

# V JORNADAS DE HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN VOCES SILENCIADAS

## La recuperación de las voces como estrategia de investigación en educación artística The recovery of the voices as research strategy in arts education

**Autor/a. Mónica Marcell Romero Sánchez**

**Institución.**

**Universidad de Barcelona. Estudiante, Doctorado en Artes y Educación.**

**Universidad Nacional de Colombia. Grupo de investigación, Unidad de Arte y Educación.**

### Resumen

Espero compartir una perspectiva reflexiva sobre un proceso de investigación en curso correspondiente a la tesis doctoral que adelanto denominada *Construcción de sentido desde lo vivido. Relaciones entre discursos y prácticas presentes en artistas-docentes universitarios*. Ésta espera dar cuenta de las construcciones, relaciones y tensiones que se hacen presentes en las aulas (discursos, teorías, prácticas, saberes) de la maestría en educación artística en la Universidad Nacional de Colombia centradas en la experiencia, tanto pedagógica como artística de un grupo de profesores universitarios en artes, y de mi relación con ellos. Ésta se desarrolla en el marco del Doctorado en Artes y Educación, de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona.

Esta contribución pone en relación maneras de narrar la experiencia vivida de un colectivo de profesores universitarios de artes del contexto colombiano que ha trabajado por décadas en el campo de la educación artística y se coteja con un contexto más amplio relacionado con su formación profesional y con el escenario en el que cada cual la desarrolla (escuela, universidad, ámbito informal), interpelando a su vez a quien escribe este texto.

La recuperación de estas voces, que han permanecido en sus actores como testimonios vivos, conforma un apartado importante en las narrativas de la tesis.

Lo anterior señala aspectos relevantes en la discusión sobre la investigación en educación artística en nuestro contexto, teniendo como punto de partida algunas *comprensiones de lo pedagógico* y algunos *tránsitos entre la enseñanza de las artes y la educación artística*.

Apuesto metodológicamente por la investigación narrativa que, para el caso específico, articula elementos biográficos, etnográficos y visuales como estrategia

híbrida para asumirnos como investigadores y contribuir a las discusiones que consideran al arte como campo de conocimiento.

En un primer apartado comparto el recorrido de la investigación para tener un panorama de la misma. A continuación hablo de las narrativas y los elementos que las componen: el tránsito entre conversaciones y entrevistas, la producción de imágenes y los mapeos que conectan testimonios personales con escenarios más amplios en perspectiva, inicialmente, de una *historia cultural*. Precisamente aquí se configura un tercer escenario en el que menciono la condición docente como un elemento importante del contexto en relación con una perspectiva localizada que tiene en cuenta al movimiento pedagógico y la educación popular. Finalizo recogiendo comprensiones y aprendizajes en medio de esta recuperación de nuestras voces.

**Palabras clave:** investigación narrativa, educación artística, experiencia vivida, historia cultural.

## **Abstract**

I wish to share a reflexive perspective on an ongoing research process corresponding to the doctoral thesis called *Constructing meaning from the lived experience*. Relations between discourses and practices present in artists/university professors. This dissertation expects to give an account of constructions, relationships and tensions that are present in the classroom (discourses, theories, practices, knowledge) of the Master in arts education at the National University of Colombia. This research is focused on the experience, both educational and artistic, of a group of college arts professors and my relationship with them as a colleague.

This is developed in the framework of the PhD in Arts and Education, of the Faculty of Fine Arts at the University of Barcelona.

Here, 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), also questioning me as a researcher.

The recovery of these voices, which have remained in their actors as living testimonies, form an important section in the narratives of the thesis.

The above points out relevant aspects of the discussion on research in arts education in our context, taking as the starting point some understandings of the pedagogical and transits in the teaching of arts and arts education.

Methodological commitment is made from the narrative inquiry that, for the specific case, articulates biographical, ethnographic and visual elements as a hybrid strategy to assume ourselves as researchers and contribute to the discussions that consider art as a field of knowledge.

In the first section I share the journey of the investigation to have an overview of it. Then I talk about the narratives and the elements that compose them: the transit between conversations and interviews, the production of images and the mappings that connect personal testimonies with wider scenarios, initially in the perspective of a cultural history. Precisely here a third scenario is set up, in which I mention the teacher status as an important element of the context, in relation to a localized perspective that considers the pedagogical movement and popular education. I finalize gathering insights and learnings in the middle of this recovery of our voices.

