de experiencias, de diálogo de saberes y de enseñanza-aprendizaje pero que muchas veces por su obviedad pasan inadvertidos.

Reconocernos como seres que siempre estamos en riesgo de aprender, permite ampliar nuestra mirada sobre las situaciones rutinarias que, al problematizarlas y potenciarlas, se constituyen en espacios de investigación que posibilitan la apropiación del conocimiento a través de la creación.

Comprender los procesos educativos desde una dimensión investigativa, implica un desafío: verlos como posibilidad de indagación sobre los fenómenos percibidos y las experiencias cotidianas. Lo que sucede en el aula como ámbito de indagación, ese acontecer entre nosotros que se encarna en proyectos vitales y que recupera la dimensión humana del conocimiento, no disocia teoría y práctica; el conocimiento se encarna, se torna experiencia.

Asumir la práctica artística y el proceso pedagógico como objeto de investigación, donde el sujeto implicado en la investigación cohabita en ella, conlleva a reflexionar sobre el lugar de la disciplina, sobre sus modos de hacer y transmitir en contextos particulares.

Los sujetos de una educación artística

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 (Acaso y Ellsworth, 2011, p. 117).

Me sitúo 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 Nacional 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 quién y con quién 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 auto-reconocimiento sobre el saber que se posee y las limitantes inherentes al mismo. Esto plantea un desafío a la hora de proponer encuentros dialógicos que provoquen la construcción de realidades antes no previstas.



QUINTA PARTE

Recolección, análisis e interpretación
de materiales/evidencias



QUINTA PARTE

Lo que el relato produce no estaba ahí antes, sino que es fruto de nuestro tira y afloja por interpretar lo vivido; por lo que, en ocasiones, uno no sabe a ciencia cierta si el significado precede o persigue lo escrito (Porres, 2012a, p.5).

I. Recolección, análisis e interpretación de materiales/evidencias

Esta parte del documento, se divide en tres apartados. En el primero de ellos, presento las circunstancias de los encuentros con los colaboradores que permitieron generar estrategias diversas para elaborar y recoger los materiales que finalmente configuraron el cuerpo de la tesis. En este apartado se observan relaciones y tensiones sobre diferentes temas asociadas con el problema de investigación y las estrategias desarrolladas para su realización.

El análisis de las relaciones y tensiones organizadas por ejes temáticos conforman los siguientes apartados. En el segundo abordaré las “Comprensiones de lo pedagógico”. En el tercer apartado, compartiré el análisis del segundo eje referido a los “Tránsitos y tensiones entre enseñanza de la artes y educación artística”.

En ambos casos, recorro en un primer momento a privilegiar la voz de los colaboradores (polifonías), para luego profundizar en el análisis desde los relatos elaborados para tal fin (despliegues).

Estrategias para la comprensión de materiales experienciales

Las distintas estrategias que he 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 se fueron constituyendo en el corpus de investigación.

El trabajo de campo (Guasch, 2002; Guber, 2001; Velasco y Díaz, 1997; Hammersley y Atkinson, 1994), se organiza desde escenas (situaciones) que esperan ser reflejo lo anterior.

La vida cotidiana se convierte en el medio natural en que se realiza la investigación. Es una investigación que se pretende lo menos intrusiva posible, y para la que resulta imprescindible delimitar el tipo de participación que el investigador desarrolla en el campo y en los distintos escenarios. Es preciso establecer una distinción conceptual entre *campo* y *escenario*. (...) El campo es la realidad social que pretende analizarse a través de la presencia del investigador en los distintos contextos (o escenarios) en los que esa realidad social se manifiesta. El campo tiene siempre diversos escenarios, aunque la relevancia de los distintos escenarios para la comprensión del fenómeno social, no siempre es la misma. Quien investiga, pese a que puede tener ideas previas respecto a lo que va a estudiar, depende de la información recogida en el campo para definir el problema social que es analizado (Guasch, 2002, pp. 35-36).

En el caso de las entrevistas, previamente había preparado las preguntas a modo de entrevista semi-estructurada. La intención era generar espacios de conversación como ejercicio de reflexión. En ocasiones lo lograba y en otras no, dependía mucho de lo que Van Manen (2003) llama la “hermenéutica de la interacción establecida entre narrador y observador” (p. 124).

Aunque el guion estaba preparado, dependiendo del colaborador, yo le consultaba a la persona si prefería conocer las preguntas de antemano y le entregaba una copia de las mismas en caso de que asintiera. En caso contrario iniciábamos el encuentro, 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 constantemente me he preguntado ¿de qué manera escucho lo dicho? Esta pregunta me hace recordar a Hernández (2011), cuando plantea que quien realice historias de vida “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 fueron escogidos por las personas entrevistadas, éstos transitaban entre sus lugares de trabajo y los espacios que consideraran significativos. Sus casas, e incluso cafeterías, taxis y cruzadas a pie de puentes peatonales saliendo de la Universidad, también eran espacios para la conversación. El primer encuentro incluía un desafío ¿de qué podemos conversar con los conocidos para llegar a lugares que no imaginábamos?

Parto del hecho 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. 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 me di cuenta que no lo eran tanto, y este es un asunto que merece detención.

La atención luego de la transcripción de las entrevistas, de escucha y devolución a varios de los colaboradores, se ha centrado en lo que, denominé cuerpos categoriales. Los elementos que constituyen las narrativas arriba mencionados conforman la ruta metodológica de la investigación. Ahora nos centraremos más en la lectura cruzada de dos de los aspectos mencionados en la presentación de este escrito. 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-docentes³², 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.

³² 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.

A la escucha de los materiales

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).

En medio de la acción seguía la devolución de las entrevistas, que luego de haberlas realizado hace algo más de un año atrás, seguían suspendidas en el tiempo.

Pensé mucho la manera en que realizaría los segundos encuentros con los colaboradores de forma que no resultara convencional o fría, pues se ponía en juego la posibilidad de seguir conversando o no. Luego de haber hecho el análisis por incidentes críticos, le pasé a Carmen, una de las entrevistadas, el escrito que hice sobre nuestro primer encuentro. Me comentó que ni ella misma podría haber hecho el trabajo de esa manera, que ni siquiera podría haber escrito lo que yo había escrito sobre su vida, que se sentía muy honrada al ser parte, que le siguiera contando, que lo que yo hacía era muy importante.

El día que acordamos encontrarnos no tenía mucho tiempo, así que le mostré el cuadro y las asociaciones o interpretaciones que había hecho de lo dicho, cosa que le pareció maravillosa, que no había podido mirar con cuidado el texto pero que tan pronto pudiera lo hacía y comentaría.

Desde este momento y con preguntas que me hizo Imanol desde la tutoría - febrero de 2014- en la que me preguntaba por el lugar de las participaciones de las personas que han querido contribuir en la investigación abordaba las devoluciones. Él me hablaba de la naturaleza del grupo y que su disponibilidad ya habla de la misma actitud del grupo.

Por eso siento una gran generosidad respecto a lo que me han decidido compartir, pero también una responsabilidad inmensa por lo que aquí puede ser dicho, pues finalmente también se está configurando una imagen de lo que hacemos localmente.

Quisiera señalar que en ese hacer, los lugares de participación no estaban en su totalidad definidos de antemano y que estos se fueron conformando en la medida en que fue avanzando la investigación. En principio sí había una intención de conversar con los cercanos, con testimonios vivos de una historia no contada, con resguardar la calidez en un proceso de investigación y desde allí poder revisar nuestras propias prácticas. Reconocer el inicio de sus vidas como profesores y la recuperación de sus voces, incluida la propia, era lo que me interesaba poner en marcha y en diálogo con lo que sucedía en las clases.

El devolver una imagen de sí empezó a ser el lugar de la entrevista dentro de la tesis, que, vista en el tiempo, fue un momento de extrañamiento ante conversaciones que solíamos tener en las clases.

El trabajo con las entrevistas también me hizo ver que dependiendo de la tradición investigativa de cada uno de los implicados se buscaban estrategias para asumirla, es decir algunos entrevistados adoptaban posiciones de protección frente a preguntas que quizás resultaran incómodas o develaran cierta vulnerabilidad, mientras que con otros seguimos conversaciones que trascendían fronteras temáticas, espaciales, temporales y afectivas.

Cuando se trataba de reconstrucciones de vida (Goodson, 2004) se ponían de manifiesto en afirmaciones como “ahora que me lo preguntas, no había caído en cuenta”, en tensión con mi temor inicial de ir a preguntar algo demasiado obvio, pero con la sorpresa a su vez de que había cosas que no se habían preguntado.

No quería en ningún momento que la investigación forzara nuestra relación, sino que cada uno se implicara en la medida en que quisiera. Por ello ya con el hecho de atender el llamado, para mí era importante, pues podría construir una imagen alrededor de la investigación enfocándola a los modos de comprender discursos y relatos en medio del ejercicio docente.

En un apartado anterior mencioné las intenciones iniciales y el desafío de asumirlas como conversación, entendida ésta como posibilidad para el conocimiento desde el goce (Sennett, 2012). Estas primeras intenciones tuvieron las modificaciones señaladas en el apartado anterior para lo cual fue importante incorporar el guion y

estar atenta a lo que dijera el invitado. Con algunos de ellos bastaba hacer la primera pregunta para durar 3 horas hablando alrededor de ella e ir incorporando varios elementos de las demás preguntas.

En estos casos mis intervenciones no eran muy extensas. Aunque tuviera las preguntas claras, a veces al pronunciarlas y proponerlas no lo eran, tenía que volver a plantearlas. A veces lograba hilar lo que venía diciendo la persona, otras no tanto, y provocaba cortes que direccionaban a lo que yo quería saber, poniendo en duda si realmente estaba en disposición de escuchar. Esto supone que para que aconteciera la conversación, también tuve que aprender a escuchar en el tiempo.

Me llamaba mucho la atención la disponibilidad de las personas para seguir conversando así ellas se concretarán y detuvieran en una sola pregunta, intentarían hilar su vida a partir de fragmentos o convocaran el inicio de la humanidad para referirse a su inicio como docentes. Yo debía estar muy alerta para recoger y volver cuando algo era muy importante, tanto para el colaborador como para los detalles que arrojaran luces a la investigación.

Al ser una cuestión tan amplia como, por ejemplo, ¿cuándo inicia usted a ser docente?, que en principio marqué como docente universitario; todos se devolvían no sólo a su lugar inicial de trabajo que no necesariamente era la universidad sino la escuela, e incluso a su formación inicial como profesionales, porque siendo estudiantes universitarios e inclusive de colegio se habían iniciado en la docencia.

Aunque yo siempre hiciera una breve contextualización de la investigación, la persona asociaba una cosa con otra y otra. En estos casos, volver a la pregunta era complejo, por lo que intentaba escuchar con atención y fijarme en ciertos aspectos que se mencionaran para volver a ellos. Retomar esos detalles posteriormente en relación con las preguntas, hizo que para la organización e interpretación de las mismas tuviera que transcribirlas. Aunque inicié con una entrevista, dada la extensión de cada una de ellas, decidí pedir ayuda a una persona de entera confianza, pues el promedio de cada transcripción es de 40 páginas aproximadas.

Con base en la transcripción empecé a ubicar asuntos relacionados con los índices identificados en la primera entrevista, comentando al lado del párrafo su relación u

otra asociación que identifiqué y con estado de atención máxima por si algún enunciado o frase indican alguna asociación emergente que pueda dialogar con el problema de investigación. Esta primera lectura la hago con comentarios y revisando la digitación, luego la vuelvo a leer escuchando la entrevista y revisando si los comentarios son apropiados, colocando nuevos o modificando algunos. Luego viene la construcción de la cartografía, que finalmente fue la estrategia que decidí para devolver la entrevista a cada persona.

Tomé esta decisión porque con el primer ejercicio de devolución, consideré (y quizás a prejuicio), que no iban a leer la transcripción, por ello decidí hacer las cartografías en mención y, con la cartografía realizada, proponerles un nuevo encuentro para entregársela, comentar lo que vi y si hay alguna parte que quisieran modificar o agregar, así como poder incluir una pregunta adicional, si la tuviera.

Circunstancias del encuentro

¿Qué situaciones visibilizan construcciones, relaciones y tensiones en el marco de la investigación?³³

Las relaciones con los colegas se han dado por fuera de los horarios de clase. El cuerpo a cuerpo ha sido determinante a la hora de abordar la investigación. Esto, en tensión con la colectividad, es un asunto que ha marcado buena parte de las acciones realizadas y de allí las razones por las cuales he ido tomando las decisiones en medio del desarrollo de la indagación.

Los relatos aquí incorporados no son lineales necesariamente. Conforman los despliegues. En uno de ellos abordo la relación con los colegas dentro y fuera de las horas de clase y su vínculo con el proceso mismo de investigación; en otro intento reflejar las relaciones entre estudiantes y profesores; un siguiente corresponde a lo que (nos) sucede en la clase. Otro, habla de los momentos de devolución que hacen

³³ Me percaté de que la elección de situaciones se da a partir de las personas y el grupo de profesores. Situaciones en relación con las personas a partir de las cuales se desencadenan asuntos relacionados con el objeto de investigación: discursos y prácticas.

los profesores a partir de las entregas realizadas por los estudiantes y en donde se evidencian relaciones particulares entre estudiantes y profesores en esta acción específica. Otros de los relatos muestran espacios compartidos dentro del máster en un escenario interno de investigación y un último apartado da cuenta del trabajo con imágenes.

Teóricamente este apartado lo he estructurado a partir del trabajo con evidencias teniendo un soporte importante en el trabajo con incidentes críticos (Tripp, 1993; Kiely, Matt, & Wheeler, 2010); algunas estrategias relacionadas con la teoría fundamentada (Bryant & Charmaz, 1997), entre las que se encuentran la codificación abierta y la saturación teórica (Requena, Carreño y Soriano, 2007). He tenido como eje central la reflexividad (Macbeth, 2001, Banks, 2010, Sparkers y Devís (2007), Dietz (2011), Guba y Lincoln, 2012) y la resonancia (Conle, 1999; Hernández y Padilla, 2014; Ricoeur, 2009). Todos ellos como caja de herramientas para el análisis y la interpretación.

Devolverle una imagen al otro de sí mismo



Figura N° 9. *Vamos a acompañar a esta niña en su deseo*. Narrativa visual entrevista a Patricia Triana³⁴. (Facatativá, 2013).

Las imágenes de esta narrativa, corresponden a distintos momentos de las conversaciones sostenidas con Patricia en donde a la vez que hacíamos la entrevista recorríamos el colegio.

Ella es rectora de un colegio privado rural, donde buena parte de su cotidianidad tiene que ver con las realidades que habita allí y parte de sus reflexiones transitan entre el colegio y la universidad. Se invita a leer esta imagen en diálogo con las líneas que siguen a continuación.

El nombre de la narrativa se relaciona con una de las oraciones más potentes que le escuché en la entrevista sobre lo que finalmente significa para ella ser profesora: “acompañar a esta niña en su deseo”.

Los encuentros han sido muy intensos en el tiempo, en los afectos, en los desplazamientos físicos y emocionales que me ha exigido conocerla.

³⁴ Patricia Triana es colega del máster y a su vez rectora del colegio Colombia Hoy, me detuve con ella, por su experiencia en la escuela y en la universidad. De los colegas junto con Mary Isbel Rodríguez son las compañeras que mayor experiencia en la vida escolar tienen y me interesaba la perspectiva que desde su experiencia se generaba en torno a la educación artística por transitar en ambos contextos: el escolar y el universitario. También nos detuvimos juntas para reconcomernos.

Ahora sí he sentido que estamos conversando, me comentó en la segunda parte de la entrevista que realizaba en su casa con cartografía en mano. Por fortuna llevaba una copia a color, pues la que le había entregado, ella la había dejado dentro un libro de historia del arte que tenía una de las señoras a las que da las clases.

Este segundo encuentro lo hacíamos en su casa, luego de almorzar y de terminar la jornada del colegio del que ella es rectora desde 2003 y al que también van sus hijos, menos el mayor que ya estudia Ciencias Políticas en la Universidad Javeriana.

Ella vive con su familia, con tres perros, un pez y temporalmente un conejo, a unos 500 metros o un kilómetro del colegio, por lo que es relativamente sencillo ir de la casa al trabajo, aunque un espacio suela invadir a otro. Ese día creo haber llegado a las 11.30 am, luego de dos horas aproximadas entre Transmilenio y flota en la ruta Bogotá-Facatativá –El Rosal- este último detalle es importante para llegar al colegio donde trabaja.

Duramos hablando un buen rato de la vida, de amigos y amores, un preámbulo que casi siempre se extendía por más de una hora. Luego subimos a su casa, que ha sido diseñada por ella y su esposo. Almorzamos algo no muy especial, según ella, lo que solemos comer: arroz con zanahoria y habichuela, carne en goulash, papa criolla y ensalada con lechuga y tomate y que a tiempo había preparado Paola.

Luego de ello, sí, la devolución de la entrevista. Ambas estábamos nerviosas. Un poco porque yo me había planteado varias formas de cómo hacerlo teniendo en cuenta también al interlocutor con el que iba a dialogar y la manera en que esta iba a seguir su curso.

¿Cómo se leería el mapa que había decidido construir? Era uno de los asuntos que me inquietaba. Este lo había planteado como estrategia de devolución luego de haber trabajado con matrices de incidentes críticos y era una de mis preguntas en el encuentro con el otro, y que atravesaban también inquietudes sobre los lenguajes y formas que pedimos se trabaje en el grupo.

Aunque en varias oportunidades habíamos cancelado el encuentro porque era muy fuerte para ella devolverle una imagen de sí misma (un día me lo dijo), ella quería entender cómo había hecho los mapas. Allí le hablé de los cuerpos categoriales y de

los ejercicios de comprensión de los materiales que estaba realizando, de la insistencia en la transparencia que se ha reiterado por parte de los tutores y de la claridad en el protocolo de investigación. También le he hablado acerca de lo muy extraño que me ha resultado desde Bogotá, preguntarles a los colaboradores si puedo incluir sus nombres y sus declaraciones, lo cual les parece insólito puesto que confían en el uso que haré de la información. Me decían: ¿qué tipo de pregunta es esa? Esa confianza otorgada, me hace pensar mucho más cómo hacer las devoluciones y construir los relatos³⁵.

Mientras le iba contando las asociaciones que había hecho en el mapa a partir de lo que ella me había contado y en dónde remarcaba los acentos, que en su momento asocié con incidentes críticos, como estos espacios de transformación, ella iba completando con asuntos que le parecían importantes para que luego fuéramos incluyendo las preguntas que hacían falta pero que a su vez giraban más en tono de conversación.

Patricia, al decirme que ahora sí estábamos conversando, me hizo pensar en lo que estaba haciendo antes, cuando la pretensión era conversar y no entrevistar. Esta tensión estuvo permanente en los distintos encuentros en tanto el desafío era la conversación y no el estímulo pregunta-respuesta.

Descubrirse ante el otro fue un asunto que no estaba contemplado con las entrevistas, pero que muchas veces emergió, salió a flor de piel. Esta devolución tardó sus buenas horas, hasta que oscureció. Ya no saldría a las 10:00 p.m. como la primera vez, pero si hacia las 8:30 p.m.

Devolver una imagen al otro de sí mismo se daba en una relación uno a uno, en donde las emocionalidades del momento se convertían en miradas que antes no había percibido, en lágrimas, en pausas, en abrazos, en manos entrelazadas, en sonrisas, en silencios, en afirmaciones, ahora que me lo preguntas no había pensado

³⁵ Transparentar y trabajar desde la confianza. En conversación con Montse Ventura en 2012 cuando fui a dejarle un regalo que le había enviado una amiga suya bogotana, me preguntó por la tesis. Le hablé un poco y me sugirió un texto de Donna Orange (2011): "La actitud de los héroes".

en eso, mientras hablo contigo me doy cuenta de... Pero también reservas, ciertos resguardos a la hora de manifestar lo que se pensaba y de no hablar de lo personal.

Este conversar con otro desde un momento distinto al que sucedía en las clases, me permitió conocerlos, reconocerse en y con ellos, en las relaciones que hemos construido o en las que empiezan a crearse.

He de decir y no sé si esto es en tono confesional, que había depositado mayor confianza en lo que sucediera con algunos de los invitados, y me sorprendió que con quien más expectativas tenía en los encuentros, éstos resultaron distintos. En cambio, con aquellos a quienes sentía más distantes resultaron conmovedores, y a su vez desbordaban el pretexto de la entrevista y su temporalidad, quizás era una fascinación por reconocernos en el otro.

¿Cómo se materializaba el carácter crítico de la investigación y el distanciamiento de la experiencia? O si ya con el hecho de reconocernos distintos y encontrar otras significaciones y relaciones con lo que hacemos ya era suficiente.

Nuestro primer y último café

El 30 de agosto de 2014, 13:02, Felipe escribió:

Hola...

Me quedé pensando un poco en tu trabajo, en la complejidad con la que estás tratando y en cómo poder mostrar al espectador lo complejo con simplicidad (no simpleza).

Pienso, que tu trabajo tiene de fondo un deseo, de capturar las voces que se pasean intangibles por los espacios (institucionales, formales, cotidianos). Te veo a ti como un Medium, como un enlazador de mundos, como aquél que tiene el poder de comunicarse con los espíritus para decirnos algo a quienes no podemos escuchar esas voces que te hablan (Como en Rashomon de Kurosawa). Comunicarse con los espíritus tiene otra finalidad que va más allá de solamente contar los relatos, es develar el tejido oculto que ellos han entramando en los últimos años, tejido en el que también estás incrustada y que hace parte de ti: Hacer visible eso que como Maestra te hace (te hizo) tal, y que transmites (transmutas) en tus estudiantes, una visión particular de mundo, una cosmovisión vinculada a la Educación Artística, que se

materializó alguna vez, que fue real, pero que ahora no vemos, que se nos escapa.

Con este breve correo, sólo quería intentar explicar(me), comprender(me) en tu trabajo, tratar de escribir(me) para ver si realmente escuché y comprendí una parte de tu trabajo...aunque presiento que no es todo, así que por ahora sólo escribo lo que me llegó a la cabeza mientras hacía oficio en la casa.... fui directo al compu y ya...

Bueno... Por ahora eso es todo...

Un gran abrazo y buena suerte con tan amplia tarea. Felipe

Luego de este mensaje nos vimos el jueves siguiente para compartir el que sería nuestro primer y último café.

Tengo la sensación de que la película llegó a un final que no sé cómo nombrar aún y me corresponde ahora retrocederla para detenerme en ciertas escenas y hacer justicia a aquello que vivimos.

Me permito usar el plural porque somos varios los que hemos hecho parte de este proceso, aunque el uso del yo autorreferencial cultivado en la Escuela de Artes en la que me formé hizo un tránsito importante al yo consciente de su historicidad y contexto, y los “yoes” presentes en una investigación narrativa me hagan dudar de dicho uso plural.

Me interesa la recuperación de nos/otros porque es desde allí que esta investigación se sustenta. Ya veremos si al devolver la película estas afirmaciones se han transformado.

En busca de ubicar la escena con la cual empezar el relato, recordé el mensaje que arriba les comparto. Esas líneas las recibí dos días después de haber presentado en un conversatorio sobre perspectivas de investigación, en el que estábamos con William, colega del máster, los avances de nuestras respectivas tesis doctorales. Presentaríamos el jueves a las 6:00 pm ante estudiantes y colegas lo que hemos venido trabajando.

Fue un ejercicio que me significó mucho porque era la primera vez que presentaría, de manera formal³⁶ al grupo de personas con el que había estado conviviendo luego de año y medio, los avances de la investigación.

Tenía muchas expectativas, pues en otros escenarios había hablado de este trabajo con la preocupación de que no resultara distante y fría para el auditorio, pero que tampoco se quedara únicamente en anécdotas que no tocaran a quien las escuchara. En estos escenarios externos resultaba conmovedora la pesquisa, me exponía, ponía todo en juego.

Y ese jueves 28 de agosto de 2014 en el auditorio de la Escuela de Artes Plásticas de la Universidad Nacional de Colombia, de la cual salí como estudiante hace 10 años, les hablaba a otros que eran nuestros ³⁷ estudiantes sobre perspectivas de investigación, en un momento en que ellos preparaban sus presentaciones del primer corte para el trabajo final del máster que cursan en educación artística.

Las expectativas las centraba en la manera en que resonaría lo que les pudiera decir, desde mis tránsitos, a sus respectivos proyectos de investigación.

Durante el año y medio me la pasé hablando sobre sus trabajos, sobre lo que lograba leer de ellos, inquietándoles por el sentido más que por la forma, e intentando entrar en diálogo con mis colegas desde allí. Buscando la manera de decir algo que ya no se hubiera dicho cuando fuera el caso, luego me referiré a esto (con las devoluciones) para no saturar al lector en este momento, lo dejo aquí registrado para volver a ello.

Esta era la primera vez que ellos me veían y leerían de principio a fin con mis materiales, papелitos de colores, notas a pie de página, comentarios, imágenes, referentes y la presencia misma que tanto reclamamos en las presentaciones a las que se exponen desde el primer día.³⁸

³⁶ Menciono la formalidad, porque en el transcurrir del máster me percibía desde la informalidad, o mejor desde el borde, la fisura, el pasillo, y el café o agüita aromática antes de clase y la cerveza o el almuerzo de después. Desde una posición liminal (McLaren, 1995). Esto con el tiempo fue cambiando y el estar en la mesa de los profesores significó un estar alerta a varios niveles.

³⁷ Tú te ubicas en un lugar que no es totalmente el de los profesores, pero tampoco el de los estudiantes, me dijo Patricia recientemente.

³⁸ Aquí recuerdo el primer día de clase del inicio del máster y las entrevistas realizadas para el proceso de selección de estudiantes.

Por lo que pensé muy bien que decirles en tanto les sirviera para su trabajo. Empecé mencionándoles que intentaría hablarles no desde palabros ³⁹ sino desde las decisiones que había ido tomando y de las cuales habíamos participado unos más que otros, pero participado, al fin y al cabo.

Les dije que esa mañana muy a las 5:00 am me había levantado para hacer la última revisión de los materiales. Juan, con quien vivo, antes de irse a trabajar había visto el video y la presentación, al primero lo desbarató diciéndome que, si había imagen y palabra, él cómo lector no sabía muy bien a que prestarle atención, que las imágenes eran chéveres y se entendían, pero que el texto que se leía no era claro. O es que ¿así hablan entre ustedes? - me preguntó-

También comentó la presentación, que llamara las cosas por su nombre y no me pusiera a inventar palabras. Después de haberme dicho eso, a las 7:30 am se fue para su oficina. Tuve que recomponerme y reconstruir la presentación, terminé a las 5:40 p.m. de renderizar el video⁴⁰ que volví a editar en mi casa y que haría parte de los últimos minutos de la hora y media que tenía asignada para mi intervención.

La cita era a las 6:00 pm. Tardo entre 10 y 15 minutos para ir de mi casa a la universidad y estar en los salones del máster, las clases de posgrado están más cerca a la entrada de la universidad en la carrera 30 con calle 45. Esta vez como la presentación era en el edificio de pregrado, tardaría 15 minutos y había que llegar a instalar todo. Llevaba conmigo cámara, grabadora, trípode, computador, la presentación y el video recién editado.

A las 6:05 pm llega William y poco a poco van apareciendo los estudiantes, invité a dos de ellos que este semestre ya no lo son, se han tomado un receso y allí estaban puntuales como siempre...Empezamos sobre las 6:30 pm.

También estaban mis colegas, nosotros los profesores, William, Miguel, Zoitsa, Nathali, Marys, luego llegó Milena. Federico tenía concierto ese día y Patricia tenía

³⁹ Término que escuché por primera vez a Mercè de Febrer, compañera del Máster en Artes y Educación: un enfoque constructorista, para referirse a aquellas palabras que no lograba entender y que eran más grandes que ella misma.

⁴⁰ En los anexos se puede ver el video que menciono aquí. Está identificado como: "Nuestro primer y último café -escena-".

trancón, ellos no pudieron estar. Era la primera vez que escuchaban reunidos de qué se trataba toda la historia, pues para los encuentros específicos sobre la investigación la relación que prevaleció fue uno a uno, cuerpo a cuerpo.

A todos ya los había entrevistado desde junio de 2013 y a varios de ellos ya les había entregado su cartografía de la experiencia, con algunos no habíamos logrado terminar la entrevista y mucho menos devolverles una imagen de sí elaborada a partir de la misma. Luego de esta socialización mencionaron lo siguiente:

- Estoy emocionadísimo.
- Es otra manera de hacer investigación, en historia, antes de ir al archivo tienes que tener muy clara tu pregunta de investigación, pero aquí es a la inversa.
- Me inspiraste mucho.
- Las imágenes que presentaste al final son más coherentes con el discurso que la presentación misma.
- Me resultó muy difícil seguirte.
- Nos sentimos tratados con cariño, gracias.
- Me costó mucho conversar contigo y eso no me había pasado desde que te conozco, fue muy fuerte.
- Tenía muchas ganas de escucharlos y estar allí, pero ya eran las 8:30 pm y aún estábamos en un trancón.

En medio de la presentación me percaté de que al intentar citar de memoria -a los autores que he estado trabajando- se me dificultaba y no lo podía hacer con la precisión deseable, por tanto, me limité a nombrar a algunos señalando el hecho del tiempo que tardaba leyendo un libro fundamental y comprendiendo lo que en él se decía. Mencioné mi propósito frustrado de leer tres libros por día para pasar a leer un libro en seis días y poder comprender parte de lo allí escrito.

Al finalizar nuestras presentaciones dos estudiantes hicieron estas preguntas que aún intento responder. Una de ellas dirigida más a William: maestro usted habla de la investigación y de los cortes de realidad que allí hacemos, pero ¿cómo se hace esto en realidades tan complejas como las que vivimos? Y la otra ¿Cómo están asumiendo

la escritura en sus respectivas investigaciones, si desde la primera persona o el plural y qué significa esto?

Se me olvidaba mencionar que en el medio también hicieron varias preguntas, de las cuales, rescato las siguientes: ¿a qué te refieres con narrativas culturales?, ¿la imagen se está asumiendo más desde una perspectiva fenomenológica, o cómo se entiende? Asuntos planteados por las colegas que amerita continuar conversándose.

Entre el análisis y la interpretación

El análisis e interpretación se ha ido configurando en el tiempo. Este ha transitado entre diversos posicionamientos susceptibles de ser pensados desde la investigación narrativa. Siguiendo a Sparkers y Devís (2007) caminé entre ser una analista de relatos y una relatora de historias. En ocasiones predominaba una mirada objetivista reclamando una omnipresencia interpretativa, en contraste y tensión constante con el asumirme como relatora de historias, en donde el relato mismo constituido a partir de las historias es en sí mismo análisis e interpretación. Por ello las maneras de escribir y los riesgos que aparecían en el desarrollo mismo de la escritura hacen parte del proceso de análisis e interpretación. El comprender el trabajo sobre y con los relatos ha sido un desafío en esta parte de la investigación. Trabajé entonces en un primer tipo de análisis temático que consistió en tomar las distintas entrevistas/conversaciones con mis colegas, e identificar en ellas los cuerpos categoriales descritos anteriormente.

Dispuse una visualización de los mismos para cada una de las entrevistas en lo que luego denominé cartografías de la experiencia, las cuales me posibilitaron los encuentros y posteriores devoluciones a los colegas e invitados a la investigación. Por tanto, éstas se convirtieron en dispositivos para la conversación, el encuentro y la devolución, en momentos específicos de la indagación misma. Estas visualizaciones se recogen en el anexo denominado “Cuerpos categoriales que conforman las cartografías de la experiencia. Plano general y detalle”.

Los pasos realizados fueron:

- Transcripción de entrevistas, elaboración de comentarios y preguntas que resonaban con las preguntas iniciales de la investigación. A partir de allí se elaboran cartografías que ubican los fragmentos de las entrevistas que corresponde a los cuerpos categoriales.
- Devolución de cartografías a cada uno de los colegas y lectura en conjunto de las mismas, en donde por saturación y resonancia, resolví cuales eran los cuerpos centrales que a su vez serían los articuladores para las notas etnográficas y el trabajo con imágenes que se realizó posteriormente.
- Conformación de cuerpos categoriales: los voy conformando acorde voy revisando las distintas entrevistas y estos van adquiriendo matices y precisiones de acuerdo a las reiteraciones que evidencian los entrevistados y que también me interpelan.
- Desarrollo de una primera parte del relato tematizado correspondiente al cruce de las distintas voces recogidas en entrevistas y conversaciones organizadas en cuerpos categoriales y que conforman las polifonías. Posteriormente realizo un énfasis donde entran escenas específicas que elaboro a partir de descripciones detalladas (notas etnográficas) y construcción de narrativas visuales, que he denominado despliegues de los dos grandes ejes temáticos en los que finalmente focalizo la atención: comprensiones de lo pedagógico, y tránsitos y tensiones entra la enseñanza de las artes y la educación artística.

En polifonías y despliegues dialogo no solo con lo dicho y vivido con los colegas; sino también con posicionamientos teóricos desde la pedagogía y desde la educación artística. En última instancia persigo resignificar mi mirada de la educación, la pedagogía, la cultura y el arte.

La configuración de los relatos, la he asumido como lo señala Hernández (2011):

No se abordan como evidencias externas sino como un espacio narrativo de relación e interpretación, pues son las propias experiencias del sujeto (del pasado y del presente) y de las personas investigadoras las que sirven de

base a la construcción de una investigación que se presenta como un relato (p. 11).

Una manera de tratar los materiales/evidencias, es a partir de elaborar polifonías en las que recojo las distintas voces de las entrevistas en un solo relato tematizado. La otra forma la he llamado despliegues en donde a partir de escenas muy puntuales y llenas de detalles se estructuran relatos significativos para la investigación. Tanto las polifonías como los despliegues se desarrollan en los capítulos tematizados comprensiones de lo pedagógico y tránsitos y tensiones entre la enseñanza del arte y la educación artística.

La finalidad de trabajarlo atendiendo a las polifonías, es visibilizar las distintas voces que reposan en la experiencia de mis colegas como profesores de artes, para decantar por resonancia o reiteración los discursos que se conforman a partir de sus experiencias que, en perspectiva, también me interpelan como profesora.

Con respecto a los despliegues, la descripción excesiva de lo que allí sucede, corresponde a giros importantes dentro de la misma investigación. Éstos se consideran escenas que condensan asuntos inherentes a los problemas de la pesquisa. Estos despliegues intentan particularizar la experiencia investigativa a partir de situaciones concretas que dan cuenta, nos sólo de las tematizaciones sino de desarrollos más profundos.

El trabajo con conversaciones y entrevistas

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 (Sennett, 2012, p. 44).

El desafío de que la entrevista se tornara conversación apareció en el mismo ejercicio de realizarla. Significaba no reducirla a una mera estrategia de recolección de datos, pues como lo afirma Denzin (2001),

[las entrevistas] transforman la información en experiencia compartida. Este proyecto reflexivo presume que las palabras y el lenguaje tienen una presencia material en el mundo; las palabras tienen efectos en las personas. Las palabras importan. [Así mismo, éstas no se limitan a ser] método de obtener información, pero si como un vehículo para producir textos performativos y desarrollar etnografías acerca de la identidad y la sociedad (p.3).

En ese sentido también significó trabajar las entrevistas de modos particulares de acuerdo a las relaciones previas con el grupo. Un proceso de deconstrucción que, en palabras de Sancho, Hernández, Larraín, y Montané (2012),

nos lleva a la necesidad de redefinirla para liberarnos de su carga y poder así hablar de ella como un encuentro en la que se comparte de lo mucho que podemos llegar a ser y no sólo de lo que somos. Este proceso de deconstrucción lo vamos realizando a partir de lo que intentamos que sea una investigación como acompañamiento, en la que exploramos de manera conjunta no tanto formas de decir sino de contar-nos (p. 158).

La entrevista entonces se torna como dispositivo narrativo (Denzin, 2001) y trabajada reflexivamente, transforma a quienes participan en ella generando posibilidades para que el conocimiento acontezca. “Esta forma de entrevista convierte los materiales de costumbre en textos críticos performativos; narrativas críticas acerca de la comunidad, la raza, la identidad y la personalidad” (p. 6).

En medio de las conversaciones, las temporalidades se sobreponían, los momentos emotivos se hacían presentes y reconocer lo que cada uno de nosotros había construido en tiempos y espacios específicos siendo estos cambiantes era evidente. De este modo “forms of discourse, character, voice, tone, prose style and visual imagery” (Dillard, 1982, citado por Denzin, 2001, p. 30), generaban simultaneidad de imágenes narradas.

De este modo, la pesquisa iba tomando forma de collage narrativo, siguiendo a Denzin (2001),

narrative collage allows the writer, interviewer and performer to create a special world, a world made meaningful through the methods of collage and montage. These uses lay bare the structural and narrative bones of the reflexive, postmodern interview. In text and in performance, this form announces its reflexivity. No longer does the writers- interviewer hide behind the question-answer format, the apparatuses of the interview machine (p. 30).

Realicé una primera entrevista con los colegas en distintos niveles de profundidad para reconocer sus orígenes como profesores de artes y las decisiones tomadas en tanto profesores universitarios. Esto con el objeto de comprender el lugar desde el cual se enuncia cada uno de ellos en los espacios académicos que tienen a cargo dentro del máster. En medio de su realización, estas entrevistas se fueron desdibujando y flexibilizando de tal manera que varias de ellas se tornaron en conversaciones.

En esa misma dirección Torregrosa y Falcón (2012) señalan que:

El propio investigador al reconstruir el relato desde las entrevistas da un sentido a la historia, organizándola según su experiencia, su percepción del relato, revelando así, los puntos de inflexión, las epifanías que resuenan aún en la grabación. El investigador al escribir el relato del sujeto, genera una especie de prosa y no una poesía de rimas decretadas, de esta forma emergen ecos, resonancias, asonancias y vibraciones internas que participan de los sentidos de la historia. A través de las líneas de escritura, trata de evocar la riqueza del diálogo compartido, de ese entretelado vivo que se formó en la entrevista (p. 50).

Siguiendo este planteamiento, buena parte del relato se teje a modo de conversaciones, que se recogen en las polifonías.

Podría hablar de las entrevistas y su tránsito a conversaciones como discurso, en tanto las palabras allí pronunciadas, aunque fueran las mismas, retornaban

distintas. En su acontecimiento, generan otras significaciones, unas experiencias distintas (Foucault, 2008). En sí mismas son dispositivos que reflejan la experiencia y permiten vernos ante el otro distinto, renovando a su vez la imagen y la representación que hacemos el uno del otro.

Entrevisté a los distintos profesores del máster en 2013 (a excepción de uno de ellos con quien por diversos motivos no logramos coincidir) y les propuse un segundo encuentro en 2014, una devolución que fuera apropiada ante su generosidad. Esto me significó, por un lado, varias dudas y temores frente a cómo iba a ser leído el trabajo y la interpretación que hice de lo dicho, y, por otro lado, muchas horas de trabajo para devolver afectivamente lo compartido; esto finalmente adquirió forma de cartografías de la experiencia⁴¹ que elaboré para cada uno de ellos.

Estas conversaciones con conocidos, generó cierta extrañeza entre nosotros. Lo que posibilitó ir a lugares inesperados, reflexionar sobre asuntos en los que no nos hemos detenido (tanto ellos como yo), dar apertura al pensamiento, recordar dónde, cuándo y porqué se inicia a ser docente, contemplar trayectorias y vidas de estar en ejercicio donde la afectación y emotividad al narrar se hace evidente. Vidas e historias que se cruzan, decisiones que se repiten, luchas que se mantienen, apasionamientos, resistencias, abandonos y persistencias encarnadas en sujetos que me han permitido comprender las razones por las que han tomado decisiones y porqué ahora actúan de ciertas maneras, han sido asuntos que no esperaba vivir dentro de un proceso de investigación.

Más allá de enunciar estas conversaciones como estrategias de extrañamiento frente a discursos y prácticas que se han naturalizado en la enseñanza de las artes, estos espacios de detención en el tiempo y en el espacio, se han convertido en portal para el reconocimiento de existencias que han caminado juntas pero que quizás no han cruzado miradas y si lo han hecho ha sido de manera tangencial.

Las personas entrevistadas fueron profesores del máster: Miguel Huertas, Patricia Triana, William Vásquez, Milena Barón, Zoitsa Noriega, Nathali Buenaventura,

⁴¹Éstas se estructuraban a partir de los elementos, que luego denominé cuerpos categoriales.

Federico Demmer y Mary Isbel Rodríguez, y Carmen Barbosa (docente vinculada al programa de Especialización en Educación Artística Integral en sus orígenes). Como contrapuntos entrevisté, por un lado estudiantes del máster que eran profesores universitarios en artes en su momento: Patricia Cervantes, Gloria Bulla, Jorge Acuña y Beatriz Carvajal; y por otro lado a personas artistas/docentes de otras universidades y de iniciativas particulares que han hecho parte de esta historia no escrita de la educación artística en el contexto local: María Elena Ronderos, Manuel Santana, Julia Margarita Barco, Olga Lucía Olaya, Marcela Tristancho, Marta Combariza, Edilsa Fajardo, Silvana Mejía, y Leonardo Garzón.

La conformación del grupo atendió a los siguientes criterios: artistas/docentes que conforman el profesorado del máster y algunos de ellos que hicieron parte del grupo inicial que la originó; artistas/docentes que eran estudiantes de la primera cohorte o promoción de este posgrado y que a su vez eran profesores universitarios en el periodo en el que se adelantó la investigación. Un tercer grupo se conforma a partir de personas que tienen amplia experiencia y recorridos diversos en el campo institucional de la educación artística. La disposición a hacer parte de la investigación y el vínculo afectivo que he tejido con ellos en el tiempo fueron los criterios iniciales con los cuales inicié esta travesía. Es de este modo que termina conformándose la muestra que se condensa en el siguiente cuadro (Figura N° 10 inserta).

En este cuadro se hace una identificación de los participantes en la que se tiene en cuenta: su vinculación institucional, la experiencia artística y docente reunida a la fecha, estudios realizados, la pertinencia de su voz dentro de la investigación descrita a partir de la vinculación y participación individual en las discusiones sobre educación artística y enseñanza de las artes, los encuentros realizados, incluyo solo los relacionados con las entrevistas/conversaciones; y los aportes que considero relevantes que considero cada uno hace a la investigación.

Relación de colaboradores y su relevancia en la pesquisa

Participantes	Nombres y apellidos	Vinculación institucional	Experiencia docente y artística	Estudios	Pertinencia para la investigación: descrita desde su vinculación a las discusiones sobre educación artística y enseñanza de las artes	Encuentros realizados: solo se mencionan los relacionados a las entrevistas. Con la mayoría de las personas aquí relacionadas, continúo conversando sobre educación artística.	Aportes relevantes a la investigación
ARTISTAS/DOCENTES del máster de educación artística de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia							
1	Miguel Huertas	Facultad de Artes, Universidad Nacional de Colombia.	más de 25 años	Artista Plástico, Magíster en Historia y Teoría del Arte y la Arquitectura, y Doctor en Arte y Arquitectura de la Universidad Nacional de Colombia.	Integrante del grupo pionero, en la historia reciente (80's) sobre las discusiones en educación artística en el ámbito académico. Fundador Unidad de Arte y Educación. Gestor, junto con otros profesores, de la actual Maestría en Educación Artística. Profesor de planta Universidad Nacional de Colombia.	Julio 26, 2013. Oficinas del doctorado en historia del arte y la arquitectura. Septiembre 5, 2014. Devolución cartografías, 10 am. Cafetería del León de Greiff.	Perspectiva histórica de la formación de artistas en el ámbito universitario.
2	Patricia Triana	Facultad de Artes, Universidad Nacional de Colombia.	más de 20 años	Arquitecta, docente e investigadora, Magíster en Historia y Teoría del Arte y la Arquitectura de la Universidad Nacional de Colombia.	Integrante de la Unidad de Arte y Educación. Profesora invitada Maestría en Educación Artística. Rectora del colegio campestre Colombia Hoy.	Julio 23, 2014. Casa/colegio en Facativá, 9 am-10 pm. Marzo 18 y abril 24, 2014. Devolución de cartografías durante todo el día.	Elementos de contexto relacionados con la educación artística desde su experiencia como rectora de un colegio que tiene énfasis en artes.
3	William Vásquez	Facultad de Artes, Universidad Nacional de Colombia y Pontificia Universidad Javeriana.	más de 20 años	Diseñador Industrial, Maestro en Artes Plásticas y Magíster en Historia y Teoría del Arte. Cursa actualmente el doctorado en Cultura y conocimiento de América Latina en IPECAL, México.	Integrante Unidad de Arte y Educación. Gestor, junto con otros profesores, de la actual Maestría en Educación Artística. Profesor de planta Universidad Nacional de Colombia.	Junio 27, 2013. Oficina Unidad de Arte y Educación, 8 am-10 am. Abril 23, 2014. 9 am. Devolución cartografías. Oficina Unidad de Arte y Educación.	Perspectiva histórica de la formación de artistas en el ámbito universitario.
4	Federico Demmer	Facultad de Artes, Conservatorio de música, Universidad Nacional de Colombia.	más de 20 años	Economista de la Universidad de los Andes. Realizó estudios de percusión en la Orquesta Sinfónica Juvenil de Colombia y en la Escuela Nacional de Música de Blancmesnil en Francia. Magíster Percusión de Brooklyn College-City, University of New York.	Integrante de la Unidad de Arte y Educación. Profesor del Conservatorio de música y de la Maestría en Educación Artística. Profesor de planta Universidad Nacional de Colombia.	Agosto 20, 2014. Oficina Unidad de Arte y Educación, 2.30 pm -5pm.	Perspectiva artística de la enseñanza de las artes centrada en el trabajo del universo sonoro y la música.
5	Mary Isbel Rodríguez	Facultad de Artes, Universidad Nacional de Colombia.	Más de 15 años	Artista Plástica y Magíster en Historia y Teoría del Arte y la Arquitectura.	Integrante de la Unidad de Arte y Educación. Profesora Maestría en Educación Artística. Profesora de planta Universidad Nacional de Colombia.	Abril 30, 2014 (3 pm-5 pm) en mi casa Mayo 7 (10.30 am-2 pm) Oficina Unidad de Arte y Educación Junio 9 (10.30 am -1.30 pm) Oficina Unidad de Arte y Educación Junio 5, 10 y 13 fragmentos cortos de tiempo en la Universidad. Septiembre 10, 2014. Cafetería del León de Greiff. 10.30 am	Elementos de contexto relacionados con la educación artística desde su experiencia como profesora de artes de instituciones educativas públicas.
6	Zoitsa Noriega	Facultad de Artes, Universidad Nacional de Colombia.	más de 10 años	Artista plástica y Magíster interdisciplinar en Teatro y Artes Vivas de la Universidad de Colombia. Inició su formación y trabajo creativo en danza contemporánea con la Compañía Danza Común. Performer, bailarina y coreógrafa.	Integrante de la Unidad de Arte y Educación. Profesora Maestría en Educación Artística. Profesora de planta Universidad Nacional de Colombia.	Última semana de agosto, primera semana de septiembre 2013. Restaurante Andante en las Torres del Parque. Agosto 25, 2014. Restaurante La Torá. Devolución de cartografías 1 pm.	Perspectiva artística de la enseñanza de las artes centrada en el trabajo del cuerpo y la presencia escénica.
7	Milena Barón	Facultad de Artes, Universidad Nacional de Colombia, y, Programa Artes Plásticas, Universidad Jorge Tadeo Lozano.	más de 10 años	Artista Plástica de la Universidad Nacional de Colombia. Actualmente adelanta estudios de maestría en la UNAM de México.	Integrante de la Unidad de Arte y Educación. Profesora invitada Maestría en Educación Artística	Última semana de agosto, primera semana de septiembre 2013. Edificio Salmons, recorrido Unal. Agosto 13, 2014. Devolución de cartografías. 8 a 10 am. SEGUNDA PARTE DE LA ENTREVISTA Agosto 23, 2014. Continuidad de la entrevista. Café Oma de la Tadeo. 10 am - 3pm. Octubre 2014, Skype sobre imágenes.	Perspectiva artística de la enseñanza de las artes centrada en el trabajo de la imagen.
8	Nathali Buenaventura	Facultad de Artes, Universidad Nacional de Colombia; Universidad Pedagógica Nacional; Programa Artes Plásticas, Universidad Jorge Tadeo Lozano	más de 5 años	Artista plástica y Magíster interdisciplinar en Teatro y Artes Vivas de la Universidad Nacional de Colombia.	Integrante de la Unidad de Arte y Educación. Profesora invitada Maestría en Educación Artística	Viernes agosto 23, 2013. 10 am Café Quipile Agosto 8, 2014. 4.30-6.30 Restaurante Andante	Perspectiva artística de la enseñanza de las artes centrada en el trabajo del cuerpo y la presencia escénica.
9	Mónica Romero	Facultad de Artes, Universidad Nacional de Colombia; Universidad Pedagógica Nacional y Programa Artes Plásticas, Universidad Jorge Tadeo Lozano.	más de 5 años	Artista Plástica y Especialista en Educación Artística Integral (Universidad Nacional de Colombia). Especialista en políticas y gestión cultural (Universidad Autónoma de México). Adelanta estudios de Doctorado en Artes y Educación (Universidad de Barcelona), Magíster en Artes Visuales y Educación de la misma institución.	Integrante de la Unidad de Arte y Educación. Profesora invitada Maestría en Educación Artística	Estuve en todos los encuentros aquí relacionados con los distintos colaboradores.	Aportes que se construyen en medio y a partir de los desarrollos de esta investigación.
ESTUDIANTES del máster que a su vez eran profesores universitarios en artes en el momento en que se hizo esta investigación							
10	Patricia Cervantes	Universidad del Tolima (docente), y, Facultad de Artes, Universidad Nacional de Colombia (estudiante).	más de 5 años	Diseñadora gráfica de la Universidad Nacional de Colombia, estudiante de la maestría en educación artística.	Estudiante maestría en educación artística y docente universitaria en artes (diseñadora gráfica)	Última semana junio, primera de julio, 2013. Almuerzo en Sopas y Postres, luego Crepes and Waffles. Abril 15, 2014. Devolución cartografías en Café Oma. 2 pm-3.40 pm.	Perspectiva cotidiana de lo que significa ser docente en artes universitario. Coteja la mirada de los profesores del máster, según su condición de estudiante.
11	Gloria Bulla	Universidad Pedagógica Nacional (docente), y, Facultad de Artes, Universidad Nacional de Colombia (estudiante).	más de 5 años	Artista plástica de la Academia Superior de Artes de Bogotá (Universidad Distrital Francisco José de Caldas), estudiante de la maestría en educación artística.	Estudiante maestría en educación artística y docente universitaria en artes (artista plástica)	Última semana junio, primera de julio, 2013. Almuerzo en Sopas y Postres. Agosto 26, 2014. Devolución cartografías en Edificio Síndu, Posgrados de Artes de la Universidad Nacional. 6.30 pm-8pm.	Perspectiva cotidiana de lo que significa ser docente en artes universitaria. Coteja la mirada de los profesores del máster, según su condición de estudiante.
12	Jorge Acuña	Universidad Pedagógica Nacional (docente), y, Facultad de Artes, Universidad Nacional de Colombia (estudiante).	hasta 5 años	Artista escénico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, estudiante de la maestría en educación artística.	Estudiante maestría en educación artística y docente universitario en artes (artista escénico)	Junio 27, 2013. Café Quipile. 3 pm a 5 pm. Julio 2, 2013. Café cerca de Casa del Teatro Nacional. 3 pm- 5 pm.	Perspectiva cotidiana de lo que significa ser docente en artes universitario. Coteja la mirada de los profesores del máster, según su condición de estudiante.
13	Beatriz Carvajal	Universidad Pedagógica Nacional (docente), y, Facultad de Artes, Universidad Nacional de Colombia (estudiante).	hasta 5 años	Artista escénica de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, estudiante de la maestría en educación artística.	Estudiante maestría en educación artística y docente universitaria en artes (artista escénica)	Junio 27, 2013. Café Quipile. 3 pm a 5 pm. Julio 2, 2013. Café cerca de Casa del Teatro Nacional. 3 pm- 5 pm.	Perspectiva cotidiana de lo que significa ser docente en artes universitaria. Coteja la mirada de los profesores del máster, según su condición de estudiante.

Relación de colaboradores y su relevancia en la pesquisa



Construcciones de sentido desde lo vivido.
Relaciones entre discursos y prácticas en artistas/docentes universitarios.

Participantes	Nombres y apellidos	Vinculación institucional	Experiencia docente y artística	Estudios	Pertinencia para la investigación: descrita desde su vinculación a las discusiones sobre educación artística y enseñanza de las artes	Encuentros realizados: solo se mencionan los relacionados a las entrevistas. Con la mayoría de las personas aquí relacionadas, continúa conversando sobre educación artística.	Aportes relevantes a la investigación
14	Carmen Barbosa	Facultad de Artes, Universidad Nacional de Colombia.	más de 40 años	Pianista y Pedagoga musical de la Universidad Nacional de Colombia; Especialista en educación musical y análisis etnomusicológico del área latinoamericana.	Docente que estuvo vinculada en sus orígenes cuando empezó la Especialización en Educación Artística Integral. Coordinadora del máster en musicoterapia. Profesora de planta Universidad Nacional de Colombia.	Junio 27, 2013. Oficina máster musicoterapia de la Universidad Nacional. 5.30 pm-7 pm. Junio 29, 2013. Oficina máster musicoterapia de la Universidad Nacional. 10 am-1pm. Julio 5, 2013. Casa de Carmen. Conversación y revisión documentos relacionados con la entrevista. 7 pm-8.30 pm. Julio 10, 2013. A la entrada de la universidad, Carmen me entrega parte de su archivo personal. 10 am. Agosto 2, 2013. Reunión para compartir el guion del documento visual que yo hacía de ella, con base en los materiales compartidos. Cafetería Moffis. 5pm-6.30 pm. Agosto 5, 2013. Presentación del material y conversación sobre el mismo. Oficina máster musicoterapia de la Universidad Nacional. 5pm. Agosto 9, 2013. Presentación del documento visual a la comunidad del máster. Julio 8, 2014. Devolución de la entrevista: relato e incidentes críticos. 10.30 am-12m.	Perspectiva histórica y contextual de la formación de artistas en el ámbito universitario y su proyección social y comunitaria.
15	María Elena Rondaros	Coordinadora EntrelasArtes	más de 25 años	Maestra en Bellas Artes de Universidad de los Andes, con posgrado en Educación Artística de la Universidad de Manchester. Investigadora en pedagogía del arte.	Integrante del grupo pionero, en la historia reciente (80's) sobre las discusiones en educación artística y pedagogía de las artes en el ámbito académico y comunitario. Fundadora de EntrelasArtes, entidad que lidera entre otros procesos de redes de educadores artísticos y los laboratorios en artes visuales.	Agosto 21, 2014. Encuentro cancelado Agosto 22, 2014, 9 am. Conversación sin grabación en la sede de EntrelasArtes. Agosto 27, 2014. María Elena me comparte materiales de su autoría y organización por internet.	Perspectiva histórica y contextual de la formación de artistas en el ámbito universitario y su proyección social y comunitaria.
16	Marta Combariza	Facultad de Artes, Universidad Nacional de Colombia.	más de 25 años	Maestra en Bellas Artes con especialización en pintura en la Universidad Nacional de Colombia; Magíster en Artes Plásticas y Visuales en la Universidad Nacional de Colombia.	Integrante del grupo pionero, en la historia reciente (80's) sobre las discusiones en educación artística en el ámbito académico. Gestora junto con otros profesores de la actual Maestría en Museología	Agosto 28, 2014. Café Juan Valdez de la Cr 11 con 5. 5pm.	Perspectiva artística de la enseñanza de las artes centrada en la educación de museos.
17	Manuel Santana	Programa Artes Plásticas, Universidad Jorge Tadeo Lozano.	más de 20 años	Artista plástico, Universidad Jorge Tadeo Lozano.	Artista plástico vinculado a prácticas y reflexiones de las artes en relación con las comunidades en ámbitos comunitarios	Última semana de junio, primera de julio, 2014. Café Oma Tadeo. 4 pm-5pm.	Perspectiva artística de la enseñanza de las artes centrada en el trabajo de la imagen, el dibujo y la visualidad.
18	Julia Margarita Barco	Universidad Pedagógica Nacional	más de 20 años	Maestra en artes plásticas de la Academia Superior de Artes de Bogotá (Universidad Distrital Francisco José de Caldas); Licenciada en Ciencias de la educación de la Universidad Pedagógica Nacional; Especialista en educación y desarrollo cultural de la Fundación Monserrate; Magíster en educación de la Pontificia Universidad Javeriana.	Artista plástica vinculada a reflexiones de la educación artística desde la pedagogía y la educación. Coordinó durante una buena época la red de docentes de artes de Bogotá y la licenciatura en artes visuales de la Universidad Pedagógica Nacional	Junio 21, 2014. Oficina de la coordinación de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional. 5 pm. Agosto 9, 2014. Casa de Julia Margarita. 10 am-3 pm.	Perspectiva pedagógica de la formación de artistas visuales y licenciados en artes educación con énfasis en artes.
19	Olga Lucía Olaya	Instituto Distrital de las Artes-Idartes. Responsable equipo artístico pedagógico del Programa Tejedores de Vida, y, Directora de la Corporación AMBAR.	más de 20 años	Licenciada en Bellas Artes; Especialista en historia y teoría del arte; Magíster en educación. Con estudios doctorales en Ciencias sobre el arte.	Licenciada en bellas artes con amplia trayectoria en las discusiones sobre educación artística y formación artística en el distrito y en el país. Fundadora de Corporación Ámbar	Preámbulo y aceptación de hacer parte de las conversaciones. Encuentro en casa de Olga Lucía. Un sábado de agosto en la tarde. Agosto 28, 2013. Pastelería francesa. 3 pm-6 pm. Septiembre 5, 2014. Almuerzo Plaza 39. 12.30 pm-2.30 pm. Octubre 20, 2014. Skype para devolución de cartografías.	Perspectiva histórica y contextual de la formación de artistas en el ámbito universitario y su proyección social y comunitaria.
20	Edilsa Fajardo	Integrante EntrelasArtes. Profesora pensionada por el Distrito.	más de 20 años	Licenciada en Bellas Artes y Tecnología de Artes Plásticas, Universidad de la Sabana. Especialista en Educación y Desarrollo Cultural, Fundación Universitaria Monserrate. Especialista en Resolución y Manejo de Conflictos, Universidad Politécnica de Valencia (España) y en estudios superiores en Musicosophia, en Alemania.	Artista plástica que hizo parte de proyectos pioneros de la educación artística en Bogotá, como los CASD -Centros Auxiliares de Servicios Docentes-, y el Plan Cemdzob -Complejo de Educación Media y Diversificada para la Zona Sur Oriental de Bogotá-.	Septiembre 10, 2014. Café en Crepes. 4.30 pm	Elementos de contexto relacionados con la educación artística desde su experiencia como profesora de artes de instituciones educativas públicas.
21	Marcela Trisancho	Facultad de Artes, Universidad Nacional de Colombia, Universidad del Rosario y Universidad Externado.	más de 15 años	Artista plástica de la Universidad Nacional de Colombia; Especialista en educación en arte y folklore de la Universidad del Bosque; Magíster en museología y gestión del patrimonio de la Universidad Nacional de Colombia.	Artista plástica con amplia trayectoria artística y pedagógica que ha elaborado junto a otros profesionales varios de lineamientos recientes de la educación artística.	Junio 28, 2014. Casa de Marcela. 7 am. Octubre 13, 2014. Skype para devolución de cartografías.	Perspectiva artística de la enseñanza de las artes centrada en la educación de museos.
22	Leonardo Garzón.	Ministerio de Cultura. Dirección de artes, Coordinador de educación/formación artística.	más de 15 años	Pedagogo musical y Magíster en educación de la Universidad Pedagógica Nacional.	Pedagogo musical, con amplia trayectoria en procesos de formulación de políticas en formación artística y educación artística. En el momento de la entrevista era el asesor de educación artística/formación artística del Ministerio de Cultura de Colombia.	Septiembre 12, 2014. Dirección de Artes, Ministerio de Cultura. 10 am-1pm.	Perspectiva política vigente sobre educación artística y formación artística.
23	Silvana Mejía	Profesora de educación artística, Municipio de Bello, Antioquia, y docente de la Universidad de Antioquia.	más de 10 años	Licenciada en educación con énfasis en artes plásticas y Magíster en educación de la Universidad de Antioquia.	Docente de Educación Artística del municipio de Belbo, Antioquia. Docente de cátedra, Universidad de Antioquia. Integrante del grupo Formaph.	Agosto 29, 2013. 9 am -10.30 am. Agosto 25, 2014. Skype para devolución de cartografías. 7.30 pm.	Perspectiva pedagógica de la formación de artistas visuales y licenciados en artes educación con énfasis en artes.
24	William López*	Facultad de Artes, Universidad Nacional de Colombia.	más de 10 años	Comunicador social; Literato y Magíster en Historia y Teoría del Arte y la Arquitectura de la Universidad Nacional de Colombia.	Profesor del Instituto de Investigaciones Estéticas de la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá) y hace parte del cuerpo docente de la Maestría en Museología y Gestión del Patrimonio. Hizo parte del grupo inicial de profesores de la Especialización en educación artística.	Septiembre 9, 2014. Casa de William. 6 pm.	Recuento histórico sobre la educación en museos como pilar para las discusiones de la enseñanza y la pedagogía de las artes en el ámbito universitario.

Figura 10. Relación de colaboradores y su relevancia en la pesquisa [Cuadro] (2014).

Sobre las preguntas

Las preguntas que planteé en primera instancia atendían a inquietudes derivadas de mi propia posición como docente universitaria y la configuración del rol que he hecho en el tiempo. Éstas no se referían a constatar únicamente inquietudes personales, sino por el contrario recuperar historias y voces de los actores que han hecho parte del actual grupo de profesores con el que convivo y del que hago parte, pero a su vez contrastándolas con miradas externas. Por lo que, si bien tenían una pretensión inicial de ser respondidas una a una, esta intención se fue desdibujando en tanto cada una de las preguntas envolvían una complejidad de la cual no me había percatado sino solo en la medida en que la conversación se realizaba.

Las pretensiones que menciono, que luego derivaron en los propósitos de las preguntas, se referían básicamente a comprender las decisiones de cómo y porqué, ellos, -mis colegas- habían llegado a ser profesores de artes universitarios, cuando su formación inicial era de artistas. Los encuentros y las conversaciones que allí se daban, así como el temor por preguntar algo que para mis interlocutores resultara obvio, fueron asuntos constantes en la realización de las mismas.

Por tanto, las preguntas se orientaban finalmente a un abordaje de sus vidas profesionales, que atravesaban la esfera personal y afectiva, aspectos que en ocasiones eran indivisibles. Allí me empecé a dar cuenta que no solo eran las concepciones que regían su hacer lo que podría trabajar, me interesaba comprender la complejidad en la toma de decisiones que reposaba en los sujetos actuales de la educación que éramos, y que se nos hacían nítidas en medio de la conversación.

Por tanto, el centro que se fue perfilando se orientaba a preguntas por el sujeto social y culturalmente construido, y las pretensiones conceptuales, por ponerles un apellido, se iban desdibujando. Todo ello daba lugar precisamente a lo que emergía, a los sujetos que se revelaban ante sí mismos con un pensamiento, sentimiento y hacer en el tiempo y a la vez que yo, con ellos, también me transformaba. Por lo antes señalado las preguntas que siguen a continuación pasaron de una pretensión conceptual, que me ayudó a delimitar un poco el tema de la pesquisa y sus

problemas, a ser preguntas que tomé como punto de partida para la conversa con los colaboradores.

Las ocasiones de encuentro con los otros significaban un doble movimiento, pues no solo exigía una escucha atenta, sino una revisión cuidadosa y afectiva de lo que me constituye como profesional, donde las relaciones intersubjetivas fueron importantes para el proceso propio de configurarme como investigadora.

Estas preguntas se transformaban en el tiempo y de acuerdo a lo que sucediera con el invitado. Planteé, para dar inicio a la conversación, la siguiente pregunta dejando como asunto de partida ¿cuándo inician a ser docentes? Esta dimensión temporal cobró relevancia dado que me permitía reconstruir un poco la dimensión histórica de la experiencia vivida y según avanzaba el intercambio de preguntas y respuestas, me permitía mapear realidades que desbordaban lo personal y hablaban de un contexto más amplio que posteriormente me permitió establecer conexiones entre nosotros que somos de distintas generaciones. Esta pregunta significó el anclaje de lo que posteriormente denominaría cuerpos categoriales.

La descripción de lo sucedido con las preguntas y sus propósitos sigue a continuación:

En un primer momento abordé la revisión de las conversaciones desde índices de cuestiones que identifican los cambios, como un aspecto central en la estructuración de incidentes críticos (Kiely, Matt & Wheeler, 2010). En el trabajo con los índices se esboza una aproximación a las manifestaciones de estos cambios señaladas por Denzin (Bolívar et al., 2001, 174). Es decir, estos cambios pueden ser radicales, durativos, accidentales y revividos en la experiencia de las personas.

En este sentido identifiqué fragmentos de las entrevistas, anoté aspectos relacionados con los mismos y los asocié a una categoría más amplia relacionada con la indagación.

Las relaciones entre las preguntas y los ejes temáticos, se conforman a partir de las entrevistas realizadas y de lo que allí decían los distintos colegas. Si bien inicié con un cuestionario de quince preguntas para ser respondido idealmente en dos horas, esta idea inicial fracasó porque me di cuenta que cada pregunta requería un tiempo

de elaboración y escucha. A su vez, el sentido no era escuchar respuestas sobre lo esperado o que se afirmaran mis supuestos; sino por el contrario intentar nombrar con cierta precisión aquello que hacemos y cómo lo hacemos.

Si bien existía un guion inicial de preguntas, éste se fue desvaneciendo al punto de generar una sola pregunta. Esto me significó ir asociando las respuestas de la conversación a asuntos comunes o reiteraciones, que luego se convirtieron en las tematizaciones organizadas. Éstas dieron origen a los cuerpos categoriales y a los conceptos con los cuales se triangulará (daría fiabilidad) esta información.

La escucha de todos modos sí estaba orientada a encontrar matices dentro de las declaraciones o afirmaciones que se refirieran a precisar los lugares del arte y la educación, que habitamos en el ejercicio de ser educadores artísticos cuya formación es en artes dentro de un contexto específico, el universitario.

En esa dirección, comparto el índice de cuestiones hecho con una de las entrevistas a partir del trabajo con fragmentos de la misma (Figura N° 11, inserta). Este índice, me permitió organizar la información en categorías más amplias, así como establecer relaciones iniciales con la pregunta de investigación y con los materiales experienciales, en este caso eran fragmentos de las entrevistas/conversaciones. Incluí a su vez asociaciones y comentarios.

ÍNDICE DE CUESTIONES A PARTIR DE LA ENTREVISTAS/CONVERSACIÓN CON CARMEN BARBOSA

Abreviaturas del cuadro:

PED: Categoría más amplia que se refiere a lo pedagógico.

MET: Categoría más amplia que se refiere a lo metodológico.

Relación est/prof: Relación estudiante/profesor.

