

**IMAGEN, SUBJETIVIDAD Y JÓVENES.**

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS OTRAS EN LAS ARTES VISUALES PARA EL  
CAMBIO SOCIAL**

**IMAGEN, SUBJETIVIDAD Y JÓVENES. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS OTRAS EN  
LAS ARTES VISUALES PARA EL CAMBIO SOCIAL**

**TESIS DOCTORAL  
PRESENTADA POR  
FLOR ÁNGELA  
GUTIÉRREZ CASTRO**

**DIRIGIA POR  
DRA SANDRA SOLER CASTILLO**



**UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

**DOCTORADO EN EDUCACIÓN  
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN DISCURSO Y DISCRIMINACIÓN  
BOGOTÁ, 2018**

## Tabla de contenido

<b>AGRADECIMIENTOS .....</b>	<b>7</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO I. NOTAS PARA UNA TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LAS ARTES VISUALES .....</b>	<b>17</b>
<b>1.1 ANTECEDENTES. JÓVENES, ESCUELA Y COMUNICACIÓN .....</b>	<b>18</b>
1.1.1 Campo sociocultural. Cultura escolar-cultura social juvenil: ¿relación de encuentro o desencuentro?.....	20
1.1.2 Campo socioeducativo. Producción subjetiva e intersubjetiva del joven en el entramado social tejido en la escuela.....	25
1.1.3 Campo sociodiscursivo. Una manera de comprender la configuración subjetiva del joven en el plano comunicativo .....	33
1.1.3.1 Lo oral y lo escrito, piezas claves en el mundo del joven escolar .....	33
1.1.3.2 Lo visual y lo audiovisual. Dispositivos mediáticos, sociales y políticos .....	35
<b>1.2 CONSTRUCTOS SOCIALES Y CULTURALES EN LA CONDICIÓN JUVENIL ....</b>	<b>42</b>
1.2.1 Nombrar la juventud. Un primer paso hacia su reconocimiento .....	44
1.2.2 Construir la mirada socio-cultural de la condición juvenil. Un segundo paso hacia su comprensión .....	47
1.2.3 Reconocer la subjetividad en la condición juvenil. Un tercer paso hacia su reflexión	49
<b>1.3 RECURSO TEÓRICO Y METODOLÓGICO .....</b>	<b>53</b>
<b>LA PRÁCTICA, LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y LA ARQUITECTURA DE LAS PRÁCTICAS COMO RECURSO TEÓRICO EN LA IAP .....</b>	<b>53</b>
<b>1.3.1 Método de la Investigación Acción Participativa –IAP–.....</b>	<b>62</b>
<b>1.3.2 El procedimiento –Fases de la IAP–.....</b>	<b>67</b>
1.3.2.1 Fase de diagnóstico. Conocimiento de la práctica pedagógica a transformar .....	67
1.3.2.2 Fase de diseño. Inclusión de nuevas condiciones y objetivos de la práctica .....	72
1.3.2.3 Fase de aplicación. Promoción de la praxis .....	74
1.3.2.4 Fase de evaluación. Prácticas transformadas .....	75
<b>CAPÍTULO II. LAS ARTES VISUALES DESDE LA TEORÍA DE LA ARQUITECTURA DE LAS PRÁCTICAS. ESTRUCTURAS QUE SE JUNTAN EN LA COMUNICACIÓN.....</b>	<b>77</b>
<b>2.1 LA ESTRUCTURA DEL ESPACIO SEMÁNTICO. DESCRIPCIÓN DE LOS DECİRES –sayings– .....</b>	<b>82</b>
2.1.1 Nuevas condiciones cultural-discursivas en las visualidades juveniles.....	82
2.1.1.1 Imágenes que hacen memorias en la experiencia humana.....	84
2.1.1.2 Imágenes creadas en la experiencia con la cultura visual.....	89
2.1.1.3 Lo estético, lo subjetivo y lo intersubjetivo .....	93
2.1.2 Primera relación que constituye la praxis. El mirar–nos como apuesta humana.....	100

<b>2.2 LA ESTRUCTURA DEL ESPACIO – TIEMPO FÍSICO. DESCRIPCIÓN DE LOS HACERES –doings–</b> .....	<b>102</b>
2.2.1. Nuevas condiciones del hacer artístico como evento sentipensante .....	103
2.2.2. Momentos que estructuran la práctica de las artes visuales para la producción de conocimiento de lo social desde la investigación de lo visual .....	105
2.2.2.1 Proceso de sensibilización. Conciencia crítica en la vida social del ver .....	105
2.2.2.2 Proceso de creación de Ideas. Conciencia crítica para resistir.....	121
2.2.2.3 Proceso de valoración. Conciencia crítica para pensar la existencia común .....	136
2.2.3 Segunda relación que constituye la praxis. El recrear–nos como apuesta combativa	140
<b>2.3. LA ESTRUCTURA DEL ESPACIO SOCIAL. DESCRIPCIÓN DE LA FORMA COMO SE PROYECTAN LAS RELACIONES –relatings–</b> .....	<b>142</b>
2.3.1 Nuevas condiciones del espacio socio–político en la interacción colectiva .....	143
2.3.1.1 Microprácticas. Relaciones sujeto – sujetos .....	144
2.3.1.2 Macroprácticas. Relaciones sujeto – instituciones.....	149
2.3.2 Tercera relación que constituye la praxis. El liberar–nos como apuesta política .....	156
<b>CAPÍTULO III. HACIA UNA PERSPECTIVA DE COMPROMISO Y CAMBIO SOCIAL</b> .....	<b>161</b>
<b>3.1 PEDAGOGÍAS DE LA VISUALIDAD</b> .....	<b>162</b>
3.1.1 Educar la mirada .....	165
3.1.1.1 Hablar bien. Ver en el principio de la otredad .....	167
3.1.1.2 Hacer bien. Ver en el sentido de las razones estéticas y éticas .....	170
3.1.1.3 Relacionarse bien. Ver en el compromiso con la liberación.....	174
<b>3.2 EDUCACIÓN ARTÍSTICA, ARTES VISUALES E IMAGEN</b> .....	<b>179</b>
3.2.1 Conceptos otros de la imagen .....	181
3.2.2 La imagen como forma reveladora .....	183
3.2.3 La imagen. Ni en negativo, ni en positivo .....	185
<b>CONCLUSIONES</b> .....	<b>187</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>195</b>
Apéndice A. Matriz revisión de los discursos, de los haceres y de las relaciones .....	208
Apéndice B. Consentimiento informado autorización de utilización de imágenes .....	217
Apéndice C. Datos que constituyen la estructura del espacio tiempo – físico, haceres .....	218
Apéndice D. Rejilla de análisis. Datos que constituyen la estructura del espacio–social .....	220

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1b. La teoría de la arquitectura de las prácticas. (Kemmis, S, Wilkinson, J, Edwards–Groves, Hardy, I, Grootenboer, P & Bristol, L, 2014a, p. 5). Traducción propia .....	60
Figura 2. Componentes de la Investigación Acción Participativa .....	64
Figura 3. Fases generales de la IAP –diagnosticas, diseñar, aplicar y evaluar– <b>¡Error! Marcador no definido.</b>	

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Conocimiento de la práctica pedagógica a transformar .....	67
Tabla 2. Instrumento de diagnóstico general de la práctica .....	69
Tabla 3. Instrumento de diagnóstico grado octavo .....	70
Tabla 4. Instrumento de diagnóstico grado noveno .....	70
Tabla 5. Instrumento de diagnóstico grado décimo .....	71
Tabla 6. Inclusión de nuevas condiciones y objetivos de la práctica.....	73
Tabla 7. Orientaciones para la promoción de la praxis.....	74
Tabla 8. Momentos que estructuran la práctica de las artes visuales transformadas .....	140
Tabla 9. Descripción del estado de las propias prácticas pedagógicas de las artes visuales desde la dimensión individual –decires, haceres y relaciones– .....	159
Tabla 10. Cambios que requieren los espacios de comunicación –espacios semántico, espacio-tiempo físico y socio-político– .....	161
Tabla 11. Nuevas configuraciones de las condiciones cultural–discursivas, material–económicas y socio–políticas que constituyen las prácticas pedagógicas transformadas .....	178

## AGRADECIMIENTOS

Cada una de las etapas transcurridas en estos seis años de trabajo han sido superadas gracias al acompañamiento y apoyo de muchos a los que hoy les quiero expresar mi gratitud. En primer lugar, a mi esposo e hijo: Alexander Duque y Esteban Duque, por su amor y compañía en los momentos desalentadores. A mi hijo por su valentía en mis continuas ausencias y a mi esposo por su lealtad y paciencia. Dos seres humanos maravillosos que vigorizaron mi estabilidad emocional.

A mi amiga y Directora de Tesis, la Doctora Sandra Soler Castillo, quien con su habilidad para escuchar me enseñó también a hacerlo, quien me animó a llevar a la acción todo lo que tenía adentro, a dialogar con mis debilidades para transformarlas en actos de resistencia. Gracias maestra por ayudar a materializar y defender nuestro proyecto, una propuesta que solo busca pensar en un mejor vivir en medio de una nación desesperanzada.

A mis estudiantes de la IED Ciudadela Educativa de Bosa: Felipe, Ana María, Sharis, Miguel, Karen, Alejandra, Andrés, Carolina, Daniel, Eliana, Juan, Julieth, Kevin, Wendy, Nicolás, Paula, Camila, María Fernanda, y otros más. Sujetos que se dejaron tocar por el arte, pensaron su existir en el mundo, y están dejando su huella en él.

A la Doctora Doris Adriana Santos, y los Doctores Juan Carlos Amador y Carlos Skliar, evaluadores de esta tesis. Personas generosas con sus saberes.

A los profesores del énfasis de Lenguaje y Educación del Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Al grupo de investigadores colombianos de la Red internacional '*Pedagogy, Education and Praxis* (PEP)', por su generosidad con el conocimiento. Por revelar las prácticas pedagógicas como una posibilidad de cambio y como promesa para la transformación social. A cada uno de sus integrantes, por hacer de cada encuentro un espacio de hermandad, reflexión y participación.

Al equipo administrativo del DIE, por su disponibilidad y atención oportuna.

## INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la juventud, la educación y el cambio social han venido ocupando un lugar importante en los tratados de las políticas públicas. Distintos campos como el sociológico, pedagógico y psicológico han abordado recurrentemente temas relacionados con la formación laboral, la participación en procesos políticos, la garantía y restitución de derechos, pero son pocos los estudios que comprometen al sujeto joven con la búsqueda de concepciones del bien que afecte el rumbo común de la vida. Sin embargo, con el inicio de una nueva era, enmarcada en otros campos de investigación como los Estudios visuales, los Estudios de la comunicación y los Estudios sociológicos de la educación, se le ha venido dando una consideración más humana y favorecedora de sociedades democráticas y libres.

La experiencia expuesta en esta investigación depende en gran medida de lo vivido en la escuela desde los sentires y pensares de estudiantes y desde mi propia práctica como docente de artes. Las miradas inquietas de los jóvenes, sus palabras desesperanzadoras y las realidades confusas de sus vidas fueron los primeros indicios que dieron cuenta de lo que era necesario hablar. La práctica dejó ver un escenario de choques entre la normalización de la escuela y las expresiones de los sujetos. Esta primera situación provocó un interés por mejorar las situaciones de los sujetos a quien estaba enseñando, y pensarme a mí misma como docente. No quería conformarme con lo que viví en toda mi educación previa. Desde mi propia perspectiva de vida orientada siempre por las humanidades, he concebido la existencia en una permanente búsqueda de un “estar bien”. Ha sido un sentir que me ha implicado como mujer, como madre, como docente y como colombiana de origen campesino, presenciar un mundo de desigualdad y discriminación. Reconocer también esta encrucijada en el Otro me ha permitido mirarme en lo común. Esta forma de pensar dirigió este proyecto y me llevó, precisamente, en mi actual ambiente educativo a resistirme a la racionalidad técnica de un currículo descontextualizado, a la falta de reflexión en el accionar mismo, y a la inequidad que está agobiando cada día más la educación pública de nuestro país.

Conectar esta búsqueda con las realidades de los jóvenes, la misma realidad del mundo compartido, permitió acercarme a una noción de educación coherente con lo que es humano y digno. De la mano de esta apreciación inicial empecé a contemplar distintos campos de

investigación de carácter interdisciplinar que fortalecieran nuevos procesos educativos. Encontré en los estudios visuales, los estudios de la comunicación, los estudios sociológicos de la educación, y los estudios de la educación artística pautas y tendencias importantes que me permitieron reconsiderar viejas ideas sobre la educación artística. A la luz de discusiones actuales, surgieron interrogantes relacionados con: ¿se puede hacer arte en la escuela?, ¿es posible enseñar el arte?, ¿qué relación tiene el arte con la condición humana?, ¿por qué para algunos el arte es innecesario? Este fue un buen comienzo para considerar el interés investigativo de las artes visuales en medio del conocimiento del mundo real sobre la base de las visualidades concentradas en la experiencia directa.

En cuanto a los estudios de la comunicación, las tradiciones que más interesan a este trabajo son los estudios culturales y de la relación comunicación-educación. Estos referentes contienen aportes importantes desde diversas miradas relacionadas con el acto de recepción de las audiencias, el ecosistema comunicacional en lo que tiene que ver con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la semiótica discursiva, y la escuela. Los planteamientos de Kaplún (1998), Huergo (2000), Valderrama (2000), Barbero (2003a), Muñoz (2007), y Amador (2014), sugieren nuevos escenarios –mediáticos tecnológicos y socio–comunitarios– en busca de nuevos procesos educativos con la intención de empezar a recuperar en la escuela espacios históricos, socioculturales y políticos.

En cuanto a los estudios visuales, existen importantes aportes desde una mirada dialógica entre: a) presupuestos epistemológicos de reconocidos investigadores como Mitchell (2003), Mirzoeff (2003), Freedman (2006), Brea (2010), Mejía (2011), Hernández (2013); y b) presupuestos de Educación Artística con autores que le han apostado a la investigación desde una dimensión pedagógica, como Olaya (2009), Marín (2011), Giráldez y Pimentel (2011), y Mora y Osses (2012). El acercamiento a dicha lectura dialógica permite la comprensión de cómo la cultura visual ha pasado por una serie de transformaciones y nuevas perspectivas que, al mismo tiempo, han venido afectando los procesos comunicativos de los jóvenes en la escuela, lo que exige nuevas experiencias en las prácticas pedagógicas y la recodificación de nuevos lenguajes.

Con respecto a lo que interesa a esta investigación, en los estudios de la comunicación-educación se encontraron hallazgos significativos en las producciones que se han logrado recopilar desde mediados de los años 90 hasta la actualidad. Estos hallazgos como datos que justifican esta investigación se relacionan con las tensiones que se han tejido entre los jóvenes, la comunicación y la educación artística. Una de ellas tiene que ver con que “existe un desencuentro entre cultura escolar – cultura social juvenil, una fractura científica saberes–experiencias y un divorcio entre cómo educa la escuela y cómo educan los medios de comunicación” (Gutiérrez–Castro, 2015a, p. 113). Lo anterior indica que la cultura escolar no ha establecido una relación de confluencia entre prácticas educativas y culturales, debido a que la escuela no ha logrado concebir que “la juventud como fenómeno social sólo puede ser definida en términos de cultura” (Merino, 2010, p. 57) .

Esta comprensión determina el aprendizaje y la configuración del sujeto juvenil en la escuela mediada por (i) una relación imprescindible entre espacios institucionales (familia, escuela y trabajo) y los tiempos no institucionalizados (barrio, calle y grupo de pares), (ii) condiciones subjetivas relacionadas con los saberes, los sentidos y las experiencias desde donde se construye la formación de sujetos, y (iii) la apertura a la relación entre el juego de subjetividades en el que se integren desarrollos cognitivos dirigidos por la escuela y desarrollos experienciales construidos dentro y fuera de ésta.

Investigaciones como las de Cajiao (1995), Parra–Saldoval (1996), Dubet y Matucelli (1998), Tenti (2000), Feixa (2010a) y Reyes (2010) revelan que la escuela aún refleja mandatos burocráticos en los que se imparten conocimientos estandarizados a través de medios autoritarios que disciplinan. Al mismo tiempo, se puede sostener que las instituciones educativas siguen valorando al joven desde su rol de estudiante dado por procesos académicos y convivenciales, y no desde sus realidades sociales, culturales y políticas, producto de una contextualización epocal. Estos factores generan ciertos quiebres en el proceso educativo porque no se ha logrado comprender que la escuela tiene significado para los jóvenes cuando existe en ella un sentido, cuando el conocimiento escolar construye sus vidas, cuando les proporciona motivos para estar ahí en relación con otros escenarios –sus escenarios–, y cuando las prácticas pedagógicas no los excluyen socialmente.

Por otro lado, en medio de la construcción de antecedentes desde el campo socio discursivo, se pudo demostrar que las investigaciones sobre los jóvenes en la cultura escolar vienen enfocando sus intereses más en los rasgos lingüísticos de la oralidad y la escritura que en los textos multimodales. La falta de un abordaje investigativo sobre la imagen en las prácticas pedagógicas de las artes visuales no como instrumento representativo sino como aspecto que intensifica subjetividades, me generó un interés por explicar una de las dimensiones que tensionan más fuertemente la educación hoy: el vínculo entre educación, la vida socio política y la vida socio cultural.

Ahora bien, los estudios visuales hacen un llamado importante a la escuela para tomar en serio el rol de la cultura visual desde el punto de vista de la comunicación y la expresión. Pensar hoy los procesos de construcción del ser y del saber, es reflexionar sobre la forma cómo las imágenes están significando el mundo del sentimiento y del conocimiento. Desde la consideración de la imagen como narrativa que crea relaciones y construcciones sociales entre contextos distintos, emerge una preocupación por resistirse a la lógica tradicional, según la cual el sujeto en la escuela está desligado de la cultura en que vive. Esta estimación advierte la necesidad de tejer una serie de ideas acerca de la manera cómo la escuela en diálogo con otros espacios y tiempos de tipo estético podría construir espacios pedagógicos otros relacionados con las pedagogías de la imagen y la educación de la mirada.

Este panorama inicial me permitió entender que, además de la reflexión de dichos estudios, era necesario confrontar directamente, en el curso de mi propia práctica pedagógica de las artes visuales, otros procesos pedagógicos que le apostaran a una visualidad crítica del mundo. Tratar de entender cuáles son esas prácticas propias que necesitaban ser renovadas, y cómo lograr investigar la realidad para transformarla en praxis, se convirtió en un desafío. Era consciente de la necesidad de repensar la cultura escolar y su relación con las realidades sociales; lo que implicaba nuevas formas de mencionar las artes visuales, nuevas formas de comprender su hacer, sus relaciones, sus tiempos y sus espacios.

Inicialmente encontré que tanto los discursos pedagógicos abstractos enseñados en algunas instituciones a los profesionales de la educación, como los Lineamientos Curriculares del área de Educación Artística en lo que tiene que ver con los procesos y los indicadores progresivos (MEN, 2000, pp. 193–194), reevaluados por el documento No 16, Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media (MEN, 2010, pp. 26–47), están descontextualizadas en espacio y tiempo. El repaso a dichas políticas no obedeció a un seguimiento de lo allí expuesto, sino por el contrario una forma de empezar a considerar nuevas distribuciones determinantes para el cambio. La revisión de dichas orientaciones permitió discernir que las prácticas pedagógicas no están configuradas en términos sociológicos y culturales. Esta situación propicia cierto tipo de relaciones al encontrarse con un modelo curricular anacrónico en tiempo–espacio, que termina por fundamentar el desenvolvimiento de la práctica pedagógica en la mayoría de las escuelas colombianas.

Con el fin de avanzar en la delimitación del problema, se recurrió a una aproximación teórica basada en ciertos recursos que se relacionan entre sí, y que constituyen una síntesis del contexto conceptual general de este trabajo: 1. Jóvenes. 2. Subjetividad. 3. Imagen. 4. Prácticas pedagógicas y arquitectura de las prácticas. Estas categorías permitieron orientar la ruta teórica y metodológica seleccionada para desarrollar esta investigación. Siendo conscientes que el proyecto se localiza en una carga teórica importante se incorpora a la investigación de manera deductiva sin reducir las posibilidades de construir un proceso metodológico participativo con las voces y experiencias de los actores.

Apoyados en las consideraciones expuestas, se plantea como objetivo general comprender u transformar las propias prácticas pedagógicas de las artes visuales de manera que aporten a la constitución del joven como sujeto mediante la creación colaborativa de espacios de comunicación otros para el cambio social. Desde este escenario, se plantean varios objetivos: 1. Describir el estado de las propias prácticas pedagógicas en el campo de las artes visuales desde sus elementos constitutivos ‘decires, haceres y relaciones’ (*sayings, doings, relatings*). 2. Diseñar una propuesta transformadora de las propias prácticas pedagógicas en las artes visuales que aporten a la constitución del joven como sujeto. 3. Aplicar el diseño estructurado como estrategia

transformadora. 4. Evaluar los resultados. 5. Proponer desde la experiencia algunas líneas de reflexión y de acción para la creación de prácticas pedagógicas otras para el cambio social.

La perspectiva metodológica desde la que se realiza este trabajo es la Investigación Acción Participativa [IAP] a la luz de la teoría de la práctica. Una aproximación teórica propuesta por Kemmis y Smith (2008) comprendida como actividad humana de cooperación socialmente estructurada en la acción comunicativa. Entre muchas, se elige la teoría de la práctica por estar enmarcada en la *praxis humana* como acción fundamental por la cual el sujeto mediante la reflexión accede al mundo con la intención de transformarlo. El dar cuenta de la transformación de las prácticas en medio del tránsito hacia el concepto de praxis es un proceso complejo. En este sentido se recurre a la teoría de la arquitectura de las prácticas de Kemmis, S, McTaggart R &, Nixon, R (2014c) constituida por decires, haceres y relaciones. Tres fundamentos coordinados que permiten realizar consideraciones más sensibles y precisas para comprender la práctica como experiencia constituida en el vínculo humano.

Se recurre al diseño metodológico de la IAP por responder a la necesidad de observar y estudiar en las propias prácticas de las artes visuales, la posibilidad de construir conocimiento para el cambio social. Con este diseño metodológico que usa como unidades de análisis los decires, los haceres y las relaciones, intento establecer diferencias entre la práctica pedagógica transformada, y la práctica pedagógica transformadora porque es allí donde se objetiva la propia práctica. Este paso es un momento crucial teniendo en cuenta que, por un lado, no es sencillo describir lo que no existe todavía y, por el otro, porque además de generar una transformación de las prácticas propias, se busca volverla conocimiento en términos de qué es lo que la hace posible en su transformación, equivalente a lo que se propone como aprendizaje. Transitar en términos de construcción de conocimiento de lo que es hoy la práctica propia y enmarcarla en lo que construye la práctica en el campo de las artes visuales es un desafío para esta investigación.

El diseño metodológico se apoya en algunas herramientas y análisis etnográfico, observación participante [OP], diario de campo [DC], comprensión del objeto artístico [COA], análisis documental y análisis de contenido. Con dicho enfoque y técnicas se busca una relación de correspondencia mediante fases procesuales de la IAP: 1. Diagnosticar –conocimiento de la práctica–, 2. Diseñar –contenido de la práctica–. 3. Aplicar –estrategia de la práctica–. 4. Evaluar

–relaciones en la práctica–. Cada momento se orienta desde la teoría de la práctica y la arquitectura de las prácticas mediante sus categorías de análisis –decires, haceres y relaciones–.

Para empezar a demarcar el objeto de estudio, la pregunta de investigación que orienta el presente trabajo es: *¿Cuáles son las características de las nuevas condiciones cultural–discursivas, material–económicas y socio–políticas que hacen posible la promoción de la praxis en los espacios semánticos, físico-temporales y socio-políticos de las prácticas pedagógicas de las artes visuales transformadas para la constitución del joven como sujeto a partir de la imagen en la cultura visual?*

Los objetivos, los referentes conceptuales y metodológicos, y el planteamiento del problema enunciados en este texto introductorio están atravesados por categorías esenciales en el marco de las preocupaciones de esta investigación: jóvenes, educación y cambio social. Se trata de un objeto de estudio que proviene de mi trayectoria como docente de artes visuales, realizado en la IED Ciudadela Educativa de Bosa, durante los últimos 8 años. Por otro lado, el proyecto es novedoso en el marco de la Educación en Colombia y Latinoamérica porque es el primer trabajo que utiliza la teoría de la arquitectura de las prácticas, que se viene utilizando desde el año 2014 en otros países como Australia y países nórdicos –Dinamarca, Finlandia, Suecia, Islandia, Noruega y Suecia–. Este proyecto está aportando teóricamente en lo que tiene que ver con la arquitectura de las prácticas en la línea de investigación: Discurso, discriminación y escuela del Grupo Interinstitucional de Investigación *Estudios del Discurso*, y al proyecto de investigación no. 5 'International perspectives on praxis in Higher Education (Pedagogy)' de la Red Internacional Pedagogy, Education and Praxis (PEP).

Con la intención de orientar la lectura del informe de investigación, es importante explicar que este trabajo se realiza bajo la estructura de tres capítulos: *Capítulo 1. Notas para una transformación de las prácticas pedagógicas de las artes visuales. Capítulo 2. Las artes visuales dentro de la teoría de las arquitecturas de las prácticas. Estructuras que se juntan en la acción comunicativa. Capítulo 3. Hacia una perspectiva de compromiso y cambio social.* El engranaje de éstos, además de mostrar la secuencialidad en el proceso mismo de la investigación, evidencia

el estudio relacional en los espacios imperceptibles de los discursos, los haceres y las relaciones de la práctica.