**Keywords:** narrative inquiry, arts education, lived experience, cultural history.

## 1. Sobre el recorrido de la investigación

La tesis da cuenta de **relaciones** presentes en la praxis de la educación artística de un grupo de profesores universitarios cuya formación inicial es en artes y con quienes he construido vínculos de distintas maneras como colega y profesora. Mi motivación inicial es comprender el **ejercicio** docente universitario de la educación artística en un contexto específico dentro del cual, si bien existen múltiples prácticas, poco se ha escrito.

El trabajo se concentró en acompañar a un grupo de profesores durante año y medio del programa de la maestría en educación artística (2013-I) de la Universidad Nacional de Colombia, único en el país. El inicio oficial del curso en mención fue en febrero de 2013.

Este acompañamiento lo realicé de distintas maneras: durante el primer semestre asistí a todas las clases y algunas reuniones de profesores, en el segundo solo a momentos específicos de éstas dando prioridad a un espacio dentro del mismo programa que es de investigación, y el tercer semestre estuve en las sesiones de apertura y parte de las presentaciones iniciales relacionadas con el trabajo final de maestría, realizando con otros colegas y algunos estudiantes procesos de investigación y tutorías de trabajos finales de máster. Esto me significó cuestionamientos permanentes al posicionarme como investigadora dentro del campo en el transcurso de la pesquisa.

De esta estancia recogí fotografías, videos, audios, notas de campo, trabajos de estudiantes y documentos oficiales del programa que han sido los insumos para la organización, descripción, análisis e interpretación de los distintos materiales (trabajo de campo).

Desde finales del primer semestre hasta el tercero realicé entrevistas. Algunas de ellas derivaron en **conversaciones** con los distintos colegas que conforman el grupo de la maestría. A su vez **me encontré** con otras personas externas al grupo que estuvieron en disposición de hacerlo, a quienes considero interlocutores importantes de la educación artística en el contexto local y que hacen un contrapunto a las entrevistas realizadas a los miembros del grupo. Otra perspectiva la recogí de las voces de estudiantes de la maestría que a su vez son también docentes universitarios. Estos últimos los invité en función de las distintas disciplinas artísticas que se reúnen dentro del curso.

El análisis e interpretación lo inicié con las **conversaciones** teniendo como referente primero los *incidentes críticos*. Aquí fue importante la distinción entre *historias de vida* y *relatos de vida*, dado que las conversaciones con los colegas hablaban más de experiencias vividas como docentes y artistas, que de lo sucedido en la maestría como tal.

Este trabajo con *incidentes críticos* me permitió perfilar los grandes temas de la pesquisa, que posteriormente crucé con aproximaciones a: la teoría fundamentada, el análisis creativo y **ejercicios** básicos de codificación, asumidos como caja de herramientas para el análisis y la interpretación. Éstos temas fueron: *lo que ha significado ser docente, las transformaciones como docente, comprensiones de lo pedagógico, los tránsitos por la enseñanza de las artes y la educación artística desde la experiencia vivida, y las revelaciones en medio de las conversaciones alrededor de: el miedo, la vulnerabilidad, el “no saber” cómo parte constitutiva de ser profesores, una conciencia política de su accionar dentro y fuera del aula.*

Estos tópicos han derivado luego en dos ejes principales: las **compresiones de lo pedagógico** y los **tránsitos en la enseñanza de las artes y la educación artística**, que a

su vez se ponen en relación con dos marcos teóricos<sup>1</sup> que se han ido precisando a medida que avanzaba la investigación. El primero de ellos: lo pedagógico y el segundo: la experiencia. Con el tiempo, éstos se han perfilado como *pedagogías críticas* y la *experiencia estética* que se vincula con la enseñanza y aprendizaje de las artes. Cabe mencionar que estos marcos siguen revisándose a la luz de los materiales recogidos.

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

La construcción del relato investigador es un *boceto narrativo* en **escenas** que dan cuenta de los distintos momentos relevantes dentro de la estancia. Éstas luego de varias escrituras, las he agrupado en: ***cambio de relaciones; relaciones entre colegas; relaciones estudiantes/profesores*** (en tanto la pedagogía se piensa más relacional que un contenido específico), y por otro lado en ***naturalezas de la imagen***, que empiezan a configurarse como: registro, tema de investigación, y nuevas elaboraciones a partir de fragmentos de clases y entrevistas.

Epistemológicamente y políticamente me sitúo en una perspectiva narrativa que me permite conversar entre los dos escenarios: el universitario del que hago parte y el del doctorado. Estos dos planos de realidad entre el contexto que habito cotidianamente y por el que he transitado dentro del máster y doctorado, han sido -metodológicamente hablando- *dudas reflexivas* presentes en los distintos momentos de la investigación, incluida la escritura.