No.	CATEGORÍA MÁS AMPLIA	ÍNDICE DE CUESTIONES (detalle)	RELACIONES CON LA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	MATERIAL EXPERIENCIAL: FRAGMENTO	ASOCIACIONES Y COMENTARIOS
1	3. PED. Relación est/prof	Papel como estudiante	3. PED- Relación est/prof • en relación con su formación como estudiante	CARMEN: Yo formaba parte del comité de base estudiantil, esos comités de estudiantes eran inter-facultades y eran importantes. Me permitieron interrelacionarme más con un problema vital y social dentro de la universidad.	Papel como estudiante
2	2. MET- Enunciación explícita entre teoría y práctica CATEGORÍA EMERGENTE: DOCENTE EN ÁMBITOS DE POLÍTICA	Identificación de discursos **Identificación de momento importante Relación con políticas educativas	2. MET- Enunciación explícita entre teoría y práctica • Identificación de discursos	CARMEN: Indiscutiblemente el haberme acercado al Ministerio de Educación a través de la reforma curricular del 76, es el momento más histórico porque me permite acercarme a las políticas y a la fundamentación psicológica que había en ese momento, que es la parte conductista y en ese momento la Universidad Nacional instala establece con el conservatorio ese convenio con el Ministerio de Educación y con el conservatorio.	Relación con políticas educativas. Fundamentación psicológica//DISCURSOS//conductismo
3	CATEGORÍA EMERGENTE: CONTEXTO/PERSPECTIVA HISTÓRICA			CARMEN: Empleo a estar desde el 76, 78 que fue antes del trabajo con él que fue uno de los grandes momentos. En el momento histórico del 76 al 82 se implementa toda una reforma. La misión alemana acaba de venir a Colombia para ver todo esto de la educación escolar. Es decir, el Ministerio de Educación contrata a una persona alemana muy importante para la reforma curricular y la hace y después empieza su adaptación.	Influencias externas, la reforma alemana. Situación histórica 1976
4	2. MET- Enunciación explícita entre teoría y práctica	Identificación de discursos	2. MET- Enunciación explícita entre teoría y práctica • Identificación de discursos	CARMEN: La estructura que sacan todos los programas son un rompimiento teórico-práctico. Los objetivos, los logros, o sea todo lo que uno nombre de cultura, en esa época, tiene como esa doble visión instrumental y teórica.	Relación teoría-práctica
5	3. PED. Relación est/prof	Papel como estudiante	3. PED- Relación est/prof, en relación con su formación como estudiante • Identidad docente?	CARMEN: De hecho en la formación pedagógica mía estaba esta parte, la parte cultural y social.	Sobre su formación pedagógica, por profundizar.
6	CATEGORÍA EMERGENTE: DOCENTE EN ÁMBITOS DE POLÍTICA	** Aspecto fundamental a revisar		CARMEN: Todo este pase político lo puedes ver en la correspondencia en el archivo temático. Hay una columna en el Ministerio de Educación que creo que es fundamental, pero no sabría cómo explicártelo.	Aspecto fundamental a revisar
7	3. PED. Relación est/prof	Papel como docente	3. PED- Relación est/prof • Identidad docente?	CARMEN: Uno puede ser músico y yo pienso que hay quien toca el piano y se acabó. Pero pienso que ser docente es la posibilidad de proyectar toda una estructura pedagógica para gente que después no solamente va a practicar. Es formarse también como docente y es una responsabilidad terrible, porque es el futuro del ser humano. Es decir, nosotros tenemos en nuestras manos el futuro y la manera como lo hagamos, influye en las maneras de formar a un excelente docente. Soy amiga de las prácticas en ese sentido, porque es una responsabilidad fuertísima.	Sobre la formación docente ¿identidad?// ella como docente
8	3. PED. Relación est/prof	Papel como docente	3. PED- Relación est/prof • Identidad docente?	CARMEN: Al docente lo vas a matar en vida. Matas a esa persona y esa catarsis va a ser nociva porque tú no supiste enseñarle bien. Sería un trauma emocional. Por eso siento la responsabilidad ética que cada ser tiene para contribuir al crecimiento personal.	Rol docente? Responsabilidad ética y relación con la VIDA con lo HUMANO
9	2. MET- Enunciación explícita entre teoría y práctica	Identificación de discursos Perspectivas de investigación	2. MET- Enunciación explícita entre teoría y práctica • Identificación de discursos	CARMEN: Creo que desde lo social crítico. MONICA: Trabajas más desde lo socio crítico y desde la investigación acción-participativa.	Perspectivas de investigación y formación: perfil sociocrítico y de IAP (Investigación Acción Participativa)
10	1. PED - Sobre el proceso de enseñanza de las artes	Relación entre práctica artística y educativa	1. PED - Sobre el proceso de enseñanza de las artes • Relación entre práctica artística y educativa	CARMEN: La práctica artística puede ser también en el terreno. Ocupa muchas cosas porque la práctica artística no la puedo manejar como terreno aparte porque forma parte de la práctica educativa. Forma parte de la educación, es decir, están los dos, el antes y el después, es un movimiento circular.	Relación entre practicas artística y educativa
11	3. PED. Relación est/prof	Papel como docente Sobre la relación con los estudiantes APRENDER Y ENSEÑAR	3. PED- Relación est/prof • Identidad docente?	CARMEN: Con los estudiantes todo el tiempo estamos en relación; cuando yo enseño, estoy aprendiendo y también estoy enseñando. Eso se lo digo a los estudiantes, todos vamos a aprender.	Sobre la relación con los estudiantes APRENDER Y ENSEÑAR
12	3. PED. Relación est/prof	Papel como docente Sobre evaluación y calificación. Control y negociación del proceso evaluativo	3. PED- Relación est/prof • Identidad docente?	CARMEN: El juego de las notas, es decir, si usted sacó hoy un dos con cinco, y después viene el cuatro, y después viene el tres. Este es un proceso de crecimiento continuo, por eso voy controlando absolutamente todo y al finalizar entrego la nota, porque no tengo más remedio que sacar la nota ¿no?. Sin embargo tengo mucha suerte de estar en una maestría cuya evaluación es cualitativa. El proyecto el trabajo de grado tiene evidentemente una nota cualitativa, mientras que lo del conservatorio es cuantitativo. Entonces yo lo hago así, de manera que tiene que pasarlo los dos y negociamos. Cuando vamos a calificar, este es un trabajo colectivo ¡querida! El trabajo de calificación es terrible. Yo me río después, porque primero, no voy a calificar pero si hay un proceso que es absolutamente riguroso y generalmente les va muy bien a los estudiantes. Ellos también dicen si la profesora, cumplió o no hizo nada, eso lo respeto y es una nueva ocasión de profundizar; por eso ese proceso de construcción es conjunto.	Sobre evaluación y calificación. Control y negociación del proceso evaluativo
13	3. PED. Relación est/prof	Papel como docente	3. PED- Relación est/prof • Identidad docente?	CARMEN: Estamos hablando del gran problema de la subjetividad del profesor. Lo más importante es la observación de clase. Pero la observación está mediada por la mirada de la subjetividad y hay diferentes frentes. Yo puedo mirar, pero este mirar y las miradas, nos pueden llevar a una conclusión ¿no?	Sobre la subjetividad del profesor ¿identidad?
14	3. PED. Relación est/prof	Papel como docente	3. PED- Relación est/prof • Identidad docente?	CARMEN: La base acá, es la comunicación. Al tú estar hablando, empiezas a mover el grupo, a guiarlo por la clase. Así va a ser la clase y les voy contando a los estudiantes lo que estamos haciendo puntualmente.	Sobre lo que hace con el grupo, su actitud hacia él
15	1. PED - Sobre el proceso de enseñanza de las artes	Relación entre práctica artística y educativa	1. PED - Sobre el proceso de enseñanza de las artes • Relación entre práctica artística y educativa	CARMEN: Por eso te digo que a partir del pensamiento de la realidad dinámica y cambiante, y que el ser humano lo es igual en sus estructuras, su conocimiento puede estar en evolución o en involución. Estas dos características se tienen que generar en el proceso creativo. Esa es mi manera de pensar la vida, respecto a la persona.	El lugar de la creación en procesos educativos. CREACION-REALIDAD. La visión de realidad dinámica ¿aproximación constructorista?
16	3. PED. Relación est/prof	Papel como docente	3. PED- Relación est/prof • Identidad docente?	CARMEN: Yo diría que desde un respeto mutuo siempre. Yo diría en el lugar de creación, esta palabra es fundamental, porque en el desarrollo de todo, la creación y la creatividad nos guía. Si no hay creatividad no hay enseñanza tampoco. En la medida que tú tengas una mente creativa y flexible, la capacidad de asumir rápidamente alternativas para manejar aparece desde el lugar de la investigación.	Relación est-profesor
17	2. MET- Enunciación explícita entre teoría y práctica	Identificación de discursos **Identificación de cambio	2. MET- Enunciación explícita entre teoría y práctica • Identificación de discursos	CARMEN: Hice una línea de ser artista-docente-investigador, y me quedé descifrando las claves. O sea, pienso que para ser buen artista, hay que desarrollar a fondo el trabajo de lo que significa ser artista, ¿me entiendes? Es que uno no es artista por estar tocando, no es el artista el que hace, el de la técnica no. Estoy hablando de otro tipo de artista que tiene esa sensibilidad al mundo, que tiene esa estética, el valor de apreciar las cosas, la belleza, es decir es un mundo; y por supuesto también la técnica, pero como te digo, creo que es pensar arte y estética y los dos juntos, porque muchas veces el sólo hecho de ser un artista no es suficiente si no tiene en cuenta la realidad, si miramos la etimología de la palabra ¿no?	Sobre el artista?//relación artista, docente, investigador. CONCEPTO DE ARTE Y ESTÉTICA
18	1. PED - Sobre el proceso de enseñanza de las artes	Perspectiva interdisciplinar	1. PED - Sobre el proceso de enseñanza de las artes • Perspectiva interdisciplinar	CARMEN: La educación artística, el valor humano diría yo. La relación de las artes con la psicología y la estructura de ser humano.	EA //valor de lo humano//relación con otros saberes: la psicología

ÍNDICE DE CUESTIONES A PARTIR DE LA ENTREVISTAS/CONVERSACIÓN CON CARMEN BARBOSA

Abreviaturas del cuadro:
 PED: Categoría más amplia que se refiere a lo pedagógico.
 MET: Categoría más amplia que se refiere a lo metodológico.
 Relación est/prof: Relación estudiante/profesor.

No.	CATEGORÍA MÁS AMPLIA	ÍNDICE DE CUESTIONES (detalle)	RELACIONES CON LA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	MATERIAL EXPERIENCIAL: FRAGMENTO	ASOCIACIONES Y COMENTARIOS
19	1. PED - Sobre el proceso de enseñanza de las artes	Perspectiva interdisciplinar	1. PED - Sobre el proceso de enseñanza de las artes • Perspectiva interdisciplinar	CARMEN: Si tú no estudias al ser humano desde su composición psicológica, es complejo. Por ejemplo, no sé si tú conoces a este chico, con su crisis de identidad. Si no conoces qué es lo que está buscando, sus procesos de autonomía empiezan a medrarse, o dónde está algún conflicto que el tenga. Es decir, hay que saber mirar la enseñanza desde una mirada sistémica.	EA //valor de lo humano//relación con otros saberes: la psicología
20	3. PED. Relación est/prof	Papel como docente **Identificación de cambio	3. PED- Relación est/prof • Identidad ¿docente?	CARMEN: El cambio mío es que aquí empecé a ser docente e investigadora, y la incorporación sucesiva en una forma, yo diría, de círculo concéntrico dinámico, siempre es regresando a la artista. Digamos, yo no estoy ejerciendo actividad musical, la hago, pero en relación con eso, en relación con ser docente. No soy la persona que está haciendo conciertos, no.	relación artista docente, en relación con lo que significa ser artista. Identificación de CAMBIO
21	1. PED - Sobre el proceso de enseñanza de las artes	Conceptos relacionados	1. PED - Sobre el proceso de enseñanza de las artes • Conceptos relacionados	CARMEN: Definir la enseñanza de las artes, bueno, digamos, que la definiría como un periodo que viene de atrás. Es una evidencia de enseñar primero sensibilización, después es un proceso de imitación y comunicación. Parto de un proceso sensorial sensible de esa iniciación, a una toma de conocimiento y una toma posterior de análisis. Es decir, siempre me parece que el campo del acercamiento sensible es muy importante antes. No concibo una enseñanza musical que empiece antes por la enseñanza del análisis teórico.	Sobre el proceso de la enseñanza en las artes. Revisar conceptos asociados
22	1. PED - Sobre el proceso de enseñanza de las artes	Conceptos relacionados	1. PED - Sobre el proceso de enseñanza de las artes • Conceptos relacionados	CARMEN: Estuve hablando con instrumentistas que no iban a la primera clase y me decían que no iban a poner la partitura, sino que practicarían el tema de lo sonoro. Esa es la vivencia sensorial previa a la enseñanza. Indiscutiblemente una persona más joven que haya tenido ese contacto a través de la imitación, ya ha desarrollado su percepción que es fundamental para el artista. En esa percepción está la observación y la autoobservación, que es lo que puedo mirar, que miro yo allá, lo que miro yo en relación con mí semejante, entonces es la observación con relación interpersonal.	Sobre el proceso de la enseñanza en las artes. Revisar conceptos asociados
23	CATEGORÍA EMERGENTE: SOBRE EL PROCESO MISMO DE LA ENTREVISTA			CARMEN: Sí, igual es bien interesante lo que tú me llevas a pensar, porque yo no me había detenido en esto. Toda mi vida lo he pensado, pero tú me generas el pensar desde otro lugar.	Sobre el proceso mismo de entrevista. Enunciación de cambio revivido (Manen, incidentes críticos)
24	3. PED. Relación est/prof	Papel como docente Reconocimiento profesional	3. PED- Relación est/prof • Identidad ¿docente?	CARMEN: Todo el tiempo me la paso pensando en esto, hubiese querido poder tener la misma relación con los estudiantes. Nunca he tenido peleas, nunca tuve problemas, de hecho tuve una cosa muy importante que es la docencia excepcional, el honor.	Relación con estudiantes y reconocimiento académico
25	CATEGORÍA EMERGENTE: CONTEXTO/PERSPECTIVA HISTÓRICA			CARMEN: Claro, porque todo lo que te estoy diciendo te lo puedo documentar. Más bien te estoy hablando de momentos históricos en los que he estado y entonces me parece mejor que los mires con las mismas notas originales. Incluso es bonito porque todo tiene una anotación, hay un respaldo escrito.	En relación con documentos entregados + teoría //narrativas culturales que se hacen presentes
26	CATEGORÍA EMERGENTE: IMAGEN AUTOBIOGRÁFICA	Hacia el pasado		CARMEN: Ahí creo que fue de las cosas que se empezaron a mover durísimo. La historia que contaba mi mamá de sus compañeros de colegio comenzando en el siglo XX. Una que recuerdo eran los vestidos que les daban a los niños cuando se comportaban mal en esa época, alrededor de 1910 o 1920. Cuando una chica no se portaba bien la metían dentro de un costal. Los amarraban y los ataban a una columna grande y los colgaban hasta la mañana y se quedaban metidos entre ese costal. Ese era el castigo por no cumplir y lo daban aquí en 1910 en los colegios en Bogotá. Creo que era de las monjas.	Imagen autobiográfica en relación con la escuela y el castigo
27	1. PED - Sobre el proceso de enseñanza de las artes	Academia y otros contextos	1. PED - Sobre el proceso de enseñanza de las artes • Academia y otros contextos	CARMEN: Aquí estoy hablando de la red académica institucional para formación musical. Esto que fue hecho en teoría al interior del conservatorio tiene su resolución. Hay una consolidación del convenio de cooperación internacional de Bolivia, en él se desarrolló un proyecto académico en extensión con de intercambio estudiantil. También se hizo un encuentro colombiano francés de música contemporánea organizada por la red.	Logros en relación con la extensión académica. Redes de formación
28	1. PED - Sobre el proceso de enseñanza de las artes	Perspectiva interdisciplinar	1. PED - Sobre el proceso de enseñanza de las artes • Perspectiva interdisciplinar	CARMEN: Trabajo con la línea de profundización en musicoterapia y educación, esa es toda mi docencia a nivel de pregrado y a nivel de posgrado.	El origen de la maestría que es interdisciplinar ///VARIOS ORIGENES OPTAN POR EL CRUCE CON OTROS CAMPOS DE SABER
29	3. PED. Relación est/prof	Papel como docente Condición laboral	3. PED- Relación est/prof • Identidad ¿docente?	CARMEN: Tengo la maestría pero entonces y también trabajo en proyectos y los coordino con actividades en pregrado, entonces el paso que tengo no me alcanza para tanto. Tengo a cargo toda la revisión de los trabajos de las propuestas de grado y de los trabajos finales de la maestría.	Sobre la condición laboral docente. Infinidad de actividades para mantenerse vigente
30	1. PED - Sobre el proceso de enseñanza de las artes	Academia y otros contextos	1. PED - Sobre el proceso de enseñanza de las artes • Academia y otros contextos	CARMEN: Este es el trabajo de Patricia sobre intervención musicoterapéutica para la promoción desde las sociales en un grupo de niños de 2 y 3 años. Es el programa de protección de la niñez y la juventud de Colombia.	Academia con relación a contextos locales, a realidades próximas
31	2. MET- Enunciación explícita entre teoría y práctica	Identificación de discursos Perspectivas de investigación	2. MET- Enunciación explícita entre teoría y práctica • Identificación de discursos • Trabajo en aulas	CARMEN: Línea de investigación que tiene profundizaciones en clínica, comunitaria y educación.	Sobre las líneas de investigación de maestría en musicoterapia que ella coordina
32	2. MET- Enunciación explícita entre teoría y práctica	Identificación de discursos Perspectivas de investigación	2. MET- Enunciación explícita entre teoría y práctica • Identificación de discursos • Trabajo en aulas	CARMEN: Si son IAP [Investigación Acción Participativa] o estudio de caso. Pero ante todo, nuestro trabajo es práctico – teórico.	Relación teoría-práctica
33	2. MET- Enunciación explícita entre teoría y práctica	Identificación de discursos Perspectivas de investigación	2. MET- Enunciación explícita entre teoría y práctica • Identificación de discursos • Trabajo en aulas	CARMEN: Esta es una maestría de profundización. Por ser de profundización no tiene investigación y resulta que nosotros no concebimos que no haya investigación en una maestría.	Sobre la tipología de los programas: maestría de profundización ¿insiste en ser de INVESTIGACION ¿acción de resistencia a lo impuesto por la institución? REVISAR DOCUMENTOS INSTITUCIONALES
34	2. MET- Enunciación explícita entre teoría y práctica	Identificación de discursos Perspectivas de investigación	2. MET- Enunciación explícita entre teoría y práctica • Identificación de discursos • Trabajo en aulas	CARMEN: Todos los trabajos son a través de investigación acción en el sentido de que se quiere siempre un grupo experimentado, y un estudiante y el profesor. Allí hay un enriquecimiento que va creciendo, una reflexión continua teórica y práctica que ellos hacen.	Relación teoría práctica
35	2. MET- Enunciación explícita entre teoría y práctica	Identificación de discursos Perspectivas de investigación	2. MET- Enunciación explícita entre teoría y práctica • Identificación de discursos • Trabajo en aulas	CARMEN: Nuestra línea de investigación que se llama proyecto de grado. Los estudiantes se van para Tocancipá u otro sitio y hacen el enfoque de la intervención desde la práctica. Por ejemplo, mira dónde este estudiante hace su trabajo, está manejando la localidad de Engativá, están todos los análisis del sitio, cuáles son sus necesidades, y tiene todo un proceso de elaboración con encuestas en todos los barrios de la localidad.	El trabajo de investigación se hace enfocado desde la práctica
36	2. MET- Enunciación explícita entre teoría y práctica 1. PED - Sobre el proceso de enseñanza de las artes	Identificación de discursos Perspectivas de investigación Academia y otros contextos	2. MET- Enunciación explícita entre teoría y práctica • Trabajo en aulas 1. PED - Sobre el proceso de enseñanza de las artes • Academia y otros contextos	CARMEN: Además se tiene que conocer el lugar y hay hacer toda la gestión para conseguir la información. Entonces los diferentes tipos de test para aplicar y poder hacer un estudio descriptivo del contexto, está mediado por la aplicación y análisis de test psicométricos para determinar los lugares donde están los mayores focos de trabajo. Es todo un proceso muy organizado donde van a identificar la problemática, y después de que logran identificarla, es un mes por lo menos de exploración, es una experiencia piloto. O sea es un método de investigación, por eso en la experiencia piloto es que se hace el trabajo.	Estudio descriptivo del contexto y poblaciones específicas

Construcciones de sentido desde lo vivido.
Relaciones entre discursos y prácticas en artistas/docentes universitarios.

ÍNDICE DE CUESTIONES A PARTIR DE LA ENTREVISTAS/CONVERSACIÓN CON CARMEN BARBOSA

Construcciones de sentido desde lo vivido.
Relaciones entre discursos y prácticas en artistas/docentes universitarios.

Abreviaturas del cuadro: PED: Categoría más amplia que se refiere a lo pedagógico. MET: Categoría más amplia que se refiere a lo metodológico. Relación est/prof: Relación estudiante/profesor.					
No.	CATEGORÍA MÁS AMPLIA	ÍNDICE DE CUESTIONES (detalle)	RELACIONES CON LA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	MATERIAL EXPERIENCIAL: FRAGMENTO	ASOCIACIONES Y COMENTARIOS
37	1. PED - Sobre el proceso de enseñanza de las artes	Academia y otros contextos: lo comunitario	1. PED - Sobre el proceso de enseñanza de las artes • Academia y otros contextos	MONICA: En el ámbito comunitario que tú me decías, lo diferenciabas de lo educativo, ¿ahí cuál es la diferencia que tienen? CARMEN: La diferencia central es que aunque sea el mismo método, asunto es un poco más político. Es decir, el trabajo siempre es en grupo, entonces lo que se va a mirar, son las problemáticas de las relaciones. Es decir, la organización y la relación del estudiante en el oficio está en el estudio de la problemática social de Colombia. Ya no es la problemática social en función del aprendizaje, llámelo aprendizaje. Ante todo estos grupos pertenecen al estrato uno tal como están ubicados, son hijos de padre separados, entre otras características. Mejor dicho, viene todo el análisis de la problemática social y es una búsqueda de sentido y orientación. A veces es muy difícil porque se requiere ser antropólogo o psicoterapeuta. Algunos de nuestros estudiantes tienen esas profesiones.	Diferencias entre lo comunitario y lo educativo//LA VIGENCIA Y FORTALEZA DE LO COMUNITARIO
38	2. MET - Enunciación explícita entre teoría y práctica	Trabajo en aulas Perspectivas de investigación	2. MET - Enunciación explícita entre teoría y práctica • Trabajo en aulas	CARMEN: Todos están cuadrados por adición de acuerdo a sus pregrados. Cuando yo te digo vamos a trabajar con la problemática de los músicos, entonces el problema es sencillamente aplicativo y tedioso.	La investigación se cuadra de acuerdo a los pregrados, a la formación inicial que tienen las personas
39	1. PED - Sobre el proceso de enseñanza de las artes	Perspectiva interdisciplinar	1. PED - Sobre el proceso de enseñanza de las artes • Perspectiva interdisciplinar	CARMEN: Son músicos y están haciendo la maestría, miran la problemática y se dan cuenta que su trabajo como docentes no es suficiente. Entonces, tienen que aplicar todo lo de la musicoterapia esto es cierto. Allí se pregunta uno ¿cómo musicoterapia entra dentro del campo pedagógico de universitarios?	Relación entre música y pedagogía. Su hibridación origina MUSICOTEPARIA
40	1. PED - Sobre el proceso de enseñanza de las artes	Perspectiva interdisciplinar	1. PED - Sobre el proceso de enseñanza de las artes • Perspectiva interdisciplinar	CARMEN: Entonces toda esta problemática psicosocial dentro del ámbito educativo, ¿cómo incide el problema psicosocial en la calidad del aprendizaje? La calidad en el educar y el bienestar del ser humano, viene ante todo en la calidad del aprendizaje, entonces este es un triángulo el que hay que tener en cuenta.	Lo psicosocial en relación con la educación. Otros ámbitos disciplinares que se entrecruzan con la ed. ¿perspectiva interdisciplinar?
41	1. PED - Sobre el proceso de enseñanza de las artes	Perspectiva interdisciplinar	1. PED - Sobre el proceso de enseñanza de las artes • Perspectiva interdisciplinar	CARMEN: ¿Qué estimula la música? ¿cuál es el sentido de la música?, y, ¿qué significa, digamos, dentro del ser musical que llevamos? ¿qué es lo que hay ahí? ¿por qué la música está tan unida al ser humano? ¿por qué en todos los medios tú la escuchas? Casi se podría decir que la música es consustancial del ser humano. Es decir todos podemos pintar o hacer cosas, pero a través de la música hay un vínculo muy fuerte que es un vínculo emocional. La parte emocional y la parte cognitiva van cruzadas.	Relación entre música, emoción y cognición del ser humano. LA RECONSTITUCIÓN DEL VÍNCULO
42	1. PED - Sobre el proceso de enseñanza de las artes	Conceptos relacionados	1. PED - Sobre el proceso de enseñanza de las artes • Conceptos relacionados	CARMEN: Y la emoción lleva a lo cognitivo muchas veces, rara vez es al revés. Miralo bien y verás que hasta en tu misma vida, puedes tener muchas cosas, puedes hacer y la parte emocional te frena. La música tiene una connotación emocional violenta y entonces a través de todas estas actividades miramos cómo nos afecta, ¿ves? El sentido y el significado de la música es distinto para estos muchachos adolescentes, porque no es la música de conservatorio, es la música reggae, es la música popular.	Relación entre cognición y emoción
43	1. PED - Sobre el proceso de enseñanza de las artes	Academia y otros contextos	1. PED - Sobre el proceso de enseñanza de las artes • Academia y otros contextos	CARMEN: La mayoría son entre los 14 y los 17 años que es el momento del proceso de desarrollo, del afianzamiento de la autonomía y la identidad de la persona, o sea, se ha ido construyendo a través de toda la vida.	Lo anterior en relación con la edad, con el grupo poblacional...
44	3. PED. Relación est/prof	Papel como estudiante **identificación de cambio	3. PED- Relación est/prof • en relación con su formación como estudiante	CARMEN: La única en Colombia y empecé. Es decir, siempre creí que la pedagogía no era suficiente, puedes saber mucho de pedagogía, mucho de interpretación, pero hay algo que no...que no da, entonces por eso, primero yo la estude y lo dejo ahí para que podamos recordar. Primero fue toda mi carrera de piano, toda iral... MONICA: ¿acá? CARMEN: Acá en el conservatorio. Para terminarla fui testigo y viví en mi propia carne la problemática de no entender la parte emocional en los profesores. Con respecto a la salud, yo me bloqueé, en un estudio técnico, el brazo izquierdo.	Fragmento en relación con su biografía y la toma de decisiones para trabajar en lo que decidió finalmente hacerlo
47	3. PED. Relación est/prof	Papel como estudiante **identificación de cambio	3. PED- Relación est/prof • en relación con su formación como estudiante	CARMEN: Me sucedió eso y viví esto. Pero lo que es un problema es la ansiedad escénica, que se puede decir, ha preocupado muchísimo a todos internacionalmente. La ansiedad escénica o el estado emocional negativo, lleva a crear problemas osteomusculares, afecta directamente al ser humano, segrega internamente toda una serie de sustancias que afectan a los músculos y entonces ahí es donde se genera ese dolor muscular que sientes después de un día de actividad. Al otro día te preguntas ¿por qué me duele el cuerpo? MONICA: Y de alguna manera Carmen, ¿qué pasa con todo este asunto donde lo emocional no se tiene en cuenta, que es ese motor que te impulsa a hacer estas propuestas? CARMEN: Las propuestas, es decir, lo que me lleva a pensar es el deseo que tiene que profundizar otros ámbitos diferentes al solo campo pedagógico-musical.	Circunstancias de un giro profesional
48	1. PED - Sobre el proceso de enseñanza de las artes	Perspectiva interdisciplinar	1. PED - Sobre el proceso de enseñanza de las artes • Perspectiva interdisciplinar	MONICA: Cuando hablas del campo pedagógico-musical, estabas hablando... CARMEN: De la fundamentación psicológica, de la fundamentación psicosocial, de la fundamentación neurológica.	Los otros saberes que cruzan el "campo pedagógico-musical"
49	1. PED - Sobre el proceso de enseñanza de las artes	Arte y función social	1. PED - Sobre el proceso de enseñanza de las artes • Arte y función social	CARMEN: No solamente entrenamiento físico, técnico y técnico interpretativo, el cual es sumamente valioso, no lo niego. Si no que para lograr mejor equilibrio, porque hay personas que pueden tener sus problemas fisiológicos, como en mi caso, un dolor pequeño que es una tensión continua generada por una práctica muy fuerte, puede crear una tendinitis perineal. Entonces se tiene que adecuar la parte de ejecución y material musical a las características individuales. A pesar de su adecuación hay otros problemas que pueden surgir también fisiológicos desde el área, desde la parte biológica, la parte psicológica y la parte social también; porque el arte es comunicación, es social, el arte está entre el campo social, no solamente el campo estético, sino en su función social.	Definición del arte en su función social
50	1. PED - Sobre el proceso de enseñanza de las artes	Perspectiva interdisciplinar **identificación de cambio	1. PED - Sobre el proceso de enseñanza de las artes • Perspectiva interdisciplinar	CARMEN: Puedo decir que en el año 2006, introduje la cátedra de Música y salud, música y bienestar ocupacional. Ante la dirección mía [del conservatorio], dije: ¡esto tiene que cambiar! Propuse una línea de profundización en el pregrado, Música y salud entró, y ese fue el campo que me dio la base para después proponer el posgrado. Creando primero la línea de profundización y asociándome con medicina y con psicología, formé un grupo de trabajo sobre la línea de profundización que estaba ahí en musicoterapia.	Percepción y decisión de cambio relacionada con el diálogo entre disciplinas y campos de saber
51	CATEGORÍA EMERGENTE: DOCENTE EN ÁMBITOS DE POLÍTICA			CARMEN: Hay un momento en el cual empezamos con proyectos para la capacitación de docentes, para la aplicación de la nueva reforma, de la reforma educativa de ese momento. Hablamos participado nosotros en la creación de los lineamientos curriculares, que ahí tú los puedes ver.	Diálogo con políticas educativas: lineamientos 1996, 2000
52	CATEGORÍA EMERGENTE: CONTEXTO/PERSPECTIVA HISTÓRICA 3 red - relación est / prof	Origen de programas • Relación entre colegas	3. PED- Relación est/prof • Relación entre colegas	CARMEN: A él no le aprobaron el paso a la maestría, en la primera sí, la Especialización en Educación Artística Integral. En ese momento yo no me acuerdo, ahí se me enreda un poquito la cosa. La verdad es que los dos estuvimos al tiempo. A mí me aprobaron la maestría y a él no. Lo cual fue muy duro porque pasaron no sé cuántos años.	Aprobación de programas
53	CATEGORÍA EMERGENTE: CONTEXTO/PERSPECTIVA HISTÓRICA 3. PED- Relación est/prof	Origen de programas • Relación entre colegas	3. PED- Relación est/prof • Relación entre colegas	CARMEN: Lo hermoso ya con William y ellos, fue la persistencia, la constancia y el valor que sostenía eso, porque indiscutiblemente el posgrado de Educación Artística es algo sumamente valioso.	Sobre el proceso de construcción de la especialización
54	3. PED- Relación est/prof	• Relación entre colegas	3. PED- Relación est/prof • Relación entre colegas	CARMEN: Puedo decirte que la persistencia y la constancia y la pasión, te lo puedo asegurar. Podía pasar lo que pasara, cerraban, y yo seguía. Miguel caído y yo diciendo: hay que seguir ¿sí me entiendes? Entonces Miguel se levantaba, ahora él ha arrancado por su cuenta también. No digamos que yo era sola, no, pero lo que quiero decirte es que por mi lado, si quieres averiguar, yo no la he dejado caer, es decir, ahorita por ejemplo en este momento es tenaz...	La persistencia por actuar y generar alternativas dentro de un sistema

ÍNDICE DE CUESTIONES A PARTIR DE LA ENTREVISTAS/CONVERSACIÓN CON CARMEN BARBOSA

Construcciones de sentido desde lo vivido. Relaciones entre discursos y prácticas en artistas/docentes universitarios.

Abreviaturas del cuadro: PED: Categoría más amplia que se refiere a lo pedagógico. MET: Categoría más amplia que se refiere a lo metodológico. Relación est/prof: Relación estudiante/profesor.					
No.	CATEGORÍA MÁS AMPLIA	ÍNDICE DE CUESTIONES (detalle)	RELACIONES CON LA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	MATERIAL EXPERIENCIAL: FRAGMENTO	ASOCIACIONES Y COMENTARIOS
55	3. PED. Relación est/prof	Papel como docente Condición laboral Condición de universidad pública	3. PED- Relación est/prof • Identidad docente?	CARMEN: Bueno, pues esa es a mi modo de ver la historia. Es un poco cómico lo que paso hace dos días, un día. Había logrado hacer una reserva del presupuesto el semestre pasado. Pero tú sabes que uno reserva y que ésta se va al fondo de la facultad. Con esa reserva había hecho un pedido grande de libros, cuando lo fui a entregar allá donde doña Olga Lucia [la Jefe Administrativa del Facultad de Artes en su momento]; estábamos como a 17 o 18 de Diciembre y me dice: no, esos papeles no se le aceptan; le digo: ¿pero por qué?; ella me dice: por que tiene la cuestión de la salud en compañía de su esposo; y le dije: a esta hora, 18 de Diciembre con este pedido de libros y usted me viene a decir que no. Y tiene que ver con esto, no caí en cuenta, en ese momento, cuando me estaban informando que no había quedado plata para un asistente, no se podía pagar. Bueno había muy poco, un millón de pesos para el semestre (300 euros) y el único aporte que podía recibir este semestre eran esos libros. De resto no puedo comprar nada, ni un papel, todo lo que tiene papel también se fue, todo, todo, es una cosa brutal, es decir, ciento diez millones de pesos [36.600 euros] en impuestos de pago. El asunto es para decirte que cuando fui a pedir de nuevo el asistente, sin importar lo que pasara les dije: esto se va al suelo, así no se puede; ellos me dijeron: entonces vamos a tratar de sacar un apoyo de cualquier lado; le dije: tranquilos, no se preocupen, lo hago yo, pero sí quiero que sepan que lo que estoy haciendo, eso es terrible. Si son conscientes encontrarán una plata, un apoyo para dármele para el asistente, pero si no, lo hago yo sola. Esto que te estoy contando, así lo hago.	Sobre la condición de la universidad pública y las decisiones que se toman para continuar
56	CATEGORÍA EMERGENTE: DOCENTE EN ÁMBITOS DE POLÍTICA	Relación con políticas culturales		CARMEN: A la vispera teníamos el apoyo de la Secretaría de Cultura y Turismo, 24 hora antes del evento con toda la red de música y no nos lo aprueban. Los de la red telemática y la plataforma dijeron no logran apoyarnos. Llamé a Clarisa y me dijo: qué vergüenza contigo Carmen, hice lo posible, pero no se pudo; le dije: no se preocupe, lo asumo por cualquier lado decentemente ¿Qué hice? Vací mis fondos, todo lo que tenía, todo lo presté. Hoy todavía no he recibido el dinero de vuelta. En este momento lidieron aun está haciendo la gestión para hacer lo que no hizo a su debido tiempo. Gracias a Dios tenía unos ahorros y pude sacarlos sin que nadie me interrumpiera. Ni mi hija, ni nadie. Cubrí todos los gastos del congreso.	Autogestión: los recursos propios
57	CATEGORÍA EMERGENTE: IMAGEN AUTOBIOGRÁFICA	Hacia el futuro		CARMEN: Se crea entonces una red internacional de apoyo a la programación cultural en musicoterapia; cosa que no la tiene cualquiera. Yo necesitaba eso, porque quiero que cuando yo me vaya, pues por lo menos quede una historia que alguien se mató haciendo esto para que las cosas realmente se hicieran bien y ella falleció.	Sobre el legado, la huella
58	1. PED - Sobre el proceso de enseñanza de las artes	Perspectiva interdisciplinar **identificación de cambio	1. PED - Sobre el proceso de enseñanza de las artes • Perspectiva interdisciplinar	CARMEN: Ya ella le encanta porque los niños tienen clase de música, de pintura, de escultura. Ella es la que hace la clase de pintura, entonces todos los niños trabajan todo eso. Tiene 37 niños y ella los siente como de la escuela de música porque los niños están allá. Entonces ellos te traen pinturas, te traen dibujos, lo que ellos sienten de la clase de música y las cosas, también escriben. Ellos salen del colegio a las 12 y se van a la escuela de música o a la escuela de arte llamémoslo así. Toman su clase de música, pero también están en pintura y están en lo otro. Es una integración muy linda que yo veo en estas Casas de Cultura hoy, y esto es un gran cambio.	El cambio percibido en relación con la enseñanza de las artes se da en su integración proyectado desde su hija
59	1. PED - Sobre el proceso de enseñanza de las artes	Perspectiva interdisciplinar	1. PED - Sobre el proceso de enseñanza de las artes • Perspectiva interdisciplinar	CARMEN: Renoir tiene unos cuadros muy lindos de niños especialmente trabajando en pintura. Entre esos cuadros está la clase de piano; y es muy lindo porque es una pareja tocando el piano. La niña y sus peinados grandes, rubia. Ella hace clase con el tío y los niños de la clase tocando. Anoche me emocionó ver eso.	Maneras de representar icónicamente la enseñanza, ver contrastes y emociones...se percibe añoranza por ciertas maneras de enseñar...ella reconoce la influencia de los románticos en sus maneras de hacer.
60	1. PED - Sobre el proceso de enseñanza de las artes	Perspectiva interdisciplinar	1. PED - Sobre el proceso de enseñanza de las artes • Perspectiva interdisciplinar	CARMEN: Siento un desarrollo que no lo tiene fácilmente en estos tiempos las escuelas oficiales del conservatorio, que es esa posibilidad de los niños que se abren a distintas formas artísticas, a una educación integral dentro de las escuelas de Cundinamarca.	El cambio percibido en relación con la enseñanza de las artes se da en su integración
61	1. PED - Sobre el proceso de enseñanza de las artes	Conceptos relacionados	1. PED - Sobre el proceso de enseñanza de las artes • Conceptos relacionados	CARMEN: Muestro la historia de cómo heredamos el arte. En un momento dado no pude expresar muchas cosas, por eso es que quisiera tener más espacios también para pintar, me gustaría que así fuera.	Sobre lo que ella hace con el arte, su enunciación desde la expresión
62	CATEGORÍA EMERGENTE: CONTEXTO/PERSPECTIVA HISTÓRICA 3. PED- Relación est/prof	Origen de programas • Relación entre colegas	3. PED- Relación est/prof • Relación entre colegas	CARMEN: Ahí quedó. Ya me llamaste la atención para pensar que ese documento dice Formación o Educación Artística Integral; es posible que ya había Educación Artística porque ese fue el que paso para aprobación.	Sobre la denominación del programa que está pendiente e cotejar con fuentes
63	1. PED - Sobre el proceso de enseñanza de las artes CATEGORÍA EMERGENTE: DOCENTE EN ÁMBITOS DE POLÍTICA	Conceptos relacionados Relación con políticas culturales y educativas	1. PED - Sobre el proceso de enseñanza de las artes • Conceptos relacionados	CARMEN: Tiene que el Ministerio de Cultura hará la formación artística, no formal, llamémoslo así, y lo otro es lo formal, el Ministerio de Educación. Creo que el problema radica ahí, o radicó desde ese comienzo. No se miró el problema de fondo, que siempre el Ministerio de Cultura ha estado con la Educación no formal.	Rel. educa-cultural//formación, educación
64	CATEGORÍA EMERGENTE: SOBRE EL PROCESO MISMO DE LA ENTREVISTA			MONICA: Estoy precisamente haciendo el documento, pues una parte ya tiene referentes teóricos. En Agosto debo entregar mi informe un poco más sustancioso y específicamente estoy entrevistando a los elegidos, para poder dar cuenta de una primera lectura. Digamos que tengo problemas con la palabra análisis, pero haré una primera lectura de eso que ha salido. CARMEN: Estudio de contenido MONICA: Sí, porque es impresionante cuando conversas con alguien y salen cosas que no esperabas. Entonces uno dice, bueno cómo las trato éticamente y con cuidado, cómo las incorporo ¿qué no incorporo? ¿Cómo hago para que la persona con la que converso sea participe? Para que sea una conversación y no una encuesta. CARMEN: Esta pregunta es como de una entrevista abierta se mi estructurada MONICA: Si señora, entonces estoy aprendiendo esas maneras, porque yo no las manejo. Lo que estoy escribiendo ahorita son los referentes teóricos que me interesan relacionados con el discurso y la palabra. Me he ido un poco hacia filosofía del lenguaje, el manejo de las palabras, la palabra transformadora. CARMEN: Lo más importante asumo ahí, es la conceptualización de los criterios que después se van a manejar. El primer punto del trabajo que planteo con los jóvenes con los que trabajo es ¿Qué entiendo yo por auto concepto? ¿Qué entiendo por análisis? ¿Qué entiendo por tal cosa? Las palabras claves que tú vas a manejar en todo el documento, no solo su etimología, sino el uso corriente que dan las distintas personas. Es casi como un trabajo tuyo, como un documento histórico de tu propia tesis, debería ser ese glosario de términos de utilización. Tendría que haber un marco teórico de estas palabras para llegar a tu propia versión, de ahí es que entonces, con el análisis tuyo de esa visión, tienes que coger a los encuestados y ver en dónde lo vas a ubicar.	
45 y 46	3. PED. Relación est/prof	Papel como estudiante **identificación de cambio	3. PED- Relación est/prof • en relación con su formación como estudiante	CARMEN: El profesor era autónomo y ponía norma. Eso de que a tí te da miedo, que tienes angustia y te sientes mal, eso no. Tienes que tocar, y esa cuestión del pánico escénico, la ansiedad escénica en la problemáticas osteomusculares tiene antecedentes históricos. La atención a la individualidad del ser, no era tan marcada. A mí me tocó vivirlo, posiblemente fue un período corto relacionado con los demás; pero uno no puede, de eso sí quiero que quede constancia, uno no puede marcar todo un proceso histórico por un momento de una persona.	Sobre la relación estudiante profesor "de una época" en la que el trato personalizado no era muy notorio Aunque ella hace este señalamiento, vale la pena cotejar lo macro y lo micro

Figura 11. Índice de cuestiones [Cuadro] (2015)

Luego de realizar este índice, establezco relaciones entre las preguntas hechas, las categorías más amplias y la relaciones con la pregunta de investigación, tal como se muestra en el siguiente cuadro:

PREGUNTAS	CATEGORÍA MÁS AMPLIA	RELACIONES CON LA PREGUNTA DE INVESTIGACION
¿Qué significa para usted ser docente universitario?	SOBRE LO PEDAGÓGICO	• Relación estudiante/profesor; • Relación con su formación como estudiante; • Identidad ¿docente?; • Relación entre colegas.
	ASUNTOS EMERGENTES	• Docente en ámbitos de política
¿Esto cambia de acuerdo al contexto en el que ejerce (universidad pública o privada, contextos informales, laboratorios, otros)? ¿Cómo nombraría esas diferencias?	ASUNTOS EMERGENTES	• Contexto/perspectiva histórica
¿Podría describir/compartir cómo es una clase suya? ¿Qué sucede allí?	SOBRE LO PEDAGÓGICO	• Enunciados sobre el proceso de enseñanza de las artes • Perspectiva interdisciplinar; • Relación entre práctica artística y educativa; • Conceptos relacionados.
¿Cuál o cuáles son las imágenes/situaciones que le han significado cambios importantes en la manera de ejercer la docencia?	SOBRE LO PEDAGÓGICO	• Relación estudiante/profesor; • Relación con su formación como estudiante; • Identidad ¿docente?; • Relación entre colegas
¿Cómo es su relación con los otros ámbitos educativos (colegios públicos, privados, espacios informales)?	ASUNTOS EMERGENTES	• Contexto/perspectiva histórica
¿Qué concepciones de artes maneja, circula o construye dentro de su aula? ¿Estas se han venido transformando?, ¿cómo nombraría estas transformaciones?	SOBRE LO PEDAGÓGICO	• Conceptos relacionados.
¿Qué concepciones de educación maneja, circula o construye dentro de su aula? ¿Estas se han venido transformando?, ¿cómo nombraría estas transformaciones?	SOBRE LO PEDAGÓGICO	• Conceptos relacionados.
¿Desde su experiencia, cómo definiría la educación artística?	SOBRE LO PEDAGÓGICO	• Conceptos relacionados.
¿Ve algunas relaciones entre las prácticas artísticas y las prácticas educativas? ¿Cómo las nombraría?	SOBRE LO PEDAGÓGICO	• Relación entre práctica artística y educativa
¿Cuáles han sido sus referentes más importantes relacionados con la educación artística?	SOBRE LO PEDAGÓGICO	• Conceptos relacionados.
¿Cómo definiría la relación que establece con sus estudiantes?	SOBRE LO PEDAGÓGICO	• Relación estudiante/profesor.
¿Cómo entiende el lugar de la creación en los procesos educativos que adelanta?	SOBRE LO METODOLÓGICO	• Enunciación explícita entre teoría y práctica; • Identificación de discursos; • Trabajo en aulas.
¿Cómo entiende el lugar de la investigación en los procesos educativos que adelanta?	SOBRE LO METODOLÓGICO	• Enunciación explícita entre teoría y práctica; • Identificación de discursos; • Trabajo en aulas.
¿Cómo gestiona la relación entre ser artista y docente?	SOBRE LO METODOLÓGICO	• Enunciación explícita entre teoría y práctica; • Identificación de discursos; • Trabajo en aulas.

Figura N° 12. Relaciones entre preguntas de entrevistas, categorías y problema de investigación (cuadro 2015)

Este trabajo lo hice de manera exhaustiva con la primera entrevista que hice; sin embargo, como ya lo he mencionado me preocupaba por una devolución cálida hacia mis interlocutores, por lo que la imagen de cartografía y mapa fue cogiendo fuerza. A partir de la apuesta que acabo de describir continuo con la ruta de incidentes críticos y la teoría fundamentada para trabajar desde lo recogido, por lo que se van configurando los cuerpos categoriales.

Cuerpos categoriales

De estos índices, y luego de cruzar las distintas entrevistas, se configuran los cuerpos categoriales. Estos atienden a un primer ordenamiento de la información en una de las entrevistas, de allí surge la idea de elaborar las cartografías de la experiencia que compartía a los colegas para completar o ajustar el mapeo. En ese sentido la cartografía derivó en un dispositivo para la conversación y el pensamiento. También por saturación y resonancia, se fueron estructurando y reorganizando dichas categorías hasta llegar a las actuales, atendiendo a distintos énfasis.

Por un lado, estos énfasis eran elementos que permitieran poner en contexto la experiencia de los colaboradores otorgando sentido a la investigación misma y moldeándola, para ir precisando a su vez un lugar desde el cual hablar. Por otro lado, reconocer sus experiencias significaba construir un relato aún inédito de lo sucedido en la historia reciente de la educación artística en Colombia para prestar atención y re-significar lo que actualmente sucede en torno a esta área de conocimiento en el contexto local.

Otro énfasis consistía en nombrar, con más precisión desde las propias prácticas, el lugar pedagógico de las artes que transita, se matiza y se transforma de acuerdo al contexto en que éste se desarrolla. Con estos lugares me refiero tanto al plano profesional como al escolar, dado que el grupo con el que trabajo y del que hago parte transitamos entre estos dos escenarios. Un último énfasis contiene los elementos propios de la narrativa presentes en los relatos de vida profesionales, donde aparece una colectividad conformada de sentires propios.

- Los inicios como profesores de artes: contienen elementos del contexto político, social y educativo situados en los 80's.
- Temporalidades en la narración: aspectos que atraviesan su momento actual como profesores –algunos de ellos profesores del máster, otros no- con experiencias iniciales y que en ocasiones se relacionan con su experiencia como estudiantes.
- Cruces de relatos: elementos que empiezan a ser comunes entre los entrevistados: la construcción desde el diálogo, su relación con la/lo político son dos de los asuntos más mencionados. Entre líneas se nombra unas condiciones del profesorado desde lo que cada quien ha vivido.
- La formación como estudiantes: reflexiones y rememoraciones de asuntos relevantes de cada uno de los colaboradores en relación con su proceso formativo y que de alguna manera incidieron en su manera de conformarse como docentes hoy.
- Comprensiones de lo pedagógico: desde las relaciones entre estudiantes, profesores y colegas, y desde los saberes específicos que para este caso se sitúan entre la enseñanza de las artes y la educación artística. En este punto, ante la saturación de estos elementos he decidido desdoblar este apartado. Uno de ellos mantiene el nombre de comprensiones de lo pedagógico y el otro se ha denominado tránsitos entre la enseñanza de las artes y la educación artística.
- Contextos de acción: universitarios, escolares, público/privado.
- Algunas revelaciones: asuntos de los que somos conscientes mientras conversamos. Algo se nos revela, estas revelaciones son críticas, emotivas, etc.

La visualización de las respuestas a las preguntas organizadas en cuerpos categoriales, se incluyen en el anexo denominado “Visualización de polifonías: compilación de cartografías”. Allí el lector encontrará dos imágenes que hacen parte del proceso de investigación.

La primera de ellas denominada Polifonías: inicios, cruces de relatos, relación estudiante/profesor, formación de estudiante, relación con colegas, configuración como docente, colegaje. Asociadas de modo más cercano a asuntos propios de las narrativas que surgían de las conversaciones mismas.

La segunda visualiza polifonías asociadas a: comprensiones de lo pedagógico, enseñanza de las artes y la educación artística y contextos educativos. Asociadas a los ejes temáticos que finalmente emergieron, surgieron, se estructuraron en medio de la investigación.

Mapas y cartografías

La cuestión no es que el discurso sea oído o no, la cuestión es que el proceso sea descifrado como se pueda: balbuceando, discutiendo, viajando. La cuestión es si el proceso corresponde a alguna cosa o no (Guattari y Rolnik, 2006, p. 359-360).

En relación con lo dicho anteriormente, los procesos de devolución, escritura y de encuentro con el otro, se dan también mediante la elaboración de cartografías y multiplicidad de mapas. Aquí dialogo y referencio algunos asuntos ligados o vinculados al mapeo y la cartografía que considero relevantes.

“El mapa no es el territorio”: es una imagen estática a la cual se le escapa la permanente mutabilidad y cambio al que están expuestos los territorios. El mapa no contempla la subjetividad de los procesos territoriales, sus representaciones simbólicas o los imaginarios sobre el mismo. Son las personas que lo habitan quienes realmente crean y transforman los territorios, lo moldean desde el diario habitar, transitar, percibir y crear.

La construcción de un mapa constituye una manera de elaborar relatos colectivos en torno a lo común, monta una plataforma que visibiliza ciertos encuentros y consensos sin aplanar las diversidades, pues también quedan plasmadas. Gestar lo común, esto es, producirlo desde aquello que nos une y que reconocemos; o visibilizarlo desde lo espontáneo y desconocido, pero a partir de objetivos claros, es una forma de combatir el individualismo y la segregación en la cual estamos inmersos como habitantes de este mundo.

El mapeo es una práctica para derribar barreras y fronteras, y permite encontrarnos en un territorio de complicidad y confianza. Es también una

dinámica a través de la cual vamos construyendo y potenciando la difusión de nuevos paradigmas de interpretación de la realidad. Y es un modo de producir territorio, pues es a partir de la institución y renovación de las formas espaciales y los mecanismos de percepción del tiempo que nutrimos y proyectamos nuestro accionar (Risler y Ares, 2013, p. 8).

Este trabajo fue dispendioso e intenso. Para su organización partí de *incidentes críticos* y de estrategias provenientes de la grounded theory (Requena, Carreño, Soriano, 2007), lo que me permitió trabajar con asuntos emergentes y en diálogo con perspectivas narrativas.

En él, las cartografías “sea cual fuera su tiempo y su lugar, se trata aquí de la invención de estrategias para la constitución de nuevos territorios”, las entiendo como construcciones singulares (Guattari y Rolnik, 2006) y como maneras de visualizar y construir relaciones con la experiencia vivida para proporcionar otra manera de representar y de usar los mapas de manera no convencional (Powell, 2010). En las cartografías los mapas son “posibilidades de re/presentación multi-sensorial de experiencias vividas en tiempos y lugares no lineales” (p. 540). Particularmente coincido con Mesquita (2013), cuando enfatiza en la producción de conocimiento visualizando y evidenciando las relaciones de poder que subyacen a la misma,

Os mapeamentos realizados por esses artistas-ativistas trazem experiências importantes de produção de conhecimento e contribuem para a visualização das relações de poder no mundo contemporâneo, opondo-se também aos mapas supostamente imparciais, objetivos e naturalizantes do mundo guiados por interesses corporativos, militares e governamentais (p. 6).

A su vez me resultó inspirador el trabajo de mapeos colectivos adelantado por el colectivo Iconoclastas, en el que el mapeo como estrategia narrativa, posibilita re-significar relaciones con otros en las que también se producen conocimientos y enunciados críticos, “Mapear también arma lazo: cuando escuchamos a otro poner en juego sobre el mapa sus recorridos, apuestas, intenciones, nos conectamos con una experiencia de habitar el territorio como espacio común y a la vez siempre singular” (Risler y Ares, 2013, p. 58).

Luego del trabajo descrito anteriormente, y transcurrido aproximadamente entre diez meses y un año de realizada la primera entrevista, propuse unos segundos encuentros en los que he recurrido a la escucha de aquellas entrevistas y he incorporado algunos elementos a las cartografías en mención. La mayoría las recibía emocionados y sorprendidos de las relaciones allí visualizadas. Sin embargo, éstas resultaban complejas de entender y sólo era posible en la medida en que les contaba cómo las había hecho. No obstante, al considerarla una imagen, ésta también podría ser leída según quien la recibiera. Al ver su vida en un plano, quizás la sensación era de extrañeza y no lo suficientemente justa como me lo manifestó una de las colegas. Con una antigua compañera del máster que cursé en la Universidad de Barcelona, hablábamos de la necesidad de poner las voces de otra manera. La idea de montaje empezaba a configurarse con fuerza, la intuía, pero no sabía muy bien cómo ni por dónde.

Les contaba entonces cómo se habían construido las cartografías y las asociaciones que había hecho con respecto a los cuerpos categoriales que se fueron constituyendo, esto se hacía con mayor o menor profundidad de acuerdo al interés que manifestara nuestro interlocutor. Esta dificultad me hacía pensar también en las maneras en que podría hacer perceptible la complejidad.

Había pensado inicialmente que el peso iba a estar en lo que llamé temporalidades de la narración y cruce de relatos. Estos correspondían a elementos propios de la narrativa y desde los cuales creí que iniciaría la escritura de la interpretación. Pero haciendo el cruce de los apartados de las distintas entrevistas no hubo mayor saturación desde los dos lugares mencionados anteriormente. En ese sentido, prioricé ubicar el mayor número de resonancias.

En palabras de Conle (2000) citada en Creus, Montané y Sancho (2011)

Cuando nos aproximamos a una historia de forma experiencial, reaccionamos a través de nuestra propia narrativa, una actuación a la que denomina *resonancia*. “Una respuesta típica podría ser, “Esto me recuerda a...”, a lo que sigue un segmento de experiencia vivida. La resonancia es así un proceso que

hace avanzar la indagación, produciendo más y más historias, a través de conexiones metafóricas más que estrictamente lógicas. (p. 55).

Por tanto, la revisión de estas cartografías⁴² empezó a concentrarse en los cuerpos categoriales que correspondían a comprensiones de lo pedagógico y los tránsitos y tensiones entre la enseñanza del arte y la educación artística.

En un segundo plano se encuentran, sin desaparecer del todo, los enunciados frente a lo que ha significado ser docente y las transformaciones como docentes. En ellos se revelan aspectos que no tenía contemplados dentro de la investigación inicialmente, pero que revisten buena parte de la praxis como profesores de artes.

También se recogen las revelaciones surgidas en medio de las conversaciones: el medio, la vulnerabilidad, el no saber cómo parte constitutiva del docente y la conciencia política que hay en medio de este ejercicio.

Lo antes mencionado me suscita preguntas alrededor de si estos cuerpos categoriales emergidos de las conversaciones se sostienen en relación con las escenas que narro dentro del trabajo de campo y con los registros visuales de las mismas.

Tengo presentes estas inquietudes para elaborar interpretaciones desde los focos iniciales, la experiencia y la pedagogía, y estar alerta por si es necesario redireccionarlos.

Redes de relaciones a partir de los mapeos

Aquí comparto el mapeo realizado y el despliegue de miradas desde lo institucional, teniendo como punto de partida las políticas educativas y culturales del contexto

⁴² De nuevo pedí ayuda a una antigua estudiante que con el tiempo fuimos construyendo amistad. De su relación con las cartografías, me compartió sus impresiones: a primera vista le parecían incomprensibles en buena parte, pero reelaborarlos significaría que perderían su particularidad, si cada uno contaba una historia le diera cabida en estas dentro de la tesis y se preguntaba por el sentido de los mismos dentro del documento. Lo subrayado no se entiende muy bien Sigo pensando, ¿cuál será la mejor manera para que estas tengan sentido para el lector? Octubre 15, 2014.

Por ahora son visualizaciones de las interpretaciones que luego se traducen en textos, cuyas reescrituras iniciales, referidas a comprensiones de lo pedagógico y tránsitos entre la enseñanza de las artes y la educación artística se entregaron en octubre 17.

local que se relacionan con quienes hemos estado en el proceso de investigación. Con respecto a las primeras, las educativas, es importante detenerse no sólo en las normativas que conforman el campo de la educación artística y sus distintas denominaciones, sino en el movimiento pedagógico y la educación popular que atraviesa también parte de nuestras prácticas actuales. En cuanto a las segundas, las políticas culturales, llama la atención el impulso, que, desde su creación como área independiente en Colombia con la fundación del Ministerio de Cultura en 1997, se haya liderado en reiteradas ocasiones el posicionamiento de la formación artística como materia de gobierno.

Las distintas denominaciones han sido acogidas en diferentes periodos de gobierno que se adoptan dependiendo del nivel de actualización y formación de sus funcionarios. En los documentos revisados no se encuentran definiciones que propongan contrapuntos entre una y otra denominación, incluso cuando se propone alguna renovación esta tiende a invisibilizarse en el tiempo. Basta con ver las orientaciones pedagógicas actuales (Ministerio de Educación, 2010) que siguen considerando a la apreciación artística como competencia a desarrollar por parte la educación artística y cultural, como se denomina en la actual legislación. Si uno revisa los propósitos, independientemente de la definición éstos, se puede ver que mantienen cierta similitud.

Estos discursos oficiales tienen su reflejo en las cotidianidades de nosotros los educadores artísticos, sobre todo si se revisan con cuidado la implementación de proyectos actuales de educación artística en el contexto local. Por proyecto en este caso específico, me refiero a los proyectos que abren las distintas administraciones para que los artistas y docentes se vinculen a procesos de educación artística dentro y fuera de la escuela.

Aunque estas discusiones no se hacen presentes de manera explícita en las asignaturas del máster varios de nosotros hemos hecho parte de éstos y nuestros estudiantes también habitan estos contextos. Este es un aspecto que no se puede desconocer. Estos discursos institucionales surgen entonces como otra voz dentro de las narrativas que espera entretenerse con los demás materiales en la reescritura de las escenas (interpretación).

No obstante, luego de la escritura de estas líneas me veo en una tensión. Por un lado, tengo la sensación de estar legitimando unas voces sobre otras, de nuevo las de la academia. Un sector de la academia que tampoco se siente visibilizado, ¿pero y las demás voces, aquellas que no circulan por el escenario académico?

Al ser este un ejercicio de relaciones circunscrito a la academia, me gustaría pensar que hay otras maneras de estar en ella para que precisamente las voces que se perciben silenciadas, emerjan y tengan un lugar, una posibilidad.

La elaboración de mapas (Powell, 2010; Mesquita, 2013) ha sido una constante que vengo a identificar como reiterativa en el proceso mismo de la tesis. El desglose de sus usos y funciones dentro de la tesis se encuentran en el apartado denominando Mapas y cartografías.

En principio hacía mis mapas para organizar elementos de los panoramas que conocía para el propio entendimiento, estos se fueron complejizando, ya no sólo porque eran dispositivos para mi propia comprensión, sino porque con el tiempo empezaron a ser elemento de relación con los otros colaboradores y demás personas que se implicaron en el proceso. Al comienzo los usaba para la explicación de contenidos en mis clases, luego para la ordenación de los problemas de la misma tesis en las que empezaban a aparecer relaciones que en un momento eran más complejas por el tipo de asociaciones que hacía y en este punto de la escritura, ante su complejidad, requirieron ser presentados de otra manera.

Posteriormente me daba cuenta de la habilidad para mapear lo dicho en una conversación in situ, mapas que devolvía a mis estudiantes como una imagen de sí a partir de nuestros encuentros. Para el caso de la tesis estos mapas se convirtieron en estrategias de diseño y pensamiento para situar lo que empecé a llamar *cuerpos categoriales*, y poner en relación los distintos relatos luego de sus devoluciones a quienes han colaborado, en la mayoría de los casos.

Comparto un mapeo de referentes de discursos institucionalizados presentes en los diálogos con algunos colegas (marzo, 2015) (Figura N° 13, inserta)

{

Construcciones de sentido desde lo vivido. Relaciones entre discursos y prácticas en artistas/docentes universitarios.

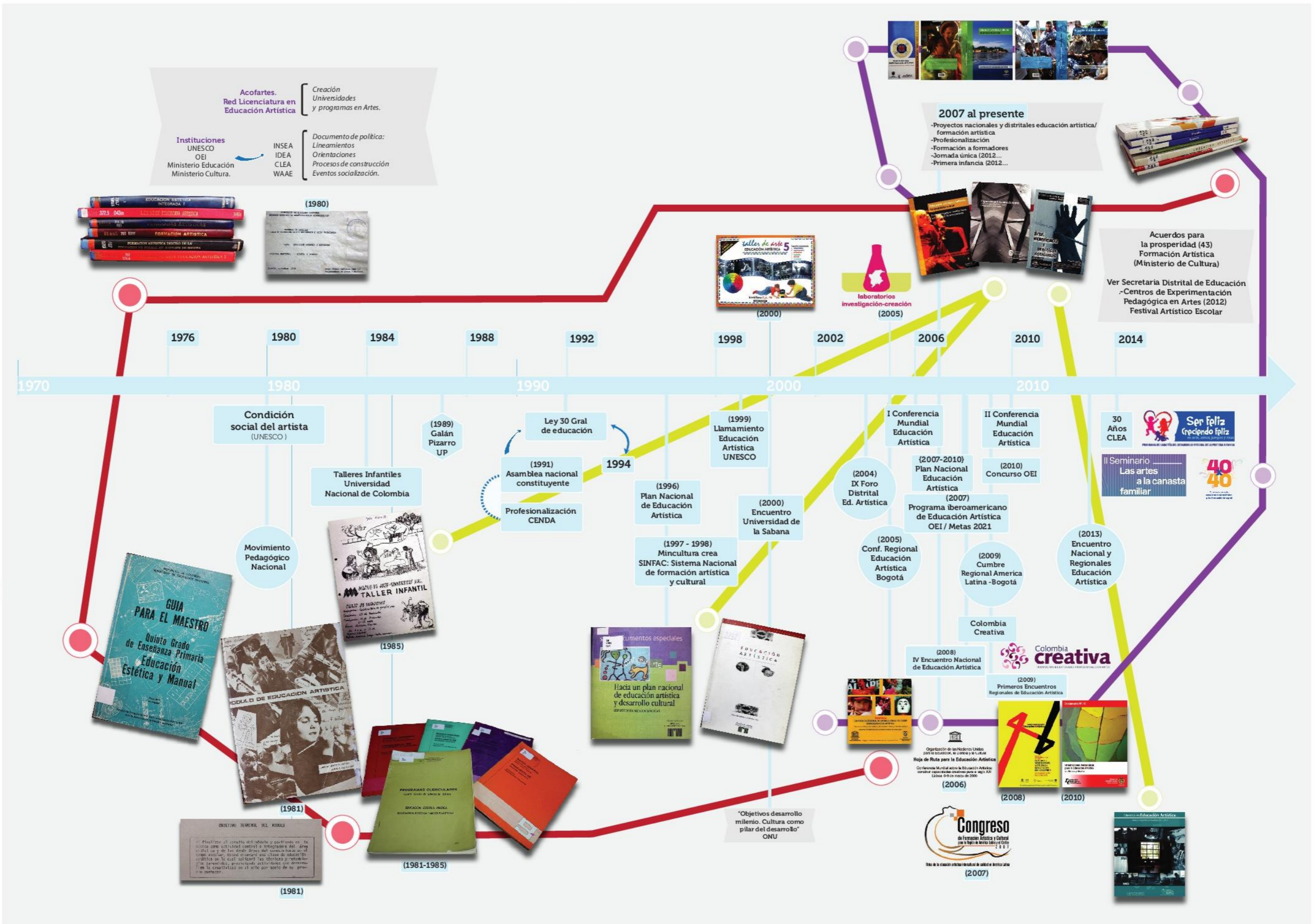


Figura N° 13. Mapeo de referentes de discursos institucionalizados presentes en los diálogos con algunos colegas (marzo, 2015) [cartografía]. Elaboración en colaboración con Marcela Garzón y Camilo Jiménez.

Las relaciones que aquí establezco se refieren a discursos institucionales presentes en conversaciones con algunos de los entrevistados y del grupo con el que me relaciono. Este mapeo propuesto sitúa de manera parcial elementos importantes dentro del contexto local que se sustenta en la revisión documental que he adelantado. Aquí identifico algunos documentos oficiales relevantes –como elementos de contraste para la construcción del relato final. La relevancia la señalo a partir de reiteraciones en las entrevistas, de la participación del grupo (Unidad de Arte y Educación) en la construcción de estos documentos y de la revisión bibliográfica realizada hasta el momento.

El trazado rojo corresponde a documentación elaborada por el Ministerio de Educación en torno a la educación artística y las distintas denominaciones que ésta ha tenido a lo largo del tiempo.

El trazado morado, recupera un momento histórico reciente en el que se firma un acuerdo institucional entre educación y cultura, y de allí el auge a ciertos desarrollos de políticas de gobierno en educación artística que sostiene buena parte de los proyectos actuales y de los cuales hacen parte nuestros estudiantes.

El recorrido verde, son acciones en el tiempo que ha adelantado el grupo del que hago parte, y que en distintos momentos ha participado en la elaboración de estos discursos intentando mantener una posición crítica frente a los mismos.

Una de las experiencias primigenias fueron los talleres infantiles de 1985 donde participaban varios estudiantes de artes que se planteaban el problema de lo pedagógico en la enseñanza universitaria de las artes, aunque ésta se enmarcó en la educación de museos. No obstante, este es un lugar referente porque allí surgen varios actores que con sus posicionamientos resultaron ser importantes en lo que luego sería la educación artística.

Los años 1984-1985 son cruciales pues convergen varias circunstancias: se instala este programa hito dentro de la Universidad Nacional, en el que participaron varios de los entrevistados; se publican los programas curriculares de educación estética del currículo nacional que estarán vigentes hasta la ley general de educación (1992) la cual modifica la denominación de la educación artística y la incluye como área

obligatoria en los currículos. En este mismo año 84 se configura el Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte (CLEA).

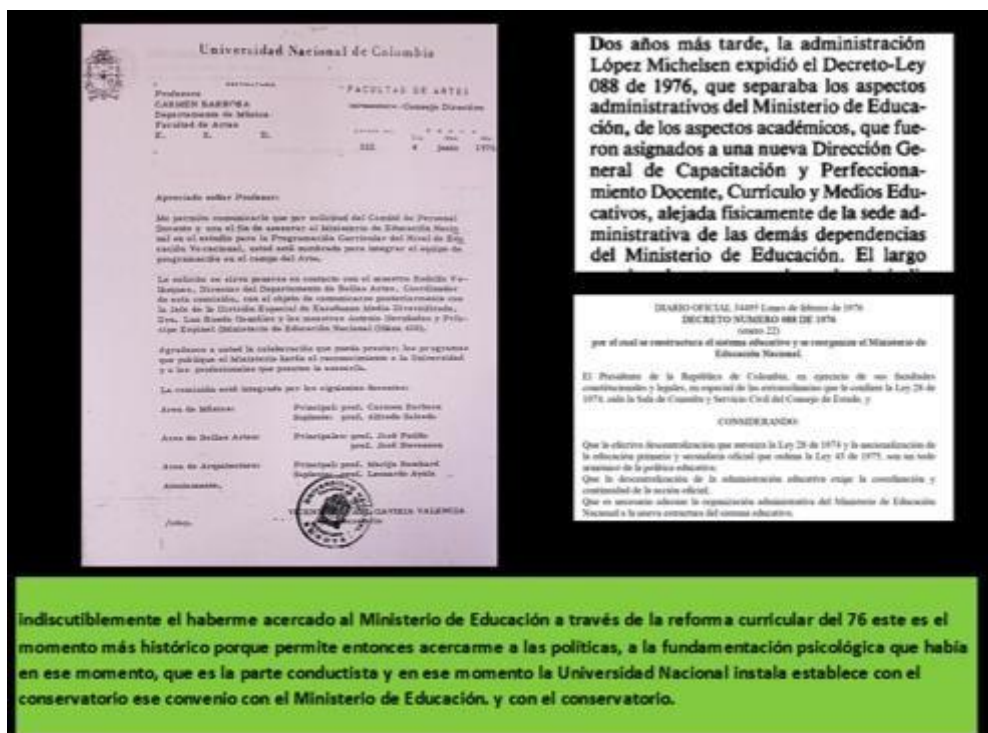


Figura N° 14. Bocetos iniciales de relaciones entre los documentos oficiales y los que se consideran relevantes en esta pesquisa en relación con las conversaciones sostenidas con los colaboradores. (2014)

Esta imagen contiene las fuentes trabajadas. En la parte superior izquierda está un documento de archivo personal que da cuenta del fragmento de la entrevista ubicado en el recuadro verde de la parte inferior. Los dos recuadros de la derecha mencionan documentos oficiales producidos en el año en referencia (1976). La lectura cruzada que hice de estos documentos corresponde a la mención del trabajo de los artistas, al aula y a la invitación de académicos -en este caso del conservatorio- a trabajar en dichos programas. Asuntos por los que varios de los implicados en la pesquisa hemos pasado en distintas épocas y que hacen parte significativa (en ocasiones conflictiva) de nuestro ejercicio como docentes de artes.