El primer capítulo titulado *Notas para una transformación de las prácticas pedagógicas de las artes visuales*, está constituido por tres grandes apartados: 1. Los antecedentes, 2. El referente conceptual y 3. El recurso teórico y metodológico. En los antecedentes se muestran los hallazgos que hasta ahora se han presentado acerca del vínculo prácticas pedagógicas/prácticas socio-culturales. En el referente conceptual se profundiza en las categorías jóvenes, subjetividad, y la imagen en la cultura visual. Y en el recurso teórico y metodológico se estudia la perspectiva teórica de la práctica, la práctica pedagógica y la arquitectura de las prácticas propuesto por (Kemmis y otros, 2014b) como recurso teórico que provee unas categorías de análisis –decires, haceres y relaciones– en el método utilizado en este trabajo investigativo, la investigación acción participativa (IAP).

En el segundo capítulo, denominado *Las artes visuales desde de la teoría de la arquitectura de las prácticas. Estructuras que se juntan en la acción comunicativa*, se expone sistemáticamente los espacios de comunicación que permiten identificar y configurar las nuevas condiciones cultural-discursivas, material–económicas y socio-políticas donde se configuran las prácticas pedagógicas transformadas. Cada una de las dimensiones se desarrolla mediante los títulos: 1. La estructura del espacio semántico o descripción del significado de los 'decires', 2. La estructura del espacio – tiempo físico o descripción de la construcción de los 'haceres', 3. La estructura del espacio social o descripción de la forma como se proyectan las 'relaciones'. De la descripción de lo discursivo, lo realizable y lo relacional emerge la praxis colectiva: *El mirar–nos como apuesta humana, el recrear–nos como apuesta combativa, y el liberar–nos como apuesta política*. Estos tres principios emergidos de una práctica 'sentipensante' constituyen los cimientos para la producción de conocimiento que surge de la práctica.

El tercer capítulo, denominado *Hacia una perspectiva de compromiso y cambio social*, presenta una nueva propuesta que parte de los hallazgos descritos en el capítulo anterior. Acá se concluye todo el funcionamiento de la arquitectura de las prácticas de las artes visuales mediante el nombramiento y desarrollo de las pedagogías de la visualidad en la educación de la mirada. Se

trata de un nuevo conocimiento ordenado en una secuencialidad que muestra paso a paso una forma coherente de avanzar a través de la visualidad en un nivel de acción política transformador mediante tres fundamentos irremplazables: 1. El hablar bien. Ver en el principio de la otredad. 2. El hacer bien. Ver en el sentido de las razones éticas y estéticas. 3. El relacionarse bien. Ver en el compromiso con la liberación. En dicho capítulo también se desarrolla una comprensión precisa de la relación que se teje entre la educación artística, las artes visuales y la imagen, como un vínculo más consciente de hacer arte en la escuela para el compromiso con el cambio social.

El informe de investigación se cierra con las conclusiones que dan cuenta del proceso de cambio en mis prácticas pedagógicas, de los hallazgos de acuerdo a los objetivos planteados y del proceso de cambio de los decires, haceres y relaciones que constituyeron la arquitectura de las prácticas. Esto es, los aportes expresados en el hablar bien, el hacer bien y el relacionarse bien como un engranaje que fortaleció mi desempeño como docente de artes que cree aún en otros mundos posibles donde todos podamos ser y estar en un espacio común.

## **CAPÍTULO I. NOTAS PARA UNA TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LAS ARTES VISUALES**

Este primer capítulo está constituido por los antecedentes, el referente conceptual y el recurso teórico y metodológico. Son una serie de recursos fundamentales que permiten estudiar las prácticas pedagógicas propias desde la reflexión de la imagen y su relación con los procesos de subjetividad en jóvenes de escuela pública. El abordaje previo de estos tres componentes es el punto de partida para el desarrollo de esta investigación.

Con el objetivo de orientar la lectura respecto al origen y el desarrollo del objeto de estudio, se propone desarrollar este capítulo mediante tres apartados. El primer apartado titulado *Antecedentes. Jóvenes, escuela y comunicación*, aborda los antecedentes mediante el estudio de las investigaciones que en las últimas dos décadas han reflexionado sobre los jóvenes en la cultura escolar, desde los campos *sociocultural*, *socioeducativo* y *sociodiscursivo*. Dichos estudios permiten un primer acercamiento a las nociones de jóvenes, cultura escolar-, cultural juvenil, comunicación y subjetividad. Aunque los campos se tocan esquemáticamente, se profundiza en la reflexión socio discursiva para comprender tanto las interacciones sociales de los jóvenes en el plano comunicativo y su relación con la forma en que estos sujetos configuran su forma de ser y estar en la escuela, como la manera en que esta institución ha afectado las subjetividades que allí se construyen. En este último campo se profundiza en lo verbal –lo oral, lo escrito–, y en la imagen en lo cotidiano de lo visual como piezas claves en el mundo del joven escolar.

El segundo apartado titulado *Constructos sociales y culturales en la condición juvenil*, se realiza un acercamiento al referente conceptual desde tres momentos importantes: en el primero se nombra la “juventud” para su reconocimiento, en el segundo se reconstruye la mirada socio cultural de la “condición juvenil” para su comprensión, y en el tercero se reconoce la subjetividad en la condición juvenil, para su reflexión. En este último momento, se estudia la subjetividad como una categoría en permanente reinterpretación, y se acude a la revisión de algunas tendencias de dicha conceptualización desde las tradiciones sociológicas expuestas por Foucault (1968), para acercarse a su comprensión con autores como Deleuze y Guattari (1997) y Lazzarato (2006).

Y en el tercer apartado titulado *Recurso teórico y metodológico. La práctica, práctica pedagógica y la arquitectura de las prácticas como recurso teórico en la IAP*, se describe el diseño metodológico en dos momentos. Inicialmente se desarrollan presupuestos epistemológicos de la práctica y la práctica pedagógica en medio de la arquitectura de las prácticas (Kemmis, S, McTaggart, R, Nixon, R, 2014c), y se propone esta metáfora como un recurso teórico que provee unas categorías de análisis en la IAP. En un segundo momento se explican las fases de la IAP apoyados en la metáfora de la arquitectura de las prácticas y el uso de algunas técnicas de recolección y análisis etnográfico.

Este primer capítulo construido a modo de provocación trata de presentar ciertas ideas que justifican de manera sólida la necesidad de pensar la enseñanza de las artes visuales en medio de una perspectiva puesta al servicio para el cambio social.

### **1.1 ANTECEDENTES. JÓVENES, ESCUELA Y COMUNICACIÓN**

Seguir la pista de cómo ha sido pensada y expresada la relación jóvenes-cultura escolar, comunicación y subjetividad no es nada fácil y mucho menos si se la concibe desde la idea de no reconocer cada categoría de manera independiente, sino de comprender los cruces y tensiones que emergen entre ellas. Bajo esta pretensión se revisan las investigaciones sobre jóvenes que se han llevado a cabo en el campo *sociocultural*, *socioeducativo* y *sociodiscursivo* para desarrollar a lo largo de este apartado los cruces entre las categorías: juventudes, cultura escolar-cultura social juvenil, comunicación y subjetividad. El campo *sociocultural* hace referencia a las experiencias como elementos que configuran la subjetividad de los jóvenes en el escenario escolar y su relación con escenarios no institucionalizados. El campo *socioeducativo* expone la noción de cultura escolar en articulación con el conocimiento, el poder y las prácticas pedagógicas para entender el proceso de formación de sujetos en el entramado social de la escuela. Y el campo *sociodiscursivo* describe algunas interacciones sociales de los jóvenes en el plano comunicativo, concretamente en el estudio de su lenguaje oral, escrito, audiovisual y visual en la cultura escolar.

Antes de introducirnos en el desarrollo de cada campo es determinante describir el punto de partida para comprender las relaciones que se tejen entre la cultura escolar y la cultura social

juvenil. Para iniciar, con Cajiao (1995) se entiende la cultura escolar (i) como aquella forma de organización social que tiene lugar en el ámbito institucionalizado de la escuela, (ii) se caracteriza por un sistema normativo que disciplina a los sujetos a través de las relaciones de poder y la estandarización de los saberes. Seguida a estas apreciaciones, Parra-Sandoval (1996), concibe el atraso como tiempo social de la escuela, la racionalización de las prácticas culturales, la desconexión entre la enseñanza y la vida cotidiana. Así las cosas, la cultura escolar no le ha permitido a los jóvenes acercarse al mundo del conocimiento, proyectarse social y políticamente y configurarse de manera subjetiva a través de un reconocimiento de su historicidad que les permita comprender cómo han llegado a ser lo que son. Entonces, la escuela ha ocultado el verdadero ser y estar juvenil, bajo el sujeto escolar “estudiante”, ocasionando una completa desvinculación entre cultura escolar-cultura social juvenil, entre ser estudiante-ser joven, dos roles que no se logran articular de manera satisfactoria.

Observar a los jóvenes en la cultura escolar con esta óptica permite, en ámbitos experienciales y emocionales, interpretar las visiones relacionadas con las formas de ver y sentir el mundo hoy, el mundo juvenil mediado por su familia y sus pares, por pasiones, enamoramientos y deseo de ser alguien en la vida. Estas singularidades del sujeto que se entrelazan en la cultura escolar y la cultura social juvenil, y que se exteriorizan en el lenguaje visual. Este lenguaje, más allá de mostrar formas de acción, hace posibles procesos de comunicación en que los seres humanos modifican su visión de la realidad y se manifiestan socialmente cuando, a través de una imagen, dan a conocer su ideología y subjetividad. En palabras de Dussel (2006),

vivimos en una sociedad dominada por las imágenes [...] aprender a leer esas imágenes y analizar la carga que contienen, ‘abriéndolas’ hacia contextos más amplios y poniéndolas en relación con otros relatos y discursos que interpretan esa realidad, es una tarea educativa de primer orden (p. 157).

La cultura escolar enfrenta, entonces, el desafío de integrar la cultura de la imagen a los procesos de subjetividad en jóvenes, siendo un reto complejo, debido a que “las instituciones escolares, afincadas en la palabra escrita, tienen dificultades en la medida en que los jóvenes están inmersos en una cultura de la velocidad, de la fragmentación y de la imagen” (Muñoz, 2009, p. 14).

### ***1.1.1 Campo sociocultural. Cultura escolar-cultura social juvenil: ¿relación de encuentro o desencuentro?***

Los sociólogos franceses Dubet y Martuccelli (1998), después de una investigación de tres años y retomando el tema de la sociología educativa presente desde Durkheim, realizan una propuesta de experiencia escolar centrada en la relación actores sociales y sujetos de integración social a través de la formación escolar. Siguiendo un proceso de socialización y subjetivación, establecen una distribución escolar entre niños y adolescentes, marcada por su período de escolarización, donde un alumno de la escuela primaria es diferente de uno de secundaria. En la escuela, mientras el niño tiende a interiorizar las normas identificándolas con la autoridad del maestro como algo natural, el mundo colegial de los jóvenes está regido por la percepción de que la autoridad del maestro no es suficiente para legitimar las normas, además de que existen diversos ámbitos de justicia; así, las reglas difieren de acuerdo con los escenarios donde se aplican.

Bajo la premisa de que los adolescentes en el colegio viven la experiencia de tensión entre ser estudiante y ser joven, Dubet y Martuccelli sostienen que la subjetivación de los jóvenes colegiales nunca es expresada de manera directa porque en el colegio se configura una cultura escolar opuesta a la cultura juvenil. Es decir, se desarrolla una subjetividad no escolar, entendida como un sí mismo no escolar, una subjetividad y una vida colectiva independiente de la escuela, que afectan a la vida escolar misma. Los estudiantes inician la construcción de una subjetividad débil al tratar de imitar lo que hacen los demás, lo que es interpretado por los autores como una 'moratoria defensiva'. De este modo, la subjetividad de los estudiantes no es expresada de manera directa al estar mediatizada por un 'juego del rostro', –comportamiento enfocado hacia la exteriorización– y, al mismo tiempo, la protección de la intimidad. Así, la construcción de la experiencia escolar “se presenta como una prueba en la cual los actores, especialmente los alumnos, están obligados a combinar y articular diversas lógicas de acción” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 83), desde la interiorización de una obligación hasta la percepción de su utilidad tanto escolar como social. En este escenario, la vida personal se ve afectada por las experiencias escolares a las cuales está ligada, relación que es cuestionada por los jóvenes al enfrentar la separación entre ésta y la escuela.

Para Dubet y Martuccelli, los estudiantes se constituyen como sujetos desde la inversión de tiempo en determinadas tareas escolares con miras a su utilidad social y a la afirmación de sus gustos, intentando reconocerse como sujetos de socialización al seleccionar las oportunidades educativas a su alcance. De ese modo, la cuestión de los sentidos atribuidos por los jóvenes a la experiencia escolar es central.

En esta primera revisión, se identifican factores que ponen en crisis los viejos dispositivos que organizan la cultura escolar –como los cambios sustanciales que ha sufrido el poder entre jóvenes–adultos– y el sentido de la escuela a través de condiciones sociales –como la obligación, ligada no a una elección sino a una condición de edad–, la razón instrumental –como garantía de éxito escolar y más laboral– y el amor al conocimiento, considerado el mejor recurso para el éxito escolar.

Bajo estas condiciones, es probable que surjan tensiones entre la integración de los adolescentes a su “grupo de iguales” y su integración a las normas escolares. Cuando la distancia entre la cultura social incorporada por los muchachos y la cultura escolar-curricular es grande, el conflicto es un fenómeno muy probable en la experiencia escolar (Tenti, 2000, p. 6).

Desde su universo sociológico, este autor, expone que en la actualidad no se puede concebir el mundo de la escuela separado del mundo de la vida, ya que los jóvenes traen consigo su lenguaje y su cultura. Así, mientras las instituciones escolares mantienen una mirada sistémica y homogénea, las nuevas generaciones son portadoras de culturas flexibles e inestables. Tenti (2000), al tiempo que reconoce la escuela como una institución flexible y abierta a los intereses y conocimientos de los jóvenes como protagonistas y sujetos de derecho, afirma que “los jóvenes son portadores de una cultura social hecha de conocimientos, valores, actitudes, predisposiciones que no coinciden necesariamente con la cultura escolar y, en especial, con el currículo o programa que la institución se propone desarrollar” (p. 5).

Esta premisa tiene ciertas coincidencias con la tesis de Muñoz (2009), quien establece diferencias entre cultura escolar y cultura juvenil. Este autor devela un tránsito entre los espacios institucionalizados –como la familia, la escuela y el trabajo– y los espacios y tiempos cotidianos –como la calle, el barrio y el grupo de pares–, escenarios en donde los sujetos se constituyen como jóvenes. Frente a la caracterización que hace el autor de las nuevas subjetividades móviles,

flexibles y mutantes, reconoce que los jóvenes llegan a la escuela como portadores y transmisores de nuevas identidades, propias e impropias, que han sido estimuladas por los medios de comunicación. Ante estos cambios, propone que la escuela debe pensar en posibilitar las prácticas desde la experiencia, desarrollar procesos enfocados a una mejor constitución de sujetos que puedan actuar sobre sí mismos para transformar y acceder a cierto modo de ser e interactuar.

En esta relación cultura escolar-cultura juvenil hacen presencia otros espacios institucionalizados y no institucionalizados, que sin duda alguna guardan una estrecha relación con la formación de los jóvenes. Gutiérrez

(2007) desarrolla de manera clara la correspondencia que hay entre estos dos escenarios, a partir de su tesis:

La escuela es, entre otros espacios, como la familia, la sociedad y la cultura, la que apoya la configuración subjetiva de los jóvenes en la medida en que confirma la existencia de “otros” psíquicos, además de ser un lugar distinto y distante de lo familiar, que da pie a la configuración de la identidad (...). Es la institución escolar la que genera la mediación cultural entre la socialización primaria de la familia y el ingreso a la sociedad, cuya demanda y deseo en los jóvenes se centra en el reconocimiento personal y social (p. 150).

En el discurso de esta investigadora mexicana se comprende que la escuela, como agencia constructora de subjetividades, tiene una estrecha conexión con otras instituciones como la familia, los medios de comunicación y el mercado. Sin embargo, la escuela se destaca como el espacio donde el joven se relaciona con sus pares, con quienes se une para soportar la angustia de enfrentarse a su proceso de reconocimiento. Es una idea de mundo expresada en diversas formas de identidad y reconocida por la autora como “cultura juvenil”, caracterizada por formas de ser y estar, y que se identifican como grupos juveniles (grafiteros, punkeros, emo...). De esta manera, los jóvenes demandan de la sociedad un reconocimiento, expresado en sus espacios inmediatos como la escuela, convirtiéndose en un componente esencial de la construcción social y productores de la subjetividad.

Por otro lado, Gutiérrez sostiene que, en la actualidad, bajo la presión del discurso sobre la preparación para el desempeño social y la vida laboral, el joven desarrolla una subjetividad en riesgo, marcada por el desaliento frente a un presente en peligro que lo lleva a una pérdida de su

autoestima, a sentirse improductivo y, en el peor de los casos, a encerrarse en sí mismo bajo una realidad virtual que le ofrece otras posibilidades más atrayentes de ser y estar frente a su presente confuso, como vídeo-juegos, la televisión, la música, entre otros medios que hacen parte de “la revolución social–tecnológica a la que asistimos, como parte del cambio de paradigma cultural y la construcción de una nueva subjetividad de los jóvenes” (Gutiérrez A. B., 2007a, p. 68).

Desde estas configuraciones cada vez más complejas, asumidas por los autores, se aprecia una mirada socio cultural, que, además de no desconocer la presencia de la subjetividad de los jóvenes en la escuela, reconoce una puesta en escena personal, una realización de sí mismo a través de la experiencia escolar (trabajo y obligaciones escolares) que termina siendo ajustada o desajustada a la escuela por la experiencia social misma. Se puede afirmar entonces, que tanto para Tenti (2000) como para Gutiérrez

(2007), la familia, la escuela y el entorno social son instituciones que deben cumplir tareas complementarias y simultáneas en los que las dificultades de una deben ser suplidas por la otra; de lo contrario, el sujeto entrará en un conflicto que no le permitirá configurarse como sujeto social. Es decir, Las instituciones escolares, junto con la familia y los medios de producción, son los tres actores que juegan en la construcción subjetiva de los jóvenes.

Se aprecia una mirada socio cultural que le apuesta a un vínculo imprescindible entre cultura escolar-cultura social juvenil, en la que el sujeto se configura como joven cuando tiene la posibilidad de relacionarse con sus pares para compartir las preocupaciones en su proceso de reconocimiento y preparación para la vida social y laboral. Es sin duda una búsqueda de identidad que, al mismo tiempo, se relaciona con “una cultura juvenil” y “una cultura escolar”, dos escenarios de los cuales surgen relaciones de encuentro, desencuentro y múltiples cuestionamientos. Así lo considera el antropólogo social Feixa (2010a):

Las relaciones entre escuela y cultura juvenil pueden equipararse a las que se dan en un matrimonio mal avenido (que se pasa la vida discutiendo, aunque no se atreva a divorciarse) o en una pareja de hecho (que no quiere formalizar su relación, aunque estén condenados a convivir). La escuela mira a la cultura juvenil con temor y suspicacia, y a su vez la cultura juvenil mira a la escuela con animadversión y rechazo. Pero también hay momentos en que una y otra se miran cara a cara y establecen relaciones fructíferas (p. 8).

Feixa logra moverse en esta tesis a partir de la ruptura que establece con los tres modelos

tradicionales de transmisión cultural propuestos por Margaret Mead (1970).<sup>1</sup>

En este repaso, Feixa concluye que la cultura juvenil nunca ha sido una cultura pasiva, por eso es receptiva a otras instancias como la escuela, el mercado, los medios, en los que además de construirse muchos elementos propios del universo cultural juvenil. Según esta investigadora, el joven ha podido instalarse cómodamente a través del encuentro dialógico con sus pares que hablan el mismo lenguaje y practican normas diferentes a las de la sociedad adulta. En este sentido, es necesario que en la escuela y directamente desde el currículo, además de romper las relaciones jerárquicas entre el adulto que enseña y el joven que aprende, se comprenda el lenguaje simbólico que caracteriza la vida cotidiana de los jóvenes: la música, las tecnologías, los objetos, como elementos que muestran sus formas de ser, pensar y sentir.

La experiencia estudiantil y la experiencia social de los jóvenes, también es reconocida por Reyes (2010) como dos prácticas que se alimentan mutuamente y se afectan porque:

los sujetos adolescentes construyen la experiencia estudiantil en relación directa con las instituciones educativas, pero no aislada de las relaciones, estrategias, ni de las perspectivas que tienen sobre el mundo social en su conjunto y sobre sí mismos dentro de éste (p. 2).

Esta mirada deja ver que el universo cultural juvenil y la cultura escolar fusionan de manera diversa: ser joven y ser estudiante, dando lugar a distintas dimensiones en la configuración de cada sujeto.

---

<sup>1</sup> Para Margaret Mead (1970), *la escuela posfigurativa* (donde los adultos educan a los jóvenes), *la escuela cofigurativa* (donde los jóvenes se educan entre ellos) y *la escuela prefigurativa* (donde son los jóvenes quienes empiezan a educar a los adultos) para plantear su propuesta desde tres momentos distintos. 1. *Escuela posfigurativa* (principios del siglo xx): cuando en Alemania se sientan las bases para una reforma educativa que integre la cultura juvenil en la llamada “comunidad escolar libre”. Esta aparece como una unificación de la escuela del trabajo y de la escuela cultural, que buscaba integrar las innovaciones de algunas escuelas culturales de las élites con los avances democratizadores de la escuela pública popular. 2. *Escuela cofigurativa* (mediados del siglo xx): cuando en Estados Unidos se produce el auge de la *high school*, para introducir en el sistema escolar la sociedad adolescente, donde los jóvenes hablan un idioma diferente al de los adultos. Esta escuela secundaria se convirtió en el centro de la vida social de una nueva categoría de edad, que importaba más que la clase social, y donde no solo ofrecía una categoría académica, sino un espacio social compuesto por una serie de rituales (clubes, películas, fiestas...). 3. *Escuela prefigurativa* (presente): escuela digital, donde los jóvenes sobrepasan a los adultos en el mundo tecnológico, logrando un desplazamiento en otros campos.

Los estudios señalados sobre cultura escolar – Dubet y Martuccelli (1998), Tenti (2000), Muñoz (2009), Gutiérrez (2007a), Feixa (2010a) y Reyes (2010)– basan sus explicaciones en dos argumentos: por un lado, la escuela desarrolla una cultura escolar que configura nuevos sujetos sociales con una subjetividad propia de los jóvenes bachilleres; y, por el otro, los jóvenes están influenciados por una subjetivación no escolar, comprendida como el universo cultural que no coincide necesariamente con la cultura escolar. Estas construcciones, aunque diferentes en sus intereses y expectativas, no son dos estructuras independientes. Desde esta relación, se identifican dos miradas: la primera muestra ambas culturas como grupos que se configuran en espacios y tiempos distintos, y la segunda privilegia un vínculo necesario entre cultura escolar y universo cultural juvenil. Es una relación de no relación que deja ver cómo la existencia de una cultura escolar normalizadora no permite una interacción social con las vivencias, necesidades y expectativas de los jóvenes. Esta premisa muestra la necesidad de construir miradas en un encuentro dialógico entre cultura escolar-universo cultural juvenil, en la cual se profundice en los principios de participación sociocultural y sociopolítica.

A partir de la comprensión de esta postura epistemológica, como primer cruce que atraviesa este estudio, se determina la configuración del sujeto juvenil mediada por una relación imprescindible entre espacios institucionales (familia, escuela y trabajo) y los tiempos no institucionalizados (barrio, calle y grupo de pares). Así, la experiencia estudiantil es considerada como una experiencia social que se construye intersubjetivamente en espacios sociales, culturales e histórico.

### ***1.1.2 Campo socioeducativo. Producción subjetiva e intersubjetiva del joven en el entramado social tejido en la escuela***

En el campo socioeducativo, el primer trabajo sistemático en Colombia en estudiar de manera rigurosa los comportamientos y la dimensión social de la vida juvenil en la escuela fue realizado por Parra-Sandoval en compañía de Cajiao (1995), *Proyecto Atlántida: adolescencia y escuela: una mirada desde la óptica de los adolescentes de educación secundaria en Colombia*. En esta investigación, los autores consideran que la escuela, bajo un sistema organizado de modelos de comportamiento-patrones morales y estándares académicos, se convierte en una institución con atraso social, que fragmenta el mundo de la vida juvenil y el mundo adulto propio de los

profesores. Estas dos últimas características son consideradas como las dos premisas fundamentales que atraviesan su trabajo.

En la primera premisa, “el atraso es el tiempo social de la escuela”, se reconoce que si bien Colombia ha pasado en las últimas décadas por un proceso de modernización, “en contraste la escuela, se ha quedado rezagada reproduciendo un modelo arcaico expresado básicamente en dos aspectos: en la concepción y práctica del conocimiento y en la organización social de la escuela” (Cajiao, 1995, p. 23). El primer aspecto está relacionado con la distribución de la información, sin lograr un procesamiento de esta porque se dejan de lado procesos pedagógicos que terminan por convertir la escuela en una institución socialmente ineficaz. Y, en cuanto a su organización social, se basa en un esquema que gira en torno al poder del maestro, sin darles participación democrática a otros estamentos de la comunidad (alumnos, padres). La segunda premisa, “hay una ruptura marcada entre el mundo adulto y el mundo de los adolescentes”, origina dos culturas delimitadas, dadas desde la infantilización que hacen los maestros de los adolescentes, como una forma de perpetuar su poder y de no involucrarlos en la actividad social.