Al realizar la pesquisa en el contexto colombiano y hacer un máster y un doctorado en el contexto español, veo necesario mapear algunas tendencias de educación artística desde el contexto local provenientes de documentos oficiales, que al cotejarse con testimonios personales y con lo visto en la estancia, ponen en tensión postulados revisados en el doctorado. De esta manera, un posicionamiento *bricoleur* resulta coherente, pues atiende a lo que va emergiendo para comprender la complejidad de las realidades que construimos y transitamos quienes nos situamos entre el campo artístico y educativo.

A partir de esta pesquisa considero importante aportar una perspectiva al estado del arte local, que reúne varias voces y da cuenta a su vez de una serie de discusiones no resueltas entre la enseñanza del arte y la educación artística. De este modo proporcionar elementos para contextualizar y problematizar -en marcos más amplios- la experiencia vivida dentro la maestría, así como contribuir al debate sobre metodologías de investigación en educación artística.

## 2. Construcción de narrativas

El que escucha una historia, ése está en compañía del narrador; incluso el que lee participa de esa compañía.  
(Benjamin, 2008: 83)

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

---

<sup>1</sup> Un marco que estaba previsto al inicio, es la noción misma de DISCURSO. Su pertinencia continúa en revisión.

esta investigación, se espera visibilizar los modos de hacer y pensar que han venido configurando en un grupo de profesores universitarios alrededor de la educación artística en tanto contextos de significación, y de mi relación con ellos.

La investigación se asume como un lugar en el que es posible construir conocimiento desde el testimonio mismo, pero no desde su idealización sino desde la confrontación con otras fuentes que son afines a los procedimientos de la creación artística. Se aboga 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, 2001:105).

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 fichas historias para comprender y poner en relación aquello que se dice. Es desde esta mirada múltiple que comparto los siguiente posicionamientos y estrategias que transitan entre testimonios personales y los discursos institucionales que empiezan a configurarse como narrativas culturales que posibilitan rehistoriar la experiencias (Trafi-Prats, en prensa)

## 2.1 Conversaciones y entrevistas

Dentro de estos elementos se encuentran entrevistas/conversaciones e imágenes a los cuales me referiré a continuación.

En el caso de las entrevistas previamente había preparado las preguntas a modo de entrevista semiestructurada, la pretensión era generar espacios de conversación como ejercicio de reflexión. En ocasiones lo lograba y en otras no, dependía mucho de la “hermenéutica de la interacción establecida entre narrador y observador” (Van Manen, 2003:124). El guión estaba preparado, consultaba con mi invitado si prefería conocer las preguntas y le entregaba una copia de las mismas en caso de que asintiera, o si prefería dábamos inicio y en la medida en que avanzábamos reubicaba las preguntas y las transformaba.

Esta última opción fue la de mayor acogida y me ha significado ejercicios intensos de escucha en torno a la significación de lo dicho. Este asunto dialoga con el planteamiento de las características que requieren las historias de vida, dentro de las que se encuentra que quien las realice “ha de tener un amplio conocimiento de los contextos por los que transitan las historias para poder establecer una relación entre lo que se dice y lo que hable” (Hernández, 2011:20).

Los lugares para los encuentros generalmente son escogidos por las personas, bien fuera sus sitios de trabajo, espacios que consideraran significativos, sus casas e incluso cafeterías, taxis y cruzadas a pie de puentes 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?* Aquí me planteo el lugar de extrañamiento sobre lo ya conocido.

Con el tiempo lo que ha sucedido, más allá de la identificación o no de nuestras trayectorias y decisiones, son pequeños *gestos de revelación* ante quienes consideraba conocidos, pues no lo eran tanto, y este es un asunto que merece detención.

Un elemento relacionado es el trabajo que realizo con los colegas, aquí el desafío es que la *entrevista se torne conversación*.

Luego de una primera entrevista, les propuse un segundo encuentro en 2014, una devolución que fuera apropiada ante su generosidad. Esto me significó varias dudas y temores frente a cómo iba a ser leído el trabajo y la interpretación que hice de lo dicho,

así como muchas horas de trabajo para devolver afectivamente lo compartido que finalmente adquirió forma de *cartografías de la experiencia* que elaboré para cada uno de ellos.