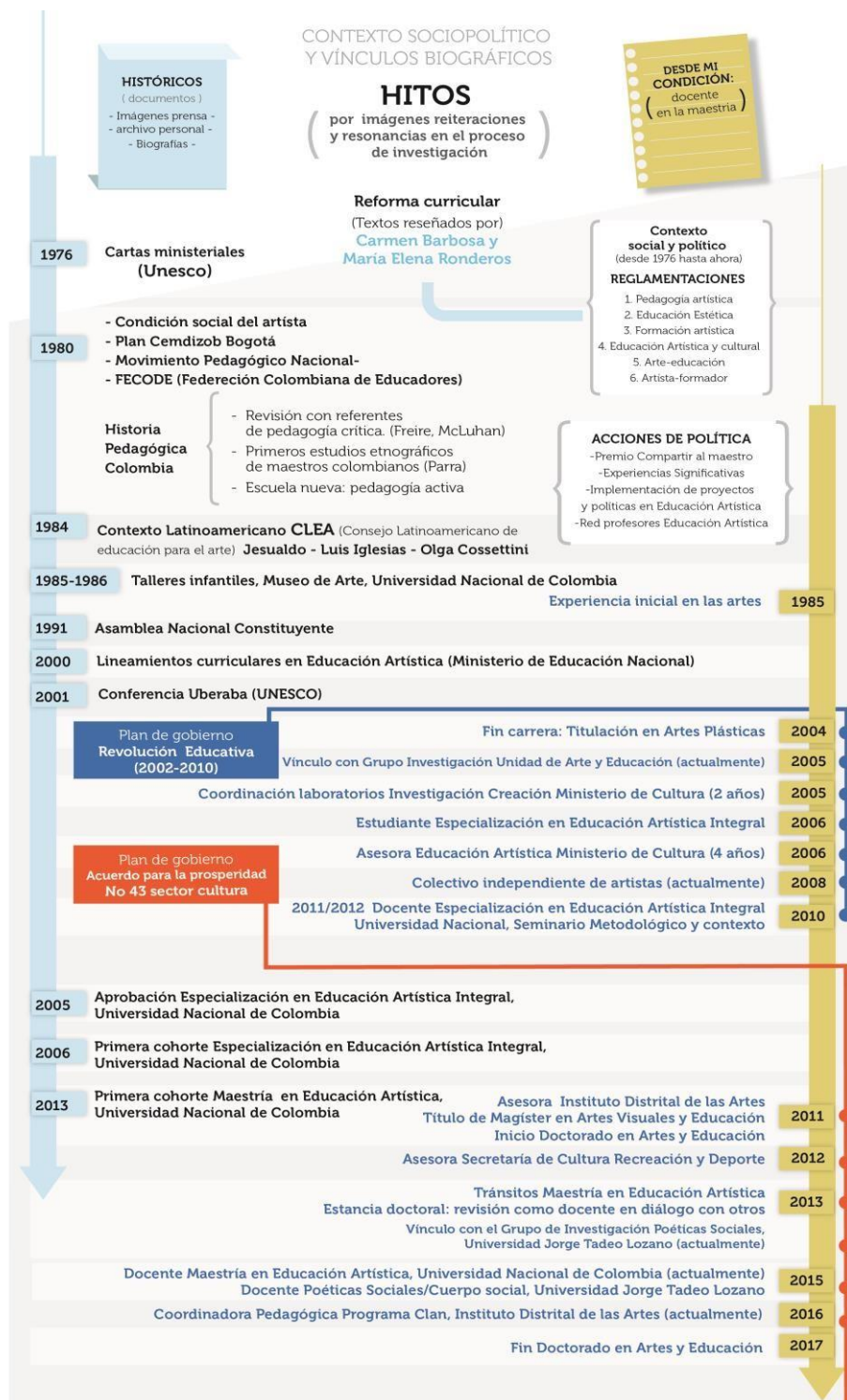


Figura N° 15. Relaciones (una posible de varias) entre hitos del contexto sociopolítico y los hitos biográficos presentes en algunos colaboradores e investigadora (2015)

Elaboración en colaboración con Marcela Garzón y Camilo Jiménez.

Una estrategia que me permitió tomar distancia, contextualizar y situar las escenas de los relatos fue la perspectiva de historia cultural, entendida como construcción social, me permitió rehistoriar la narrativa de la experiencia propia, y a su vez mostrar una perspectiva local de estas historias que no han sido escritas aún. Esto me permitió el tránsito entre lo micro y lo macro para evidenciar el quehacer actual de los educadores artísticos, reconstruyendo parcialmente tradiciones y prácticas que nos conforman.

Una de las necesidades locales, que identifiqué en su momento, fue la elaboración de historias sobre educación artística. Por eso uno de los marcos que dejo esbozados -y sobre el cual realizo un relato dentro de una narrativa cultural siguiendo la perspectiva de historia cultural-, es la idea de correlato o hito que triangula los relatos personales con narrativas más amplias para historiar la experiencia. Estos ilustran, ejemplarizan o sintetizan asuntos neurálgicos para comprender el presente de la investigación que desarrollo y cuyo origen fue detonado por relaciones biográficas evidentes en las conversaciones con los colaboradores. La figura N° 15, precisamente, es una síntesis gráfica de estos correlatos donde conecto asuntos biográficos propios y de colegas con elementos de contexto más amplios.

Vínculo entre historia cultural y los materiales recogidos

Este vínculo lo hago explícito en el siguiente apartado, en el que, a partir de una de las conversaciones con Patricia, quien habla de la influencia en su vida de la teología de la liberación y que cotejo con discursos y movimientos existentes en ese momento.

Esta conexión no la uso para disertar sobre la teología de la liberación, sino sobre lo que ella despliega en el contexto local en torno a perspectivas locales de investigación educativa y procesos de formación en artes, entre ellos la configuración del movimiento pedagógico y la educación popular que, de cierta manera, sitúan de modo más amplio discursos locales en torno al problema de investigación.

Retomo este fragmento de conversación sostenida con Patricia, dado que ella y Marys son las únicas docentes del grupo que tienen una relación directa con la escuela, y que en este diálogo sobre educación artística y enseñanza de las artes es fundamental.

PATRICIA: Las monjas sufrieron un cambio de mentalidad y de influencias porque, estuvieron afectadas fuertemente por la teología de la liberación. Aunque ellas venían de esa tradición súper ortodoxa y de ese clasismo tan grande de las señoritas por este lado, y, las niñas pobres por el otro. Con la teología de la liberación la cosa cambio mucho y la educación que ellas empezaron a impartir también. Entonces me tocó vivir esas dos cosas. Las monjas más conservadoras y tradicionales que fueron las del kínder y primaria, y las monjas entre muy comillas revolucionarias del bachillerato.

Sobre la condición docente

El fragmento anterior, me remite al ámbito escolar. En ese sentido, dentro de ese contexto, considero importante una aproximación a la condición del profesorado que aporta elementos para comprender su situación actual.

Primero señalo elementos relacionados con la educación popular en Colombia, poniendo de manifiesto la influencia del movimiento pedagógico, los comienzos de la investigación participativa en el campo de la educación y los científicos sociales. Por otro lado, reseño, desde una perspectiva cultural, el trabajo de algunos colectivos artísticos y la educación no formal que en una determinada época⁴³ se centró no sólo en la alfabetización sino en la formación de públicos y que continúa vigente.

Este apartado busca poner en diálogo las voces recogidas y las 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. Esta idea apuesta por situar y comprender propuestas

⁴³ Los 70's y 80's fueron décadas en la que buena parte de mis colegas terminaron su formación inicial y empezaron a ser profesores universitarios.

pedagógicas relevantes, en relación con cruces específicos en el campo de la educación artística y la enseñanza de las artes.

Relación entre el movimiento pedagógico y la educación popular

El incremento poblacional, los procesos de urbanización, las exigencias de los organismos internacionales y de los pobres por la escolarización van a demandar desde finales de los 70 un número creciente de docentes, sin que las escuelas de formación dieran abasto. La imagen de la maestra tradicional –mujer, católica, conservadora y controlada por la Iglesia y los políticos regionales a través de estrategias clientelistas– va a disolverse en un magisterio más pluralista (Duarte, 2003, citado por Miñana, 2009, p. 59).

En la década de los ochenta el Movimiento Pedagógico se instala con fuerza en Colombia. En el Congreso de Bucaramanga (1982) quienes participaban allí, toman la decisión política de impulsar dicho Movimiento 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), éstos 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.

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). Esta afirmación tiene un correlato en el contexto internacional en el que la condición docente es proyectada por la Unesco a través de la Recomendación relativa a la Condición del personal docente (1966) y la Recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior (1997).

Con relación al campo que nos ocupa es importante señalar la Recomendación relativa a la Condición social del artista (1980) en la que se mencionan acciones concretas para el reconocimiento del status social del artista siendo una de las más relevantes su formación (ver apartado de “la vocación y la formación del artista”). Este aspecto es determinante en la formulación de políticas en educación artística locales que se realizan posteriormente.

Las prácticas institucionales en la educación en artes en el sistema escolar se realizaron en los CASD: Centros Auxiliares de Servicios Docentes. También se implementó un plan específico denominado CEMDIZOB que inició en los 80 (Decreto de 1994) y significa Consejo de Enseñanza Media Diversificada de la Zona Oriental de Bogotá. También se desarrollaron los CEP (Centros de Experimentación Pedagógica) en 1976. Estos son antecedentes del currículo nacional cuyos sustentos teóricos se centraban en la Escuela Nueva, Jean Piaget y Viktor Lowenfeld.

Respecto a los referentes locales, en la Reseña de la histórica del arte en la educación formal colombiana (Fandiño, 2009), los discursos señalados dan cuenta de dos momentos. El primero relacionado con la capacitación dada por la Universidad Nacional en 1969 y la dependencia del Ministerio de Educación desde la Subgerencia Pedagógica del Instituto Colombiano de Construcciones Escolares para formar a los

docentes del INEM (Instituto Nacional de Educación Media). Sus programas se centraron en la Escuela Comprensiva, Escuela Activa y el Diseño Instruccional de Dick.

Las líneas anteriores empiezan a configurar un mapeo de apropiación de discursos foráneos en el contexto local que era derrotero de las prácticas institucionalizadas que se llevaron a cabo desde los 70's.

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, por el teatro La Candelaria en la década de los 60. Según esta idea la obra se construye colectivamente, teniendo como punto de partida la relación entre el actor-creador-promotor- roles que se traslapan, y en el que son fundamentales tres momentos para que esta creación acontezca: el momento cognoscitivo, ideológico y estético.

Consideramos primero el acontecer de la producción de una obra de arte (su proceso de creación) determinado por tres momentos que guardan entre sí relaciones de oposición y de complementariedad. Pero no queremos limitar estas consideraciones a la obra de arte, sino que nos proponemos extenderlas al autor, al creador de la obra y al grupo que se presenta como productor del espectáculo teatral (García, 1989, p. 3).

Menciono este caso porque desde allí también se empiezan a denunciar acciones del conflicto armado en Colombia que tanta relevancia tiene en el desarrollo de la actividad cultural colombiana, como se verá más adelante. Actualmente el teatro La Candelaria trabaja desde la equidad de género, el teatro con grupos y el movimiento social de mujeres Expedición por el éxodo.

En este recorrido vale la pena señalar que en los esfuerzos por generar modelos apropiados de educación para el contexto colombiano se encuentra la

implementación de la Escuela Nueva⁴⁴ desde 1976, aunque en este modelo las artes no hacen presencia en la educación formal. Esto reafirma el lugar marginal que ocupan dentro del sistema educativo. Con el tiempo, las artes encuentran acogida dentro del campo cultural bajo premisas similares a las educativas, siendo las más nombradas el *integracionismo* y el *acceso a todos*.

Es así como, en un movimiento simultáneo, la educación popular hace presencia en los 70 siguiendo premisas de la Teología de la Liberación y de Freire quien la denominaba “educación liberadora, educación para la libertad, educación concientizadora, educación dialogal, entre otras” (Muñoz, 2012, p. 156).

Dos acontecimientos marcaron los cambios y la evolución de la educación popular: el surgimiento de los modelos de investigación participativa, que le daban un norte de sistematización a este discurso; y la construcción de un campo intelectual de educadores populares, resultado de los grupos de izquierda y de la vinculación a las prácticas educativas y políticas de estudiantes y profesionales universitarios (Vélez, 2011, p. 136).

Precisamente la educación popular encontró sustento en la Investigación Acción Participativa (IAP), ya que ésta era,

la opción metodológica más consecuente y coherente con otras prácticas liberadoras emergentes como la Teología de la Liberación, la Comunicación Alternativa y la propia Educación popular desde el movimiento de Educación Popular, la preocupación por la producción de conocimiento tuvo como referente común a la IAP (Torres, 2010, citado por Vélez, 2011, p. 137).

Esta alfabetización, según el autor, incluye la creatividad como una de sus áreas de acción. Al igual que lo hacía la Dimensión Educativa, otra organización encargada del trabajo con comunidades es la Fundación Fe y Alegría, que transitó entre lo

⁴⁴ Dado que el movimiento Escuela Nueva, tiene una tradición amplia en Colombia. Para este caso me refiero a la estructurada por el grupo de trabajo de Vicky Colbert denominada la Escuela Nueva <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-94522.html>
<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-89868.html>

formal y lo no formal, donde se promovía la alfabetización de todos los que participan en sus procesos formativos.

Si bien las iniciativas de la educación popular están asociadas al movimiento pedagógico y estudiantil; la educación para adultos, para el trabajo y los más desfavorecidos ocupa un lugar central en el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje) que incorpora en la década del 2000 la formación técnica en artes centrada en los oficios de la misma como luthería, escenografía y vestuario. Esta discusión sobre la formación técnica se dio también en la Academia a través de Acofartes (Asociación Colombiana de Facultades de Artes) en donde se discutía la pertinencia de la misma.

La aparición de la radio y la televisión transforman también las maneras de alfabetizar. Radio Sutatenza, declarada recientemente patrimonio de la Unesco, es ejemplo de ello.

Un escenario que no se puede obviar son las Casas de Cultura, pues su institucionalidad es referente de formación artística a nivel nacional en el ámbito informal. Surgen en los 40's y se formalizan en los 60's. Allí se realizan procesos de sensibilización y formación descentralizados. Algunas de ellas luego serán las escuelas populares de arte y más tarde escuelas de formación artística y cultural en los que la formación de públicos y el acceso a las artes, en tanto "derecho cultural", es central. Se democratiza en perspectiva de ocupación y prevención para no caer en el conflicto armado. En ellas se trabaja, como premisa, "la dimensión social de las comunidades, la formación de identidad y diversidad cultural" (OEI, 2008). Así mismo son relevantes los proyectos específicos para la recuperación de tradiciones indígenas. Recientemente iniciativas para la gestión y el emprendimiento cultural son acciones centrales de estas casas.

Lo popular en Colombia ha estado atravesado por el conflicto y la situación de guerra con la que coexistimos desde hace más de cincuenta años. Para ello basta con ver los planes recientes de artes *Música para la convivencia*, *Conciertos para la paz* y un sinnúmero de actividades que se enfocan a la restitución de víctimas y a la recuperación de éstas en el posconflicto. El Cinep da cuenta de ello.

Aquí cabe preguntarse por organizaciones que ofrecen procesos de formación en artes, la cuales en su mayoría tiene como referente a Freire, pero cuyas prácticas siguen patrones convencionales de transmisión de saberes.

El movimiento pedagógico, también se abrió el camino a la organización de las mismas comunidades y desde allí se habla de entidades de tercer sector que hoy en día son fundaciones, organizaciones y ONG's muchas de ellas que trabajan desde el arte y la cultura y que proveen de servicios formativos a las comunidades más desfavorecidas.

Una experiencia germinal de pedagogía artística en la universidad: los talleres infantiles de artes en el museo

La formación de varios de los colaboradores, tuvo un antecedente importante en los talleres de artes para niños de la Universidad Nacional de Colombia. En este espacio estuvieron vinculados, en su momento, como estudiantes y recién egresados varios de los entrevistados, entre quienes se encuentran: María Elena Roderos, Miguel Huertas, Marta Combariza, Marcela Tristancho, Marys Isbel Rodríguez, y yo misma como niña que participó de los mismos en la época en las que los abrieron, inicios de los años ochenta.⁴⁵

45

María Elena Roderos, entre 1986 y 1989, es invitada por María Elena Bernal, quien era la directora del Museo de Arte de la Universidad Nacional en esa época.

Diseña el programa *Taller de los sábados* dirigido a estudiantes de artes y de otras áreas quienes proyectarían sus aprendizajes a grupos de niños, y un taller de formación a Guías del Museo, probando y afinando de nuevo su propuesta pedagógica, ahora en el contexto académico. Junto con el grupo de estudiantes acopia sistemáticamente resultados, a modo de cartillas, para cuatro grupos de edades. Este programa en su conjunto se llamó *Del museo a la escuela de la escuela al museo*. El taller lo inició el primer semestre Miguel Huertas y lo trabajaron juntos desde el segundo semestre (...) [Posteriormente María Elena], recibe por parte de Marco Palacios, Rector de la Universidad Nacional, una invitación para redactar una justificación desde las artes para sostener y apoyar la idea de ofertar en la Universidad una Especialización en Pedagogía del Arte. [En la nota a pie de página en el documento original se precisa lo siguiente]: María Elena subraya este hecho, como un segundo intento que se dio en la Universidad por plantear una *Especialización en educación artística*, puesto que el maestro Santiago Cárdenas en los 70, inició esta línea de pedagogía en la Facultad, en convenio con la Embajada de Francia. Se alcanzó a graduar un grupo con este énfasis, al salir él de la Dirección, el Consejo revertió este programa.

Esta experiencia se recoge de manera más detallada en el trabajo de máster de Ana María Bernal (2013), *Al margen del museo universitario*, y en la entrevista compartida por María Elena Ronderos que hace parte de la tesis mencionada; así como en una publicación posterior de su autoría, llamada, *Crear entrelasartes: una pedagogía participativa* (Ronderos, 2013).

Luego del cruce de materiales, la considero una experiencia germinal porque en el marco de estos talleres confluyen varias acciones y decisiones que dan origen a una pregunta sistemática por la pedagogía artística en las Facultades de Artes en Colombia en el ámbito de la educación pública universitaria.

El lector encuentra incluida esta experiencia en figura N° 13 llamada *Mapeo de referentes de discursos institucionalizados presentes en los diálogos con algunos colegas* (marzo, 2015).

Al respecto, rescato un fragmento de las conversaciones sostenidas con los colegas:

MIGUEL: En esa época yo también decía que el objetivo no era formar artistas sino formar mejores seres humanos. Otro de los principios que en ese momento no lo hubiera sabido decir así, pero, era el interés por la experiencia, porque los niños tuvieran una experiencia, digamos significativa, pero esas son expresiones que se han desgastado.

Era muy claro el interés por el juego. En esa época tuve una idea, que la sigo considerando vigente y válida, y era cómo la creatividad no se puede enseñar. Si lo que tú buscas es una disposición creativa, había que poner a una persona en una situación para la cual no tenga respuestas predeterminadas.

Entonces poníamos a los niños en situaciones nuevas. Por ejemplo, no papel ni lápiz, porque eso es lo que ellos tienen todo el tiempo en el colegio y lo había visto con mi propia hija. Ella iba al jardín infantil y veía como esto de la expresión libre era muy relativo. Siempre hay una regulación, hay unos filtros, ya el instrumento en sí mismo empieza a aportar una serie de contenidos y de textos que están escritos. Entonces un objetivo que le propuse al grupo desde el principio fue que intentáramos poner los niños en situaciones nuevas, distintas o inusuales, por eso empezamos a hacer paseos, a recoger cosas.

(Fragmento de entrevista a María Elena Ronderos, citada por Ana María Bernal, 2013, pp. 205-206).

MÓNICA: La sensación que recuerdo de esa época es que uno no estaba solo, ahora que lo dices.

MIGUEL: Sí, en eso si éramos muy cuidadosos. Había esta parte de la experiencia que consistía en hacer un recorrido y si algo les llamaba la atención a los niños en este recorrido, se recogía y se traía, pero sin decirles que después harían un trabajo. Al terminar esa parte sí estaba lo que podíamos llamar la expresión plástica. Pero en esa época tenía ideas un poco hippies radicales como que nadie le va a decir a ningún niño que haga o no haga, que los niños sean lo que quieren ser, y si logramos hacer la estimulación anterior bien hecha, ellos van a querer hacer algo.

Había en la sala del museo de arte de la universidad, que hoy es de dibujo, un depósito y ahí estaban todos los materiales. Abríamos la puerta y sacábamos los rollos de papel kraft, las cuerdas, el colbón, etc. En principio la idea que recuerdo era que los niños hacían lo que querían, algunos pintaban, ensamblaban, esa parte era totalmente libre. O sea, démosles el suficiente impulso antes, para después decirles, hagan lo que quieran. Evidentemente los acompañábamos, los ayudábamos a cortar y eventualmente alguna sugerencia hacíamos. Hablábamos mucho con ellos.

MÓNICA: Te preguntaba sobre lo que había sucedido con esos talleres, y me comentabas que entraste como en 1986.

MARCELA: En el 86 entré a ser estudiante y monitora estudiantil. Quien coordinaba estos talleres era María Elena Ronderos. ¿Qué aprendí ahí? Aprendí que un equipo es más chévere cuando es interdisciplinario. Por ejemplo, yo trabajaba con el hermano de Miguel Huertas, con Carlos Huertas, que era veterinario. Había sociólogos, veterinarios y la única artista en ese equipo era yo. Los estudiantes de ingeniería nos filmaban, eso era maravilloso.

El lugar era un hervidero muy interesante que yo no he vuelto a encontrar en ningún otro sitio. Me parece que esto que se está reseñando fue una experiencia muy importante, para la formación de educadores y artistas a todo nivel.

MARTA: Sí, los talleres fueron interesantes. Uno lo dicté con Marcela Trisancho que era para capacitación de maestros y Miguel Huertas también estaba. Nosotras dictábamos toda la parte que correspondía a la percepción y manejábamos fases más desde lo sensible y manejos perceptivos.

Hacíamos reflexiones de todo el sistema de percepción: tacto, ojos, olfato, oído, o sea, no era solamente el accionar con el dibujo, sino con todos los sentidos. Trabajábamos mucho desde un acto muy intuitivo, porque finalmente los únicos textos que teníamos cercanos eran los de Piaget como educador y de Lowenfeld con el desarrollo de su capacidad creadora.



QUINTA PARTE

Comprensiones de lo pedagógico:
polifonías y despliegues



II. Comprensiones de lo pedagógico: polifonías y despliegues

El juego de subjetividades, en un proceso dialéctico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento (Bolívar y Domingo, 2006, p. 22).

El educador no puede cansarse de vivir la alegría del educando; cuando eso ocurre es que está por burocratizar su mente (Freire, 1998, p. 86).

Las líneas que siguen son fragmentos de ejercicios por comprender las voces de varios artistas-docentes a quienes entrevisté y con los cuales conversamos entre 2013 y 2014⁴⁶.

Estos fragmentos los he ordenado polifónicamente. Intentan dar cuenta de situaciones similares de acuerdo a la experiencia vivida de cada uno de los colaboradores. Puestos unos junto a otros empiezan a visibilizar voces y matices que recuperan el sentir y vivir de una colectividad en un contexto específico: la de los artistas-profesores universitarios.

El trabajo recogido a continuación lo realicé revisando uno a uno los audios y transcripciones. Posteriormente elaboré las cartografías de la experiencia organizadas en cuerpos categoriales, y a partir de éstas, se materializaron los dos ejes centrales: comprensiones de lo pedagógico y tránsitos y tensiones entre la enseñanza de las artes y la educación artística.

De este modo incorporo testimonios directos y elaboro una síntesis interpretativa de lo allí dicho en función de los conceptos que problematizan la experiencia para evidenciar construcciones, relaciones y tensiones.

Dentro de las comprensiones de lo pedagógico, luego de realizar el trabajo anteriormente descrito, he agrupado las conversaciones de la siguiente manera: pedagogía como relación; pedagogías desde la práctica de las artes (que luego migrará a los tránsitos y tensiones entre la enseñanza de las artes y la educación

⁴⁶ Para este caso, artista-docente se entiende como aquella persona cuya formación es del campo de las artes y que en su trayectoria la docencia ocupa un lugar importante. La enunciación como artista no proviene del reconocimiento que se tenga o no dentro del circuito artístico en el contexto nacional. Se invita al lector a escucharlas polifónicamente, no para hablar de tendencias y afirmaciones, sino para entrar en diálogo con lo allí señalado y cotejarlo con su propia experiencia.

artística); relaciones entre tiempos y espacios; de estudiantes a profesores; lo pedagógico desde un no saber; condición del profesorado (entendida esta última no solo desde el status salarial y vinculación institucional, sino como el posicionamiento que como docentes se va construyendo); y perspectivas institucionales.

Asumo aquí la entrevista como estrategia narrativa. En palabras de Denzin (2001), es un ejercicio de collage narrativo que trabajé a partir de fragmentos de las conversaciones mismas. Dada su extensión (el compilado final tiene una extensión de 612 páginas), luego de la transcripción, realicé una lectura cuidadosa de las mismas para, a partir de las resonancias y reiteraciones, organizarlas de tal modo que entre ellas pudieran hablar. Por ello la intervención que realizo es mínima; considero que lo allí dicho tiene peso específico dentro del tema que convoca y dentro del cual he decidido ubicarla.

En este primer nivel de interpretación decido ubicar las conversaciones organizadas temáticamente una seguida de otra con algún comentario de mi parte (donde lo vea pertinente y provoque algún tipo de lectura de contrapunto); no obstante, luego viene una síntesis parcial de lo mencionado en cada una de las polifonías. Un segundo nivel de interpretación corresponde a los despliegues en los que sí elaboro unas narrativas distintas provenientes más de las notas de campos y trabajo con imágenes que contrastan o amplían lo presentado en las polifonías.

Aquí la narrativa, la asumo como fenómeno, método y uso ⁴⁷enfaticando quizás en los dos primeros aspectos. Al finalizar cada uno de los ejes temáticos comparto una síntesis final que contienen marcos más amplios que se sitúan en relaciones afines o no a los relatos compartidos anteriormente. Los distintos tratamientos que doy a las evidencias, los asumo como modos de interpretar las realidades móviles, también son orgánicos e intensos del mismo modo que ha sido el proceso de la investigación misma.

⁴⁷ Distinción hecha inicialmente por Connelly y Clandinin (1995). La referencia trabajada en este escrito es de Bolívar y Domingo (2006).

Polifonías

Cuando entras a un colegio en donde lo primero que ves son tres huecos de bala en las ventanas, pues te haces preguntas (Entrevista/conversación, Marcela Tristancho, 2013).

Inicié esta sección de la escritura cumpliendo con los requisitos de citación requeridos para cualquier análisis de entrevistas; sin embargo, a medida que iba revisando cada una de las conversaciones sentía que su carácter polifónico, se diluía, por lo que decidí ficcionar. Aludo al ficcionar en el hecho que las conversaciones no se sostuvieron de manera real entre las personas aquí nombradas; sino que, a modo de collage narrativo, estas intervenciones concatenadas adquirieron otro sentido al ubicarse -luego de una atenta escucha- en las tematizaciones que ellas misma iban proponiendo sin perder su fuerza individual.

Los fragmentos dispuestos de ciertas maneras generaron una conversación entre nosotros recuperando apartados de las entrevistas que sentía relacionados entre unos y otros. Las precisiones que veo necesarias las incorporo usando []. También realizo párrafos breves poniendo en relación distintas intervenciones cortas de varios colegas que recogen reflexiones importantes respecto a los cuerpos categoriales del que hacen parte.

Las historias aquí contadas habitan entre los vivos, y el ordenamiento propuesto es una mirada que he configurado en medio de la elaboración y revisión de las conversaciones, en ocasiones con compañía de los colegas.

Al comienzo de cada subapartado se incluye una descripción de lo recogido en dichas conversaciones. Dada la extensión de las mismas, en el cuerpo de la tesis solo se incluye una selección que cumpla con ser polifónica.

Lo pedagógico como relación

Lo pedagógico lo asumimos desde el encuentro y las maneras en que construimos con el otro. En las conversaciones, lo pedagógico como relación, puso 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. De lo anterior nos percatamos en la acción con el otro que nos posibilita reconocernos e interactuar en colectivo.

Una anotación que atraviesa la comprensión de lo pedagógico son las maneras en que construimos las relaciones con los estudiantes, muchas veces teniendo como punto de partida el miedo, la complicidad, el humor, las necesidades vitales y disciplinares y las relaciones con los colegas. Las construcciones aquí generadas se dan desde la paridad, el diálogo con el otro, la soledad, el silencio, las jerarquías y relaciones de poder.

Las dimensiones de las relaciones humanas que constituyen lo pedagógico supera la producción misma de la obra, y este es un asunto que desborda los modelos preestablecidos en la enseñanza de las artes. La configuración de lo pedagógico pasa por el reconocimiento de las estructuras que cohabitan en nosotros, lo cual se traduce en 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.

Relación con colegas

MONICA: ¿Cuándo dices que fue tan importante, intenso y diferente, en que radicaba esa diferencia? Digamos ¿Qué fue tan fuerte para ti? O bueno para los dos que estaban ahí.

PATRICIA: Si, para los dos; una de esas diferencias era que había cambiado mucho el diálogo, digamos que ya teníamos [William y Patricia] una trayectoria de diálogo en este momento y entonces empezamos a hablar... si, es muy bonito porque empezamos a encontrar personas en la historia del arte que hablaban sobre su obra por fuera de su taller de arte.

Entonces por ejemplo, estaba Miguel Ángel haciendo la capilla Sixtina y hablando con Vittoria Colonna, y bueno, había otro personaje que ahora no recuerdo como se llama, pero digamos que para nosotros era como la relación entre los amigos que se sentaban en los jardines del Vaticano a hablar sobre la última cena y a compartir cosas que eran muy fuertes para ellos ¿no? y era una relación muy particular la de Miguel Ángel con esta mujer; Miguel Ángel que era un cascarrabias y un tipo que no podía, que no tenía una buena relación con nadie, pero con estos dos personajes sí tenía muy buena relación.

Y entonces nos encontramos el diario, las cartas de Miguel Ángel a sus amigos y a su familia., y había alguna carta de Miguel Ángel a Vittoria Colonna. Entonces empezamos a ver que en estos textos y en esas impresiones que intercambiaban en sus diálogos entre ellos había una comprensión sobre ciertas cosas que luego se volvía obvio, entonces nosotros decíamos un poco que eso que pasaba es algo que estaba presente en la obra, y lo que nosotros pretendíamos, así muy osadamente, era buscar en ciertas obras de arte qué había, qué se había dialogado, qué estaba en esa obra de arte, y qué se había dialogado por fuera. Encontramos cosas súper bonitas como muchas de las obras de Frida Kahlo, y en su diario ella contaba cómo, por ejemplo, las dos Fridas surgían de un juego que ella tenía para evadirse del dolor y era que en la ventana echaba el vaho del aliento, y entonces en frente había una tienda, un letrero que decía algo de Pinzón; y entonces por la voz de Pinzón ella abría una puerta y por esa puerta iba a un lugar donde se encontraba con la otra Frida, que era la Frida niña.

Entonces pues claro empezamos a hablar de eso con los estudiantes, y a ellos les pedíamos que hicieran el ejercicio de tejer muchas relaciones de esa obra. Qué veían ahí con otras cosas y eso con la historia de las artes, entonces había unas obras seleccionadas de acuerdo a lo que nosotros habíamos hablado y nosotros hacíamos también una presentación de lo que nosotros habíamos pensado y dialogado antes sobre estas obras y, no sé, algo más que preparábamos que hablaba principalmente sobre la historia del arte, o una obra o algún texto externo. Ahí fue también cuando empezó a aparecer Heidegger, los estudiantes traían sus conexiones; y nada, fue muy bonito y muy significativo porque hay muchas cosas ahí que tienen mucho que ver con el seminario metodológico, con esa manera de abordar ciertos problemas que tienen que ver con el lenguaje artístico pero que no están necesariamente y totalmente vistos ahí, sino que hacen parte más como del proceso del pensamiento y de lo que ahora decimos: la obra de arte.

La relación entre colegas se ha construido desde la amistad (Zoitsa, Milena), desde la amistad crítica (Patricia); desde la cotidianidad, el disfrute y la vinculación institucional (Milena); desde la perspectiva del encuentro y las relaciones, es precisamente “la restitución de las relaciones humanas” (William, 2013) la que cobra relevancia:

Entonces, no es un asunto sólo de artistas, un poco la experiencia que he tenido en aulas, de lugares y profesiones supuestamente no creativas. El tema central son los sujetos, son las personas, pero para hacer ese ejercicio, el tema fácil sería proponerlo a la gente; pero en realidad el tema difícil es dar cosas que deban abandonar para poderlo hacer. Por ejemplo, el ejercicio, ejercicios muy difíciles como el de hablar de lo que a mí me pasa, hablar de aquello que no se habla, hablar de aquello que ni siquiera en mi familia se toca, ese tema no se toca en mi familia ¿sí? ¿Qué me está ocurriendo a mí en este tiempo, sobre lo cual yo no estoy, no lo estoy manejando, no lo estoy, no lo puedo manejar? ¿Qué cosas no puedo manejar en mi vida por mí mismo? ...hay una profunda desconfianza hacia los otros y hay una creencia de que nadie me va a escuchar, y hay una imposibilidad de escuchar al otro ¿no?

Entonces, como un aula en donde volvamos a las relaciones básicas, incluso hasta desconocidas, evidentemente el tema que trate el aula, tiene que ser un tema central que es el de la restitución de las relaciones humanas, el poder volver a confiar en otros y poder volver a hablar de sí, el poder enunciarme de una mejor manera ¿no? (William, 2013).

Relaciones que, como él también afirma, se dan desde la complejidad, la presencia, el acontecimiento, lo imprevisible:

Ahí hay una relación muy fuerte entre la palabra y la materia, la palabra que es capaz de transformar la materia y pensamos que esta materia puede llegar a ser esa relación humana, pues es una palabra que podría afectar esa relación humana, podría construirla, podría romperla podría afectarla de muchas maneras ¿no? De ahí la clase empieza a complejizarse y el juego del profesor es mucho más amplio de lo que le muestra al estudiante, hay unos propósitos, hay unas intenciones que son muchísimo más fuertes que incluso el estudiante comprenderá tiempo después. Como decía un poco que las clases eran incomprensibles, el estudiante siempre exige que haya una comprensión, donde se me explique, donde dígame claramente qué es lo que usted quiere, pero me parece que por el mismo respeto al estudiante hay que plantearle la complejidad, y confiar que él se pueda incorporar a ello, incluso que aporte elementos a esa complejidad; y si estamos formando profesores,

pues con mayor razón, creo que no deberíamos bajar la guardia en la complejidad, porque creo que ese es un elemento que nos pone a pensar en estos tiempos (William, 2013).

La relación entre colegas y los vínculos con los estudiantes se tejen de distintos modos, dependiendo también del contexto por los que cada uno ha transitado. Marys quien tiene una experiencia importante como profesora de artes de escuela, se refiere a esta relación de la siguiente manera:

MARYSBEL: Entonces dijo Rosita ¿por qué no utilizamos la canción “palo, palo, palito, palo bonito, palo eh...”? Entonces con esa canción tenemos que poder hacer algo. Entonces el [profesor] de danza miraba una cosa, el de educación física, el de artes y yo. Yo no me sé la canción, entonces aquí está la canción, entonces era como yo les voy a leer algo y de acuerdo a lo que yo le lea ustedes lo van a dibujar a ver que les sugiere y pues salían...y luego nos reuníamos, analizábamos todo el trabajo.

MONICA: A partir de los dibujos.

MARYS: A partir de los dibujos, a partir de las canciones, a partir de...hicimos un diagnóstico y realmente llegamos como a las mismas conclusiones; entonces tenemos niños que en una clase de artes se gritan, no escuchan, no obedecen instrucciones, les cuesta hablar de ellos mismos, les cuesta decir su nombre, no les agrada ser tocados, no les agrada que les miren, rechazan ciertos tratos ¿no? Entonces empezamos a mirar y después de eso nosotros aquí tenemos que hacer un trabajo colectivo. El profesor de danza no puede hacer una cosa y el de música otra y el de artes otra y el de educación física otra. Como área debemos pensar que nos inventamos nosotros a nuestra práctica pedagógica lo que hacemos con ellos necesitamos de unos mínimos y es la capacidad por ejemplo de la escucha, el poder estar frente a unos niños que tenga cuidado de ellos y cuidado de lo otro, pero no pueden tener cuidado de lo otro sino tienen cuidado de ellos. No desde la higiene, desde cómo miran, desde...todo eso; entonces nosotros empezamos a decir hagamos cosas como esa. Bueno entonces que, a través de qué, entonces educación física empezó a trabajar las barras bravas y nosotras en artes empezamos a mirar pero que deben a prender en música; entonces Rosita dijo: no, pero es que ellos deben a prender cosas, deben aprender a tocar la flauta, deben aprender notas, deben...sí; pero eso no puede estar suelto de lo que ellos son.

Relación con estudiantes

Algunas preguntas relevantes derivadas de la construcción de relaciones, Gloria las enuncia de la siguiente manera: “¿Cómo yo puedo aprender a través de lo que estoy enseñando? ¿Qué es ser estudiante y qué es ser profesor?”.

GLORIA: Los estudiantes de publicidad además son clase media – baja, pero quieren ser estrato siete ¿sí? entonces hay unas cosas ahí como que se tienen que resguardar por guardar las apariencias, niños que quieren verse como niños bien, pero que realmente en el fondo existe una serie de oscuridades en su vida, que fue lo que les permitió decir el relato biográfico ¿sí? Y entonces ellos, muchos de ellos me daban las gracias ¿sí?, para mí fue muy fuerte que los estudiantes, o sea, yo decía, pero pues... o sea, yo no sabía qué hacer ¿sí? Algunos lloraban juntándome el texto, para mí fue una experiencia que realmente creo que eso me marcó, o sea, como que definió una ruta de abordaje del espacio pedagógico ¿sí? O sea, que quién es ese otro sujeto que está ahí y que tiene que estar callado porque la educación lo obliga a estar callado ¿sí?, que no puede aparecer porque sí. El mismo profesor cuantas cosas se tiene que guardar para no aparecer como frágil, como débil, como humano ¿sí? y eso me ha generado a mí, o sea, de ahí en adelante es todo lo que yo he venido pensando ¿sí? pero creo que un detonante fue ese ¿sí?

MARCELA: Entonces digamos que mis clases, bien sea para pedagogos o artistas, mi relación, la relación que yo construyo con estos estudiantes, es una relación de pregunta y de instalar problemas y de también ser uno más, me parece que esto es también lo que me ha permitido que años después me encuentre con todos estos personajes que hoy en día son mis pares también, y me gusta verlos crecer; que para uno de profesor es muy interesante ver niños que estuvieron en un taller con uno, y que hoy en día pueden ser sus colegas, eso también me parece muy emocionante; yo creo que es una relación de crecimiento, digamos que en los momentos distintos, mientras son estudiantes y ya cuando son profesionales, se logra seguir tendiendo puentes para que esta relación crezca y se nutra ¿no? Además, me pasaba por ejemplo con Andrea Guía, y con Alexandra, y me parece rico poder, creo que eso es un buen síntoma, si uno luego puede aprender de la persona que fue estudiante de uno es porque de alguna manera algo bueno hubo.

MARYS: Me gustaba pensar que yo no era la que hacía sola el ejercicio, sino que era capaz de construir con otros” (...) No es la clase en la que le voy a enseñar a hacer algo, sino que yo debo posibilitar que él [el estudiante] disfrute de eso porque finalmente no es la nota (...) que ese reto era bien grande.

CARMEN: Con los estudiantes todo el tiempo estamos en relación; cuando yo enseño, estoy aprendiendo y también estoy enseñando y eso se lo digo a los estudiantes, todos vamos a aprender. (...) [A propósito de la evaluación] terrible, no sé si porque estamos en un proceso de transformación siempre, que por una nota previa que puede ser un cuatro o un tres o... es un proceso de incorporación sucesiva pedagógicamente hablando.

ELSA PATRICIA: Entonces luego hablamos, yo soy regaladasísima con las notas, si lo logra yo le pongo cinco y no me importa y es chévere; y entonces nos sentamos un momento a hablar y me dice profe, yo salí de esa oficina, fui me fumé un cigarrillo, y me puse a llorar; me sentí bruto; estaba sintiendo que era muy bruto. Entonces, pues de todas maneras él me dio las gracias porque fue chévere, pero fue como ese momento de dolor de un estudiante que sale de la oficina y uno sabe que ¡juepucha! Está con ese corazón y esa alma rota... o sea, como que sentir esa, esa cosa ahí, y se volvió importante para mi práctica docente en el sentido de que uno puede exigirle mucho a los estudiantes, o sea, que es una obligación hacerlo, pero hay que cuidarles la esperanza, hay que cuidarle el corazón un poquito; entonces como, como... usted fue... entonces como, como que bueno, ahí sí, como que vienen otro tipo de lenguajes pero entonces es como, como sí, yo sé que los puedes lograr; y el estudiante me dice: es que usted confía mucho en mí, y no es decirles como: yo sé que lo estás logrando...

MONICA: Ah, pues con todo este propósito de atraparlo ¿no? Que era lo que decías hace unos minutos atrás

PATRICIA: Entonces como, como que le pongo tanta atención en este primer semestre como en lo que construyen y cada vez que digamos voy a las entregas y todo y alguien pasa por ahí, yo le digo: venga me cuenta y lo escucho y pregunto y me construyo un mapa del estudiante, entonces cuando están por acá arriba, entonces me dicen: es que yo estoy buscando no sé qué; entonces yo le digo: de verdad, cuénteme cómo es eso; y entonces empieza a hacer preguntas, pero entonces hago preguntas con respecto al mapeo que me he generado de ellos, entonces trato de completar el mapeo y trato de hallar dónde está la incoherencia... es una cosa así como... entonces la, es que se establecen un poco en el cotidiano con el compartir en el día a día, ese proceso, es como, como, es que descubrí que tenía que meterle un pitillo acá y entonces empezamos a hablar y muestre a ver cómo es, cómo es eso que descubrió, que la forma, que no sé cómo; y entonces a mí me emociona ver al estudiante emocionado por eso que cuenta, entonces, yo no considero que cualquier cosa que uno encuentra es obvia, o sea ¿sí? No soy un profesor que descubrió que el agua moja; no, sino que disfruto mucho en el encontrar con el estudiante, procuro respetar mucho eso que el estudiante encuentra de compartir y comprenderlo y eso creo que me va generando, va generando

confianza, pero no es porque yo le imponga, sino porque el otro se da cuenta que me puede decir que no va estar; o sea, lo intento, intento...

Esa es mi elaboración de estos días, un poco, como que no es que yo tengo unas determinantes y que el estudiante tiene que cumplir mis determinantes, sino que el estudiante tiene que cumplir sus determinantes, y sí, tenemos una meta en cada cosa, pero son más sus determinantes, son sus encuentros, son sus comprensiones, sus intereses o sea nos... o sea la clase de Patricia no es la clase donde vamos a buscar lo que le me interesa a Patricia, sino vamos a buscar lo que le interesa al estudiante, pero obviamente está condicionado a lo que le interesa a Patricia; pero lo que me interesa a mí no es... o sea, son tus construcciones internas, entonces yo, no estoy interesada en pitillos y vamos a trabajar en pitillos no, porque a mí me interesan los pitillos, pero resulta que el pitillo tiene un montón de cosas; la reflexión es obviamente sobre educación, entonces si pongo mis preguntas ahí y cada semestre pongo mis preguntas ahí y le digo al estudiante cuales son mis preguntas, pero aun así hay un objetivo, y hay unos interés del estudiante, entonces, creo que es más ese intento en ese espacio, porque yo siempre pienso en ese espacio en donde no hay violentación sobre sus preocupaciones y sobre su encuentro o su manera de crear su estrategia, sobre sus creencias; a mí me puede hablar no sé, o sea, a mí no me gustan las religiones y los cristianos no me gustan pero, pero si tengo un estudiante cristiano yo no le digo usted no me puede hablar; entonces tengo una compañera ¿no? Y ella, ella, hubo un momento en que fue tan violenta la academia que toco decirle: Johana, hagamos una cosa yo la escucho y todo, pero no le cuento eso al profesor porque la decapitaban de una manera porque ella quiere hacer cosas a Dios y lo cree y hace unas imágenes divinas, pero es que ella cree en Dios y tiene el discurso cristiano y es... es supremamente violentado el discurso cristiano; entonces yo le dije: no le diga al profesor ¿para qué le dice? Para que la violenten, es un secreto entre los dos y lo dejamos así entre los dos; y entonces ella empezó a generar discursos que empiecen a hablar de eso que le interesa, pero de otra manera.

NATHALI: Pero a veces me encuentro a mí misma ahí esperando con mis estudiantes, repitiendo diez veces; cosas que quisiera no hacer, yo quisiera ser una cuchilla de profesor, pero me encuentro a mí misma respondiendo buscando tal vez otra cosa, y eso en vez de construir una clase ideal, una clase sin resultados, generándose como una confianza.

Es más, o menos, no sé si siempre funcione, no sé si siempre produce resultados, también hay veces en que me siento estafada por los estudiantes que se aprovechan de eso y me dan muy poco de si y se van, y se van y pasan el curso, y lo que hago en esos casos es garantizar que el estudiante sepa que yo lo sé, y que seguía esperando por él.

WILLIAM: Es un fenómeno del 2000, es un fenómeno de este milenio, que es la incapacidad de construir un diálogo conjunto con los estudiantes, digamos que yo, he logrado recuperarlo por la ruta de hacerme la pregunta de ¿qué les interesa a los estudiantes de lo que estamos haciendo? Y ¿Cómo conecto lo que hacemos con su vida? Y hemos podido restablecer el diálogo con los estudiantes.

Pero es un diálogo cauto, que toca írselo ganando ¿sí? No se da de entrada como sucedía hace algunos años; ahora, digamos, si ha habido muchos eventos, muchos eventos concretos que te ponen a pensar cosas ¿no? Recuerdo un estudiante de la nacional en relación que siempre en mi clase, siempre ha habido una idea de tratar de dialogar con la institución ¿no? Que el trabajo se haga público, de que hablemos afuera, que usemos otros espacios por fuera del aula, que vayamos a otros lugares; siempre ha sido una constante eso, para un poco descolocar a los estudiantes y encontrar otros puntos y otras miradas de lo que estamos hablando.

Un día un estudiante –estábamos hablando de eso- y me dice: “Yo no veo nada novedoso en eso que usted está planteando”. Digo: “Ah, y ¿por qué te parece que no? Y me dice: “porque ese es el deber ser. Es como un estudiante de la Nacional esperaría de su profesor eso; entonces usted no está haciendo nada extraordinario, ni nada por lo que no le estemos pagando la sociedad y mis papás con los impuestos” Y me dejó pensando ¿no?

Cómo pasar de suponerme un profesor extraordinario, un profesor que hace cosas novedosas, a sencillamente decir es mi tarea; o sea, lo mínimo que yo puedo hacer por estos estudiantes es sacarlos, es preguntarles por su vida, es...entonces de alguna manera me puse a pensar en que lo extraordinario debe ser lo más cotidiano, lo más...y me puso a pensar mucho en que el tema no es decir que vamos a hacer algo extraordinario, o decir y afirmar que vamos a hacer algo, sino, que sencillamente la cotidianidad del aula eso es lo que planteo desde el primer día. Desde el primer instante el estudiante llegó tarde a mi clase, llegó veinte años tarde a mi aula, y mi aula ya está construida de cierta manera, de cierta forma, y es a él al que le toca entrar a tratar de leer ese espacio e incluso dejar de preocuparme porque él no lo comprende, no lo entiende, y le va a costar un tiempo articularse a él.

Al final yo siento que después de todo el proceso de un año, lo único que hemos logrado es una interlocución, es ganarme un interlocutor para después, si se puede, pero digamos, que ya no tengo una idea como de proceso, del estudiante no se sabe nada. El estudiante no vivió la vida anterior, porque el estudiante puede venir de una vida intensa, seguramente viene de una vida marcada por muchos acontecimientos. Hoy en día ha viajado, hoy en día tiene internet, hoy en día ha visto televisión, entonces es más el encuentro de dos vidas, y el entra a la mía que digamos, es un poco

más larga, un poco más compleja supondría yo, y tratamos de potenciar las dos cosas; pero trato de no pensar en el estudiante como el sujeto vacío que no tiene nada y que aparenta ser, como diría, el más ignorante, aparenta ser. Debe asumir su rol de ignorante, si no, es más el hecho de potenciar eso que sabe y que lo lleva a formar parte de esa complejidad de la clase.

MONICA: De alguna manera, ¿así es como empiezas a configurar la relación con el estudiante? O ¿Cómo podrías nombrar esas relaciones que estableces o qué configuras con ellos?

WILLIAM: Esa es una pregunta bonita. Porque en la Nacional...

MONICA: Claro en los dos ámbitos... [William es profesor de dos universidades, una pública y una privada]

WILLIAM: Diferentísimo, es diferentísimo porque la Nacional tiene una tradición muy larga de escuela, donde el maestro tiene la razón, tiene la sabiduría, y el estudiante se somete al maestro, se somete a la justicia del maestro; incluso en la investigación sobre el siglo XIX, yo sigo la noción de las cárceles escolares; la Universidad Nacional nace como una cárcel escolar ¿no? Y sigo también con mucho detalle todo ese proceso, los procesos disciplinarios que se les llevan a los estudiantes, que en su mayoría son por la contravención al maestro, por contradecir al maestro.

Entonces la relación en la Nacional y la forma en que yo fui formado, digamos como estudiante, era la de la exigencia al profesor, el profesor debe saber, el profesor debe evaluar, el profesor debe conocer, el profesor debe inquirirme todo el tiempo ¿no? Y en eso la Nacional es muy fuerte y muy marcada.

MILENA: Un buen grupo de estudiantes o un buen estudiante, es el que yo siento que me ha hecho viajar, me ha hecho desplazarme, que me ha desafiado a eso, que yo no estaba en el mismo lugar y él tampoco. Yo en viceversa también, pensaría también que di una buena clase, que hice una buena intervención es porque hable en un cierto momento, planteé ciertos ejercicios e hice que esa persona se desplazara y como que...no sé. Entonces, si desubicar, tampoco es tan así; o esta cosa hay que aprender primero, que uno llega a quebrarlos...no, no tengo tales aspiraciones respecto a algo, ¿sí? porque si alguien tiene la suficiente lucidez del mundo...pero para mí la metáfora del viaje o esta noción del viaje se está convirtiendo en algo muy importante que siento que se realiza, así no te desplaces físicamente; pero esa cosas de ir de un lugar a otro, como...ahí si se plantearía la cosa de ir como viajero con un cierto tipo de conocimiento sea plástico, sea un poco más teórico, lógico, lo que sea, se convierte en algo importante

Obviamente ya en la Especialización en Educación Artística Integral que tú inevitablemente como persona que ejerce la docencia, te tienes que preguntar cuál es tu lugar de responsabilidad que te han invitado,

conociéndote más como estudiante de artes, como artista plástica te invitan a una maestría como profe.

Zoitsa (2013) plantea la relación con los estudiantes como una “necesidad de tener una relación con cada uno de los estudiantes” en las que “la cercanía del cuerpo [es necesaria] para poder transmitir”. Dentro de la relación con los colegas ella afirma que “también hay una admiración muy grande, eso me impulsa a querer estar cerca de ellos (...) entre todo esto hay un afecto, me atrevería a decir entre parte y parte”.

ELSA PATRICIA: en semestres superiores que ahí tengo los proyectos de grado, ya como que el problema no es como la obra que hice, sino como preguntarle al estudiante cuál cree que es su tarea en el mundo y obviamente esa tarea en el mundo tiene que ver con las artes, porque ese es el lugar donde uno está; entonces como ¿Qué es lo que uno quiere hacer? Y es como... como si uno tuviera que volver a recoger, como que no es suficiente con escoger una carrera, sino, además cuando termina la carrera qué quiere hacer con todo eso, y donde quiere estar, mi relación con mis estudiantes es un poco eso.

BEATRIZ: Como un poco yo pienso en la jerarquía, como desjerarquizar un poco esa, eso, como lo que contiene la clase de profesor, estudiante una clase de construcción si se quiere llamar así...obviamente siempre estará esa relación de poder, porque si uno no está ahí diciéndoles venga...tal cosa...eso se vuelve como tan, como un despelote cualquier cosa además porque estaba fundado desde mi anteproyecto también, como en mi inquietud por la palabra; y, pues claro teniendo en cuenta que ellos este semestre que viene ya estrenan montaje, entonces yo dije cada vez hay más posibilidad de hacer este anteproyecto porque hay elementos que les va a fortalecer en un montaje; como tener ahí, digamos en conversación con Jorge, porque yo le presente la idea a Jorge, y pues Jorge también me presento como su idea de clase y oh! sorpresa que tenían muchas cosas como en común; nos hacíamos la pregunta por ¿Qué es lo que necesita para uno crear? Es decir como por los nuevos caminos, hay miles de caminos para crear; para crear un ejercicio como docente o para crear un ejercicio como actor, o para crear ¿no? entonces cómo plantearles también que lo que vamos a ver en las clases, no es como un camino hermético, sino, vean, ahí hay una posibilidad, pero si no, o sea, de eso ustedes pueden...como alongarlo, pueden estirarlo...yo siempre utilizo una palabra que a mí me marco la vida y es hipertrofia ¿sí? usted puede hipertrofiar eso; una de las...es eso, ¿Cómo llegar al tuétano? De ese camino y esa palabrea, entonces pues Ho sorpresa porque digamos que a muchos pelados... ¿sí?

MONICA: No se lo esperaban

BEATRIZ: Realmente si hay muchas posibilidades de llegar a algo, entonces dentro del mismo laboratorio se dieron, se dio la posibilidad de que ellos dictaran las clases, como que algunas premisas sobre por ejemplo; había como algo fundamental ahí, y era como el estudio de los fenómenos de la palabra, de todos los fenómenos que produce la palabra; entonces hablamos de cadencias, de corales, de timbres, de énfasis; son como 12 fenómenos que alcanzamos a estudiar más o menos, y al final lo que se hizo fue; lo que hicimos fue un comité, un comité de lo visual, un comité de lo sonoro, un comité de la escritura, y se sacó un cartilla de todo el laboratorio; una cartilla que esta como en borrador, pero, la imprimimos quedo como un cuaderno, y quedo como un diccionario de todas las compilaciones, pero también había como unas reflexiones de los estudiantes del proceso; entonces fue una cosa que se fue construyendo a medida; es decir, hubo un tiempo para la escucha también, ahí es, investigación o no ¿ves?

MANUEL: Es decir, claro uno no deja su tiempo ¿no? pues obviamente también lo vive y tiene pues ya sus cosas allí, pero para poder entablar esa relación cercana con el estudiante si le toca mirar ese contexto, ese tiempo en que ellos habitan ¿no? cómo se relacionan, cómo hablan, qué expectativas, qué deseos tienen ¿no? creo que eso...pues no puede uno perderlo de vista ¿no? y ahorita que estuvimos con este mamó kogui, eso me yudo mucho también a reafirmar una idea que tenía con respecto a la idea, a la escuela, y a la educación, como algo que cada vez... creo que es más pertinente, es más necesario, y es volver como una relación que llaman horizontal, y a una relación digamos más de la escucha atenta, sensible; no de la voz del profesor, sino del mismo contexto en el que se está.

MONICA: ¿Cómo construyes tú la relación con los estudiantes?

MANUEL: Sí yo creo que primero como personas, como un encuentro entre personas más que como estudiantes, como personas que comparten un territorio común que eso del arte, es su interés por formarse en ese campo, su deseo de ser artistas y pues yo en mi experiencia en ese campo y por mi necesidad que tuve también como profesor... perdón, como estudiante, de encontrar una relación cercana con mis profesores que no la tuve a excepción de una o dos personas, que uno pudo hablar con ellos como caso como amigos, no en una condición de profesor alumno ¿no? a mí me parece que esto es fundamental y digamos, como que haya una relación cercana, más como entre amigos, como personas que comparten un territorio común y tienen niveles de experiencia distintas, y que bueno, se congregan o se encuentran por cuestiones del azar en un salón de clase o en una oficina y pueden, digamos, como, como interactuar, como conocerse y reconocerse,

pues desde lo que hacen o sus inquietudes o qué sé yo, y creo que lo mismo pasa cuando uno trabaja con las personas ¿no?

Es ante todo buscar ser reconocido y ser digamos valorado, respetado y todo como persona, que tiene unos valores, sueños, deseos, expectativas, tiene preguntas y que en este dialogo con uno pueden, digamos enriquecerse ¿no? pueden digamos hasta llegar a ser satisfechas ¿no? y que a uno también como persona le devuelven cosas ¿no? también le preguntan o le ponen digamos a pensar acerca de su rol como artista o como persona o como docente ¿no? ahora, eso no, yo encuentro eso un poco complejo cuando tú te relacionas con grupos demasiado grandes ¿no? digo en una relación más de grupos pequeños, pero me parece que es clave cuando uno tiene un grupo grande, que en la Pedagógica se hacía eso, que era por fuera de la clase, o por fuera del encuentro y digamos, formal de la clase, poder establecer relaciones con ellos ¿no?

Relación desde la vulnerabilidad

GLORIA: Cuando se me quitó el miedo, empecé a interactuar de otra manera con los estudiantes.

MILENA: los alumnos se dan la oportunidad de ser sinceros, pero muy muy sinceros y de permitirse la vulnerabilidad; y esos instantes que uno los puede percibir, son muy maravillosos y las cosas que se dicen allí yo las atesoro mucho, como que para mí son muy importantes.(...) Con el discurso verbal no me moví tanto, digamos, durante la Universidad, entonces, claro, fue para mí una dificultad muy grande tener que asumir un discurso que debe ser verbal obviamente, que es, pues uno ya elabora a partir y a través de las imágenes, y dice bueno, a veces las imágenes son más efectivas, que uno como que hablar tanto. Entonces aprendí, o sea, tuve que aprender, sobre todo en esos primeros cinco años, que yo digo que fue como esa primera etapa; aprender un poco, como... como a hablar, a comunicarme verbalmente diría yo; que eso tiene muchos matices, o sea, no es solo como las palabras que se escogen, son los tonos que uno hace en algunos momentos, las entonaciones cuando uno va a decir ciertas cosas. Cómo mueve sus manos, cómo se para, cómo se sienta... para mí, todo esto tiene que ver con un lenguaje que es, y cada cual asume ciertas, no sé, estrategias o de pronto cosas que le son naturales ya, o que son de carácter; pero digamos que, en esos primeros cinco años, fue eso, como muy de aprender a comunicarme verbalmente, como que mis palabras no se sintieran a veces tan abstractas.

NATHALI: Yo, gracias a Miguel, descubrí lo bonito de la vulnerabilidad en un proceso de creación, de lo que no tiene ningún boceto basado sobre todo en

la escritura o en un concepto comprado, sino que responde a unas fuerzas internas del momento en que tu estas creando un trabajo y son... son como solo intuiciones, no tienen ninguna seguridad.

OLGA LUCÍA: Creo que es una circunstancia nefasta, incluso hasta estoy en crisis con todo el concepto de vulnerabilidad; estoy en crisis con todas las nociones de asistencialismo; estoy en crisis con el llevar para, osea... yo sí creo que en todo lo que he aprendido en primera infancia, en el discurso de la construcción y en y para la vida es donde uno hace un giro.

FEDERICO: Los profesores generalmente llegan con unas recetas y unas fórmulas, sin ningún conocimiento pedagógico, como yo tampoco tenía ningún conocimiento pedagógico ni de enseñanza. Pero no están interesados en hacer la reflexión pedagógica, mientras que yo encontraba un estudiante y en la primera clase yo no asumía una actitud de “yo soy el profesor y usted es el estudiante”, yo soy el que sé y usted es el que no sabe y entonces me toca a mí transmitirle todo este conocimiento; sino que yo decía: miércoles, este estudiante es una persona que se aproximó acá, quiere ser artista y, porque yo tengo la responsabilidad de encaminar esa inquietud artística que tiene y para eso yo tengo que aprender, tengo que aprender de él, o sea, tengo que entender su personalidad artística y tratar de ayudarlo con lo que yo sé, pero es más lo que él me va a aportar a mí, para aprender a como encaminar una personalidad artística. Y entonces yo, yo creo que a mí me daba más miedo enseñar, que el miedo que sentía el estudiante con el profesor; porque pues en música se da mucho eso, como las clases son individuales, entonces el estudiante llega a tocar y está nervioso, porque esta solo con su profesor y está nervioso y me voy a equivocar, no voy a poder.

La relación pedagógica desde el miedo también es un asunto recurrente, como lo mencionaba Federico en su intervención anterior. Miguel a su vez afirmaba: “que [los niños] no quisieran volver era mi gran temor”, refiriéndose a los talleres infantiles que se realizaron en el Museo de Artes de la Universidad Nacional de Colombia en 1985 y que marca un hito no sólo personal para él, sino para la experiencia de mucho de nosotros en el tiempo. Es desde este espacio germinal que la pregunta por la pedagogía artística se instala en el ámbito universitario en Colombia en la Universidad Nacional de Colombia y que ha tenido repercusiones vigentes, a la hora de pensarse la educación artística y la enseñanza de las artes en nuestro contexto.

La vulnerabilidad manifiesta en los estudiantes, como parte de la relación pedagógica, lo evidenciaba Nathali.

NATHALI: Siempre he sentido que la razón por la cual los artistas ejecutan esa clase de escritura es por el miedo.”

MONICA: ¿miedo que lo percibes desde dónde?

NATHALI: A cosas muy concretas, miedo a no graduarse, miedo a no tener éxito en su trabajo, miedo a que su propio ego sea vulnerado a causa de la debilidad de su trabajo. Considero, y seguiré considerando un buen rato que es una razón fundamental por la cual tanto mis estudiantes chiquiticos escriben como nosotros seguimos intentando escribir, no es la única razón ni mucho menos. Yo sé que la escritura es un ejercicio de pensamiento que también permite descubrir cosas sobre el trabajo, pero la manera en que lo he expresado ha empezado a tomar forma eran textos muertos, textos que de ninguna manera avocarían ser leídos por; nosotros, uno dice, en un cafetería todos reunidos, yo les dije: ¡no! deberíamos empezar a escribir cosas tan vivas como las artes que perseguimos hacer, y que estuvieran tan vivas que nosotros mismos quisiéramos leer el trabajo de los otros y que ellos después leyeran los nuestros como uno lee los manifiestos de los artistas del siglo XX, como uno devora el arte popular; no debería estar impregnado esa misma pasión, esa misma fuerza que ponemos a nuestro trabajo.

Pero los textos empezaban a estabilizar todo esto y a ordenarlo y para ser comprendidos casi que a la luz de la investigación; como la maestría se llama a si mismo creación e investigación ¿sí?” (...) tampoco se trata de ser buenas personas, yo también renuncié a eso; el arte no produce buenas personas, uno no se vuelve buena persona con el arte, lo quiero hacer de otra manera. Pero con mis estudiantes procuro ir desbastando esas capas de la representación que hay entre los dos, que tenemos, yo como profesora que también me muero del susto que el curso fracase y me echen y el estudiante que también se muere del susto de perder el curso aunque le parece una chanda lo que yo digo para hacer el trabajo, quiero ir desbastando eso... y a veces lo logro, a veces me gana la velocidad de los días y termino haciendo las cosas como...como... evacuando cosas; pero a veces creo que lo logro(...) Sino que sí, sí puedo lograr que mis estudiantes escriban cosas publicables, eso me hace seguir y también me da susto porque que tal este curso fracase, que tal que al ser tantos yo no pueda tener un proceso personal con todos y que cualquier cosa me escriban y yo los pase, y esto puede pasar..

GLORIA: ¿qué es ser estudiante y qué es ser profesor, y eso, alrededor de eso entender la estructura de lo que yo, de mi formación ¿sí? La estructura, además de lo que yo propongo cuando estoy formando ¿no? Y es que el núcleo de este asunto es lo humano ¿sí? O sea, alrededor de lo humano hacia sí, o sea,

yo voy a enseñar un poquito de historia del arte o estoy enseñándole un poquito de investigación, pero yo estoy en frente de un ser humano y si eso no fuera como tan claro, yo creo que sería otro tipo de profesora ¿sí? Entonces esa respuesta, es decir el posar el origen de mi angustia, porque era una angustia terrible, de estar allí en frente de las miradas, totalmente vulnerable, como cuerpo femenino ¿sí? Me devuelve al origen de esa angustia que había marcado toda mi vida, o sea toda, pero el asunto se revelaba porque empecé a ser profesora, pero eso había determinado todo lo que soy yo, cuando me doy cuenta de este tipo de cosas, para mí el espacio educativo se convierte en otra cosa.

MONICA: Y ¿en qué se convierte tu mirada frente a la vulnerabilidad, frente a la fragilidad que mencionabas, frente a esta condición de lo humano, ¿en qué se convierte, ¿cómo lo podrías nombrar?

GLORIA: Cuando empecé a pensar en eso, desarrollé y estuve muy pendiente por largo rato, muy detenida en el concepto del cuidado ¿sí? Entonces, mi espacio pedagógico, se convirtió, la respuesta inmediata fue convertir mi espacio pedagógico en un espacio de cuidado frente al otro ¿sí? Cuidado en todo sentido, pero como la palabra me generaba una necesidad de pensar, porque ahí está el asunto de la palabra, porque la palabra es; o sea, ver lo que implica la palabra y no haberla podido enunciar a tiempo, porque fue lo que me paso a mí con mi experiencia en mi infancia como estudiante ¿sí? Haberme tragado las palabras, hizo que yo me fijara en este momento en la importancia de las palabras y que me obsesionara por la necesidad de deducirlas, de describirlas ¿sí?, entonces la palabra, el espacio se convirtió en un espacio de cuidado y yo realmente, o sea, en el Bosque Leonardo me decía: ¡ah no!., allá le voy a mandar a tal para que le haga la terapia; yo no sabía cuál era la terapia, pero la cosa es que los estudiantes sí reconocen en mí; y eso es porque lo he escuchado, es porque ellos me lo han dicho, una, una, y es una cosa tan elemental que...como que yo a ellos los trato como a seres humanos, o sea, no sé realmente cómo es, no tengo ni idea, o sea, pero a mí me lo han dicho; es una relación que es como del afecto, pero, es como el respeto y ese cuidado y ese tener atención por lo que tú dices y por lo que tú eres, el tenerte consideración; el de entender que estas en una mala situación y que eso deriva en otras cosas académicas y o sea, es como todo esto ¿sí?