De esta contextualización, se infiere que la escuela no se comprende como un acontecimiento educativo, sino más bien como uno moral y político, que adopta una serie de instrumentos (examen, vigilancia, sanción normalizadora) para garantizar la prolongación y el encauzamiento de la infancia (Foucault, 1990). Por otro lado, se reconoce que la cultura de los jóvenes está influenciada por culturas variables vinculadas a la cultura global nacida de los medios masivos de comunicación y los avances tecnológicos: “Es entonces fácil percibir el abismo que se abre entre la lenta cultura pre moderna de la escuela y la intensa rapidez de la posmodernidad que se vive en el universo cultural de los adolescentes” (Cajiao, 1995, p. 25). La aparición de los medios masivos de comunicación, sumada a un modelo de comportamiento impuesto por los adultos que no responde a las expectativas de los jóvenes, se convierte en una situación problemática que complejiza la vida social en la escuela. Se trata de una mirada negativa y arcaica descubierta por los mismos jóvenes con respecto a la capacidad de la escuela para acercarlos al mundo del conocimiento y que, más adelante, Parra-Sandoval (1996), apoyado en estudios empíricos, logra desarrollar con mayor precisión a través de un acercamiento a la categoría “cultura escolar”, comprendida como:

las formas de organización social de la institución escolar, a los valores y normas que la informan, al concepto y manejo del poder, de la participación, de la solución de conflictos, las reglas que rigen la violencia, las relaciones entre maestros y alumnos, la disciplina, la naturaleza del conocimiento y la manera de tratarlo. La cultura escolar es tal vez el instrumento pedagógico más complejo y poderoso con que cuenta la escuela no solamente para llevar a cabo su trabajo en el campo del conocimiento sino fundamentalmente para ejercer su labor de formadora de ciudadanos. La cultura escolar se expresa en la vida cotidiana y es en esa vida, y no en los discursos escolares sobre la democracia, donde se crean y refuerzan valores, normas y formas de ver y vivir la vida (p. 227).

Esta apreciación interpela a la reflexión sobre los efectos de la organización social de la escuela en lo que respecta a la formación del sujeto. El primer efecto de esa forma de organización escolar tiene que ver con una fractura científica entre la teoría y la práctica que refuerza la memorística –y no la participación del joven, al creer que el conocimiento ya está hecho– y no a pensar científicamente. Como segundo efecto está la desigualdad social inducida por la escuela y la modernización, que han generado la intensificación del desarrollo desigual dentro de las ciudades más modernizadas, al dar menos saberes eficaces a quienes más los necesitan. Y el tercero, se relaciona con la formación de ciudadanos, enmascarada en el discurso de la democracia, el gobierno escolar y una organización social afincada. Esta última fractura se manifiesta, según Parra-Sandoval, en elementos como: el poder y la participación, los valores ciudadanos y la violencia escolar. Desde este escenario, este autor logra comprender que no existe una relación entre el discurso y la vida, dos mundos independientes, resultado de “la fractura pedagógica que tiene la capacidad de permear toda la cultura escolar” (Parra-Sandoval, 1996, p. 230).

Este quiebre que atraviesa la cultura escolar deja ver, además de la relación de la escuela con la sociedad que se moderniza, que la escuela no cumple eficientemente su función de formar ciudadanos. La no relación escuela-sociedad entre el discurso pedagógico y la práctica pedagógica centrada en su eficacia y desarrollo interno se construye a través de lo que el autor llama “estudiante eco”, un sujeto que, aunque mediado por herramientas tecnológicas modernas, continúa repitiendo procesos comunicativos tradicionales con palabras ajenas y efímeras. Es la construcción de un sujeto escolar prestado que no refleja el propio ser, sino el de otros.

Estas dos investigaciones permiten percibir que la interacción social del joven en la cultura escolar –caracterizada por el disciplinamiento de los sujetos a través de pautas dominantes entre

adulto-joven, el atraso como tiempo social de la escuela y la desigualdad de acceso al conocimiento— le ha generado cierta incertidumbre frente a la construcción de su historia personal y profesional. La escasa pertinencia de la escuela colombiana para dialogar con la cultura contemporánea no responde a las expectativas de los jóvenes frente al aprendizaje, la formación y la participación.

Desde una perspectiva Europea, las investigaciones de Forquin (1989), Chervel (1998), y Lestegás (2006) dan aportes fundamentales sobre el concepto de ‘cultura escolar’ en relación a la construcción social de las disciplinas escolares. Para Chervel (1998, p. 68), la cultura escolar crea una serie de estrategias de enseñanza y disciplinas escolares —conocimiento escolar propio— que, al mismo tiempo que organiza la distribución del tiempo escolar y la relación de los alumnos con el conocimiento, responde a una de las finalidades de la escuela: asumir funciones de aculturación en la transmisión de saberes de una generación a otra; es decir, vehicular una cultura particular, denominada por este autor “cultura escolar”.

En este sentido, la cultura escolar abre paso al conocimiento geográfico escolar como

Uno de los instrumentos elegidos para generar un objeto de enseñanza capaz de construir un nuevo imaginario europeo por encima de los estereotipos, de los antagonismos, de la compartimentación política del espacio y de los continuos enfrentamientos armados entre los diversos pueblos del continente (Lestegás, 2006, p. 846).

Es decir, la geografía como disciplina busca desempeñar una función ideológica al servicio de unidad territorial y la construcción de identidades nacionales. Así, se desarrolla un currículo con una fuerte orientación academicista y culturalista, a través del libro de texto como instrumento esencial para organizar el conjunto de conocimientos impartidos de profesores a alumnos como una reproducción simple y objetiva de la realidad del mundo (Lestegás, 2006, p. 840). En esta proximidad escolar a la geografía, se aprecia un interés predominante por el conocimiento disciplinar, por rechazar lo político, enseñar resultados realistas y construir un referente consensuado que conduzca a una concepción general del mundo.

Desarrollar sentimiento de identidad y explicar el continente europeo como concepto cultural, se ha convertido en pieza clave de la normativa que rige la enseñanza; de ahí, que la prioridad de

las demandas políticas e institucionales es proporcionar a los jóvenes los recursos necesarios para comprender a Europa, sin brindarles espacios para ubicarlos como protagonistas de situaciones sociales globales y como usuarios de códigos culturales. Desde este panorama, se puede apreciar que la escuela en España, al igual que en Colombia, ignora la transmisión y construcción de conocimientos desde diversos lenguajes y escenarios, generando una gran dificultad para comprender las nuevas experiencias, formas de ser y estar en el mundo, es decir las subjetividades juveniles, que sólo pueden ser comprendidas en los ámbitos de los contextos de la sociedad a la cual pertenecen: el mundo global, nacional, local, y el entorno más inmediato que circunda esa realidad: la familia, la escuela, el grupo de amigos.

Se puede apreciar entonces, que Lestegás (2006, p. 853) cuestiona la cultura escolar repensada en la geografía en cuanto disciplina escolar limitada a contenidos en clave europea. Así las cosas, es importante comprender que cada época le atribuye a la escuela una misión distinta, lo que indica que la transmisión de conocimientos y las maneras de ver y representar el mundo, son diversas en cada nación y en cada momento histórico. Dicho esto, la cultura escolar, está vinculada a determinadas representaciones culturales que exigen un compromiso por parte de la escuela; una mirada que más allá de profundizar en contextos históricos y geográficos, reflexione sobre el reconocimiento de los jóvenes como sujetos sociales inmersos en valores culturales que configuran sus formas de saber, ser y estar, pues no hay que olvidar que “las concepciones de los estudiantes (...) proceden de fuentes diversas, de las cuales los conocimientos académicos sólo representan una de ellas” (Lestegás, 2006, p. 852).

En esta construcción también ejercen gran influencia los estudios latinoamericanos recopilados desde Argentina sobre la escolarización de los adolescentes; compendio realizado por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación [IPE] Unesco, cuyo objetivo es aportar elementos que permitan entender mejor las características de la relación entre las actuales generaciones protagonistas de un aprendizaje compartido, reconociendo a la escuela como una de las principales instituciones donde los jóvenes interactúan y conviven de manera pasional y cotidiana.

En las exposiciones se encuentra la mirada antropológica social de Levinson (2012), quien, a partir de investigaciones empíricas realizadas en México, combinadas con su papel de educador

de jóvenes, interroga: ¿Por qué sigue habiendo una brecha tan abismal entre la expectativa del joven y la oferta de la escuela? Como punto de referencia etnográfica ha estudiado la problemática desde la perspectiva de los estudiantes y los padres, hasta los puestos de poder en un sistema educativo, encontrando que los mismos procesos de globalización, de usos tecnológicos, han aportado a la configuración de nuevas identidades construidas en torno a ciertos gustos que ya no corresponden a anteriores características dadas por la clase social, la nacionalidad o etnicidad; es decir, la cultura juvenil sigue pluralizando y tomando nuevas formas.

De los aportes de Levinson (2012) se logra abstraer, en términos socioeducativos, la importancia que les asigna a la identidad y al sentido de pertenencia a una sociedad. Desde esta premisa, en la comprensión del entramado social de la escuela propone el reconocimiento del joven como sujeto de derecho, inmerso en procesos de globalización y democratización dentro de la “cultura estudiantil”. Esta categoría que emerge en su investigación, no está enfocada a conocer las formas de comportarse de los estudiantes, se trata más bien de

un acervo de significados y prácticas que se produce históricamente y que se transforma en tanto se adecue por los estudiantes a las situaciones escolares particulares (...) son recursos simbólicos a los que recurren los estudiantes para resolver sus problemas y construir su identidad (Levinson, 2012, p. 90).

En este sentido, Levinson comprende la cultura estudiantil como los recursos comunicativos simbólicos que encuentran y utilizan mutuamente los estudiantes, y en algunas ocasiones con los maestros, para acomodarse a las situaciones escolares cotidianas y, así mismo, aprender a ser cierto tipo de personas para sus vidas posteriores y para su configuración como sujetos sociales. Así, la cultura estudiantil propone y dispone de identidades que se constituyen parcial o totalmente dentro de la escuela; al mismo tiempo, es esa comunidad de los estudiantes de “la escuela”, donde se constituye todo un aprendizaje de ser y estar. Las investigaciones realizadas por Rockwell (2010) guardan estrecha relación con esta postura, por mostrar complejidades y contradicciones de la vida cotidiana de las escuelas, y reflexionar sobre cómo en esta institución los alumnos le dan sentido a su experiencia.

Paralelamente, el profesor Pereira (2012), a través de diálogos juveniles sobre la educación

secundaria en Brasil, aborda un interrogante clave para los alumnos: ¿Qué es necesario transformar en su escuela para que la misma pueda contribuir con sus planes de vida? Desde esta cuestión estudia la relación entre los jóvenes y los procesos educativos, a partir de una perspectiva que rompe con visiones preconcebidas sobre la juventud, por eso comprende esta categoría como “condición juvenil”. Reconoce que la institución se enfrenta con un nuevo perfil de alumno, con otras culturas y prácticas sociales, no es el alumno ideal marcado por la identidad de estudiante adecuado a las reglas y normas escolares; por el contrario, es un alumno cambiante en el tiempo. Al mismo tiempo, el autor encuentra en la escuela pública una pedagogía de la precariedad porque entre los jóvenes se alimenta el sentimiento de que sus proyectos de vida están contruidos sobre la incertidumbre. Pereira llega a la comprensión de cómo los jóvenes sienten la escuela y se sienten en ella, confirmando que las motivaciones y los sentidos que se relacionan con la escuela resultan de la combinación entre las relaciones sociales en que los jóvenes se insertan y aspectos personales que muchas veces tienen que ver con la retribución a la familia.

A partir de estos hallazgos, Pereira logra hacer emerger la categoría 'el sentido o identidad' en las instituciones educativas, a la vez que comparte la postura de Abrantes, quien considera a la escuela como contexto fundamental donde los jóvenes llegan en busca de un sentido para la vida, también reconocido como identidad. Así, Pereira propone construir una escuela para todos, donde se le dé sentido a la configuración alumno-joven. Paralelamente, devela que la escuela también busca un sentido para sí, encontrando que “en el plano de las identidades juveniles, sentido puede comprenderse como el rumbo que la escuela le da a la vida de los jóvenes” (Pereira, 2012, p. 116).

En esta mirada socioeducativa, el discurso de Levinson (2012), Rockwell (2010), Milstein, Clemente, Dantas-Whitney, Guerrero y Higgins (2011), Pereira (2012) y Abrantes (2003), comparado con el de Rodrigo Parra-Sandoval y Francisco Cajiao (1995), a pesar de la diferencia temporal y espacial, y aunque lo expongan de manera distinta, deja ver que en Latinoamérica existe una coincidencia en la producción subjetiva e intersubjetiva del joven en el entramado social que se teje en la escuela. Se encuentra la necesidad de indagar sobre cómo la escuela y los maestros buscan formas de adentrarse en la cultura estudiantil para relacionarse con sus

experiencias, sus expectativas y sus formas simbólicas de comunicarse, elementos estos que responden a dos intereses por parte de los jóvenes. Por un lado, querer avanzar profesional y económicamente para ser alguien en la vida y, por el otro, el placer social o autoestima producido dentro de la escuela para sentirse aceptado por el “otro”. Son dos situaciones que, además de buscar acabar con la desigualdad social, no tienen una estrecha relación con los contenidos.

De lo dicho se puede inferir que las subcategorías que surgen en este campo, “cultura estudiantil” (Levinson, 2012) y “sentido o identidad” (Pereira, 2012), desarrollan el segundo cruce entre las categorías establecidas, que tiene que ver con las condiciones subjetivas relacionadas con los saberes, los sentidos y las experiencias desde donde se construye la formación de sujetos. Se comprende, entonces, que solo desde los significados y las intenciones que orientan la acción humana, la escuela logra tener sentido, comprendido este como “producción intersubjetiva, procesal y contextual que se revela en las prácticas, símbolos, rituales, instituciones, estructuras” (Pereira, 2012, p. 116). Es decir, el entramado de sentidos que se constituye en la cultura escolar, además de ser un referente para comprender el sentido de los actos, son tejidos desde los contextos que construyen las relaciones históricas, socioculturales y comunicativas del sujeto.

Por otro lado, con una mirada política enmarcada en el enfoque socioeducativo, la pedagoga argentina Tiramonti (2012) destaca el valor de encarar la indagación hacia el diseño de políticas exitosas para transformar la escolarización de los jóvenes en un trayecto significativo para su incorporación al diálogo social. La representación que hace del futuro le permite ubicar a los jóvenes en procesos culturales haciéndolos protagonistas del manejo de códigos culturales que tienen muy poco que ver con el universo simbólico que proporciona la escuela. Sus investigaciones muestran una decadencia de esta institución, en cuanto su dificultad para planear el futuro de los alumnos, expresada en elementos como

la primacía de los medios de comunicación masiva y las identidades que se forjan a la luz de la pertenencia a redes sociales y grupos de pares, que tienen una capacidad de regular gustos, comportamientos y modos de vida de los jóvenes (p. 180).

A pesar de que esta investigación muestre esfuerzos por explicar el desdibujamiento de la escuela frente al futuro de los jóvenes, al mismo tiempo refuerza la necesidad de replantear los

dispositivos en que ha caído esta institución (imposición de horarios, saberes tradicionales) con la intención de proponer un mecanismo que organice los contenidos desde las necesidades de la contemporaneidad. Así mismo, ratifica que el trabajo escolar no debe separar el mundo de vida de los jóvenes y la existencia de la conformación de subjetividades, que son objeto de la transmisión cultural de la escuela y el supuesto 'juvenil' (Berardi, 2007).

### ***1.1.3 Campo sociodiscursivo. Una manera de comprender la configuración subjetiva del joven en el plano comunicativo***

El campo socio-discursivo, además de capturar el mayor interés en este apartado, es uno de los que más amplio desarrollo ha tenido sobre investigaciones empíricas relacionadas con las configuraciones e interacciones subjetivas del joven en la escuela. En este campo se encuentran los estudios sobre los jóvenes desde los distintos aspectos relacionados con el lenguaje verbal, oral o escrito, siendo este el de mayor uso; al mismo tiempo, otros lo hacen a través de los medios masivos de comunicación o audiovisuales, y, por último, los estudios a través del lenguaje visual, que han sido los menos explorados.

#### ***1.1.3.1 Lo oral y lo escrito, piezas claves en el mundo del joven escolar***

El “lenguaje juvenil” es un eje que atraviesa en todas las direcciones el plano comunicativo del joven porque al tiempo que designa un conjunto de rasgos presentes en sus manifestaciones lingüísticas producidas en forma oral o escrita (Herrero, 2002), surge como una pluralidad de variedades juveniles (sexo, grupos específicos) mediadas por factores sociales, culturales y geográficos, asociados con el factor edad (Zimmermann, 2002). Desde esta postura se tiene en cuenta que no se puede hablar de un lenguaje juvenil escolar homogéneo, ya que el factor edad se mezcla con otros, generando variables como lenguaje juvenil femenino, lenguaje juvenil marginal, lenguaje juvenil de diferentes culturas juveniles, entre otras.

Para profundizar en la caracterización del lenguaje juvenil como manifestación sociodiscursiva conviene mencionar que, a pesar de los trabajos vanguardistas del mundo hispanico realizados por Barker (1950) sobre el lenguaje de los jóvenes pachucos en el sureste de Estados Unidos, este ha sido visto como marginal, debido a que es un grupo social que de manera equívoca se ha considerado como tal, según Zimmermann (2002), desde dos aspectos: el primero tiene que ver

con que la juventud no representa ningún factor de poder socioeconómico y el segundo porque el lenguaje juvenil, al considerarse una moda, tiene muy poca supervivencia por su variación respecto al tiempo y al espacio. En estas variaciones juega un papel determinante la escuela, por ser este un escenario de convivencia de subculturas donde se da una variedad social de la lengua, un sociolecto. Para centrar la atención en el lenguaje juvenil escolar, unido a lo cotidiano tanto institucional como en otros escenarios, conviene prestar atención a los aportes de Rodríguez (2002) y Morant (2002), a través de investigaciones relacionadas con su tema de investigación: “el lenguaje de los jóvenes”.

Rodríguez considera que, para la sociolingüística, el lenguaje de los jóvenes es importante especialmente cuando están solos y entre sus pares, por ser este el espacio donde muestran un estilo natural. Destaca, además, que si los jóvenes pertenecen a una subcultura, desarrollan un lenguaje especial (sociolectos), acompañado de argots marginales, caracterizados por un vocabulario reducido y falta de creatividad léxica. El uso del argot entre jóvenes evidencia el sentido de grupo influenciado por los lenguajes marginales, pero también impregnados del léxico de los jóvenes de mayor nivel social y cultural. La variación lingüística refleja algunos elementos como el estatus socioeconómico, la etnia, la religión, la profesión, la edad, siendo esta última la variable que más tiene en cuenta una persona en interacción verbal. Al mismo tiempo, Rodríguez sostiene que el aporte de los medios de comunicación aumentó nuevas expresiones de moda, donde se impone una comunicación rápida, efectiva y cifrada.

En lo que respecta al lenguaje de los jóvenes en la cultura escolar, este autor considera que hablar del lenguaje de los estudiantes es casi sinónimo del lenguaje juvenil y afirma que algunos de los trabajos publicados con este nombre han sido desarrollados a partir de datos escolares. Sin embargo, reconoce que existe un lenguaje específicamente estudiantil, cuya función de identificación grupal, desde la mirada sociolingüística, conserva una estrecha relación con los argots marginales. Morant (2002) desarrolla con mayor precisión esta variable a través de un análisis minucioso de frases utilizadas por los alumnos; logra un estudio lingüístico que le permite describir la vida de los jóvenes en la escuela y su forma de ver el mundo. Destaca que uno de los sentimientos que el joven vive con mayor intensidad es el amoroso; emociones que comparte con los compañeros, quienes tienen una gran influencia sobre sus vidas. “De hecho

algunos estudiantes afirman que por lo único que vale la pena ir a clase es por los compañeros” (p. 244).

Para Morant (2002) los estudiantes identifican una serie de obstáculos que muchas veces han llevado a que dejen la escuela. El primero está relacionado con la ley que los obliga a asistir a un centro educativo hasta cumplir con la enseñanza secundaria obligatoria. El segundo tiene que ver con la presión que ejercen los padres sobre ellos para que asistan a la escuela. Y el tercero se relaciona con la desconexión que hay entre la enseñanza y la vida cotidiana. A esto se suma la mala imagen que los estudiantes tienen de algunos docentes, por su carácter autoritario e impositivo para lograr hacer cumplir los deberes. Sin embargo, también se exalta la existencia de buenos docentes, aquellos que tienen un buen equilibrio entre la exigencia y la comprensión.

Desde el plano comunicativo, en este campo se encuentran características de la cultura escolar que también se reconocen en los estudios ya nombrados, como el descontento que manifiestan los estudiantes frente a la clase y al profesor, la asistencia obligatoria a la escuela, la utilidad laboral de los estudios, la escuela normalizadora e impositiva, además del desdibujamiento de una subjetividad, por mostrar ante los adultos un lenguaje enmascarado. Sin embargo, se destaca que en este campo se representan otro tipo de dimensiones de la experiencia que no están en el sociocultural ni en el socioeducativo, relacionadas con aspectos relevantes como sentir, pensar y actuar (amorosos, emocionales, perceptivos), entre otras piezas claves que responden a una realidad socialmente construida, que le da sentido a la comprensión de la experiencia humana.

### ***1.1.3.2 Lo visual y lo audiovisual. Dispositivos mediáticos, sociales y políticos***

Los medios audiovisuales deben su existencia como disciplina al reconocimiento de que la cultura posmoderna está mediada por el capitalismo de la imagen que se mueve a altas velocidades en el mundo tecnológico y la comunicación mediática. La cultura de la imagen (Richard, 2006), una cultura que emana del predominio cotidiano de lo visual en las formas de percibir el mundo y de interactuar con él, es la cultura que fluye cómodamente en la vida de los jóvenes, no solo por la seducción que ofrece su inmediato consumo de lo disponible y lo mostrable, sino porque permite su reconocimiento social desde el otro y para el otro.

En este escenario, se hace una revisión minuciosa de la obra *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, trabajo realizado por Dussel y Gutiérrez (2006). En él se compila una serie de ensayos contruidos en la comprensión transdisciplinar de la imagen y la mirada en cuanto cuerpos pedagógicos y sociopolíticos que suceden en la vida colectiva y cotidiana dentro y fuera de la escuela: el cine, la televisión, la prensa, el otro. La obra muestra el análisis de las características del campo visual actual y sus implicaciones para pensar la educación.

Dentro de los trabajos que relatan diversas experiencias de los jóvenes estudiantes con la alfabetización audiovisual, se encuentra el de Pancani (2006) y Serra (2006). Pancani, a través de una confrontación entre la producción mediática y lo que genera la escuela, devela realidades sobre la vinculación entre los medios de comunicación y los contenidos curriculares, valorada como un lenguaje divorciado: “La escuela no le permite a los alumnos que, desde su propia experiencia, resignifiquen los proyectos culturales que los medios difunden, que centran su atención en el argumento, en los procedimientos de disuasión y persuasión” (Pancani, 2006, p. 272). Por otro lado, Serra lleva a pensar la escuela como espacio subjetivo, donde se puede incorporar el cine a la práctica educativa por ofrecer acontecimientos reales que sensibilizan y dibujan proyectos basados en una nueva forma de mirar. Esta estrategia pedagógica desde la perspectiva de lo fílmico permite, no solo evaluar la escuela, sino también los procesos socioculturales que esta construye, al conectar el currículo con el mundo exterior del sujeto. Es un ejercicio visual que requiere una transformación epistémico-teórica por parte del docente, donde se garantice el encuentro de lo estético, lo político y lo social con las maneras de ver el mundo.

Paralelamente, Dussel y Gutiérrez (2006), a través de una discusión crítica, muestran la necesidad de fortalecer un proyecto de pedagogía visual que oriente la práctica formativa en distintos ámbitos sociales e histórico-culturales. Las autoras cuestionan los esquemas racionales tradicionales frente a la educación de la sensibilidad y la lectura de otros discursos contenidos en el lenguaje audiovisual. Abre la discusión de situaciones surgidas de su compromiso con la investigación socioeducativa a través de la fotografía, los *reality shows* y las series televisivas para jóvenes.

Estos estudios evidencian un desencuentro escuela-medios de comunicación porque la escuela no proporciona las herramientas necesarias para propiciar el diálogo con los medios, la comprensión de sus efectos y el procesamiento de la información que se expande a altas velocidades. Por el contrario, la escuela, bajo un escenario de vigilancia, muestra lo que a su modo de ver es necesario visualizar y expandir, llevando así a la no resignificación de la experiencia juvenil, una experiencia dada desde la comunicación a través de otros lenguajes.