Estas conversaciones con conocidos, ha puesto en juego cierta extrañeza entre nosotros que ha posibilitado ir a lugares inesperados, reflexionar sobre asuntos en los que no nos hemos detenido (tanto ellos como yo), obligar a pensar, recordar donde, cuando y porque se empieza 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 ciertas decisiones y porque ahora actúan de ciertas maneras, han sido asuntos que no esperaba vivir dentro de un proceso de investigación.

El trabajo con *incidentes críticos* (Kiely, R., Matt, D., & Wheeler, E., 2010), fue relevante para dar cuenta los cambios *radicales, durativos, accidentales y revividos de la experiencia de las personas* como señala Denzin (en Bolívar et al., 2001:174). En este punto encontré las siguientes relaciones con el problema de la investigación:

1. **SOBRE LO PEDAGÓGICO:** enunciados sobre el proceso de enseñanza de las artes • Perspectiva interdisciplinar; • Arte y función social; • Academia y otros contextos; • Relación entre práctica artística y educativa; • Conceptos relacionados.

2. **SOBRE LO METODOLÓGICO:** • enunciación explícita entre teoría y práctica; • Identificación de discursos; • Trabajo en aulas.

3. **SOBRE LO PEDAGÓGICO:** • Relación estudiante/profesor; • Relación con su formación como estudiante; • Identidad ¿docente?; • Relación entre colegas.

**ASUNTOS EMERGENTES:** • Docente en ámbitos de política; • Contexto/perspectiva histórica; • Proceso mismo de entrevista; • Imagen autobiográfica.

De estos índices, y luego de cruzar las distintas entrevistas, empezaron a configurarse los siguientes *cuerpos categoriales* que también se han ido transformando en función del diálogo con los otros elementos de las narrativas (con estos me refiero a los elementos etnográficos y visuales):

- *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 de la Maestría, otro 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*
- *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 abrir 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-revelaciones críticas, emotivas, entre otras.)

## 2.2 A propósito de las conversaciones

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: 44)

Podría hablar de la entrevista y su tránsito a conversación como discurso, en tanto las palabras allí pronunciadas aunque fueran las mismas, retornaban distintas a quien las pronunciaba (Foucault, 1970). En sí mismas son dispositivos que dan cuenta de la experiencia, permiten vernos distinto ante el otro, y a su vez renovamos la imagen o representación que hacemos de los otros.

Si bien había pensado inicialmente que el peso de éstas estaría en lo que llamé *temporalidades en la narración y cruce de relatos*, que correspondían más a elementos propios de la narrativa y desde donde pensé que desde allí comenzaría la escritura de la interpretación; haciendo el cruce de estos apartados entre las distintas entrevistas no hubo mayor *saturación* (grounded theory), por lo que prioricé aquellos *cuerpos categoriales* donde se ubicara mayor número de *resonancias* en relación con lo dicho, según Carola Conle

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”

(Conle, 2000:53 en Creus, Montané y Sancho, 2011:55)

Por tanto la revisión de estas cartografías empezó a concentrarse en los cuerpos categoriales que correspondían a *comprensiones de lo pedagógico* y los *tránsitos 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, que revelan aspectos que no tenía contemplados dentro de la investigación inicialmente.

## 2.3 Elaboración de imágenes

El trabajo con imágenes también nos plantea 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

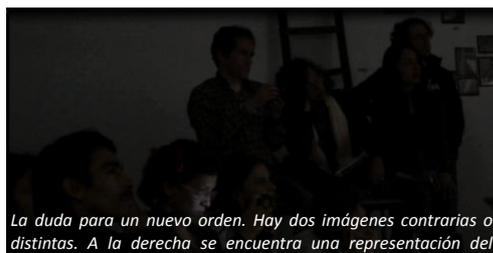
Las narrativas visuales que finalmente decido trabajar corresponden a los primeros minutos de lo que cada uno de los estudiantes de la maestría, todos artistas profesores, donde presentan avances en la construcción de su trabajo final. Comparto aquí fragmentos de una narrativa que reelaboré a partir de registros de las clases. En

estas se ponen en juego posicionamientos respecto a la relación pedagógica, ya la concepción misma de imagen que el mismo artista-docente empieza a construir a partir de su propia experiencia, a los asuntos a los que priorizan y sus preguntas como estudiantes de una maestría en educación artística que contempla las distintas disciplinas de las artes: música, artes escénicas (teatro, danza), literatura, artes plásticas y visuales, e incluso profesores de artes cuya formación es de humanidades y ciencias sociales.