Es como entender al otro como sujeto igual a mí, frágil, etcétera, y sobre eso actuar ¿sí? Entonces, en eso se ha convertido ese cuidado, es sobre eso, ahorita en el texto que te expuse y que está por ahí ahorita circulando y que tal vez publiquen en la revista palabra y obra; bueno, esa de la pedagógica; vuelvo a tomar un poco ese tema del cuidado, entonces, cuando pienso la palabra y encuentro unas raíces comunes con el concepto del pensar yo digo ¡qué cosa tan potente! ¿Sí? Porque entonces pensar y cuidar tienen una, un

elemento común que es el Cuidar que es el latín, y a mí eso me genera una serie de tranquilidad, tranquilidades, porque yo digo, lo que yo he hecho toda mi vida, todo este tiempo que parece que no es nada, sino pensar en lo que yo soy, pensar en lo que yo hago, es un cuidado para mí y para el otro ¿sí? Porque de hecho la palabra misma me lo está diciendo. Entonces esto me alegro mucho cuando encontré estas coincidencias porque no fue al principio, sino fue mucho tiempo después de trabajar sobre el tema del cuidado ¿sí? Y por eso también es que las palabras me gustan tanto, porque yo las desgloso y vuelvo al origen; y volver al origen me parece para mí importantísimo, volver al origen de las palabras, como volver al origen de las cosas porque fue lo que me paso a mí ¿no? ¿De dónde viene mi angustia? Pues de un origen, cuando uno tiene claro puede empezar a tener fragilidad sobre eso ¿sí? No es que lo haya resuelto, pero sabe por qué; o sea, lo entiende, lo comprende, o sea, lo que llamamos llegar a la comprensión.

Entonces eso ha sido todo un tejido de cosas ¿no? Cómo esa necesidad de volver al origen de comprender de cuidar, de pensar se convierte en toda una estructura, quizás aplicándose en muchos lugares, pero sobre todo estaba fortaleciéndome, a mí eso me ayudó muchísimo, como ser humano.”

PATRICIA: el cuidado también aparece por primera vez, lo nombraba Heidegger y entonces es darle la vuelta a la cosa de donde está planteada en un principio y hacer todo el giro para llegar a... pues para él es para llegar a vislumbrar por un momento la verdad ¿no? que igual se va a volver a ocultar, pero es esa búsqueda, hacer el giro para meterse por el camino del bosque para encontrar el claro del bosque y que de pronto se dé la oportunidad de que aparezca la luz de la verdad y volver a perderse en el bosque nuevamente.

Yo creo que la última cosa que... mejor dicho estas cosas son el instante lindo, pero yo creo que se ocultan y se desocultan, la última cosa muy bonita en ese sentido me acaba de pasar en Alemania, en el museo de Dresde espero no me preguntes como se llama...(risas) donde está la Madonna Sixtina, porque en este cuadrito esta toda la lectura que yo hice para empezar mi tesis sobre la Madonna Sixtina, todo el texto que hace Heidegger sobre la Madonna Sixtina, que no lo he vuelto a encontrar, pero lo leímos con Fernando en ese seminario, y yo lo volví a coger y el texto, digamos que parte de una pregunta, y esa pregunta es como ¿Dónde está esta pintura originalmente? Entonces Heidegger hace un recorrido su análisis, su giro metodológico y entonces empieza a pensar esa pintura en un momento dado, no estaba en un museo, sino que estaba con... en una iglesia y estaba situado a determinada altura del piso, entonces la virgen aparecía ante el espectador de tal manera; es un poco un análisis digamos panofskyano, pero hecho por un filósofo y entonces

termina diciendo que en la pintura lo que obra es como un vínculo entre la aparición de la verdad.

Relaciones entre tiempos y espacios

Dentro de las múltiples relaciones que se pueden establecer entre temporalidades y espacialidades en la escuela se percibe una necesidad de romper la linealidad y su espacialidad. Esta segunda a través de pequeñas acciones en las que el cuerpo se hace presente tal como lo compartió en su momento Patricia:

Tendría que poder romper la escuela en algunos momentos y espacios claves para que algo de eso que yo sueño sea posible, entonces...y por eso también te decía hace un rato que si yo...que si a mí me dicen: “tiene la oportunidad de plantear un modelo”, pues yo voy a buscar tratar de plantear esos momentos de posibilidad, porque si te das cuenta esos modelos con el que yo sueño es solo que sea posible; entonces yo trato de hacer eso en todos los espacios que puedo, en todos, en todos; entonces por ejemplo los papás me dicen: ¿cómo son las tareas profesora?, yo mire “usted hace un espacio donde el niño pueda sentar cómodamente, que tenga luz, ojala que el niño haya comido, que no tenga la televisión en frente, ni el internet, ni la música y ya, y le pone libros alrededor y eso y lo deja y usted no toca lo que el niño tenga que hacer, ¡por favor!, eso son, así deben ser las tareas”. Eh...entonces pues, eso es lo que intento lo que yo hago es romper en algún punto el esquema.(...) entonces yo me quedé pensando, a ver si estamos revisando textos del siglo XIX, miremos a ver qué era lo que revisaban en el siglo XIX, si es diferente lo que viene la Secretaría a revisar hoy en mi colegio, resulta que me encuentro que no, que es lo mismo, que es lo que se revisa: se revisa el tiempo, se revisa el espacio y se revisa lo que tiene que ver con el cuerpo; y eso me pareció a mí muy fuerte, porque claro en la medida en que tienen controlado, por eso te digo, a mí me parece muy importante romper el tiempo; si te diste cuenta estas dos horas todo el mundo parecía como no estar haciendo nada. Es la hora de los clubes, es la hora de la huerta, del futbol, de la emisora (...) Y...entonces el tiempo, el espacio porque quieren...eh...no sé, hay cosas muy fuertes como: “ustedes no se pueden mover del sitio donde están porque si no pierden absolutamente todas las características” eh... ¿sí? Tienen que pedir una nueva resolución, etc., etc. Es como abrir otro colegio si te mueves, aunque sea de este edificio para este. Eh... y entonces verifican si están ciertas características y no sé qué otras cosas...no sé, son obsesiones como por cierto tipo de cosas concretas. Ahora por ejemplo no se verifica tanto que los

salones tengan determinadas características, en el tiempo sí; fíjate que el año pasado Ximena, el semestre pasado Ximena hacia su pesquisa sobre Bertrand y el panóptico ¿sí? ...es eso, es el origen de este asunto de vigilar el espacio y la manera como la gente está confinada dentro de un espacio.”.

La semana experiencial. Entonces son pequeños rotos, pequeñas fracturas para que pase lo que tenga que pasar con riesgos grandísimos porque entonces ni los profesores hacen nada, ni los niños hacen nada y a mí también me cuesta trabajo hacer algo (risas) no mentiras, todo lo contrario, pero...si, entonces la cosa es como, como...me termino confrontando yo misma ¿no? pero es el espacio para que surja lo que tiene que surgir; entonces hay que tener la paciencia, hay que dejar que las cosas que vayan a surgir surjan; pero todo lo contrario te digo, porque yo termino yéndome a la emisora; bueno los lunes hacen un programa de tal característica, los martes hacen un programa, pues entonces termino contradiciéndome, pero a veces siento que también es importante como ir a sacudir, yo no sé, yo trato de que no sea control, , pero siento que termino muchas veces haciendo eso.(...)

¿Qué significa ser docente universitaria? y la respuesta es un poco prefabricada, siento yo; porque yo digo que “es el espacio de reflexión, la universidad es el espacio de reflexión de lo que yo hago acá y que este además, como a su vez es el espacio de práctica de lo que reflexiona allá” entonces se vuelven como dos momentos de la misma cosa, pero eh...de dos eh...que aparentemente pero en mi respuesta que te digo un poco prefabricada, no se pueden soltar, que yo necesito para poder encontrar como donde romper la escuela y todas esas cosas que te decía, un espacio para pensarla permanentemente, es prefabricada porque yo podría en pensar solita en mi casa, bueno si claro y tener un grupo de trabajo, bueno eso podría ser de muchas formas. Eh... más cuando uno sabe la problemática que implica la Nacional, eh...bueno que ese es un meollo bastante enredado que no se puede tocar porque si no nos enredamos.

La transformación en los modos de gestionar los tiempos y espacios, también se decantan con el transcurrir de la experiencia.

WILLIAM: hoy podría pensar, podría pensar que son ineficientes, por que digamos, que en la medida en que hoy no hay tiempo, el encuentro es muy corto con los estudiantes, mucho más corto, no vamos un minuto más de la clase, y eso ha hecho que el lenguaje también haya tenido que transformarse, digamos, pasar de un lenguaje donde el asunto era el que marcaba la pauta, los tiempos, y si el asunto daba para estar 6 o 7 horas hablando se daba. Hoy los tiempos son muy cortos porque no hay capacidad de escucha, y digamos que algo que me cuesta trabajo, es estar en un lugar en donde yo no sienta

que hay una interlocución; incluso en algunos lugares prefiero hablar muy poco, pasar a la acción, y que la acción después obligue a estar hablando sobre lo que pasó, o sea, ahí hay un cambio grandísimo, porque pasar de hablar y un día tener la necesidad de la acción, a un lugar donde los estudiantes, piden a gritos la acción, y es la acción la que después nos genera ese...

MONICA: de qué hablar...

WILLIAM: Sí, de qué hablar, eso ha sido una transición larga en el proceso pedagógico que yo he asumido, entonces, eso también me ha obligado a que cuando hablo ser más preciso,

Entonces, el origen de la Escuela Nacional de Bellas Artes está íntimamente vinculado al origen del régimen de la regeneración de 1886, y a una constitución política que duro 100 años, sí, es una dimensión muy fuerte, y creo que en ese momento era la tarea que había que hacer; cuando yo miro la investigación años después, la pregunta es otra, y es ¿qué tengo yo como sujeto que estoy en esta actualidad, en este contexto, ¿qué tengo que ver con esta investigación? Y con aquello que yo nombro en esta investigación.

De hecho, retomar este trabajo ha sido muy difícil, porque no cuento con ese tiempo que creo yo que necesito para poder articularme nuevamente a un proceso de reconocer mi cuerpo que siembra un oficio para determinada, para determinada actividad, pero digamos que esa idea de permanecer en el asunto, de reiterar el asunto, de repetir el asunto, de no soltar el asunto, creo que hoy en día permanece en mis clases, en la docencia, como el hecho de no pasar a otro asunto, no escapar del asunto ¿sí? O sea, el tema no es acumular más conocimiento, más saberes, más técnica, sino, al menos manejar un asunto; uno maneja un asunto y luego podrá manejar otros, pero ahorita el tema central es el de la profundidad, sobre todo en currículos que ya no tienen profundidad.

NATHALI: Es cómo me relaciono con eso, cubriendo a mis estudiantes, mintiendo por ellos; mintiendo y colocando que sí estás cuando no estás, creyéndole sus mentiras, cuando me dicen me tengo que ir, me van a hospitalizar... y creer la mentira... no sé, esperar por el otro, que va y no vuelve en dos semanas y regresa con mentiras. Yo le escucho sus mentiras y le digo confió en ti, trabajemos juntos, y un estudiante me sorprendió mucho porque espera otra reacción; vienen a mí con excusas, ¡no! ¡No me cuentes la excusa! ¿Quieres trabajar hoy? Siéntate y trabajemos y trabajamos, y me ha surgido algo que me ha dado un resultado extraordinario que incluso a veces he llegado a poner la nota y aprobar el semestre sin que me hayan mostrado su trabajo; queda a consideración de él si lo hace o no; y hacen el trabajo y me lo mandan, hacen el trabajo en vacaciones y me lo mandan, tratando de romper el tiempo y el espacio del salón de clases.

Perspectivas institucionales

“Los celadores por ejemplo que son... son gente a que a mí me ha sorprendido mucho, y muy bonito en este grupo, en ese colegio en particular era gente muy preparada para el manejo de personas, de personas no... ¡de civiles!; entonces era gente que tenía más capacidad pedagógica que el mismo docente”.

(Olga Lucía, 2013)

La condición en que nos constituimos como profesores, también pasa por las maneras en que constituimos/construimos relaciones con las instituciones en las que estamos: desde la tercería como lo nombra Miguel, desde el romper la escuela (Patricia), desde el pensarse su lugar y lo que ha significado allí encarnarla (William), desde las acciones concretas y conjuntas con otras profesoras de escuela (Marys); desde el tono institucional que fragmenta y desvincula la experiencia misma (Milena).

Otra manera de entender la pedagogía como relación es a partir de los modos en que cada uno de nosotros establece relaciones con las instituciones de las que hemos y hacemos parte. Aquí el tránsito por la sumisión, la rebeldía, la resistencia y la aparición de prácticas instituyentes se hace relevante:

MIGUEL: Creo que me tocó vivir una vida de tránsito, eso lo he comprendido con mis investigaciones en los años 70's, empezaron revolucionarios y terminaron reaccionarios. En los años 70's yo era estudiante de bachillerato y luego de universidad, entonces creo que el haber vivido también en este mundo que aparentemente está dividido en dos grandes bloques si me ha llevado a tener una cierta simpatía por estas opciones como de la tercería, que casi siempre son fracasos desastrosos, pero si está esta idea de que sí es posible pensarse de otra forma, crear alternativas que no exigen escoger entre dos extremos.

El romper la escuela, coge fuerza, hacer algo para que acontezca la transformación “vamos a acompañar a esta niña en su deseo” (Patricia, 2013)

PATRICIA: (risas) Sí, pero es buscar realmente, tener pequeñas acciones. La niña que tú viste que tiene síndrome de Down, que es una niña muy

recientemente ingresada al colegio, eh... se me esconde, le ha costado muchísimo trabajo ser la única niña con síndrome de Down en un colegio donde hay cien niños y todos son “normales”, eh... y entonces que venga y me dé el abrazo que tu viste que me dio... ¡uuuy! es una cosa que yo siento...bueno ahí estamos trabajando, estamos en eso. Eso también es romper la escuela de la manera que se entiende tradicionalmente; es lo que tu decías ¿no? como qué puede uno hacer: pues entregarse, pues entregarse y aunque está lo que te acabo de decir sistematizado en el PEI y además puesto en términos pedagógicos, lo puedo decir así más ampliamente.

En otras ocasiones en medio de la conversación, hay preguntas que la institucionalidad le devuelve al sujeto:

WILLIAM: Entonces, saber que pertenecemos a un modelo tan antiguo con unas repercusiones sociales tan grandes, me pone a preguntarme, en qué institución es que yo estoy trabajando y en qué institución me formé ¿no?, ¿de qué institución soy profesor?, qué legado tengo, y un poco ¿Cuál es mi perspectiva hacia el futuro en relación a ese pasado?”

Ayer pensaba una cosa muy interesante que era si la institucionalidad, que es un fenómeno a pensarse, porque estoy metido ahí ¿no? se pone en tensión con este sujeto, que no tiene una materia en lo presente, él no se ha hecho con una materia en lo escrito ¿No? tal vez la ha pensado, tal vez lo siente, tal vez lo sufre, tal vez lo padece, pero todavía no ha construido digamos como un corte, sobre el cual pudiese pensar, sobre el cual poder empezar a abordarse y a mí me parece que hay algo que es muy fuerte y es que uno podría hacer investigación sin tener esa materia y la investigación podría llegar a ser un poco vacía, un poco...quedarse en el lenguaje solamente y en una ilusión de lo puramente teórico y no ha involucrado un sujeto en ese lugar histórico, un sujeto que ha construido, que ha incorporado esa propia institucionalidad la ha incorporado, no es esa cosa extraña de él, sino que lo constituye, no solo en la esfera de lo educativo, sino en todas las esferas; entonces pensaba en una perspectiva interesante que es muy escultórica, que era la idea de la materia, como construir materia como conocimiento de si un poco que el construir esa materia es un poco más allá de la institucionalidad, donde encuentro una relación muy fuerte entre este personaje y su vida social, o sea, no están disociados, no creo que sea un subjetivismo extremo, sino que precisamente es esa condición de lo social que de alguna manera está condicionado, lo condiciona para hacerlo.

Entonces ahí hay una cosa chévere y es que, perdurar en ese pensar, o pensarse constituye esa materia, creo que la gran dificultad es que estamos pasando todo el tiempo de un lugar a otro sin permanecer el ejemplo nos lo

ponía un sujeto y era como el papel del enfermarse para tomar distancia de sí. Y Patricia les planteaba la dificultad contraria: y era “no podemos parar, no podemos enfermarnos”

En otro contexto externo al universitario, y en relación con el trabajo en la escuela, la institucionalidad adquiere otras dimensiones:

OLGA LUCÍA:(...) hay una cosa que tienen que ver con lo que se instala en la institución educativa del saber qué porta un maestro director de clase, un maestro director presente toda la semana, a un maestro ocasional como puede ser el papá ocasional que tenga en la casa que viene un día y no se vuelve a ver. Ya con la institución que nosotros trabajamos un día ya no vamos a trabajar, y entonces ya otra vez un abandono más. Van a llegar otros seguramente “a ver si le creo; para que se vaya mañana” entonces su estabilidad, su vínculo, sus proximidades están es con el maestro de base, o sea, el maestro integral de primaria o el de las áreas. Hay áreas de convocatorias de manejo de cinco años en la misma institución; pasan a ascender desde el manejo; son instituciones, o por lo menos está en particular, que tienen modos de relacionarse entre sí, que son atributos de sus conceptos familiares, incluso resistencias y formas de protegerse dentro del marco institucional porque son guerras internas. Tú puedes estar expuesto todo el tiempo, yo escojo los docentes, miran tú vulnerabilidad y lo único que les interesa decir es: “No tiene manejo de grupo” (...) Entonces es un filtro y en esas negociaciones unipersonales donde uno lo único que pide es capacidad de escucha, por las referencias, por las construcciones que están haciendo en territorio, porque es la primera vez que se monta. Entonces, digamos que eso es un ejemplo, lo otro puede ser las formas como uno hace presencia como organización en una institución educativa con jornada 40 horas, lo otro puede ser como digamos la institucionalidad del sector educativo cómo está viendo el proyecto frente al sector cultural.

MONICA ¿Cómo lo ven ustedes, que además están ejerciendo distintos roles?

RODRIGO: En el caso de la institución, hay una negación, no sé si es intencionada, reconociendo que hay acciones y prácticas que llevan a efecto que no a fuerza son las esperadas ni deseables; o sea, puede darse en el caso de la desidia de los rectores de cómo las personas están actuando en diferentes espacios, porque hay personas que se ponen la camiseta y la sudan porque están convencidos.

OLGA LUCÍA: Digamos que ahí hay varias lógicas instaladas, o sea digamos que el tema es delicado porque hay una lectura de protección; del predio y del territorio de parte del docente vinculado de planta, que siente el pánico y además el desdén hasta hacia donde se supone que ellos en legítima situación

de oferta de una calidad educativa nunca han tenido un lápiz para poder dictar su clase y por oposición llegan unas organizaciones externas a tenerlo todo, con plata, materiales, tiempo para demostrar visiblemente lo que ellos no han podido hacer con la carencia; entonces eso pone en situación, no de beneficio a los niños, sino, de riña entre docentes.

RODRIGO: pero... pero la lógica es imperativa; son distintos. Tú sabes que cada colegio es una realidad diferente, seamos claros en eso que opera sobre sus propias lógicas. Una cosa es la lógica que puede tener la Secretaría, sea cual sea; otra cosa es lo que piense hacer en artes, y otra cosa es lo que finalmente piensa el destinatario último; que en algunas instituciones si están respetando desde el principio. Entonces hacen una convocatoria, dialogan con el niño, respetan los intereses del niño, evidentemente no se pueden desmadrar en la oferta porque sería inmanejable económicamente, es imposible hacer todo lo que se propone medir ¿cierto? entonces se han ido acordando y se han focalizados unos objetos muy puntuales; hasta ahí es el consenso; ahora, ya la acción misma es otra cosa.

De las conversaciones también salieron algunas nociones de lo pedagógico relacionadas al goce del encuentro (Patricia), el diálogo (Julia Margarita) y su imposibilidad (Olga lucía). A su vez en voz de William, se hablaba de una no definición.

PATRICIA: la coincidencia es como en el...en el gozar del encuentro ¿no? como haber gozado del encontrarse personas en ese momento y poder decir, pues, ya nunca más las volví a ver, pero algún tiempo después que si me las encontraba en alguna parte eh...que le dijeran a uno: ¡ay profe yo estudié...no sé qué!, en esa sensación de cercanía de haber generado un vínculo, creo que eso es tal vez lo único que siento que permanece.

Voy a hacer mi mejor esfuerzo, preparar mis clases de la mejor manera y ser la profesora seria, que tiene cosas inteligentes y serias que decir. Porque yo sé que a lo largo del semestre y a lo largo del año me voy a ganar el respeto de mis estudiantes y van a ¿no sé?, siempre termina sucediendo algo. Entonces de pronto cuando Juliana termina diciendo esas cosas y las hipatías terminan diciendo esas cosas uno se empieza a dar cuenta que lo valioso está en el goce del encuentro (...) lo interesante está en el llegar a decir ¿saben qué? yo sé una historia que ustedes no se saben y yo sí “había una vez un pollito... y dejar que la gente florezca...”

Aunque varias de las conversaciones giran en torno al diálogo con los estudiantes, las instituciones y demás instancias que lo hacen posible, hay otros posicionamientos como el siguiente que habla de su imposibilidad:

OLGA LUCÍA: (...) ahí se expresa la sordera selectiva entre artes y educación; y no es selectiva con necesidad; es que la necesidad es de educación hacia las artes; entonces nosotros la misma sordera la estamos teniendo con el equipo; hay personas que se creen conocedores de la pedagogía y el desarrollo; pero no del arte: “yo como de eso no sé, no sé hablar de eso” “pero eso sí, eso no existe, lo que existe es esto” ... como... ¡llegamos a ver!”

Entonces, sé de personas que se han retirado de la Facultad de Artes, para no participar en el Convenio por la presión que hace Graciela Fandiño en el proceso, porque es solo lo que ella piensa, solo lo que ella diga, solo lo que ella instala y eso sirve, es que ellas si saben lo que lleva; mientras que todo lo que estamos construyendo es un diálogo, es una mirada dialógica, una mirada de saberes y sabedores cultores, papás, cuidadores, mamás y artistas comunitarios, en donde no hay un saber que prime sobre el otro, sino que tenemos que construir saberes para la primera infancia en dialogo... “ah no, eso ya se hizo, ya lo tiene Dewey y...”

MÓNICA ¿es de esa dimensión?

OLGA LUCÍA: más grave todavía, porque incluso son confrontaciones que hacen entre ellos delante de uno, donde se paran, y se van, y no vuelven; entonces uno queda... ¡de esa dimensión! Pero además es que tenemos gente adentro convencidísima que tienen toda la capacidad para escuchar a Graciela por lo tanto el resto no lo escuchan; cualquier referente tiene que ser de ahí y solo de ahí, y tu verás.

MONICA: Y en ese asunto complejo que cada vez va adquiriendo más elementos, digamos, que se ponen en juego ¿cómo podrías nombrar estos asuntos de los pedagógico, o la pedagogía, o la relación pedagógica que pones en juego cuando estas en el ejercicio docente? O sea ¿Cómo se podría nombrar eso de la pedagogía? O ¿cómo la asumes más bien?

WILLIAM: (risas) El problema es asumirla sin nombrarla, es como esos innombrables, por un peligro grande que es: cosificar una pedagogía, convertirla en una fórmula, asumirla como un añadido de lo que uno hace o incluso ponerla como una guía, algo que guía mis acciones, algo que guía mi comportamiento, creo que la pedagogía es un ejercicio histórico concreto de la manera en que yo estoy en el aula, yo me hago presente de una manera concreta en el aula y me hago presente con un estado digamos, histórico en el sentido de la comprensión de esa pedagogía; digamos, el tema tiene que ver más con la conciencia pedagógica, más con tratar de captar, de tal vez, la

construcción de una mirada que es capaz de captar el aula en sus relaciones de complejidad, y digamos, ésta, tiene que ver con el que capta la totalidad del lugar y no se limita solamente a centrarse en el currículo, o en la asignatura o el profesor, o el estudiante, la didáctica que se está generando entre ellos, sino más el que capta el acontecimiento pedagógico, un acontecimiento de profunda relación de los que componen el aula, y un componente de transformación que es muy fuerte, pero creo que algo que se ha vuelto muy complejo de entender es el problema del conocimiento en el aula, de cómo se conoce en el aula, porque eso se volvió como una pauta psicológica, para un psicólogo muy marcada, y últimamente me he dado cuenta que hay que entrar a tratar de explicarse, de devolvernos a hacer preguntas, que la pedagogía las ha vuelto instrumentales, pero que creo que tienen que volverse a ser pensadas: por ejemplo: ¿cómo conoce el estudiante? ¿Cuál es la relación que hay entre el conocimiento como una lógica racional y el conocimiento como una lógica del deseo? Y empezar a hacerse preguntas un poco más extrañas como: parece ser que yo no me puedo meter en la cabeza del estudiante, parece que el problema del aprendizaje es un problema del estudiante y parece que mi tarea pedagógica, tiene que ver más con propiciar el deseo de conocer del otro, o esclarecer ese deseo de conocer del otro y volver a elementos tan esenciales como la curiosidad. Creo que el aula fracasa, si no hay deseo de conocer por parte de los estudiantes, el aula fracasa si no hay curiosidad; el aula fracasa si no hay una voluntad de conocer, el aula fracasa si no habitamos en la incertidumbre, que es lo que nos motiva a esclarecerla, que nos pone en dirección hacia buscar un conocimiento.

Creo que, si yo hablara de la, de aquello que fundamenta las clases paradójicamente, la lectura no nace siempre del arte mismo, sino, más de pensadores que han tratado de articular el hacer con el pensar; y en términos de una también urgencia social, especialmente los alemanes; últimamente, con una amiga, Patricia, que tienes que hablar con ella, y que llegó de Alemania, encontrábamos una increíble. Recordábamos la referencia tan fuerte que tenemos de Alemania, de un momento específico de Alemania, que creo que es vital en esto que estamos hablando, que tal vez aparece con Heidegger, con Hannah Arendt, que plantean un tema; que empieza a aparecer el tema del fenómeno, empezar a pensar el tema de la experiencia en relación a una, o digamos en contravía a un pensamiento digamos, post – capitalista, que empieza a permear la sociedad ¿no? Que Hannah Arendt, un poco lo encuentra en la banalidad del mal, lo llama ella; como una extraña manía a dejar de pensar, una extraña manía a dejar que los acontecimientos asuman a los hombres, y los hombres se vean, digamos, encausados en su hacer por un determinado destino al que llamamos progreso, como esa idea de Benjamin; pero hay una necesaria urgencia de volver a pensar al ser

humano, y una necesidad de que vuelva a dar cuenta de sí y que vuelva a empoderarse de sus asuntos, de que vuelva a ser constructor de su historia, y eso creo que es, lo trabajo en el aula, donde trato que los estudiantes, un poco miren hacia sí y hacia su historia de vida, hacia su historia personal, familiar, y empiecen a encontrar elementos de cómo han sido construidos ellos como sujetos, y empiecen a poner en evidencia, en qué medida ellos son constructores de su propio destino, o en qué medida pertenecen a unas tendencias, a unas líneas, en las cuales se han ido incorporando poco a poco; como el hecho de los que son profesores, ver toda una condición de lo que es ser profesor, el ser mujer, que implica también unas condiciones muy concretas de cómo actuar, como hacerse presente, como relacionarse; el ser joven; no sé, hay cantidad de adjetivos, digamos, que hacen que las personas ya no sean dueñas de su propio destino. (William, 2013)

El reconocerse parte pedagoga hace parte a su vez de los lugares en los que nos construimos como tal y que lo señala Julia Margarita:

JULIA MARGARITA: yo pensaría que hablar de pedagogía en abstracto no es un posible, solamente en ese contacto con los grupos, con los contextos es como uno puede entender que eso es importante y cómo va desarrollando uno unas habilidades y también un respeto por el otro, tu creerías que yo dure unos...yo no sabría cuántos, pero el día que pude... no sé cómo decirlo... Yo sé que nunca terminaremos de aprender, pero uno de todas maneras si dice a la edad que yo tengo que pues algún aprendizaje tiene ¿sí? y si a mí me preguntan ¿Cuándo cree usted que se sintió pedagoga o que aprendió a enseñar? Pues eso es relativo, porque uno nunca aprende ni termina de aprender, pero yo pensaría que el día en que yo pude situarme con confianza en una relación comunicativa con el otro, o sea, que yo me despoje de la investidura del enseñante y con todas esas, como prevenciones, como miedos diría yo; el día que yo pude sentirme como una estudiante con confianza, y gozarme la clase, creo que ese día pude empezar a ejercer un rol de pedagoga, y te cuento que me pasaron muchos años mucho, muchos años, porque siempre está uno como en función de la preparación de la clase, del acartonamiento de que esto es lo que hay que hacer; el día en que fluyeron esas relaciones comunicativas y pude ponerme en el lugar del otro que aprende, yo no sé, creo que ese día estuve más cercana a la pedagogía.

Es un reto y a veces se logra, a veces no se logra, a veces sale uno feliz de su clase, a veces diría yo vulgarmente como un perrito con el rabo entre las piernas; pero también esa capacidad de volver uno sobre la experiencia, de volver a mirar qué paso, qué no funciona y ser humilde ¿no? y ser capaz de volver con el grupo y decir bueno, qué nos pasó, y confrontarse y permitir

que eso de la obligación es dura, es dura; favorecer un ambiente de correlación donde la gente pueda decir las cosas no es fácil, yo creería que esos son como los mayores retos.

Por eso te digo pues, que mi ejercicio es en el sistema educativo, digamos, por decir algo así, en educación no formal o en espacios comunitarios, no he tenido mucha experiencia.

De estudiantes a profesores

Dentro de los colegas que se identifican con las maneras en que fueron formados y reflejo de ellas son sus maneras de aprender y enseñar, se encuentran: Zoitsa, Marys y William. A su vez hay un correlato, el que se opone a dichas maneras, precisamente lo que no se quiere hacer. Esto está presente en las intervenciones de Miguel y de Federico.

En las distintas conversaciones se hacían manifiestos momentos de identificación, oposición o transformación de acciones y momentos sucedidos como estudiantes y lo que esto había significado a la hora de ser profesores. Es de este modo que se han organizado las conversaciones, en prácticas de identificación, oposición y transformación.

CARMEN: Cuando yo era estudiante lo que importaba era formar buenos instrumentistas, la parte pedagógica no existía. Mi padre era profesor de química en la UPTC (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia) y tenía en su biblioteca muchos libros de pedagogía. Lo que yo hacía era ir y leer todo, todo lo que encontraba, por eso cuando en la Universidad al ser yo representante estudiantil y exigir que la formación pedagógica existiera dentro de nuestra formación, me dijeron pues aquí nadie sabe de eso, no hay quien lo haga.

Si no hay quien, pues entonces con lo que yo sabía, y al ver la necesidad que existía, me postulé y les dije que yo daría las clases...

Dentro de las conversaciones se hacía evidente la necesidad de la transformación de los modos en que se han formado los colegas. Afirmaciones tales como “nunca pude construir un lugar en el colegio, como ser yo” (Miguel, 2013).

Prácticas de transformación

NATHALI: Lo que me di cuenta es que el desafío más grande para estar en la Universidad es considerarse como estudiante, no tanto reclamar en la institución un cambio o que los profesores cambien, sino tomar decisiones como estudiante y ser demasiado violento en la decisión de no permitir que se le busque algo realmente importante y creo que hay algo más revolucionario en eso que el estar como reclamando cosas, porque ahora en mi experiencia de profesor también sé que hay como un comportamiento que aparece en uno, que es más fuerte que uno, no tengo ni idea si quiere cambiar cosas con la institución, pero la institución lo aprieta, es como que uno no deja de ser un empleado, un asalariado; y esto es difícil, entonces creo que la oportunidad siempre está en ser estudiante.

WILLIAM: Hoy pienso ¿qué significa haber sido formado en esa escuela con una tradición tan conservadora? de hecho eran los profesores mayores, casi que pensionados, digámoslo así, mientras que en la Nacional los profesores eran, pues de esa generación que la Nacional descartó, o sea, cada vez que se pensionaba un dibujante, no lo reemplazaba otro dibujante, se pensionaba un escultor. Cuando la Nacional se dio cuenta que había perdido las experticias en el año 2000 y pico, empezó a tratar de rescatar esos oficios y a tratar de convocar nuevamente profesores con oficio, ya era, ya no fue tan fácil conseguirlos, ya no fue tan fácil rearmar esa escuela por esa parte.

Pero digamos que yo digo que me formé en el oficio, que hoy muchos años después, lo articulo a una manera de pensar, a una manera de actuar a una manera de proceder; yo creo que sería muy diferente si me hubiera formado en una época de arte conceptual, de arte político, de arte, no sé, situacionista ¿no? El oficio, y el oficio da una manera de pensar y una manera de actuar que hemos estado pensando seriamente que debe ser pensado nuevamente en el espacio de la universidad, porque es el aprender desde la experiencia del actuar mismo, no es la idea de explicarle al estudiante, no es la idea de enseñarle al estudiante, no es la idea de guiar al estudiante, sino, fundamentalmente es que el aula se ponga en experiencia como a la manera de un taller y el estudiante entra su práctica con un oficio, y ese oficio debe articularse con la manera de pensar, con la manera de actuar, tras un tiempo sin oficio, y es un hecho que hay que pensar seriamente y nuevamente; fíjate, las cosas que estoy recuperando me hacen pensar en este momento en cómo me formé en el oficio, y porqué es necesario de alguna manera volver a ellos.

Prácticas de oposición

MONICA: no quiero enseñar cómo me enseñaron, decías en varias ocasiones

MIGUEL: Sí, quería hacer lo contrario, no sabía qué era lo contrario, como te digo en esa época éramos muy buenos para saber qué no queríamos [1976-1982]; pero no podíamos decir qué queríamos de una manera más asertiva. Pero esa siempre fue mi guía entonces, de ahí viene ese giro, yo no llegue a la pedagogía por ese sendero de la vocación o de una bella experiencia que hubiera tenido en el pasado, creo que llegue a la pedagogía por el camino del resentimiento, llegue tratando de luchar contra una molestia que tenía; para mí la universidad fue muy importante creo que me dio lo más valioso que he encontrado como de pensamiento de actitud, pero también yo pase todo tiempo peleando con la escuela. De una primera fascinación uno no conoce nada y aquí aprende que es un carboncillo y cosas, a mí se me abrió el mundo eso me cambio, me transformo totalmente la forma de pensar pero... siempre considere que era una escuela conservadora autoritaria entonces al tiempo que fui ahí sí muy buen estudiante, muy dedicado, muy presente siempre también fui construyendo una visión muy crítica de la escuela entonces, digamos, ese es el giro que dan para mí las cosas incluso hace un tiempo me preguntaban usted qué es y yo les decía: yo soy artista, hoy tiendo a contestar yo soy profesor e incluso si me he situado en este punto ha sido una decisión digamos intelectual, política, lógica, racional, pero mi instinto me lleva por otra parte mi instinto me lleva al desorden, a la sensualidad, a las bromas; no, no, eso no plantea ningún conflicto no creo que sean cosas excluyentes me parece que a veces los estudiantes se sorprenden de ver que yo tengo una vida o incluso de que yo tenga un cuerpo y no si solamente un ser académico pero si hay una... hay un giro, algo que da la vuelta desde mi experiencia como estudiante a mi experiencia como profesor, incluso a veces me pregunto si mis estudiantes no me verán en algún momento como yo vi a mis profesores en bachillerato, en la primaria y me preocupa mucho que eso pueda pasar (...) para mí era muy claro que quería vivir mi militancia como artista y como profesor, entonces definitivamente, empecé a ver mis posibilidades profesionales así, de hecho no tuve el puesto de planta pero si me dieron un pequeño cargo como profesor ocasional algo así, el sueldo era muy bajito también con la secretaria de educación y esa fue la primera experiencia formal con la educación, fui profesor de un colegio de bachillerato también en un sector popular donde yo vivía en Santa Elenita y trabajé más o menos cuatro meses al final del año es decir no habían tenido profesor de artes en todo el año y yo tenía que cumplir el programa del año para todos los cursos en esos cuatro o cinco meses y bueno hay empecé.

En ese momento me pareció muy claro que todo mi ideal político de transformar la sociedad, que no se iba a desarrollar a través de la militancia en algún grupo armado o en un grupo político sino que el campo era la pedagogía y que en términos ideales dada la tradición del arte del siglo XX es decir el arte conceptual, las vanguardias, todo esto que uno podría perfectamente en este momento suponer que la pedagogía podría ser una obra de arte; eso sí fue algo que se configuró en esa época para mí muy claramente. Digamos para mí ese era mi proyecto, ser artista en primer lugar, pero un artista que asume que su gran obra o su obra esencial más pública era la pedagogía aunque seguía haciendo mis dibujos y esas cosas que siempre pensé que lo que a mí me alimenta es el dibujo digamos... ese es el origen ese es el giro que dan las cosas de echo eso también determina mis teorías mis planteamientos porque me di cuenta que cuando uno, si uno no ha estudiado pedagogía y quiere enseñar la primera tendencia es enseñar cómo le enseñaron a uno o por lo menos a uno se le plantea la pregunta de si quiere hacer eso y yo por lo menos en muchas ingenuidades o en muchas ignorancias, si tenía claro que yo no quería hacer lo mismo que habían hecho conmigo.

FEDERICO: Ese es como el enfoque de la educación musical en Francia ¿sí? hacia el músico solista. No es igual en Alemania donde es más para el músico de orquesta.

Entonces yo me fui a estudiar allá con la intención de convertirme en músico solista y ese repertorio del percusionista – solista, era el que me interesaba. Entonces yo conversaba con mi profesor y le decía: ¿sabe una cosa que yo no pienso hacer nunca? Es enseñar. Yo no quiero ser profesor, o sea, si yo no soy músico solista finalmente, bueno, podría tocar en una orquesta, podría tocar en una banda o podría hacer otras cosas, pero yo lo que si no quiero es enseñar. Eso le decía yo a mi profesor que era un músico solista, dedicado a enseñar. Entonces él me decía ¿sabe que es lo que pasa? Que hasta que uno no enseña algo no lo entiende. Yo recién ahora que estoy enseñando, es que entiendo de qué se trata esta música que nosotros tocamos. Hasta que no la comencé a enseñar yo no entendía. Ahora lo entiendo como que él estaba haciéndome entender, de que yo, si quería realmente entender mi profesión tenía que enseñar; entonces cuando llegue a Colombia, el primer trabajo que me salió, fue enseñando. (...) este estudiante que yo tengo aquí, mañana va a ser mi competencia en el puesto que yo tengo, entonces a mí no me interesa enseñarle de la manera fácil, tengo que hacérsela difícil y ese hacérsela difícil era acabar con la personalidad musical de mucha gente. Eso era el conservatorio aquí en la Universidad Nacional en esa época; entonces nadie debería estudiar aquí en el conservatorio, nadie, absolutamente nadie.

Prácticas de identificación

MONICA: Y ¿Cómo fue esa primera experiencia? Porque dices claro, tengo lo que aprendí en la escuela o en la universidad y ¿Cómo podrías nombrar esa experiencia de ser profesora en ese momento, antes de graduarte además? ¿No?

PATRICIA: hay como diferentes cosas ahí que son importantes, son... una es la juventud, entonces uno se ve como de la misma edad de sus alumnos, entonces, aunque ellas eran niñas de colegio, pero de todas maneras yo a esa edad tenía cara de niñita, entonces era como el parecido un poco, la posibilidad de estar muy cerca de ellas, entonces en los recreos yo no estaba con los profesores, sino que me sentaba en los grupitos de las niñas, y poco a poco fui ya pues conociendo profesores, haciendo como una relación con los profesores, pero la empatía inicial era mucho mayor con las niñas que eran mis alumnas, que con los profesores; entonces este es como un primer nivel de con quien se entiende uno mejor y con quien como que logra construir relaciones.(...) Bueno, eso era lo mismo que yo quería hacer en mis clases, poder emocionar a las niñas a las que les importaba muy poco la clase de historia del arte, que era, el relleno la costura, todo eso, pero, pero; pues algo si lograba como centrar y que pasaba en algunas niñas, y entonces yo obviamente como todos empecé a dedicarme muchísimo a la preparación de las clases, a leer y a buscar libros, a meterme en la biblioteca de la Javeriana para poder investigar y ahí como que conocí a los autores emblemáticos de la historia del arte que jamás he podido como nombrar porque además me cuesta un trabajo, no pude nombrarlos ni cuando me presente al concurso de la Nacional.

Lo pedagógico desde un no saber

Nos configuramos como profesores aprendiendo a serlo. La condición de vulnerabilidad se evidencia y el no saber lo que se enseña, a nivel de contenidos, es un impulso para -desde lo intuitivo- elaborar programas, aferrarse al sentido común y generar estrategias de autoformación que con el tiempo se van transformando.

Aceptar el no saber dentro del rol del profesor, implica un desafío importante en la medida que cambia la existencia misma del docente y esto, al hacerse con conciencia, amplía al universo de las relaciones con los estudiantes. Este no saber con el tiempo se va consolidando como experiencia y aquí me permito interrogarlo ¿de qué

manera el no saber se mantiene vivo para que el deseo por un aprendizaje individual y colectivo se haga presente?

Aceptar que se parte del no saber conlleva también a enfrentarse con desempeños técnicos disciplinares específicos en las artes que luego se traducen, aunque con la mejor voluntad, en procesos de sensibilización hacia las artes. No obstante, esto se reduce a una transmisión débil de los principios básicos de cada lenguaje artístico desvirtuando su potencia social y creadora. En ese sentido varias de las afirmaciones aquí recogidas, instalan preguntas por los lenguajes que denotan posicionamientos con respecto a lo que se entiende por arte.

MIGUEL: no, ya no recuerdo tal vez en el texto haya quedado registrado, si... esa era más o menos la estructura, a mí siempre me sorprendía que los niños quisieran volver, ese era mi susto siempre...

MONICA: ¿que no volvieran o que volvieran?

MIGUEL: no, que no quisieran volver, era mi gran temor. Es decir, si yo supongo, visto con distancia, yo creo que fue un buen taller. Yo creo que era muy bueno, pero siempre tuve un sentimiento de inseguridad muy grande; porque yo sabía que no era profesor de oficio. Para mí eso era muy clarísimo yo me sentía lleno de buena voluntad de ideas, puedo pensar lo que quiera, pero sabía que yo no tenía experiencia, que me faltaba mucho, que no tenía ni idea del método, es una... son recuerdos muy ambivalentes; porque cómo te digo a la distancia y a la hora de defenderlo yo pienso que era muy buen taller; pero realmente yo me sentía muy inseguro no me sentía bien, quería que los niños se sintieran bien, yo supongo que lo lográbamos o sea, cuando pienso en cuando cómo puede un niño manifestar su tedio, su molestia o su desagrado con algo, nosotros no teníamos ninguna de estas manifestaciones. Los niños la pasaban bien, creo que los papás siempre podían quedar un poco desconcertados por la clase de cosas que hacían los niños, pero no.

Federico, por su parte habla desde el saber disciplinar dado por la propia formación, sin dominio que en el encuentro con otro se produce:

FEDERICO: Ya el mundo moderno no es esa educación del maestro y el aprendiz, donde el maestro es el único que se sabe todos los trucos y se digna revelárselos a un estudiante al que ha escogido entre otros, eso ya no existe. Sino que los estudiantes ya son estudiantes críticos y como aquí estamos en una universidad en donde la formación es amplia, es humanística, en donde supuestamente desarrollamos el pensamiento crítico de los estudiantes, pues

esos estudiantes preguntan y uno tiene que tener la solvencia para contestar, o mejor aún, porque eso también me pasó muchas veces, a decir: no sé. Tratemos de averiguar por qué eso que yo estoy diciendo o el porqué de su pregunta, averigüémoslo entre los dos porque yo sinceramente no sé. Pero los estudiantes ya no comen cuento, entonces eso es muy bueno.

JORGE: siento que, con las clases de actuación, claro, porque como es un grupo que yo...mira que tampoco es por el tiempo, porque a este grupo de actuación los he conocido hace cuatro semestres. Entonces fue ver con ellos cuerpo, luego voz, luego otra vez cuerpo, después actuación, es decir, he estado más tiempo con los otros que con los chicos de montaje... ¿cómo manejaba eso? Yo no entiendo. Eran como dos escuelas distintas ¿no? universidades distintas. En la mañana que era actuación yo llegaba a las 10 am, montábamos todo, hacíamos un precalentamiento, yo estaba siempre como presionando como ¿Qué vamos a hacer? ¿Qué vamos a ver?

Mostrábamos, analizábamos el material, poníamos tareas y nos veíamos la otra clase y ya, y era muy tranquilo, pues, en la medida de lo posible claro, porque siempre hay sus altibajos, de no encontrar, de no entender, de no saber hacia dónde coger, pero siempre fue marchando.

La otra clase era muy difícil, entonces...no sé, yo creo que era como dos personas distintas yo, en una era una madre, y en la otra era un...era muy agresivo, lo reconozco. Reconozco que, con esos estudiantes, fui muy agresivo, o sea, a lo último, en el ejercicio que te decía, ellos escribían: a mí me parece que el profesor (risas) es muy agresivo, él debe saber que el ambiente es lo más importante para aprender. Yo sé; creo que hace falta hablar con ellos para cerrar la cosa.

JULIA MARGARITA: A mí ya me había picado el gusanito de la danza, pero de una manera muy empírica, muy de hobby, yo entre al grupo de danzas de los maestros del distrito y ya llevaba 5 años danzando con el grupo y pues, yo creo que el gusto por el arte es algo que siempre está cercano a la poesía, al cine, al teatro, a todo lo que a uno lo conmueve, y si había alguna facilidad de expresión corporal, además que había cursos de ascenso en el escalafón; entonces uno tomaba unos cursos que lo complementarían ¿no? bueno, entonces allí empiezo a enseñar, pero se fue abriendo el espacio, se fue abriendo porque se fue un profesor, y además después de hacer mis pinitos en danza, porque era muy problemático porque me tocaba gastar mucho tiempo a la preparación, no es que improvisara, pero en lo otro si tenía una preparación, mientras que en esto no, si no tenía que hacer mil cosas, tenía que estar pendiente, hacer aeróbicos, estar en la jugada, estar en curso que lo prepararan a uno para las clases, también porque no solo iba a enseñar danza tradicional, sino que tenía que...y usar estrategias, ir con el chico que sabía;

entonces sí, es en este curso de la práctica docente, donde uno aprende y aprende a enseñar.

MONICA: Y...que estabas diciendo que lo del conocimiento es más como este lugar de lo que no sabe, o del no saber.

WILLIAM: Bueno, es ponerse en situación de aproximarse a lo desconocido; como en dirección a lo que no se conoce y creo que la escritura empieza a poner de presente, lo que está presente en el texto, pero también pone de presente lo que no. Entonces pensaba mucho como en la fundación de una reflexión como alrededor de cómo, de cierta incomplitud, sobre todo en lo político, en lo cotidiano. Pensaba un poco como la... en el exceso de institucionalidad de los profesores marcados así, marcados como muy predecibles, muy prejuiciosos y muy sobre la certeza; todo un territorio de certezas

MILENA: cuando yo me enfrenté por primera vez a la posibilidad de ser docente, pues digamos que me toco muy sobre la marcha también, comenzar a investigar, a armar mis clases también, porque, pues la formación que yo había tenido acá en fotografía había sido, digamos más bien básica; todo había sido un poquito más, pero poquito más por las cosas que yo me planteaba y averiguaba.

MÓNICA: Tú eres la que más armaste definiciones, insisto. Hay un ejercicio fuerte que tú señalas varias veces que es la mirada a la autoformación: yo investigaba, yo miraba, yo iba o hacia ¿no? y desde un lugar del no saber, no haber entendido esto en la universidad, pero yo voy y aprendo, yo voy y hago, yo voy...este no saber es una cosita que se está cruzando en muchos de nosotros, como el no saber. Yo empecé a ser profe de ciertas cosas que me tocó construirme a mí misma.

MILENA: Claro, porque es que no hubo una facultad de pedagogía en mi momento o no se habían configurado electivas sobre pedagogía artística, entonces uno llego allí como ¡bueno! Vamos a ver que construimos muy desde el instinto, ni siquiera de la intuición sino del instinto. Yo creo que esa historia se va a repetir mucho.

Un tránsito interesante se refiere al no saber cómo una decisión de olvidar para aprender:

MONICA: algo de lo que mencionas que es como ese aprender para olvidar, como que yo aprendo me meto ahí, mejor dicho, pensaba un poco como en... ese aprender para olvidar, ¿así mismo asumes tu labor como docente?, es decir, o como la piensas, como se ha venido configurando esa labor como docente ¿no? Porque hablas de yo aprendo, aprendo me interesa estar aprendiendo todo el tiempo estos desafíos diarios, posicionarme, si hay algo

que me incomoda pues lo afronto ¿no? y en la relación digamos que asumes a los estudiantes como sujetos, como personas, ese aprender para olvidar ¿cómo se manifiesta?

GLORIA: No, pienso que el lugar en el cual yo empiezo a construir como a hacer crecer algo permanentemente es la educación, o sea, cuando llego y me instalo ya no necesito aprender para olvidar porque parece que lo anterior con las imágenes como yo te decía me generaban incomodidad, las imágenes me generaban incomodidad y eso lo digo también cuando en algún lugar de la escritura. Pero la educación no me genera incomodidad, el mundo del arte me genera incomodidad, mucha incomodidad y por eso decidí retirarme; esa cosa voraz ¿sí? en que tú eres reconocido si conoces a los Ricardo Arcos, o a los Jaime Cerón.

El no saber se evidencia también a partir de las limitaciones que cada quien identifica dentro de su proceso formativo

OLGA LUCÍA: Veía que las cosas eran repetitivas y eran mecánicas, eran más de tenerlos ocupados más que de poder hacer cualquier cosa, alguna intervención creativa.

MONICA: ¿Cómo estudiante de la Licenciatura?

OLGA LUCÍA: Como estudiante en la Licenciatura en Bellas Artes ¿sí? Habían muchos maestros que eran de la Nacional o de la Tadeo qué sé yo... y había como un lugar común en el que la enseñanza del arte; y desde allí digamos que fueron cuatro años en donde la preocupación frente a la docencia y la investigación en la docencia se iba haciendo más sensible, incluso tuve un novio que me llevo que no era novio; un amigo, de esos que uno empieza a coquetear en los primeros semestres y justamente en la Fundación del Niño Diferente, él estaba haciendo pasantías y quise hacer como una incursión como más a profundidad gracias a que él estaba ahí, el tema es que vamos a la actividad, duro como tres viajes yendo al tema, pero siento las limitaciones más del tema pedagógico; hubo otra ocasión en un taller infantil del Teatro Nacional que estaban hasta ahora abriendo sus formas de construcción de, de la enseñanza de las artes en un taller paralelo al teatro nacional de la 71 que era por la misma zona de la universidad, y un grupo de amigos creo talleres para niños, ahí en el teatro; no, al lado había como el taller para niños y en ese taller estábamos con Jorge Cuenca, Rafa Castillo, Adriana Roa; era como un grupo de cinco músicos, actores y... sobre todo de la actuación o del teatro, de la psicoterapia o de la música como enseñanza específicamente para niños.

Todas las actividades que había planteado en mi cabeza, y en este entonces, en el entre tanto para hacer coincidir ciertas cosas de comprensión de la dificultades que uno puede tener, es que yo salí del colegio de 15 años y entonces, cuando está en segundo semestre estaba ya de 16 años, pero seguía siendo muy chiqui, y cuando me dieron esos niños de 2 a 6 años, yo no supe manejar absolutamente ningún vínculo con esos bebés; entonces todas las actividades yo me las inventaba para grandes y no había forma, y con papás al frente. Total, la crisis más tenaz; yo creo que duré debajo de mi cama unos cinco días para no salir, porque fue una exposición a la ineficiencia infinita. Pues nada, eso fue muy duro.

Condición del profesorado

Con relación a la condición del profesorado -conformado por el grupo de colaboradores, que han tenido relación con la universidad pública, en las intervenciones se han nombrado también exigencias que se le hacen al mismo. Ya no solo en función de la información a transmitir sino en el trato y distinción de una relación servicio-cliente y lo que esto implica en el servicio educativo público. 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 teorías, concepciones y problematizaciones hacen de puente entre lo micro y lo macro. Lo micro entendido como el contexto del máster, y lo macro que contempla las denominaciones de un contexto más amplio y los asuntos expuestos en los enmarcados teóricos.

Esta condición no se da únicamente desde el status salarial y la vinculación institucional, sino a través del posicionamiento que como docentes se va construyendo:

MARCELA: Digamos que ese fue mi nacimiento como profesora Universitaria primero en el PFP, después en estas universidades que, si fue como una de las condiciones de profesor de cátedra, que es estar brincando de un lugar a otro, y para mí fue muy fuerte. Entonces esas eran como las preguntas, ¿Cómo generar esa chispa? ¿Cómo aprovechar esa creación? ¿Cómo respetar también el impulso del artista, pero tener en cuenta las condiciones de los niños? ¿No?

SILVANA: En lo público ya pues ha sido más libre el trabajo porque no tengo que vender el curso, el curso, no se llama curso pues en lo público ya los problemas son otros y las ventajas son otras; yo siento que... pues a mí me parece que la educación si debería ser un derecho por eso yo siempre privilegio el trabajo en lo público por eso... si yo lo que hago es bueno, que sea en lo público; nos lo merecemos, porque uno si ve que seamos buenos porque en el sector público hay gente muy mala, pero es intocable porque tiene una vinculación y eso es muy doloroso porque es el presupuesto nacional ahí manejado, manteniendo borrachos y todo que pues... si te contara las cosas que he visto; pero igual pues el trabajo es un lugar más digno para uno como profe por las ventajas laborales que tiene, algunos se aprovechan de eso también ¿cierto? de eh... de más libertad digamos como de cátedra, de moverte como en lo tuyo y la democracia en la universidad ya genera es unos desencuentros que se alargan en discusiones, porque todos tenemos el pedacito la parcelita de libros que nos hemos leído y desde ahí queremos interpretar todo y eso se vuelven discusiones eternas entonces tampoco concretamos; ahí ya me parece maluco que por ejemplo en licenciatura llevamos discutiendo 8 años una reforma curricular y eso me parece terrible ¡terrible!

WILLIAM: Entonces, cuando entro al aula, entro con esa preocupación, y es como: miren la historia que hemos heredado; miren ese origen que tenemos y creo que debemos pensar seriamente en ¿Cuál debería ser nuestro futuro?

Entonces, el aula adquiere una condición histórica que podría transformar su dimensión histórica en una pequeña escala, en una dimensión de 20 o 40 muchachos, y modificarla ligeramente, pero estoy hablando de modificar esa historia que yo ya he investigado; es como pasar de una historia en el anaquel de una biblioteca, a una investigación que se pone en movimiento en el aula, que me cuestiona seriamente sobre mi propia condición docente, mi propia condición de artista, cuestiona la institución donde estoy, y que me hace responsable del futuro de lo que pueda pasar con ellos, a futuro; entonces, es un lugar de quiebre de la investigación.

Entonces, hoy la pregunta está cambiando, se están configurando de otra manera, y digamos que lo que yo esperarí de la investigación, es poder registrar esa transformación que se está dando hoy con esa historia que nació hace mucho tiempo.

Configuración docente

FEDERICO: En mis clases yo creo que yo era el que me ponía más nervioso que el estudiante, porque yo sentía realmente esa responsabilidad, de tener una persona que quiere ser artista y que en mis manos está que sea bueno, malo, regular o lo que sea; pero en mis manos está no frustrarlo. Entonces yo cada vez tenía que hacer, tenía que rehacerme como profesor y tenía que aprender del estudiante; y eso a mí me pareció absolutamente maravilloso y en una profesión artística eso es, yo creo que en todas las profesiones eso es necesario; pero en una profesión artística eso es más necesario, porque si uno no se rehace todos los días, uno lo que está es como en un círculo del que no sale y bueno, así fue como yo me inicié en la, no digamos en la pedagogía, pero sí en la enseñanza.

Los profesores de música todavía son empíricos; porque no han estudiado todavía pedagogía metodológica. Algunos han estudiado pedagogía, pero es la pedagogía de otras áreas aplicada a la educación artística, no la pedagogía artística; no existe mucha reflexión, en torno a la enseñanza artística, existe en nuestra maestría, pero no muchos profesores han hecho ese tipo de reflexiones. Entonces, digamos que yo me hacía preguntas, yo decía: bueno, a mí enseñaron así, a mí me enseñaron que la forma de aprender a tocar el tambor es esta ¿es eso cierto? O hay una mejor forma de aprender, yo ahora que ya se tocar, para mí es muy fácil enseñar lo que yo ya se tocar ¿sí?

WILLIAM: Los acontecimientos son tan veloces que es difícil estar al día en la reflexión; por ejemplo, en este momento están cambiando el estatuto docente de la Universidad que me va a afectar directamente. En este momento los currículos están volviéndose más rígidos, en este momento, la condición docente se ha debilitado, y los profesores universitarios, tenemos que, digamos, sostenernos en otros lugares también, porque el Estado no nos puede sostener nuestras necesidades básicas y eso modifica nuestra realidad cotidiana.

El Estado no nos está formando en los posgrados, nosotros tenemos que autoformarnos en los posgrados y eso nos está modificando, entonces, hay muchas variables, por ejemplo, se están firmando TLCS en educación con otros países, (mmm) el perfil de los estudiantes de la universidad pública está cambiando, entonces, hay elementos, que nos obligan a volver a pensar, asuntos que pensábamos que ya estaban resueltos, claro, hoy tenemos otras realidades en el aula, y creo que volver a preguntarnos cada vez ¿en qué aula estoy? ¿Qué sujetos constituyen esa aula? ¿Con qué expectativas llegan esos sujetos? Y replantearme cuál es mi tarea como docente en ese lugar, el lugar del docente en lugares de transformación.

MÓNICA: Y qué realidades has podido percibir ¿no? o sea, en la actualidad, porque claro llevas ya algo más de 20 años. ¿Qué realidades has venido percibiendo que se están configurando?

WILLIAM: Sí, por ejemplo, he tenido la fortuna de mantener una estabilidad en lo público, una estabilidad que tiende a la inestabilidad también, y de tener un pie en un territorio que también es muy estable, que es el de la universidad privada, y esto me permite de alguna manera tomar perspectiva de ambos sectores y captar elementos como de...largo aliento en esa contrastación; te pongo ejemplos: En el siglo XIX, el camino era hacia la institucionalización, ¿sí? De cómo por ejemplo profesores enseñaban arte en casas, por la ruta de la enseñanza directa, en donde las élites vinculaban a profesores o artistas; pero no eran profesores, eran artistas, para que le enseñaran a sus hijas e hijos en sus casas; así comenzó en el siglo XIX como esa enseñanza moderna del arte y poco a poco se va institucionalizando el proceso.

Los asuntos que se tratan en la clase, que ya no tienen que ver con la vida de los muchachos, no tienen que ver con su rutina, con su cotidianidad, su vida, y no estamos haciendo un esfuerzo de conectarlos, de reconocerlos como sujetos históricos que son, y proponerles una vía de conexión con la lectura; entonces el trabajo académico se vuelve un trabajo de más, un trabajo por cumplir, una tarea, pero el sujeto no está involucrado.

Esto afecta desde hace mucho tiempo mis clases, ¿sí? Esto que estoy pensando ahorita contigo, y es el hecho de ponerme a pensar; porque un día me puse a pensar, si podía reemplazar los conocimientos que yo podía enseñarle a los estudiantes y modificarlos por un diálogo con los asuntos que le sean competentes a los estudiantes, que es el tema de su vida, y cómo si su vida podría entrar al aula, ser objeto de reflexión en el aula en la reflexión compartida. Y digamos, en estas aulas experimentales, sí he encontrado que es posible hacer que un trabajo sobre sí, digamos sobre una construcción elaborada de colocación de estos estudiantes en sus propias vidas y de pequeños ejercicios, de palabra, de imágenes, del cuerpo, de imagen digital, de sonido entre otras materias, digamos, hacer que pequeños asuntos de su vida, empiecen a ser objeto de pensamiento, objeto de reflexión, objeto de encuentro con otros, objeto de ser vistos, objeto de cuestionamiento ¿no? (...) recuperar un poco esa idea de la capacidad del diálogo, como constructora, incluso para los artistas, y como ese diálogo es capaz de transformar la obra.

La configuración docente, parte también de las preocupaciones que tenemos los docentes:

GLORIA: ¿Qué me preocupa? No sé, yo lo nombraría como tal vez a través de circunstancias, por ejemplo, formar a mis hijos ¿sí? O sea, ver lo que eso

implica y la responsabilidad que uno tiene cuando está formando a un hijo o a un estudiante ¿sí? Esa preocupación está presente todo el tiempo, pero una cosa que me preocupa mucho, mucho y es que la formación tanto; y estoy hablando de la formación porque para mí es algo perfectamente viable entre ser mamá y ser profesora; tiene la misma responsabilidad, la carga es demasiado fuerte, es una figura de poder entre ser mamá y ser profe ¿sí? Me preocupa formar ya sea al hijo o al estudiante pensando que debe existir un manual para hacerlo, entonces, por ejemplo: cuando yo fui mamá, ante todo, o sea, tú a mí me haces una recomendación de cómo coger mi bebe, yo lo cojo totalmente al revés ¿sí? Esa es como la lógica de la vida también, o sea, yo me salgo, yo me salgo porque no soporto que me digan a mí cómo hacerlo ¿sí? Claro hay que entender cómo hacerlo, pero lo tengo que entender yo, yo lo quiero entender y voy a saber que yo lo entendí; por eso es que yo sumo mis cosas pedagógicas porque yo entendí cómo me formaron, yo entendí cómo he estado formando, y tengo la autoridad para decir estoy formado así por estas razones, la he elaborado, aunque no las pueda decir claramente, pero la he elaborado yo, yo las siento, entonces por eso me preocupa tanto la educación y el sistema educativo, cuando tú sabes y te enfrentas a la realidad y hablas con un profesor que te está repitiendo un discurso sobre el modelo, no sé qué pedagógico, constructivista o yo no sé qué, y en la realidad qué está pasando, o sea, cuando tú te enfrentas con el otro; entonces es cuando a mí me parece que entra en tema del cuidado ¿sí?

¿Qué le estoy diciendo al otro? ¿Cómo me estoy mostrando? ¿Qué cuidado estoy teniendo al dejarle entender que yo me paro desde ese lugar sí? Y les digo a mis estudiantes de historia o de cualquier materia, yo estoy hablando desde aquí y yo les digo esto porque yo lo he escrito, porque yo lo he vivido, en clase de contexto les doy un texto que yo escribí sobre ser maestro y el cuerpo del maestro y hablamos de ese texto y les digo, o sea, yo solo puedo hablar de lo que yo he vivido ¿sí? Lo he aprendido, lo he incorporado ¿sí? Y me preocupa mucho cuando no se tiene consciencia, creo que es una de las preocupaciones que realmente a mí me atormentan, por eso en la Pedagógica me preocupó tanto, por eso en una reunión de profesores en la cual Julia como respuesta mi discurso, me dijo: - se te cayó esto- y me dio un tornillo.

MÓNICA: Tú me comentaste, cuando te pregunte cómo te había ido...

GLORIA: Me preocupa mucho como la inconsciencia, ¿sí? No tener consciencia desde donde estoy hablando yo...Uy, yo podría seguir toda la tarde, porque acabo de descubrir que se vuelve al principio de la inconsciencia, o sea, no ser consciente de lo que yo estoy haciendo le hace algo al otro ¿sí? Uno les hace algo.

El contexto educativo y la configuración del rol docente también proponen otros desafíos y se hace concreto de la siguiente manera:

MARYS: Pero en esos seis meses paso algo y era, nosotros lo llamábamos en su momento la...no había normas, son niños desnormatizados, decíamos. Por qué decíamos eso: mi primer día de clase el coordinador Daniel me dice, mira bajas la escalera y allá en el sótano hay una serie de salones, cuentas el tercer salón llegas, entras y ahí tú dices que eres la profesora de arte y ya, yo estoy muy ocupado para llevarte, ve tu sola. Yo esperaba que como una ve en la película, como yo había estado en el colegio, aquí está la profesora se las presento. No, yo llego y aquí estoy yo y así fue. Yo llegué muy tranquila muy hablando en mi tono un poco bajo. Aquí llegué yo, me miraron y... Ah sí ¿y? O sea, ¿quién llegó?, no nos importa quién llegó.

MÓNICA: (risas) ¿quién es usted?

MARYS: ¿Quién es usted?, usted no es nadie aquí y ellos siguieron jugando, brincándose los puestos y yo ¡bueno! ¿No? Como que es la primera...como me dirijo a cuarenta, en ese momento eran cuarenta y dos entre 12 años, que realmente no es que estén muy atentos ¿Cómo haces? Pues esta es la reacción de salvadora que no es la mejor, no es lo más pedagógico, es hablar muy duro, incluso gritar y la otra es quedarse callado a ver hasta qué momento se sientan.

Entonces la primera reacción fue quedarme quieta ahí como por diez minutos, es como si no hubiese llegado absolutamente nadie y yo golpeé duro una mesa, entonces ante el ruido miraron y yo llegué, se sentaron; entonces se sentaron, saludé y entonces es como operaban con reacciones así. Cuando tú los saludabas, usted porque me saluda. Eso era muy agresivo, para mí yo me sentía muy agredida porque yo decía buenas tardes, ah buenas marranas, o sea, te salían con cosas que tú no...no cabían en mi cabeza, porque yo tenía una idea de los niños en el colegio; yo era una estudiante juiciosa, yo esperaba niños de otra...pero era una realidad que no, que está ahí y que uno no cree que existe, pero está ahí total. Yo les dije necesito...iba a hacer algo llevaba una hoja y dije présteme un lápiz y el lápiz salió volando del último puesto así y cayó cerca a mis pies, voló y yo...ahí tiene su lápiz ¡pum! Eso indica muchas cosas. Entonces vas a llegar a hablarles del mundo de los colores, de la imaginación en unos ámbitos así.

Dentro de los distintos posicionamientos en las maneras en que nos constituimos como profesores, se encuentran los siguientes: “intento que las clases tengan que ver con mi experiencia (...)” mis clases tienen que ver mucho con estar conectada a la vida” (Noriega, 2013); desde procesos de autoformación en los que son inherentes

el estar alerta, el humor, seducir y ser escuchado, desde la transmisión de la pasión (Barón, 2013):

MILENA: Yo siempre estoy como en esa actitud de alerta, como de escucha, a ver, a ver qué pasa, qué me dicen, ¿Qué me dicen? Entonces... digamos que claro en la universidad fue un poco sí, un poco no... no era eso; no era de la que más hablaba o preguntaba en clase o participaba; como que esta cosa verbal me costaba un poco de trabajo, me costaba un poco de trabajo, yo era más... más... introvertida, no me gustaba hablar mucho, comunicarme mucho con mis profesores tanto, no, aunque si, de vez en cuando hablaba con algunos, pero, me gustaba más cómo mostrar el trabajo y ya, y hacer... bueno... en fin...

Si algo me ha servido para mí la docencia, es para saber acompañar las crisis de las personas, de mis estudiantes, creo que uno también está ahí para eso, creo que en cualquier momento puede haber una crisis... no sé... como la típica crisis que denominan creativa, crisis existencial, la crisis con el propio trabajo que esto se va a presentar, entonces me parece que uno tiene que estar muy atento a eso y tener algunos recursos para poder acompañar a sus estudiantes en las crisis que se presenten, eso sí me parece que es algo que... que digamos que en algunos momentos he aprendido a detectar, como que... y trato, trato como... como de... bueno, ya, hagamos esto o hagamos aquello...y... uno siente, no sé porque, pero uno siente vergüenza ¿sí? uno siente vergüenza de estar en crisis o de tener una crisis, ya sea creativa o académica, uno siente mucha vergüenza y como que... se retrae, no lo dice, no lo expresa y... obviamente es vergüenza ante su profesor también, incluso ante su tutor, como que lo niega y ¡no, no, no... esto no! y yo creo que ante estas cosas uno si debe dar como la posibilidad para que el estudiante la exprese... la plantee; o uno hacerle ver como: "mira, sé que hay una dificultad acá y listo... te voy a acompañar, revisemos el proceso entonces esto y aquello.