Por este mismo camino, los trabajos de Antelo (2006), Duschatzky (2006) y Fischman (2006) presentan una construcción de relatos a partir de imágenes que muestran una producción distinta de saberes expresados directamente por los alumnos. Antelo, desde el vínculo de la domesticación del ojo y la sensibilidad corporal, logra captar un amplio repertorio de experiencias escolares que normalmente son invisibilizadas por ser asumidas como episodios comunes y efímeros, sin pensar que pueden ser trascendentales en el sujeto que los vive. Desde esta premisa, cuestiona los límites que fluyen en la interacción semiótica presente en la escuela (subjetividades) y la relación con el entorno. En este mismo sentido, Duschatzky, mediante el uso del vídeo y la historia de un adolescente que vive la escuela como experiencia de vida, logra explicar los mundos subjetivos de las interacciones que recrean los fenómenos educativos. En este trabajo se relata cómo Marcelo, un alumno con comportamiento inmanejable para los maestros, no manifiesta una subjetividad disciplinada, debido a que “está despojado de los atributos propios de una subjetividad pedagógica”. Basado en Foucault (2005), en este trabajo se reconoce a la escuela como institución de encierro donde se vive el manejo del poder a través de la vigilancia de los cuerpos y la codificación de espacios y lenguajes. Se percibe como una organización que posibilita “una intervención puntual (de diferenciación, de corrección, de depuración, de eliminación) en cada momento del cuerpo; posibilidad de caracterizar, y por lo tanto de utilizar a los individuos según el nivel que tienen en las series que recorren” (Duschatzky, 2005, p. 97). Esta postura muestra la escuela como una de las instituciones que ha dejado ver al joven bajo una serie de prácticas dirigidas que encauzan su conducta y su aprendizaje.

Por otro lado, Fischman desde la premisa: “Es sorprendente comprobar que en Estados Unidos son muy pocos los trabajos de investigación del área educativa que incorporan lo visual” (2006,

p. 235) y a través de la fotografía como proceso revelador de imágenes, logra desarticular la realidad mediante la producción de sentidos generados social y subjetivamente. Al mismo tiempo, analiza el valor interpretativo de las fotografías en la vida de la escuela, frente al desafío de desarrollar distintos modos de ver y dejar posibilidades abiertas para emprender nuevas experiencias investigativas.

Los trabajos anteriormente citados muestran (i) el desdibujamiento de la escuela con relación a los medios audiovisuales, y (ii) un encuentro tradicional de no relación con el mundo de los jóvenes en lo referente a su no reconocimiento como sujetos sociopolíticos porque no se prioriza en su naturaleza participativa y subjetiva, entendida esta última como construcción social constituida. Por otro lado, los autores con sus posturas denotan un interés por comprender el discurso pedagógico de la imagen, dado desde la educación de la mirada que surge en la dinámica de la acción social y la cultura visual, un gran reto frente a una sociedad donde las subjetividades enmarcan su rumbo en el mundo virtual.

Los textos obligan a repensar la pedagogía de la imagen para buscar la construcción de prácticas socio simbólicas que procuren la participación subjetiva desde lo sensorial. No obstante, se sigue notando un vacío respecto a propuestas que involucren “la materialidad dinámica” (Bolívar, 2002) del joven, porque no se logra penetrar en sus dimensiones personales (afectividad, pasión y emocionalidad), que solo pueden expresarse a través del refugio en el propio yo, en las experiencias vividas mediadas por sus intereses, proceso reflexivo que puede ser relatado desde y para su realidad estética. Se observa, entonces, que hay un avance significativo en lo que respecta al uso de la imagen desde elementos mediáticos (blogs, cine, tv, prensa), vistos como una estrategia didáctica y no como un lenguaje que propone una lectura. En este sentido, se produce un ausentismo de elementos que narren de manera visual al joven en sus formas de ser y pensar, dados por la afectividad y el reconocimiento del otro, en tanto enclaves semióticos en la construcción de subjetividades.

En una línea similar a la anterior respecto al proceso de relación del joven con la cultura de la imagen, pero distinta en sus intenciones en cuanto a la configuración del sujeto, se encontraron estudios que giran en torno a los jóvenes como consumidores y productores permanentes de los

medios de comunicación. Estos dispositivos se reconocen en los siguientes trabajos como escenario de prácticas cotidianas de producción escrita y visual, donde se da paso a las expectativas de los jóvenes como una forma de “contar una historia que permita a otros contar(se) la suya” (Hernández, 2010, p. 97). En este grupo se inscribe el trabajo *Investigar con jóvenes. ¿Qué sabemos de los jóvenes como productores de cultura visual?* (2013), donde se recoge el resultado de una serie de trabajos del grupo de investigación Edarte, que dan continuidad al desarrollo de dos proyectos: *Jóvenes productores de cultura visual: competencias y saberes artísticos en educación secundaria* (2009) e *Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas* (2013). Se trata de un trabajo que representa un conjunto de dimensiones de la experiencia humana en relación con el análisis de imágenes y prácticas sociopolíticas y culturales que persigue conformar un mapa específico en producción de cultura visual. En palabras de Aguirre, se trata de

...Un mapa que ponga en relación el propio objeto (imagen) visual con las circunstancias de la producción —los ámbitos de aprendizaje, las prácticas de profesionalización y legitimación, etc.—, los regímenes de distribución y los lugares de su difusión —la interacción con otros sistemas de representación, las relaciones con las artes, el uso de la tecnología, etc.—, la construcción de sentidos —la subjetivación, las connotaciones subculturales, las cuestiones de orden estético—, así como las implicaciones sociopolíticas, culturales y, en el caso que nos ocupa, educativas de todo ello (2013, p. 14).

En este pretencioso escenario se encuentra el trabajo de Hernández (2013), quien muestra cómo los jóvenes aprenden dentro y fuera de la escuela en relación con la cultura visual. El autor cumple este objetivo desde la perspectiva de los ‘alfabetismos múltiples’, reconocidos por Matthews como “el impacto de la nueva economía y las actuales condiciones culturales en las que las personas han de saber para dar sentido al mundo, a ellos mismos y a los otros” (Hernández, 2013, p. 85). En este escenario, donde la comunicación está mediada por distintos alfabetismos (visual, auditivo, gestual, corporal), es necesario pensar, además de los contextos, las formas en que los jóvenes inician y desarrollan los procesos de aprendizaje dentro y fuera de la escuela. De la relación jóvenes-medios digitales, el autor propone como punto de partida dos modos de relación con la cultura visual: miradas culturales y experiencias de subjetividad. La fusión entre estos dos elementos articula la cultura de participación, “estableciendo ese cruce entre mirada cultural (visualidad) y subjetividad (que dice de quién mira y construye los relatos visuales)” (Hernández, 2013, p. 88).

Aunque en este texto se puede percibir una propuesta para el desarrollo de la creatividad y la colaboración entre jóvenes mediante actividades comunicativas, también muestra que los cambios en el uso de las tecnologías no han afectado a la escuela. Esto se debe a que todavía están presentes dos culturas distintas en el uso de los medios en relación con el conocimiento: por un lado, fuera de la escuela, los jóvenes tienen la posibilidad de utilizar múltiples alfabetismos, aunque, debido a la poca orientación, de forma fragmentada y dispersa. Y, por el otro, en la cultura escolar, los maestros limitan el conocimiento, al regular el contenido y producto de la información disponible y presentada (Hernández, 2013).

Ante esta tensión, se puede deducir que, a través de procesos de comunicación, los jóvenes aprenden y se configuran dentro y fuera de la escuela. Dicho aprendizaje genera subjetividades emergentes y subjetividades producidas por la institución. ¿Cómo se relacionan estas dos cuestiones, teniendo en cuenta que “el juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento”? (Bolívar, 2002, p. 43). Esta pregunta ha venido generando debate en el campo educativo y, además, es una comprensión necesaria desde la cultura visual, entendida como “la reflexión y las prácticas en torno a las maneras de visualizar las representaciones culturales, y en particular, las maneras subjetivas e intrasubjetivas de mirar el mundo y a uno mismo” (Hernández, 2010) (Hernández, 2010, p. 21).

En esta misma línea, Montenegro (2013) a partir del estudio crítico de novelas gráficas autobiográficas realizadas por tres de las exponentes más destacadas de este género (Marjane Satrapi, Zeina Abirached, y Parsua Bashi), arma una propuesta experiencial donde los y las adolescentes de secundaria se apropian de las obras y les dan una relectura con sus propias historias de vida, transformando esos relatos en una fuente de evocación de sus propias etnografías. Relatan en clave de obra gráfica sus preocupaciones y sueños como jóvenes, estudiantes o como personas enamoradas. Los relatos gráficos se generan bajo el desafío de “ser ellos y ellas mismas el centro de las obras, trabajar un relato visual que guarde relación con sus propias experiencias, su vida, pasajes de ella o acontecimientos que los hayan marcado como jóvenes” (p. 177). Esta mirada reconoce a la escuela como “el lugar por excelencia para poder generar estos espacios de encuentro con quienes puedan ayudar a exteriorizar de forma gráfica y artística el pasado de cada uno, nuestras propias vivencias” (Montenegro, 2013, p. 175). Es el

posicionamiento de las propias experiencias como elemento central en el momento de aprender. Se considera que, dentro de los trabajos estudiados, este da una perspectiva distinta al planteamiento en cuestión, por ser una investigación crítica y participativa que rescata experiencias de vida y sueños, a través de obras gráficas.

Finalmente, este apartado se completa con el relato de una experiencia llevada a cabo por López (2013) a partir de la cual cuestiona los procesos de mediación pedagógica entre lo que a los jóvenes les gusta hacer y lo que la sociedad espera que hagan. Preguntar a los jóvenes qué desean pintar, mediado por un resultado visual esperado y un compromiso laboral, llevó a este artista a proponer la reinterpretación de obras de arte famosas que consideraban lúdicas. Surgió *Guernica*, de Picasso, pero bajo otra versión, nuevos colores, cuerpos más mutilados. Desde esta investigación, se considera que incorporar en los planes de acción educativa las nuevas prácticas culturales que los jóvenes han adoptado (grafiti, concursos de skate, conciertos de rap) es una alternativa positiva. Y lo es, no solo porque “la gran afluencia de jóvenes a estos talleres ha hecho de ellos un punto de encuentro para las diferentes subjetividades que parecieran estar en eterno conflicto con la idea de civismo, arte y escuela que el adulto propone” (López, 2013, p. 172), sino porque es necesario tener un acercamiento a sus relatos, no a través de “guernicas” sino desde su lenguaje simbólico, líneas y formas caóticas como acto de resistencia.

De la reflexión en el campo sociodiscursivo surge un tercer y último cruce, interpretado como una fuerte tensión joven-escuela en el plano comunicativo y uso de los diferentes lenguajes (verbal, visual y medios de comunicación). Dichos elementos no han logrado constituirse en la producción de saberes, la construcción de sentidos y la formación de sujeto, generando dos tipos de subjetividades: las emergentes y las producidas por las instituciones educativas. Es una situación de interferencia que muestra un juego de subjetividades en proceso dialógico, que la escuela solapa, pero que la cotidianidad escolar viene visibilizando.

En este cuestionamiento, también han surgido en el campo de la comunicación/educación posturas como las de Kaplún (1998), Huergo (2000), Barbero (2003) y Muñoz (2007). Son propuestas que desafían otros caminos a recorrer en lo que tiene que ver con la relación prácticas pedagógicas y prácticas culturales. Otras miradas, relacionadas con entornos personales de

aprendizaje y nuevas ecologías del aprendizaje en contextos múltiples como las de Cobo y Moravec (2011) ofrecen ideas novedosas en el cambio de la educación, la comunicación y la estética trasmediática. Las propuestas mencionadas están enfocadas a que la escuela tenga una visión más amplia de las nuevas tecnologías de la información en los procesos de enseñanza aprendizaje; además ofrece otros discursos que favorecen la recreación de imágenes y sonidos propios de las nuevas culturas emergentes, dentro de la red simbólica de los “lenguajes juveniles”, entendidos como vivencias, saberes y visiones de mundo con que ingresan los jóvenes a la escuela.

Las revisiones en el campo sociocultural, socioeducativo y sociodiscursivo muestran que, en los últimos veinte años, la juventud como objeto de estudio ha cobrado un profundo interés en las ciencias sociales, especialmente en lo referido a las culturas juveniles y los escenarios no institucionalizados. No obstante, son escasos los estudios que han comprendido a los jóvenes desde procesos de subjetividad que los incluya en las construcciones de mundo. Estos primeros trazos dibujan un escenario que incita a romper con la lógica tradicional en la que se considera al sujeto en la escuela desprovisto por la cultura y la sociedad en que vive. Se advierte la necesidad de fortalecer prácticas pedagógicas relacionados con la cultura de la imagen, no desde una función instrumental de carácter educativo, sino como proceso comunicativo y acto sociocultural que le permite al joven escolar relacionarse en la cultura contemporánea, con el conocimiento.

## **1.2 CONSTRUCTOS SOCIALES Y CULTURALES EN LA CONDICIÓN JUVENIL**

Problematizar el tema en estudio desde la idea de juventud y su mirada en términos socio-culturales se da en un terreno complejo. Este campo suscita ciertos cuestionamientos de las relaciones del joven con los contextos sociales y culturales, tales como ¿quiénes son y cómo se identifican los jóvenes?, ¿por qué este grupo ha tomado tanta fuerza en las últimas décadas en los escenarios institucionalizados y no institucionalizados?, ¿qué significa ser joven en medio de la cultura visual y la era de la información?, ¿qué significa ser joven en la escuela?, ¿cómo son reconocidos los jóvenes en los procesos educativos?, ¿cómo los docentes nos colocamos ante los jóvenes?, entre otras preguntas que generan ciertas provocaciones tanto culturales como educativas que son necesarias de abordar. Esta mirada en lo concerniente a la juventud permite

delimitar su reflexión, y al mismo tiempo tener un acercamiento a esta categoría en lo que respecta a su reconocimiento en las variables tiempo y espacio.

Las legislaciones de los distintos países han concebido la noción de juventud desde dos calificativos genéricos: la condición biológica relacionada con un tipo de edad y la socio-económica supeditada a una fase de la vida cuando el sujeto se prepara para asumir la responsabilidad del mundo adulto –la participación en el mercado laboral y la construcción de una familia–. En este sentido, la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas [ONU], reconoció a la juventud como el rango de edad entre los 15 y los 24 años de edad, especificando la adolescencia tardía de 15 a 19 años y la juventud plena de 20 a 24 años (2010). Así mismo, la Comisión Económica Para América Latina [CEPAL] considera que, el término ‘juventud’ se refiere al período del ciclo de vida en que las personas transitan de la niñez a la condición adulta, y durante el cual se producen importantes cambios biológicos, psicológicos, sociales y culturales (2000, p. 26). En general, el rango del sujeto joven oscila entre los 15 y los 25 años; sin embargo, estas definiciones son usadas regularmente para establecer un límite en cuanto los jóvenes como dato estadístico.

No obstante, además de la edad biológica se han tenido en cuenta otras formas de definir esta categoría, relacionada con las dimensiones históricas, sociales, culturales y políticas que constituyen la experiencia de ser joven en un espacio-tiempo. De ahí, que los estudios de los jóvenes desde cualquier perspectiva no se reduzcan hoy a una categoría de edad, sino más bien a su visibilización

como grupo humano que resulta especialmente afectado por las complejas dinámicas sociales en los ámbitos locales, nacionales y globales; pero, además, de su potencial creador de nuevas formas de ser en el mundo y de construirlo a partir de su deseo (Alvarado y Vommaro, 2010, p. 7).

Bajo esta mirada, se aborda una serie de conceptualizaciones diversas y cambiantes por las que ha pasado la categoría “jóvenes”. De la consideración de su existencia desde su delimitación biológica y socio-económica hasta su reconocimiento protagónico como realidad socio-cultural expresada por muchos investigadores como categoría sociológica en el marco de la “condición juvenil”. Es una mirada que no busca mapear las formas como se ha construido la categoría en contextos históricos; más bien, desde una dimensión educativa y socio-cultural, pretende mostrar la forma como la juventud con su carácter dinámico y discontinuo ha ocupado un espacio en los

tratados seudocientíficos de los inicios de la modernidad hasta las actuales sociedades de desarrollo, en las cuales ha despertado un floreciente interés.

El trazo del reconocimiento de la juventud, y la construcción de la mirada socio cultural en su visualización de condición juvenil, permite delimitar la categoría en estudio. La condición juvenil está actualmente configurada por dos dimensiones fundamentales de las cuales, la escuela debe estar atenta: La subjetividad y la era de la información.

### ***1.2.1 Nombrar la juventud. Un primer paso hacia su reconocimiento***

Aries (1987, p. 38), como uno de los principales teóricos de la juventud, expone de manera clara la forma cómo se empezó a significar las edades de la vida en los inicios de la modernidad. Este teórico explica la manera cómo los autores utilizaron una terminología científica del mismo orden de una explicación física para concebir la biología humana, referida más tarde a una experiencia común de la vida expresada en la especulación clásico medieval puramente desde lo verbal: infancia y puerilidad, juventud y adolescencia, vejez y decrepitud.

La sociedad tradicional no podía representar bien al niño, y menos todavía al adolescente. La duración de la infancia se reducía al período de su mayor fragilidad, cuando la cría de hombre no podía valerse por sí misma; en cuanto podía desenvolverse físicamente, se le mezclaba rápidamente con los adultos, con quienes compartía sus trabajos y juegos. El bebé se convertía enseguida en un hombre joven sin pasar por las etapas de la juventud (Aries, 1987, pp. 9–10).

La etapa considerada de los 28 a los 45 años aproximadamente fue reconocida como una mediana edad llena de fortaleza y plenitud, en la que no había cabida para la adolescencia, por eso, se confundió con la infancia. La larga duración de la infancia desde el lenguaje común sin limitarla con la pubertad existió por la indiferencia frente a los fenómenos biológicos. En esta época, se reconoció la primera infancia prolongada hasta los diez años; la mezcla arcaica de edades persistió durante los siglos XII y XVII, cuando en los mismos cursos se encontraban muchachos de 10 y 14 años, adolescentes de 15 a 18, y jóvenes de 19 a 21 años. Lo que da cuenta que en la sociología clásica no se visibilizó esa etapa puente entre infancia y adultez.

Fue hasta finales del siglo XVIII y principios del XIX que se logró la separación de la infancia, la adolescencia y la vejez. Por iniciativa de la burguesía, la escuela empezó a experimentar transformaciones con la intención de responder a un deseo de rigor moral: el de aislar a los jóvenes del mundo adulto. El desarrollo de la burocracia también dio origen a la enseñanza

superior –universidad–. Este tiempo dedicado al estudio permitió que los jóvenes gozaran de otros espacios antes de llegar a la vida laboral. Sin embargo, la vida del joven tanto dentro de la escuela como fuera de ésta, dependió por mucho tiempo de las costumbres familiares. “Esta ausencia de separación entre la segunda infancia y la adolescencia, que desapareció en la burguesía a lo largo del siglo XIX, subsiste todavía hoy día en las clases populares apartadas de la formación secundaria” (Aries, 1987, p. 318). Es una crítica a la escuela porque lo enseñado no sólo no podía servir para nada, sino que podía perjudicar al joven por su no pertinencia con los valores socio–culturales de la época.

Los peculiares atributos, la fuerza física, la alegría de vivir, hará del adolescente el héroe del siglo XX. Así, la juventud se volvió un fenómeno general después de la guerra de 1914 cuando los combatientes se opusieron a las viejas generaciones de la retaguardia. “La conciencia de la juventud ha sido primero un excombatiente, y este sentimiento aparece en todos los países beligerantes (...) A partir de entonces se prolongará la adolescencia, acortando la infancia y haciendo retroceder la madurez” (Aries, 1987, p. 54). En esta época, al mismo tiempo que se reconoce al joven como actor político, se comprende la adolescencia como la edad favorita, donde todos quieren estar y quedar, es la reconocida predilección por la juventud. Este tiempo de la juventud que se venía preparando desde finales del siglo XIX, denominado por Ortega y Gasset (1928) *imperio de los jóvenes*, según Feixa “no era más que la emergencia de una nueva forma de participación política, en la que el factor generacional (estudiantil) capitalizaba los deseos de cambio democrático” (2010b, p. 14). Esto significa que el florecimiento de los jóvenes más que un fenómeno pasajero puede tomarse como una situación trascendental en la construcción de las juventudes actuales.

Esta aproximación muestra como en la primera mitad del siglo XX la categoría juventud no se dio como una construcción autónoma, sino más bien al margen de unas interacciones sociales en las que se situó al joven en limitantes relacionadas con la independencia, la vigorosidad y el hedonismo. Es un modelo relacionado con una especie de moratoria<sup>2</sup> en cuanto a espacio temporal. Esta construcción de joven –relación del yo con su ambiente social– desde la teoría del

---

<sup>2</sup> Esta ampliación de tiempo que concede Feixa a la juventud, deja ver el retraso de la incorporación del joven de comienzo del siglo XX al mundo laboral y a pasar cada vez más tiempo en instituciones educativas. Es un término ambivalente por poner de manifiesto las reacciones contrapuestas que consideran la adolescencia según la clase social.

psicoanálisis propuesta por Erikson (1987) es una experiencia que le da la posibilidad a este sujeto de reflexionar sobre su identidad y su preparación para la adultez. Los jóvenes se convirtieron en depositarios de futuro de sus padres al empezar a concebir un proyecto de familia.

Mientras para los jóvenes burgueses significaba un período de moratoria<sup>1</sup> social dedicado al aprendizaje formal y al ocio, para los jóvenes obreros era una de las consecuencias de la segunda industrialización, que los expulsaba del mundo del trabajo y los condenaba al paro forzoso y a la calle (Feixa, 2006, p. 4).

Se trata según este autor de la primera generación de jóvenes en la era contemporánea: *generación A (Adolescente)*. Pasando a la segunda mitad del siglo XX, y desde un concepto de moratoria más profundo, la juventud empezó a ser comprendida como experiencia social. Para el caso europeo y norteamericano, fue la segunda guerra mundial (1939–1945) y las que surgieron después de ésta como la Guerra fría (1947–1991) y la Guerra de Vietnam (1959–1975), referentes que generaron una serie de condiciones que permitieron construir juventudes diversas.

A partir de los años 60 en las dinámicas de la modernización –surgimiento del mercado, consumo de la industria cultural y de los medios de comunicación, la educación secundaria para todos...– surge el joven como actor social. Se hace presente en la participación de distintos movimientos estudiantiles, notándose su estrecha relación desde un comienzo con su figura de estudiante secundario–universitario. Es así como se empieza a introducir el concepto de juventud estudiantil. Esta construcción, la resume Feixa (1998) en cinco factores que llevaron a la modificación de las condiciones socio–culturales de los jóvenes.

- 1) La emergencia del Estado del bienestar, 2) la crisis de la autoridad patriarcal, 3) el nacimiento del teenage market, 4) la emergencia de los medios de comunicación de masas y, 5) el proceso de modernización en el plano de los usos y costumbres que supuso una erosión de la moral puritana (Ej. Revolución sexual) (p. 43).

No cabe duda que, comparado con décadas anteriores, la década de los 60 marcó cambios trascendentales en la significación social de la juventud. Especialmente en lo referido a los procesos de autonomía y participación en diferentes escenarios públicos, pasando de la transformación de costumbres familiares a un universo simbólico propio en la oposición al mundo adulto como resistencia y legitimación como grupo social. Este sentimiento de descontento susceptible de cambio fue reconocida por Feixa (2006, p. 10) como *Generación H (Hippy)*. La mirada optimista con que se identificó la juventud duró poco debido al proceso de

reestructuración socio–económica que se vivió en las sociedades occidentales a mediados de los años 70. La imagen cultural de la juventud empezaría a estar marcada por el conformismo social, de ahí, que se iniciaron estudios de los jóvenes en su realidad social y con sus nuevas formas de violencia juvenil.

Investigaciones como las de Salazar (2002), González (2004) y Pérez (2006) acerca de los trazos sobre juventud en América Latina, muestran que en la segunda mitad del siglo XX la visión que se tuvo de este grupo social es polémica. Visibiliza al joven en un momento de tránsito problemático en el ámbito laboral y en patrones de conducta social y sexual, dejando ver a la juventud como una etapa de la vida carente de experiencia individual y social. No obstante, con la celebración del año Internacional de la Juventud (1985) y bajo el interés por las transformaciones y crisis de esta categoría, se dio una nueva etapa comprendida como el inicio de los estudios sobre juventud en América Latina, que devino dinámicas de cambio y participación en las decisiones políticas y sociales por depositarse en este grupo, según Mejías Quirós (2005), las esperanzas de una movilidad social a futuro.

### ***1.2.2 Construir la mirada socio–cultural de la condición juvenil. Un segundo paso hacia su comprensión***

Hasta acá se aprecia que, “la historia del siglo XX puede verse como la sucesión de diferentes generaciones de jóvenes que irrumpen en la escena pública para ser protagonistas en la reforma, la revolución, la guerra, el rock, el amor, la globalización o la antiglobalización” (Feixa, 2006, p. 3). Es una mirada que si bien resume los diferentes momentos por los que pasaron los jóvenes en el siglo XX, deja ver la forma cómo surgió una nueva generación como *cuero social*, con una cultura propia y diferente a la de los adultos. Es un nuevo escenario en el que se empieza a reconocer la juventud como una fase de la vida, no tanto definida por límites de edad biosicológicos, sino más bien como una posición socialmente construida y condicionada; lo que implica comprender desde la mirada de Bourdieu que “las divisiones entre las edades son arbitrarias” (2002, p. 163) porque limitan las etapas de la vida a un calificativo genérico. En el caso específico de los jóvenes, para referirse a ellos como una unidad social con intereses comunes en una edad definida. Para este sociólogo se constituye como un dato manipulable para indicar el peso simbólico relacionado con los valores socialmente construidos.

Esta nueva postura reconocida en los albores del siglo XXI, desde los estudios socio–culturales, suscita otras miradas sobre el sujeto joven, mediadas por el espacio–tiempo, la subjetividad, las sensibilidades, los medios de comunicación, las prácticas sociales en la era digital y los universos simbólicos que ella puede incluir. Para teóricos como Valenzuela (2009), Salazar (2002), Barbero (2002), Reguillo (2002), Serrano (1995), Marín y Muñoz (2001), este nuevo estatus de la juventud se ha convertido en una categoría sociológica en el marco de la “condición juvenil”, un marco caracterizado por variadas dimensiones que construyen diferentes formas de ver y pensar la juventud.