*...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

Figura1. Captura de video. Fragmento de narrativa visual (2014)

## 2.4 Mapeos: redes de relaciones

La elaboración de mapas (Mesquita, 2013) ha sido una constante que vengo a identificar en el proceso mismo de la tesis. Estos se han convertido en estrategia de diseño y pensamiento situar los *cuerpos categoriales* de los distintos relatos y entregarlos, cuando ha sido posible a los colaboradores.

También se han potenciado como conectores entre las dimensiones micro y macro de las narrativas. Comparto la visualización de uno de ellos.

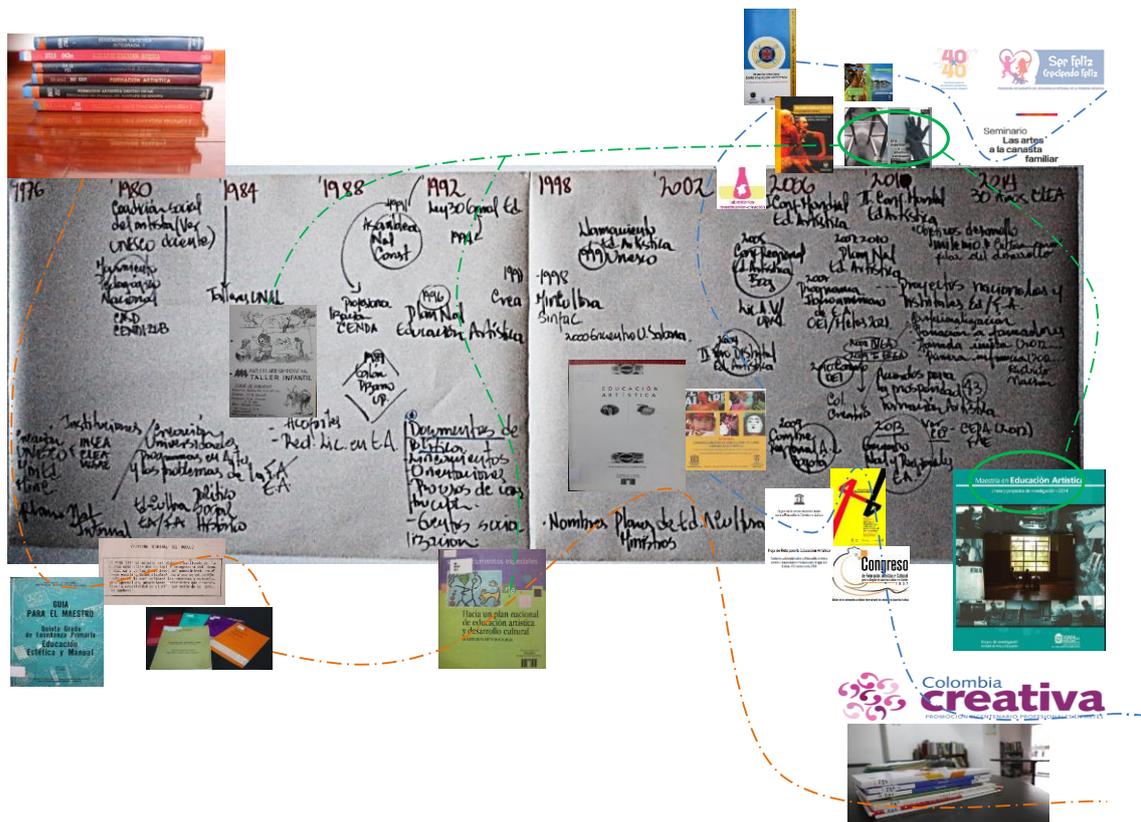


Figura 2. Mapeo inicial de referentes de discursos institucionalizados presentes en los diálogos con algunos colegas (marzo, 2015)

Las relaciones que específicamente en este mapa se refieren a discursos institucionales presentes en conversaciones con algunos de los entrevistados y del grupo con el que me relaciono. Sitúa de manera parcial elementos importantes dentro del contexto local. 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/conversaciones, 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.