A mí me sucedía al inicio que a veces como que ellos no me entendían ¿sí? como que... me decían ¿pero, ¿qué quieres decir? O ¿qué es lo que nos estás planteando; entonces dije ¡no, Dios mío! O será que salí con el vicio como de la escuela, como de... esos discursos así como tan hiper elaborados que era de uno hablar y entonces... trate de acostumbrarme mucho a aterrizar los discursos; entonces surgen cosas que para mí son importantes, como... del humor ¿sí? como del apunte que parece gracioso pero que se extracta de la cotidianidad y que a veces sirve para tener una piedra de toque con ellos cuando uno está hablando; cuando uno está hablando de la cosa más seria de este mundo, pero esta cosa de hacer el link con algo muy cotidiano siempre la comencé como a implementar mucho, como a aprender a conectar eso, así como yo de pronto lo hacía en la vida cotidiana, dije ¡no! en este discurso así

estemos en la universidad, en un contexto más oficial, a mí me parece importante que los discursos en algún momento son un poco más... ¿Cómo decirte?... que no estén como en clave académica 100%.

Primero: porque a mí no me gustan los discursos así, no los soporto; tampoco soporto que un interlocutor, un conferencista o un profesor no sea capaz como de tener matices en su discurso... entonces... Y por otro lado porque uno está trabajando con gente muy joven, entonces uno tiene que aprender mucho que ¡hoy! No...no... estoy hablando con una persona que ya digamos he... no sé... ha tomado unas decisiones, o ha asumido unas estructuras mentales, no, ellos están en formación, entonces... también era eso, ¿Cómo aprender a ser seductor también? A mí me parece que tiene que ver con la seducción también; es decir, si uno tenía una cierta capacidad en la vida cotidiana como de... de ser escuchado por qué no algunas estrategias trasladarlas al discurso dentro de un salón de clases o dentro de un laboratorio fotográfico; yo creo que a mí me parece que... si uno tiene una cualidad natural de ser empático con las personas y también a su vez despertar simpatía, pues... por qué no; porque eso no puede ser una herramienta para digamos... para también hablar con gente, más joven, con la cual se va a establecer un contacto durante un semestre, o sea... es una temporalidad en la que bueno... me van a tener que ver, nos vamos a tener que ver, entonces esta cosa que te comentaba como de las relaciones humanas se va aprendiendo de a pocos y al principio, por lo menos en mi caso me ha costado mucho.

NATHALI: Al mismo tiempo tan pronto como entro al sistema académico adquiero los mismos vicios como los de una carrera tan vieja como la de artes plásticas, o sea, que de todas formas siempre hay el vacío del estudiante y es identificar el paradigma de los profesores de arte o los artistas que se hacen profesores cuándo se hacen profesores. adquieren todo un comportamiento un corpus absolutamente académico, aunque ellos como son los profesores de la maestría vengan de otros lugares, pero es como un comportamiento automático que aparece.

Lo que me di cuenta es que el desafío más grande para estar en la Universidad es considerarse como estudiante, no tanto reclamar en la institución un cambio o que los profesores cambien, sino tomar decisiones como estudiante y ser demasiado violento en la decisión de no permitir que se le busque algo realmente importante y creo que hay algo más revolucionario en eso que el estar como reclamando cosas, porque ahora en mi experiencia de profesor también sé que hay como un comportamiento que aparece en uno, que es más fuerte que uno, no tengo ni idea si quiere cambiar cosas con la institución, pero la institución lo aprieta, es como que uno no deja de ser un empleado, un asalariado; y esto es difícil, entonces creo que la oportunidad siempre está en ser estudiante.

MARCELA: Creo que el educador además no es el que llega a iluminar, eso es una figura de la modernidad. Sino que logra escuchar para poner en escena,

de hecho, ahí hay elementos de la creación y de lo artístico, el poder de cantar, el poder de escuchar, el poder sintonizar, el poder reordenar esas preguntas para evidenciar un problema y generar proyectos y procesos; es el que logra poner en escena esos elementos y ordenarlos y hacer instalaciones conceptuales. Entonces, lo que requerimos es que todos los profes, especialmente los de artes, empiecen a entender y hacer conciencia de qué transformaciones están sucediendo en ese sujeto niño o adulto cuando emprende problemas artísticos. Desde resolver qué va a hacer con un salón, hasta llegar a un mural, a una instalación, hacer una performance.

Creo que ahí hay una responsabilidad del educador artístico o del creador que está ahí, frente a un proceso pedagógico. En ese sentido el creador si debería ser el que logre evidenciar que eso intangible es importante y que eso está generando unas fuertes transformaciones.

Indudablemente ahí suceden cosas, que las puedes traducir a lo ciudadano, a lo democrático, a donde quiera que se dé la relación, pero hay una responsabilidad en cuanto a esa constitución del ser. Pero eso solo lo vamos a conseguir cuando las personas tengan conciencia de lo que se desarrolla, y esa conciencia se logra con una sensibilidad profunda y amorosa. Eso es lo que te convierte finalmente, creo yo, en un maravilloso pedagogo, el amor infinito de lo ancestral hasta esa convicción profunda también muy racional, porque son los dos extremos, lo muy racional y lo muy emocional, pero el arte junta los dos. Digamos que yo atiendo a esa realidad y ya no conflictúo mucho, simplemente lo puedo entender.

El aprender a ser profesora

MÓNICA: Empezaste a hablar de cómo entiendes la relación con los estudiantes, como entiendes la relación con el saber, era un poco esos asuntos y la vez que hablamos si centrabas mucho tus miradas frente al lugar del estudiante, de tú como estudiante ¿no? como una rememoración frente...y muchos asuntos que tienen que ver con...que también se repiten o más que repetirse se manifiestan cuando asumes el ejercicio de la docencia ¿no? me parecía muy bonito y es una de las reiteraciones, trabajo mucho con las reiteraciones, como el hecho de aprender a ser el profe, no lo dices así, pero dices: he tenido o he aprendido lo complejo de las relaciones humanas, he aprendido la comunicación, he aprendido...¿no? como este lugar de...que me parecía asumirse como profesora desde el lugar del aprender a, era como muy potente lo que tu decías, bueno, en esa ocasión

MILENA: No, yo creo que es así, o sea, es así. Creo que para mí ha sido una influencia muy fuerte como haber tenido desde muy temprano, o haber querido tener por indagaciones mías propias como contacto con todo el universo de la cultura oriental, sobre todo japonesa porque es ineludible en cada referente que tú, digamos, vas indagando vas profundizando desde sea

la literatura, la pintura, desde sea la cultura, desde sea la caligrafía, siempre la noción del maestro está ahí y creo que ninguna otra cultura ha construido tanto esa noción del maestro y la maestría y digamos que para mí eso amerita digamos, como el camino, el camino hacia una cierta digamos, no sé, llámese amor, curiosidad por el conocimiento, por el mundo ¿no? Y ellos lo plantean como un camino larguísimo. Largo, largo es como que ellos incluso tienen unas temporalidades, unas edades específicas y ya un maestro comienza a configurarse casi que, de los setenta años en adelante, con toda la longevidad japonesa; pero ha tenido que, digamos recorrer un camino que es muy, muy largo para recorrer todo eso.

Por eso la complejidad, yo siempre he sentido que ese camino va a ser largo y digamos hasta cierto punto voy tranquila; a veces me afano como por los asuntos éticos, que para mí están presentes todo el tiempo, o sea, como no faltar a ningún asunto de esos que para mí es importante; como esa dimensión de la conciencia, del sentido, del hacer ciertas cosas que a mí me guían mucho y hace que yo tenga ya como profe, declaraciones, ciertas paradojas que trato de transmitir, o sea trato de transmitir a veces en la acción, aunque quisiera que fuera más en la acción todo el tiempo, pero a veces más desde el lenguaje de lo que se dice ¿sí? Entonces sí, dentro de todas esas doctrinas orientales es más el insumo de una vida cotidiana, más de vida cotidiana, como tú practicas tu filosofía de vida, eso es algo que está en el trasfondo de todas estas dimensiones, ya sean religiosas, ya sea digamos educativas de esta cultura. Obviamente pasan otras cosas que a mí me han influenciado como esto, pero para mí es un punto importante, digamos eso.

JULIA MARGARITA: Pensaba que ser profesor universitario, era más que ser profesor de ¿sí? de básica, profesor escolar de básica; hoy en día ya no lo creo así ¿sí? hoy veo la responsabilidad tan tremenda que es estar dedicado a los espacios de educación en los contextos escolares y entiendo precisamente la necesidad de estar actualizándose, de investigar y de pensar el aula, y de pensar ¿Cómo se aprende? Y ¿Quiénes son esos sujetos que aprenden? Y aprender con ellos; todo esto, pero eso lo vengo a entender en este momento, en ese momento yo quería tener un mejor nivel, y así fue como empecé a trabajar en la educación universitaria.

BEATRIZ: Yo creo que, en mi tarea, en mi labor como docente, está directamente relacionada con esos huecos que quedaron de la academia. Uno no quiere replicar eso y que los estudiantes queden esos mismos huecos. Hay un ejemplo que puedo poner. En la repetición de ejercicios, uno siempre le dice como traer esos ejercicios de la academia y replicarlos igual, de la misma forma. A mí me interesa mucho que ellos transgredan y que sepan que esos ejercicios no son como una enciclopedia, como un abecedario, como una cosa que ellos tienen que replicar exactamente, sino que lo entiendan por su

cuerpo, por su voz, que puedan transformarlo. Creo que eso es lo más bello de la docencia, de uno ponerse en ese lugar también; que uno pueda transformar esos saberes que fueron heredados.

Despliegues

En este segundo momento del análisis, incluyo unos relatos más amplios que contienen elementos interpretativos. En algunos momentos dudo si deben explicitarse mucho más. En ciertos momentos percibo un riesgo y es que el relato valga por sí mismo.

La relación con los colegas ⁴⁸

Una tensión que siempre estuvo presente fue la relación con los colegas, ésta transitó por distintos momentos, al igual que lo vivido con los estudiantes.

En seminario de escritura del curso 2013-2014 Fernando Herraiz mencionó, que mi relación se daba desde el pánico, asunto que no lo tenía previsto como modo de relacionarme con otros.

Algunos de mis colegas, habían sido profesores en el pregrado y ya habían pasado 10 años. Ambos, o por lo menos yo, me percibía distinta. Veía feudos afectivos e intelectuales atravesado por amistades de tiempo atrás y donde me percibía un tanto ajena y nueva en medio de ellos.

Se insistía por un conversar entre colegas –dar voz al profesorado- pero en donde a veces resultaba difícil e incómodo hablar entre nosotros mismos. Donde se declaraba que un espacio y otro claramente diferenciado hablaba de un modo más abstracto y otro más concreto, pero donde contradictoriamente los estudiantes se sentían más cercanos al primero que al segundo. Donde en ciertos momentos

⁴⁸ Dentro de los registros, me percató que siempre los observo, sus gestos, sus modos de participar, de involucrarse en las clases. Respecto a mi relación con ellos, me percató de las imágenes en las que estamos juntos, me ubico en lugares extraños o por las redes sociales. Muestra de ello es la imagen de contraportada que me entregó un día una estudiante, Reina de los Ángeles, como regalo...me sorprendió verme allí.

mencionaba que quizás no era tan distinto lo que pasaba de un lugar a otro, a la vez que yo misma dudara de esa afirmación. Donde los estudiantes, dependiendo del interlocutor que hablara, modificaban su manera de hacer y decir, de enunciarse, aspecto que se mencionó también en reunión de profesores.

Aquí me pregunto si toda esta ambientación emocional da cuenta de algún conocimiento situado y si hace parte de la investigación misma. Por lo vivido no sólo en este espacio el vínculo afectivo y personal transforma ámbitos institucionales. Lo afectivo media lo institucional. Lo afectivo como detonante, como generador de prácticas instituyentes. ¿Esto hace parte de un conocimiento relacional? O son sólo querellas emotivas y confesionales. En la sesión final del seminario metodológico del segundo semestre de 2013, del máster en Bogotá, la pregunta de cierre ¿con qué nos vamos de este espacio?, resultó conmovedora.

En la mesa del profesor

Toda institución (me valgo una vez más de una palabra que habrá que someter a cierto trabajo crítico), toda relación con la institución, por lo tanto, convoca y de antemano, en todo caso, implica una toma de partido en ese campo: tomando en cuenta, efectivamente en cuenta, el campo real, un partido, un tomar posición. No hay lugar neutral o natural en la enseñanza. Éste, por ejemplo, no es un lugar indiferente (Derrida, 1982, p.2).

Poco a poco he ido tomando decisiones. Aunque haya que prestar atención a los contenidos de las clases, pues son el sustento de las discusiones, me detengo en las decisiones que toma el grupo cuando está a cargo de la sesión, y a lo que me sucede en relación con ellos.

Solo recordar que el grupo de estudiantes y profesores al que hago referencia, tiene múltiples condiciones. El grupo de estudiantes está conformado por: estudiantes que ejercen como profesores, los mismos estudiantes tienen a cargo sesiones puntuales dentro del máster, y a su vez trabajan como profesores de arte en su cotidianidad.

Por otro lado, el grupo de profesores, somos artistas/docentes con roles diversos fuera del escenario del máster. Adicionalmente la mayoría pertenecemos a un grupo de investigación. Las interacciones entre nosotros son fundamentales, y las mediaciones que surgen se configuran desde los saberes y prácticas previos desde el arte.

“Decidí detener la mirada en la mesa de trabajo del grupo de profesores en su ejercicio, lo que me revela acciones y actitudes hacia el propio hacer” (Registro bitácora. Abril 23, 2013).

En la mesa del profesor suceden muchas cosas. Por un lado, me percaté que los profesores, y desde el momento en que lo asumí así, nos sentamos en bloque, generalmente en frente. Para el espacio teórico me situaba con ellos –mis colegas-, para el espacio de taller, me sentaba a su lado, para participar en caso de que hubiese tiempo, si no, no decía mayor cosa. Aunque con el tiempo la necesidad, quizás auto exigida, era la de decir algo. A veces con el temor a reiterar lo ya dicho, el desafío era mencionar algo distinto frente a lo que los otros colegas ya hubieran comentado en relación con sus trabajos.

En un espacio el referente (texto) se proporcionaba de acuerdo al bagaje del profesor a cargo, y en un segundo momento en relación al trabajo de los estudiantes. En el otro espacio ellos mismos eran referentes (su experiencia). Sucedió que el primer espacio invadía al segundo y por ello la incomodidad de un espacio en relación con el otro. Ésta se daba también porque un espacio marcaba de una manera distinta a los estudiantes que el otro, aunque también se manifestara que ambos espacios se dirigieran hacia el mismo propósito: la recuperación de las voces del profesorado (aunque los colegas lo llamaran un dar voz que me resulta complejo dado lo que implica dar voz).

Varias decisiones se tomaban in situ en la mesa de profesores. Frente a los tiempos, a los giros en las conversaciones –cuando éstos se daban-, o a las diferencias de posiciones entre los mismos, las maneras de relacionarse con los estudiantes en clase se daban desde esta mesa. La mesa cambiaba por un escenario y en ocasiones por posicionamientos estratégicos de algunos profesores que rompían la cuarta pared, no obstante, desde lugares centrales. De todos modos, en espacios de taller,

cuando no eran clases explicativas de muestra de referentes o las sesiones metodológicas donde se hablaba de lo que se hacía, los profesores se relacionaban de otras maneras y la mesa adquiría formas blandas, era estructura que irrumpía el espacio, se convertía en red. Esto sucedía más al final que al comienzo de mi estancia con ellos.

Reuniones de profesores

Esta reunión se dio en dos momentos en el mismo salón el 124 del Sindú (edificio de posgrados de artes). El primer momento fue dos semanas antes de empezar el segundo semestre de 2014 donde uno de los puntos era la evaluación del semestre anterior. Le propongo al lector un recorrido detallado, quizá en exceso, de lo tratado en esta reunión puntual. Esta da cuenta de la dinámica de las mismas.

Aquí la precisión en tiempos no la tengo presente, pero tardamos más de la mitad de la reunión hablando sobre la prueba de admisión con la sensación de que la decisión ya estaba tomada, pero que finalmente había que pasar por un consenso.

Cuando se disponen esos espacios conjuntos cada cual defiende la labor que ha hecho. Aunque recientemente una de las profesoras me comentaba, por un lado, con cierto reconocimiento a su labor, que otra integrante del grupo le decía que dentro del máster se había matado un fantasma, porque se empezaba a ver que lo que se trabajaba en Seminario, no era tan distinto a los que se trabajaba en Taller.

Transitar la contradicción hace parte constitutiva del asumirse como sujeto, como cuerpo en aprendizaje. Esto nos permitiría ver otras posibilidades que, por ir detrás de la coherencia, que siempre se desea en términos idealizados, no nos permite ver lo que pasa en las clases y lo que nos sucede en ellas, en medio de la relación que construimos con los estudiantes y los artefactos (visuales, culturales) que posibilitan mediar realidades para la construcción de conocimiento conjunto.

Volvamos entonces a la reunión de profesores. Como la escena de matar un fantasma solo me la han contado, paso a describir un par de ellas que sí hemos vivido conjuntamente.

Acá me doy cuenta que solo al mencionar una parte de la escena inmediatamente empiezo a conectar una con otra y otra y así sucesivamente. A veces sin mucha claridad de *¿y esto a dónde te lleva? ...* así que intento volver a la escena. Éstas se han escogido siguiendo la línea de trabajo propuesta por los incidentes críticos y las he asumido como hitos. Me pregunto si estas escenas también han sido significativas para el grupo; no obstante, como algunos de ellos en simultánea están leyendo estos textos, ya me dirán qué momentos consideran muy importantes dentro de lo vivido juntos.

Comentaba hace unas líneas atrás, que la primera reunión tenía por objeto hacer evaluación de lo sucedido del tercer semestre, pero ésta no se pudo hacer pues solo estábamos 5 de los 10 profesores que éramos en ese momento. Así que se terminó hablando concretamente de la prueba de admisión de los futuros estudiantes.

En medio de las estrategias para plantear las pruebas se mencionó por un lado la entrega de portafolio ⁴⁹; palabra que resulta compleja pues disciplinariamente se asocia a las artes plásticas como el conjunto de documentos que muestran su *experiencia artística* pero que no es muy clara para las demás personas que se postulan si no vienen del mundo de las artes plásticas.

En términos generales, Miguel ha repetido a lo largo de esta cohorte o promoción que la educación artística no se reduce a la elaboración y valoración de la producción de obras artísticas, pues se caería en el juego mismo del circuito artístico. En este por lo general las obras de arte dejan por fuera la experiencia misma.

Por el otro lado se cuestionó la manera en que se solicitaría el ensayo o prueba escrita dado que la ocasión anterior estos atendían a formatos preestablecidos muy desde lo que se espera deba suceder⁵⁰ durante el máster a modo de proyecto a desarrollarse durante los dos años.

⁴⁹ Me vuelvo a acomodar en la silla, esto pasa cada vez que me doy cuenta que me he resbalado hasta el final casi cuando la nuca está tocando el espaldar y los glúteos están casi al aire. Los hombros están bastante encogidos, vuelvo y me acomodo para redistribuir las tensiones, respirar y bajar los hombros con cada frase que escribo.

⁵⁰ Otra acomodación más en la silla. Esta vez cruzando las piernas sobre el taburete como cuando uno se sienta en el piso dejando el pie izquierdo debajo el muslo izquierdo y viceversa. Aunque la pantorrilla izquierda quede sobre el tobillo derecho.

Escritos llenos de lugares comunes y discursos prescriptivos dentro de una lógica institucional que ha centrado el ejercicio del profesorado y de los artistas en trabajo por proyectos⁵¹ generalmente financiados por entidades estatales. En los cuales el deber ser de los usos y abusos de las artes en relación con la educación se instalan en nuestra cotidianidad y que pocas veces se interrogan. Por tanto, la intención de estos escritos tendría que ser otra para no recibir los encajonamientos de lo que se espera debe decirse en el ámbito académico, lo políticamente correcto y un deber ser que muchas veces termina en lenguaje técnico y poco dice de la vitalidad que atraviesa el estar dentro y hacer parte de una institución.

Este lenguaje denota muchas de las mañas aprendidas desde la educación donde se complace al otro por una aprobación marcada para ser aceptado y donde es más fácil y hasta cierto punto exitoso aquel que hábilmente se acomoda y no provoca problema alguno.

Toda la vuelta anterior era para señalar que había una incomodidad en el lenguaje que se escribían los proyectos de los aspirantes. Aquí Nathali le preguntó a Patricia cómo se trabajaba en el Seminario esa diferencia o distancia entre aquellos profesores que tenían mucha experiencia y poca o ninguna tradición académica. Es decir, aquellos que ya habían pasado hacía muchos años por la academia y aquellos profesores jóvenes o recién egresados que tenían un dominio hábil de los juegos del lenguaje, que ella bien conoce, pero que resultan cortos en tanto experiencia. Esa tensión se vivía todo el tiempo en el seminario y lo que allí se buscaba, intentando reconstruir lo dicho por Patricia, era que se intentaba trabajar precisamente reconociendo el lugar desde el cual cada uno hablaba para que la experiencia emergiera y precisamente no se quedara en el lugar de la zona de confort.

Dicho lo anterior, se propuso que cada uno de nosotros enviáramos preguntas que pudieran ser abordadas por los colaboradores dentro de un escrito reflexivo.

Esto da cuenta un poco de la manera como se toman las decisiones dentro del grupo, donde cada uno desde su lugar también se ha manifestado en resistencia ante el otro.

⁵¹ El trabajo por proyectos no es la misma acepción que he conocido estando en Barcelona. En el proceso de escritura me percaté de las constantes traducciones (aquí sigo a Larrosa, Benjamin, Hammersley y Atkinson, y a Encarnación Gutiérrez) que he hecho para hablar de fenómenos similares, pero desde aproximaciones distintas.

Resulta paradójico sentirse desde la resistencia cuando en ocasiones se tratan los mismos problemas, lo que sucede es que se tratan de distinto modo y el tono que se instala en cada aula es distinto. Uno instalado desde lo maternal, la comprensión e incluso a veces hasta del consentimiento, y otro desde la transgresión, la ruptura, lo visceral. Como si razón y emoción, decir y hacer, pensar y hacer estuvieran escindidos, aunque se procure un propósito común, quizás desde lugares en donde cada uno de nosotros nos hemos puesto. Luego de esta otra ida donde la pregunta era cómo dar cuenta y leer la experiencia de quienes llegan y aspiran a un máster en educación artística para ser evaluados y otra con relación a los lenguajes y la experiencia que son asuntos que han atravesado la conformación de este grupo en sus distintos momentos, volvemos al momento de la evaluación.

Tuvieron que pasar ocho días para retomar el tema y poderla hacer, ahora sí con el profesorado en pleno, a excepción de un colega cuya presencia fue importante pero esporádica.

De esta reunión recupero las intervenciones hechas luego de la mía. Hay un asunto que me costaba mucho trabajo al ser parte de... y era: cómo se me pedía concepto, lo rumiaba todo el tiempo para presentarlo con nitidez ante los colegas y eso dificultaba la escucha de lo que los compañeros dijeran, no obstante, en ocasiones lo lograba.

Ese día la reunión era a las 4:00 p.m., pero por variar empezó bastante tarde. El balance inicial lo realizó Milena señalando la crisis en la que estaban los estudiantes por los distintos insumos que recibían en las clases. Ella hacía un llamado a las maneras en cómo se estaban dando las interlocuciones con ellos en relación a las tutorías, que para ese entonces ya se realizaban. Ella también presentó un balance de la investigación que ella adelantaba, mencionando que su grupo tuvo una depuración, algunos de sus integrantes habían migrado a otros grupos.

Patricia por su parte mencionó el trabajo que se venía realizando en el seminario de fundamentos metodológicos y lo que allí se estaba construyendo⁵².

⁵² Parte de lo expuesto en esta reunión se recoge dentro de los desarrollos de investigación de microhistorias y en el texto "Educación artística un proceso pendiente: De "comprensión" (Triana y Vásquez, 2015)

Por mi parte hablé de los siguientes puntos que había preparado para la sesión anterior y que consideraba importantes tener en cuenta. Están registrados en el cuaderno de viaje. No sé qué tan claros quedaron en ese momento.

Durante buena parte de la travesía, sobre todo al comienzo, me preguntaba mucho cómo ubicarme en relación con mis compañeros, cómo no objetualizarlos en función de la investigación, cómo hacerles devoluciones acordes a su generosidad, y como no traicionar lo dicho. Esto quizás muy desde una perspectiva naturalista o realista (Atkinson y Hammersley, 1994), en donde me percataba de la tendencia tradicional hacia la que me inclinaba, así quisiera tener otras maneras de aproximarme. Esto me cuestionaba bastante por lo que intenté diversas maneras de aproximación y diálogo. Unas más incómodas que otras, unas menos literales que otras. Intentándolas relacionar con aquello que Imanol mencionaba en nuestra tutoría de febrero en lo concerniente a hacerme responsable del relato y cruzarlo colaborativamente con otros.

Esta colaboración se daba desde el agradecimiento, la emoción, el llanto, el no comprender del todo todas las piezas del puzzle, desde el sentirse tratados con cariño y en donde a la vez me preguntaba ¿Cómo construir miradas críticas desde allí? Me di cuenta que ponía en juego lo que había visto dentro de los distintos espacios del máster. Hacerlo explícito dentro de la reunión de profesores fue importante.

El primer asunto era la definición de obra y teoría. ¿Cómo entendemos el hacer obra con relación a los trabajos finales?, ya que de entrada se hablaba de dos formatos de presentación determinados por los espacios de seminario y los de taller. Esta pregunta se hacía para trascender las discusiones formales que eran evidentes en las devoluciones sobre todo en las de taller. Aunque luego en la entrevista con Milena yo entendiera porqué, desde su perspectiva, lo formal tuviera tanta trascendencia. Remarqué la importancia en el sentido que cada estudiante construye su trabajo final y su contexto, en relación con la lectura y confrontación que cada uno de nosotros hagamos de ello.

El segundo aspecto planteado en forma de pregunta, era: ¿de qué manera las reflexiones suscitadas en el seminario permean el trabajo final y viceversa? Me

preocupo por la construcción de los estudiantes con el uso de los referentes en uno y otro espacio, por los ejercicios de escritura, lectura y construcción de imágenes en relación con lo que hacen y con los problemas que nos plantean, por su presencia cuando nos interpelan. También porque adaptan rápidamente discursos y formas de hacer de acuerdo al interlocutor que tienen en frente. En relación con los referentes artísticos y teóricos, la citación y el diálogo con autores, es necesario construir varias veces el documento para que aparezca su particularidad. Cuando los estudiantes escriben aparecen juicios de valor que poco se problematizan, así como cuando se presentan ellos con sus materiales. La educación en general..., lo político en general..., la escuela en general y en todas sucede... ¿lo mismo?

El tercer asunto, lo traduzco más a preguntas: ¿Cuál es el lugar del arte en los procesos de investigación que los estudiantes asumen o desarrollan? ¿Qué elementos artísticos se hacen presentes en su cotidianidad de profesores? ¿Qué elementos pedagógicos están presentes ⁵³ en su condición de artistas? ¿Nos interesa que ellos resuelvan artísticamente un problema educativo de su cotidianidad? ¿Si es así como ir más allá de la representación? ¿En las presentaciones y en las valoraciones que hacemos de ellas, se da un lugar a la estética escolar, a los modos de hacer arte en la escuela?; ¿O hay unos parámetros preestablecidos, pre-acordados de lo que debería ser desde nosotros como profesores? Decimos que la educación artística es más que la obra de arte, pero muchas devoluciones redundan en aspectos formales y propios de las disciplinas.

Y el cuarto planteamiento se enunciaba así: los problemas educativos los podemos asumir desde distintas perspectivas: ¿desde modelos pedagógicos? ¿Desde la relación pedagógica? ¿Desde la triada pedagógica, entendida esta última en relación con miradas hacia la institucionalidad, hacia los saberes que circulan (el arte como saber) y hacia los sujetos que participan de procesos formativos? O bien desde la enseñanza del arte: sus modelos, principios, prejuicios, tradiciones (perspectivas históricas y contextuales), cuya tradición formativa proviene de universidades y ¿qué sucede con

⁵³ Aquí me percaté de la dificultad de desligarme de la persona que hace parte de un grupo a la que investigo en relación con lo que sucede en ese grupo. No tengo claras las fronteras porque los aportes del último periodo comprendido desde marzo de este año hasta el 13 de septiembre que hacía en clases o reuniones de profesores se filtraban por cuestionamientos surgidos de lo que veía en clase, pero también por el abordaje que en simultánea realizaba de la tesis.

esta tradición cuando llega al aula ⁵⁴? *Más allá del formar y educar como me formaron....*

Al final de mi intervención Nathali me pregunta qué posición tomaba yo al respecto, o según lo que acababa de decir hacia donde deberían orientarse los trabajos (si le entendí bien). Me sorprendió un poco la pregunta pues daba por hecho que la posición quedaba clara al enunciarlos (como muchas cosas que me pasan con la tesis, asumir los implícitos y trabajarlos es un desafío permanente). Le dije en su momento que por ahora los ponía sobre la mesa simplemente. Sin embargo, su pregunta me inquietó varios días. Luego en un encuentro posterior, le dije que quizás un posicionamiento era precisamente ese, el de poner sobre la mesa asuntos que he visto...aunque lo sigo pensando...

Ella también mencionó que el momento que iniciaba era el de enmarcar las propuestas de taller desde una perspectiva crítica en relación con las confrontaciones que allí aparecían. También señaló la necesidad de debate entre los estudiantes dentro del espacio del que participaba, pues este no se hizo presente durante el semestre pasado. A su vez habló del taller como acto de aparición de lo temporal, un espacio de riesgo y presencia que confronta al estudiante. Ella también había manifestado en varias ocasiones públicamente si los comentarios que hacía, irían o no en dirección de la creación artística respecto a este escenario que era el de la educación artística. Igualmente nombró la necesidad de integrar los espacios de seminario y taller y que, dentro de los intereses del grupo, empezaban a decantarse algunos de ellos centrados en el cuerpo y las comunidades.

Miguel también se pronunció en la reunión anterior en relación con que el máster propone métodos e instrumentos para mirar críticamente la experiencia desde registros y la propia experiencia del estudiante para revisar los supuestos que subyacen la acción, es eso lo que hay que confrontar en un programa de posgrado. El lugar de nuestro taller es desde la disciplina pedagógica más que desde los lenguajes artísticos, remarcó en esta oportunidad.

⁵⁴ Transcribir las preguntas también me han permitido darme cuenta que antes lo que hacía era describir, intentar rastrear la acción de lo que sucedía en las clases. Ahora intento cuestionar para comprender. Esto también se dio recientemente con los estudiantes en los encuentros uno a uno.

William intervino planteando la pregunta ¿qué se puede hacer como trabajo final con lo que tienen? Continúa diciendo que es dar voz, es leer de otra manera: poner en perspectiva la realidad que se tiene. ¿Cómo escuchar lo que sucede en taller? ¿Qué se puede potenciar y recoger del trabajo de Seminario? Allí se hizo un trabajo de apertura, ahora es cerrar el objeto de estudio, construirlo pedagógicamente, estamos en una Maestría en Educación Artística ⁵⁵ y por ello hay que prestar atención al enfoque de los trabajos, a la coherencia de evaluar lo que se construye, revisar la relación entre metodologías y enfoques. Por eso nuestro lugar es recoger en qué estado están los estudiantes para ayudarles a construir su trabajo y en esa medida establecer acuerdos⁵⁶.

La intervención de Marys se hizo desde el seminario⁵⁷ del que hacía parte. Allí se construía una reflexión donde se sentía el diálogo de pares desde el lugar en el que está cada uno. En el seminario se investiga y se habla sobre ese proceso teniendo en cuenta discursos de otros lugares y en donde se hacen presentes contrastes entre teoría y reflexión. Ha sido un espacio para darnos cuenta de las maneras en que los estudiantes piensan y se dan cuenta de sus transformaciones.

Aunque ella, por el lugar del que proviene (la escuela), insistía en la necesaria transformación de las aulas y los lugares de trabajo de los estudiantes, Miguel posteriormente replica diciendo que no necesariamente debe afectar su cotidianidad. Él también menciona el cambio en el centro de gravedad en tanto las lógicas de las tutorías son distintas.

⁵⁵ Nov 1, 2014: en medio del giro, y ante el comentario de Fernando sobre la construcción de una mirada en relación con un grupo de profesores del cual también hago parte, me pregunto si la tesis da cuenta de una epistemología de la visualidad para educación artística de un contexto específico. Esto recordando el seminario del máster denominado así y que centraba sus reflexiones en no hablar desde lo dado, ni desde lo que se sabe, sino desde lo que sucede. Dicho de otra manera, una epistemología de la educación artística desde la construcción de miradas (visualidad) en un contexto específico.

⁵⁶ Esta construcción de acuerdos quedó esbozada allí, no se construyeron inmediatamente tras la propuesta hecha por William, pero se intuye que se harán dentro de lo que sucede en la mesa del profesor.

⁵⁷ Me pregunto sobre la manera en que traigo sus intervenciones al escenario de la investigación, no tanto desde lo dicho, sino desde lo que significa. La tensión entre ser cercano y fiel a lo que se dice como un dibujo de un bodegón o de figura humana en tanto copia de realidad, es una tensión con la que convivo en simultánea a las maneras de interpretación y sobre-interpretar (Culler, 1995) en tanto apropiación de lo dicho estableciendo asociaciones desde los lugares que cada quien habla. ¿Cómo doy cuenta de ese proceso de sobre interpretación? ¿Por qué pensamos de la manera como pensamos?

Hasta el momento los estudiantes han estado en una posición de recibir, recibir y guardar y una necesidad de responder a todo. La tutoría se realiza según lo que ellos traen, ejercicios que cuestionen con el propósito de remitirse a su propia experiencia y de allí elaborar.

Zoitsa al igual que Marys dañ relevancia a la labor de los estudiantes. En sus palabras ha habido un empoderamiento en ellos como profesores de artes.

En medio de la reunión se habla de la situación de dos profesores que no es muy seguro que continúen para el semestre final. Esto me lleva a pensar en la manera en que resolvemos o ¿agenciamos? los conflictos y las diferencias entre el cuerpo del profesorado, entre nosotros. Muchas veces se plantea el no estar de acuerdo ante una posición y se sigue por el rumbo que cada cual ha marcado, otras veces se hacen señalamientos proyectados en los estudiantes, o con el silencio en los espacios formales y expresiones de mejor no me meto en eso o como se lo digo que aparecen en espacios informales, fiestas o pasillos.

Ante una imposibilidad de hablar entre nosotros en ciertos momentos o cuando se encaran ciertos desacuerdos se lastiman las relaciones que se han construido en el tiempo y aparecen distanciamientos con los cuales hay que convivir. Como lo mencionó una de las compañeras cuando estábamos en pleno ajuste de grupo, quizás esto sucede porque estamos poniendo todos mucho afecto y queriendo que todo salga bien. Hasta ese día yo no lo había visto así.

Estas líneas, son miradas que compartí al grupo de profesores en medio del proceso de evaluación del máster en ese momento. Observaciones de lo visto que me interpelaban no solo en el desarrollo del posgrado como tal, sino también de la investigación misma. Veía asuntos en el desarrollo que, desde mi perspectiva ameritan conversaciones entre nosotros, los colegas. Se dejaron planteados más no se respondieron inmediatamente ni en función del programa, ni de la investigación. Ahora que transcribo las preguntas de esta reunión, pienso que dentro de las transformaciones que ha tenido la investigación, sucede que en principio iba a trabajar con colegas. Mi decisión no era hacer uso del rol de poder en relación con los estudiantes para terminar hablando sobre sus trabajos y vidas, si no entretejer relaciones con los colegas, pues el trabajo más complejo me parece que es entre

nosotros. No obstante, el profesor no es sin el estudiante, por tanto, me referiré a ellos de acuerdo a las relaciones que fuimos estableciendo. Todo esto no hubiera sido posible de haberse pensado sin los estudiantes que nos han movilizado, sacando lo mejor y lo peor de nosotros como muy bien lo señalaba una de las colegas en una de las intervenciones de un estudiante mientras hacía su presentación del trabajo final en el segundo semestre de 2013.

Sobre la condición del profesorado

La reunión ampliamente descrita la cotejé con la realizada el 12 de marzo de 2014. La pregunta que proponía el coordinador del programa al cuerpo de profesores entonces era: ¿cómo han visto el programa?

Dentro de lo cual recojo las siguientes apreciaciones que estaban marcadas por los conflictos que la Universidad enfrenta como institución pública.

El profesorado que pertenece a ella, me refiero a quienes son de planta, son Federico, Zoitsa, Miguel, William y Marys teniendo entre ellos distinciones dadas por la categoría que tienen cátedra, asistente, asociado. A su vez que cuatro de nosotras somos vinculadas bajo la figura de conferencistas invitadas, en donde dependiendo del presupuesto disponible se nos contrata pagando cierto número de sesiones (así era en la Especialización en Educación Artística Integral). Ahí nos ubicamos Patricia, Milena, Nathali y yo misma **Mónica**.

Esta diferenciación se hace en tanto los problemas y responsabilidades que a cada uno de nosotros nos toca son diferentes. En ocasiones por la necesidad de tener un reconocimiento académico y personal cuando no se es profesor de planta, otras veces porque la condición del profesorado de planta tampoco es favorable y porque se hace necesario participar de varios proyectos externos –por extensión- para hacer la vida posible. En otros momentos por las luchas ideológicas que se dan al interior con colegas de otros programas y del carácter administrativo que tiende a trastocar la vida académica, ubicando las discusiones en un plano gerencial.

De allí algunas afirmaciones que se reiteraban entre los colegas, y aún permean los encuentros entre nosotros los profesores del máster:

- La discusión de lo pedagógico no se da, a nadie le importa⁵⁸-
- ¿Qué sucede con la declaración de asamblea permanente de profesores y estudiantes? ¿Cuáles son los lugares de legitimación y representatividad en estos espacios?
- Quizás lo que hay que pensar es en alternativas metodológicas para proponer nuevas perspectivas. Se percibe que la legitimidad de la Escuela, debe someterse al sistema y eso es una contradicción. Hay que construir una autoridad pedagógica, una defensa de la Escuela, una defensa de la voz.

Alocuciones hechas por el coordinador del máster a la que se unieron varios colegas de planta señalando que, eso es hacer escuela, a todos nos interesa; este tipo de situaciones me toca la vida misma; ¿cómo se instaura una discusión crítica en la Universidad?

Luego de ese preámbulo y antes de dar inicio a la clase del seminario de didáctica y pedagogía a cargo de Marys, Patricia y William, en la sede de Fecode⁵⁹, cuya relatoría para ese día se llamó *una jugada de dados*, volvimos a la pregunta de cómo ha sido el programa.

Acá transcribo las notas sueltas intentado dar sentido a ellas en relación con la pregunta planteada:

- Zoitsa: Hemos recurrido a estrategias similares de la especialización. El ejercicio, la discusión no ha funcionado mucho (...) las clases eran muy disciplinares y aunque en esta ocasión fueran mucho más complejas, las dimos desde nuestra experticia. El diseño del ejercicio: es un montón de ejercicios, acciones e instrucciones para...

- ¿Entonces qué esperabas?, preguntó Miguel.

- Zoitsa: No...lo que habíamos dicho. Proponer experiencias que no tienen un área específica, que no van al uso de las herramientas. ¿Qué pasó con los

⁵⁸ Hoy pienso que sí (me) importa y mucho, es la columna vertebral de cualquier proyecto educativo. Creo que valdría la pena revisar cómo asumimos ese debate, no sólo desde los metadiscursos y los dominios que tenemos de ellos, sino desde las acciones cotidianas, desde lo que sucede en el día a día, desde los rituales cotidianos que instalamos en el aula para hablar desde allí.

⁵⁹ Federación Colombiana de Educadores. Cuando se cerraba la Universidad por distintos motivos, las clases se realizaban en lugares gestionados por profesores y estudiantes.

acuerdos? Era algo que intentábamos plantear en nuestras reuniones y finalmente no sucedió.

Aquí interviene otra profesora: Hay que llegar a acuerdos ¿hacia dónde vamos con los ejercicios que se proponen? ¿Cuál es el objetivo? ¿Qué provoco con esa tarea?

Esto en relación con el ejercicio de pesquisa propuesto a los estudiantes:

-En el taller el resultado es grato, como lo habíamos querido trabajar, hay un tejido del taller que se hace evidente.

-Algo está pasando. ¿Cuál es el cambio, qué se perdió, y qué está pasando ahora?

En estas interlocuciones se perciben las contradicciones que han estado a lo largo del tiempo, en donde cada profesora ante la misma situación tiene percepciones opuestas frente al fenómeno del taller, en donde hay posicionamientos que también se intentan conciliar y validar eso que se intenta construir.

En ese momento recuerdo que la única intervención que realicé fue en torno a la manera en que estábamos dialogando. En ese momento estaba situada desde la *barrera* intentando reconocer las maneras en que cada uno de ellos trabajaba.

Se insistía también en los acuerdos que se tratan de manera similar a los desacuerdos, pero que finalmente se solucionan no tanto por consensos, sino por decisiones que se toman en el momento y en público. Esto también es un síntoma que se ha vivido más intensamente en el escenario de investigación.

En lo concerniente a la noción de experiencia y este es un asunto medular, que aparece como principio fundante del máster (Maestría en Educación Artística, 2012) se repite sin entender luego muy bien a qué nos referimos con ella, hasta un punto en el que se propone como palabra prohibida y que no obstante cobra relevancia de manera simultánea en el programa del tercer semestre.

Precisamente repensar este fundamento en concreto es uno de los desafíos de esta investigación, para comprender también qué implica distanciarse de ella y mirarla críticamente para que volvamos a ella distintos. Este desafío fue fluctuando

posteriormente con relación a los materiales recogidos y a la manera misma en que la tesis se fue configurando. Con el tiempo me di cuenta que el problema no era la experiencia, como concepto a definirse, sino todo lo que sucede alrededor de ella, para nombrarla de otras maneras. (Cuenta de ello da, parte del anexo “Cuerpos categoriales que conforman las cartografías de la experiencia. Plano general y detalle”).

Al ver los apuntes de uno y otro momento de una reunión de profesores, me doy cuenta de que al comienzo estaba muy atenta a lo que cada cual decía y mi silencio era mayor aún sin hacer tantas conexiones. Poco a poco éstas iban siendo más fuertes y expuestas, quizás iba conformando una posición en relación con el grupo. No obstante, en las últimas intervenciones, quizás por estar en la dinámica de estructurar investigación desde lo vivido, el diálogo me resultaba muy complejo en tanto hablaba desde otro lugar que no se centraba en el sientto, o me gusta, sino en el pienso.

Hablar en Barcelona me ha significado situarme desde el pienso ⁶⁰. Intentar posicionarse desde lugares de articulación o en/entre resulta complejo en tanto hay una tendencia muy fuerte a la fractura o a la posición desde la polarización no desde el en/entre o la mediación, pues pareciera que al asumirse ésta, no hubiese posición.

Los momentos de devolución: qué decir y como decirle algo al otro

Las devoluciones a los estudiantes, las hacemos los profesores con base en los trabajos inmediatamente presentados por ellos. Estas se hacen con respecto a un escrito donde cada profesor hace su interpretación y se fija en su estructura, lo que dice, el sentido de lo planteado y la coherencia o no entre los lenguajes utilizados⁶¹.

⁶⁰ Asocio estos cambios con miradas desde la traducción cultural propuestas por Encarnación Gutiérrez (2006) en su texto Traduciendo posiciones. Sobre coyunturas postcoloniales y entendimiento transversal.

⁶¹ Esta tensión se materializa en el curso del máster que se debate entre pertenecer a la tradición de la historia y las ciencias sociales, o a una más ligada a la creación y los lenguajes propios de la creación artística.

Pugna que también he incorporado a la hora de escribir la tesis y decidir la materialización de la misma. Esto me ha invitado a desplazarme hacia otros desarrollos investigativos y comprender de

Éstas han pasado por varios momentos: desde las devoluciones que estaban medidas por tiempos precisos y donde tocaba pensar muy bien lo que habría que decir, que por lo general era la manera en que se hacían. Pues exigía no solo un punto de vista respecto a la presentación realizada, sino en simultánea un diálogo por cercanía o distancia con relación a lo que el otro colega terminaba diciendo.

Uno de los espacios, el seminario, contaba con tiempos organizados de tal manera que se hicieran las presentaciones correspondientes, se hiciera comentario por parte de los profesores y se abriera el debate con ronda de intervenciones a veces articuladas o no a preguntas generalmente provocadas por uno de los profesores. El debate y participación se lograba en la medida que los mismos estudiantes controlaban sus tiempos de presentación, pues al comienzo esto no sucedía fluidamente.

Varias veces nos preguntábamos si parar o no la presentación, interrumpir o no al estudiante en su comentario que se extendía en el tiempo, y acción que cuando se realizó se tildó de escuelera y provocaba tensiones dentro del grupo.

En el otro espacio, el de Taller, las presentaciones también se tomaban su tiempo así hubiese pautas precisas para ello, pero las acciones para las presentaciones tardaban más de lo habitual, casi siempre por inconvenientes técnicos y logísticos. Al tardar más de lo previsto, las entregas desbordaban los límites temporales establecidos y las intervenciones de los profesores se modificaban también en función del tiempo que se tomaba cada uno para comentar el trabajo

otra manera las ciencias sociales. Por esa razón el lector encontrará a veces matices desde la creación y en ocasiones también desde las ciencias sociales, en tanto metodologías amplias (Miñana, 2011). Para mí ha sido un desafío comprender y transitar entre estos dos campos disciplinares, pues muchas veces uno u otro campo se polariza. Esta afirmación no es para llegar a consensos ligeros sino para comprender por qué se produce la toma de decisiones y las resistencias que muchas veces imponemos frente a lo conocido y a lo que venimos haciendo.

Decido hacer el doctorado porque creo que hay otras maneras de hacer, porque necesito impregnarme de ellas para volver renovada al campo del que partí, y para comprender un poco mejor qué hemos construido localmente. Generalmente llegamos a la conclusión de que algo importante sucede, pero no sabemos qué es, o si simplemente eso algo importante que se sucede y cada quien lo completa de acuerdo a su experiencia. Creo que seremos capaces de nombrarlo, poniendo en juego nuestros implícitos, revisando lo que a menudo repetimos y los lugares dentro de los cuales cada uno nosotros se instala en la complejidad de este espacio.

correspondiente, por lo que por lo general no había tiempo para la interlocución y réplica por parte de los estudiantes.

Esto a su vez iba generando diferencias entre las maneras que los estudiantes se relacionaban con uno y otro espacio académico. Acá me doy cuenta de una contradicción y es, si el espacio al que se refería como más abstracto –el Seminario- ¿por qué incidía con mayor fuerza en los estudiantes?, y aquel que parecía o se autodenominaba más concreto –el Taller-, si bien se disfrutaba por los estudiantes en tanto posibilidad de creación, ¿por qué las devoluciones parecían más duras y con la sensación de estar atravesando lo personal?

Al respecto una de las colegas, Milena, reconocía en ella misma que con el tiempo había aprendido a matizar, a modular sus comentarios pero que cuando había que hacer un comentario, había que hacerlo.



Aparece una escena de una mujer en un baño y uno hace la conexión como a baño de colegio y esta mujer está llevando acá una rutina, pues tremendamente poderosa con su cuerpo. Pero ¿eso a que viene Ingrid? ¿a qué viene? Yo creo que vale la pena aclarar el enunciado de tu trabajo; me parece que no funcionan las fotografías retocadas, me parece que las fotografías necesitan ser más abundantes, necesitan ser más explícitas sobre como conectas esa mujer profesora con esa mujer...no se ¿salvaje? ¿Qué es? Yo tengo muchas ganas de saber. Me gustan todos los elementos que veo, pero están articulados de una manera todavía, demasiado pesada. Yo sentiría que vale mucho la pena que tengas un trabajo como con Zoitsa, en este tiempo, para depurar esa acción. Me gusta mucho la escena del balón y el tacón, hay muchas pistas ahí, pero...la escena la que esta ciega es un poco demasiado simulada, podría ser más radical. Yo podría como desglosar elemento por elemento, de pronto lo podemos hacer en persona, me gustaría mucho, porque hay muchas cosas inquietantes...

Figura N° 16. Devoluciones. Narrativa Visual. (septiembre, 2014)

Esta imagen corresponde a un fragmento de una narrativa hecha en video donde se ponen en juego las distintas voces de los profesores en torno a las entregas de los

estudiantes. La hago a partir de fragmentos de sus intervenciones en las que también hay una devolución potente de una imagen hacia ellos mismos, los estudiantes.

En este caso, Nathali reconstruye elementos presentado por una estudiante. La interpela en asuntos del tratamiento de la imagen y la puesta en escena como tal. A su vez la invita a un diálogo posterior más detallado. Esto da cuenta de la implicación del docente en las interpelaciones que hace de los materiales presentados por los estudiantes.

Estas devoluciones también provocan resonancias entre nosotros y, en lo particular, me invitan a desplazarme de las certezas y hacer una lectura de las propuestas de los estudiantes y de las intervenciones de los colegas en los que se conjugan razón y emoción. Aquí me incluyo, porque para la fecha en que se realizaron estas devoluciones, aunque yo continuara en el ejercicio investigativo, el rol hacia los estudiantes era el de una profe más del grupo de docentes.

Devolver insitu fue un reto intenso puesto que en esta última etapa estaba más involucrada en lo que se espera de un profesor que está en relación con colegas que vienen trabajando juntos por años.

Las devoluciones me significaban una acción reflexiva con el otro en tanto había que prestar atención máxima a lo que sucediera. En este caso al trabajo que presentaba el estudiante, y a los comentarios de los colegas para lograr dialogar con ellos o proponer contrapuntos en vivo y en directo dentro del espacio mismo de las clases en tiempos muy justos. Esto acompañado de una sensación interna de extrañeza al entrar a uno y otro espacio sin pertenecer del todo a ellos era algo muy fuerte. En efecto se sentía algo construido con códigos, lenguajes y gestos que vienen de tiempo atrás ¿Cómo dialogar con ellos y a la vez con los estudiantes? era un desafío en cada encuentro.

La auto exigencia de mi parte era poder decir algo distinto a lo que los compañeros mencionaban. Por ello escuchaba atentamente y por lo general intervenía de últimas, por si había algo más que decir y con la intención de no redundar en lo que ya hubiese sido mencionado, en ocasiones lo lograba, en otras no. En algunos

momentos la intervención no era la final dado que algunos colegas me daban la palabra en medio de la de ellos, o por ausencia de los mismos hablaba al comienzo.

En reuniones preliminares a la apertura del máster se hablaba de la idea de que los profesores trabajáramos juntos y que compartiéramos espacios en una u otra asignatura. Esto no había sido posible dado los posicionamientos de unos y otros, a excepción de Miguel y Marys que en ciertos momentos transitaron de un espacio a otro, quien permanecía en constante tránsito era yo, quizás porque estaba investigando en relación con lo que sucedía en cada espacio del máster y como he mencionado en momentos anteriores tenían maneras de proceder distintas, así los propósitos fueran comunes.

Se construía una especie de imagen dialéctica (Buck-Morss, 1995; Jay, 1988) a partir de las tensiones que incorporaban los estudiantes y que se hacían manifiestas generalmente por fuera del salón de clases. Los intentos iniciales de estar juntos con los estudiantes resultaron un tanto caóticos, quizás por la defensa sobre lo construido por años, pero en los encuentros finales que pude presenciar sentía otra disposición, no necesariamente desde acuerdos totales y felices.

Por ello los momentos de devolución cobraban relevancia en tanto se sentía una transformación inmediata del hacer-decir-sentir-pensando que tomaba forma en palabra, en pronunciamiento (no sé si por resonancia o no, a veces solo desde el gusto, o desde el conmoverse, o desde el agradecimiento) frente a lo percibido y visto de lo presentado.

Esta representación ~~que~~ luego fue cotejada por un colega que, sintiendo el espacio en confianza, me manifestó su impresión respecto a los modos en que yo me refería a los trabajos de los estudiantes y con relación a las distintas intervenciones que hacía dentro del máster. A su juicio, yo intervenía desde un posicionamiento estratégico y cartesiano, asunto que me sorprendió porque no me sentía construida desde allí.

Este episodio como otros varios en relación con los colegas y estudiantes me hacía pensar en las distintas representaciones que vamos generando en otros, de cómo somos leídos por otros. Representaciones que en ocasiones son elaboradas estratégica e intencionadamente, pero que no siempre corresponden con las

intencionalidades de quien las elabora, pero que también por comportamientos de los que no somos conscientes del todo que somos leídos, y más en artes, desde los gestos mínimos, las respiraciones, las miradas, los tonos, los matices, los movimientos del cuerpo, las vueltas que damos para llegar al punto, que al prestarles atención nos fijamos muchas veces más en ellos que en lo que se dice, por no decir en sus contenidos.

Los cómo –estos gestos- posibilitan maneras distintas de relacionarnos entre nosotros, pero también en las representaciones que construimos de otros y en las proyecciones de nosotros en otros, asuntos que considero atraviesan lo que coloquialmente llamamos el encuentro con otros. Por tanto, cabe la pregunta *¿cómo relacionarnos (pedagógicamente hablando) desde un lugar que no sea la representación del otro o la proyección que hago de mí en el otro?* Planteamiento que no busca esencialismos, sino posibilidades otras para el encuentro entre personas, y si no es posible; entonces *¿cómo asumir esa imposibilidad en el acto pedagógico?*

El momento de las devoluciones por tanto me significaba perder en cierta manera el horizonte investigativo dado que me empapaba de todo lo que ocurría en las sesiones de las clases y el distanciamiento no lo conseguía, eso creo lo hago ahora unos meses después cuando escribo estas líneas.

Relaciones entre estudiantes y profesores

Luego de compartir el primer escrito a algunos colaboradores, una de ella me decía que hablaba solo de los profesores, y *¿la relación con los estudiantes donde quedaba? Allí también pasaron cosas*, me decía.

En ese sentido me doy cuenta que buena parte de las miradas que seguirán tendrán como foco la relación entre estudiantes y profesores, en el entendido que los primeros son profesores en diversos contextos, y que desde el comienzo son asumidos como estudiantes. *Ustedes aquí son estudiantes, no profesores*. Enunciando que viene heredado de la Especialización en Educación Artística Integral, y que desde un comienzo plantea una relación de distanciamiento, que lucha también con

otro implícito generalizado en los profesores que se asumen en relación con sus estudiantes desde la amistad. No obstante, uno de los rituales que se instala es el ganarse un espacio como interlocutor en el tiempo ¿qué significa esto, si al tiempo se le pide al estudiante que haga la tarea y acoja las pautas del profesorado en sus presentaciones? Significa que habláramos de la experiencia pero que de entrada no se reconoce del todo porque hay que pasar por ciertos momentos para lograrlo ser.

Al tiempo que eres estudiante, tu rol de profesor debe ser visto desde otra manera, seguir los ejercicios y tareas propuestas, y a medida que pasa el tiempo necesitamos que seas interlocutor nuestro. Cómo has aprendido a hacer la tarea en medio de la comprensión o no de la misma, el ser interlocutor resulta complejo porque termina siendo en los términos que los profesores han propuesto. En esa medida, ¿la disidencia qué lugar ocupa? ¿Cómo hacer interlocución desde la disidencia? ¿Qué pasaría si desde el comienzo nos asumimos como interlocutores y las transformaciones se dan mutuamente?

Es decir, si se asume el juego de la academia en el que hay unas reglas, que se comprenden a conciencia o banalmente, ¿qué sucedería si de entrada esas reglas se construyen conjuntamente? ¿En el entendido que el estudiante entra con una imagen de lo que es el profesor y que por eso se ha ganado su lugar allí?

Los estudiantes por lo general, quedaban con ganas de escuchar nuestras impresiones con respecto a los trabajos presentados. Por esta razón buscábamos almuerzos, desayunos, estaciones antes de subir el puente que dividía nuestros caminos, cervezas o cualquier pretexto para podernos encontrar y hablar de sus trabajos, de sus escritos; pero esto sucedió solo al final, como desde mayo o junio.

No tengo muy claro el porqué, pero buscaban mucho el diálogo, no sólo para escuchar lo que sabían de sí mismos, sino para poder nombrar aquello que venían haciendo y para escuchar otras perspectivas que no siempre se lograban compartir dentro de la clase por falta de tiempo.

Esto me hacía pensar en las relaciones que se han establecido entre profesores y estudiantes, entre lo que hemos aprendido y en lo que nos reafirma desde un lugar de seguridad y certidumbre en tensión con lo que queremos provocar: el riesgo, lo

no predecible, lo no formateado, la sinceridad y honestidad que reclamamos a nuestros estudiantes en sus presentaciones.

Sobre tutorías y trabajos finales (tesinas de máster)

En medio de ese semestre, abril 30, en la casa⁶² de uno de los colegas, empieza otro giro en la relación de quien escribe estas líneas. En la reunión de profesores hablaríamos de la continuidad del segundo semestre, así como de la relación y asignación de tutorías.

Me sorprendían las maneras en que se concebían a unos y otros estudiantes con relación a sus respectivos trabajos, y cómo los profesores nos referíamos a ello. Esto lo comentamos posteriormente con una colega, pero no pasó de allí ⁶³ de una conversación informal.

Las aulas que cada quien conforma no solo en lo que dice y hace dentro de la franja horaria y espacio de cada asignatura, sino la que se transforma y adquiere otras dimensiones por fuera de ella. En los pasillos, en los baños, en los recorridos a casa, en los bares y cervezas luego de las sesiones, en los desayunos y almuerzos de fin de semana, en los skypes extendidos en horas y países para seguir conversando, en los mails que se comparten logros académicos y preocupaciones de la vida diaria, en los mensajes en Facebook, en los largos silencios y en el ritmo frenético, frenesí que la vida de cada uno de nosotros lleva. Este desborde de lo profesional que toca la vida misma me hace pensar en nuestras miradas de lo pedagógico desde un fuera de campo, “olvidamos lo que mejor sabemos: que el marco es primero un escondite y que el fuera de campo es más poderoso que el campo.” (Comolli, 2002, citado por Marrero, 2008, p. 119). Todo lo que allí podemos hacer y dejar de hacer en un

⁶² Las casas nuestras se convertían en espacios también para el trabajo y el goce. Reuniones que generalmente se daban con una parte de reunión académica y otra en donde cocinábamos juntos (a veces) y comíamos juntos (siempre). Estos espacios también hablaban de nuestros caracteres unos más propensos a la celebración que otros, pero celebrando en la medida de lo posible.

contexto específico, que para este caso es una clase determinada en un posgrado, nos hace pensar finalmente en aquello que me conforma.

Previamente se les había pedido a los estudiantes que enviaran una carta pidiendo tutores y cotutores para su trabajo final. Algunos de los estudiantes la habían elaborado muy juiciosamente argumentando las razones de su elección. Se compartió la lectura de algunas de ellas. Al final muchos trabajos asignados para William y Miguel, quienes a mi modo de ver instalaban dos tipos de Escuela y que mis colegas al leer estas líneas dirán si están de acuerdo o no.

Luego cada profesor iba eligiendo a los estudiantes que acompañaría hasta el final poniendo en evidencia sus filias y fobias, algunas de ellas esbozadas en términos académicos y otras en términos personales. A cada uno de nosotros nos correspondería un promedio de 4 estudiantes, dos como tutores y dos como cotutores –este segundo rol también causó polémica en el sentido de saber cómo se entendería uno y otro-.

Con algunos de ellos empezamos diálogos intensos, inesperados, afectivos, críticos y que siguen en el tiempo. Fue descubrirme en otra en relación con ellos, con los colegas también, en recuperar la acción directa que había estado contenida durante buena parte de las sesiones a las que había asistido. Yo no hubiera sido capaz de quedarme callada en una clase como lo has venido haciendo, me dijo una colega un día después de clases. Pero a su vez esto me confrontaba en relación con el propósito mismo de la investigación. Aquí claramente hacía parte hasta el tuétano de aquello que luego sería el fenómeno que iría a investigar, por tanto, el posicionamiento había cambiado en tanto era evidente que hacía parte y esto se cruzaba con alguna de las afirmaciones hechas arriba que era ver venir la tragedia y registrarla, o hacer parte de ella, aquí estaba en la segunda posición.

Ante escuchar a varios estudiantes y recibirlos fragmentados por las escisiones causadas en varios de los espacios académicos, desde actitudes y comentarios puntuales que se hablaban por fuera de las clases, me preguntaba qué hacer y si debía hacer o no algo al respecto.

Luego de escuchar a varios de ellos entre angustias por falta de tiempo, no comprensiones ante lo que había que hacer y una que otra lágrima, y ante la

necesidad de hablar sobre lo sucedido, sin querer ir a remediar el asunto cosa que me confrontaba un montón en términos de cuidado y lo que ello significaba, habitar en medio de estas sensaciones encontradas intentando comprender lo que sucedía desde lo que veía, decido hablar con algunos colegas, compartir inquietudes al respecto y proponer -dado el pedido de un estudiante- acompañarle hasta el final. Esto luego generó comentarios directos por parte de algunos compañeros, pero nos significó una posibilidad de hacer algo juntas con la estudiante del máster en mención. Esto en efecto sucedió hasta que ella así lo decidió.

En medio de estos encuentros me volví a sorprender de lo que en algún momento llamo la representación de los otros y las etiquetas que se fijan en el tiempo y que no me permiten construir más allá de lo que ya sé, afirmación que atraviesa la relación estudiante-profesor todo el tiempo.

Desde que me inicié como profesora, intentaba comprender las lecturas que hacían los profesores de los estudiantes, de cómo se llegaban a consensos de uno y otro, aunque estos consensos cambiaran de acuerdo al espacio académico por el que se transitara. Con esto me refiero, y eso también lo había vivido en la Universidad Pedagógica Nacional como profesora de licenciados en artes visuales y escénicas, a la capacidad que tienen los estudiantes para mimetizarse. Si están en una clase teórica se asume una posición frente a la lectura y a lo que hay que decir en ese espacio con relación a lo que se establece no solo con el dispositivo de estudio, en este caso la lectura propuesta, sino también la actitud, el tono, la atmósfera que adquiere la clase y las intervenciones en los estudiantes tienen otra densidad.

Por tanto, el trabajo emprendido luego de este 30 de abril me dio la posibilidad de relacionarme de otras maneras con los estudiantes. Este aspecto ampliaba la mirada en la investigación porque el grupo social inicial en el que centraría mi mirada solo eran los colegas.

El trabajo con las tutorías implicaba por tanto otra disposición, la del uno a uno que luego sería comentada en público. Éstas eran el espacio para la elaboración del TFM. Trabajábamos dos profesores con cada uno de los estudiantes: un profesor vinculado de planta y otra profesora invitada, pues las segundas no podemos oficiar como tutoras principales

Dentro de las tutorías sucedieron cosas impactantes, entre ellas conocer a los estudiantes desde los lugares que se pronunciaban y por qué lo hacían, tomando un tiempo para ello que no era el de la clase. En la clase tocaba pensar muy bien en el minuto o tres minutos que tenías para decirle algo que lo tocara.

Estos espacios los abría en jornadas largas generalmente los martes todo el día o jueves en las tardes de una hora para cada uno en la última etapa. Significó darme cuenta de la capacidad para devolver una imagen insitu al otro y para ellos verse reflejados en ella como principio organizativo. Nos dábamos cuenta, de la capacidad que teníamos para hacernos preguntas frente a lo que hacemos y de trazar rutas de trabajo, de proponernos ejercicios que hacíamos juntos, esto se logró más en el espacio de investigación que en el de tutorías. El diálogo con los colegas fue posible hacerlo juntos con el estudiante.

Los espacios que pedían los estudiantes para hablar también eran demandantes, la sorpresa entre unos y otros colegas por trabajar con unos u otros estudiantes que no le habían sido asignados, por determinar el trabajo en tutorías de acuerdo a la personalidad y ritmo de trabajo de cada tutor y lo que esto significaba.

Desde lo que a mí concernía, como tenía el tiempo limitado pues ya sabía que a mediados de septiembre vendría a escribir la tesis, programamos varios encuentros generalmente cada 8 días para ver avances escritos e imágenes de lo que sucedía a mis estudiantes en cada entrega. Partíamos de la reconstrucción momento a momento de las presentaciones realizadas, de las preguntas sugeridas, de las potencias y las dificultades que cada una vio en su trabajo y del otro e intentaba hacer estas tutorías en compañía, bien fuera de dos estudiantes o con otra colega.

Pensaba mucho en el trabajo conjunto en espacios pequeños, desde las complicidades que allí sucedieran, pero también de las exigencias que cada una nos proponíamos para ser interlocutoras. La exigencia amorosa que tiempo atrás anticipaba. Por tanto, estos espacios resultaron reveladores en tanto me descubría distinta en relación con los estudiantes y colegas. Luego ellos me lo hicieron explícito afianzando unas relaciones y sosteniendo otras desde el silencio o desde el cruce únicamente entre clase y clase, entre presentación y presentación.

Conversación con Paola: Tú me has significado un desafío, entre acompañar y abandonar

Un martes en la tarde intentaba ubicar al grupo de microhistorias por los pasillos del Sindú (Edificio de Posgrados de Artes). Se me acerca Paola, una estudiante del máster, con quien no habíamos cruzado mayores palabras, y me dice: Mónica, ¿será que en algún momento podemos hablar?; le dije: sí claro, ¿cuándo puedes?; - Cuando usted pueda maestra; - ¿Qué tal mañana hacia las 4 o 5 pm está bien? - Sí perfecto! - Listo nos vemos mañana aquí en la entrada del Sindú.

Al día siguiente nos encontramos, estaba haciendo algo de sol, nos dirigimos a la parte trasera del Museo de Arte y nos sentamos en las pequeñas colinas que hay llenas de pasto. Ella empezó a contarme las incomodidades que tenía respecto a su trabajo de grado, a unos desencuentros recientes que había tenido en su grupo de investigación a causa de un viaje que habían hecho por Boyacá, y que ella misma no podía con tanta responsabilidad. Sentía que las personas que visitaron habían sido muy generosas con ellos, y que ella no veía como les iban a retribuir luego, que simplemente no podía con eso. A su vez estaba muy conmovida por los tratos que unos y otros habían tenido durante el viaje y por la no devolución a sus entregas. Ella sentía que daba y daba y que su entrega no era correspondida.

Ante esa desazón y después de pasada algo más de una hora, me dijo que si se podía cambiar de grupo de investigación y trabajar con Federico y conmigo. Le dije que era importante que hablara con los otros profesores para cerrar el asunto y que, si no había problema, era bienvenida. No obstante, era necesario que viera en qué iba la investigación que adelantábamos para que luego de su lectura nos propusiera como entraría a ser parte del equipo de trabajo.

A partir de allí establecimos espacios periódicos de encuentro, junto con Ingrid donde proponíamos varios ejercicios para ir aclarando tanto sus proyectos individuales de investigación como el proyecto institucional que nos unía⁶⁴ y desde

⁶⁴ Con este último hago referencia a hacer parte de una investigación macro denominada Otra hoja de ruta para la escuela y las artes (liderada por la Unidad de Arte y Educación de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Colombia), la línea que teníamos a cargo se denomina: Institucionalización de discursos oficiales sobre educación artística, de la cual participamos Federico, Ingrid, Paola y Mónica.

el cual cada una de nosotras intentaría encontrar su lugar. Federico se encontraba en sabático, por lo que los encuentros se hacían más esporádicos, intentando una reunión mensual y cuando se requirieran para desarrollo de tareas puntuales. Por tanto, aunque la relación estaba mediada por jerarquías e imaginarios de las mismas, intentaríamos construir otras posibilidades para la relación.

Ella se enunciaba como soy/me siento incomprendida, y no soy profesora no quiero serlo, lo que me planteó muchas preguntas alrededor de cómo construir algo con alguien que se sitúa desde esa perspectiva y que además es concebida por los otros profesores de maneras distintas a quien escribe este texto.

Las discusiones sobre los lenguajes y las maneras de reflexionar fueron una constante en la que en el medio surgían momentos muy afectivos en los que ella se sentía acompañada, cosa que no había sentido antes y en la que era posible hacer cosas, hacer cosas juntas. Esta transformación en sus puntos de vista me hacía cuestionar la imagen que se había construido a su alrededor y los roles que asumimos en un espacio académico donde nos interesamos por el sujeto concreto, la condición humana del profesor en relación con otros, sus estudiantes y sus colegas.