Los marcos teóricos posmodernos hacen referencia al reconocimiento de la juventud como categoría diversa, en la que “no existe una única juventud... las juventudes son múltiples” (Margulis y Urresti, 1998, p. 3). Así, la categoría juventud cobra significado cuando se comprende en el mundo individual y social de cada sujeto joven, ya que las percepciones y prácticas sociales permiten que se configuren subjetividades particulares a partir de un determinado espacio–tiempo. Lo que indica que la condición social de juventud es diferente para cada integrante de la categoría “joven” porque la noción y la intensidad del tiempo social varían en los estilos de vida.

La categoría subjetividad surge en un marco de confrontaciones y, al mismo tiempo, de confirmaciones que pueden dar cuenta de los desplazamientos y cambios de los sujetos jóvenes en una historia hecha por investigadores que han ido conformando el campo mismo de lo que significa y las posibilidades de significar joven en una sociedad y en una época determinada (Pinzón y otros, 2008, p. 192).

En este sentido, la subjetividad polemiza el concepto de sujeto juvenil. Al concebirse esta categoría dentro de una realidad social, se comprende a partir de significados que dan cuenta de prácticas comunes de la juventud como grupo de edad, las cuales, al mismo tiempo, están configuradas por prácticas que muestran una idealización socio–cultural propia de cada joven. Las características diferenciales de las juventudes tienen que ver con que lo juvenil sólo se puede entender en los ámbitos de los contextos de la sociedad a la cual pertenece: el mundo global, nacional, distrital y local, y el entorno más inmediato que circunda esa realidad: la familia, la escuela, el barrio, el grupo de amigos; también el estrato social, la generación a la que se pertenece, y además la diversidad en cuanto sexo, y religión. Por ello, “ubicar la condición histórica de los estilos de vida y praxis juveniles supone conocer sus diversidades y transformaciones” (Valenzuela, 2009, p.9). En esta medida existen distintas maneras de ser joven

en el marco de la heterogeneidad que deja ver las variaciones sociales, culturales y económicas de cada sujeto. Es un panorama pluralista marcado por una diferenciación social donde lo variado y lo movable por el espacio y el tiempo constituyen prototipos de ser joven. La juventud, sería entonces una categoría en la que los enclasmientos por edad, si bien no se podrían desconocer, tampoco serían la única consideración.

Las especificidades locales de los jóvenes impiden plantear políticas universales e indiscriminadas; aunque el enfoque etario es un punto de referencia obligado, impide leer sus mundos de vida, al simplificar en términos exclusivamente biopsíquicos. Las demás variables sociodemográficas (género, etnia, territorio...) los diferencian notablemente y permiten afirmar que existen muchas formas de ser niño y/o joven (Muñoz, 2012, pp. 57–58).

La singularidad de las subjetividades en construcción a la que le apuesta Muñoz se reconoce en el marco de una condición juvenil relacionada con una manera particular de ser y estar en la vida –sentirse joven en una época y en un lugar con determinadas formas de percibir y comunicar la realidad–. El reconocimiento de diferentes juventudes permite comprender esta categoría como un período variable de una sociedad a otra, en la que su existencia surge de acuerdo con los contextos socio–culturales en los cuales éstas van estando.

### ***1.2.3 Reconocer la subjetividad en la condición juvenil. Un tercer paso hacia su reflexión***

Desde hace algunas décadas, concretamente con el surgimiento del posestructuralismo<sup>3</sup>, se ha venido reflexionando teóricamente el tema de la subjetividad desde y para distintos campos. A partir de diversas tradiciones sociológicas ubicadas en una perspectiva posestructuralista se reflexiona mediante un encuentro dialógico entre Foucault (1968), Deleuze y Guattari (1997), Lazzarato (2006) y otros autores de los estudios culturales, sobre la manera cómo se viene comprendiendo el concepto de subjetividad en la condición juvenil.

La apuesta por inventar nuevas formas de subjetividad para librarse de los procesos de sujeción suscita en el sujeto cuestionamientos sobre su autoconstrucción. Por consiguiente, entra en un proceso que lo conduce a conocer e impugnar planteamientos impuestos socialmente. Es una apuesta que con Foucault (1991) se comprende como *el cuidado o experiencia de sí* relacionado

---

<sup>3</sup> El posestructuralismo –1960– como planteamiento teórico que pone en tela de juicio el estructuralismo en las ciencias humanas, tiene una preocupación general por cuestionar el análisis estructural sincrónico, para darle apertura al análisis diacrónico o histórico. Reafirma la importancia de la historia crítica, de lo aleatorio, lo discontinuo, lo diferente.

con la formación ética y política; con Guattari (1998) se enfoca al paradigma ético estético, relacionado con la creatividad como producción en un campo social, económico y político para reubicar el concepto ético. Deleuze y Guattari (1997) la reconocen en un proceso de *territorialización* (agenciamientos creados por la sociedad), *desterritorialización* (movimientos por los cuales se abandona el territorio) y *reterritorialización* (construcción de un nuevo territorio).

Foucault, en el ensayo *El sujeto y el poder*, publicado por Dreyfus y Rabinow (1982) expresa:

El propósito de mi trabajo durante los últimos 20 años no ha sido el de analizar los fenómenos del poder, ni el de elaborar los fundamentos de tal análisis. En cambio, mi objetivo ha sido crear una historia de los diferentes modos por los cuales, en nuestra cultura, los seres humanos se convierten en sujetos (p. 85).

En este lugar de enunciación en el que Foucault estudia la subjetividad en un proceso de objetivación dado desde y para ciertas prácticas relacionadas con la teoría del poder, la subjetividad se comprende en un campo de fuerzas de construcción y en las maneras de resistencia del sujeto para oponerse a los poderes que lo intentan configurar. “Podemos decir que todos los tipos de sujeción son fenómenos derivados que son, a duras penas, consecuencias de otros procesos económicos y sociales: fuerzas de producción, lucha de clases y estructuras ideológicas que determinan la forma de subjetividad” (Foucault, 1982, p. 91). Este proceso, además de permitirle al sujeto comprender que está sujetado por el control, está al mismo tiempo ligado a su propia identidad por un auto conocimiento. Esta comprensión consciente de quién y cómo estoy siendo, reconocida como “subjetividad” es una apuesta por imaginar y crear nuevas formas de subjetividad (Foucault, 1982).

Deleuze (2007) y Lazzarato (2006) coinciden en considerar en que Foucault sólo pensó en la construcción de la sociedad de control a las técnicas del gobierno como la biopolítica y el biopoder sin alcanzar a vislumbrar otras técnicas que expliquen el funcionamiento del poder en el capitalismo, y que hacen parte de los modos como los individuos se van convirtiendo en sujetos en medio de diversas circunstancias. Lazzarato en la búsqueda de un pensamiento propio bajo la comprensión de que “toda cosa es una sociedad” (2006, p. 57) logró identificar como las regulaciones del sujeto sobrepasadas por las nuevas dinámicas globales están articuladas ya no

tanto por los escenarios institucionalizados –la fábrica, el hospital, la cárcel–, sino cada vez más por los escenarios informativos y publicitarios –herramientas tecnológicas– logrando la identificación de consumidores en las sociedades de control.

Desde Deleuze y Guattari (1997), esta construcción se constituye en tres momentos fundamentales que permiten comprender las prácticas humanas en un proceso que configura al sujeto en un ámbito de relaciones entre la formación del nivel psíquico y el contexto socio-cultural. Se trata de *la territorialización*, *la desterritorialización* y *la reterritorialización* nacidos del mismo sistema de agenciamiento.

*La territorialización* es considerada como una construcción social en las relaciones de poder tanto materiales como simbólicas de los grupos como de las clases sociales que lo conforman. Aquí el sujeto es presentado desde agenciamientos variables de cuerpos que muestran cómo éste es desajustado de manera natural para hacerlo instrumento de reproducción, y que, además, tienen la capacidad de crear niveles de realización humana para la construcción de un nuevo territorio, el que “pertenece al orden de la producción, toda producción es a la vez deseada y social” (Deleuze – Guattari, 1985, p. 306). Esta construcción permite comprender que en la sociedad moderna se da una intervención social de manera totalizante a través de la circulación de nuevos dispositivos en medio de máquinas sociales en las que los jóvenes como consumidores de primer orden habitan comercialmente sus espacios. Estos segmentos caracterizados por dispositivos de poder regulan un tipo de relaciones engranadas en un sistema organizacional.

Partiendo de la idea que, al mismo tiempo que una *territorialización* está compuesta por agenciamientos, trae consigo una dinámica de *desterritorialización* en la que se abandona el territorio. Este momento es fundamental por generar nuevas composiciones relacionadas con el cambio de territorio definido por el afuera, en el que el sujeto pasa de ser agenciado por instituciones sociales (la familia, la escuela) a posibilidades participativas y autónomas que le permite reorientar su propio comportamiento y encarnar una condición de sujeto transformador mediante actos comunicativos/creativos. Este nuevo proceso constituye devenires en una vía trazada para evitar el dominio de territorios asociados con la normatividad y la institucionalidad. Es un proceso de transformación del agenciamiento en el que el joven mediante un truco

atractivo entra en una búsqueda de alternativas opuestas al orden establecido por medio de prácticas socio–discursivas de consumo cultural (imágenes, argots, ropajes, ritmos musicales) condensadas en la proliferación de subculturas urbanas, reconocidas como territorios propios.

El abandono de territorios creados en las sociedades significa que el pensamiento se hace posible en el proceso de creación, es decir se rompe el territorio existente con el tercer momento, *la reterritorialización*. En esta línea el sujeto construye un nuevo territorio, en el cual se puede decir “que en un determinado momento estabiliza el conjunto” (Deleuze – Guattari , 1997, p. 93) bajo la forma de producción de sentido o una estética de la experiencia humana. Este proceso no preexistente es trazado en medio de una ruptura; lo que significa que los dos movimientos pasan uno a otro, generando nuevos encuentros y nuevas funciones.

Estos planteamientos, al ser considerados primordiales por el poder de transformación que cargan, abren aquí otras miradas enmarcadas en los estudios de la comunicación–cultura desarrollados por Valderrama (2000), Huergo (2000) y Barbero (2003a). Para estos investigadores las tecnologías al ser parte de la producción cultural, se incorporan en las formas de percepción social y modifican las subjetividades. En este mismo sentido, Hardt y Negri (2004, p. 32) afirman que la producción del lenguaje y de lo simbólico, desarrollados por las industrias de la comunicación, son considerados uno de los aspectos más sobresalientes en la construcción de subjetividades. Esta configuración propia de mundo por parte de un sujeto que se interrelaciona permanentemente con la cultura de la imagen y que se construye a sí mismo en esa relación, es una experiencia que incide en la constitución de nuevas experiencias sensoriales. De esta manera, el lenguaje le da la posibilidad al sujeto joven de situar su experiencia, deconstruir y reconstruir su propia historia de vida mediante sensaciones y expresiones visuales que generan diversidad en la configuración misma del sujeto.

La comunicación, más que pensarse en la evolución tecnológica, se sitúa en los procesos de construcción subjetiva. “Lo que los procesos y las prácticas de comunicación colectiva ponen en juego no son únicamente desplazamientos del capital e innovaciones tecnológicas, sino profundas transformaciones en la cultura cotidiana de las mayorías” (Barbero, 1993, p. 53). Comprendida así la comunicación, pasa de la interpretación de los discursos masivos de su

propio consumo a un rehacer conceptual construido para un encuentro dialógico de sujetos en la experiencia cotidiana. Se concibe como un acontecimiento que involucra sujetos y sociedades en tiempo–espacio distinto, identificándose, no como un proceso de instrumentalización mecánica en entornos digitales, sino más bien como un conjunto de interacciones –tecnicidades, saberes y emocionalidades– tejidas socialmente.

Dicho esto, se puede enunciar que la configuración subjetiva al mismo tiempo que se construye bajo condiciones particulares también está constituida por el deseo de auto–reconocimiento y la comprensión natural de por qué, cómo, y qué significado tiene lo que cada sujeto está construyendo. En este sentido, la subjetividad humana se vincula a experiencias, saberes y lenguajes que hacen parte de la vida de los sujetos. Para efectos de una delimitación necesaria, el concepto de subjetividad que interpela la categoría juventud es concebida como el resultado de la relación existente entre las posturas normalizadoras y las fuerzas internas de deconstrucción que buscan oponerse a dicho sometimiento desde prácticas socio culturales y socio políticas propias de cada contexto. Desde este lugar de enunciación, hablar de subjetividad en la condición juvenil, es hablar de los modos como los individuos se van convirtiendo en sujetos en medio de los procesos de control y auto constitución.

### **1.3 RECURSO TEÓRICO Y METODOLÓGICO LA PRÁCTICA, LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y LA ARQUITECTURA DE LAS PRÁCTICAS COMO RECURSO TEÓRICO EN LA IAP**

A mediados del siglo XX surgió en Latinoamérica y algunos países occidentales un colectivo de académicos cuya preocupación fue garantizar una educación más participativa y justa. Se empezaron a desarrollar distintos estudios para comprender de un modo más holístico la práctica en el campo educativo. En esta revisión se trata de explicar la práctica como ejercicio reflexivo para la transformación. Esta primera aproximación teórica permite describir la forma como la práctica pedagógica reflexiva vehiculiza su sentido ético – político a la luz de la arquitectura de las prácticas comprendida como un recurso teórico y andamiaje pedagógico que provee unas categorías de análisis en la IAP. El estudio se sustenta en la revisión de algunos de sus máximos representantes, comenzando por Dewey (2004), Elliot (1993) y Shön (1992), pasando por Freire (1998), hasta llegar a Kemmis y Smith (2008).

Cuando hablamos del estudio y la comprensión de procesos de enseñanza y aprendizaje llevado a cabo por docente (profesora investigadora) y estudiantes (jóvenes participantes), hablamos de una práctica; pero ¿qué se entiende por práctica? El punto de partida a que nos remite este interrogante tiene que ver con un repaso de la construcción del concepto de práctica desde una mirada crítica al sesgo que se ha construido en la teoría académica misma, hasta el rompimiento del círculo práctico que en la cotidianidad de la escuela los docentes han legitimado. El intercambio entre teorías y hechos para lograr comprender el concepto de práctica en medio de acciones adecuadas y válidas lleva a un recorrido que busca develar nuevos modelos para un estudio más contextualizado de la práctica.

En esta medida, es necesario primero comprender que toda práctica se concibe en las cuestiones humanas. La idea de comprender la práctica en medio de los actos humanos y las situaciones sociales (Stenhouse, 1991), permite remitirnos a la concepción de Aristóteles (1983) en la que concibe la práctica como una praxis, es decir, como una acción con una determinada finalidad: transformación del ser humano mismo. Dicha decisión de transformación remite entonces a un juicio de reflexión que parte del carácter imperfecto del ser humano. En este sentido el nivel de reflexión resulta ser útil por estar direccionado no en los procesos técnicos para producir resultados independientes al proceso, sino bajo la comprensión de un conjunto de principios que legitiman condiciones facilitadoras en relación con la coherencia ética.

La consideración del ejercicio reflexivo en la formación profesional puede reconocerse desde los aportes de Dewey (2004), relacionados con la acción reflexiva como una forma ordenada de afrontar las dificultades a la luz de ciertos fundamentos. En esta dirección, Elliot (1993), afirma que “facilitar los procesos de comprensión de la realidad natural, social e individual es una compleja práctica” (p. 16). Esta perspectiva abre la mirada a la reconstrucción individual y colectiva del conocimiento mediante el método más racional de intervención que propone Elliot (1993), ‘*la deliberación*’ (p. 17). Para este teórico se trata de un método racional de intervención que pone como centro la reflexión y el diálogo para alcanzar la comprensión de los conceptos éticos y los dilemas de la práctica. Con el uso del método de liberación el docente puede lograr desarrollar el conocimiento práctico sobre las situaciones educativas en el aula, hasta llegar a superar sus funciones técnicas acumuladas en la tradición de su experiencia.

El planteamiento expuesto considera que la responsabilidad de desarrollar los conocimientos profesionales le corresponde a los docentes más que a los investigadores externos. En este sentido la participación es activa e igualitaria ya que permite relaciones horizontales entre los actores sociales docente–estudiante, que posibiliten el actuar como iguales en un colectivo social. Es una apreciación que le otorga al docente un rol especial en la práctica, se trata de alejarlo de la postura rígida y la ubicación inmóvil en que en algunas ocasiones se le es situado.

Así concebida la deliberación práctica desde Elliot, es un desarrollo similar al que Shön (1992) plantea en su concepto de ‘*pensamiento práctico*’, una interesante interpretación relacionada con

Una nueva epistemología de la práctica que pusiera de relieve la cuestión del conocimiento profesional sumiendo como punto de partida la competencia y el arte que forman parte de la práctica efectiva; sobre todo, la reflexión en acción (el pensar en lo que se hace mientras se está haciendo) (p. 9).

Estos pensadores, preocupados por la necesidad de estudiar la práctica orientada por la actuación coherente con los valores profesionales, comprenden lo normativo de dichos valores en relación con los valores que enmarcan la coherencia ética de la práctica. Sus reflexiones ofrecen en sus conceptos la necesidad de que el docente comprenda las normas mediante la reflexión para los fines prácticos. En palabras de Elliot (1990) “la teoría normativa –teoría de los fines prácticos– se desarrolla mediante la reflexión sobre los medios, y como ésta hace surgir nuevas posibilidades para la selección de los mismos, se lleva a cabo en forma de teoría práctica” (p. 94). Esta postura refleja una preocupación relacionada con que el docente asuma la práctica como algo propio con la intención de reconocerse en un estudio permanente de su propio hacer, y con el fin de lograr posibles mejoras –aprender reflexionando–. Es una concepción que no limita al docente, que lo anima a salir de los parámetros establecidos y que está basada en una conciencia que refleja concepciones personales y sociales que tiene cada sujeto en relación con el actuar bien.

Las apreciaciones expuestas sobre el concepto de práctica son el punto de partida que desborda una serie de pensamientos enmarcados en un objetivo social; se trata de la dimensión ética –política que debe tener todo docente en su direccionamiento reflexionado de la propia acción educativa. Sostenidos en estas primeras posturas se propone entonces estudiar la práctica en la base de cualquier dinámica humana –sociedad–. La práctica al considerarse en la vida humana,

es decir en un fenómeno antropológico remite a la reflexión para tener la posibilidad de comprender y orientar dicha acción. En esta lógica constructiva, y a falta de procesos y resultados pedagógicos traducidos en buenas prácticas, surge la pedagogía moderna para romper con el círculo entre acción educativa y costumbre; y ubicar la práctica en una disciplina científica –la pedagogía–, que se constituye como un campo de saber y como solución a ciertos asuntos sociales.

En esta construcción, pensadores como Habermas (1987a; 1987b), Freire (1998), Kemmis y Smith (2008), entre otros, ponen a discusión cuestiones relacionadas con la praxis. Freire (1998), como otros pensadores latinoamericanos, reconoce la práctica pedagógica como actividad holística fundamentada en la dignidad humana. En ella identifica ciertos saberes inmersos en un compromiso ético y político. Uno de sus principios tiene que ver con trabajar con rigor metódico para que los participantes se vayan transformando en sujetos reales de su propia construcción. En este sentido apostó a ‘*prácticas emancipadoras*’ para alcanzar mayores niveles de autodeterminación en los que el entendimiento auto reflexivo más allá de la práctica cotidiana, y mediante una lógica en la acción se va construyendo en la praxis y en la concepción crítica de la realidad. “Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de producción o de su construcción” (Freire, 1998, p. 24). Desde esta postura basada en la libertad y la autonomía racional, se comprende que, si el saber se asume como una reproducción de significados enmarcados en los principios de control, además de deformar la creatividad de docente y estudiante, conlleva a la regulación de la práctica.

La reflexión de la ‘*deliberación*’ de Elliot (1993), el concepto de ‘*pensamiento práctico*’ de Shön (1992) y las ‘*prácticas emancipadoras*’ de Freire (1998), dan cuenta de la importancia que ha tenido la tensión generada entre las prácticas pedagógicas inmersas en la cultura escolar, y las nuevas prácticas reflexionadas en las condiciones sociales, políticas y culturales que se materializan en medio de la necesidad de someter a reflexión parámetros impuestos. Este primer acercamiento al concepto de práctica pedagógica se enmarca en un tipo de entendimiento auto reflexivo en el que un grupo de personas que vincula las propias vidas en la construcción de conocimiento, reconocen en la interacción intencionada las limitaciones propias, para crear juntos otras nuevas acciones vinculadas a un pensamiento pedagógico–político.

Ante un nuevo paradigma alternativo, la idea de la enseñanza comprometida con la realidad llevó a otros intelectuales a reflexionar teóricamente la práctica pedagógica como acción comunicativa a la luz de ciertos principios en los que la vida social es estructurada: el lenguaje, el trabajo y el poder. Tres fundamentos de la teoría de la práctica y la arquitectura de las prácticas considerado por Kemmis, S, McTaggart, R y Nixon, R (2014c) como los principales aspectos a ser cambiados en una práctica (p. 59). Desde este lugar de enunciación se profundiza en la reflexión que va dirigida a los decires especializados que explican las prácticas particulares, a los haceres y a las relaciones que componen las prácticas que permanentemente están cambiando en medio de una intencionalidad. Kemmis, S, Wilkinson, J, Edwards-Groves, Hardy, I, Grootenboer, P & Bristol, L, (2014b, pp. 25–26) avanzan en la teoría de la arquitectura de las prácticas desde los postulados de la filosofía del lenguaje y la filosofía social. En su propuesta utilizan como referente el pensamiento de Habermas (1987b) con su “*Teoría de la Acción Comunicativa*” que desarrolla los fundamentos de la racionalidad de la acción, la racionalización social, y adopta la noción de praxis mediante “una comunicación dirigida al consenso” y en el cumplimiento de las condiciones de una racionalidad immanente a la acción comunicativa (p. 27).

Estos fundamentos constituyen la praxis que requiere la capacidad de pensarse de manera reflexiva, y que sostiene la lógica y la ética en los decires, en los haceres y en las relaciones, y en medio de una coherencia que se une en un modo de vida de actos conscientes individuales y colectivos para contribuir al bien de la humanidad. Enmarcar la praxis en esta enunciación posibilita su comprensión no en “la primigenia definición aristotélica de praxis como acción o ejercicio para alcanzar la bondad y la justicia en la formación del carácter, sino la que la define como acción política para cambiar estructuralmente la sociedad” (Fals Borda, en Herrera y López, 1997, p. 225).

Esta mirada constituye la praxis en su énfasis ontológico que nos ayuda a ver:

Primero, las ‘cosas’ que permiten o limitan la acción, pero podemos fácilmente agregar a esto las ‘cosas’ semánticas que también permiten o limitan la acción; los lenguajes y los discursos especializados que dan forma a la manera en que interpretamos la palabra. Y a esto podemos agregar las ‘cosas’ sociales que permiten o limitan lo que pueden hacer: más obviamente, otras personas, pero también grupos sociales y relaciones que dan forma a la manera en que actuamos en las relaciones con los otros (Kemmis y otros, 2014b, p. 29) traducción propia.

La mirada holística de la práctica que enuncia la praxis como criterio de corrección de pensamiento, criterio de validez del conocimiento científico (Fals Borda, en Herrera & López, 1997, p. 225) la constituye en un énfasis ontológico. Es una organización coherente que, en medio de los decires, de los haceres y de las relaciones, cristaliza el hacer en un sentido amplio: 1. Vivir una lógica pensando y hablando bien. 2. Vivir una coherencia actuando bien. Y, 3. Vivir una ética relacionándose bien. Estos fundamentos de la perspectiva crítica de la educación, permiten comprender la praxis como conocimiento que surge de la práctica realizada por seres humanos y en una acción consciente del bien común.

Este lugar de enunciación de la perspectiva crítica de la educación posibilita el estudio de la práctica pedagógica mediante una mirada de la teoría de la arquitectura de las prácticas. Se trata de una comprensión de las prácticas desde su dimensión individual –el practicante–, y su dimensión social –las prácticas en el mundo que compartimos. En la dimensión individual de la práctica, emerge la manera particular de decir, de hacer y relacionarse del practicante; mientras que en la dimensión social, como resultado de una reflexión, se configura la praxis. Es el lugar social donde se vive la práctica en ciertas condiciones: 1. Cultural–discursivas (palabras e ideas que se han ido negociando socialmente), 2. Material–económicas (accionar de lo social en un aquí y un ahora, en los que existen unos objetos) y 3. Socio–políticas (condiciones más complejas por darse en las relaciones de poder o solidaridad entre las personas y entre las instituciones). En el marco de las dimensiones individual y social de la práctica, surgen unos espacios (spaces) abstractos en los que se dan ciertas relaciones intersubjetivas mediante: 1. El espacio semántico –el lenguaje–, 2. El espacio tiempo físico –la actividad y el trabajo–, y 3. El espacio social –el poder y la solidaridad–.