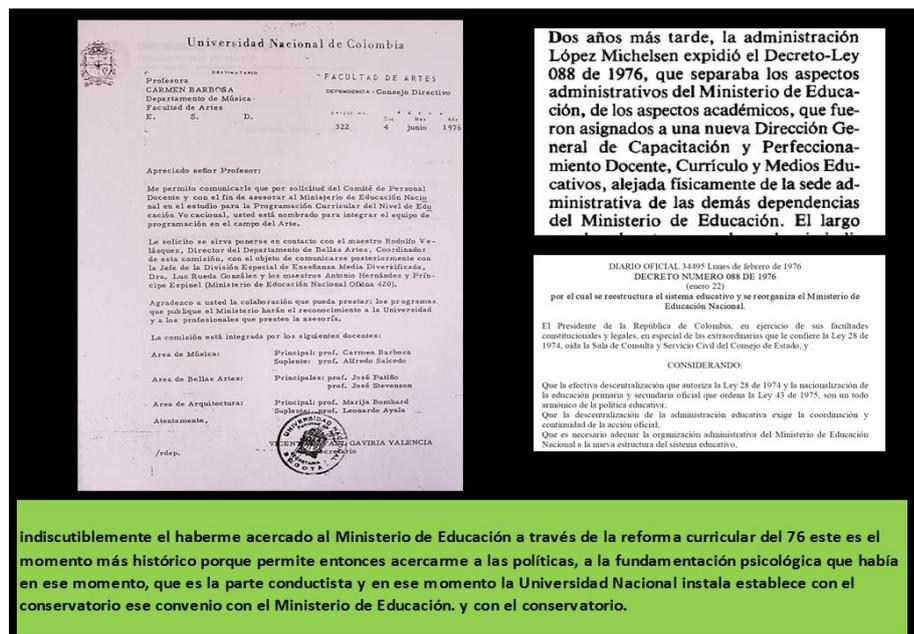


Figura 3. Bocetos iniciales de relaciones entre los documentos oficiales y los que se consideran relevantes en esta pesquisa en relación con las conversaciones sostenida con los colaboradores.

La 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 la invitación de académicos -en este caso del conservatorio- a trabajar en dichos programas. Asuntos por el 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.

### 3. Un posicionamiento macro sobre la condición docente

Este se realiza desde la perspectiva de *historia cultural* (Popkewitz, Franklin y Pereyra, 2003) que asume 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 de la 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 no es solo reconstrucción del pasado sino que permite situar genealógicamente aludiendo a Foucault (1980) 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. Lo específicamente disciplinar de las artes como un asunto que sigue en discusión, en tanto legitimación de conocimiento, aquí dialogo con los autores ya citados en este apartado donde plantean que

El conocimiento tiene su propia 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, 2003:48)

Estos posicionamientos plantean la posibilidad de resignificar las historias mismas de la educación, no como algo definitorio sino como una recuperación de los relatos de los *agentes* (Sömmer, 2005) de un tiempo y en donde la construcción de la historia es no lineal, no fija dando cabida a multiplicidad de lecturas de imágenes y textos en los que tiempos y espacios en los que suceden las acciones adquieren otros sentidos.

Teniendo en cuenta lo anterior, considero importante, como elemento de contexto, realizar una aproximación a la condición del profesorado que aporta elementos para comprender su situación actual. Cabe mencionar que ésta se realiza derivada de conversaciones sostenidas con colegas y cotejadas con documentación oficial. Por lo tanto no pretende ser totalizante.

Primero señalo elementos del contexto relacionados con la educación popular en Colombia, poniendo de manifiesto la influencia del movimiento pedagógico, y 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 que colectivos artísticos y la educación no formal que se centró no sólo lo en la alfabetización sino en la formación de públicos en una determinada época <sup>2</sup>y que continua vigente.

### **3.1 Una perspectiva localizada: 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, 2003:93 en Miñana, 2009:59)

En la década del 80 el *movimiento pedagógico* se instala con fuerza en Colombia, es en el congreso de Bucaramanga (1982) donde se toma la decisión política de impulsarlo como parte de un nuevo periodo en la historia de Fecode. 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.

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, 2009:60).

Dada la extensión de esta comunicación solo se mencionan cuestiones generales. Desarrollos más amplios se incluyen dentro la tesis en proceso:

- *Movimiento pedagógico: años 80. Los profesores como trabajadores de la cultura* (Documento oficial en tensión: Recomendación relativa a la Condición

---

<sup>2</sup> 70's y 80's época en la que buena parte de mis colegas terminaron su formación inicial y empezaron a ser profesores universitarios.

del Personal Docente (1966) y la Recomendación relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior (1997).