Ella finalmente decidió parar el máster, tomarse un semestre sabático, ir a su ritmo. Esto me generó preguntas sobre las disidencias que manifiestan los estudiantes, y la manera en que los profesores las asumimos. Ella me hizo pensar en los ausentes, en

En esta línea se revisan documentos oficiales de políticas culturales y educativas producidos localmente en relación con los postulados de la Hoja de Ruta (2006) y la Agenda de Seúl (2010), insumos elaborados como producto de la Primera y Segunda Conferencia Mundial sobre Educación Artística coordinadas desde la Unesco. Como referente inicial se estudian los lineamientos curriculares para la educación artística, centrando la mirada en la relación entre economía y educación, educación y cultura, las nociones de creatividad y las definiciones sobre educación artística que se hacen presentes en los discursos oficiales y que dan sustento a la adopción de las políticas oficiales, a su implementación y a muchas de las prácticas cotidianas.

Se trabaja en dos frentes, por un lado, en la revisión de perspectivas desde la Unesco y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) alrededor del lugar que ocupan las artes en la educación, en donde se presenta una primera tensión entre la educación como un derecho y la educación como un servicio. El otro aspecto en el que se avanza, se relaciona con la revisión de referentes críticos en torno a los tránsitos que la definición de educación artística ha tenido en el contexto local (educación estética, educación artística, formación artística, arte-educación y la denominación vigente por ley: educación artística y cultural), centrando la reflexión inicialmente en dos conceptos que la atraviesan: la creatividad y la libre expresión. El trabajo mencionado incluye entrevistas y encuestas a grupos focales conformados por profesores de artes.

el disenso que también hace parte del proceso educativo, no como fracaso sino como desafío pedagógico.

Como parte de nuestros encuentros y conversaciones decidimos presentarnos a las IV jornadas sobre La relación pedagógica en la universidad. Aprender cuando se enseña. (Barcelona, 18 y 19 de septiembre 2014). Allí presentamos la comunicación “Habitar la relación con otros: situaciones que provocan desafíos pedagógicos” (Benítez, Ferreira y Romero, s.f.). En este texto de manera más detallada hablamos de lo que nos sucedió en medio de investigar juntas.

La primera sorpresa de las estudiantes, fue recibir la invitación a escribir juntas. He aprendido a trabajar con otros, a asumir riesgos conjuntos y a autorizarnos en medio de la acción misma. Ello implica acallar la firmeza de las certidumbres que te da el saber, pero a su vez a resignificarlo para transitar por un no saber (Atkinson, 2012, 2015) y construir relaciones de reciprocidad más que de horizontalidad (Hernández, 2011b). Desde estos conceptos empiezo a entender que los modos de relacionarme con los estudiantes, cambian.

Sentirse parte de algo: aprender a investigar investigando



Figura N° 17. Registro sesión de investigación grupo microhistorias. Mayo, 2014.

Esta imagen hace parte del relato que sigue a continuación.

En las clases de Seminario y Taller las fronteras entre la mesa del profesor y los estudiantes, suelen ser más evidentes así su disposición en el espacio sea dispersa. Mientras que, en el espacio de la investigación del máster, así profesores estemos a un lado y estudiantes al otro, pareciera ser un lugar más íntimo, de mayores complicidades en donde todos aportamos pequeñas comprensiones y dudas, quizás porque todos estamos en disposición de aprender.

En las clases suceden otras cosas, el espacio de investigación se ha estructurado de otra manera. Dentro del máster, como ya mencioné, se abrió en segundo semestre de 2013 un espacio de investigación bajo la modalidad de electiva (optativa). Este escenario significó otro posicionamiento en el contexto de la investigación del doctorado. El vínculo con estudiantes y colegas era distinto, allí fue posible ahondar en dos aspectos importantes: el de la relación pedagógica mediada por campos de saber distintos, y el de la relación con la investigación con/a través de imágenes,

éstos se vislumbran como perspectivas para avanzar en las interpretaciones correspondientes.

En el marco del máster, este escenario investigativo que sigue en construcción, pues ha tenido continuidad durante todo 2014, significó situarnos desde una perspectiva de aprender juntos, poniendo en tensión los otros dos espacios que apuntaban a la construcción del trabajo final, por un lado porque en la marcha íbamos profundizando en la sustentación teórica de aquello a lo que llamábamos microhistorias y discursos institucionales, y por otro lado las presentaciones que realizaban los estudiantes de sus proyectos.

El trabajo con estudiantes uno a uno se hacía por fuera de los tiempos de clase en tanto los tiempos de las devoluciones no eran suficientes. Aquí en alguna interlocución con uno de los profes a la salida hablé de “ver venir la tragedia o actuar en ella”. Así, ser arte y parte de un contexto de investigación al que estoy vinculada y distanciarme al mismo tiempo, es uno de los asuntos que está en tensión permanente. Esto a su vez otorga vitalidad para ver de otra manera el mismo problema. Pienso mucho en los estudiantes que asumen que al hacer la investigación se pueden solucionar problemas de los contextos con los que viven, pero que precisamente por dar solución no necesariamente se teoriza sobre ello o se proponen alternativas que prevalezcan en el tiempo y en las personas, este es un riesgo en el que estamos cuando investigamos desde nuestras prácticas y que vale la pena tener presente.

No obstante, antes tales advertencias, me impliqué con tres estudiantes como cotutora de sus trabajos finales (tesinas de máster), lo que significó también una relación con mis colegas distinta y también con los estudiantes por fuera de las clases que querían conversar sobre sus trabajos y toma de decisiones. Aquí el desafío era mayor. Intentaba no decirles lo que haría en su lugar, o si me gustaba lo que hacían, o si no estaba de acuerdo con lo que proponían; sino que me disponía a comprender aquello que hacían. Mapeaba sus realidades y articulaba sus propuestas según sus prioridades.

Las líneas que siguen intentan reflejar de manera sucinta asuntos relevantes para la pesquisa derivados de las conversaciones anteriores que corresponden a las comprensiones de lo pedagógico.

CONCEPCIONES LO PEDAGÓGICO (macro)	LO QUE SUCEDE EN LA MAESTRÍA (micro)	ELEMENTOS DE CONTEXTO AMPLIO FRENTE A LO PEDAGÓGICO (macro)
PEDAGOGIA como CULTURA VISUAL		
Imágenes que develan relaciones pedagógicas: - Las imágenes nos conforman, nos permiten ver aquello que de otra forma no es posible. - La imagen "está dada". La analizamos y situamos en relación a/con ella	Pedagogía como cuidado y experiencia, no desde modelos pre-establecidos. Las nociones no se discuten como objeto de estudio. Se toma como centro la reflexión de la educación derivada o "formateada artísticamente" desde la experiencia y la disciplina artística de cada docente.	
Educación artística. Es necesario recuperar la experiencia del hacer para la recuperación de experiencia estética. La producción de cultura visual no es solo del estudiantado, es también del profesorado. Esto último se genera en el máster. Relación de ARTE como experiencia estética, pensamiento y relación.	Se problematiza la condición docente como la relación entre docentes y estudiantes Lo que se entiende por pedagogía se materializa artísticamente. Se recupera la experiencia artística del profesorado través de ejercicios y reflexiones desde la acción artística misma y que problematiza la educación	PEDAGOGÍA ARTÍSTICA -UNIVERSIDAD Y CULTURA EDUCACIÓN ESTÉTICA -EDUCACIÓN FORMACION ARTÍSTICA -UNIVERSIDAD Y CULTURA
PEDAGOGIA como CONVERSACION CULTURAL		
Sobre la distinción entre pedagogía y educación: estas fronteras se solapan. El dentro/fuera de la Escuela, lo "delimita" lo cultural. Concepción asociada: giro cultural, giro pedagógico en tensión y relación del arte como transformación social y práctica social	Lo cultural como construcción se configura por fuera de la academia y la escuela. Aunque su tradición en la formación artística local (EFAS-Escuelas de Formación Artística) va vinculada en principio a la educación no formal. Que en Colombia no existe desde 2006 y esto genera que todos estos procesos, desde la normativa pasen a la informalidad. Y pone una tensión adicional en el contexto: la educación para el trabajo y el desarrollo humano.	ARTISTA-FORMADOR-CULTURA EDUCACION ARTÍSTICA -EDUCACIÓN ARTE-EDUCACION
PEDAGOGÍA desde la relación mediada por un SABER/NO SABER. Se percibe tensión entre información y conocimiento.	En el plano micro se evidencia una relación directa con el SABER, con una experticia artística y desde allí abordar problemas pedagógicos. El lugar del no saber no se hace explícito.	

Figura N^o 18. Síntesis de comprensiones de lo pedagógico (cuadro 2015)

Este cuadro recoge una síntesis de los enmarcados teóricos en relación con el escenario de trabajo de campo, es decir, los materiales recogidos sobre lo que sucedió en el máster, y enuncia los elementos de contexto local más amplios incluidos en el apartado correspondiente.



QUINTA PARTE

Tránsitos y tensiones entre la enseñanza de las artes y la educación artística: polifonías y despliegues



III. Tránsitos y tensiones entre la enseñanza de las artes y la educación artística: polifonías y despliegues

Como en el capítulo anterior, procederé en primer lugar a privilegiar la voz de los colaboradores (polifonías), para después abordar un análisis desde mi propia mirada de lo que se produjo en los encuentros y acompañamientos a las clases del máster (despliegues).

Polifonías

Pedagogía de las artes con énfasis disciplinares

Life on the disciplinary boundaries is never easy, but the rewards to be derived from the hard work demanded are profound (Kincheloe, 2001, p. 691).

La dimensión disciplinar de las artes hace presencia de diversas formas dentro de las conversaciones, por un lado, se menciona la especificidad de cada disciplina artística y lo que es inherente a su formación técnica, esto se recoge en el apartado denominado especificidades. Por otro lado, están las perspectivas comunes o desplazamientos disciplinares, entendidos éstos como transformaciones que se hacen evidentes en las maneras de enseñar artes. Por último, están las intervenciones que hacen referencia al trabajo entre disciplinas artísticas y con otras áreas del conocimiento.

Especificidades

Las especificidades de las disciplinas artísticas pasan por varios momentos. Entre los que se encuentran apuestas institucionales que posibilitan, o no, intercambios entre ellas, como lo mencionan Silvana y Patricia respectivamente. Carmen por su lado, menciona el desempeño disciplinar propio de la enseñanza musical, pero reclama para éste diálogos más amplios con otras áreas del conocimiento. En el caso de Jorge y Beatriz, el teatro en sí mismo es el punto de partida para reflexiones más amplias en relación con la imagen y la voz, aspectos que trascienden la perspectiva disciplinar. Si bien, los puntos de partida son disciplinares las reflexiones generadas a partir de la práctica van más allá de la mera técnica.

PATRICIA: Yo ya llevaba un tiempo en la Universidad Javeriana, no me acuerdo cuanto, un año o dos. William era profesor de diseño industrial y yo era profesora de arquitectura. Éramos profesores de diseño básico en ese momento y empezó a haber un intercambio entre profesores de diseño y arquitectura, como una integración de los talleres. Fue demasiado bueno y exitoso, pero lo pararon porque se empezaron a formar grupos de trabajo, grupos de estudio y eso no gusta mucho en esa universidad. Esa fue la percepción que tuvimos en ese momento

SILVANA: En Bellas Artes me dejaban reinventar. Pero no me di cuenta de eso sino como a los dos años. A mí me dijeron “vea necesitamos un profe pa’ acrílico y textura” y yo dije “¿acrílico y textura? ¡Listo!”. Entonces yo planeaba un programa para acrílico y textura ¡planeé! Y era muy chévere porque era pues como tipo Antoni Tàpies, muy rico, así como muy laboratorio, muy experimental.

CARMEN: Siempre creí que la pedagogía no era suficiente, puedes saber mucho de pedagogía, mucho de interpretación, pero hay algo que no da. Entonces por eso, primero yo la estudié y lo dejo ahí para que podamos recordar. Primero fue toda mi carrera de piano, toda ¡rrraaaaa!...

MÓNICA: ¿Acá?

CARMEN: Acá, en el conservatorio. Para terminarla fui testigo y vivencí en mi propia carne la problemática de no entender la parte emocional en los profesores. Con respecto a la salud, yo me bloqueé, en un estudio técnico, el brazo izquierdo. A ti te da miedo, tienes angustia y te sientes mal. De todas maneras, tienes que tocar, y esa cuestión del pánico y la ansiedad escénica, se traduce luego en una problemática osteomuscular. En ese momento no había una claridad, o muy difícil saber por qué no había atención a la individualidad del ser. Posiblemente fue un periodo corto relacionado con los demás. Quiero que quede constancia que uno no puede marcar todo un proceso histórico por un momento de una persona.

Me sucedió eso y viví esto. Pero lo que sí es un problema es la ansiedad escénica, que se puede decir, ha preocupado muchísimo a todos internacionalmente. La ansiedad escénica o el estado emocional negativo, lleva a crear problemas osteomusculares, afecta directamente al ser humano, segrega internamente toda una serie de sustancias que afectan a los músculos y entonces ahí es donde se genera ese dolor muscular que sientes después de un día de actividad. Al otro día te preguntas ¿por qué me duele el cuerpo?

MONICA: Y de alguna manera Carmen cuando terminas la carrera, qué pasa como todo lo relacionado con lo emocional, que mencionas, no se tiene en cuenta y que ese es el motor que te impulsa a hacer ciertas propuestas.

CARMEN: Las propuestas, es decir lo que me lleva a pensar es el deseo...si, no el deseo que se tiene que profundizar otros ámbitos diferentes al solo campo pedagógico-musical

MÓNICA: Cuando hablas igual del campo pedagógico – musical, estabas hablando acerca de...

CARMEN: De la fundamentación psicológica, psicosocial y neurológica.

MÓNICA: No es solamente el entrenamiento físico.

CARMEN: No es solamente entrenamiento físico, técnico e interpretativo, el cual es sumamente valioso ¿no? no lo niego, ni tampoco, sino, que para lograr mejor equilibrio, porque hay muchas personas que pueden tener sus problemas digamos de...problemas fisiológicos en mi caso, un dolor pequeño, por ejemplo que es una tensión continua, puede crear, un estudio muy fuerte, pero puede crear una tendinitis perineal, y entonces se tiene que adecuar la parte de ejecución y material musical a las características individuales, pero a pesar que se puedan adecuar, hay otros problemas que pueden surgir, también fisiológicos, desde el área, desde la parte biológica muy importante, la parte psicológica por supuesto, donde viene todas las cosas, y desde la parte social ¿imagínate? Pues también, porque el arte es comunicación, es social, el arte, el arte está entre el campo social, no solamente el campo estético, sino en su función social.

MÓNICA: Entonces pensaba mucho cuando hablabas también en los bailarines y unos actores, bueno, los que trabajamos el cuerpo; porque yo pasé también por ahí (risas) como eso que nunca, es decir, la exigencia técnica sobre lo humano ¿no? que sigue de todas maneras, claro tú dices ahora ha cambiado...

CARMEN: Claro, seguro, hay un respeto, y en este momento, puedo decirlo que, en el año 2006 por allá, introduje la cátedra de música y salud, y música y bienestar ocupacional, que, ante la dirección mía, la manera, porque yo dije: ¡esto tiene que cambiar! Es hacer una línea de profundización, entonces dos líneas de profundización, la línea de profundización de pregrado, música y salud entró, y ese fue el campo sobre el cual me dio la base para poder después proponer el posgrado; creando primero, la línea de profundización y asociándome con medicina y con psicología con representantes, y forme... un grupo de trabajo, sobre la línea de profundización que estaba ahí en músico terapia.

MONICA: ¿eras profe de qué?

PATRICIA: De historia del arte, y fue súper bonito porque... era el colegio de mi hermana, de donde se graduó mi hermana que es el... ahora se llama Trinidad del Monte, me parece, el María... no me acuerdo bien cómo se llama

ahora, pero en ese momento era El Sagrado Corazón de Niza, quedaba al lado de la iglesia; era un colegio muy parecido al mío, de monjas, femenino como con todo este esquema.

Yo nunca había dictado clase, pero fui a la entrevista con la madre rectora, y la madre rectora me dijo: pero ¿si te le mides a ser profesora de artes en? Creo que era el equivalente ahora de octavo, noveno, décimo y once.

MONICA: O sea, ¿era la media vocacional? ¿Ahí se llamaba así o no?

PATRICIA: Entonces la armada de las clases implicaba un poco todo eso. Seleccionar el material y establecer uno mismo los periodos. Era un poco el recuerdo que tenía de cómo había aprendido historia del arte en el colegio, más que en la misma universidad. En la universidad vi historia de la arquitectura 1, 2 y 3, ya no me acuerdo cuántas fueron. El resto de la vida he sido profesora de historia del arte y solo, muchísimo tiempo después se me ocurrió que había otras posibilidades de abordar la historia del arte que no fueran los periodos, tal como había aprendido en el colegio. Eso como en cuanto a lo de los contenidos.

JORGE: Intenté abordar dos problemas que habíamos dicho en el semestre pasado, la imagen y la acción que estaban por debajo de la palabra, a sustentaban. Aunque la pregunta estaba dada sobre la imagen y la acción, en la palabra, los caminos fueron totalmente distintos. Entonces este grupo de estudiantes en particular, tuvo que crear otros mecanismos para acercarse a eso. Creo que no tenemos siempre el mismo problema, siempre estas creando nuevas alternativas que no son constantes y eso es lo que hay que aprender. Hay que aprender en el momento en que se llega a prácticas pedagógicas, hay que crear nuevos caminos porque todo depende de la escuela, del grupo, de los maestros, de las directivas, de las circunstancias que te alteran todo. Siento que siempre he hablado de lo mismo, como crear nuevas rutas para llegar a tal vez solucionar el mismo problema.

Siento que hay un acercamiento a lo pedagógico muy distinto (risas). Lo digo pensando en las prácticas que tuve, donde mis estudiantes tenían mil preguntas (risas). Entonces un día llegaba y decía, hoy voy a hablar de tal tema, por eso las mil actividades y los mil juegos. Hoy voy a hablar de este otro tema, del movimiento, del espacio. Haciendo esto nos planteábamos para que hacemos estas actividades y si había o no otras alternativas para llegar al espacio. Nos preguntábamos por el espacio con los niños y ver si esto servía o no en el aula. En vez de cambiar los temas a tratar en clase, se podría crear formas para acercarse a ellos.

BEATRIZ: Opté por decirles a los muchachos: miren, ahorita estoy interesada en investigar sobre la voz. Un poco lo que hago es presentarles mi inquietud sobre la palabra, sobre la voz y el anteproyecto que presento en la maestría,

porque eso aún inacabado todo se empieza a conectar. Entonces les digo “miren está es mi inquietud ahora a mí me gustaría que esta clase no se llamara así clase, sino, laboratorio. Como un laboratorio sobre la palabra colectiva, ¿qué les parece?”. Entonces todos se entusiasmaron y dijeron “hagámoslo profe, hagámoslo”.

Entonces el simple hecho de cambiar la clase por laboratorio ya los pelados llegaban como con otra cosa, era una cosa rara.

MÓNICA: Anteriormente mencionaste la relación que tienes con el oficio, ¿cómo nombrarías el oficio en el que fuiste formado?

WILLIAM: Hay una idea muy marcada de la mano, la experticia de la mano. Digamos que me formé como pintor y eso implica la idea de la cocina, la idea del matiz, la idea del gesto de la mano. Incluso mi trabajo de grado fue sobre una especie de signo que es capaz de construir la mano, la mano del pensamiento que está atravesado por un cuerpo que genera un gesto. En esa época estaba muy influenciado paradójicamente por movimientos norteamericanos Pollock, Motherwell y Rothko. Grandes tableros y pequeños cuerpos que se enfrentan a grandes superficies.

Empieza una danza frente al cuadro y se genera una construcción que es una conexión entre el cuerpo, la superficie y la conexión con la materia es fuerte, muy potente. Es un cuerpo en acción que deja un registro, una impronta sobre una superficie y que requiere un calentamiento.

Enfoques comunes o desplazamientos

En varias de las conversaciones se hacen evidentes desplazamientos disciplinares. Los enuncio de la siguiente manera como un desplazamiento en doble dirección: uno que compromete la especialidad artística como fuente de experimentación y conocimiento (en las conversaciones de los profesores de las asignaturas prácticas del máster es evidente), y otro que busca articulaciones del pensar y el hacer (Gloria, William, Elsa Patricia). En las intervenciones de estos últimos colaboradores no se nombra como único objeto de estudio la disciplina artística en la enseñanza de las artes, ni en la educación artística. Aparece una lógica distinta, la de actuar como sujeto, así lo precisa William en su intervención. Los desplazamientos disciplinares también se hacen evidentes en sus cómo, modos de hacer o metodologías, aunque se mantengan los que, contenidos o técnicas. De esto dan cuenta Julia Margarita, Marta, Nathali y Federico. Los desbordes disciplinares aparecen, esto significa una transformación en la enseñanza de un saber disciplinar. Se parte de este, pero se

incorporan otros elementos como el cuerpo, tal como lo mencionan William y Miguel.

WILLIAM: Entonces es un poco como pasar de aulas informativas que tienen muchos conocimientos o un manejo de técnicas per se, a ver abiertamente un problema en el otro, y es el de, el conocimiento es un asunto propio, es un asunto suyo y es un asunto sobre el cual yo puedo hacer muy poco; un poco es quitarse uno de encima esas prácticas de responsabilidad, cuando uno está cargado de conocimiento que uno va impartiendo en el aula, para pasar más a un problema de cuestionamiento y a un aula en donde se configuran preguntas y esas preguntas conducen a actuaciones de los propios sujetos, de hecho me interesa mucho el aula que da qué pensar y que genera en el estudiante una práctica de pensamiento por fuera del aula, y el sale pensando en algo, y cuando regresa al aula, compartimos lo que hemos venido pensando y tratamos de captar un hacer en relación a ese pensar; que lo que estoy haciendo se relaciona con lo que estoy pensando.

Es como un antiguo diálogo entre una poetisa Colonna italiana y Miguel Ángel, que tenían diálogos, mientras él hacia la capilla Sixtina, y en esos diálogos la obra se iba transformando, la obra se iba alterando, se iba configurando, es un poco eso, la idea de generar lugares, para el diálogo potente, que sea capaz de transformar las actuaciones y la obra de los sujetos, independientemente de qué disciplina estemos hablando.

PATRICIA: A pesar de que seguimos montados en la periodización de la historia, o yo sigo montada en la periodización, especialmente porque hay una exigencia desde afuera, empiezo también a pensar que hay imágenes muy fuertes. Para mí eran paisajes, en ese momento hablaba de ellos. Cuando tenía que hablar de Egipto empezaba a pintar en el tablero el paisaje egipcio, ¿Dónde está el hombre egipcio? ¿Dónde está el sol? ¿Cómo surgen las pirámides? Esto para entender ese mundo egipcio no solamente alrededor, sino desde el interior. Surge ahí, en ese momento, el llegar a pensar ciertas cosas que caracterizan momentos de la historia del arte. Voy pasando de ese esquema del colegio a este esquema, que digamos puedo decir es un poco más mío, y que he seguido pensando hasta ahora.

OLGA LUCÍA: Era una clase de la imagen artística; de la imagen del cuerpo en la imagen artística, se llama el móvil; pero como hay psicólogos, trabajadores sociales, pedagogos infantiles, investigadores y qué sé yo, y son perfiles muy diversos; la construcción de sentido frente a las singularidad de su sensibilidad en el arte, entonces cogían poesía, exigían música... entonces realmente lo que movilizan, y lo decían esta semana también un poco... Javier Gil en el ejercicio que hicimos sobre la experiencia artística con los artistas comunitarios que están volando de una manera impresionante; era hablar de

las ideas comunitarias, de las formas de trabajar, incluso estéticas colaborativas en donde es el tema de la incidencia y el lazo en la movilización social la que nos busca y la que buscamos, no el tema de la presencia del arte por el arte.

SILVANA: entonces no... yo ¿por qué estoy hablando tanto de Europa pues acá? entonces empecé a trabajar; el resto lo trabajo como por grados: en sexto Botero, en séptimo era lo que hubiera en el museo de Antioquia, una vez fue Francisco Antonio Cano; pues así, en octavo trabajaba Pedro Nel Gómez, en noveno trabajaba Débora Arango, y a los de decimo me lo llevaba a lo que encontráramos; y yo hago muy buenos trabajos con ellos y a través de eso, fue que me di cuenta que ellos saben más de lo que yo les enseñaba estaban aprendiendo un montón de cosas que yo no planeaba; cuando hacíamos las evaluaciones, me acuerdo mucho de una que... un muchacho dijo “pues aprendí de la vida de Botero porque como según la biografías” yo les enseñe pues lo que encontré según las biografías a Botero se le murió el papá, siendo el un hijo mayor como de 7 hermanos, tenía como 14 años y se tuvo que poner pues como a trabajar para mantener la familia un tiempo, y el estudiante me decía “que había aprendido eso” entonces y yo... pues eso me gustaba mucho, yo vibraba como con todas esas cositas. Entonces esa fue como la... para mí fue una ruptura eso; haber dejado como todos esos modelos europeos y haber empezado a trabajar lo de acá, porque además era decirles “vea pues también los artistas nacen acá en Antioquia” o sea no hay que ser europeo para pintar o para... pues en mi énfasis era mucho de pintura; y de técnicas trabajé mucho con crayola, con crayola derretida...

ELSA PATRICIA: Por ejemplo, con la clase de percepción; en la clase de percepción ellos tienen que hacer los trabajos: uno es un autorretrato y otro es una intervención urbana, o sea, es como el adentro y el afuera, como la cuestión general del arte, entonces para esa clase yo como que trato de que el estudiante o sea, como que no lo dejo que se limiten, que pinten; sino que trato; no es que no pueda dibujar o pintar, no es que no pueda hacerlo, pero trate de buscar otras cosas, que experimente y en esa materia aparecen instalaciones, aparecen dibujos, aparecen fotografías, aparecen pinturas; entonces es un poco como que no hay una línea disciplinaria específica, yo puedo decir que como la experiencia en artes que fui profesora de fotografía mucho tiempo, entonces la... como la línea de fotografía pues pretende que haya una unidad entre la imagen que haya algo que diga mucho más allá, que se construya como un... no sé cómo un diálogo entre el espectador y la fotografía, como en la indagación de esos temas y otras cosas, como cosas del fotógrafo pero yo no podría decir que... que mi práctica, que la práctica disciplinaria que se instala en mis clases, sea la fotografía; entonces un poco indago yo sobre... o eso fue lo que intuí yo del arte también, o sea, como que no es que uno imponga sobre la obra una técnica; sino que la obra le enseña

a uno la técnica, o sea, como que quien manda es la obra, la obra es un global ¿no?

Entonces es... como que la obra va diciendo qué y entonces en este sentido pues yo apoyo la técnica que está saliendo de eso que la obra quiere ser, ¿sí? O sea, yo no me caso con una disciplina, entonces como... el grabado o la cerámica; que yo no tenga ninguna práctica, o sea, yo no tengo taller de artista, entonces pues... me apoyo, entonces lo que pasa es que esta vaina empieza a ser cerámica, entonces no venga Ángela apóyeme; y entonces nos sentamos a estudiar lo que toca hacer y bla, bla, bla, o sea, digamos que no hay como un... no hay profesor de sonido, y punto; las obras son sonoras, no, yo no me meto en materias técnicas porque me aburre, o sea, como específicas no, me aburre mucho y ahí las complejizo mucho, las voy complejizando en este semestre porque necesito mantenerlas vivas, y si no, la clase no sale igual; entonces me meto en materias que tengan , como, o sea que sean como multidisciplinarias.

MIGUEL: Me hice a esta idea no vamos a poner a los niños a trabajar como si estuvieran en un pupitre con el papel y el lápiz, vamos a ofrecerles algo que tiene que ver con una situación nueva pero que les aporte algo ese aporte no es aprender a dibujar o a representar de cierta forma lo que les... yo ya Empezaba con las preguntas sobre, el cuerpo que les afine el movimiento, que algo que lo incorporen entonces tuve la idea en parte la desarrollamos ahí, en parte quedo como un proyecto que a lo mejor algún día se pueda... que era trabajar con cuerdas.

MARTA: Si voy a una clase de pintura me planteo, bueno el semestre el chico lo que tiene que aprender es historia del color, el objetivo es que aprenda teoría del color; entonces la manera metodología – enseñanza es la que varía, o sea el objetivo es el mismo, se mantiene, porque mis objetivos no pueden ser tampoco tan variables; pero el objetivo general y los específicos se mantienen, más las metodologías cambian, las maneras de acercarse al problema fundamental cambian. O sea, quizá posiblemente a veces el color parta desde la imaginación, desde lo visual desde...u otro aspecto, desde un recuerdo, desde otro sentido de pensarlo, eso es.

FEDERICO: Cuando uno está metido en la interpretación uno está es ahí, es como si uno se metiera una campana encima y estuviera ahí encerrado y pues uno está es metido en la cositería, en la costura, en la carpintería del asunto, de tratar de hacerlo lo mejor posible; pero dentro de esa campana. Para enseñar eso no se puede hacer, para enseñar uno tiene que quitarse la campana, tomar distancia y no solo pensar cómo lo haría yo; porque eso no es lo importante, o sea, la persona que enseña no parte de la reflexión como es que yo hago esto y eso es lo que enseño, no. Sino cual es el camino o cual es la estrategia pedagógica que permitiría que esta persona que está al frente

mío, pueda hacer con eso lo que yo hago u otra cosa, pero digamos interpretar esa partitura, obtener el nivel técnico en el instrumento que se requiere para tocar ese tipo de partituras, o sea, uno tiene que pensar es en el otro no en uno mismo. Y eso hace toda la diferencia entre entender lo que uno está haciendo, ser consciente de lo que uno está haciendo y hacerlo espontáneamente, no es malo hacerlo espontáneamente, no es malo; pero en algún momento tiene que tener, tiene que haber ese nivel de distanciamiento en donde uno reflexiona sobre lo que está haciendo y lo mira desde otra perspectiva.

JULIA MARGARITA: Entonces, consigo un puesto, un lugar que es CENDA, en donde había un programa de formación de educadores artísticos, un programa de pedagogía artística; entonces por eso es que yo te hablaba de mi encuentro con la pedagogía de las artes; y desde entonces yo... pues, fue un encuentro, un poco... ¿qué te digo yo? No fue fácil, llega uno a una institución, con unos saberes y de pronto se encuentra con que usted no tiene que enseñar dibujo, sino, que lo que usted tiene que enseñar es cómo enseñar dibujo, usted lo que tienen que pensar es qué pasa con enseñar en relación con unos aprendices, y con unos saberes, y con unos contextos; entonces la cosa no es fácil, he tenido que empezar a buscar autores, referentes, aprender con los mismos ¿sí? futuros profesores, un programa de profesionalización muy bonito porque en su momento fue diría yo, que el primer programa de profesionalización como en los años 90 y 91.

NATHALI: De todas las cosas que le vi a Charles, lo más bonito fue verlo simplemente representando un papel ya escrito, porque él imprimía en las letras un humor y una personalidad maravillosa. Ese día viéndolo, descubrí lo lindo que es la existencia de actores clásicos, pero obviamente las perspectivas, tanto de Charles como artista, como de la maestría que cursaba [Maestría Interdisciplinar en Teatro y Artes Vivas] era romper con todo eso. Desde las décadas del siglo pasado, todo el ejercicio del teatro se rompió y el texto ya no es el corazón del teatro. O sea, la repetición y la declamación de texto, eso está mandado a recoger porque se entiende que ya no es el eje. Los problemas del espacio, del espectador, del tiempo y de lo político dentro del teatro, son vigentes.

Recuerdo haberles dicho a mis profesores ese día, que esa pelea que ellos habían dado por romper con la representación, era una pelea que había que equilibrar en algún momento, pero que era de ellos. ¿Por qué uno tiene que aceptar forzosamente las peleas que libraron las generaciones anteriores?

Me di cuenta que, aunque las actividades sean vanguardistas en el campo de lo artístico, necesariamente se crea un sistema de paradigmas de un grupo de profesores que se siente en relación. Así es como la escritura empezó a aparecer como un problema. Era fascinante porque era una maestría en

teatro, y éste tiene mucho que contestarle a la escritura. El teatro tiene todo que ver con la escritura.

Pero sin darnos cuenta estábamos empezando a caer en una especie de creación escritural que sustentara una obra de arte que intenta ser carnal, corporal, imbatible, irresistible, indómita; con una escritura absolutamente civilizatoria, utilizando la palabra favorita de Miguel Huertas, que estabiliza la obra, la decanta, la sustenta.

FEDERICO: A mí no me interesaba reflexionar sobre cómo se enseña, sino me interesaba reflexionar sobre cómo se aprende.

MÓNICA: Ah bueno, que ahí hay un cambio...

FEDERICO: Exacto. Hay un cambio de perspectiva total, o sea, yo me ponía en la piel del estudiante y decía: si yo quiero enseñarle a este estudiante a redoblar en un tambor ¿qué es lo que...como hago para que ¿cómo hace una persona para aprender a redoblar? O sea, yo puedo decir cómo se enseña a redoblar, pero me era muy difícil entender, como se aprende a redoblar. Que es una cosa...para un percusionista es, o sea, así como en el violinista o en el violonchelista se reconoce la forma como mueven el arco, o sea, la forma como manejan el arco es la personalidad...da un poco como el sonido de esa persona; la forma como redoble un percusionista en el tambor, también da el sonido de esa persona. Entonces para un percusionista es muy importante el momento en que, por fin, el...digamos el cerebro hizo clic y pudo redoblar, la primera vez que uno redobla de eso uno nunca se olvida, porque dice: al fin, al fin. Al fin me sonó lo que yo creo que debe sonar.

Entonces qué es lo que pasa en un estudiante para que llegue un momento en el que uno dice: ya, ya pude; ¿qué es lo que hace clic? Eso era lo que yo pensaba y así es, pues con todo; con la marimba, con el vibráfono, con los timbales; en qué momento dice uno ya, ya pude. Es como cuando, y me gusta mucho los símiles con el deporte; es como cuando uno aprende a nadar, hay un momento en el que uno dice: ya me puedo meter al agua y no me ahogo; por más de que no sea un campeón de natación, pero cuando uno ya se siente en el agua...bien ¿sí? Hay un momento en que eso sucede. Bien, entonces yo decía: mi reflexión no puede ser, como se enseña a redoblar, sino como se aprende a redoblar. Y ese fue el punto que guio la reflexión todo el tiempo. Y esto es otra cosa que mi profesor en Francia me hizo entender.

Trabajo entre disciplinas

Por último, están las intervenciones que hacen referencia al trabajo entre disciplinas artísticas y con otras áreas del conocimiento en el que cobra relevancia la dimensión emocional de las artes y empieza a configurarse un uso social de las artes para reconstruir tejidos sociales

MONICA: uno se pregunta en muchos procesos de educación y arte ¿no? está como este trabajo relacionado con lo que a veces llaman arte terapia, que también ha sido nombrado de distintas maneras en distintas prácticas. Entonces, claro, comprender la musicoterapia desde otro lugar, que creo que es el que me estás intentando nombrar ahora, pues es distinto ¿no? entonces, pensaba mucho que de los trabajos que hemos ahorita ojeado, pues casi la mayoría tienen que ver con esta pertinencia del vínculo social

CARMEN: La problemática psicosocial, entonces toda esta área psicosocial dentro del ámbito educativo, ¿Cómo incide el problema psicosocial en la calidad del aprendizaje y la calidad en el educar?, el bienestar en el ser humano viene ante todo es la calidad del aprendizaje, entonces este es un triángulo.

MONICA: ¿Cómo ves ese vínculo de lo psicosocial en nuestro territorio?

CARMEN: Porque el arte sirve para reconstruir. Claro, eso es muy fácil, por eso yo, yo...lo más importante es el análisis por este sentido, ¿Qué estimula la música? ¿Cuál es el sentido de la música? Y qué significa digamos, dentro del ser musical que llevamos, entonces, toda la estructura, el arte es una; la música es una cosa separada, o ¿Qué es lo que hay ahí? ¿Por qué la música esta tan unida al ser humano? ¿Por qué en todos los medios tú la escuchas? ¿Por qué? Es decir, casi se podría decir que la música es consustancial del ser humano, es decir todos, podemos pintar o hacer cosas, pero a través de la música hay un vínculo muy fuerte que es un vínculo emocional, tú ante la emoción. La parte emocional y la parte cognitiva van cruzadas.

MÓNICA: Van cruzadas todo el tiempo.

CARMEN: Y la emoción lleva a lo cognitivo muchas veces, rara vez es al revés, míralo bien y verás, que hasta en tu misma vida. Cómo tú puedes tener muchas cosas, tú puedes hacer y la parte emocional te la frena y es, y es... la música tiene una connotación emocional violenta y entonces a través de todas estas actividades cómo nos afecta, ¿ves? El sentido y el significado de la música; a estos muchachos adolescentes, porque no es la música del conservatorio, es la música reggae, es la música popular.

MÓNICA: La que escuchan a diario.

CARMEN: Eso, es el staff, como todo, la característica, muchos de estos muchachos son altos en cualquier grupo, en lo que llaman las músicas urbanas y todo eso, y eso está integrado por muchachos, casi todos, la mayoría son entre los 14 y los 17 años que es el momento del desarrollo, del afianzamiento de la autonomía, el afianzamiento de la identidad de la

persona, o sea, se ha ido construyendo a través de toda la vida, pero ahí se consolida un poco, entonces, yo creo que es muy importante tener en cuenta; entonces yo no sé, entonces, yo creo que hay... ¿tu estas grabando no?

MÓNICA: Y estas...en este momento ¿Dónde estás?

CARMEN: Ahorita estoy con la línea de profundización en musicoterapia y educación, ocupa mi docencia a nivel de pregrado y a nivel de posgrado. Tengo la Maestría en Musicoterapia y estoy coordinando esa parte del pregrado, entonces el paso que tengo no me alcanza para tanto. Tengo toda la revisión de las propuestas de grado y la revisión de los trabajos finales de la maestría.

MÓNICA: En esta línea específica.

CARMEN: Mira, hay tres líneas, línea de investigación, profundización clínica, profundización en comunitaria y profundización en educación.

MÓNICA: Digamos que todas las metodologías terminan siendo Investigación Acción Participativa o estudio de caso.

CARMEN: Todos sí son IAP [Investigación Acción Participativa] o estudio de caso, todo esto, pero, ante todo, es decir que es una investigación acción participativa. Nuestro trabajo es práctico – teórico, es decir todo, es decir, primero es una maestría en profundización, por ser maestría en profundización no tiene investigación por que las investigaciones dadas para lo otro, pero resulta que nosotros no concebimos que no haya investigación en una maestría y menos en el trabajo.

MÓNICA: Y en el ámbito o la línea comunitaria que tú me decías, porque claro estaba diferenciado lo comunitario de lo educativo, ¿ahí cuál es la diferencia que tienen?

CARMEN: ¿La diferencia central? La diferencia central es que ese mismo método corresponde, lleva, es un poco más político el asunto, porque, es decir, el trabajo siempre es en grupo, entonces lo que se va a mirar, son las problemáticas de las relaciones, a veces, es decir, la organización y relación y el estudiante en el oficio está en el estudio de la problemática social de Colombia, ya no es la problemática social en función del aprendizaje, llámenlo aprendizaje, pero ante todo entonces, estos grupos pertenecen al estrato uno, como están ubicados, son hijos de padre separados, no, mejor dicho; viene todo el análisis de la problemática social y es en una búsqueda de tener todo este sentido y de orientación, es muy difícil porque se requiere ser antropólogo o psicoterapeuta, y tenemos unos estudiantes antropólogos y unos psicoterapeutas.

MARCELA: cada vez que siento que debo volver a trabajar en los museos pues lo hago; ese ha sido como el paralelo, museos, trabajo pedagógico, trabajo con los niños evidentemente y trabajo en otros campos como la literatura infantil, que me ha permitido juntar como todos estos lenguajes creativos, los ambientes, y todo este tema de la literatura, sí, son como muchos temas, que se han ido articulando y para mí tiene sentido. O sea, yo me hago preguntas, ¿Qué pasaría si me dedico a una sola cosa?, pero creo que es la posibilidad de

tener una mirada desde todos los ángulos que me permite poder fluir con ese tema.

Son 10 años sostenidos de hacerse preguntas con gente muy interesante: Helena Barreto, que dirige inicialmente a nivel musical y que es uno de los grandes personajes de educación artística con primera infancia en Colombia. Ella trabaja y dirige los encuentros de coros y es una persona con una experiencia pedagógica muy fuerte. Este programa que luego se llamó PIA (Programa de Iniciación Artística) de la Universidad Javeriana, lo coordinaban siempre músicos y esa mirada permeaba las otras áreas, resultaba muy interesante.

Relaciones con las imágenes

Las siguientes líneas ejemplifican de cierta manera los modos en que los colegas se han relacionado con las imágenes. Por un lado, está la contemplación de las obras maestras de arte con cánones europeos a través de láminas y reproducciones en libros, filminas e internet. Quienes han tenido la oportunidad de estar en frente de obras universales sobre las cuales se ha escrito, tienen otro tipo de experiencia distinta al de la reproducción vista tal como lo señala Patricia.

Por otro lado, las intervenciones de Milena y Gloria, dan cuenta de una reflexión sobre la creación y producción de las imágenes. Aquí la mirada sobre el análisis es potente, pues éste no radica solo sobre algo ya hecho por otros, sino porque se analiza en medio del hacer. Las decisiones para configurar imágenes y sus reflexiones derivadas, se van tomando en medio de la producción misma de las imágenes.

PATRICIA: Es muy grande que aquí donde yo estoy parada haya estado Heidegger y su pregunta haya sido la que yo me he hecho durante estos días en Alemania ¿Qué hace Nefertiti en un museo alemán? ¿Qué hace el templo de la ciudad de Pérgamo en el museo alemán? En fin, y entonces me doy cuenta que Martin Heidegger se para en frente de la Madonna Sixtina y se pregunta ¿Qué hace la Madonna Sixtina o que hace esta pintura de Rafael en un museo alemán? Y entonces pues para mí fue como un sacudón muy grande porque mi tesis empieza “si mira atentamente notará que la mujer de la fotografía no sonrío” ¿sí? es la pregunta, cómo es la primera impresión.

Es después de haber hablado cinco años del autorretrato de Durero me paro en frente y pienso: Ah tiene un marco barroco, si, como que tú esperas que, si, además, no se aparecen revelaciones del otro mundo, ni piensas por supuesto en la composición, ni en la perspectiva, ni en ninguna de esas cosas pero

tampoco en el concepto del arte o en ¿sí? cuando estás en frente piensas: piensas uy qué cansancio, cuantas pinturas he visto; y este cuadro que yo he visto mil veces tiene un marco barroco, está enmarcado en un marco barroco; es como darse cuenta que uno empieza a pensar lo más básico ¿sí? como desde lo más básico, es... esto me produce dolor de estómago, en este momento tengo mucho frío, que pereza estar sentado.

Hice también 100 páginas a partir de “notara que la mujer en la fotografía no sonrío” y eso a mí también me dio para pensar en que la fotografía es un objeto como que es una imagen, contiene un macrocosmos ¿sí? es un microcosmos ahí.

Entonces sí, son como cosas que para uno son grandes revelaciones que son muy difíciles de explicar, de decir, pero que son, yo creo que además van determinando como las grandes cosas que uno podría decir, podría nombrar, podría con certeza decir, yo he experimentado esto al tiempo que también alguien además que yo ya lo había experimentado y le dio para pensar en su momento el arte, eso es claro, él pensaba ese arte y yo no puedo pensar ese arte, tengo que pensar otro arte.

MILENA: Debe haber una esfera en la que el arte y la vida, hay momentos en los que se entrecruzan, pero... planteo la pregunta **¿Cuándo se hace necesario que una experiencia se convierta en imagen?** Si... una imagen sobrevive a esa pregunta, es que es una imagen necesaria.

Esto frente a esta compulsión de estarlo fotografiando todo; esta pregunta si surgió hace años y en cada semestre que tengo mi grupo de fotografía la hago porque me parece importante, sé que es una pregunta un poco fuerte y que si no es la profesora de fotografía la que la hace ¿Quién la va a hacer?

GLORIA: Entonces hice fotografía digital, ahí empecé a trabajar con otra gente porque, yo siempre he sido, yo soy autorreferencial, en mi trabajo fui autorreferencial y eso me permitió entender cómo el hacer me mostraba cosas que después tenía yo que decir, entonces, sobre el hacer, yo empecé a escribir, o sea, hay un capítulo en el libro que te digo del Bosque que tiene que ver con las cosas que me revelo a mí; no profundizo ahí, pero si hablo de eso, de las cosas que a mí me revelo la imagen, cuando pensaba como en los motivos, las temáticas, el cuerpo, los juguetes rotos, para mí entonces todo esto qué era: un cuerpo que para mí siempre quiso ser un cuerpo mal tratado, un cuerpo herido, un cuerpo con cicatrices, y esa era lo que yo mostraba ¿no? Y una serie muy bonita, también muy interesante y muy rica que era sobre qué eran los juguetes rotos, hice cámara estenopeica, obviamente por mi cuenta; hice miles de cajitas obviamente porque no podía hacer si no una, y hacía unos escenarios con juguetes rotos muy dramáticos; como unos escenarios íntimos, a veces escenarios urbanos con las cajitas y los juguetes y los juegos irónicos entre juguetes y las barbies, y bueno, hablé como de

diferentes temáticas, pero hubo una fuerte impresión con juguetes rotos; el cuerpo, los juguetes rotos era un tema recurrente, que con el tiempo van a estar presentes mucho tiempo después me di cuenta de que estas imágenes me estaban hablando del origen de mis cosas y empecé a escribir y a pensar en mi hacer como profesora, en el asunto del trauma en mi cuerpo, entonces el hacer obviamente que tiene un lugar muy, muy importante en mi vida.

Las imágenes para mí, empezaron a ser molestas, porque me mantenían en unas temáticas, sobre todo antes de Cuenca; para Cuenca fue otra cosa más bonita; unas temáticas muy patéticas ¿sí? y como del sufrimiento ¿sí? claro estaba haciendo catarsis, todo el tiempo, pero se tornaron incómodas, muy incómodas las imágenes, o sea, yo no, o sea, yo entraba a unos estados catárticos, en donde yo vuelvo a ser, y entro en unos estados de angustia, de desespero, de stress que seguramente ya los manejo mejor y los voy a disfrutar muchísimo pero era un poco insoportable y ver que a veces técnicamente no podía resolver cosas porque como había aprendido sola tenía que emplear todo el tiempo del mundo para entender algo, para hacerlo bien, si era un aprendizaje pues muy interesante, muy profundo, pero muy dispendioso también; entonces las imágenes si, obviamente, ocupan un lugar tan importante de mi vida que tuve que dejarlas, si es paradójico, pero creo que así he funcionado.

Arte y artistas

Aunque la pregunta por la creación no es eje central de la pesquisa, pensar la pedagogía de las artes sin abordar el lugar que ocupa la creación en los procesos pedagógicos, resulta ineludible, y desde allí su relación con lo vital. Desde ese punto de vista la conexión entre arte y vida ha sido un asunto recurrente al plantearse los problemas que desde las artes se intentan abordar en relación con los procesos pedagógicos, como lo plantea Marcela y Manuel. Dentro de una perspectiva más social se instala el uso y función social del arte, como lo menciona Leonardo. La capacidad de transformación y de relaciones con contextos permeados por realidades concretas invitan a un trabajo más colaborativo y colectivo, como lo indica Manuel. Desde este último planteamiento, se puede agenciar otra manera de estar en la academia

MANUEL: Entiendo el arte como un asunto desde el pensamiento y que se enriquece y se potencia en la acción, en el actuar digamos de un sujeto que tiene preguntas sobre sí mismo, sobre el mundo, en fin...en ese sentido yo entiendo la pedagogía también ¿sí? entonces que es algo orgánico, es algo

vivo, es algo que tiene que ver con el deseo y la necesidad del conocimiento, ya sea de un conocimiento dado, o del conocimiento incluso de sí mismo, de cómo lograr, cómo preguntarse a sí mismo cosas; cómo interrogarse a sí mismo y cómo experimentarse y explorarse.

Si la idea del arte es integrar, integrar al sujeto armar a veces un cuerpo que esta fragmentado, pues debía verse la actividad humana como una sola cosa, no como un asunto de especialización en una actividad solamente. Si no uno debería especializarse como en la vida, pero en la vida que está atravesada por un pensamiento artístico. Es el campo en el que uno está y que te permite ver de manera mucho más amplia y más integral la persona. No descuida y no privilegia unas facultades de cognición o capacidades de trabajo, como que trata de verlas de manera muy integral.

MONICA: ¿Qué pasa con la creación en estos procesos educativos? ¿Cómo ves tú el lugar de la creación cuando ejerce como profesor de arte?

MANUEL: Creo que esta como en relación como a la capacidad de ser del artista, o del artista que está en el plano de la docencia, de no separar su práctica, de digamos, como artista de su práctica docente, cómo la práctica artística logra permear esa docencia que está ahí, y que creo que es posible que de no hacerse en el momento en que se entiende el arte en una dimensión del pensamiento y de conocimiento que permea cualquier actividad humana ¿no? que no separa, o que no fragmenta, sino que por el contrario ayuda a integrar porque permite mirar, no sé, sistémicamente o integralmente u holísticamente, lo que está dentro de mí, pero también lo que está fuera de mí.

MONICA: ¿Hay como alguna situación que para ti haya significado un cambio importante a la hora de ejercer el encuentro con el otro?

MANUEL: Creo que hay un momento clave que reafirmó muchas cosas y que pues confronto otras, y fue como en el año 92...93 que era profesor aquí en la Tadeo, llego un profesor una tarde a este taller central que te hablaba donde vimos el documental de Josep Beuys; y de pronto empezó a insultar a los estudiantes, y empezó a hablarles duro, como a confrontarlos que eran unos ineptos, que no servían para nada, no sabían para donde iban, que no tenían la capacidad de...digamos, el rigor y la disciplina para comprometerse con el arte.

Fue un regaño fuerte, todos los profesores que estábamos ahí y nadie se metió, nadie dijo nada, para evitar digamos confrontaciones verbales o algo que de pronto no iban a resolver nada y si iban a generar un malestar ahí con los estudiantes. Guardé silencio, pero me fui pensando en que él cuestionaba mucho el hecho de que los estudiantes eran demasiado pasivos, y que ejercían una especie de vampirismo. Estaban pendientes de ver qué le

sacaban al profesor. Digamos que, a raíz de eso, en parte, empecé a trabajar en procesos colectivos. Dictaba un taller aquí en la Tadeo en ese momento, que se llamaba el taller básico bidimensional. Entonces llegué a clase al día siguiente y le propuse a los estudiantes que buscáramos darle una dinámica distinta a la clase y volver un poco a esa idea de la calle 23.

Podía ver cierto cansancio, cierto agotamiento de estar en un salón de clases. Era un taller y había que traer caballete, entonces había que tener cierto sentido del espacio para que eso se pareciera a un taller de arte, a la imagen del taller del artista. Entonces ¿por qué no le apostamos a subvertir un poco toda la estructura, y nos dedicamos a otro trabajo? La clase la hacíamos en la calle 23 preguntándonos cómo podíamos ver los temas de la clase en la cotidianidad. Eran 14 estudiantes solamente y había una, y era que pudiésemos generar interlocución con los estudiantes de otras Facultades de Arte. Interesante poder ver a la Academia Superior de Artes de Bogotá -ASAB- que en ese momento estaban haciendo plan de estudios. Graciela empezaba a estudiar allá en ese programa de este entonces.

MARCELA: Los docentes más maravillosos que yo me he encontrado son los que asumen que hacen parte de ¿no? Que si bien lideran y proponen y tienen una responsabilidad de dar cuenta de esos procesos que han emprendido, también son los que están dispuestos a aprender y a ser transformados.

Creo que el problema más interesante de esos tres es el que comparte artista, pedagogo, docente, investigador, es que es esa posibilidad de incorporar en el cuerpo, de traer a su experiencia y transformar. Creo que hay muchos profesores o artistas o investigadores muy miedosos, miedosos de que tal cuando yo termine no crea o no demuestre que era lo que creía que era o lo que tenía que demostrar, entonces me parece que los más valientes son los que están dispuestos a cambiar y eso me parece que los hace ser mejores artistas, investigadores y pedagogos, eso para mí ha sido como lo más, esa flexibilidad, tal vez eso te quite estabilidad académica, pero a cambio me parece que lo conecta a uno con temas que incluso son del arte contemporáneo; todo el tema relacional, todo el tema del arte con la comunidad

Con el tiempo, he entendido desde mi experiencia como artista, que vivir se vuelve también un arte, al estilo de planteamientos como los de Beuys, respetuosamente. Yo no me pongo a hablar con liebres muertas, máximo hablaré con mi gato (risas), pero sí, lo que creo es que este sentido estético, esa responsabilidad como artista que también es una responsabilidad como artista, de cómo se vive, para qué, con quienes, si lo he logrado traducir en lo pedagógico, pero indudablemente hay una tensión entre lo artístico; entre el ser artístico y el ser pedagógico. El artista está muchas veces liberado de ese deber ser ¿no? Porque para un artista todo es posible, puede tener el pelo azul y estar tirado en el piso, y leer historias maravillosas y los niños lo leen,

¿ves? Entonces hay una credibilidad y una confianza que es muy distinta a cuando entra el pedagogo que de un momento se transforma en otro, pero que hay una ficción que el niño si descubre o presiente.

Para mí el papel del artista y lo pedagógico, es más complejo que proponer qué van a pintar; aunque yo misma he hecho en esta vida muchos temas como las clases de educación artística y, bueno, pero es como esa persona llamada artista o pedagogo de artes o profesor interesado por las artes, logra volverse un detonador, logra posicionar preguntas y propone temas interesantes para que la vida de las personas incluyéndose el mismo, pueda tener sentido.

He llegado a interesarme tanto por los planteamientos de Maxine Greene, de Hanna Arendt cuando ellos proponen esta estética que es una estética social, que es una estética del ser, que realmente te transforma, que te hace cuestionar, que te hace indagarte, que te hace vivir la vida de una manera distinta, porque creo que ese es el proceso, particularmente con los niños más pequeños, y con los niños, como hacer una transformación real de ese entorno social. El arte no es solamente lo que vives de 7 de la mañana a 3 de la tarde, porque es lo que te impone ser profesor, sino que el arte, lo artístico o lo estético también es algo que te impone el ser humano.

WILLIAM: El arte plantea un mundo y una estructura simbólica que es bastante rica, una capacidad de activar y de denotar la realidad, de dar otras posibilidades a la realidad muy asociadas a la idea de creatividad y a su vez la licenciatura tiene que trabajar por construir mundos concretos de calidad, que también tiene que ver con la calidad de eso que se expresa, de eso que se muestra, de eso que se plantea y que da la experticia, que da la permanencia en el oficio, da la acumulación de saberes, cuando se trabaja sobre lo vivo, entonces digamos, **yo no quiero referirme a mí mismo como un profesor de educación artística, difícilmente sabría de qué estoy hablando**, más bien trato de asumir mi propia realidad histórica; provengo desde el mundo del arte, provengo del mundo de la enseñanza del arte y estoy instalado en un territorio universitario hablando con profesores que muchos de ellos vienen también del mundo del arte y algunos pocos vienen del mundo de las licenciaturas. Lo grato es captar como el fenómeno, que por lo que he podido notar es bastante colombiano de los artistas hablando de educación, hablando de pedagogía, hablando de jóvenes, hablando de transformación social, me parece que es una oportunidad maravillosa de plantearlo con una identidad propia que estamos encontrando en este lugar.

MARCELA: Enlazando con el tema de lo artístico, creo que esto artístico es esencial para el ser humano, o sea por eso me parece que el arte y esos procesos formativos, y la pregunta por el arte, tiene que ser una pregunta por la humanidad, por lo que nos hace ser seres humanos, lo que nos da espacio para proyectarnos; creo que esa responsabilidad o esa pregunta, siempre ha

estado ahí, entonces me parece que esos procesos formativos tiene sentido en cuanto a lo artístico en la medida en que nos vuelven a redimensionar como humanos, para mí ese es el sentido del arte, no es que exista la clase de arte, sino, que haya espacios donde las personas podemos pensar estéticamente y somos pensadores en la escala de lo humano, ese tema me ha hecho pensar últimamente en cómo se organizan estos procesos (Marcela hace referencia a los políticos), de que si los niños están o no están 40 horas en un colegio, de que si les llamamos artista o no, eso tiene que ver más con qué tipo de preguntas y de necesidades estamos permitiéndonos resolver desde las estructuras que estamos proponiéndonos, y lo artístico qué papel ocupa ahí, si el artista únicamente, y tampoco creo que el artista únicamente deba resolver problemas de si se pinta o no se pinta, sino, que tiene que estar pensando un poco desde el inicio, desde cuándo entre el niño a un espacio escolar digamos, si lo quieres pensar desde ahí en esos términos hasta que salen a su casa, pero debe hacerse la pregunta porque, lo escolar no funciona si no nos preguntamos qué sucede en esos intervalos, porque es en esa ida y vuelta que uno crece como ser humano.

MARCELA: Me parece que el artista si logra una ruptura, una vivencia total. Ahí es donde encuentro lo esencial. Creo que es lo que conecta al artista con las personas de la vida cotidiana. Una cantaora del pacifico, un músico, un bailar, vive; no se está preguntando a qué hora cocina y deja de ser. No, es esa vivencia total la que a mí me interesa mucho.

Más que lo artístico es la vivencia estética la que logra conectar; y he ahí la dificultad con el pedagogo; para mí y respetuosamente, porque he sido formadora de formadores y he sido pedagoga también, creo que los pedagogos están rotos y al estar rotos no logramos totalizar la experiencia, entonces las facultades de educación y las instituciones tendrían que generar espacios para una regeneración del ser, para poder acoger esos procesos totalmente. Y sí, lo rico de estar trabajando con niños, es que los niños no están rotos y al no estar rotos, uno logra hacer esos procesos, a menos que los rompamos, a menos que les fragmentemos la experiencia.

LEONARDO: Dentro de los proyectos sociales actuales está Música para la Reconciliación, liderado por Batuta. Fundamentalmente lo que hacen es trabajar con niños víctimas de desplazamiento o de distintas situaciones de violencia en esta categorización de ahora que es la víctima, niños víctima del conflicto armado, de desplazamiento forzado, de inundación, de pobreza, de algo.

En medio de las conversaciones que hemos sostenido, les preguntaba por la posibilidad de crear un espacio donde los niños y sus familias pudieran hablar y decir lo que están sintiendo y pensando, porque vienen de una situación de violencia y conflicto, les preguntaba ¿cómo esto realmente se

hace intencionadamente y el arte juega un papel en función de la reconstrucción del tejido? ¿Realmente la música qué papel juega ahí? ¿Cómo va a ser eso, montamos repertorios y ya? ¿Ahí se acaba el impulso de lo que nosotros vamos a hacer socialmente para reparar estas comunidades? Ahora con todo el rito del post-conflicto ¿entonces qué? Vamos a firmar acuerdos de paz, y vamos a tener entonces un montón de familias y comunidades rotas, vueltas nada después de esto. ¿Quién va a hacer eso no? ¿Quién tiene la formación suficiente y la estructura para irse a esas comunidades?

Además de ser una práctica artística como la música o la danza, si podemos recoger esos procesos sociales individuales y colectivos de dolor, de dificultad y traspasarlos hacia la construcción de mundos nuevos, de goce estético, de disfrute y todas las demás opciones que la práctica artística aportaría.

En el Congreso de la República, esta semana escuche dos cosas. Una persona decía que “el artista tiene obligatoriamente que hacer pedagogía con su arte”. O sea, no hay remedio, eso es irrenunciable, eso es infranqueable, cualquier persona que se meta a trabajar con el arte tiene que pasar por la pedagogía, y en muchos casos quedarse en las actividades pedagógicas. Otra persona decía, y en eso yo estoy de acuerdo, “siempre cualquier artista tenía que involucrarse con procesos formativos de públicos, de audiencias o de niños y niñas en un colegio, o en universidad, con universitarios”. Otra persona decía que “la pedagogía es uno de los roles del artista”. Es decir, la pedagogía es una práctica artística en sí. Si uno entendiera eso más con la noción de campo, el artista se sentiría partícipe de una gran red de agenciamientos en su práctica social.

La pedagogía es parte de lo que el artista hace y el artista al momento de hacer pedagogías, de ejercer una práctica de enseñanza, está haciendo una práctica creativa que tiene un rol social, y que es representativa también. Eso le quitaría un poco de dificultad al artista para dejar de sentirse subestimado o en una práctica menos representativa que estar exponiendo en una galería, o estar haciendo un gran concierto. Estar en un salón de clases con 40 niños y niñas enseñando, es representativo y digno.

MONICA: Exponiéndose.

LEONARDO: Sí exponiéndose, y haciendo una cosa que es muy trascendental y que es de un impacto muy grande que yo creo que la academia se encarga de afianzar y es que el artista quiere estar en el escenario con su guitarra haciendo un gran concierto y no en un salón de clases trabajando con los muchachitos.

Entonces, todavía hay ahí una cosa en la que hay que luchar con esa estructura, porque yo sí creo que la pedagogía es una práctica artística

exactamente igual que hacer un arreglo musical o escribir una obra, o exponer. Creo profundamente en ese rol del artista, que además es irrenunciable. El artista tiene que estar metido ahí. No puede sacarle el cuerpo.

Conversación sobre la educación artística

En estas experiencias desde lo escolar, se pone en el centro al sujeto y su entorno social, como lo manifiesta Olga Lucía. Cobra relevancia la idea de tejido social, de reconstrucción y de transformación de los sujetos que se vinculan a las artes. La relación con el otro donde uno mismo se expone es significativa, así como la construcción de subjetividades, ciudadanía y autocuidado tal como lo mencionan Leonardo y Marys. No obstante, se señalan algunos riesgos como la ausencia de reflexión pedagógica dentro de la práctica artística y que ésta se sostenga en la mera repetición.

PATRICIA: En la escuela está la parte de enfrentarse a enseñar, y qué enseñar y cómo enseñarlo y que creo que ya hemos escuchado muchas veces en nuestros estudiantes qué es educación artística ¿no? es como que con lo que tengo, con lo que he aprendido, con lo que he visto en mis profesores de toda la vida, yo tenía la experiencia de la profesora de historia del arte del colegio que para mí era la figura ejemplar. La profesora que era capaz de emocionarse con lo que hablaba y de transportarlo a uno a lugares que había que imaginar y uno lograba llegar a Egipto, y a las pirámides. Pero yo leía todos esos tomos gigantescos de historia del arte de la enciclopedia Salvat que eran una belleza, eran esos gigantescos. De ahí sacaba material para mi clase, además en esa época no había videobeam, había diapositivas de carrete o se utilizaban los proyectores de acetatos y de opacos.

Entre todo eso, la estrategia que trabajé con las niñas era tener la posibilidad de remitirlas a imágenes más concretas. Les decía que tenían que investigar sobre las catedrales góticas y traer un dibujo de una catedral gótica, ellas calcaban en papel mantequilla y hacían unas cosas súper bonitas y al final del curso terminamos haciendo exposiciones de los dibujos más bonitos que habían hecho.

MARTA: Sí sentíamos la necesidad de entender al niño. Lo que pasa es que uno termina reflexionando en sus clases, cómo las dicta, cómo es que dicta el dibujo o lo que le corresponda en un momento dado dar. Si hay algo que me molesta es repetirme, quizás porque lo he hecho. Entonces intento comenzar por otro lado y hablar desde otro ángulo, para no hacer una clase que un

científico si lo haría permanentemente, igual, de la misma manera porque ya la ha evaluado.

Después, entré al museo y realmente desde el museo trabajaba con los chicos en educación, porque era la manera de que existiera educación artística, porque en esa época no existía educación artística en el currículo.

MONICA: Hace un momento, minutos atrás, hablaste de esta pregunta por la historia y el origen de la enseñanza del arte en Colombia, y ahora estás en un espacio posgradual cuyo objeto de conocimiento es la educación artística. La pregunta iría un poco más hacia ese lugar de encuentro, o no, entre la educación artística y la enseñanza de las artes, ¿cómo te sitúas frente a la educación artística en este momento? Después de haber hecho todo un recorrido frente a la enseñanza de las artes.

WILLIAM: Sí, a mí la frase educación artística me cuestiona, porque digamos que mi investigación es del siglo XIX y las palabras son enseñanza, y son bellas artes ¿no? Educación artística, creo que es una expresión que no ha sido pensada mucho, porque es como un estado de la enseñanza del arte hoy. Algo que se ha venido definiendo y limitando en una idea que en Colombia tiene una particularidad, y es que la enseñanza del arte se mantiene como una idea universitaria, una idea de formar artistas. La educación artística sería un subproducto de esta, que es cuando la enseñanza del arte se refiere a la formación a través de lo oficial, razón de niños y jóvenes especialmente en escuelas y colegios, con la idea de que la educación artística no está dirigida a formar artistas, sino, a formar sensibilidades en grandes comunidades, en unos públicos mucho más amplios.

Digamos que este un buen propósito, se fue sin las virtudes, que tiene la enseñanza del arte. Creo que la educación artística tiene que aprender de una larga trayectoria que tiene la enseñanza de las disciplinas, y que hay un debate, no sé en qué medida sea latinoamericano, pero que el Colombia sí es clarísimo que es el de la enseñanza del arte. Digamos que esta es una pregunta sobre ¿Quién se está haciendo cargo de la enseñanza del arte en nuestros niños y jóvenes?

Por razones laborales, digamos, los artistas están asumiendo esa tarea de manera casi masiva. Vemos artistas en escuelas, en colegios y paradójicamente sin estar formados pedagógicamente para esa tarea, van con su enseñanza del arte, en un sentido de formar artistas y muchos de ellos pretenden con niños y jóvenes formarlos como tales. Por otro extremo están las licenciaturas que tienen esa experticia y esa sensibilidad, digamos pedagógica, pero no tienen una articulación con un oficio y una enseñanza de un oficio concreto y eso genera una falencia gigante, porque digamos, el objeto de estudio, que sería el arte, estaría desfasado de ese medio que sería la pedagogía, es una articulación ahí que habría que pensar. Entonces creo

que la tarea tiene que ver con el hecho de que la educación artística recupere el mundo del arte.

MÓNICA: Tú ibas a decir algo respecto al nombre de educación artística.

OLGA LUCÍA: Sí era con relación a educación artística y transformación social. O sea, parte de los indicadores que uno construye en la educación artística están en estrecha relación con qué es lo que uno moviliza socialmente y la posibilidad de tener o no educación artística. Cuando la tienes qué pasa, y cuando no la tienes también. De eso es que hablan las competencias ciudadanas, de la movilización social, de cómo lleva ese saber a la casa, al barrio, al parque, a la vida cotidiana, que es finalmente lo que se constituye como saber en la vida y no para la vida, ni cuando sea grande, ni para ser artista, ni para ser mejor persona; porque ya es una persona, ya es mejor o peor persona.

O sea, todo este lenguaje que hemos utilizado frente al tema de la movilización social, frente al tema de la influencia del arte en la vida, no para la vida en el futuro. Es decir, como empoderarnos realmente en el presente, haciendo intervenciones integrales.

Claramente hay ámbitos de competencia, culturalmente tengo unas formas de alcanzar cierto tipo de retos, y unos indicadores que se puedan construir desde el arte. Miradas específicas en torno a la reflexión, a la percepción, a la identidad, a la personalidad con esquemas de pensamiento simbólico y construcción de sentido de vida, al reconocimiento del otro, de la singularidad, de la diferencia. Nos podemos llenar de categorías frente a lo que el arte aporta en el desarrollo humano y el tema en esa categoría nos tiene que acompañar a mirar el ámbito social. Esto no se puede quedar solo en el ámbito del aula, en el éxito o en el fracaso; sino esto de qué manera realmente ves que un papá está tocado por el tema del arte y se involucra, si una mamá o un directivo docente se ve afectado por el tipo de relación con la experiencia artística del niño.

MÓNICA: ¿Cómo entiendes tú la educación artística?

LEONARDO: Hay unas cosas en las que tengo claridad y otras en las que tengo confusión (risas). La claridad que tengo es que, si hay un rol, hay un papel que juega la educación artística en el ámbito de la escuela. Y ese rol es indelegable, o sea, la escuela si tiene que hacerse cargo de eso.