Este vínculo intersubjetivo comprendido como acción comunicativa entre un grupo de personas que intercambian significados sobre aquello que los reúne, permite replantear relaciones entre sí. *La teoría de la comunicación* (Habermas, 1987) se convierte en una alternativa que "propone una visión de conocimiento y de la acción reflejo y resultado de las relaciones de interacción y de comunicación que se da entre los sujetos" (Kemmis, S, Cole, P, Suggett, D, 2007, p. 20). En esta posibilidad de reconocimiento intersubjetivo, los participantes mediante el lenguaje comparten los significados de lo que les permite o limita la acción, identificando y corrigiendo errores. "La

novedad que aporta Habermas en este punto, con respecto a sus antecesores, es que convierte los actos de habla, la palabra comunicada, en acciones" (Kemmis, S, Cole, P, Suggett, D, 2007, p. 23).

En términos de la teoría de la arquitectura de las prácticas, una práctica se caracteriza, entonces, por (i) no nacer de la nada ya que se basa en posibilidades existentes de cada una de las disposiciones que la constituyen –discursivas culturales, materiales económicas y sociopolíticas; (ii) por estar situadas en un tiempo y espacio constituido por condiciones existentes históricamente particulares; y por (iii) estar distribuidas entre y a través de personas que tienen la posibilidad de tener diferentes porciones del conocimiento que constituyen la práctica como un todo. Las prácticas además de distribuirse, también se configuran; es decir, los participantes comprenden el lugar que ocupan y así mismo aprenden como avanzar en ella en relación con un todo. Esta interconexión se ilustra en la siguiente figura.

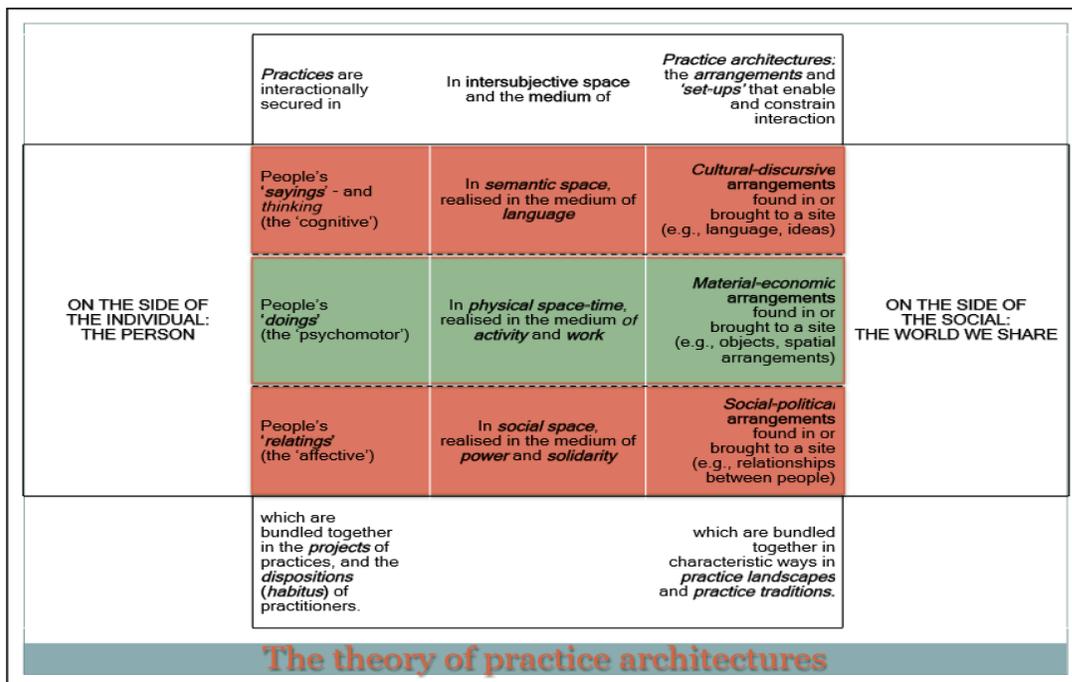


Figura 1a The theory of architectures. (Kemmis, S, Wilkinson, J, Edwards–Groves, Hardy, I, Grootenboer, P & Bristol, L, 2014a, p.

Teoría de la arquitectura de las prácticas				
Las prácticas se aseguran por interacción en		En el espacio intersubjetivo y por medio de		Arquitecturas de la práctica: Los arreglos y configuraciones que permiten y limitan la interacción
EN EL LUGAR DE LO INDIVIDUAL: LA PERSONA	<b>Decires e ideas</b> (lo cognitivo)	<b>En el espacio semántico,</b> realizado por medio del lenguaje	Arreglos <b>Cultural– discursivos</b> encontrados en o traídos a un lugar (por ejemplo, lenguaje, ideas)	EN EL LUGAR DE LO SOCIAL: EL MUNDO QUE COMPARTIMOS
	<b>Haceres</b> (lo psicomotor)	<b>En el espacio tiempo físico</b> realizado por medio de la actividad y el trabajo	Arreglos <b>Material–económicas</b> encontrados en o traídos a un lugar (por ejemplo, objetos, arreglos espaciales)	
	<b>Relaciones</b> (lo afectivo)	<b>En el espacio social</b> realizado por medio del poder y la solidaridad	Arreglos <b>Socio–políticos</b> encontrados en o traídos a un lugar (por ejemplo, relaciones entre las personas)	
Que se agrupan en los proyectos de las prácticas y las disposiciones ( <i>habitus</i> ) de los profesionales			Que se agrupan de manera característica en el lugar de los paisajes de la práctica y tradiciones de la práctica	

**Figura 1b. Teoría de la arquitectura de las prácticas. Traducción propia**

Los aportes de la filosofía del lenguaje permiten comprender que (i) en medio del espacio semántico, el lenguaje se convierte en una acción social que incluye una reflexión consciente desde la propia vida, en la que los actores pueden alcanzar mejores niveles de auto comprensión y auto determinación mediante lo que se dice, lo que se hace, y en las condiciones en que se hace, (ii) en una intersubjetividad que se establece en la comunicación lingüística cotidiana, y (iii) mediante el objetivo al que le apuesta la teoría de la arquitectura de las prácticas: asegurar colectivamente otros espacios de comunicación que requieren cambio y que dan comienzo a una otra práctica. Desde estas relaciones que se tejen en la práctica –atravesadas por la filosofía social y la filosofía del lenguaje–, se puede apreciar, que, la praxis como acción reflexionada puede cambiar ciertas cuestiones sociales mediante la construcción de nuevas disposiciones – cultural discursiva, material económica y socio–política–, dirigidas conscientemente hacia la

formación de buenas personas y buenas sociedades. En este sentido, las acciones que posibilitan las prácticas, al mismo tiempo que permiten y limitan la acción, enmarcan las posibilidades futuras para las nuevas disposiciones.

Esta caracterización en lo que respecta a la práctica en el marco de la IAP como una acción científica y pedagógica posibilita su comprensión en medio de:

La aplicación de principios o de información derivada de la observación, aplicación realizada primordialmente por los grupos de base, como actores y controladores del proceso, con quienes los investigadores comparten la información y hacen el trabajo de campo. Estos pasos se pueden dar en forma simultánea, o siguiendo el ritmo reflexión–acción con acercamientos o distanciamientos de la base [...]. La idea es propiciar un intercambio entre conceptos y hechos, observaciones adecuadas, acción concreta o práctica pertinente para determinar la validez de lo observado, vuelta a la reflexión según los resultados de la práctica, y producción de preconcepciones o planteamientos a un nuevo nivel, con lo cual podría reiniciarse el ciclo de la investigación acción, indefinidamente (Fals Borda, en Herrera & López, 1997, p. 226).

En esta conceptualización de la práctica y la práctica pedagógica, la teoría de la arquitectura de las prácticas se presenta como un modelo potente que permite engranar las dimensiones individual y social de la práctica con respecto a los diferentes espacios en los que se realiza. Este modelo sirve, desde esta perspectiva, a la recolección y análisis de la información sobre la práctica pedagógica que interesa describir y transformar. Desde la metáfora de la arquitectura de las prácticas como andamiaje pedagógico que propone el estudio de la práctica pedagógica en medio de la praxis (hacer humano) como acción orientada hacia la transformación de lo humano mismo, hablar de práctica es hablar de un proyecto particular en el que se juntan en un todo decires, haceres y relaciones; es decir,

Una práctica es una actividad humana cooperativa establecida socialmente, en la cual unas configuraciones particulares de acciones y actividades (haceres) son comprensibles en términos de configuraciones de ideas relevantes en discursos característicos (decires), en la que las personas y los objetos involucrados son distribuidos en configuraciones características de relaciones (relaciones), y en la que esta totalidad compleja de decires, haceres y relaciones ‘se mantienen juntos’ en un proyecto social humano particular. (Kemmis, S, McTaggart, R, Nixon, R, 2014c, p. 52). Traducción propia.

Los argumentos expuestos en la acción educativa a favor de la práctica pedagógica como forma de actividad humana socialmente estructurada en la acción comunicativa –prácticas de enseñanza–aprendizaje, prácticas de comunicación entre estudiantes, valores, normas, pretensiones respecto a la legitimidad del accionar, ...–, permiten comprender la práctica en ciertas configuraciones discursivas, en ciertas actividades y en ciertas disposiciones socio políticas existentes que hacen posible las relaciones que componen la práctica. Esta reflexión es

un primer acercamiento que posibilita el abordaje responsable al propio mundo en el que se mueve y evoluciona la práctica pedagógica de las artes visuales como actuar que se construye desde lo humano y para lo humano.

### **1.3.1 MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA – IAP–**

Los primeros trabajos de Investigación Acción [IA] se iniciaron en 1970 en el intento de darle a la investigación una orientación sociológica. Este paradigma científico alterno fue siendo asumido por las ciencias humanas y las ciencias de la educación desde las necesidades sociales. En medio de la teoría y la práctica se fueron realizando cuestionamientos relacionados con procedimientos rutinarios y con las formas de los efectos del trabajo relacionados con su validación en la acción social. En esta medida, se fue exigiendo al investigador la trascendencia en su papel intelectual de observador para lograr un mayor compromiso participativo en lo relacionado con su contribución al cambio. El contacto primario con los grupos populares de base permitió el reconocimiento del “sentido común o saber popular valioso y necesario como fundamento de la acción social” (Fals Borda, en Herrera & López, 1997, p. 218). Este meticuloso proceso surgido de un gran esfuerzo para producir conocimiento válido y útil, hizo de la investigación una constante acción creadora para todos los actores sociales –sujetos de conocimiento y sujetos en proceso de formación–. Fue hasta 1970 que en Colombia se concibieron formalmente trabajos de campo con el sector más explotado y atrasado –campesinos, indígenas, obreros– en la modalidad de IA; sin ser lo suficientemente satisfactorios frente a los paradigmas normales de la sociología europea, pero sí sugestivos para la realidad propia.

En medio de estas precisiones surgió la IAP como acción científica y pedagógica “para dar dirección a un cambio y sentido a una transformación social de mayor alcance” (Fals Borda, en Herrera & López, 1997, p. 224); es decir para transformar la realidad a medida que se investiga. Fals Borda, al igual que otros destacados de la IAP latinoamericana, se preocupó por la actualización para la construcción de nuevas teorías críticas. Dichas teorías contribuyeron a que la pedagogía para el cambio se forjara, sin ser este el objetivo central de Fals Borda; ya que su principal interés fue el cambio social como campo disciplinar en la búsqueda de conocimiento progresivo hacia la transformación estructural de la sociedad, la política y la cultura. A diferencia

de Fals Borda, Paulo Freire (1998) fue un precursor destacado en la pedagogía para el cambio. Es un tipo de pedagogía que busca la transformación social en términos referidos a la justicia y la igualdad para las personas.

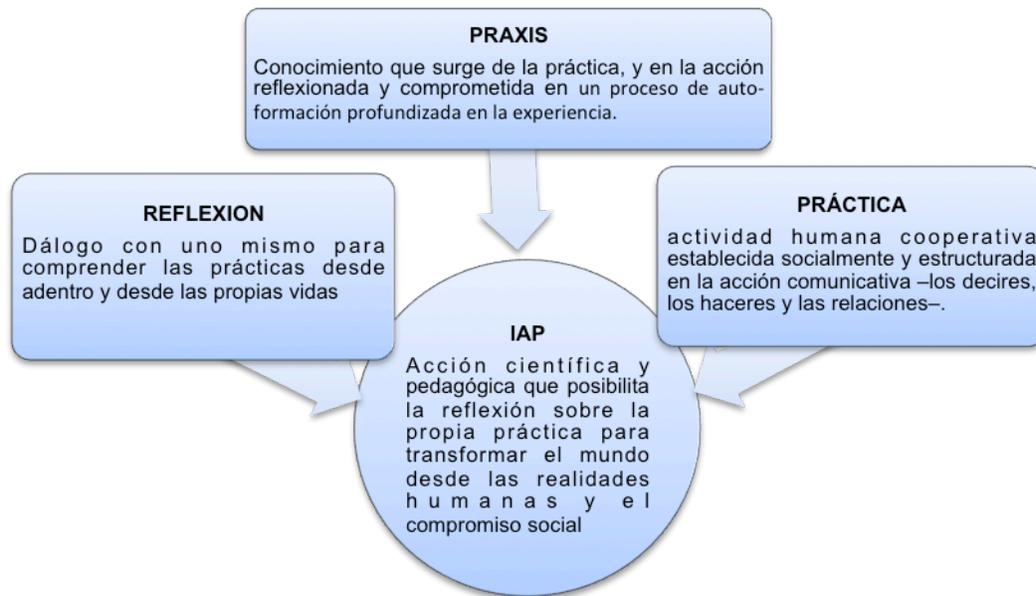
El recurso metodológico de la IAP enmarcado en la posibilidad de crear y re-crear conocimiento científico en la propia acción participativa está dado en una acción que no es solo investigación, ni solo investigación acción, ni solo investigación participativa, sino que implica la interrelación de la investigación, de la acción, y de la participación. Por existir una vocación pedagógica en la IAP se le otorga un valor a la acción en cuanto praxis; es la investigación misma sobre la realidad, no solo para conocerla, sino para transformarla. Es participativa porque no es solo realizada por los investigadores externos, sino con la participación de la comunidad involucrada en ella. Es decir, las lógicas de la participación colectiva trascienden el registro específico de los participantes en su entorno para plantear el impacto de la acción comunitaria mediante la conciencia transformadora. Para Fals Borda, y Brandao (1987) "Una de las características propias de este método, que lo diferencia de todos los demás, es la forma colectiva en que se produce el conocimiento, y la colectivización de ese conocimiento" (p. 18). El uso de la IAP en unos procedimientos específicos basados en dicha orientación teórica responde a un estudio de hechos particulares, a una planificación y ejecución de acciones que hacen parte de una práctica investigativa que busca transformar prácticas educativas (Kemmis, S, Wilkinson, J, Edwards-Groves, Hardy, I, Grootenboer, P & Bristol, L, 2014b).

Con la intención de demarcar la naturaleza de la experiencia pedagógica con la IAP, se deja claro que el método seleccionado en esta investigación tomó ciertos recursos de la investigación acción educativa [IAE] de Elliot (2000), la IAP de Orlando Fals Borda (1997/2007) y otros de la investigación acción participativa crítica australiana [CPAR]<sup>4</sup> propuesto por Kemmis, S, Wilkinson, J, Edwards-Groves, Hardy, I, Grootenboer, P & Bristol, L. (2014b). Esta relación permitió aclarar encuentros, desencuentros, y generar un diálogo entre enfoques de investigación acción participativa compatibles para el ámbito educativo. Una relación hallada en esta búsqueda tiene que ver con la comprensión de la IAP como acción científica y pedagógica para la reflexión del docente sobre su práctica. Esta comprensión permitió dar cuenta de las situaciones que están

---

<sup>4</sup> Esta es una sigla en inglés para referirse a la investigación acción participativa australiana. Sin embargo, la sigla IAP no es intercambiable con la sigla PAR.

implicadas en el aula de clase con relación a las de afuera, y en medio de las nuevas condiciones cultural discursivas, material económicas y socio políticas. Fue un ejercicio justificado por la acción y la reflexión con la intención de producir conocimiento científico en la propia acción. La siguiente figura da cuenta de los componentes tomados del diálogo entre los enfoques abordados, y que hicieron parte importantes del método de la IAP utilizado en esta investigación.



**Figura 2.** Componentes de la IAP. Fuente: elaboración propia

El modelo de IAP adoptado es una elaboración propia adaptada de una valoración de los modelos existentes con unas característica particulares descritas a continuación mediante la caracterización de los participantes, los materiales y el procedimiento –fases de la IAP–.

### ***Los participantes***

La IAP evocó a unos sujetos investigados –docente y jóvenes– en las prácticas pedagógicas transformadas, que incluyen prácticas docentes (la docente investigadora) y práctica de aprendizaje (los jóvenes participantes). Es una metodología que cobró sentido porque al mismo tiempo que se buscó abordar una problemática práctica cotidiana experimentada por dos sujetos, se interpretó lo que ocurría desde el punto de vista de quienes actuaron e interactuaron en la situación problema. Fueron el docente y los jóvenes los primeros activos de su propia

experiencia, lo que implicó una concepción de pedagogía en sentido amplio no solo restringido a la enseñanza, sino también al aprendizaje.

Se contó con la participación de la autora de esta investigación (docente de artes visuales), y jóvenes de octavo, noveno y décimo grado (jóvenes entre 13 y 18 años de edad) de básica secundaria de escuela pública de la capital colombiana. Fueron 120 jóvenes (40 por curso) que se hicieron partícipes de manera consecutiva durante el desarrollo del proyecto. En esta línea del tiempo participaron los mismos jóvenes de los grados seleccionados durante tres años, reiniciando el proceso por tres veces consecutivas. Esta situación favoreció el carácter iterativo de la praxis, propio de la IAP.

Los estudiantes describieron las propias interpretaciones que le atribuyen al uso de la imagen, los nuevos lenguajes que éstas le otorgan para comunicarse, y la incorporación de éstos en sus mundos de vida. “Se describió y explicó lo que sucede con el mismo discurso utilizado por ellos; con el lenguaje de sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en la vida diaria” (Elliot, 2000, p. 25). Este ejercicio exigió de un cambio preposicional con los sujetos de investigación –de trabajar sobre jóvenes se pasó a trabajar con jóvenes–.

### ***Los materiales***

En el diseño de la IAP adoptada, se utilizaron las categorías de la teoría de la arquitectura de las prácticas –decires, haceres y relaciones– para describir el estado de las propias prácticas pedagógicas de las artes visuales, reflexionar sobre los cambios de dichas prácticas y caracterizar las nuevas las prácticas pedagógicas de las artes visuales. En esta medida, se utilizaron diferentes técnicas de recolección y análisis etnográfico para dar cuenta de los objetivos específicos de naturaleza descriptiva y recolectar información sobre los modos cotidianos con que la gente le da sentido a la experiencia propia, lo que “supone una aproximación inductiva basada en la observación, la descripción, la interpretación y la escritura” (Gil Juárez y Val-llovera Llovet, 2006: 32). Por consiguiente, la observación participante y la experiencia conjunta en el diario vivir de la escuela por un largo período de tiempo, fue el punto de partida para, además de evitar distancias culturales, describir desde el seno del grupo el carácter visual de las experiencias juveniles.

La recopilación de la información, además del aula de clase, se realizó en los escenarios escolares cotidianos donde surgen experiencias autónomas del joven con la imagen (pasillos, patio de descanso, sitios de encuentro). Así, la etapa etnográfica se llevó a cabo a través de la observación participante [OP], el diario de campo [DC], la comprensión del objeto artístico [COA], el análisis documental y análisis de contenido.

Con el DC se buscó reunir en una sola descripción el registro completo de las observaciones y audiciones de todos los datos que se fueron encontrando mediante algunas herramientas propias de la investigación cualitativa: la observación participante, el análisis de contenido, las preguntas y los diálogos informales. “A partir de esto, el etnógrafo puede percibir en las explicaciones o en las conductas observables, pautas susceptibles de sugerir ciertas interpretaciones” (Woods, 1987, p. 19) que dan cuenta de cómo un joven, selecciona, usa, comprende, significa y explica lo que hay en la imagen. Con este instrumento el etnógrafo, “participa, abiertamente o de manera encubierta, en la vida diaria de las personas durante un período de tiempo, observando qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas; de hecho, haciendo acopio de cualquier dato disponible que sirva para arrojar un poco de luz sobre el tema en que se centra la investigación” (Hammersley y Atkinson, 1994: 15).

Con la COA es posible interpretar otros aspectos humanos que solo pueden ser expresados con el arte. En esta medida, este tipo de comprensión se realizó más allá de las apariencias formales del producto artístico para ser estudiados bajo la estética cotidiana que involucra aspectos epocales y socio-culturales propios de sus creadores. Partiendo de que la IAP no se puede reducir al aula, en la COA se estudian tanto las producciones visuales orientadas, como aquellas que ellos elaboran de manera autónoma y que pueden existir ya de antemano. Se utilizan registros como: narrativas gráficas, grafitis, murales, cuadernos de dibujo, y fotografías. Con estos instrumentos además de buscar darle protagonismo a los jóvenes como productores de significado, se da cuenta del carácter visual de las prácticas juveniles en lo que tiene que ver con los gustos, intereses y expectativas frente a los mundos de vida propios. Es una actividad que “permite suministrar valiosas indicaciones acerca de sus opiniones y actitudes con respecto a toda una gama de temas, así como un gran volumen de información acerca de su propio trasfondo y experiencia que en ese marco se producen” (Woods, 1987, p. 113).

### 1.3.2 El procedimiento –Fases de la IAP–

#### 1.3.2.1 Fase de diagnóstico. Conocimiento de la práctica pedagógica a transformar

Con dicho método y técnicas se buscó una relación de correspondencia mediante cuatro fases cíclicas de la IAP que surgieron de la adecuación de los modelos existentes: 1. Diagnosticar – conocimiento de la práctica a transformar–, 2. Diseñar –inclusión de nuevas condiciones y objetivos de la práctica–. 3. Aplicar –promoción de la praxis–. 4. Evaluar –prácticas transformadas–. Cada etapa va estuvo de la anterior, dando lugar a la última en medio de un ejercicio cíclico en el que las propuestas se materializan en líneas de acciones concretas. El poner en marcha estas acciones durante tres años consecutivos con los mismos grupos de estudiantes, abrió un nuevo ciclo en cada grupo que permitió detectar nuevas dificultades y en el que se definieron nuevos cambios necesarios.

En torno a la problemática planteada y a los objetivos definidos en esta investigación, se elaboró y realizó un diagnóstico en el cual el investigador se involucró de manera directa con sus actores para: 1. Recolectar elementos de la propia práctica participativa que tuvieron que ver con los decires usados por la docente y los jóvenes para comunicarse. 2. Detectar en los haceres las formas de llegar al conocimiento, y 3. Comprender las distintas relaciones que surgen entre los sujetos participantes y entre los sujetos y las instituciones. Dichos datos se abordaron en dos momentos: En el primero, se tuvo un acercamiento al conocimiento de la práctica pedagógica de las artes visuales, y en el segundo se caracterizó dicha práctica tratando de establecer cuáles son los posibles cambios que requieren estas prácticas y que posibilitan la creación de espacios semánticos, físico-temporales y socio-políticos más incluyentes para la constitución del joven como sujeto social y político.

**Tabla 1.** Conocimiento de la práctica pedagógica a transformar

Objetivo: Describir y conocer las prácticas pedagógicas a transformar desde una dimensión individual ( <i>doings, sayings and relatings</i> ).		
Espacios	Técnicas de recolección de la información	Preguntas orientadoras

<i>Discursos</i> (lo que se dice).	Herramientas etnográficas:	¿Qué discursos y prácticas han prevalecido en la enseñanza de las artes visuales en Colombia?, ¿qué medios utilizan los jóvenes y el docente de la cultura visual para el proceso de enseñanza aprendizaje de las artes visuales?, ¿qué discursos y actividades constituyen las experiencias juveniles?, ¿se sienten identificados los jóvenes con las actividades realizadas en la clase de artes?, ¿cómo influyen (si lo hacen) otros discursos audiovisuales producidos fuera de la escuela en el contexto escolar actual?.
<i>Haceres</i> (lo que se hace).	Observación participante	
<i>Relaciones</i> (situaciones de jerarquización o solidaridad)	Diario de campo DC Comprensión del objeto artístico COA Estudios del discurso. IAP	

Fuente: elaboración propia

En el diagnóstico y en las actividades a desarrollar en esta investigación se incorporó la imagen en términos metodológicos desde la mirada de Barbero (2003a), el sujeto como consumidor – audiencias– y el sujeto como creador –productor–. En esta medida el diagnóstico se desarrolló en medio de tres actividades concretas: a) Valoración y comprensión de imágenes, b) Creación de imagen, y c) Diálogo pedagógico acerca de necesidades de desarrollo sensible y creativo.

- a) **Valoración y comprensión de imágenes.** Este primer momento tuvo como objetivo tener un acercamiento a la caracterización de los diversos modos que tienen los jóvenes para recibir mediante los sentidos las sensaciones que les genera las imágenes generadoras del universo visual. Así, estos actores tienen la posibilidad de dialogar acerca de imágenes de los medios de difusión más populares, tanto móviles –cinematográficas, documentales, vídeo–juegos– como inmóviles –revistas, historietas, fotografías–, con la intención de realizar descripciones obedeciendo más a características de contenido que de forma. Bajo esta idea se facilitan espacios pedagógicos donde los jóvenes explican porqué la selección de determinadas imágenes, cuál es el significado social sugerido desde sus usos formalistas, y cuál es el sentido que ellos le asignan desde su mundo particular.
- b) **Creación de imagen. Producciones gráficas particulares.** Este segundo momento busca identificar las formas particulares de los jóvenes en sus producciones visuales. En esta

dirección se da plena libertad para que los participantes realicen una producción visual utilizando cualquier tipo de arte visual –dibujo, fotografía, vídeo documental, vídeo art–. Esta producción llevada a cabo mediante formas simbólicas y metafóricas particulares buscó comprender percepciones que hacen parte de la experiencia humana de los jóvenes.