- *Proyectos institucionales en artes*: Centros Auxiliares de Servicios Docentes; Centros Experimentales Piloto. Desde 1976
- *Organizaciones artísticas y culturales* se organizan en distintos movimientos populares. El de mayor fuerza y reconocimiento se da desde el teatro popular y *el nuevo movimiento del teatro latinoamericano*. El principio de creación colectiva es fundamental.
- 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.
- Generación de un modelo apropiado de educación para el contexto colombiano: *Escuela Nueva*<sup>3</sup> (1976). En este modelo las artes no participan de manera explícita en la educación formal. Esto reafirma el lugar marginal que ocupan dentro del sistema educativo, y en donde con el tiempo encuentran acogida dentro del campo cultural bajo premisas similares a las educativas siendo las más nombradas el *integracionismo* y el *acceso a todos*.
- *Las Casas de la cultura*: Surgen en los años 40. Se formalizan en los años 60. Realizan procesos de sensibilización y formación descentralizadas. Algunas de ellas luego serán las *escuelas populares de arte* y luego 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. Proyectos específicos en la recuperación de tradiciones indígenas son relevantes. Recientemente la formulación de proyectos 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 no declarada. Para ello ver planes y proyectos recientes de artes. Solo por mencionar dos de ellos: el *Plan Nacional Música para la Convivencia* (vigente desde 2002), y la *Cumbre mundial de arte y cultura para la paz* (abril 2015), y un sinnúmero de actividades que se enfocan a la restitución de víctimas y a la recuperación de éstas en el posconflicto.

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: 136)

Lo contenido en líneas anteriores vuelcan la mirada a los testimonios personales desde otra perspectiva, los resignifican y proponen comprensiones, que aún intento elaborar, respecto a lo que significa ser profesor de artes en nuestro contexto.

---

<sup>3</sup> 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 nueva Escuela Nueva <http://www.colombiaprende.edu.co/html/home/1592/article-94522.html>  
<http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-89868.html>

#### 4. Reconociendo aprendizajes en medio de la recuperación de nuestras voces<sup>4</sup>

La relación cercana me ha significado varios dilemas, comparto os que tengo más presentes en este momento:

El primero de ellos, dar por hecho y sobreentendido lo que decimos y hacemos dentro de la maestría, por eso la necesidad de cotejar y contrastar con mis colegas y estudiantes mis impresiones y lecturas sobre lo que escribo.

En las entrevistas/conversaciones preguntaba por su presencia en los relatos y su inclusión con nombre propio, a lo que no veían problema en tanto confiaban en lo que yo hiciera con el contenido de los mismos, incluso había un agradecimiento a veces implícito otras explícito respecto al haberme detenido un tiempo con ellos.

La dimensión ética la asumo también como una recuperación de la voz en tanto cada uno se asume protagonista de su historia, se narra en voz de otros (aspecto que no lo esperaba) y hay un reconocimiento mutuo, lo que no implica necesariamente idealizar las relaciones

Así como en las clases y reuniones de profesores intentamos ser francos, aunque haya asuntos más complejos que otros, y no estemos de acuerdo, lo personal se constituye en político y al decirlo ya es un asunto público. Esta militancia, me atrevo a afirmar la hemos asumido lo aquí implicados de un modo u otro. Por tanto aquí se mantienen los nombres de las personas en tanto voluntad manifiesta, confianza construida y asuntos públicamente expuestos.

Devolver una imagen al otro de sí mismo se ha dado en una relación uno a uno, en donde la emocionalidad del momento se convertía en miradas que antes no había percibido, en lágrimas, en pausas, en abrazos, en manos entrelazadas, en sonrisas, en silencios, en afirmaciones, *ahora a que me lo preguntas no había pensado 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.

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.

En medio de las conversaciones también me/pasaban cosas: 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. *Es decir para que aconteciera la conversación, también tuve que aprender a escuchar en el tiempo.*

Me llamaba mucho la atención y la disponibilidad de las personas para seguir conversando así éstas se concretarán en unos casos y en otro no tanto.

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 nos da el saber, pero a su vez a resignificarlo para transitar por otros parajes y construir *relaciones de reciprocidad* más que de horizontalidad (Hernández, 2011).

Respecto al contexto mismo de investigación, el de enseñanza universitaria, en el escenario colombiano se han elaborado importantes investigaciones de corte histórico<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Dado que la pesquisa está en proceso, propongo este apartado a modo de conclusión, pero en tono de aprendizaje, en tanto me asumo como investigadora en formación.

A su vez y de manera reciente el discurso del *giro pedagógico*<sup>6</sup> hace una presencia importante<sup>7</sup>, en la que no se puede dejar por fuera a la comunidad educativa<sup>8</sup>. Este entramado expuesto en líneas muy generales, invita a repensar las dinámicas locales y las tensiones entre campos: el artístico y el cultural desde nuestras prácticas.