Yo pienso que ese papel, ese rol está en función de unos aportes estructurales a la construcción de subjetividades y eso está mediado, pues por una, como por una decisión política de la escuela debe trabajar con el individuo y con los magnánimo que hay en la individualidad de los niños y las niñas ¿no? desde su...y esa capacidad creadora, de esa capacidad expresiva, de esa capacidad fundamental de reconocer la sensibilidad como un elemento

fundamental del aprendizaje, pero sobre todo del desarrollo de la construcción de subjetividad.

Eso no lo da la matemática, eso no lo da la biología, eso no lo da la lengua, eso no lo da el bilingüismo, eso lo da pues una cosa que se llama entorno artístico; en donde el niño tiene que estar expuesto y sobre todo en los primeros años, ampliamente y agresivamente expuesto a las posibilidades expresivas del arte. Donde el cuerpo es como el territorio fundamental, en donde el movimiento, el sonido, el color, la construcción personajes, la palabra, son metáforas y son poéticas a través de las cuales el niño tiene que construir para sí una batería, una dotación que va a ser innegociable en el resto de su vida y de tener herramientas expresivas, creativas; de herramientas en donde la sensibilidad es un tema fundamental.

Sensibilidad a sí mismo, sensibilidad al otro, sensibilidad a la naturaleza y al medio ambiente, eso es un aporte que no se puede delegar. Claro, eso tiene una frontera difícil de definir con la práctica específica de algo artístico, pero no es lo más importante. Lo más importante ahí no es que haya una banda sinfónica o que haya un grupo de danza de altísimo nivel, eso no es lo fundamental. Lo fundamental es la posibilidad de crear, de expresar y ser sensible a sí mismo y a los demás.

Eso es fundamento de la ciudadanía, es fundamento de la formación ambiental, es fundamento del autocuidado, que la escuela no atiende.

El riesgo de que a través de la misma práctica artística se ejerzan situaciones de poder también es altísimo. Si un profe así sea un magnífico artista no pasa por esta reflexión, y normalmente con la música y con la danza pasa eso; bueno con la plástica también, lo que se hace es instruir a los niños para que hagan cosas y repitan cánones que alguien tiene en su cabeza.

Hay que pintar de esta manera, tienes que tocar un instrumento así, tienes que fijar un pulso y unas medidas métricas de esta manera con tu cuerpo, y no se da el espacio para que eso otro que considero lo fundamental realmente ocurra. Eso tiene que pasar en los primeros años del proceso donde el niño está construyendo toda una estructura y una batería de su psiquismo y de su individualidad. Esto pasa por lo general antes de los 8 años y tendría que ser sumamente fuerte en la experiencia de los niños en la escuela. Por supuesto después el niño tendría que transitar por unas experiencias artísticas que podrían ser en torno a ciertos proyectos de la escuela en donde el arte entra a jugar y aportar sobre posibilidades corporales, creativas, expresivas.

También creo que al lado de eso tiene que haber unas posibilidades disciplinares, donde el niño opte y tenga la capacidad de decir: "Yo quiero hacer teatro", y el sistema bien dentro o fuera, creo más en lo de afuera, tenga la posibilidad de hacer teatro de fondo.

Entonces si pienso que también lo disciplinar debe estar y debe estar muy fundamentado ¿no? para que haya esas agrupaciones de práctica artística de fondo, donde yo tenga una práctica y este 4 años tocando violín y entonces logre unos desarrollos técnicos muy concretos que el otro espacio escolar de la sensibilidad y la creatividad no le van a dar, no le van a solucionar y si sería muy deseable que eso exista de forma paralela, articulada; se le dé como que no se subestime lo que implica el desarrollo de la sensibilidad, de la expresión simbólica, la construcción de subjetividad en torno al cuerpo etc., etc.

Porque eso se subestima en la escuela, entonces si un niño logra recorrer esos dos procesos dialogando de un lado para el otro, incluso en varias prácticas artísticas, pues va a tener una potencia gigantesca y esa es mi petición con el Ministerio de Educación. Arriesguémonos a hacer un piloto donde eso exista y donde pase en la vida real de un municipio. Que tengamos dos rutas dialogando permanentemente entre el desarrollo muy particular de eso tan subjetivo, íntimo e individual, y unas prácticas artísticas bien estructuradas.

Yo pienso que esa articulación tiene que existir, o sea, y tienen que coexistir las dos cosas. No por el hecho de que los niños tengan una práctica musical se está garantizando lo otro. Porque la práctica musical puede coger para muchos lados. Desde unos procesos muy alienantes y muy instructivos de tocar un instrumento musical, montar un repertorio y ejercer la disciplina desde muy tempranas edades. Por supuesto eso garantizaría que el niño cuando tenga 18 años toque muy bien su instrumento musical. Pero uno ha podido con eso transgredir cosas muy importantes en la subjetividad de los niños.

MONICA: ¿Cómo qué? Por ejemplo.

LEONARDO: Como violentar la creatividad. En la música pasa con mucha frecuencia, no hay espacio para la creatividad. Hay espacios para la instrucción y la repetición.

EDILSA: Para mí fue muy maravilloso ver cuando el chico se enfrenta, o no se enfrenta, porque a mí me parece como una palabra muy confrontante, muy fuerte. Como un chico se puede dar cuenta de las limitaciones, pero también como las puede superar cambiando sus paradigmas. Es que muchos decían, “A mí me encanta el arte, pero, es que en el colegio me decían que eso era terrible, después que yo no sabía pintar, ¿para qué eso?”, preguntaban.

MARYS: Yo creo que la educación es un lugar donde uno se construye como sujeto. Identifica gustos, reconoce habilidades y tomar decisiones, esto como educación. Y la educación artística es el espacio de la sinceridad, hay una responsabilidad, es un espacio de intercambio, de interacción con el otro, pero también es el lugar donde el otro y yo debo sentirme absolutamente cómoda conmigo.

Si uno desde la educación artística no posibilita y no da el lugar para que el otro sea, para que saque su talento, es un lugar donde yo resuelvo el conflicto, por supuesto que sí; no estoy diciendo que le corresponde a la educación artística ser el instrumento para reducir la violencia. Pero desde la educación artística, sí puedo generar un sujeto que entre en diálogo con otro, que le permita decirles a las otras cosas y ponerse en un lugar distinto. Esto le posibilita solucionar conflictos de otras maneras, por ejemplo, en el colegio, cuando considerábamos el proyecto era: usted hoy va a cantar ¿no? hoy está en la clase de canto y mañana tiene una presentación y le va a cantar a alguien, al A y al B, y el siguiente semestre, usted ya no va a cantar, sino va a bailar; pero usted va a ver a la A cantar; entonces, nosotros estamos conformando público; en realidad estamos dentro de ese ejercicio del arte. ¿Qué sucede si él está cantando y usted se burla de él y lo chifla, o lo hace sentir mal? ¡No, me la hace después a mí! Pasar por esa conciencia es importante, pero si yo le digo: “No hagas a otros lo que no quieres que te hagan a ti”, eso no me dice nada.

Entonces creo que, dentro de la educación artística, dentro del aula de clase, pongo en situación al otro, bien sea, pero a su vez expongo mi cuerpo, mi voz, mi mirada. Entonces ese exponerse también me permite construir en relación.

Para mí, la educación artística está en posibilitar la diferencia, en una relación que no tiene que ver con la clase homogénea. Incluso cuando uno hace una exposición, aunque se muestren temas similares, también se muestra la diferencia ¿Cómo ves tú? ¿Cómo te quedo este color? Descubrir que el otro lo hizo distinto y escuchar: “¡Tú lo hiciste distinto, tú lo pegaste así!, y yo no, lo pegue de esta manera” y continua “El próximo yo lo voy a hacer así, a ver cómo me funciona”. Es un diálogo constante. Así concibo la clase de arte.

Despliegues

Estos despliegues, dan cuenta de momentos relevantes en la investigación, que corresponden a los elementos etnográficos⁶⁵ de las narrativas. La selección aquí realizada, se asocia al análisis temático de la “pedagogía de las artes con énfasis disciplinares” que se recogen en las escenas tituladas “Un fragmento de taller” y “Las presentaciones de los estudiantes y aquello que circula alrededor de éstas”. El otro análisis temático asociado, corresponde a las escenas de “Compartir registros cotidianos”, “Diálogos en torno a las imágenes” y “Elaboración de imágenes”.

Un fragmento de taller

(Sesión feb 23, 2013)

Me ubico al final de la entrada del salón.

Escucho los roces del carbón, sus velocidades e intensidades, rasgaduras del papel a mano derecha.

Mario ubica el carbón en el papel con su mano derecha, pone la mano izquierda para no perderse de él. Tiene los ojos cerrados. Traza insistentemente con su mano derecha pequeñas líneas más oscuras en lo que podría ser el extremo izquierdo de la hoja. Se arremanga, vuelve con la izquierda y mide el papel, este es de un cuarto: cincuenta por treinta y cinco centímetros. Continúa rayando más tenue, más despacio. Abre los ojos, mira al frente y encontramos nuestras miradas, sonreímos, se vuelve a sentar con las rodillas dobladas, pone sus brazos sobre las rodillas, suelta el carbón, se mira las manos y las mantiene mirando hacia el techo, ha estirado sus piernas y se ha recostado sobre el espejo cruzando la pierna izquierda sobre la derecha.

10.58. am. Mientras Miguel habla, busca en su maleta y encuentra unos kleenex que están dentro de una bolsita rosada. Se limpia los dedos finalizando por la mano izquierda. Deja el pañuelito en el piso junto a sus pies que ahora tiene recogidos y abraza sus piernas poniendo su mano izquierda sobre la derecha.

11.09. am. Luego del recorrido, se arrodilla y toma una fotografía. “Vamos a hacerlo una vez más”, indica Miguel.

⁶⁵ La sesión de febrero 23, 2013, corresponde a una sesión de taller. En las otras sesiones incluidas, junio 7 y mayo 6 de 2014, hay un desplazamiento hacia los trabajos con estudiantes.

De nuevo Valentina sentada en el piso pone su mano izquierda en el borde de la hoja tamaño cuarto para no perder la medida del papel, mientras tanto Mario corta otra hoja. Luego traza líneas con el carbón acostado como si tuviera una regla intentando no perder el límite, pero se ha salido y vuelve rápidamente, algunos trazos han tocado el piso.

Líneas verticales, arcos diagonales de izquierda a derecha, un círculo negro y más líneas diagonales en la parte inferior derecha, luego sube y traza una serie de figuras amorfas. Se vuelve a situar en el papel y va trazando una línea zigzagueante de abajo a arriba.

Vuelve a la parte inferior izquierda y traza líneas similares a las iniciales.

Miguel se acerca y toma fotos a ella, a Angélica y a los dibujos sonoros.

Valentina vuelve, sube y al lado izquierdo traza líneas verticales entrecruzadas con arcos. Ella regresa a la izquierda y traza líneas circulares en medio del primer arco que realiza más ubicado en la parte superior.

Angélica terminó y observa a su alrededor.

Valentina hace una pausa, respira y vuelve a la línea que hizo de abajo hacia arriba como dividiendo el trabajo. Hace otro trazo. Se pasa la mano izquierda sobre la cabeza y vuelve a la parte inferior derecha. Con lo que queda del carbón acostado, traza otras líneas, voltea el papel invierte toda la direccionalidad anteriormente descrita.

Se me acerca Zoitsa con un tintico y me pregunta: “¿quieres azúcar?”. “No, así está bien, gracias”. Le respondí.

Ahora en lo que es su parte inferior del papel, Valentina remarca líneas circulares, deja el carbón allí, abre los ojos, se frota las manos, vuelve y traza. Junta sus manos y mueve el papel insistentemente. Angélica mira hacia el lado y susurra, “siento frío”. Mario está en cuclillas apoyando su mano sobre la barra de ballet negra.

Se acerca Miguel y recomienda observar de nuevo los dibujos

(Registro bitácora, febrero 23, 2013).

Este fragmento recoge una de las actividades realizadas en el espacio del Taller, en el que la experticia de los profesores del máster se pone en juego. La de Miguel es el dibujo.

En el espacio del Taller, generalmente había alguien que hacía y alguien que observaba eso que se hacía. En el Seminario, la sesión inicial la proponían los profesores instalando un tono, luego las sesiones siguientes los estudiantes en

grupos de tres preparaban un texto inicial que presentarían a sus compañeros durante la primera hora y media. Se hacía un receso de 15 minutos y posteriormente en la segunda parte se hacían comentarios de profesores y estudiantes sobre lo presentado o sobre los escritos que llevaban los estudiantes en relación con el texto para esa sesión. Varias de las preguntas iniciales eran: ¿cómo se sintieron con el texto? ¿Cómo lo leyeron? ¿Cómo vieron y escucharon a sus compañeros?

En el Taller, al tener como punto de partida la experticia, los profesores inicialmente ponían en juego la suya. Se diseñaba un ejercicio que proponía cada uno de ellos, y se realizaba en la sesión del sábado por la mañana. Este, en ocasiones, se proponía y hacía con demostraciones o ejemplos. Indistintamente se presentaban referentes de las artes antes o después, para contextualizar dicho ejercicio.

Las reflexiones que se derivaban de estas sesiones, se consignaban en bitácoras y se proponía que fueran retomadas para los ejercicios posteriores. Al finalizar cada sesión se hablaba de lo sucedido. Regularmente esto último se hacía en las sesiones de los jueves que correspondían al seminario del Taller de artes y pedagogía I, donde se revisaban los materiales producidos en el Taller. Al principio de estas clases, se presentaba el registro de lo sucedido en la sesión del sábado inmediatamente anterior. Este registro era hecho por uno de los profesores.

El fragmento anterior, me hace pensar no sólo en la reflexión sobre el uso de una técnica para un mejor desarrollo o habilidad artística, que por lo general se pone en juego en la enseñanza de las artes dentro de un espacio de taller (Marín, 1997); si no que pone en el centro de acción y reflexión la propia experticia en el campo de las artes. Ésta se asocia a un saber hacer que se construye en el tiempo, y configura relaciones y modos de encontrarse, de ser y hacer.

Lo dicho anteriormente, me devuelve la mirada sobre la propia experticia y la transformación de la misma en mi configuración docente. Soy provocadora de situaciones que también me ponen en riesgo y crisis con aquello a lo que considero artístico o no, más que ser productora de objetos que se circunscriben únicamente al campo de las artes.

Con el paso del tiempo en los registros y observaciones me iba dando cuenta que mi mirada iba más a lo que hacían o decían los estudiantes.

Las presentaciones de los estudiantes y aquello que circula alrededor de éstas

Junio 7, 2014

Las primeras presentaciones sobre el trabajo de fin de máster de los estudiantes, se iniciaron en el auditorio 104 del salón de artes plásticas. Allí, Harrison presentó un video en relación con los problemas del color, Mario leyó un texto con discursos políticos en el que intervenían voces de líderes de la guerrilla. Luego cambiamos de salón y nos dirigimos al segundo piso al fondo a mano izquierda del edificio en el extremo opuesto al que estábamos.

Allí cada uno de los estudiantes, hizo una presentación de su texto elaborado a partir de reflexiones e imágenes provenientes de su cotidianidad. Reina habló sobre su lugar de trabajo que es la escuela, y nos compartió los materiales en su mesa de trabajo a partir de registros fotográficos. Jimena propuso una acción que involucraba a varias mujeres alrededor de ritmos laborales y cotidianidades alrededor de la danza, ella también presentó un video del trabajo con telares y varios textos proyectados alusivos a estos ritmos laborales. Rosalba presentó una serie de fragmentos de películas, un objeto científico (una esfera que al tocarse emite rayos de luz por donde se le contacte) y leyó un texto en relación con su proyecto de investigación.

Al leer los apuntes, me percaté de una dificultad, el ejercicio en este punto no es transcribir lo dicho, pero me llama la atención que en los apuntes recojo representaciones de los estudiantes y comentarios de los colegas que redundan en aspectos formales. Me pregunto por la insistencia que ellos hacen de esto último. Es como si dentro del lenguaje y las materias del arte mismo estuviera implícito el acto pedagógico, pero no lo problematizáramos. Me refiero al hecho de asumir el arte como lenguaje y desde allí explorar los problemas pedagógicos, pero sin entender muy bien a que llamamos lo pedagógico, aunque esto se desvele en las entrevistas.

Si dentro del máster se insiste en el arte como lenguaje, entonces ¿cómo dialogan los constructos de lo pedagógico allí? si decimos que esa es nuestra materia, ¿es para dar cuenta artísticamente de ella? ¿Me refiero como un problema más? ¿Y qué sucede con los posicionamientos y las acciones cotidianas en torno al acto pedagógico para que vaya más allá de la representación y toque la vida, para dar cuenta de las transformaciones que a diario nos sucede en el aula?

Aquí inevitablemente recurro al lugar que fui construyendo gracias a mis estudiantes como profesora de Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional, donde estuve por cinco años. Durante un buen tiempo tuve a cargo la asignatura de discursos pedagógicos e intentaba comprender como los nombrábamos, yo muy anclada a la noción de experiencia, tratando de conectar con los jóvenes que en ese momento cursaban tercer semestre y transitaban entre lo que hacían por fuera y por dentro de la Universidad, de la que se les había quedado fijado en la mente la consigna que se pronunciaba en las entrevistas y en reuniones de profesores de ese entonces: usted vino aquí a ser profesor no artista.

Me preguntaba en aquella época qué significaba un discurso, si estaba relacionado con los modelos o con sus prácticas, con aquello que vivían. No conocía muchas de las cosas que ahora conozco e intentaba plantearles ejercicios muy concretos de escritura y lectura, de lo que para ellos era la pedagogía, y asumiendo que el discurso se construía desde la práctica. Había leído acerca de las posibles organizaciones por periodos históricos y revisado distintas clasificaciones en torno a la pedagogía, acogiendo finalmente la que hablaba de modelos autónomos y heterónomos.

Pasaba muchas horas antes de cada inicio de semestre inventando programas que pudieran unir los cuatro componentes (Romero, 2009) que consideraba importantes para poner en juego dentro de las clases menos queridas de las carreras en las que se impartía.

Este fragmento lo traigo porque revisar de nuevo las notas de las clases del máster, me hace ver, por un lado, que lo registrado atiende más a asuntos formales que de relación, y porque lo allí consignado contiene una relación de preguntas que voy articulando a las que posiblemente pongo en diálogo con los colegas.

Aquí también me doy cuenta que cuanto más escuchaba las intervenciones de los otros en el tiempo, las notas suelen estar más claras. Asociaba problemas del doctorado durante el primer año, y durante el segundo estaba con el zoom en las presentaciones de los estudiantes. A la vez en esa escucha atenta también me daba cuenta, sobre todo en las últimas sesiones que me costaba emitir concepto decirle

algo al estudiante sobre su trabajo, quizás porque era hora de recogerme o a veces porque lo que tenía que decir ya estaba dicho, por lo que opté por los detalles⁶⁶.

He de precisar que las intervenciones anteriores, me permitieron plantear lo siguiente:

Dentro de las intervenciones se optan por algunos comentarios generales y luego se particulariza.

Si es desde el arte que se dialoga con la educación, ¿desde qué postulados lo interrogamos? Y en relación con los discursos educativos ¿qué constructos tenemos al respecto y como nos situamos ante ellos?

Claro el peso de la perspectiva histórica que ha sido estudiada con sumo cuidado y el taller como modelo pedagógico al asumirse como lugares concretos, me suscita la pregunta: ¿se han puesto en tensión y en contexto para no ser asumidos de manera unívoca o unidireccional?

Me refiero a estos postulados en relación con lo encontrado y narrado en la tesis para ampliar el debate y precisar algunos asuntos. Me refiero a estos discursos que se asumen dados o que se van construyendo en la marcha pero que, al nombrar lo que sucede en la cotidianidad, puede orientar las discusiones teniendo en cuenta la perspectiva de complejidad desde la que se habla, más que desde posicionar un discurso o tendencias provenientes de una escuela de pensamiento determinada.

Si me pregunto por el conocimiento y la tradición de ese campo al que llamamos educación artística, al que muchas veces por omisión no reconocemos sus tradiciones, esto se conforma como un desafío entre los deseos de quienes integran el grupo de profesores, algunos contruidos desde hace mucho tiempo; y los deseos de quienes llegan nuevos a este universo –el contexto de del máster-, con ello me refiero a los estudiantes y lo que sucede en medio de estos deseos, como se van materializando día a día que avanza el posgrado.

⁶⁶ Detalles: pequeñas cosas que pasan desapercibidas, como esos motivos discretos perdidos en la grisalla de un fresco, el reverso de una medalla desconocida o el modesto zócalo de estatua que se ve, aquí y allá, a lo largo del atlas warbugiano. Detalles, sobre todo: cortes, recortes, reencuadres apretados en el vasto campo de las imágenes (...) Los detalles no se revelan significativos sino en su carácter de portadores de incertidumbre, de no-saber de desorientación (Didi-Huberman, 2009, pp. 442-446).

Continúo revisando. Estos son algunos de los comentarios de los colegas respecto de las presentaciones de los estudiantes:

Milena: En los lenguajes audiovisuales se nota si uno ha vivido eso que narra o no.

Miguel: Con tu presentación ¿estamos viendo algo que no hemos percibido? Utilizar los mismos argumentos de aquello que se está mirando críticamente, puede resultar contraproducente.

Nathali: Las presentaciones muchas veces se explican, se teatraliza la palabra, la lectura de la imagen, la acción, el artificio, la esencia, la relación y participación con el otro.

En el entremedio hablábamos con Marys, sobre la necesidad de poner en diálogo los elementos pedagógicos y artísticos en las presentaciones. Ella percibía al igual que yo que estos no eran evidentes en dichas presentaciones.

Compartir registros cotidianos

El registro que inicialmente hice, abarcaba todas las clases del máster sin predeterminedar necesariamente la mirada. Posteriormente, y ante la cantidad de cosas que sucedían en las tres horas que duraba cada una de las sesiones a excepción del sábado que se programaba de 4 horas y generalmente se extendía, la mirada se fue decantando por lo que sucedía en la mesa del profesor. Este registro consistía en fotografías, captura de audio y toma de notas. Fue inmersión total que ahora me exigió leer con cuidado las notas allí tomadas, en clave de pregunta y significación para relacionarlas con las preguntas de investigación.

La construcción de las imágenes se dio también a partir de invitar a algunos estudiantes a compartirme su registro de clases.

Recibo un archivo de imágenes que dan cuenta de relaciones entre estudiantes y profesores, según quien las tomó, y una serie de fotografías sin clasificar, material bruto, entregado por Jairo quien en su momento se le fue asignado hacer registro de las sesiones del máster.

Convenimos con Jairo en ver las imágenes, la selección que él había hecho de ellas, pero varios inconvenientes de orden técnico, entre ellos daño del disco duro, el acceso a las mismas se dificultó hasta que a mediados, casi finales de primavera de 2014 me los pudo facilitar. Fuimos a su casa pues era la única manera de acceder al computador que en ellas se albergaba, ésta queda al final del portal sur de Transmilenio como a 45 minutos de la Universidad.

Acordamos vernos un lunes hacia las 5:00 p.m. hora que él salía de una clase electiva que veía en la Universidad. En medio del recorrido hablamos de cómo se sentía en el máster, de cómo seguía de salud, de su relación con el rector del colegio público en el que trabajaba ubicado en Suba Tibabuyes Universal, en el que trabaja hace ya varios lustros como profesor de teatro. Sobre como seguía su rol de representante del sindicato de profesores (ADE, Asociación Distrital de Educadores) y por supuesto hablamos de etnografía y de su proyecto de trabajo final para el máster. Aquí el que quería crear un carnaval con los chicos para disminuir los índices de violencia, pues ya había hecho mención en clase de seminario del reciente asesinato de un estudiante del colegio a quien era considerado un líder de la comunidad y dar cuenta estadísticamente de los impactos de este proyecto.

Luego de algo más de 45 minutos llegamos a la estación final, atravesamos el puente de la autopista sur y entramos por unas callecitas angostas hasta llegar a su casa. “Maestra usted disculpará”, me dijo.

En el primer piso (que en Barcelona es la planta baja) había un taller de arreglos de televisores y otros aparatos electrónicos en el que trabajaba su papá, de los que hacía mucho tiempo no veía. Subimos unas escaleras angostas oscuras cuyo límite lo daban paredes de bloque de ladrillo pintadas de blanco. En el segundo piso a mano derecha alguien veía televisión. La mamá de Jairo salió a saludarnos junto con un perrito pequeñito que rápidamente volvió al lugar de donde salió.

En las paredes estaban colgadas máscaras y pinturas hechas por los chicos y a mano izquierda estaba su habitación dividida estrechamente entre biblioteca, estudio y dormitorio. Mientras encendía el computador me habló de sus hijas y su relación sentimental...ese día recordé que uno no conoce a sus estudiantes y que fue uno de los propósitos que me hice cuando decidí ser profesora.

Uno se hace una representación de ellos por lo que dicen y hacen en la universidad, igual están revestidos del aura de estudiante, pero sus vidas están atravesadas más allá del ser estudiantes. Recuperar esa condición humana de la que tanto se habla y que se está perdiendo, pasa por comprender la complejidad de aquel a quien se tiene en frente para ver de qué manera dialogar. Hablar de cotidianidad en abstracto termina instalándose como un discurso que debe estar presente en nuestras reflexiones contemporáneas sobre arte y educación, pero ¿de qué cotidianidad estamos hablando? ¿De la que significa estar reivindicando a diario la importancia de lo que hacemos, en la escala desde la que estemos?

Con esto me refiero tanto a entidades de gobierno por las que he pasado en las que hay que justificar con indicadores de gestión e impacto que lo que hacemos si vale la pena, hasta los jóvenes que recién salidos del sistema escolar se inscriben en una universidad pública cuya misionalidad es la de ser profesores y no les interesa. Aquí la reivindicación del ser maestro se convierte en cotidianidad, en donde se exige o añora un trabajo colectivo, pero se silencia el disenso, diplomáticamente o no, pero se silencia.

Cotidianidad en la que el salario de un profesor universitario con nivel de magíster al que se le paga por hora 9.000 pesos (3 euros) la hora, necesita vincularse a otra serie de actividades: gestión de proyectos independientes, clases por horas (cátedra) en varias universidades para poder subsistir, pero al tiempo se le exige estar activo artísticamente, actualizado pedagógicamente e idealmente haciendo investigación!!...entonces ¿investigar desde la cotidianidad qué significa?

El intercambio de imágenes me llevó a pensar todo lo anterior, el pretexto fue encontrarnos para ver fotografías del proceso del máster en momentos en los que yo no había estado.

Imágenes compartidas para recordar lo que se había hecho, de reconstruir la acción y a medida que me mostraba algunas de ellas, me contaba lo que allí había sucedido en su momento, me dijo que tenía pendiente el ejercicio de clasificarlas.

En el sentido de recordar las clases realizadas y ver aspectos en relación con sus contenidos, están las imágenes de la bitácora que amablemente me permitió

registrar Laura de la suya. Estas imágenes dan cuenta de los procesos y las reflexiones que tienen en el lugar del taller.

Recordar también me ha significado plantear preguntas de significación frente a lo sucedido. La imagen empieza a situarse como desencadenante, ¿qué nos posibilita pensar? ¿qué podemos conversar y reflexionar a partir de ella?

Diálogos en torno a las imágenes

Dentro de los escenarios de la tesis, si bien estaba la asistencia y participación ocasional en las clases de Seminario y Taller, también estaba el espacio de investigación propio del máster. El trabajo en este Seminario de investigación, me proporcionó otra manera de dialogar con estudiantes y colegas a partir del trabajo con las imágenes. Si bien este último asunto no estuvo contemplado desde el inicio de la pesquisa, fue un lugar importante para reconfigurar mi relación con las imágenes más allá de la creación en sí mismas.

En ese sentido, me resultó sugerente la referencia que hace Marrero (2008), en su tesis doctoral, sobre el trabajo con la imagen a partir del fragmento, cuando él se remite a las acciones realizadas por Maas Observation en el marco del proyecto “May 12th 1937”, adelantado por ellos:

es una aportación fundamental a la estética del fragmento: la heterogeneidad radical de la materia tiene cabida, cada fragmento retiene su singularidad, y sin embargo afecta y es afectado por los demás; se destruye la mirada/voz única, el privilegio del punto de vista unificado, la ilusión de control y de exhaustividad; se requiere un lector activo, que no recibe el conocimiento sino lo construye mediante su intervención activa en la puesta en relación de los elementos (Frisby, 1985, citado por, Marrero, 2008, p. 29).

Precisamente el trabajo con imágenes a partir de fragmentos, se ha potenciado en varios momentos en el máster. Por lo pronto, lo veo con nitidez en la elaboración de las microhistorias y en las presentaciones hechas por los estudiantes.

Paso a relatar, desde mi perspectiva, uno de los momentos vividos más reveladores del Seminario de investigación.

Mayo 6, 2014

Luego de una sesión en el Seminario de investigación del máster, en la que habíamos trabajado el texto “Investigar con imágenes, investigar sobre imágenes, desvelar aquello que permanece invisible en la relación pedagógica” (Hernández, 2012), conversamos sobre algunas imágenes que venía trabajando dentro de la tesis. El interrogante que abrió la conversación mientras veíamos las imágenes era: ¿Qué preguntas podemos hacerles a estas imágenes?

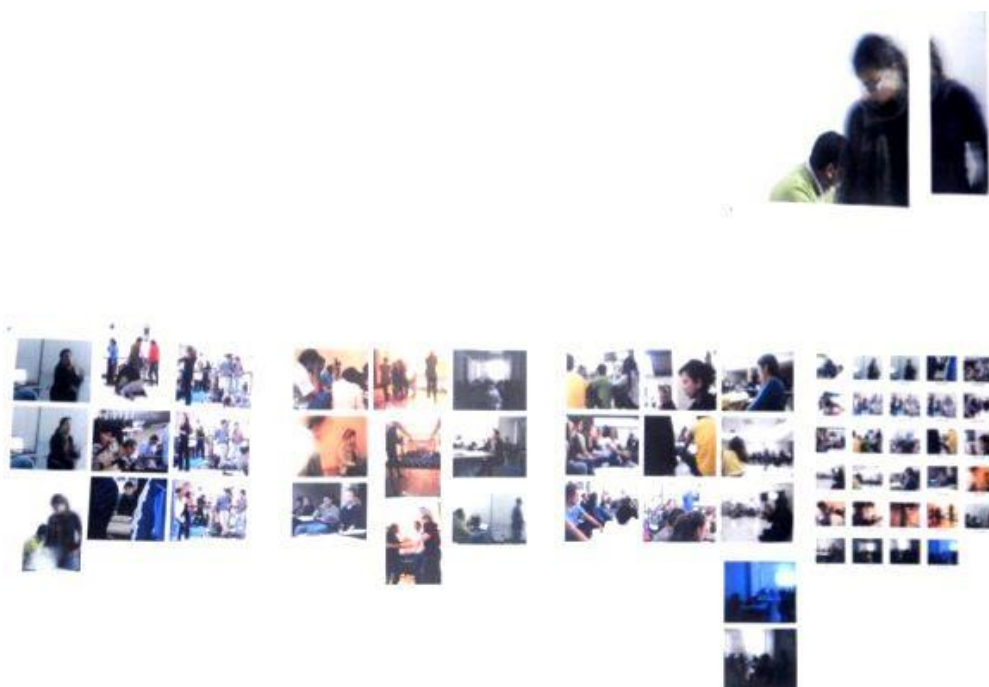


Figura N° 19. Revisión de materiales visuales en el proceso de investigación [fotografía/archivo] (2013-2014)

Esta imagen intenta sintetizar la selección de imágenes alrededor de las cuales conversamos en su momento con los estudiantes.

Transcribo fragmentos de la conversación que en su momento sostuvimos y que me han hecho pensar en la toma de decisiones no solo para elaboraciones posteriores, sino para su interpretación y para el trabajo con ellos.

Mantengo un cambio en la tipografía que corresponde a las distintas voces de los estudiantes que participaron en esta conversación.

- Si uno estuvo, siempre se busca en la foto
- Hay una doble mirada, fotos que miran y miran algo ¿Qué es eso? ¿Qué están mirando? ¿Qué determina su mirada su mirada y la postura corporal?
- La dirección de la mirada que está fuera del cuadro. No están mirando lo mismo que la que toma la fotografía.
Yo miro al que está ahí pero no sé qué están mirando.
- **La foto en términos de emoción, cuando no están los rostros, ¿cuál es la diferencia frente al momento?**
- ¿De qué uno se ha perdido por estar en ciertos lugares?
¿De qué me olvidé? Porque veo el lugar, reconozco las fotos, reconozco el lugar, pero no me acuerdo exactamente de qué estábamos hablando y eran cosas importantes ¿De qué me olvidé?
- **¿Y quién no estuvo allí, de que me perdí? Porque en todos los lugares suceden cosas. Se me olvidó que fue lo que sucedió allí y que en ese momento fue importante. Me toca revisar lo que he estado pensando**
- Ese tipo de fotos versus fotos en folletos que venden en instituciones de educación. Los lugares de la educación. ¿Cómo se construye la imagen y qué está desvelando cuando uno la pone de una u otra manera? un formato feliz de las escuelas, formato de venta de garaje.
- Imágenes en el contexto de lo pedagógico ¿qué es lo que sucede allí? como..., es que veo los cuerpos que habitan el espacio que fuera distinto en relación con otros lugares.

En la imagen de una clase, pareciera que la imagen no llegara a nada más.⁶⁷

⁶⁷ ¿Hay gestos que representan otras narrativas? ¿O repiten las hegemónicas? Me pregunto un tiempo después cuando vuelvo a revisar esta sesión.

La vida en la U, el profesor está con tinto y cigarrillo, la que siempre veo... ¿en eso se queda la vida universitaria? Puede llegar más allá. Una imagen puede ser un plano.

- Lo que queda por fuera de la imagen que la conforma, que la imagen sea la imagen, que no sea la representación, poder entender eso que llamamos educación artística en nuestro contexto local.

Al finalizar la conversación, les compartí preguntas que un tiempo atrás, en febrero, uno de mis tutores me había planteado con respecto a las imágenes que estaba elaborando como narrativas visuales. Estas fueron: ¿qué aportan las imágenes a otra forma que no está en lo escrito? ¿qué comprensiones expande, que revelaciones permite y amplía? Preguntas que al día siguiente envié a los correos de los estudiantes junto con las preguntas iniciales que les había planteado a las imágenes, luego de salir de un periodo de no poder interrogarlas. Éstas se las envié por si les podía aportar a la configuración de sus trabajos finales de máster.

La sesión terminó unos minutos antes de las 6 pm en la que inmediatamente hablaron de sus angustias reunidas alrededor de las entregas y trabajos que tenían en las otras asignaturas.

La lectura de estas imágenes atravesó varios asuntos. Entre ellos el recuerdo de lo sucedido frente a lo que se recuerda y lo que no, estando en un lugar. Derivado de ello, las preguntas por los lugares y lo que sucede, si da cuenta o no de otras maneras de generar imágenes de la vida universitaria.

Otras intervenciones se asociaron a la construcción de la mirada de quien registra y lo que queda por fuera de foco, y las significaciones de ponerlas a dialogar unas junto a otras.

En una revisión posterior de estas imágenes y producto de la conversación se planteó si los gestos captados pueden presentar otras narrativas o si repiten las hegemónicas.

Una última interpretación habla de una lectura emotiva en las que las imágenes, pueden llegar a transmitir o no, a modo de espejo, situaciones vividas similares.

Elaboración de imágenes

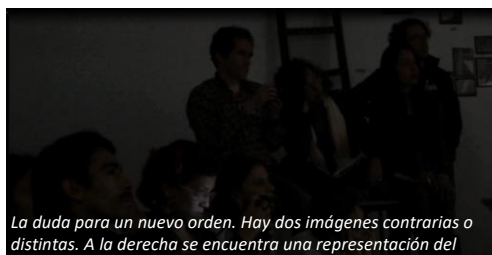
El trabajo con imágenes también me planteó preguntas de significación frente a lo sucedido en las clases, éstas han sido desencadenantes.

¿Qué podemos conversar y reflexionar a partir de ellas? (Hernández, 2012), ha sido uno de los interrogantes presentes en distintos momentos de la pesquisa. En ese sentido he identificado tres tipos de imágenes: las de documentación misma del proceso de investigación, las que son tema de investigación y las que se reelaboran a partir de fragmentos de registros.

Las narrativas visuales que finalmente decido trabajar corresponden a los primeros minutos de lo que cada uno de los estudiantes del máster, todos artistas/docentes, donde cada uno de ellos presenta avances en la construcción de su trabajo final. Comparto aquí fragmentos de una narrativa que reelaboré a partir de registros de las clases.



...los matices, en forte y en piano, y en las acciones que implican el ejercicio sonoro que puede ser raspar, frotar de hecho está en el violín-, pulsar con acciones que luego pueden relacionar con el instrumento: agitar, soplar. Esto se irá viendo reflejado en algún..., no sé, en alguna expresión visual de colores. Tengo muchas preguntas y muchas dudas con el proyecto.
Angélica



La duda para un nuevo orden. Hay dos imágenes contrarias o distintas. A la derecha se encuentra una representación del cuerpo que estaba influida por la relación de los humores. La segunda es una imagen de la modernidad de Vesalio. Durante mucho tiempo el cuerpo estuvo cerrado, es la imagen de la derecha. El ojo lo rodeaba desde la lejanía y lo que ocurría en el interior solo era interpretado por una serie de indicios: el alimento, las secreciones, lo que entraba en el cuerpo se transformaba en fluidos vitales.
Jorge



Estaba conflictuada porque no se pudo llevar bien con su otro tutor. La razón para ello es que desde donde estaba abordando su tesis era... el conflicto que tuvo con su otro tutor es que consideró que eso no era importante ni relevante para la obra artística y resulta que ese evento, ese acontecimiento, la marcó a ella de por vida y hace que sea la persona que es ahora y que mire como ve.
Patricia

Mi interposición como maestro en el área de artes, por otra parte, es la de rescatar esa condición muy particular de los estudiantes en la que, por encima de todo, de este mal ambiente, ellos quieren expresarse, expresar sus imaginarios, sus problemáticas, sus amores, sus desamores a través del arte, especialmente el baile, la pintura, el break dance, el reggaeton, el rap y ahora el teatro desde mi llegada al colegio Tibabuyes Universal.
Jairo

Figura N° 20. Captura de vídeo. Fragmento de narrativa visual (2014)

(Comentario superior izquierda) Los matices, en forte y en piano, y en las acciones que implican el ejercicio sonoro que puede ser raspar, frotar -frotar de hecho está en el violín-, pulsar con acciones que luego pueden relacionar con el instrumento: agitar, soplar. Esto se irá viendo reflejado en algún... (no sé) en alguna expresión visual de colores. Tengo muchas preguntas y muchas dudas con el proyecto (Angélica, 2014).

(Comentario superior derecha) La duda para un nuevo orden. Hay dos imágenes contrarias o distintas. A la derecha se encuentra una representación del cuerpo que estaba influida por la relación de los humores. La segunda es una imagen de la modernidad de Vesalio. Durante mucho tiempo el cuerpo estuvo cerrado, es la imagen de la derecha. El ojo lo rodeaba desde la lejanía y lo que ocurría en el interior solo era interpretado por una serie de indicios: el alimento, las secreciones, lo que entraba en el cuerpo se transformaba en fluidos vitales (Jorge, 2014).

(Comentario Inferior) Estaba conflictuada porque no se pudo llevar bien con su otro tutor. La razón para ello es que desde donde estaba abordando su tesis era..._el conflicto que tuvo con su otro tutor es que consideró que eso no era importante ni relevante para la obra artística y resulta que ese evento, ese acontecimiento, la marcó a ella de por vida y hace que sea la persona que es ahora y que mire como vea (Elsa Patricia, 2014).

Mi interposición como maestro en el área de artes, por otra parte, es la de rescatar esa condición muy particular de los estudiantes en la que, por encima de todo, de este mal ambiente, ellos quieren expresarse, expresar sus imaginarios, sus problemáticas, sus amores, sus desamores a través del arte, especialmente el baile, la pintura, el break dance, el reggaeton, el rap y ahora el teatro desde mi llegada al colegio Tibabuyes Universal (Jairo, 2014).

En ésta se pone en juego posicionamientos respecto a: la relación pedagógica, a la concepción de imagen que el artista/docente empieza a construir a partir de su propia experiencia.

Veo que los trabajos se van consolidando en maneras artísticas de presentar problemas educativos que tocan directamente la experiencia de los estudiantes, aunque se diga que no queremos caer en la discusión sobre las obras de arte.

La siguiente figura recoge una síntesis de los enmarcados teóricos en relación con los tránsitos y tensiones entre la enseñanza de las artes y la educación artística.

Estas tensiones y tránsitos permean de distintos modos y épocas las prácticas acompañadas en el escenario del máster, y permiten establecer tanto relaciones directas como contrapuntos con lo que allí se realiza como programa de estudios.

DISTINCIÓN INICIAL: FORMACIÓN ARTÍSTICA= EDUCACIÓN PARA EL ARTE= PEDAGOGÍA ARTÍSTICA=ámbito universitario=EDUCACIÓN DE ARTES VISUALES EDUCACIÓN ARTÍSTICA=EDUCACIÓN POR EL ARTE=EDUCACIÓN ARTÍSTICA=ámbito escolar=EDUCACIÓN EN ARTES	
CONCEPCIONES: ARTE -EDUCACIÓN ARTÍSTICA	
EDUCACIÓN ARTÍSTICA QUE CONCIBE EL ARTE COMO HECHO CULTURAL: acontecimiento capaz de generar experiencias. (Aguirre, 2006)	logocentrista -objeto e instrucciones expresionista filolinguista (lenguaje, análisis e interpretación)
CATEGORIAS DEL ARTE CONTEMPORANEO QUE CUESTIONAN LA FORMA ARTÍSTICA (Jay, 1998)	Lenguaje opuesto a la percepción Papel olvidado del cuerpo (aunque sexualizado) Implicaciones políticas de prácticas visuales
ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN EL TALLER (Marín, 1997)	Taller de artista: objeto hábilmente construido Sistema Academia de Bellas Artes. Imitación o representación de la realidad Bauhaus: exploración de cualidades expresivas del lenguaje Genio-creatividad: originalidad
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA BASADA EN LAS ARTES (Marín, 2005)	'Investigación Basada en Imágenes' [Image Based Research] Recuperación de la subjetividad tal y como proponen algunas de las estrategias de investigación 'Cualitativa', tales como las 'Narrativas Personales' [Personal Narratives] o la 'Autoetnografía' [Autoethnography] 'Investigación Basada en el Arte' [Art Based Research]. Se ubica dentro de IBA: 'ArteInvestigación' como método de investigación educativa son: a) Las estrategias de indagación son las propias de las artes y culturas visuales. El método se basa o fundamenta en los procesos de creación de imágenes típicos de las diferentes especialidades y disciplinas de las artes visuales. b) Los problemas que se abordan son los problemas educativos en general y los de la Educación Artística en particular. No se trata tanto de inventar nuevos estilos o formas artísticas, sino que se están aprovechando los modos propios del conocimiento artístico para esclarecer los problemas de la educación. c) Los lenguajes y formas representacionales prioritarias y distintivas de la 'ArteInvestigación' son los visuales: la fotografía, el dibujo, el video, el cine, la pintura, la escultura, la arquitectura, la animación, el diseño gráfico, el cómic, la cerámica, la publicidad, los sistemas multimedia, etc. d) Los criterios de calidad de las investigaciones que utilizan como metodología la 'ArteInvestigación Educativa', su objetividad, veracidad, validación, verificabilidad, etc., corresponden a los que se utilizan habitualmente para valorar la calidad de las investigaciones educativas y la calidad de las principales obras de las artes visuales.
HERNÁNDEZ EN VOZ DE AGUIRRE, 2006	<ul style="list-style-type: none"> Tener en cuenta que en las imágenes hay más de lo que vemos: lo que nos lleva a realizar investigaciones sobre los discursos que median las imágenes. Explorar cómo las imágenes favorecen visiones sobre el mundo y sobre nosotros. Investigar sobre tematizaciones de imágenes que permitan explorar los discursos que emergen, las visiones sobre parcelas de la realidad que fijan y los posicionamientos en que coloca a los sujetos. Explorar cómo las imágenes representan temas e ideas vinculadas a situaciones de diferencia y poder (racismo, etnicidad, desigualdades sociales, de género, sexuales, de saber, de mirar). Elaborar imágenes (por procedimientos diversos) como formas como respuestas y formas de diálogo a las imágenes existentes. Construir relatos visuales (utilizando diferentes soportes) relacionados con la propia identidad y con problemáticas sociales y culturales que ayuden a construir posicionamientos críticos en los estudiantes. Explorar el papel que los artefactos de la visión tienen en la construcción de miradas y sentidos sobre quien mira, y la realidad que es mirada. Explorar y distinguir el papel de las diferencias culturales y sociales a la hora de construir maneras de ver y de elaborar interpretaciones sobre las imágenes. Sustituir las formas individuales de aprendizaje por la construcción colectiva del conocimiento. Superar el cognitivismo constructivista en beneficio de considerar el aprendizaje como un proceso social, comunicativo y discursivo.
EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LA COMPRENSIÓN DE LA CULTURA VISUAL, (Hernández, 1996, 2010)	Educación basada en la percepción de imágenes
ARTE: una construcción social cambiante en el espacio, el tiempo y la cultura, que hoy se refleja en las instituciones, los medios de comunicación, los objetos artísticos, los artistas y los diferentes tipos de público.	Las ideas modernas sobre el arte
El arte, como parte de la cultura visual, actúa, sobre todo como un mediador cultural	El movimiento cognitivo en la psicología del arte
El arte y la cultura visual actúan como mediadores de significados.	El arte como un lenguaje

El significado puede ser interpretado y construido.	Múltiples Inteligencias que considera que cada forma de inteligencia puede tener su propio desarrollo y su propio sistema de evaluación.
Los artefactos visuales pueden informar a quienes los ven sobre ellos mismos, y lo que temas relevantes en el mundo.	DESARROLLO DEL PENSAMIENTO EN EL ARTE: LENGUAJE VISUAL; PERCEPCIÓN; EXPERIENCIA ESTÉTICA; FORMALISTA; CIENCIAS COGNITIVAS; CONCEPTOS; PROCES. INFORMACIÓN; ARTE MODERNO
Los objetos artísticos se producen en un contexto de relación entre quien lo realiza y «el mundo».	Educación artística para la comprensión LENG. VISUAL+VERBAL; INTERPRETACIÓN; COMPRENSIÓN; SOCIAL-CONTEXTO; HERMENEUTICA; SIGNIFICADO; CULTURA; ARTE CONTEMPORANEO
PEDAGOGÍAS DE LA CULTURA VISUAL (Hernández, 2012)	Más allá de una ampliación del repertorio de imágenes y artefactos visuales Imágenes y artefactos visuales que permiten expandir significados Tecnologías de la mirada que afectan procesos de subjetivación
DOCUMENTAR Y NARRAR LA RELACIÓN PEDAGÓGICA EN LA UNIVERSIDAD COMO PROCESO DE FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN (Hernández, 2013)	Documentar y narrar para ilustrar Documentar y narrar para visibilizar aquello que de otra manera se mantendría oculto Documentar y narrar para formarse Documentar y narrar para investigar
TENDENCIAS EN EDUCACION ARTISTICA (Giráldez, 2009)	Educación por el arte Educación para el arte Expresión libre Disciplina DBAE (Eisner, 2004; Aguirre, 2005) Desarrollo cognitivo
REVISIÓN DE DISCURSOS EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA (Colombia) YARZA, MEJIA, 2009	Teorías cognitivas Lúdica -expresión-cuerpo Educación por el arte Reflexiones epistemológicas, pedagógicas y filosóficas
UNIDAD DE ARTE Y EDUCACIÓN (2008)	Naturaleza fluida del arte. Elementos comunes: mirada, mirada instrumentada, cuerpo, escucha Especificidad disciplinar Perspectivas cotidianas e históricas en educación artística
GRUPO ARTE Y PEDAGOGÍA (2008)	Manifiesto en 27 tonos: " la educación artística no es la hija del arte. La educación artística es un gesto que busca sus propios rasgos, un salto que espera el impulso, y el movimiento."
BUSTAMANTE, 2012	ELEMENTOS DEL CAMPO DE LA EDUCACIÓN ARTISTICA Saberes artísticos y pedagógicos: teóricos y técnicos presentes en educación formal Prácticas cotidianas realizadas por agentes educativos Tecnologías, espacios y mobiliarios Programas de formación e instituciones educativas en las que se reflexiona sobre el saber que se transmite al profesorado por medio de Licenciaturas en educación artística Reglas jurídicas determinadas por el Estado Publicaciones sobre el tema Eventos, congresos y foros: desarrollos de teorías, pedagogías metodologías y didácticas, métodos de investigación y transformación De prácticas
ACOMPAÑAMIENTOS RECIENTES A PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA	
MIÑANA, 2006 Lo artístico como campo y red de relaciones, centrado en procesos artísticos	Formación moral y política Empoderamiento social y cultural Potenciación y transformación de la persona Proyectos integrales de vida
ROMERO, 2011	Capacidad transformadora del arte Afirmación positiva de la diversidad Educación en valores Autogestión Vínculo comunitario y dimensión afectiva
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA (Autores varios) CEA, 2013 (Convenios 239 y 238)	Líneas fuerza (238): - Espacios, tiempos y saberes; concepciones en riesgo: integralidad, calidad, transformación, posibilidad, buen uso del tiempo; lo específicamente pedagógico; aspectos metodológicos del trabajo pedagógico Líneas fuerza (239): - Organizacionales; relaciones con lo institucional; realidades de formación; manifestaciones de las prácticas artísticas; sostenibilidad;

Figura Nº 21. Síntesis de tránsitos y tensiones del arte y la educación artística (cuadro 2015)

Los marcos teóricos relacionados por cercanía, se dan desde nociones de educación artística y enseñanza de las artes. Entendiendo el arte como disciplina, práctica social y teniendo como punto de partida la enseñanza del arte. Otras nociones del arte que se ponen en juego son: el hecho cultural; aquellas perspectivas que

cuestionan la forma artística; el taller; la noción de campo y la red de relaciones que allí se establecen; y las formas propias del circuito artístico.

Como relatos de contraste dentro de la enseñanza del arte se esboza la investigación basada en las artes IBA (Hernández, 2008) y la investigación educativa basada en las artes IEBA (Marín, 2005). Dentro de la educación artística, un relato de contraste significativo se sitúa con la educación artística para la comprensión de la cultura visual (Hernández, 1996, 2000).

También las tendencias generales descritas en una compilación hecha por Giráldez (2009), siendo las más mencionadas la educación por el arte, educación para el arte, la expresión libre, la educación disciplinar (DBAE) y la perspectiva relacionada con el desarrollo cognitivo. Estas tendencias, aunque se ponen de manifiesto en las prácticas de los estudiantes del máster, poco se problematiza de manera explícita entre los colegas.

Así mismo existen discursos de las prácticas de educación artística realizadas en el contexto local, sustentados en acompañamientos realizados, entre los que se encuentran: la formación moral y política de prácticas en educación artística, el empoderamiento social y cultural de las mismas, con su capacidad de potenciar y transformar a las personas, y de generar proyectos de vida (Miñana, 2006). Éstas a su vez evidencian la facultad restauradora del arte, prácticas que afirman positivamente la diversidad, que educan en valores, prácticas autogestionadas y aquellas que generan procesos desde vínculos comunitarios y afectivos (Romero, 2011).

Estos son enunciados vigentes en las prácticas actuales que requerirían cierto detenimiento o cuestionamientos que interpelen la cotidianidad del máster.



SEXTA PARTE

Tejido final - conclusiones-



SEXTA PARTE

Tejido final (conclusiones)

En esta parte trabajo miradas finales de la construcción metodológica, los hallazgos y aprendizajes relacionados con cada uno de los ejes temáticos. Recojo la relación entre las evidencias y los marcos teóricos, intentando hacer un tejido entre los materiales recogidos, su organización, los marcos teóricos que los acompañan y los giros que percibí en medio de ellos.

Sobre el posicionamiento

En la toma de decisiones y la configuración de la tesis, el posicionamiento construccionista se hizo evidente. Intenté visibilizar distintas miradas alrededor de la educación artística y la enseñanza de las artes, más que revelar verdades,

Estas miradas se han construido a lo largo del tiempo, lo que me permitió situarme de modo distinto frente a los aprendizajes que he tenido como docente e investigadora. En ese sentido y siguiendo a Schutz (1962) citado por Gergen (1996),

las comprensiones se sedimentan culturalmente; son los elementos constituyentes del orden que se da por sentado. A pesar de ello, todo acento puesto en «la verdad a través de la tradición» es incompleto si no se toman en consideración las formas de interacción en las que el lenguaje está incrustado. No es simplemente la repetición ni la univocidad las que sirven para reificar discurso, sino la gama completa de relaciones de las que forma parte ese discurso en cuestión (p. 46).

Más que hacer grandes aportes a los campos educativo y artístico, la tesis propició una ampliación de mi perspectiva hacia nuevos modos de acción, de relación y de conocer, proporcionando un carácter transformativo a la investigación realizada Gergen (1996, p. 56).

Por nuevos modos me refiero a reconocer otras maneras de construir relaciones entre los sujetos que colaboran en una investigación, a los modos de producir imágenes, a las implicaciones del sujeto investigador, como parte de problema que

se trabaja, a entender la investigación como una construcción y no un proceso predeterminado, a la ampliación de referentes y diálogos con otras disciplinas que favorecen estrategias de distanciamiento.

El relato que finalmente se configuró no es emancipador por sí mismo. Su carácter emancipatorio lo atribuyo a la capacidad de dar cuenta de los distintos momentos que viví en la pesquisa y los modos de relación que se activaron alrededor de la misma. En estos puntos es donde considero se hace evidente el posicionamiento construccionista.

Continúo en compañía de Gergen (1996):

No es ni la ideología subyacente, ni la historia textual lo que moldea y da forma a nuestras concepciones de la verdad y del bien. Más bien, se trata de un proceso social. (...)La emancipación se produce, sin embargo, cuando se comprende la verdadera naturaleza de las cosas: por ejemplo, la opresión de clase, de sexo y racista. (...)Toda narración está dominada, en el primer caso, por tradiciones retórico-textuales y por el proceso social, en el último (p. 41).

Teniendo en cuenta las posibilidades de deconstrucción, democratización y reconstrucción de realidades que son viables dentro de este posicionamiento (Gergen, 1996, p. 57), realicé un ejercicio atento por nombrar aquello que sucedía en medio del escenario mismo de la pesquisa.

Este posicionamiento me invitó a resignificar los usos y funciones de lenguajes y disciplinas, potenciando de esta manera, otros modos de producir conocimiento. Estar en esa disposición también me significó un reto importante a lo largo de la investigación

El desafío que plantea el construccionismo es desdibujar las fronteras de las disciplinas. Nuestro bienestar último recae en el intercambio, en el tipo de diálogo que permite la interacción de realidades múltiples. El no compartir comporta la ceguera para apreciar los valores y las posibilidades de las tradiciones alternativas. También es esencial llevar las disciplinas de los expertos al diálogo con la cultura a su alrededor (Gergen y Gergen, 2011, p. 81).

Lo anterior, me permitió ampliar las fronteras disciplinares en las que fui formada, y a su vez me proporcionó herramientas para elaborar estrategias metodológicas y comprender aquello que hemos construido en el ejercicio docente universitario. Por esta vía, reconsideraré lo que entendía inicialmente como un objeto de estudio y sus relaciones preexistentes, para potenciar mi condición docente.

Sobre la metodología

La apuesta metodológica que se fue conformando en medio de la investigación, me representó retos importantes, entre ellos: resignificar y ampliar el lugar de las disciplinas, reconocer que repetía discursos de mi propia formación y la necesidad de problematizar dicha repetición, compartir con otros los distintos momentos de indagación, identificar limitantes frente al proceso de investigación. Así como revitalizar, resignificar y comprender cercanías y lejanías con el grupo del que hago parte.

Las narrativas aquí elaboradas evidencian un panorama más amplio, situado localmente en un contexto en el que hacemos muchas cosas y poco escribimos sobre ello. Dar cuenta de este panorama, a través de la construcción de una mirada para problematizar la propia experiencia, ha representado varias reconsideraciones frente a lo que implica investigar.

La primera de ellas y la más fuerte es que este camino investigador no es solitario, requiere de un acompañamiento crítico que se da no sólo con los interlocutores cercanos, sino compartiendo y haciendo devoluciones con los colaboradores en los distintos momentos de la pesquisa. Esto contribuye no solo a aclarar las ideas, sino también a que una comunidad más amplia tenga en cuenta los avances en las discusiones del campo que nos convoca.

La segunda reconsideración consiste en ampliar las estrategias, métodos y búsquedas para pensarse como investigadora, dado que también formo a otros en investigación; manteniendo presentes las relaciones humanas que construimos en medio del proceso, y lo que esto exige.

La última de ellas, se refiere a la concepción sobre la metodología que en sí misma no está prescrita. Decidí hablar de narrativas, porque me permitieron dialogar entre el campo artístico y el campo educativo, y elaborar una perspectiva que dinamice y problematice mi quehacer cotidiano como profesora de artes, que se reconoce como parte de un colectivo más amplio.

Conclusiones temáticas: relaciones entre polifonías y despliegues

Las líneas que siguen a continuación, tienen como punto de partida lo recogido en las polifonías y despliegues. Temáticamente algunas polifonías tienen su correlato par en los despliegues, y en otras ocasiones, tanto unas como otros, mantienen autonomía. Los cruces posibles, los realicé teniendo como base las resonancias (Conle, 1999; Hernández y Padilla, 2014; Ricoeur, 2009) entre polifonías y despliegues y su relación con los enmarcados teóricos.

Comprensiones de lo pedagógico

En concordancia con lo descrito anteriormente, me permito concluir que, en las polifonías, lo pedagógico se constituye más allá del ámbito escolar, y por ello me acojo a la perspectiva de la pedagogía cultural. En diálogo con los marcos más amplios, lo pedagógico involucra conversaciones culturales (Hernández, 2011c; Gutiérrez, 2006) entre quienes participamos de los distintos encuentros realizados en la investigación. Allí tomamos parte, nos posicionamos y generamos alternativas con relación a nuestro ejercicio docente.

Esta conversación cultural pasa también por trascender y transgredir la frontera de la escuela y la academia. Este lugar dentro/fuera, es el que muchas veces sesga y genera unos modos de hacer respaldados y legitimados en tradiciones académicas o lugares comunes que se distancian de las problemáticas y contextos actuales. En este intercambio se ponen en juego los acervos culturales de los sujetos que se involucran a través de acciones y miradas que articulan la educación a la vida misma.

Comprender lo pedagógico como relación, pasa por varios estadios. De acuerdo con los materiales/evidencias recogidas, lo pedagógico contempla las relaciones con los colegas, con los estudiantes, con unos tiempos y espacios específicos.

En la polifonía titulada la “relación con colegas”, éstas se dan a través el diálogo con las obras de arte como lo mencionó Patricia, a partir de la amistad como lo enunciaron Milena y Zoitsa, y desde la restitución de las relaciones humanas como enfatizó William.

Dentro de los despliegues asociados a la relación con los colegas, se encuentran los siguientes: “La relación con los colegas” en el que se enfatizó en el vínculo afectivo y el entorno emocional del máster que determinaron decisiones importantes. “En la mesa del profesor” describí lo que sucedía en los dos espacios académicos del máster, el Seminario y el Taller, evidenciando las tensiones de uno y otro lugar, así como las posiciones distintas de los profesores respecto a los trabajos de los estudiantes. En “Reuniones de profesores” se mencionaron los propósitos del máster, lo que sucede en las clases y las relaciones con los estudiantes. En “Sentirse parte de algo: aprender a investigar, investigando”, se evidencia una transformación en la manera en que se construyeron las relaciones con los colegas y los estudiantes a partir de la complicidad.

En la polifonía de la “relación con estudiantes”, se evidencia que éstas se elaboraron a partir de instalar preguntas y problemas para generar paridad y espacios conjuntos de aprendizaje como lo dicen Marcela, Marys y Carmen. Elsa Patricia también habló de la exigencia que uno como profesor debe hacer a sus estudiantes, pero una exigencia cuidada. William mencionó la relación con los estudiantes desde la imposibilidad del diálogo con ellos, y Milena se refirió a los desplazamientos mutuos tanto del profesor como del estudiante como manera de establecer estas relaciones.

Con respecto a los despliegues, evidencias de lo aquí relatado se encuentran en “Relaciones entre estudiantes y profesores”, “Sobre tutorías y trabajos finales (tesinas de máster)”, “Tú me has significado un desafío, entre acompañar y abandonar”, y, “ Los momentos de devolución: qué decir y cómo decirle algo al otro” en donde la relación con los estudiantes 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.

Un elemento que resalté en la conformación de estas relaciones, es el relato sobre la vulnerabilidad (Sancho y Hernández, 2014), entendida ésta como los miedos que a buena parte de nosotros nos conformaron en algún momento y que hacen parte de nuestra configuración como docentes.

En las conversaciones de la polifonía titulada “Relación desde la vulnerabilidad”, los colaboradores, por un lado, mencionaron el miedo como punto de partida para establecer relaciones con sus estudiantes, así lo señala Gloria, Nathali y Federico. Por otro lado, esta condición de vulnerabilidad, significó reconocerse frágil en medio del proceso de creación y configuración docente tal como lo indicó Nathali y Federico. Incluso el miedo de los estudiantes activaba acciones de cuidado en el aula, tal como lo señalaron Gloria y Patricia. En estas acciones, en palabras de Gloria, el afecto, el respeto y la atención por el otro, transformaron la vulnerabilidad en cuidado.

En las conversaciones, las comprensiones de lo pedagógico se situaron en una esfera relacional. Esto me permite hablar de un conocimiento relacional (Lopes, Hernández, Sancho y Rivas, 2013), en donde, en voz de los colaboradores, se priorizó cuidar las relaciones entre los sujetos sobre los saberes disciplinares del arte. No obstante, éstos reclaman una especificidad al campo del que hacen parte.

Otra comprensión posible de lo pedagógico adquiere una perspectiva institucional. Si bien es cierto que el ejercicio docente se lleva a cabo en ámbitos institucionales - la universidad, el colegio- que prescriben un deber ser, lo recogido en las conversaciones plasma una voluntad y acción de los colaboradores por una tercería, por romper el sistema, por elaborar otros modos de hacer y generar prácticas instituyentes (Raunig, 2007) que cuestionan el sistema desde dentro de sí mismo y permanecer en él.

De ello da cuenta el apartado de las polifonías titulado “Perspectivas institucionales”. En éste, cobran relevancia afirmaciones como las de Miguel que opta por la tercería cuando él se refirió al momento social que vivió en los 70’s, época en la que había una polarización importante y donde se planteó crear

alternativas para su accionar. Patricia por su lado, mencionó la necesidad de romper la escuela, refiriéndose a los modos tradicionales en los que ésta se concibe y decidió trabajar a partir de pequeñas acciones para su transformación.

Esta conexión con la institucionalidad de la que hacemos parte no se da desde la sumisión, sino desde la capacidad que tiene cada uno de nosotros de generar dichas prácticas instituyentes, entendidas como la posibilidad de gestar desde la acción misma otros modos de relacionarse la institucionalidad de la que hacemos parte. Por tanto, podría afirmar que lo institucional, deja de ser sólo lo dado y establecido, y pasa a ser nombrado como práctica instituyente cuando alguien agencia esta transformación desde una esfera micro que inevitablemente tendrá su resonancia en esferas más amplias.

Esto posteriormente deriva en posicionamientos éticos, estéticos y políticos que se ponen en juego en las aulas de clase, entre estudiantes, profesores y colegas.

Dentro de lo pedagógico, otro asunto que se evidencia es el lugar del no saber (Atkinson, 2012; Hernández y Sancho, 2015) o la pedagogía de lo desconocido que acontece en el momento mismo del encuentro pedagógico. Es así como en las conversaciones de la polifonía “Lo pedagógico desde un no saber”, el no saber se atribuyó, en principio, entre los colaboradores, a una carencia del orden de lo pedagógico, o, al cómo enseñar cuando no se recibieron pautas para aprender a enseñar, aunque se tuviera un saber disciplinar de las artes. Así lo menciona Olga Lucía, Federico, Jorge, Milena y Julia Margarita.

Si bien esto puede tender a una deslegitimación del saber docente, al asumirse lo pedagógico como posibilidad y relación, el no saber deja de ser entendido como carencia y pasa a ser elemento potenciador para el encuentro pedagógico.

Trabajar con lo desconocido y la incertidumbre, se lee entre líneas dentro de esta misma polifonía con la intervención de William, cuando él se refiere al conocimiento. Esto implica reconocer aquello que se sabe, para que puesto en relación con otros genere un desplazamiento, un dislocamiento en el saber y juntos aventurarnos a ampliar y explorar los mundos que aún no han sido descubiertos.

En ese sentido, el arrojo y riesgo del profesor se pone en juego desafiándolo constantemente para no caer en la repetición de formar como se fue formado,

aplicar metodologías y modelos pedagógicos que no tienen que ver con contextos y realidades locales. Cuenta de ello son las conversaciones ubicadas en la polifonía titulada “De estudiantes a profesores” en las que surgieron relaciones de identificación, oposición y transformación sobre la manera en que varios de los colegas fueron formados. Esto evidencia posicionamientos docentes diversos.

Un último asunto que emergió en medio de la organización de las conversaciones, fue la condición del profesorado. Asumida ésta en primera instancia, como un tema laboral en donde se ponen en juego normativas, condiciones salariales y reconocimientos de status internos propios de la academia. Estos aspectos se evidencian en la polifonía que lleva el mismo nombre, y que en su intervención materializa Marcela al referirse a su condición de cátedra, a diferencia de la estabilidad que expresa William al ser profesor de planta. Estos asuntos laborales generan relaciones de poder y representaciones de autoridad que legitiman ciertos discursos acerca de la estabilidad, la precariedad, la volatilidad y la no permanencia en un solo lugar.

Otro elemento que también configura esta condición del profesorado, es el reconocimiento de prácticas y discursos legitimados por una posición de autoridad que se construyó en el tiempo y que está determinada por la trayectoria académica de cada sujeto. Esto se pone en tensión con procesos y perspectivas recientes y emergentes que proporcionan otros modos de abordar los mismos problemas. En ese sentido, la condición docente se da por el lugar que ha construido cada profesor en medio de relaciones de poder que se materializan de modo concreto en las vinculaciones de los docentes a la universidad. Es muy distinto ser docente de planta que docente invitado. Evidencia de esto, se lee en el despliegue de una de las reuniones de profesores que reconstruí en el despliegue “Sobre la condición del profesorado”.

Si bien la condición docente enfatiza en lo laboral, la trayectoria y el tiempo de las personas en un lugar determinado; esta condición también se puede orientar por las circunstancias emergentes, volátiles, multisite y efímeras que reclaman un lugar en la construcción de academia. Un posicionamiento u otro no son compartimentos estancos, ambos sirven para revisar críticamente los discursos que allí tienen lugar,

renovar la mirada de lo que significa ser profesor universitario, y, de este modo, potenciar el cuerpo docente (Derrida, 1982).

Sin embargo, las apropiaciones que se hacen de estos discursos son recientes y por ello la necesidad de recuperar y recoger historias que cuestionan las relaciones entre artes y educación en el contexto colombiano. Esto, partiendo por ejemplo de la influencia de la educación popular en Colombia y sus improntas en ambos campos (artístico y educativo), que, si bien no necesariamente adoptan el nombre del giro pedagógico, revisan críticamente las prácticas en uno y otro campo desde el contexto local.

Un posible paso a seguir que excede el alcance de esta investigación, pero que queda esbozado, es revisar la incidencia de este giro en las prácticas artísticas y educativas actuales pues claramente abarcan miradas culturales, pero que no se circunscriben únicamente al escenario de la escuela, y puestas en relación con las transformaciones de la escuela misma, sugieren un escenario próximo de indagación, pero que para el caso concreto se sitúa solo como un contrapunto o relato de contraste.

Una mirada liminal e intersticial, si se quiere, la proporcionan los marcos generales referidos a lo pedagógico y a la relación entre prácticas artísticas y pedagógicas reseñados en la cuarta parte de este documento, pues proporcionan un lugar de desborde disciplinar.