- c) *Diálogo pedagógico acerca de las necesidades de desarrollo sensible y creativo – relaciones–*. Con este último momento se busca que los participantes mediante un encuentro con el otro, manifiesten gustos, intereses y preocupaciones. Componentes específicos a trabajar en lo relacionado con sus habilidades y sus necesidades. Como espacio de negociación entre pares los actores implicados asumieron un papel protagónico en el desarrollo del proceso. Con la finalización de este momento se pasó a la respectiva sistematización y análisis, y se puso en marcha la elaboración de una nueva propuesta en la práctica de las artes visual.

**Tabla 2. Instrumento de diagnóstico general de la práctica**

<b>Objetivo:</b> Reconocer cuáles son los lenguajes que usa la docente para potencializar la acción comunicativa de los jóvenes desde los mundos de vida propios		
Valoración de imágenes	Creación de imagen	Espacios de encuentro dialógico
<p>Valorar y comprender una imagen de los medios de difusión más populares – móviles o inmóviles–. Realizar una descripción de dicha imagen especificando en qué tipo de grupo se clasifica –simbólica, metafórica, documental–. De acuerdo con esa clasificación explicar sus características teniendo en cuenta su significado.</p>	<p>Realizar una producción visual artística utilizando cualquier tipo de arte visual, artes plásticas, dibujo, o con medios digitales – fotografía, vídeo documental, vídeo art–. La producción visual llevada a cabo está basada en un tema de interés personal o social.</p>	<p>Preguntas para el diálogo acerca de las necesidades de desarrollo sensible y creativo: 1. ¿De acuerdo con sus gustos y sus narrativas de vida relacionados con la cultura visual, ¿con qué tipos de arte se identifica y por qué? 2. Qué diferencias encuentra entre sus intereses y los de los otros? 3. Desde sus intereses personales y sociales, ¿qué contenidos le gustaría abordar mediante las artes?, ¿coincide con otros?, ¿en qué?</p>

Fuente: elaboración propia

Después de reconocer los lenguajes que prevalece en el mundo de vida de los jóvenes, y comprender unas primeras condiciones en las cuales se construye la acción comunicativa, se aplicó un nuevo diagnóstico en tres niveles distintos (grado octavo, noveno y décimo), y usando nuevos tipos de arte moderno de poco uso en la escuela colombiana. Es un ejercicio cíclico que posibilita la reflexión con los participantes acerca de cuáles son los cambios que requieren los espacios semánticos, espacio-tiempo físico y político-social de la práctica de las artes visuales.

**Tabla 3. Instrumento de diagnóstico grado octavo**

Objetivo: identificar cuáles son las maneras que usa la docente para acercarse a los mundos de vida de los jóvenes		
Conocimientos relacionados con el arte conceptual –narrativas gráficas–	Producciones gráficas particulares	Espacios de encuentro dialógico
Preguntas que orientan la construcción dialógica: ¿ha leído comics, cuáles?, ¿conoce las diferencias entre novela gráfica y comic?, ¿conoce alguna novela gráfica aparte de las leídas en clase?, ¿ha visto alguna película que esté basada en una novela gráfica?, ¿han escuchado hablar de los tipos de arte moderno?.	Realizar una creación gráfica haciendo uso de cualquier tipo de dibujo que represente una experiencia significativa para usted, y que esté relacionado con su contexto cercano –escuela, barrio, familia, localidad–, o contexto lejano.	Desde la visualización colectivas se entra a discutir sobre: 1. Las preocupaciones que predominaron en las producciones gráficas. 2. Los temas poco comunes en las producciones gráficas. 3. Las cuestiones que coinciden en el mundo compartido. 4. ¿Por qué esos temas y no otros?

Fuente: elaboración propia

**Tabla 4. Instrumento de diagnóstico grado noveno**

Objetivo: identificar cuáles son las estrategias que usa la docente para acercarse a los mundos de vida de los jóvenes

Conocimientos relacionados con el arte conceptual –	Producciones gráficas particulares	Espacios de encuentro
---	------------------------------------	-----------------------

vídeo arte–		dialógico
Preguntas que orientan la construcción dialógica: ¿Qué tipo de vídeos ve usted cotidianamente?, ¿qué uso les da a los vídeos que ve? ¿ha visto otros vídeos de arte distintos a los vistos en clase, cuáles?, ¿qué diferencia encontró entre los vídeos de arte y los documentales vistos en clase?.	Realizar con el celular una producción visual artística corta –vídeo arte o cortometraje–. Pueden utilizar algunos otros recursos como narrativas escritas, fotografías, objetos, las voces de sus familias, sonidos. Tener en cuenta preguntas orientadoras como: ¿qué pretende narrar con la cámara?, ¿qué sería lo primero que encuadraría?, ¿qué momentos tendría en cuenta en la producción?, ¿qué pensar detrás de la cámara?	Se discute sobre las formas de ver en relación a elementos como: 1. Los símbolos e imágenes usadas. 2. Las memorias traídas. 3. Las violencias micro y macro en dichas memorias. 3. Las situaciones vistas desde distintas miradas. 4. Las cuestiones que coinciden en el mundo compartido.

Fuente: elaboración propia

**Tabla 5. Instrumento de diagnóstico grado décimo**

Objetivo: identificar cuáles con las estrategias que usa la docente para acercarse a los mundos de vida de los jóvenes

Conocimientos relacionados con el arte conceptual –el muralismo–	Producciones gráficas particulares	Espacios de encuentro dialógico
Preguntas que orientan la construcción dialógica: ¿qué murales tienen guardados en su mundo visual?, ¿qué tipo de contenidos abordan los murales que conoce?, ¿en qué sentido los murales que ha visto muestran la realidad en que le ha tocado vivir?, ¿Qué memorias trae el	Realizar un boceto para un posible mural, la producción puede ser de forma individual o colectiva. Tener en cuenta pautas como: 1. Lugar donde se desea ubicar el mural. 2. Temporalidad en la que se ubica el mural. 3. Las reflexiones que se pretenden	Exposiciones rítmicas de los bocetos y discusiones relacionadas con: 1. Las cuestiones que coinciden en el mundo compartido. 2. Las miradas subjetivas y estéticas desde la temporalidad y la

---

muralismo mexicano?	suscitar en los espectadores.	cotidianidad. 3. Las posibilidades de los bocetos como forma de reparación.
---------------------	-------------------------------	---

---

Fuente: elaboración propia

Los referentes hallados en la primera etapa –decires alfabéticos y visuales– se categorizaron e interpretaron minuciosamente para identificar el diagnóstico de la situación problema, sus cruces e implicaciones. Con ese avance se elaboró mediante grupos de factores una reflexión con los participantes orientada por preguntas acerca de cuáles son los cambios que requieren las prácticas de las artes visuales, enmarcadas en las prácticas del buen vivir. Con el estudio de la información se buscó identificar los lenguajes más generalizados, las acciones más expresivas, y las relaciones socio políticas más palpables necesarias de ser tenidas en cuenta en la nueva práctica pedagógica.

Con la intención entonces de captar reflexivamente el significado de la práctica atendiendo a la perspectiva de los mundos de vida del sujeto joven, en esta etapa estructural se dieron simultáneamente varios pasos. En primer lugar, se realizó una lectura en profundidad de las descripciones encontradas en el DC y en la COA. Luego, se elaboraron matrices que permitieron sistematizar cada uno de los procedimientos realizados en los campos propuestos en las tablas mediante la codificación de los textos en unidades de análisis, para posteriormente determinar los enunciados significativos inmersos en las descripciones de la práctica en términos de lo que se dice, de lo que se hace, y las relaciones que se tejen en ella. Los anexos y las especificaciones de dichas matrices se abordan en el capítulo II.

### ***1.3.2.2 Fase de diseño. Inclusión de nuevas condiciones y objetivos de la práctica***

Esta fase se construyó a partir de la información diagnóstica con la cual se elaboró una reconstrucción de la práctica que permitió recomponer colectivamente la experiencia, teniendo en mente el eje práctico y teórico de la investigación. Es decir, después de sistematizar la experiencia durante tres años, se transformó en conocimiento ordenado en la caracterización de las nuevas configuraciones de la práctica construida con los mismos actores. Dichos planteamientos fueron puestos en permanente relación y circulación para que realmente se diera

una participación colectiva. Al mismo tiempo, esta fase de diseño se realizó desde el primer año de la investigación y se re diseñaba en el inicio de cada año; tomando así un carácter iterativo. Esta fase fue el momento más complejo y significativo del proceso investigativo porque se buscó dar respuesta a las preguntas planteadas, considerando y relacionando toda la información con que se contaba, dándole prioridad a la de corte práctico. En esta fase se continuó con el uso de las técnicas ya mencionadas, con la intención de materializar la propuesta mediante el diseño de posibles estrategias metodológicas concretas que involucraron el contenido de la práctica. En esta fase se estudiaron los siguientes componentes: 1. La caracterización del diagnóstico general y los diagnósticos recogidos en cada grupo por dos años consecutivos. 2. Los Lineamientos Curriculares del área de Educación Artística en lo que tiene que ver con los procesos y los indicadores progresivos (MEN , 2000, pp. 193–194). Y 3. El documento No 16 Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media en lo relacionado con las competencias de dicha área del conocimiento (MEN, 2010, pp. 26–47). Desde el estudio de estos componentes que permitieron dar cuenta de la praxis en su construcción colectiva, se realizó una propuesta metodológica que constituyó los posibles momentos de la práctica de las artes visuales.

**Tabla 6.** Inclusión de nuevas condiciones y objetivos de la práctica

Objetivo: Reflexionar con los participantes acerca de cuáles son los cambios que requieren los espacios semánticos, espacio-tiempo físico y socio-político para que las prácticas pedagógicas en las artes visuales aporten a la constitución del joven como sujeto.

Espacios	Técnica de recolección y de la información	Preguntas orientadoras
<i>Discursos</i> (lo que se dice),	Observación participante	¿Cómo se comunican los jóvenes en el contexto escolar a través del lenguaje visual?, ¿qué prácticas curriculares y no curriculares se mueven en la escuela en torno a la cultura visual?, ¿cómo se posicionan distintos discursos al interior del contexto escolar?, ¿influye el contexto geográfico de la
<i>Haceres</i> (lo que se hace),	Diario de campo DC	
<i>Relaciones</i>	Comprensión del	

(situaciones de jerarquización o solidaridad)	objeto artístico COA Estudios del discurso. IAP	escuela en las producciones y consumos juveniles?, ¿son las prácticas pedagógicas actuales, renovadas, productivas y eficaces en relación con las necesidades de los contextos sociales, culturales y políticos de los jóvenes?.
---	---	--

Fuente: elaboración propia

**1.3.2.3. Fase de aplicación. Promoción de la praxis**

Esta fase se desarrolló en el momento mismo en que se llevó a la acción el diseño de la propuesta metodológica. El llevar a la práctica en un espacio-tiempo cada una de las actividades diseñadas sustenta el proceso de enseñanza aprendizaje de las artes visuales pensadas en la promoción de la praxis para el cambio social. Fue una fase que se incorporó en el sentido de la temporalidad de la actividad a través de tres momentos: *1. Proceso de sensibilización. 2. Proceso de creación de Ideas. 3. Proceso de valoración.* Esta fase se llevó a cabo en cada grupo durante tres años consecutivos.

**Tabla 7.** Orientaciones para la promoción de la praxis

Objetivo: Caracterizar las nuevas disposiciones de las condiciones cultural-discursiva, material económico, socio-política que constituyen las prácticas pedagógicas cambiadas en tanto aportan a la constitución del joven como sujeto.		
Espacios	Técnicas de recolección y análisis de la información	de Preguntas Orientadoras
<i>Discursos</i> (lo que se dice).	Herramientas etnográficas:	¿Cuáles son las nuevas situaciones que debe tener en cuenta la escuela hoy en términos de cultura y de acuerdo con las nuevas exigencias comunicativas de los jóvenes?
<i>Haceres</i> (lo que se hace).	Observación participante,	
<i>Relaciones</i> (situaciones de jerarquización o	diario de campo DC Comprensión del	¿Cómo convertir la cultura visual en una herramienta para el conocimiento más allá del aula de artes visuales?

---

solidaridad)	objeto	artístico	¿Cómo transformar las prácticas de enseñanza
	COA		aprendizaje desde la comprensión de sus propios actores?

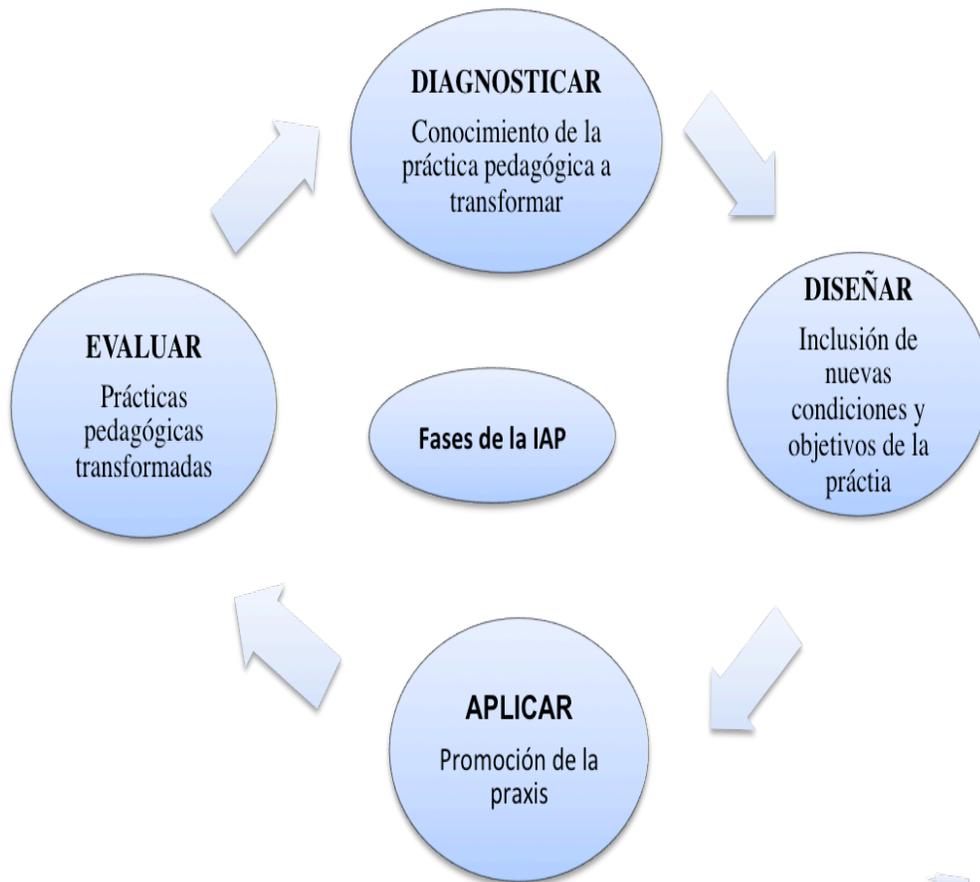
---

Fuente: elaboración propia

#### ***1.3.2.4 Fase de evaluación. Prácticas transformadas***

Al igual que la fase anterior, ésta hace parte del momento último de aplicación que tiene que ver con el proceso de comunicación. Es un ejercicio que busca en medio del hacer, obtener información para reflexionar, planificar y reajustar la práctica misma mediante el inicio de un nuevo ciclo. La valoración de la práctica se llevó a cabo en uno de los momentos propuestos en el proceso metodológico que se desarrolla en profundidad en el capítulo II, concretamente en el proceso de valoración. Es un momento que estuvo dirigido por dos fundamentos: 1. Componente social: modos de coherencia organizacional y modos de interacción entre sujeto–sujeto. 2. Componente evaluativo: aspectos éticos y estéticos en la visualidad crítica.

Estas primeras notas que orientan la transformación de las prácticas pedagógicas de las artes visuales, a pesar de que fueron reunidas en medio de un trabajo teórico riguroso, no buscan otra cosa que ponerse al servicio de la vida misma. Se trata de hallar sus intersecciones más sensibles de significado para juntarlas dialógicamente con las conversaciones y acciones de los jóvenes, que seguramente tendrán mucho que decir. Dicho encuentro no busca más que reunirnos a todos los participantes con la intención de renovar desde la escuela un mundo pensado, verbalizado, y construido en lo común.



**Figura 3.** Fases generales de la IAP –diagnosticar, diseñar, aplicar y evaluar–. Fuente: elaboración propia.

## **CAPÍTULO II. LAS ARTES VISUALES DESDE LA TEORÍA DE LA ARQUITECTURA DE LAS PRÁCTICAS. ESTRUCTURAS QUE SE JUNTAN EN LA COMUNICACIÓN**

En este capítulo se sistematiza la práctica pedagógica de las artes visuales que aporta a la constitución del joven como sujeto. Como ya se había nombrado, los datos fueron tomados en escuela pública de Bogotá, Colombia, durante tres años, con la participación de la autora de esta investigación como docente de esta disciplina, y jóvenes de octavo a décimo grado de básica secundaria. Son jóvenes entre 13 y 18 años de edad, inmersos en uno de los sectores más desfavorecidos de nuestra sociedad. El colegio está ubicado en la periferia de Bogotá Colombia – localidad séptima de Bosa–. Esta localidad posee una estructura piramidal con posibilidad de ensanchamiento, que propicia la recepción permanente de población inmigrante y desplazada. La Caracterización General del Instituto Distrital de Gestión de Riesgos y Cambio Climático (IDIGER, 2017), señala que, en la localidad de Bosa en los últimos años se manifiestan componentes críticos como el hacinamiento y la alta dependencia económica, situación que ha derivado diferentes problemáticas sociales.

A la luz de la teoría de la arquitectura de las prácticas enmarcada en la praxis y mediante la IAP adaptada, se busca comprender la práctica pedagógica de las artes visuales como un proceso móvil y cambiante que se da en un aprendizaje formal e informal. Lo que se hace desde la dimensión individual es el punto de partida que permite reconocer desde la práctica qué es lo que necesita ser transformado en relación con las condiciones socio políticas propias del otro – análisis de lo que yo digo, lo que yo hago y cómo me relaciono en esa práctica–. Este ejercicio posibilita la comprensión de cómo son esos medios utilizados en esos espacios interactivos que permitieron que la práctica propia actual cambiara. En el lugar de lo social que es donde lo individual cobra sentido y se configuran las prácticas, se piensa de manera participativa en otros espacios de comunicación de las prácticas pedagógicas en las artes visuales que requieran del cambio de las condiciones.

Con la intención de comprender la práctica pedagógica de las artes visuales apoyada en una variedad de arquitecturas de las prácticas, se describe la realidad cotidiana que vive el docente de artes visuales en la escuela, y se explican sus decires y acciones en relación con la incorporación de la imagen en términos metodológicos –sujeto consumidor y sujeto creador– (Barbero, 2003a). Como ejercicio que pocas veces se ha realizado en este campo, la praxis contribuye a transformar el contexto de lo que está sucediendo mediante un proceso de reflexión interna y un conjunto de creaciones colectivas que van dibujando ese transitar de lo cambiado en lo que se hace –desde la existencia de las prácticas pedagógicas hasta la forma como ellas se construyen en la misma práctica–. Es decir, el problema de la reducción del conocimiento (...) se resuelve planteando la diferencia entre lo que es conocido y lo que todavía no se conoce (Fals Borda, 1997/2007, p. 216). En este punto nuevo se anticipa la producción de conocimiento que aporte a la valoración de la teoría por su utilidad.

Seguida a esta referencia metodológica, es importante dejar claro algunas precisiones epistemológicas de la práctica que permitirán realizar un mejor estudio. De acuerdo con la teoría de la arquitectura de las prácticas, las prácticas están *distribuidas* entre y a través de individuos: cada participante juega diferentes roles en la construcción de la práctica como un todo, –facilitador, aprendiz–. En una práctica pedagógica se producen diferentes actividades distintivas particulares e involucra roles distintivos tendientes a construir solidaridades entre los participantes y evitar jerarquías propias que sugieren cierto manejo de poder. Esta práctica surge en la unión de nuevas configuraciones –discursos especializados, nuevas actividades y nuevas relaciones entre las personas involucradas–. En el proceso de enseñanza aprendizaje tanto docente como estudiante son sujetos de aprendizaje. En este proceso, se dan diferentes acciones a diferentes ritmos, por ejemplo, mientras unos jóvenes actúan de forma pasiva, otros participan de forma más activa porque cuentan con conocimiento; esto les permite involucrarse en diferentes actividades y pueden jugar diferentes roles entre el complejo de partes que constituye la práctica. En una práctica de las artes visuales algunos jóvenes tendrán más conocimiento que otros, lo que no quiere decir que no puedan participar en la práctica sin ese conocimiento. “La práctica, entonces, no es solo juntar discursos, actividades y relaciones de una sola persona, sino distribuir

y juntar interacciones discursivas, materiales y sociales entre personas conectadas entre sí por la práctica” (Kemmis & Heikkinen, 2011, p. 3).

Las prácticas no solo se distribuyen en partes, sino que también se *juntan* en unas interacciones entre personas para producir lenguajes y formas de comunicación diversas. Las personas no se unen a una práctica de manera inconsciente.

Con mayor o menos conciencia de la totalidad, se unen al proyecto general que busca la práctica: se convierten en parte del proyecto colectivo de la práctica. Al hacerlo, se mueven (Kemmis, S, Hardy, I, Wilkinson, J, Edwards-Groves y Lloyd, C 2011) hacia los discursos, las actividades y las relaciones característicos de la práctica. Es decir, aprenden 'cómo ir hacia' (Wittgenstein, 1953) su parte de la práctica, y comprenden cómo están ubicados en la práctica como un todo, incluso si la ven principalmente desde su ubicación particular sin comprender necesariamente el complejo total de las relaciones que se ponen en juego y mantienen en la práctica (Kemmis & Heikkinen, 2011, p. 3)

Es decir, los participantes comprenden qué rol desempeñar en la práctica, sin entender necesariamente el complejo total de las relaciones que se tejen en la práctica misma. Por ejemplo, un estudiante no siempre es consciente de qué manera los lineamientos curriculares de la educación artística permiten o restringen el papel del docente en la práctica pedagógica.

Las prácticas no solo se superponen, sino que también se encuentran unas con otras. La práctica pedagógica de las artes visuales en su comprensión holística está orquestada por una serie de condiciones propias de cada lugar donde ocurren, albergando otras prácticas de distintas maneras al proyecto general. Por ejemplo, en un grupo particular de la enseñanza de las artes, el interés de los jóvenes puede estar orientado a continuar con la perfección de técnicas pictóricas o audiovisuales; mientras que para otro grupo el interés puede situarse en usar la imagen como puente para reparar las situaciones de violencia vividas. Ambas prácticas están inmersas en procesos de cambio, y al mismo tiempo están instauradas sobre ciertas condiciones previas de mediación, que terminan por encontrar nuevas prácticas distintas a las habituales en medio de un proyecto colectivo de la práctica.

Esta construcción teórica permite comprender la acción comunicativa de la práctica de las artes visuales en la escuela como una práctica especial por considerarse en un proyecto cultural y en el

nicho de lo social. Existe en nichos porque se distribuye en términos de la agencia, de las acciones de los participantes, y de las configuraciones que permiten y limitan la interacción. Las prácticas situadas en un tiempo y en un espacio están configuradas por condiciones históricamente particulares que existen en el lugar (*site*) (Kemmis & Heikkinen, 2011, p. 5) . Así las cosas, las prácticas de visualidad que generan significado cultural, al comprenderse dentro de una práctica social estructurada –prácticas artísticas– deben ser estudiadas en medio de hechos sociales. Esta articulación de las prácticas está inmersa en una serie de valores que hacen posible la transferencia social de simbolicidad y conocimiento por medio de la circulación pública y mediática de carácter predominantemente visual.

De lo dicho, emerge una preocupación por las escasas relaciones que los investigadores del lenguaje artístico establecen entre el contexto socio político y socio cultural de sus participantes. Esta posibilidad de ver las prácticas pedagógicas de las artes visuales en Colombia, enmarcada en la teoría de la arquitectura de las prácticas encausa una perspectiva crítica del arte en la escuela. Al igual que otras prácticas, las artes como acción comunicativa surgen al transformar las disposiciones de prácticas tradicionales, al llegar a un nuevo acuerdo en un nuevo discurso especializado, unido a un nuevo tipo de actividades de sus participantes –docente, estudiantes–, y con nuevas y más igualitarias relaciones sociales entre los participantes. Cuando todo esto se junta en una nueva práctica, se forma en un nuevo complejo que hace de la práctica pedagógica de las artes visuales distinta de anteriores formas de enseñanzas jerarquizadas y poco equitativas.

Desde este lugar de enunciación, y bajo la comprensión que una práctica no nace del hecho de producir decires, actividades y relaciones de la nada (Kemmis & Heikkinen, 2011, p. 2), este capítulo desarrolla tres estructuras que constituyen la arquitectura de las prácticas. Se trata de configuraciones que describen la acción comunicativa de las artes visuales mediante una diversidad de condiciones existentes que justifican lo que sucede, lo que es, y lo que significa el arte en la escuela.