## Referencias bibliográficas

- Benjamin, W (2008). *El narrador*. Oyarzun, P. (trad.) Santiago de Chile: Ediciones/metales pesados.
- 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.
- (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.
- 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. Barcelona: Laertes.
- Creus, A., Montané, A. y Sancho, J. (2011). *Reconstrucción del proceso de una investigación autobiográfica en educación superior*. En Hernández, F, y Rifà, M. (comps.). Investigación autobiográfica y cambio social. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Foucault, M. (1970). *El orden del discurso*. González, A. (trad). Barcelona: Tusquets Editores, S.A
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. Varela, J. y Álvarez, F. (trad). Madrid: Edisa.
- Hernández, F. y Morejón, L. (2004). (Comps.). *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. (2012). *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*.
- 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)

---

<sup>5</sup> Huertas, M. (2013). *La Escuela Nacional de Bellas Artes de Colombia y su fusión a la Universidad Nacional de Colombia. Discursos de cuatro momentos fundacionales*. Universidad Nacional de Colombia. (Tesis inédita de Doctorado). Bogotá: Facultad de Artes, Universidad Nacional de Colombia; 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 Maestría). Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia; y Vásquez, W. (2008). *Escuela Nacional de Bellas Artes de Colombia: 1886-1899*. (Tesis inédita de Maestría). Bogotá: Facultad de Artes, Universidad Nacional de Colombia.

<sup>6</sup> Rogoff, I. (2008). *Turning*. En: *e-flux journal #0. November*. Recuperado de: <http://www.e-flux.com/journal/turning/>; y Helguera, P. & Hoff, M. (2011). *Pedagogia no campo expandido*. Porto Alegre, Brasil: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul.

<sup>7</sup> Muestra de ello fue el MDE11: Encuentro internacional de Medellín MDE11 *Enseñar y aprender. Lugares del conocimiento en el arte*.

<sup>8</sup> Este llamado lo plantean –entre otros–: Rodrigo, J. (2009). *La otra Documenta 12: contrapartidas pedagógicas*. Recuperado de: <http://aulabierta.info/node/956>; Mörsch, C. & Sturm, E. (2006). *Prácticas dialógicas. Intersecciones de la pedagogía crítica y la museología crítica*. Palma de Mallorca, España: Fundació Es Baluard Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma; 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). Intervención MDE11. Medellín; y 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*. García, C (trad). Recuperado de: <http://www.goethe.de/wis/bib/prj/hmb/the/156/es8622710.htm>

- Popkewitz, T., Franklin, B. y Pereyra, M. (2003). *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización* (comps.) Barcelona-México: Ediciones Pomares S.A.
- Rivas, J. y Herrera, D. (2009). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.
- Sennett, R. (2012) *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Galmarini, M. (trad). Barcelona: Editorial Anagrama.
- Trafi-Prats, L. (en prensa). Para una formación del profesorado basada en el cosmopolitismo: Curriculum derivativo y posibilidades de exploración indirecta de la subjetividad (en prensa). En: Oliveira, M., & Hernández, F. (orgs). *A Formação do professor e o ensino das artes visuais*. Santa Maria, Brasil: Universidad Federal de Santa María. Texto compartido en el Seminario de pedagogías culturales y perspectivas críticas del doctorado en Artes y Educación (febrero, 2014).
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- 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). ISSN: 1794-192X - pp. 133-146.

## Fuentes electrónicas

- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”. Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 40-65. Recuperado de: [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/239448.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/239448.pdf)
- Hernández, F. (2011). Prestar atención a la relación pedagógica como alternativa a la concepción de innovación en la docencia que actúa como dispositivo para construir un modo de identidad de estudiantes y profesores en la universidad. En: *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Universitat de Barcelona. INDAGA-T – RECERCA. Recuperado de: <http://fint.doe.d5.ub.es/indagat-web/>
- 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>
- Miñana, C. (2009). La investigación sobre la enseñanza en Colombia: positivismo control, reflexividad y política. En: *Las prácticas de la enseñanza: Desafíos, conocimiento y perspectivas comparativas entre América del Norte y América del Sur*. Pensamiento educativo No. 44-45. Recuperado de: <http://www.humanas.unal.edu.co/red/publicaciones/articulos-y-ponencias/>
- Sömmer, D. (2005). *Art and accountability*. Recuperado de: [www.amherst.edu/media/view/28713/original/Art%20and%20Account.pdf](http://www.amherst.edu/media/view/28713/original/Art%20and%20Account.pdf)