Con esto me refiero a que lo pedagógico, entendido como relación y construcción social y cultural, que va más allá los modelos pedagógicos preexistentes. Esto no significa que se obvian las construcciones socio-históricas que de ellos existen, sino que a partir de un reconocimiento de los modelos y tradiciones que habitan entre nosotros se puede renovar su mirada y ejercer nuestras prácticas expandidas.

Tránsitos y tensiones entre la educación artística y la enseñanza de las artes

Luego de revisar los materiales y documentos elaborados, me di cuenta finalmente que el contexto de investigación, se sitúa nominalmente dentro de la educación artística. Sin embargo, en el máster, lo que se estudia y revisa son prácticas de la

enseñanza de las artes provenientes de todas las disciplinas artísticas, y las maneras en que éstas se relacionan con los artistas/docentes, tanto estudiantes como colegas, que hacen parte de este proceso. Esto se evidencia en los programas diseñados por los colegas y en los ejercicios realizados por los estudiantes en las sesiones prácticas denominadas taller.

Referencias puntuales a esto que menciono, se encuentra en los despliegues denominados “Un fragmento de taller” y en “Las presentaciones de los estudiantes y aquello que circula alrededor de éstas”. En el primero de ellos a partir del dibujo, se pone en juego la experticia de cada estudiante. En el segundo despliegue, se reivindica el arte como lenguaje y el taller como el lugar para que acontezca esta experiencia.

Por otro lado, en las polifonías, afirmaciones que refuerzan estos enunciados, se encuentran en los apartados de “pedagogías de las artes con énfasis disciplinar”.

Entender la diferencia entre la enseñanza de las artes y la educación artística sin caer en la dicotomía histórica de formar/educar por, para y a través de las artes, fue importante para reconocer límites, fisuras y solapamientos dados en la cotidianidad del aula del máster y los cuales a su vez replican nuestros estudiantes en sus aulas.

En ese orden de ideas, finalmente me sitúo en una posición epistemológica que ahora puedo denominar en-entre las artes. Esta denominación la apropio del posicionamiento en-entre (Bhabha, 2000), el cual reseñé en la segunda parte de este documento.

Por tanto, una educación artística situada en-entre, toma elementos tradicionales de la enseñanza del arte, como el taller, para transformar, tanto, la experiencia docente como lo que acontece en el aula. También revisa las elaboraciones propias de la educación artística para reconocer en ellas su tradición y las transformaciones del arte y lo artístico, que van más allá de las disciplinas y la producción de objetos.

Estas transformaciones, tienen como eje las construcciones entre sujetos con historias particulares que evidencian conceptos, imaginarios y prácticas alrededor de las artes, la educación y la educación artística.

Sin embargo, para hablar de este en-entre, es importante reconocer tradiciones que le son propias al campo de la educación artística para proponer modos distintos de

hacer e identificar miradas y prácticas de uno y otro campo. Cuenta de ello se sintetiza en la figura Nº 21 denominada “Síntesis de tránsitos y tensiones del arte y la educación artística”.

Las prácticas del máster se generan en un espacio de taller que reconoce las tradiciones formativas de las disciplinas artísticas y en donde se evidencia su vigencia canónica del S. XIX. De ello dan cuenta los trabajos que realizan los estudiantes en segundo semestre de taller y que se relacionan en los links ubicados en la segunda parte de este documento.

Si bien hay una revisión histórica de la tradición formativa en que cada disciplina ha sido transmitida y enseñada, también se plantea una resignificación del taller. Esto es registrado en la bitácora y en un ejercicio del taller ideal (ver links relacionados en la segunda parte de este documento). Por tanto, las miradas construidas desde estas perspectivas tienen que ver con la enseñanza de las artes.

En relación con lo anterior, al situar la educación artística en el marco de la enseñanza de las artes, las reflexiones, prácticas y discursos que allí se elaboran, recuperan tradiciones históricas que permiten un distanciamiento de la cotidianidad. La reconstrucción histórica de la propia práctica es una posibilidad para la renovación de la misma, más no la única.

La disciplina artística es uno de los ejes centrales del máster, éste se evidencia en los trabajos realizados por los estudiantes. Su traducción al campo de la educación artística, dialoga directamente con DBAE (Discipline Based Art Education) referenciada recientemente por Aguirre (2005) y Giráldez (2009), y con prácticas del artista como educador e investigador Sullivan (2010). En ese sentido, el profesorado del máster, recupera las prácticas de taller en las que se abordan problemáticas propias de la enseñanza de las artes y se les da un lugar a ellas en la educación artística.

Esta es una estrategia para revisar los propios discursos, no siempre celebratorios o afirmativos. Cuenta de ello se da a través de los despliegues en el trabajo con imágenes y, de modo puntual, en lo recogido dentro de la narrativa visual correspondiente a la figura Nº 21. En las polifonías, esta relación se evidencia en el apartado “Pedagogía de las artes con énfasis disciplinares”, donde se establecen

especificidades, enfoques comunes, desplazamientos y diálogos entre las disciplinas.

Es de señalar que en la institucionalidad artística también han surgido estrategias para revisar críticamente las prácticas alrededor de la enseñanza de las artes. Entre ellas se encuentran los preceptos del giro pedagógico (Mörsch, 2015), a partir de los cuales, puedo afirmar que, por las dinámicas que se dan en las clases, éstas atienden a discursos afirmativos y reproductivos, en el primer año del curso. En el segundo año, estas prácticas tienen un giro deconstructivo o transformador. Deconstruir o transformar estos discursos que se instalan en la cotidianidad del aula, se convierte en un desafío institucional para la misma enseñanza de las artes.

Por otro lado, en medio de la enseñanza de las artes, y en el camino de esta investigación, el trabajo con imágenes, me hizo resignificar la producción y análisis de las mismas.

En ese sentido, la enseñanza de las artes desde una perspectiva de cultura visual, entendida ésta como producción (Aguirre, 2007, 2008a) y análisis (Hernández, 1996,2010); me permitió renovar las miradas sobre la enseñanza misma y su traducción en la escuela, más allá de las disciplinas artísticas.

Si bien el trabajo con las imágenes no lo contemplé desde el inicio del doctorado, este insumo adquirió fuerza en la fase final. Por un lado, está su producción como estrategia y dispositivo para el pensamiento y la construcción de la tesis misma. (Ver cuadro No. 8).

Este aspecto se recoge en los despliegues “Diálogos en torno a las imágenes” y “Compartir registros cotidianos”, en los que las imágenes son desencadenantes (Hernández, 2012). De este modo, narrarse visualmente otorga otro sentido a la producción de imágenes que reproducimos, creamos o deconstruimos cuando adelantamos procesos educativos centrados en las artes.

En el despliegue “Elaboración de imágenes”, a partir de la narrativa allí construida, se develan concepciones de imagen de los artistas/docentes construidas a partir de la propia experiencia y de las disciplinas artísticas de la que se proviene.

En la polifonía “Relaciones con las imágenes”, los colaboradores hablan de sus experiencias con las imágenes a partir de la apreciación de reproducciones de obras

universales y de la producción que no se disocia del análisis. Éste último se hace en medio de la realización de las mismas.

Las nociones de arte y artista también se hicieron presentes en la pesquisa que se vislumbran en el escenario propio del máster, se refieren a un artista que se centra en su disciplina, donde contenido y forma no se disocia y donde se considera un productor de imágenes cuya reflexión central es la educación, tanto propia como la que ejerce.

Un artista que transita entre el formato de obra artística, evaluándose en ciertos momentos desde allí y volviendo a su propia disciplina para encontrar y nombrar elementos metodológicos que le permitan revisar su propia práctica, recuperando para sí su condición de sujeto.

Un sujeto artista que, aunque está situado en un contexto complejo de situaciones sociales, vuelve sobre sí a modo de autorreferencia para narrarse y a quien se le propone como desafío, poner en contexto su propia experiencia para trascender lo ya dicho en torno a discursos preestablecidos sobre la educación artística. De ello da cuenta la polifonía “Arte y artistas”.

Lo anterior, está ligado a las ideas de arte que pretenden salirse del circuito propiamente artístico para que la educación no sea solo un tema más, dentro de las apuestas artísticas. Sin embargo, los modos de evaluación dentro del máster siguen siendo propios de la enseñanza de las artes, específicamente centrados en el taller como forma pedagógica.

Por otro lado, hay una serie de inquietudes del arte como práctica social que atraviesa nuestra cotidianidad y se queda en los bordes de lo que sucede en el máster. Este lo vislumbro como un relato de contraste muy interesante en relación con el espíritu mismo del máster.

Desde mi perspectiva, en este punto se requieren miradas y resignificaciones del trabajo con comunidades y los múltiples instrumentalismos que se han configurado en nuestro contexto bajo el paraguas del conflicto, la guerra, la convivencia, el posconflicto y la paz.

Estos asuntos proporcionan otra dimensión al ejercicio de las artes que circula en la cotidianidad del máster, pero que no se aborda de manera explícita en el mismo. En

la polifonía de “Arte y artistas”, los colaboradores señalan el lugar del arte en procesos de transformación social y reconstrucción de tejido social, reivindicando de esta manera el rol social del arte y los artistas. Esto sin perder de vista la mirada crítica y poética dentro de los procesos mismos.

SIXTH PART

Final fabric (conclusions)

In this part I work the final views of the methodological construction, the findings and learning related to each of the thematic axes. I gather the relationship between the evidence and the theoretical frameworks, trying to make a fabric between the materials collected, their organization, the theoretical frameworks that accompany them and the twists I perceived in their midst.

About the positioning

In the decision making and the configuration of the dissertation, the constructionist positioning became evident. I tried to visualize different views about arts education and the teaching of the arts, rather than revealing truths.

These views have been built over time, which made it possible for me to stand in a different way compared to the learning I have had as a professor and researcher. In this sense and following Schutz (1962) quoted by Gergen (1996),

understandings are culturally settled; are the constituent elements of the order taken for granted. In spite of this, any accent placed on "truth through tradition" is incomplete if one does not take into account the forms of interaction in which language is embedded. It is not simply repetition and univocity that serve to reify discourse, but the full range of relationships of which that discourse is a part (p. 46).

More than making great contributions to the educational and artistic fields, the dissertation facilitated an extension of my perspective towards new modes of action, of relation and of knowing, providing a transformative character to the research done Gergen (1996, p 56).

By new ways I mean to recognize other ways of building relationships between the subjects who collaborate in a research, the ways of producing images, the implications of the researcher subject, as part of the problem being worked on, to understand research as a construction and not as a predetermined process, to the extension of referents and dialogues with other disciplines that favor distancing strategies.

The narrative that finally was configured is not emancipatory by itself. I attribute its emancipatory character to the ability to account for the different moments I lived in research and the modes of relationship that were activated around it. In these points is where I consider the constructionist positioning becomes evident.

I continue in the company of Gergen (1996):

It is neither the underlying ideology nor the textual history that molds and shapes our conceptions of truth and good. Rather, it is a social process. (...) Emancipation occurs, however, when one understands the true nature of things: for example, class, sex and racist oppression. (...) Every narrative is dominated, in the first case, by rhetorical-textual traditions and by the social process, in the latter (p. 41).

Taking into account the possibilities of deconstruction, democratization and reconstruction of realities that are viable within this position (Gergen, 1996, p. 57), I performed a careful exercise to name what happened in the middle of the very scene of the research.

This positioning invited me to resignify the uses and functions of languages and disciplines, thus enhancing other ways of producing knowledge. Being in that setting also meant a major challenge to me throughout the research.

The challenge posed by constructionism is to blur the boundaries of disciplines. Our ultimate welfare lies in the exchange, in the kind of dialogue that allows the interaction of multiple realities. Non-sharing involves

blindness to appreciate the values and possibilities of alternative traditions. It is also essential to bring the disciplines of the experts into dialogue with the culture around them (Gergen & Gergen, 2011, 81).

This allowed me to expand the disciplinary boundaries in which I was formed, and in turn provided me with tools to develop methodological strategies and to understand what we have built up in university teaching practice.

In this way, I reconsidered what I initially understood as an object of study and its preexisting relationships, to enhance my teaching condition.

About the methodology

The methodological bet that was forming in the midst of the research, represented important challenges to me, among them: to resignify and expand the place of the disciplines, to recognize that I repeated discourses of my own formation and the need to problematize this repetition, to share with others the different moments of inquiry, to identify constraints facing the research process. As well as to revitalize, resignify and understand closeness and remoteness with the group of which I am part.

The narratives elaborated here show a broader panorama, placed locally in a context in which we do many things and write little about it. To give account of this panorama, through the construction of a look to problematize the own experience, has represented several reconsiderations in front of what implies to investigate.

The first and the strongest is that this research path is not solitary, it requires a critical accompaniment that is given not only with the close interlocutors, but also sharing and making feedback with the collaborators in the different moments of the research. This contributes not only to clarifying the ideas, but also for a wider community to take into account the advances in the field discussions that summons us.

The second reconsideration consists in expanding the strategies, methods and research to think as a researcher, since I also train others in research, keeping in

mind the human relations we build in the middle of the process, and what this demand.

The last of them refers to the conception about methodology that in itself is not prescribed. I decided to talk about narratives, because they allowed me to dialogue between the artistic field and the educational field, and to develop a perspective that dynamizes and problematizes my daily work as an arts professor, who recognizes herself as part of a wider group.

Thematic conclusions: Relations between polyphonies and deployments

The lines below, have as a starting point material collected in Polyphonies and deployments. Thematically some polyphonies have their correlate in deployments, other times, both polyphonies and deployments, maintain their autonomy. Possible crosses, I made them based on resonances (Conle, 1999; Hernández y Padilla, 2014; (Ricoeur, 2009) between polyphonies and deployments and their relationship with theoretical framing.

Understanding of the pedagogical

In accordance with the above, may I conclude that in polyphonies, the pedagogical is constituted beyond the school level, and therefore I welcome the cultural pedagogy perspective. In dialogue with broader frameworks, the pedagogical involves cultural conversations (Hernández, 2011; Gutierrez, 2006) among those who participated in the various meetings carried out in the research. There we take part, we position and generate alternatives in relation to our teaching exercise.

This cultural conversation also happens to transcend and transgress the school and the academy frontier. This place in/out is the one that often skews and generates backed and legitimized doing ways in academic traditions or common places that distance themselves from the current problems and contexts. In this exchange the cultural heritage of the subjects involved through actions and looks that articulate education to life itself are put at stake.

Understanding the pedagogical as a relationship, it passes through several stages. According to the materials/evidence collected, the pedagogical contemplates relations with colleagues, with students, with specific times and spaces.

In the polyphony titled as "Relationship with colleagues", these are given through dialogue with art works as mentioned by Patricia, from friendship as it was noted by Milena and Zoitsa, and from human relations restitution as William emphasized.

Within the deployments associated with relationship with colleagues, we find the following: "Relationship with colleagues" in which it was emphasized in the affective bond and master's emotional environment, that determined important decisions. "At the professor's table" I described what was happening in the two academic spaces of the master: Seminary and the Workshop class, evidencing tensions of one and the other place, as well as the different professor's positions regarding the students work. "Professor's meetings" mentioned the master program purposes, it happens in classes and student relationships. In "Feeling part of something: learning to investigate, investigating," there is transformation of evidence in how relationships with colleagues and students were built from complicity.

In the "Relationship with students" polyphony, it is evident that these were elaborated from installing questions and problems in order to generate parity and learning spaces as they say Marcela, Marys and Carmen. Elsa Patricia also spoke about demand that one as a professor should do to his students, but a careful demand. William mentioned relationship with the students since *dialogue impossibility* with them, and Milena referred to the mutual displacement of both the professor and the student as a way of establishing these relationships.

Concerning to the deployments, there is an evidence in "Relations between students and professors", "About tutoring and final work (Master's dissertations", "You have given me a challenge, between accompanying and abandoning", and, "Feedback moments: What to say and how to say something to others" where relationship with students is mediated by the student and his artistic practice as a pedagogical problem, between the wish to be an artist and what is necessary to be: teacher.

An element that I resalted in the shaping of these relationships, is the story about vulnerability (Sancho & Hernández, 2014), understanding this as all fears that built us and are a part our configuration as professor.

In the polyphony conversations "Relationships from vulnerability", the collaborators, on the one hand, mentioned fear as a starting point to establish relations with their students, so says Gloria, Nathali and Federico. On the other hand, this vulnerability condition, it meant a self-recognition as a fragile person in the middle of professor's creation and configuration process as indicated by Nathali and Federico. Even students fear had activated classroom care actions, as Gloria and Patricia pointed out. In these actions, in the words of Gloria, affection, respect and attention, transformed vulnerability into care.

In the conversations, the comprehensions about the pedagogical were placed in a relational sphere. This allows me to speak about a relational knowledge (Lopes, Hernández, Sancho & Rivas, 2013), where, in the collaborators voice, it was prioritized to take care of relations between subjects more than disciplinary art knowledge. However, they claim a specificity to the field they are part of.

Another possible idea about pedagogical acquires an institutional perspective. While it is true that teaching exercise is carried out in institutional settings-the university, college- that prescribes a must be, what was collected in the conversations talks about a willingness and collaborators action for a third, to break the system, to elaborate other making ways and generating instituting practices (Raunig, 2007) that question the system from inside itself and remain in it.

It is reflected in the section of Polyphonies entitled "Institutional Perspectives". In this one, they claim relevance as those of Miguel who opts for mediation when he referred to the social moment that he lived in the 70 's, time in which there was an important polarization and where it was proposed to create alternatives for its action. Patricia, on the other hand, mentioned the need to break the school, referring to the traditional ways in which it was conceived and decided to work from small actions for its transformation.

This connection to institutionality of which we do part is not given from submission, but from the capacity of each one of us in order to generate such instituting practices, understood as the possibility of gestating from the own action other relating ways the institutionality of which we do part. Therefore, I can say that the institutional, ceases to be just the given and established, and becomes appointed as an instituting practice when someone get this transformation from a micro sphere that will inevitably have its resonance in broader spheres.

This later derives in ethical, aesthetic and political positions that are put into play in classrooms, between students, professors and colleagues.

Within the pedagogical, another matter that is evidenced is the not knowing place (Atkinson, 2012; Hernández & Sancho, 2015) or the pedagogy of unknown that happens at the very moment of the pedagogical meeting. This is how in the conversations of the polyphony "The pedagogical from not knowing", not knowing was attributed, in principle, among the collaborators, to a lack of pedagogical order, to how to teach when no guidelines were received to learn to teach, even if one had a disciplinary knowledge of the arts. This is what Olga Lucia, Federico, Jorge, Milena and Julia Margarita mention.

While this can tend to a delegitimization of teaching knowledge, assuming the pedagogical as a possibility and relationship, not knowing is no longer understood as a lack and becomes an empowering element for pedagogical meeting.

Working with the unknown and uncertainty, could be read between lines within this same polyphony with William's intervention, when he refers to knowledge. This implies recognizing what is known, so that in relation to others it generates a displacement, a knowledge dislocation and together we venture to expand and explore the world that have not been discovered yet.

In this sense, the professor's daring and risk is put into play him constantly not to fall into repetition of educate as he was educated, applying methodologies and pedagogical models that are not related with contexts and local realities. It is reflected in the conversations located in the polyphony entitled "From students to professors" in which identification, opposition and transformation relationships

emerged, those are about the way several of the colleagues were formed. This evidences different teaching positions.

One last issue that emerged in the midst of the organization of the talks was the professors condition. Assumed this in the first instance, as a labor issue where they put into play normative, wage conditions and recognition of internal status of the academy.

These aspects are evident in the polyphony that bears the same name, and that in its intervention materializes Marcela when referring to his condition of chair, unlike the stability expressed by William being a permanent professor. These labor issues generate power relations and authority representations that legitimize certain speeches about stability, precariousness, volatility, and non-permanence in one place.

Another element that also configures this condition of professors is the practices and speeches recognition legitimized by a position of authority that was built over time and is determined by the academic trajectory of each subject. This is put into tension with recent and emerging processes and perspectives that provide other ways for addressing the same problems.

In this way, the professor's condition is given by the place that each professor has built in the midst of power relations that materialize in a concrete way, in the links between the professors and the university. It is very different to be a permanent professor than a guest professor. Evidence of this is read in the deployment of one of the professor meetings I rebuilt in the deployment "On the condition of professors".

While the professor's condition emphasizes the work, trajectory and people permanence in a given place; this condition can also be guided by emerging, volatile, multisite and ephemeral circumstances that claim a place in the academia construction. A position or other are not immovable, both serve to review the speeches that take place there critically, renew the gaze about what it means to be an university professor, and thus to enhance the teaching body (Derrida 1982).

However, the appropriations made of these speeches are recent and therefore the need to recover and collect stories that question relations between arts and education in Colombian context. This, departing for example the influence of popular education in Colombia and its imprints in both fields (artistic and educational), which, although not necessarily adopt the name of the pedagogical turn, they critically review the practices in one and the other field from the local context.

A possible next step that exceeds this research scope, but which is outlined, is to review the incidence of this turn in current artistic and educational practices because they clearly encompass cultural gazes, but which are not confined only to the school stage, and those put in relation to school transformations, suggest an upcoming inquiry scenario, but for the specific case it is only a counterpoint or a contrast narrative.

A liminal and interstitial gaze, it is provided by the general frameworks referring to the pedagogical and the relation between artistic and pedagogical practices, described in the fourth part of this document, due to they provide a place of disciplinary overflow.

With this I mean that the pedagogical, understood as a relation and sociocultural construction, which goes beyond the pre-existing pedagogical models. This does not mean to obviate the socio-historical constructions that exist, but from models and traditions acknowledgement that inhabit between us and can renew their gaze and exercise our expanded practices.

Transits and tensions between arts education and arts teaching

After reviewing the materials and documents produced, I finally realized that the research context is nominally placed within the arts education. However, in the master's degree, what is studied and reviewed are the arts teaching practices from all artistic disciplines, and the ways in which they relate to artists/professors, both students and colleagues, who are part of this process. This is evident in programs designed by colleagues and made by students in the practical sessions called workshop exercises.

Specific references to what I mentioned, are called "A workshop fragment" and "The presentations of students and what circulates around them". In the deployments. In the first of them from the drawing, it becomes in play each student's expertise. In the second deployment, art is claimed as language and the workshop as the place for that to happen this experience.

On the other hand, in the polyphonies, affirmations that reinforce these statements, they are in the sections of "Arts pedagogy with disciplinary emphasis".

Understanding the difference between arts teaching and artistic education without falling into the historical dichotomy of forming/educating by, for and through the arts, it was important to recognize limits, fissures and overlaps given in the daily life of the master's classroom and which in turn, our students replicate in their classrooms.

In that vein, I finally place myself in an epistemological position that I can now call in - between the arts. I appropriate this denomination from positioning in - between (Bhabha, 2000), which I had noted in the second part of this document.

Therefore, an arts education located in - between, takes traditional elements of arts teaching, such as the studio, to transform, both, the teaching experience and what happens in the classroom. It also checks out the own processes of arts education to recognize in them its tradition and transformations of art and the artistic, these go beyond disciplines and objects production.

These transformations, have as axis the constructions between subjects with particular histories that evince imaginary concepts, and practices around the arts, education and arts education.

However, to talk about this in-between, it is important to recognize traditions that are unique to arts education field to propose different doing ways and identifying gazes and practices of one and the other field. It is noted and summarized in figure Nº 21 of " Synthesis of transits and tensions between art and arts education ".

The master's practices are generated in a workshop class space that recognizes the training traditions of artistic disciplines and where its canonical force of nineteenth century is evident. It is reflected in the work done by students in the second

semester of workshop and related to the links located on the second part of this document.

Although there is a historical review of the formative tradition in which each discipline has been transmitted and taught, there is also a workshop class space resignification. This is recorded in the blog and in an exercise of the ideal studio (see related links on the second part this document). Therefore, the gazes built from these perspectives are related to arts teaching.

In relation to the above, by placing the arts education in the framework of arts teaching, reflections, practices and discourses that are made there, recover historical traditions that allow a move away from daily life. Historical reconstruction of the own practice is a possibility for the renewal of the same, but not the only one.

The artistic discipline is one of the main axes of the master, it is evident in the work done by the students. Its translation into the field of arts education, he dialogues directly with DBAE (Discipline Based Art education) recently referenced by Aguirre (2005) and Giráldez (2009), and with practices of the artist as educator and researcher Sullivan (2010). In that sense, the master's professors, recover the practices of workshop class that dealt with problems of arts teaching and gives a place to them in arts education.

This is a strategy to review my own speeches, not always celebratory or affirmative. It is described through deployments in the images work, and timely way, in collected within visual narrative corresponding to figure N° 21. In the Polyphonies this relationship is evident in the paragraph "Arts pedagogy with disciplinary emphasis", where specificities, common approaches, displacement and dialogues between disciplines are settled.

It is to be noted that in the artistic institutionality have also emerged strategies to review critically practices around arts teaching. Among them are precepts of the pedagogical turn (Mörsch, 2015), from which, I can say that, because of the dynamics that occur in the classes, they cater to affirmative and reproductive speeches in the first year of the course. In the second year, these practices have a deconstructive or transformer turn. Deconstructing or transforming these speeches that are installed

in the daily life of the classroom, becomes an institutional challenge for the same arts teaching.

On the other hand, in the midst of arts teaching, and in the way of this research, images work, made me resignify the production and analysis of them.

In this sense, the arts teaching from a visual culture perspective, understanding this as production (Aguirre, 2007, 2008a) and analysis (Hernández, 1996.2010); made possible for me, to renew the gazes about teaching and its translation in the school, beyond artistic disciplines.

Although I did not contemplate images work from the beginning of the doctorate, this input gained strength in the final phase. On the one hand, its production as a strategy and device for the thought and construction of the dissertation. This aspect is reflected in the deployments "dialogues around the images" and "sharing daily Records", in which the images are triggers (Hernández, 2012). In this way, to self-narrate visually gives another meaning to the production of images that we reproduce, create or deconstruct when we advance educational processes focused on the arts.

In the deployment "Images elaboration", from the narrative built there, images conceptions of the artists/professors are revealed, those are built from the own experience and the artistic disciplines from which it is derived.

In the polyphony "Relations with images", the collaborators talk about their experiences with the images from the appreciation of universal works reproductions, and production that does not dissociate itself from the analysis. This analysis is done in the midst of the realization of them.

Art and artist notions also became present in the research, those are glimpsed in the stage of the master, they refer to an artist who focuses on his discipline, where *content and form* does not dissociate and where he is considered an images producer whose central reflection is education, both own and the one he exercises.

An artist who moves about between the format of artistic work, evaluating himself at certain times from there and returning to his own discipline to find and name

methodological elements that allow him to revise his own practice, recovering his subject condition.

A subject-artist who, although is located in a complex context of social situations, returns to himself as a self-reference to narrate and who is proposed as a challenge, to put in context his own experience to transcend what has already been said about preestablished speeches about arts education. Of this it realizes the polyphony "art and artists".

The foregoing is linked to the art ideas that pretend to get out of the artistic circuit in order to don't take education as one more topic within the artistic bets. However, the evaluation methods within the master program remain typical ways of arts teaching, specifically centered in the workshop class as a pedagogical form.

On the other hand, there are a number of concerns about art as a social practice that crosses our daily lives and remains at the edges of what happens in the master. I glimpse this as a very interesting contrast story in relation to the master program spirit.

From my perspective, at this point we need some gazes and resignifications about working with communities and the multiple instrumentalisms that have been configured in our context under the umbrella of conflict, war, coexistence, post-conflict and peace.

These issues provide another dimension to the arts exercise circulating in the daily life of the master, but that is not explicitly addressed in it. In the polyphony of "art and artists", the collaborators point out the place of art in social transformation processes and social fabric reconstruction, thus vindicating the social role of art and artists. This without losing sight of the critical and poetical look within the processes themselves.



Referencias



REFERENCIAS

Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Acaso, M., y Ellsworth, E. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado*. Padró, C. (Ed.). Madrid: Los Libros de la Catarata.

Agra, J. (2010). Topografía crítica: el hacer docente y sus lugares. En: Agra, M., Torres, T., Trigo, C., y Pimentel, L. *Desafios da educaçao artistica em contextos ibero-americanos*. pp. 18-35. Porto: APECV.

Abril, G. (2007). *Análisis crítico de textos visuales. Mirar lo que nos mira*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2015). *Decreto 541 de 2015. Sistema Distrital de Formación Artística y Cultural*. Recuperado de: http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/decreto_541_de_2015_0.pdf

Alfonso, M. (2013). *La construcción del saber profesional del profesor de teatro. Estudio sobre la emergencia de praxeologías docentes en la formación superior*. Universidad de Ginebra. (Tesis inédita de Doctorado).

Ángulo, F., y Vázquez, R. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Arendt, H. (2010). *Lo que quiero es comprender. Sobre mi vida y mi obra*. Abella, M & Lopez, J. (trads). Madrid. Editorial Trotta S.A.

Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística. Ensayo para una revisión pragmatista de la experiencia estética en educación*. (2ª Edición). Barcelona: Octaedro.

Aguirre, I. (2006). Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación. En: *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: Universidad de Antioquia.

Aguirre, I. (2008a). Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación artística. En: *Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais* (I-1). Recuperado de: http://coral.ufsm.br/lav/noticias1_arquivos/las_artes.pdf

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: Martins, R. & Tourinho, I. (Eds). *Educação da Cultura Visual: Conceitos e contextos*. pp. 51-68. Santa Maria (Brasil): Editora UFSM.
- Arriaga, A., y Agirre, I. (2010). Un aparato metodológico para analizar las ideas de arte e interpretación que subyacen en discursos y prácticas educativas de museos de arte. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, (53). Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie53a09.htm>
- Austin, J. (1971). *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. Carrió, G., y Rabossi, E. (Trad.). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Bach, H. (2007). Composing a Visual Narrative Inquiry. In: Clandinin, J. (Ed.). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. pp. 280-307. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bal, M. (1985). *Teoría de la narrativa. Una introducción a la narratología*. Franco, J. (Trad.). Madrid: Ediciones Cátedra.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Blanco, C. y del Amo, T. (Trad.) Madrid: Ediciones Morata.
- Barriga, M. (2012). *La investigación en educación artística. Una guía para la presentación de proyectos de pregrado y postgrado*. Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas.
- Benjamin, W. (2008). *El narrador*. Oyarzun, P. (Trad.) Santiago de Chile: Ediciones/metales pesados.
- Bernal, A. (2013). *Al margen del museo universitario* (Tesis inédita de máster). Bogotá: Facultad de Artes, Universidad Nacional de Colombia.
- Bertaux, D. (2005/1997)). *Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica*. G. González (trad.). Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Bertaux, D. (1993). La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades. En: Marinas, J. y Santamaría C. (Trad.). *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Editorial Debate, pp. 149-171.
- Bhabha, H. (2000). Narrando la nación. En: Fernández, A. (compilador). *La invención de la nación. Lecturas de la identidad de Herder a Homi Bhabha*. pp. 211-219. Buenos Aires: Manantial.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?". Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), pp. 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.
- Bohnsack, R. (2008). The interpretation of pictures and the documentary method. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(3), Art. 26. Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1171/2591>
- Bourdieu, P. (1997/1994). *Razones prácticas*. Sobre la teoría de la acción. Kauf, T. (Trad.). Barcelona: Anagrama.
- Burke, P. (1996/1991). *Formas de hacer historia*. Gil, J. (Trad.). Madrid: Alianza Editorial.
- Burke, P. (2000/1997). *Formas de historia cultural*. Urrutia, B. (Trad.). Madrid: Alianza editorial.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. In: *Critical Inquiry*, 18 (1), 1-21. Recuperado de: <http://nil.cs.uno.edu/publications/papers/bruner1991narrative.pdf>
- 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>
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Collier, M. (2014/2001). Approaches to analysis in visual anthropology. In: Van Leeuwen, T., & Jewitt, C. (Eds.). *The handbook of visual analysis*. pp. 35-60. London: SAGE Publications.
- Colcultura (1997). *Pedagogías artísticas*. Bogotá: Colcultura.
- Conle, C. (1999). Why Narrative? Which Narrative? Struggling with time and place in life and research. In: *Curriculum Inquiry*, 29 (1). pp. 7-32.
- 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>
- Congreso de la República. (1994, 8 de febrero). *Ley 115, por la cual se expide la Ley General de Educación*. En: Diario Oficial, No. 41.214. Bogotá.
- Congreso de la República. (1997, 7 de agosto). *Ley 397, por la cual se expide la Ley General de Cultura*. En: Diario Oficial, No. 43102. Bogotá.
- Connelly, M., y Clandinin J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En: Larrosa J. (et. al). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. pp. 11-59. Barcelona: Laertes.

- Connelly, M., & Clandinin J. (2000). *Narrative inquiry, experience and story in qualitative research*. San Francisco CA: Jossey-Bass
- Contreras, J., Pérez, N. (2010) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata, 2010.
- Clandinin, J. (Ed.). (2007). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Clifford, J. (1991). La autoridad etnográfica. En: Geertz, C. y Clifford, J. *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Reynoso, C. (Compilador). pp. 141- 170. México: Editorial Gedisa Mexicana.
- Clifford, J. y Marcus G. (1991/1986). *Retóricas de la antropología*. Moreno, J. (Trad.) Madrid: Ediciones Júcar.
- Creus, A., Montané, A., y Sancho, J. (2011). Reconstrucción del proceso de una investigación autobiográfica en educación superior. En: Hernández, F., y Valls, M. (Coords). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación: estudios sobre historia cultural*. Ferrari, C. (Trad.) Barcelona: Gedisa.
- 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.
- Denzin, N. (1997). *Interpretive ethnography: Ethnographic practices for the 21st century*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Denzin, N. (2001). The reflexive interview and performative social science. *Qualitative Research*. (1)1, pp. 23-46. Recuperado de: <https://www.nyu.edu/classes/bkg/methods/denzin.pdf>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2000). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In: Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. (2nd Ed., pp. 1-29 ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2008). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In: Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.). *The landscape of qualitative research*. (3rd Ed., pp. 1-43). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2011). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In: Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.). *The SAGE Handbook of qualitative research* (4th Ed., pp. 1-19 ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2012a). *El campo de la investigación cualitativa: manual de investigación cualitativa*. Volumen I. Pavón, C. (Trad.). Barcelona: Editorial Gedisa.

- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2012b). *Paradigmas y perspectivas en disputa: manual de investigación cualitativa*. Volumen II. Weinstabl, V. (Trad.). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Derrida, J. (1982). Donde comienza y cómo acaba un cuerpo docente. En: *Políticas de la filosofía*. Grisoni, D. (Comp.) México: Fondo de Cultura Económica.
- Derrida, J. (2009). *El tocar, Jean Luc Nancy*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Didi-Huberman, G. (2009). *La imagen superviviente: historia del arte y tiempo de los fantasmas según Aby Warburg*. Calatrava, J. (Trad.) Madrid: Abada Editores.
- 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>
- Duarte, G., y Santana, M. (2015). *Echando lápiz proyecto colectivo y colaborativo*. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Efland, A. Stuhr, P., y Freedman, K. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Vermal, L.(Trad.) Barcelona: Paidós.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones de la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Trafí, L. (Trad.). Madrid: Akal.
- Fals, O. (1986). *Investigación participativa*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Fandiño, J. (2009). Reseña histórica del arte en la educación formal colombiana. En: *Educación y Educadores*, 4. Recuperado de: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/498/1583>
- Farina, C. (2005). *Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y pedagogía de las aficciones*. (Tesis inédita de Doctorado). Barcelona: Departament de Teoria i Història de l'Educació, Universitat de Barcelona.
- Farina, C. (2006). Arte, cuerpo y subjetividad: experiencia estética y pedagogía. En: *Memoria Académica. Educación Física y Ciencia-* Año 8. Pp. 51-61. 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
- FECODE (1984). *Revista Educación y Cultura*. (No.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.
- Foucault, M. (1996/1982) *Hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Editorial Altamira.

- Foucault, M. (2008/1970) *El orden del discurso*. González, A. (Trad.) Barcelona: Fábula Tusquets.
- Foucault, M. (2010/1966) *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Frost, E. (Trad.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Foley, D., y Valenzuela, A. (2012). Etnografía crítica. La política de la colaboración. En: N. Denzin y Y. Lincoln. (Coords.). *Paradigmas y perspectivas en disputa: manual de investigación cualitativa*. Volumen II. 1ª edición. pp. 79-110. Weinstabl, V. (Trad.). Barcelona: Editorial Gedisa
- Foster, H. (2001). El artista como etnógrafo. En: *El retorno de lo real. La vanguardia a finales de siglo*. Brotons, A. (Trad.). pp. 175-207. Madrid: Akal.
- 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: CEDEC-Corporación Ecuatoriana para el Desarrollo de la Comunicación-.
- Fundación Gilberto Alzate Avendaño, Alborde Maracaibo, Este espacio no es mío, El Apartado y Aleüers 89, (2013). *De artistas para artistas*. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/201436240/De-Artistas-Para-Artistas-Bogota>
- García. S. (1989). *Teoría y práctica del teatro*. Bogotá: Ediciones La Candelaria.
- Garcés, M., y López, S. (2012). Reinventado Espai en blanc. Entrevista con Marina Garcés y Santiago López Petit realizada por Nayra García-González. pp. 133-152. En: Arribas, A., García-González, N., Álvarez, A., y Ortega, A. (Eds.). *Tentativas, contagios, desbordes. Territorios del pensamiento*. Granada: Universidad de Granada.
- Garfinkel, H. (2006/1968). *Estudios en etnometodología*. Pérez, H. (Trad.). Barcelona: Anthropos Editorial.
- Garzón, J. (2011). Educación desde (con, para) la creación. En: *Creación, pedagogía y políticas del conocimiento*. Memorias de un encuentro. pp. 171-176. Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano, Fundación Liebre Lunar.
- Ghasarian, C. (2008/2002). Por los caminos de la etnografía reflexiva. En: C. Ghasarian, M. Abélès, I. Beller, P. Cohen, P. Erikson, S. Fainzang, P. Gaboriau, M. Godelier, F. Laplantine, A.M., Lsonczy, y P. Ottino. S. Labado (Trad.). *De la etnografía a la antropología reflexiva. Nuevos campos, nuevas prácticas, nuevas apuestas*. pp. 9-52. Buenos Aires: Ediciones del sol.
- Genette, G. (1989/1972). *Discurso del relato. Figuras III*. Manzano, C. (Trad.) Barcelona: Lumen.
- Geertz, C. 1997/1989. *El antropólogo como autor*. Cardin, A. (Trad.) Barcelona: Paidós Ibérica.

- Geertz, C. (2003/1973). *La interpretación de las culturas*. Bixio, A. (Trad.). Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C., y Clifford, J. (1991). *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Reynoso, C. (compilador). México: Editorial Gedisa Mexicana.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*. Meler, F. (Trad.). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gergen, K. y Gergen, M (2011/2004). *Reflexiones sobre la construcción social*. Jiménez, M. (Trad.). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- 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).
- Giráldez, A. (2009). Aproximaciones o enfoques de la educación artística. En: Jiménez, L., Aguirre, I., y Pimentel, L. (Coords.). *Educación artística, cultura y ciudadanía*, 17-23. pp. 69-74. Madrid: OEI y Fundación Santillana.
- Gobernación de Cundinamarca (1983). *Centro experimental piloto. Capacitación a distancia*. Cundinamarca: Gobernación de Cundinamarca.
- Goodson, I. (2004/1992). *Historias de vida del profesorado*. Sánchez, A. (Trad.). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En: Denzin, N. y Lincoln, Y. (Coords.). *Paradigmas y perspectivas en disputa: manual de investigación cualitativa*. Volumen II. 1ª edición. pp. 38-78. Weinstabl, V. (Trad.). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Guasch, O. (2002). *Observación participante*. 2da edición. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, Colección Cuadernos metodológicos No. 20.
- Guattari, F., y Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Editorial Norma.
- Gutiérrez, E. (2006). *Traduciendo posiciones. Sobre coyunturas postcoloniales y entendimiento transversal*. Férez, P. (Trad.). Recuperado de: <http://eipcp.net/transversal/0606/gutierrez-rodriquez/es>
- Grady, J. (2008). Visual Research at the crossroads. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(3). Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1173>
- Greene, M. (1995). El profesor como extranjero. En: Larrosa J. (et.al) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. pp. 81-130. Barcelona: Laertes.

- Grupo de Arte y Pedagogía (2008). Manifiesto en 27 tonos, por la autonomía de la educación artística. En: *(Pensamiento), (palabra)... y obra*. 1 (1), 69-77. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/article/view/97/63>
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (1994/1983) *Etnografía. Métodos de investigación*. Aramburu, M. (Trad.) Barcelona: Paidós.
- Haraway, D. (1995/1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Talens, M. (Trad.) Madrid: Ediciones Cátedra.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. In: *Visual studies*, 17(1), pp. 13-26. Recuperado de: <http://www.nyu.edu/pages/classes/bkg/methods/harper.pdf>
- Harper, D. (2003). Reimagining visual methods: Galileo to Neuromancer. In: Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds). *Collecting and interpreting qualitative materials*. (2nd edition.) pp. 176-198. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Harris, M. (1976). History and significance of the emic/etic distinction. In: *Annual Review of Anthropology*, 5, pp. 329-350. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/2949316>
- Heidegger, M. (1991). Sobre a Madonna Sixtina. En: *Revista de Filosofia*. (12-13), 209-226. Borges, I. (Trad). Recuperado de: http://www2.uefs.br/filosofia-bv/pdfs/heidegger_04.pdf
- 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*. Currículum, (12-13), 11-27. Recuperado de: [http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20CURRICULUM/12-13%20-%201996/03%20\(Fernando%20Hern%C3%A1ndez\).pdf](http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20CURRICULUM/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? En: *Educação & Realidade*, 30(2), 9-34. Recuperado de: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/12413/7343>
- Hernández, F. (2006a). Elementos para una génesis de un campo de estudio de las prácticas culturales de la mirada y la representación. En: *Visualidades: Revista do programa de Mestrado em Cultura Visual*. 11-62. Goiânia: UFG, FAV.
- Hernández, F. (2006b). Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes. En: Gómez, M; Hernández, F., y Pérez, H. (coord.). *Bases*

para un debate sobre investigación artística. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

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. En: *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. (2011a). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en ciencias sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. En: Hernández, F., Sancho, J., y Rivas, J. (Coords.). *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. pp. 13-22. Barcelona: Universidad de Barcelona. Para citar la obra: <http://hdl.handle.net/2445/15323>

Hernández, F. (2011b). 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. Recuperado de: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/20946/7/Indaga_t_1.pdf

Hernández, F. (2011c). ¿Qué he venido a hacer aquí? La relación pedagógica como trama de relaciones. En: *I Jornadas sobre Relación pedagógica en la Universidad: saberes, estudiantes, evaluación e investigación*. Universitat de Barcelona, Barcelona, 14 y 15 de julio de 2011. pp.1-16. Recuperado de: http://som.esbrina.eu/jornadesuni/docs/Fernando_Hernandez_IJRPU.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.

Hernández, F., Padilla, P. (2014). El papel de la escucha en la investigación biográfica. En: *IV jornadas de historias de vida en educación. El papel de la investigación biográfico-narrativa en la formación inicial y permanente del profesorado*. Recuperado de: <https://historiasdevida2013.files.wordpress.com/2013/08/petry-hernacc81ndeizr.doc>

- Hernández, F., y Sancho, J. (2015). Entrevista Dennis Atkinson "Pedagogía de lo desconocido". En: *Cuadernos de Pedagogía*, 554 (marzo 2015), pp. 34-39.
- Hernández, F., y Rifà, M. (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2013). Documentar y narrar la relación pedagógica en la universidad como proceso de formación e investigación. En: Correa, J., y Aberatusti, E. (Coords.) *(Re)pensar la innovación en la universidad desde la indagación. La relación pedagógica en la universidad*.
- Hernández, F., y Fendler, R. (2014). Explorar los límites: IBA puede ser muchas cosas, pero no cualquier cosa. En: *2nd Conference on Arts-Based and Artistic Research: Critical reflections on the intersection between art and research*. Granada: Universidad de Granada.
- Herrera, M. (2000). La investigación educativa en la década del 80: un esfuerzo cualitativo. En: *Revista Colombiana de Educación*. pp. 103-109. Recuperado de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/21_20art.pdf
- Huertas, M. (2000). *Arte y conciencia en el ámbito pedagógico*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Secretaría de Educación del Distrito Capital.
- Huertas, M. (2010). Reflexiones sobre la educación artística y el debate disciplinar en Colombia. En: *Revista Educación y Pedagogía*. 22(58) pp. 165-176. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Recuperado de: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9743/8962>
- Huertas, M. (2013a). 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.
- Huertas, M. (2013b). *La Escuela Nacional de Bellas Artes de Colombia y su fusión a la Universidad Nacional de Colombia. Discursos de cuatro momentos fundacionales*. Tesis inédita de Doctorado. Bogotá: Facultad de Artes, Universidad Nacional de Colombia.
- Idartes. (2016). *Un trayecto. Formación artística para niñas, niños y jóvenes de Bogotá*. Bogotá: Idartes.
- 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: La Silueta Ediciones.
- Jauss, H. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Innerarity, D. (Trad). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Kiely, R., Matt, D., & Wheeler, E. (2010). *Investigating Critical Learning Episodes: a practical guide for continuing professional development*. CfBT Education Trust.

Recuperado de:
<http://cdn.cfbt.com/~media/cfbtcorporate/files/research/2010/r-investigating-critical-learning-episodes-2010.pdf>

Kincheloe, J. (2001). Describing the bricolage: Conceptualizing a new rigor in qualitative research. In: *Qualitative Inquiry*, 7(6). pp. 679-672.

Kincheloe, J. & Berry, K. (2004). *Rigour and complexity in educational research: Conceptualizing the bricolage*. Maidenhead: Open University Press.

Kincheloe, J. (2005). On to the next level: Continuing the conceptualization of the bricolage. In: *Qualitative Inquiry*, 11(3). pp. 323-350.

Kincheloe, J. (2008). *Knowledge and Critical Pedagogy. An Introduction*. Volume 1: Dordrecht: Springer.

Kincheloe, J. (2010). Beyond Reductionism: Difference, Criticality, and Multilogicality in the Bricolage and Postformalism. In: Goodman, G. (Ed.). *Educational psychology reader the art and science of how people learn*. pp. 26-48. New York: Peter Lang.

Kincheloe, J. y McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En: Denzin, N. y Lincoln, Y. (Coords.). *Paradigmas y perspectivas en disputa: manual de investigación cualitativa*. Volumen II. 1ª edición. pp. 241-315. Weinstabl, V. (Trad.). Barcelona: Editorial Gedisa

Kincheloe, J., McLaren, P., & Steinberg, S. (2011). Critical pedagogy and qualitative research: Moving to the bricolage. In: N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed., pp. 163-178). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Knoblauch, H., Baer, A., Laurier, E., Petschke, S., & Schnettler, B. (2008). Visual analysis. New developments in the interpretative analysis of video and photography. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 9(3), Art. 14. Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1170/2587>

Lacy, S. (1996). (Ed). *Mapping the terrain: New genre public art*. Seattle: Bay Press.

Laignelet, V. (2011). Existe la regla y existe la excepción. Aproximaciones a una pedagogía poética desde las artes. En: *Creación, pedagogía y políticas del conocimiento. Memorias de un Encuentro*. pp. 121-153. Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano, Fundación Liebre Lunar.

Larraín, V. (2010a). "El buen nombre". Una investigación narrativa en torno a las experiencias de subjetivación en la relación investigadora (tesis doctoral no publicada). Barcelona: Universitat de Barcelona.

- Larraín, V. (2010b) *La investigación narrativa y su alcance en la reconfiguración del sujeto y la identidad: problemáticas emergentes*. Material de estudio Doctorado Artes y Educación. Seminario de investigación narrativa. curso 2013-2014.
- Larrosa, J. (2003). La experiencia y sus lenguajes. En: *Serie Encuentros y Seminarios*. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf
- Larrosa, J., y Pérez, N. (1997). *Imágenes del otro*. Barcelona: Virus Editorial.
- Lévi-Strauss, C. (1964/1962). *El pensamiento salvaje*. González. F. (Trad.). México, Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Lincoln, Y. (2001). An emerging new *bricoleur*: Promises and possibilities- A reaction to Joe Kincheloe's "Describing the bricolage." In: *Qualitative Inquiry*, 7(6), 693-696.
- López, A. (1997) La antropología social del arte y el sistema de objetos. En: López, A., Hernández, F., y Barragán, J. *Encuentros del arte con la antropología, la psicología y la pedagogía*. pp. 11-48. Barcelona: Angle Editorial.
- Lopes, A., Hernández, F., Sancho, J., y Rivas, J. (2013). *Histórias de vida em educação: a construção do conhecimento a partir de histórias de vida*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital. <http://hdl.handle.net/2445/47252>
- Lozano, J. (2007). Doce pautas para una etnografía educativa. En: *Jóvenes educadores, tribus educadoras entre los lugares y las redes*. pp. 89-132. Barcelona: Editorial Graó.
- Macbeth, D. (2001). On "reflexivity" in qualitative research: Two readings, and a third. In: *Qualitative Inquiry*, 7(1), pp. 35-68. Recuperado de: <http://qix.sagepub.com/content/7/1/35.abstract>
- Maestría de Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. (2012). *Revista Praxis y Saber*, 3(6). Recuperado de: http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/praxis_saber/issue/view/187
- Maestría en Educación Artística. (s.f.). Recuperado de: <http://www.facartes.unal.edu.co/fa/maestrias/educacion-artistica/>
- Maestría en Educación Artística. (2012). *Sobre los principios de un Programa de Maestría en Educación Artística en la Universidad Nacional*. Bogotá: Universidad Nacional (documento inédito).
- Malaver, C. (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.
- Marcus, G. (2001/1995). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. En: *Alteridades*, 11(22). pp. 111-127. Recuperado de: <http://biblat.unam.mx/ca/revista/alteridades/articulo/etnografia-enedel-sistema-mundo-el-surgimiento-de-la-etnografia-multilocal>
- Marcus, G., y Cushman, D. (1991). Las etnografías como textos. En: Geertz, C. y Clifford, J. *El surgimiento de la antropología posmoderna*. pp. 171- 213. Reynoso, C. (Compilador). México: Editorial Gedisa Mexicana.
- Marrero, I. (2008). *La fábrica del conflicto. Terciarización, lucha social y patrimonio en Can Ricart, Barcelona*. (tesis doctoral no publicada). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- McEwan, H. (1998/1995). Las narrativas en el estudio de la docencia. En: McEwan, H. y Egan, K. (compiladores). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Castillo, O. (Trad.) pp. 236-259. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- 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 editores S.A.
- Marrero, I. (2008). Luces y sombras. El compromiso en la etnografía. En: *Revista Colombiana de Antropología*, 44(1), enero-junio. pp. 95-122. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia Bogotá.
- Marín, R. (1997). «Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea». En: *Arte, Individuo y sociedad*, (9), 55. pp. 55-77.
- Marín, R. (2005). *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Granada: Universidad de Granada, Universidad de Sevilla.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Olcina, E. (Trad.). Barcelona: Laertes.
- Mejía, S. y Yarza, A. (2009). Discursos y conceptualizaciones sobre la educación artística en revistas colombianas: 1982-2006. En: *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55) pp. 171-188. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Mejía, S. (2010) *“La nación entera, un inmenso taller”. Discursos sobre la enseñanza del dibujo en las escuelas primarias en Antioquia, 1892 – 1917*. (Tesis inédita de máster). Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Merchán, C. (2013) *El cuerpo escénico como territorio de la acción educativa: análisis didáctico de los dispositivos de formación y de prácticas pedagógicas de la*

Licenciatura en Artes Escénicas. (tesis doctoral inédita). Ginebra: Universidad de Ginebra.

Mesquita, A. (2013). *Mapas disidentes. Proposições sobre um mundo em crise (1960-2010)*. Doutorado em História Social. Universidade de São Paulo. (Tesis doctoral no publicada)

Ministerio de Cultura (2000a). *Formación artística y cultural*. Bogotá: Ministerio de Cultura.

Ministerio de Cultura (2000b). *Sistema Nacional de Formación Artística y Cultural. Un proceso en construcción desde la confluencia de los esfuerzos locales*. Bogotá: Ministerio de Cultura.

Ministerio de Cultura (2005a). *Conferencia Regional de América Latina y el Caribe sobre Educación Artística "Hacia una Educación artística de Calidad: Retos y Oportunidades"*. Bogotá: Ministerio de Cultura.

Ministerio de Cultura. (2005b). *Cuadernos de Educación Artística y Cultural No. 1*. Bogotá: Ministerio de Cultura.

Ministerio de Cultura (2006). *Reunión Nacional de Educación Artística. La educación artística, un propósito común*. Bogotá: Ministerio de Cultura.

Ministerio de Cultura. (2007). *Cuadernos de Educación Artística y Cultural No. 2*. Bogotá: Ministerio de Cultura.

Ministerio de Cultura. (2008). *Cuadernos de Educación Artística y Cultural No. 3*. Bogotá: Ministerio de Cultura.

Ministerio de Cultura. (2009a). *Experimentos con lo imposible: memorias de los laboratorios de investigación-creación en artes visuales 2004-2009*. Bogotá: Ministerio de Cultura.

Ministerio de Cultura (2009b). *Memorias de encuentros regionales de educación artística "Un derecho de todos"*. CD-Rom. Bogotá: Ministerio de Cultura.

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>

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>

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>

Ministerio de Educación Nacional. (1974a). *Guía para el maestro. Trabajo manual y dibujo*. Bogotá: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación Nacional. (1974b). *Guía para el maestro. Educación musical*. Bogotá: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación Nacional. (1975a). *Guía para el maestro. Trabajo manual y dibujo*. Bogotá: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación Nacional. (1975b). *Guía para el maestro. Educación musical*. Bogotá: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación Nacional. (1985). *Programas curriculares. Educación estética-música-artes plásticas*. Bogotá: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación Nacional. (1988). *Educación estética. Marco general. Propuesta programa curricular*. Bogotá: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Hacia un plan nacional de educación artística y desarrollo cultural. Reflexiones metodológicas*. Bogotá: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Lineamientos curriculares para la educación artística*. Bogotá: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación Nacional (2008a). *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>

Ministerio de Educación Nacional. (2008b). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística y Cultural. Educación Preescolar, Básica y Media*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-172594_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*. Bogotá: Ministerio de Educación.

Miñana, C. (2000). Formación Artística, elementos para un debate. En: *Memorias del Primer Seminario de Formación Artística y Cultural*. Santafé de Bogotá: Ministerio de Cultura. pp. 100-121.

Miñana, C., Ariza, A, y Arango, C. (2006). Formación artística y cultural: ¿arte para la convivencia? En: *VII Encuentro para la promoción y difusión del patrimonio inmaterial de países iberoamericanos. Gestión del patrimonio inmaterial y la diversidad cultural. Memorias. 17-22 Octubre de 2006, Venezuela*. Giraldo, M. (ed.), pp. 165-198. Bogotá: Dupligráficas.

Miñana, C. (2009). La investigación sobre la enseñanza en Colombia: positivismo control, reflexividad y política. En: *Pensamiento educativo* (44-45). pp. 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: Hernández O., y Mina, J. (compiladores). *Arte e investigación: problemas/fronteras/desafíos*. pp. 53-88. Cali: Instituto Departamental de Bellas Artes.

Morales, P. (2009). Investigar el arte: provocaciones para una reflexión necesaria. En: *Paradigmas*, [número especial], 11-29. Recuperado de: <http://publicaciones.unitec.edu.co/ojs/index.php/PAR/article/view/10/7>

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: 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. En: *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: Fundació Es Baluard Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma.

Muñoz, D. (2012). Lectura de contexto: la educación popular como práctica libertaria. En: *Revista El Agora USB*, 13(1). pp. 155-163. Medellín: Universidad de San Buenaventura. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v13n1/v13n1a05.pdf>

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/>

Nóvoa, A. (2003). Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de "nuevas" historias de la educación. En: Popkewitz, T., Franklin, B., y Pereyra, M. (compiladores). *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Pomares, J., y Casademunt, M. (Trads.). pp. 61-84. Barcelona-México: Ediciones Pomares.

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/>

Ocampo, J. (2009). *La microhistoria en la historiografía general*. Recuperado de: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/historelo/article/view/9307>

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

OEI (2009). *Construyendo ciudadanía. Dieciséis experiencias colombianas*. Bogotá: Panamericana Impresos.

Ortega, P. (2012). Una cartografía sobre la escuela en Colombia desde la perspectiva de la pedagogía crítica. En: *Espac. blanco, Ser. Indagacions*. Tandil 22(1). Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852012000100005&lng=es&nrm=iso

PARQUEADERO. (s. f.). Recuperado de <http://www.banrepcultural.org/el-parqueadero/home>.

PLATAFORMA. (s. f.). Recuperado de <http://www.plataformabogota.org/>

Pink, S. (2001). *Doing ethnography. Images, media and representation in research*. London: Sage Publications.

Pink, S., Kürti, L., & Afonso, A. (2004). *Visual research and representation in ethnography*. New York: Routledge.

Popkewitz, T., Franklin, B., y Pereyra, M. (2003). Historia, el problema del conocimiento y la nueva historia cultural de la escolarización: una introducción. En: Popkewitz, T., Franklin, B., y Pereyra, M. (compiladores). *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Pomares, J., y Casademunt, M. (Trads.). pp. 15-58. Barcelona-México: Ediciones Pomares.

Porres, A. (2012a). *Subjetividades en tránsito. La relación pedagógica como un encuentro conversacional entre sujetos en torno a la cultura visual*. (Tesis doctoral no publicada). Barcelona: Universidad de Barcelona.

Porres, A. (2012b). *Relaciones pedagógicas en torno a la cultura visual de los jóvenes*. Octaedro: Barcelona.

Powell, K. (2010). Making sense of place: Mapping as a multisensory research method. In: *Qualitative Inquiry*, 16(7), 539-555.

Presidencia de la República. (1991, 20 de julio). Constitución política de Colombia. En: *Gaceta Constitucional* No. 116 de 20 de julio de 1991.

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>

Rancièrè, J. (2005). *Sobre políticas estéticas*. Arranz, M. (Trad.). Barcelona: Museu d'Art Contemporani de Barcelona y Universitat Autònoma de Barcelona.

Raunig, G. (2007). *Prácticas instituyentes, N° 2. La crítica institucional, el poder constituyente y el largo aliento del proceso instituyente*. Recuperado de: <http://eipcp.net/transversal/0507/raunig/es>

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.

Richardson, L. (1995). Narrative and sociology. In: *Representation in ethnography*. Thousand Oaks, California: Sage Publications. pp. 1-35.

Richardson, L. (1998). Writing. A method of inquiry. In: Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.

Ricoeur, P. (1999/1978). *Tiempo y narración. III: El tiempo narrado*. (Vol. 3). México: Siglo xxi.

Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. En: *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, (25), pp. 189-207. Recuperado de: <http://ddd.uab.cat/pub/analisi/02112175n25/02112175n25p189.pdf>

Ricoeur, P. (2004). *La historia, la memoria, el olvido*. Neira, A. (Trad.) Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. Tercera edición en español. México: Siglo xxi.

Ricoeur, P. (2009). *Educación y política. De la historia personal a la comunión de libertades*. Buenos Aires: Prometeo.

Risler, J., Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Rivas, J. (2012). Sujeto – Diálogo – Experiencia: El compromiso del encuentro. En: Rivas, J., Hernández, F., Sancho, J., y Núñez, C (Coord.). *Historias de vida en educación: sujeto, diálogo, experiencia*. pp. 15-19. Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/32345 L 193> pp. 15-19.

Rivas, J., y Herrera, D. (2009). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.

Rivas, J., Hernández, F., Sancho, J., y Núñez, C. (2012). *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia*. Barcelona: Dipòsit Digital UB. <http://hdl.handle.net/2445/32345 L 193>

Rodrigo, J. (2009). *La otra Documenta 12: contrapartidas pedagógicas*. Recuperado de <http://documents.mx/documents/la-otra-documenta-12-contrapartidas-pedagogicas.html>

- Rogers, M. (2012). Contextualizing theories and practices of bricolage research. In: *The Qualitative Report*, 17(7). pp. 1-17. Recuperate de: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR17/rogers.pdf>
- Rogoff, I. (2008). Turning. *e-flux journal* (0). Recuperado de: <http://www.e-flux.com/journal/turning/>
- Roldán, J., y Marín, R. (2012). *Metodologías artísticas de Investigación en educación*. Málaga: Aljibe.
- Romero, M. (2011). Orientaciones para la elaboración de programaciones en artes. En: Giráldez, A., y Pimentel, L. (Coords.). *Educación artística, cultura y ciudadanía De la teoría a la práctica*. Recuperado de: http://www.oei.es/metas2021/LibroEdArt_Deleteoria-prov.pdf pp. 135-145
- Roncallo, S. (2011). *Más allá del espejo retrovisor. La noción de medio en Marshall McLuhan*. Bogotá: Pontifica Universidad Javeriana.
- Ronderos, M. (2013). Crear entrelasartes: una pedagogía participativa En: *Creación, pedagogías y contexto. Segundo Encuentro de investigaciones emergentes, 22 y 23 de octubre*. pp. 59-88. Bogotá: Instituto Distrital de las Artes (Idartes), Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Rose, G. (2001). *Visual methodologies. An introduction to researching with visual materials*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Ruiz, C., y Romero M. (2010). *Construcción de una política pública para la educación artística en Colombia Balance 2002-2010*. Ministerio de Cultura, Dirección de Artes. Recuperado de: <http://www.unesco.org/culture/en/artseducation/pdf/fp103ruizromero.pdf>
- Salcedo, J. (2009). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar. En: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 31(1), 119-133. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/comocitar.oe?id=457545096006>
- Sánchez, A. (2004). Fuera de campo: la narrativa visual como paradigma epistemológico en la investigación en ciencias sociales. Comunicación presentada al I Congreso de Estudios Visuales. Madrid, 15 y 16 de febrero de 2004. Recuperada de: http://www.opa-a2a.org/dissensus/wp-content/uploads/2008/04/sanchez_aida_fuera_de_campo.pdf
- Sánchez, A. (2007). *La política relacional en las prácticas artísticas colaborativas. Cooperación y conflicto en el desarrollo de un proyecto de vídeo comunitario*. (tesis doctoral no publicada). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Sancho, J., Hernández, F., Larraín, V., y Montané, A. (2012). La entrevista como espacio de relaciones en una investigación planteada como acompañamiento. En: Rivas, J., Hernández, F., Sancho, J., y Núñez, C. (Coords.) *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia*. pp. 153-160. Barcelona: Red Universitaria de

Investigación Innovación Educativa (REUNI+D), Universitat de Barcelona.
Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/32345>

Sancho, J., y Hernández, F. (2014). *Maestros al vaivén. Aprender la profesión docente en el mundo actual*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

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

Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte. (2015a). *Lecturas entrecruzadas. Artes, cultura, patrimonio, recreación, deporte y educación*. Recuperado de: <http://siscred.scrd.gov.co/biblioteca/handle/123456789/287>

Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte. (2015b). *Recorridos y miradas: panoramas de la formación artística y cultural en Bogotá. Jornada completa y primera infancia*. Bogotá: Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte.

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

Secretaría de Educación Distrital. (2005). *Memorias del IX Foro Educativo Distrital de Educación Artística y Cultural. Pedagogía de los sentidos y la sensibilidad creadora*. Bogotá: Secretaría de Educación.

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

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. (1997). *Carne y piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Vidal, C. (Trad.). Madrid: Alianza Editorial.

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). pp. 261-276. Recuperado de www.amherst.edu/media/view/28713/original/Art%20and%20Account.pdf

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. (Trads.) Barcelona: Paidós.

Skliar, C. (2009). Fragmentos de experiencia y alteridad. En: Skliar, C. y Larrosa, J. (Comps). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens. pp. 143-160

Sparkes, A., y Devís, J. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. En: *Educación, cuerpo y ciudad: el cuerpo en las interacciones e instituciones sociales*. pp. 43-68. Recuperado de: http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/cuerpo_ciudad/investigacion_narrativa.pdf

Sullivan, G. (2010). *Art practice as research. Inquiry in visual arts*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Tamayo, A. (2006). El movimiento pedagógico en Colombia. Un encuentro de los maestros con la Pedagogía. En: *Revista HISTEDBR*. Volumen (24), diciembre, 102-113. Recuperado de: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/24/art09_24.pdf

Tàpies, A. (1973). *La práctica del arte*. Barcelona: Ariel.

Trafi-Prats, L. (2015). Para uma formação de professores baseada no cosmopolitismo: currículo derivativo e possibilidades de exploração idireta da subjetividade. En: Oliveira, M., y Hernández, F. (Orgs). *A formação do professor e o ensino das artes visuais*. Santa Maria, Brasil: Universidad Federal de Santa Maria. pp.

Torregrosa, A., y Falcón, M. (2012). Héroes anónimos, o lo extraordinario de lo cotidiano. En: Rivas, J., Hernández, F., Sancho, J., y Núñez, C. (Coords.) *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia. (153-160)*. Barcelona: Red Universitaria de Investigación Innovación Educativa (REUNI+D), Universitat de Barcelona. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/32345>

Tripp, D. (1993). *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgement*. London: Routledge.

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 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, 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

Unidad de Arte y Educación. (2008). *Experiencia y acontecimiento. Reflexiones sobre educación artística*. Bogotá: Facultad de Artes, Universidad Nacional de Colombia.

Unidad de Arte y Educación. (2015). *Otra hoja de ruta para la escuela y las artes. Proyecto de investigación*. Informe final (inédito). Bogotá: Facultad de Artes, Universidad Nacional de Colombia.

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 de Antioquia. (2007). Congreso de Formación Artística y Cultural para la Región de América Latina y el Caribe. Medellín: Universidad de Antioquia.

Universidad de los Andes. (2009). *Cuadernos grises. Educar arte/enseñar*. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Artes y Humanidades, Departamento de Arte.

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. (2008). *IV Encuentro Nacional de Educación Artística "Lugares y sentidos del arte en la educación en Colombia"*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Universidad Pedagógica Nacional. (2009). *Revista (Pensamiento), (Palabra) y Obra*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Bellas Artes.
- Uribe, C. (2013). Pesquisa, acercamiento y relaciones paritarias entre saberes espontáneos y saberes expertos. *Creación, pedagogías y contexto. Segundo Encuentro de investigaciones emergentes, 22 y 23 de octubre*. pp. 209-227. Bogotá: Idartes, Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Van Leeuwen, T., & Jewitt, C. (2001). *The handbook of visual analysis*. London: Sage Publications
- Van Maanen, J. (1995). An end to innocence: The ethnography of ethnography. In: *Representation in ethnography*, pp. 1-35. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Vásquez, W. (2008). *Escuela Nacional de Bellas Artes de Colombia: 1886-1899*. (Tesis inédita de máster). Bogotá: Facultad de Artes, Universidad Nacional de Colombia.
- Velasco, H., y Díaz, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- 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). Bogotá: Especialización en Educación Artística Integral, Universidad Nacional de Colombia.
- Vélez, C. (2011). La educación social y popular en Colombia. Relaciones y búsquedas: treinta años de legitimidad. En: *Revista Científica Guillermo de Ockham*. 9(1). pp. 133-146. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3825327.pdf>
- WAAE. (s.f) *World Alliance for Arts Education*. Recuperado de: <http://waae.edcp.educ.ubc.ca/>
- Weber, S. (2008). Visual images in research. In: Knowles, G & Cole, A. *Handbook of the arts in qualitative research*, pp. 41-53. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Wesseling, J. (2011). *See it again, say it again. The artist as researcher*. Amsterdam: Valiz.
- White, H. (1992/1987). *El contenido de la forma narrativa, discurso y representación histórica*. Vigil, J. (Trad.) Barcelona: Paidós Ibérica.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Anthropos.

Anexos



Ver soportes en CD

- * Cuerpos categoriales que conforman las cartografías de la experiencia.
- * Visualización de polifonías: compilación cartografías.

Videos:

- * Nuestro primer y último café (Escena). Narrativa del proceso socializada al grupo de colegas y estudiantes del máster (Agosto 28, 2014).
- * Narrativa visual completa correspondiente a la N^o 20 que presenta un fragmento de ella
- * Fragmentos de conversaciones
- * Aprendizajes