*El espacio semántico*, como primera estructura, está compuesto de configuraciones cultural-discursivas como son los discursos específicos existentes que describen y justifican cuáles y

cómo son los discursos que ocurren en la práctica pedagógica del docente de artes visuales que enseña y del estudiante que aprende. Del discurso especializado de la práctica que señala y justifica qué es y qué se hace en dicha práctica, emerge una serie de repertorios particulares: memorias, cultura visual, y nuevas estéticas. Estas se constituyen en piezas que se juntan y determinan nuevas prácticas de visualidad que favorecen otras formas de mirar–nos como apuesta humana.

*El espacio tiempo físico*, como segunda estructura, comprende las configuraciones material–económicas existentes que hacen posible los haceres –las actividades como la enseñanza– que componen la práctica, y que se dan en la temporalidad del hacer artístico como evento sentipensante y mediante tres procesos: sensibilización, creación y valoración. Este se desarrolla paso a paso mediante la conciencia crítica para ver, para resistir y para significar la existencia, condiciones que amparan el acto de crear y de recrear–nos como apuesta combativa.

*Y el espacio social*, como tercera estructura, está constituido por configuraciones socio–políticas existentes que hacen posible las relaciones que componen las prácticas de enseñanza en sus diversas formas y niveles. Surgen relaciones de micro prácticas (persona-persona) y macro prácticas (persona-sistema) que involucran roles distintivos tendientes a construir solidaridades entre los participantes, grupos e instituciones, y a rechazar cualquier tipo de enseñanza aprendizaje que no favorece ambientes de participación y equidad. En esta estructura se incluye actividades distintivas particulares, como la posibilidad de la libre participación. Son condiciones que enmarcan el constructo del concepto de liberación como apuesta política.

Este capítulo concluye con el hallazgo de unas primeras configuraciones que constituyen la praxis en la práctica pedagógica de las artes visuales: 1. El mirar–nos como apuesta humana. 2. El crear y recrear–nos como apuesta combativa, y 3. El liberar–nos como apuesta política. Tres fundamentos que llevan a descubrir otras pedagogías pensadas en la apremiante necesidad de transformación social.

## **2.1 LA ESTRUCTURA DEL ESPACIO SEMÁNTICO. DESCRIPCIÓN DE LOS DECIRES –sayings–**

Las prácticas pedagógicas de las artes visuales en la acción comunicativa tienen lugar en un espacio semántico poblado por expresiones potenciales que aparecen en alguna disposición *cultural–discursiva* para hacer significativa de dicha práctica. Cada estudiante comprende el mundo sobre la base de sus propios presupuestos, sin embargo, los discursos de una persona en la arquitectura de las prácticas permiten o limitan los discursos de otros (Kemmis, S, McTaggart, R, Nixon, R, 2014c, p. 60). Por ejemplo, algunos jóvenes hablan de no tener idea de las artes visuales porque en su anterior escuela era una asignatura sustituida por dibujo técnico; mientras otros ya quieren escoger un tipo de arte moderno para desarrollar su proyecto anual. Esta variedad de expresiones tiene un significado de prácticas escolares que responde a énfasis institucionales referidos al desarrollo de habilidades orientadas a un determinado título académico. Este es un solo ejemplo de la diversidad de discursos que se encuentran en medio de prácticas culturalmente establecidas.

La descripción de los discursos en esta práctica presta una especial atención a la forma como se han comprendido las artes visuales en la escuela en medio de un ambiente visual particular y distinto al de cualquier otro momento histórico. Por ejemplo, el uso de las imágenes proveniente de cualquier modo visual hace parte de la cultura global cambiante en la que intervienen nuevos juicios valorativos: desde la representación de avisos publicitarios que se encuentran en la calle hasta la información sensorial que llega a nuestros ojos y que produce distintas representaciones. El uso de dichos repertorios en la forma como los jóvenes significan la realidad orienta la descripción de dichos discursos.

### ***2.1.1 Nuevas condiciones cultural-discursivas en las visualidades juveniles***

De acuerdo con el ciclo de la IAP planteado en la fase de diagnóstico, los estudiantes de manera iterativa realizaron diversas interpretaciones de imágenes artísticas y no artísticas en la misma experiencia humana y en la experiencia con la cultura visual desde una pretensión estética –

significado social y político de las propiedades de la imagen—. Este ejercicio fue el punto de partida para comprender las diversas sensaciones producidas en los sujetos que las reciben. Dichas sensaciones son reconocidas en esta reflexión como sentidos que ellos le asignan a partir de percepciones propias como:

- (1) La imagen es una expresión del mundo porque para mí representa estilos de vida y porque permite explicar y enseñar gustos, sentimientos y pareceres. Para mí las imágenes no son directas, nos llevan a pensar más allá de la forma; es un esfuerzo más que lleva a la reflexión, todo depende de quien las mire, pues todos vemos las cosas de maneras diferentes (10MDC)<sup>5</sup>.

Para algunos jóvenes la imagen en la cultura visual está determinada por actividades distintas. Se trata de funciones singulares mediadas por intereses y necesidades individuales y sociales. Estas cualidades justifican la adaptación del individuo a entornos visuales por posibilitar la interacción con lo humano de manera naturalizada, incluso permiten identificar ciertos valores estéticos a las personas que miran superficialmente.

El concepto de imagen para los jóvenes ha cambiado, partiendo de la premisa que las teorías cambian en relación con los valores sociales, las políticas internacionales, y el avance de las tecnologías. Pasó de ser comprendida en su fiel representación de la realidad a ser usada como metáfora para traducir una idea, ampliar el significado de algo, o como lenguaje y narrativa de vida. Así lo señala uno de los estudiantes:

- (2) Nosotros comprendemos las imágenes de distintas maneras que los adultos. Por ejemplo, si mi papá ve esa imagen [personas gritando desesperadamente] diría que estamos endemoniados o que estamos locos, y yo veo en esa imagen el reflejo de una sociedad inestable (9HDC).

La nueva perspectiva de cultura visual permite comprender que, “diferentes grupos de edad serán capaces de entender las cuestiones estéticas en diferentes niveles y los estilos artísticos se interpretarán de forma distinta en diferentes edades” (Freedman, 2006, p. 66). Estos cambios reflejan desplazamientos en las relaciones discursivas, y permiten entender el arte en actos de

---

<sup>5</sup>. Se indica el grado a que pertenece el estudiante: octavo (8), noveno (9), o décimo (10). Luego se señala si es hombre (H) o mujer (M). Posteriormente el tipo de instrumento utilizado: diario de campo (DC) o comprensión del objeto artístico (COA).

comunicación mediados por la saturación de imágenes demarcadas en importantes acepciones en su uso. Así, Mitchell (1986) define la imagen como *gráfica* (diseño, pintura, escultura), *óptica* (proyecciones, espejos), *perceptiva* (apariencia, información sensorial), *mental* (memorias, ideas, sueños) y *verbal* (metáforas, descripciones) (p. 10). Las imágenes comprendidas en sus amplios fundamentos visuales admiten acceder a formas específicas de significado.

Esta primera percepción enmarca la comprensión de las artes visuales desde nuevos repertorios visuales que cohabitan la vida cotidiana de los jóvenes. Se trata de un contexto socio cultural activo que coloca la imagen –conceptual y representativa– más allá de su carácter formal y la eleva hasta las visualidades. Aquí entraría la poética de la imagen, el estudio socio político y socio cultural de la mirada, y las relaciones entre mirada y subjetividad.

### ***2.1.1.1 Imágenes que hacen memorias en la experiencia humana***

Los contextos de observación dependen de los almacenes de imágenes que las personas tienen en la memoria (Broudy, 1987, p. 49). El almacén de imágenes no sólo permite comprenderlas, sino también recrearlas, volverlas a ver de otra manera, construir nuevas imágenes sobre las ya existentes. Desde esta consideración, a continuación, se describen una serie de imágenes que hacen parte de las memorias de los jóvenes y que cotidianamente tejen las relaciones en sus vínculos con el mundo.

#### ***Existencia***

Para el caso de los jóvenes con los cuales se realizó el estudio, las experiencias personales y las experiencias colectivas son consideradas como los registros que le añaden sentidos afectivos y políticos en sus vínculos *mundo–lenguaje*. Para algunos implica reconocerse en el encuentro con el otro en medio de una época en que se enamoran, en la que por primera vez empiezan a vivir el amor como una experiencia que los constituye en personas diferentes. Una joven mira el dibujo de su compañera –escena de un beso–, y comenta:

- (3) Yo también estoy creando algo de amor, aunque veo que muchos están haciendo historias de amor. La mía me identifica mucho porque es mi historia de amor; mi novio me está ayudando porque él dice que es de los dos, que somos los protagonistas. Él me ha ayudado a recordar todo lo que hemos vivido para yo escribirlo y hacer los dibujos (8MDC).

Los jóvenes reconocen el descubrimiento del amor como un acontecimiento que los va a marcar por el resto de sus vidas. Es una experiencia íntima que quieren transmitir con la intensidad con que la viven a partir de imágenes amorosas. Los cambios físicos y socio culturales de estos sujetos inciden en sus transformaciones psicológicas y sociales. Empiezan a manifestar distanciamiento de los adultos –figura de autoridad– que era el referente de la niñez, y se abren a otro tipo de relaciones en las que los protagonistas son sus pares –amigos, novios–. Son ellos los que cobran mayor importancia en las construcciones subjetivas por compartir experiencias entrelazadas en formas particulares de sentir y pensar.

Otros jóvenes se reconocen en la figura de la apariencia. Nuevas formas que producen estereotipos de cuerpos disimulados en imágenes fabricadas, y que terminan por direccionar ciertas prácticas sociales basadas en la existencia corporal–material, que influyen en la creación de un yo. Una joven se dibuja frente al espejo con cierta apariencia física, pero la imagen que se refleja allí muestra un cuerpo más delgado de como es realmente. Ella dice:

- (4) Quiero representar el *bullying* porque hay muchas personas que los molestan por su apariencia física. Las palabras excluyen, y a veces ofenden más a las personas que las acciones (...). Me llama la atención las imágenes de modelos, tienen cuerpos delgados, así me gustaría verme, pues yo como poco y no sé por qué soy gorda (8MDC).

En el caso específico del elogio a un cuerpo que se hace bello desde ciertas representaciones simbólicas, se asocia a aquello que Freire (1998) llama cultura de las sensaciones –cultivo de una subjetividad exterior–. Le otorgan significado y sentido a su propio cuerpo y la experiencia de comprenderlo en su condición especial, “como el lugar desde donde se producen significados para sí y para los demás” (Pérez de Lara, 2008, p. 5). Desde esta apreciación, los jóvenes pueden ser manipulados por las imágenes de la cultura visual, tomando nuevas formas de existencia y de relacionarse entre ellos y con el entorno.

En estas posibilidades de reconocimiento también se naturaliza diversos tipos de ideologías, religiosa, racial y de género, y el valor de sí mismo y del otro en su condición humana. La

cuestión de identidad como preocupación central, seguramente producto de la búsqueda de reconocimiento propio está amparada en cómo existen –en lo que son, en las creencias y pareceres–. En este sentido, los jóvenes se definen en ciertos acontecimientos como:

- (5) Las imágenes que estoy usando son fascistas. Me gusta este tema por mi familia; ellos no creen en la religión, son de izquierda, y me han enseñado que hay que leer sobre lo que a uno le gusta por eso yo sé sobre este tema (...). Yo hago parte de la escena de *rude girls*, y nosotros defendemos a las personas diferentes –homosexuales, raza negra– (8MDC).

Estas determinaciones dadas en lo que son y creen los jóvenes, muestran el pleno proceso de creación de un yo. Es una identidad que cobra sentido en los procesos de cambio de los estudiantes en relación con su auto percepción desde perspectivas inhabituales o situaciones poco frecuentes. Se sienten más seguros de lo que son, y más capaces de interactuar con el otro como iguales en medio de la diferencia. En esta medida, la libre expresión toma gran fuerza en el reconocimiento de sexualidades otras. Es un reclamo latente por parte de los jóvenes desde diferentes lugares de enunciación:

- (6) Dos almas no se encuentran por casualidad. Quiero contar esta historia porque me pasó. Para mí tiene sentido porque quiero darle a conocer al mundo, que sí se pueden lograr las relaciones del mismo sexo sin importar lo que piensen los otros (...) esta imagen –bandera del LGTBI– será el símbolo de mi propia historia (8MDC).

Las representaciones de los y las jóvenes inmersas en feminidades y masculinidades otras, permiten pasar de la producción de imaginarios a formas posibles de reconocimiento identitario enmarcado en formas determinadas de existencia y socialidad –en la diferencia sexual, racial, religiosa, cultural, política, entre otras inclinaciones sociales–. Es una conexión que hace “parte de un desarrollo educativo en medio de diferentes disciplinas, que supone a la persona como principal protagonista de su proceso de auto constitución” (Hernández, 2005, p. 11).

### ***Entorno***

Ahora bien, el trabajo con la imagen dado en sus diversas formas de comunicación devela desde las voces juveniles un reconocimiento de la realidad que va y viene de lo personal a lo colectivo.

En este punto los estudiantes se reconocen en su pasado, en sus realidades construidas con otros, en su supervivencia, en aquello que los ha hecho más fuertes. Para ellos lo que tiene sentido en sus producciones artísticas está relacionado con sus vidas:

- (7) Desde la primera página, yo siento que esta historia es como una parte de mí. Algo que me ayuda a identificarme, porque cuento como mi familia y yo tuvimos que salir huyendo sin nada de Villa Rica Tolima (8HDC).

Entre los sujetos jóvenes existe un interés por recuperar su historia, su autobiografía, sus batallas diarias y las de sus familias. Nombran temas del entramado social y político de su país, como la violencia a nivel micro –familia, escuela, barrio, localidad– y a nivel macro –distrital, nacional y mundial–. En este tipo de percepción existe un interés por interiorizar memorias afectivas en relación con la comprensión reflexiva de dichas historias que los ubica en el marco de lo que sociológicamente está sucediendo. Por ejemplo, un joven comenta:

- (8) Mi novela gráfica cuenta la forma como mi tío huyo de las FARC –Fuerzas armadas y revolucionarias de Colombia–; y aunque no quiero ser como él, admiro su valentía (9MDC).

Ahora bien, para estos sujetos, la causa de la violencia no reside fundamentalmente en factores de ideología alguna, sino en el desamparo en que se ha mantenido una gran parte de la población colombiana. Dan cuenta de este sentir mediante la narrativa de situaciones de violencia de mujeres y niños; por ejemplo, una joven –grado octavo– trabajó en la novela gráfica el tema del maltrato y lo justificó de esta manera:

- (9) Basta ya al maltrato a las mujeres y a los niños, somos soñadores y queremos un futuro en paz y armonía (8MDC).

Esta joven, en el trabajo fotográfico –grado noveno– realizó una producción relacionada con el mismo sentir<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup>. La práctica de las artes visuales se da en un proceso en el cual se estudian de manera amplia distintos lenguajes en cada grado. Así por ejemplo en grado octavo se estudia a profundidad la novela gráfica y en grado noveno la fotografía.

En la relación oralidad–hacer artístico aparecen interferencias de una con la otra en relación al entorno de los jóvenes. Estas características propias como la repetición de temas y reiteración de ideas se da básicamente en las situaciones que han afectado significativamente las vidas de los jóvenes. Así, a pesar de que usen distintos tipos de lenguajes en el proceso comunicativo, están mediados por aquellas construcciones que para ellos son importantes y tienen sentido. Da cuenta de ello el siguiente testimonio:

(10) El juego vector narra la forma como un personaje quiere luchar contra situaciones injustas, lo voy a relacionar con nuestra realidad colombiana. También me quiero apoyar en la portada de la película *La naranja mecánica*, me llama mucho la atención porque muestra los límites a que puede llegar el ser humano, la mirada sedienta de violencia (...). Pues, simplemente quiero tomar imágenes de lo que he visto en la televisión, en la calle; exagerar algunos acontecimientos y llevarlos al límite (10HDC).

Las repetidas referencias a temas relacionados con la violencia revelan la secuencia de una variedad de prácticas sociales que precisan la intersección arte–educación dada en un proceso de mediación entre sus participantes –creadores y espectadores–. Se trata de que la función comunicativa no sólo se da desde lo armónico o desde lo equilibrado de las instituciones o del sujeto, sino también desde el no futuro y el conflicto violento. Esta perspectiva ha permitido a los jóvenes otorgarle al arte cierto poder enmarcado en una responsabilidad social. Así lo sustenta una de las expresiones de los jóvenes:

(11) Cuando vimos el documental *retratos de familia* sobre los falsos positivos pues abordamos el tema de la política. Yo pienso que en muchas ocasiones los artistas tratan de decir la verdad y de criticar mediante sus obras lo que no está bien (9HDC).

Los estudiantes ponen a los artistas como creadores críticos que construyen conocimiento desde el sentir y el pensar por situarse en la realidad y en la consciencia sobre ella. Son contemplaciones reconocidas en momentos difíciles y sus efectos extendidos, que han llevado a los jóvenes a relacionar el aprendizaje de este campo con nuevos lenguajes que los ayuden a resolver los problemas de su mundo.

Llegados a este punto de reflexión, se encuentran coincidencias representadas en las diferentes formas de conceptualizar el arte en la escuela y con los diferentes matices de significado. Se trata de un primer plano de las arquitecturas de las prácticas de las artes visuales en el que se engranan piezas importantes –ideas sobre la existencia y el entorno–, relacionadas con el reconocimiento de memorias constituidas en la dimensión afectiva y en la dimensión política de la condición humana. La dimensión política es captada desde la lectura que hacen los jóvenes de su mundo cercano y lejano envuelto en una frialdad latente.

### ***2.1.1.2 Imágenes creadas en la experiencia con la cultura visual***

En medio de estos discursos encontrados en lo cotidiano del arte, también está la cultura visual; imágenes que están representadas en una amplia posibilidad de usos y desde una variedad de medios populares: móviles –cinematográficas, documentales, vídeo–juegos–, e inmóviles –revistas, historietas, fotografías–. Para estos sujetos resultan atractivos por tratar diversidad de temas relacionados con la historia, las relaciones amorosas, experiencias paranormales que esconden verdades por descubrir, entre otros. El carácter visual de este tipo de cultura ofrece un acceso significativo a algunos aspectos de la experiencia humana. Así lo manifiestan los estudiantes:

- (12) Veo vídeos de anime: anime gore sangriento, anime yuri amor entre dos mujeres, anime yaoi amor entre dos hombres, y anime chibi niños pequeños. También veo vídeos para recrearme y aprender, por ejemplo, cosmópolis es un canal de *you tube* que tiene variaciones en las cosas que te harán más listo –países con las ciudades más pobres, las más ricas, las más peligrosas–, o preguntas de historia como tipos de gobierno, hechos que nos han marcado como nación. También uso la información de los vídeos para tomar servidores y jaquear páginas. Lo hago para encontrar vulnerabilidad o fallas en el sistema (9HDC).

Estas formas de encuentro de los participantes con las prácticas tecnológicas indican que la cultura visual implica al sujeto con el entorno en varios niveles. Por un lado, los jóvenes comprenden el lugar que ocupan como espectadores en el reconocimiento mismo de su efecto favorable o desfavorable y en la decisión individual de selección. Y, por el otro, su capacidad para establecer relaciones entre el desarrollo del arte, la tecnología, los medios de comunicación, y los fenómenos socio–culturales que en su momento constituye el contexto comunicativo. Son

dos apreciaciones que permiten comprender que los jóvenes toman estas prácticas por entretenimiento, aprendizaje y como escenario que posibilita la producción de sentido.

En esta condición socio-cultural, los jóvenes también se incorporan visualmente con otras experiencias que responden generalmente a otros espacios de encuentro con sus pares. Es posible que su acercamiento a la cultura visual vaya más allá del uso de los dispositivos tecnológicos e informativos. Se trata de otras formas de expresión cultural popular nombradas por los mismos estudiantes:

(13) En mis planes favoritos con mis amigos está la visita al centro comercial Trebolis, vamos a ver vitrinas de ropa y a hablar un rato. También nos gustan los grafitis y la vida de la calle, muchas cosas que encontramos allí como el hip hop, los muros pintados, las calles llenas de dibujos. A uno de mis amigos le gusta el *skateboard* y a veces lo acompañamos a montar (8HDC).

Este tipo de locaciones culturales reconocidas en el mismo lenguaje de los jóvenes muestra nuevos escenarios artísticos que hacen parte de sus representaciones. El nombramiento de este tipo de discursos presentes en la vida cotidiana de los seres humanos permite clasificar los acontecimientos visuales en: 1. Diversos dispositivos tecnológicos y de comunicación (televisión, ordenador, teléfono móvil, consola de juegos, industrial editorial). 2. Locaciones culturales (museos, salas de cine, centros comerciales, parques de atracciones). 3. Otras actuaciones (diseño de muebles, de moda y de interiores, de electrodomésticos, de juguetes, la publicidad, el manga, los tatuajes). 4. Las bellas artes (el dibujo, la pintura, la escultura).

La cultura visual y las artes conforman en su totalidad la mayor parte de la visualización que es todo lo que da forma al modo como los seres humanos viven sus vidas. Esta apreciación otorga una pista clave acerca de la necesidad de traer a la escuela conocimientos provenientes de otros campos como los medios de la cultura popular incluyendo imágenes fijas o móviles resultado del dibujo, la fotografía, la pintura, el cine, los video juegos, las teleseries, la internet. Incluso locaciones que antes no se consideraban escenarios educativos se han convertido en espacios atractivos por su poder didáctico relacionado con el uso de la imagen. Así lo plantea Freedman (2006) en su libro enseñar la cultura visual:

La inmediatez, la facilidad para ser recordado, y la sensualidad hacen que las artes visuales sean especialmente poderosas como formas simbólicas, y este poder incluye un didacticismo que no sólo nos enseña a querer decodificar sus mensajes, sino que puede hacer que aprendamos incluso cuando el mensaje no está claro (p. 25).

Ahora bien, la heterogeneidad del universo visual definido por una amplia gama de imágenes gráficas artificiales define una variedad de expresiones que son producto de un contexto situado. En este sentido, los estudiantes usan dichas representaciones no solo desde el uso que le fue asignado, sino a partir de unas relaciones sociales y políticas propias. Esta es una primera consideración que permite comprender cómo las pantallas constituyen una estructura básica de las posturas de los sujetos. Se trata del vínculo del uso de distintos objetos visibles con los mundos de vida de los jóvenes en una relación naturalmente social. Una joven pone de manifiesto esta manera de decodificar la experiencia al dibujar una niña abrazada por su sombra en un cuarto oscuro, y comentar:

(14) Quiero mostrar lo sola que se siente ella; vi algo en una serie y quiero recrearlo desde lo que yo siento. Ese tipo de imágenes me gustan porque desde que las hago me han ayudado con mi problema (...) cuando eso me da a veces me internan en la clínica y me dan medicamentos antidepresivos. Pero ahora que estoy dibujando, eso me ha ayudado más (8MDC).

Las imágenes tomadas por los jóvenes no son interpretadas en un estado puro, sino justamente bajo el condicionamiento y la construcción de un imaginario simbólico que determina las formas de consumir y comprender los repertorios propios de la cultura visual. Ya lo dijo Freedman (2006) en la vida social del arte: “nuestras respuestas psicobiológicas a la cultura visual, y algunas de las razones para su producción, tienen mucho que ver con la ecología de nuestro desarrollo como seres humanos” (p. 96). Las imágenes de la cultura visual se han convertido en una herramienta potente para que los sujetos descifren en medio de su experiencia cotidiana la conformación de subjetividades y relaciones colectivas.

En este punto que toca “la vida social de los objetos visibles” (Brea, 2005, p. 8) se da a la cultura visual un estatus de privilegio. Se sitúa en este plano distintivo porque indaga por los planos de existencia de sujetos regulados por unos referentes simbólicos: el contexto social y cultural en el

que están situados y las prácticas comunicacionales en las que están inmersos. En medio de estas comprensiones, los jóvenes expresan la necesidad de retomar imágenes ya vistas, de observarlas bajo otros principios, de tomar prestados códigos de la cultura popular, y de identificar el uso de otras formas que ayudan a la descodificación del mensaje:

- (15) Cuando vimos la película V de Vendetta me impactó la imagen de Evey. Después de salir de la supuesta cárcel, ¿te acuerdas?, cuando ella sube a la terraza, se pone frente a la lluvia, levanta sus manos y se siente liberada. Creo que V, que se encontraba detrás de ella, revivió en medio de los recuerdos que lo atormentaban. Es una imagen de liberación, que... pues para mí resume toda la película porque V tenía claro que representaba a todas las personas, a todo un pueblo que quería luchar contra las injusticias del gobierno (10MDC).

Los jóvenes usan distintas formas para comunicarse, y entre ellas existen ciertos códigos que permiten dismantelar mensajes establecidos. Aparecen en este estudio como nuevas formas de ver que permiten explicar las prácticas de las artes visuales desde las formas culturales vinculadas a la mirada y el uso de distintos dispositivos. Por un lado, las prácticas de visualidad como desafío en la “esencialidad de la visión” (Brea, 2005, p. 9) implican una amplia forma de comprender la vida social del ver respecto al eje de las diferencias culturales, los modos de socialización diferenciales, y la actividad política en sí misma. Y por el otro, la producción cultural visual en la sociedad actual ha democratizado las artes visuales con su amplia variedad de cultura visual que desdibuja los límites de las artes y la cultura popular en sus extendidas posibilidades de ver tanto y desde tantos lugares.

Admitir la existencia de una serie de nuevas imágenes móviles e inmóviles dadas en experiencias estético–comunicativas, es comprender que lo cotidiano no es ajeno al mundo visual. A “unos u otros ordenamientos simbólicos y (trans) discursivos, ni tampoco obviamente a su pertenencia a unas u otras “formaciones culturales”: a unos específicos entornos cognitivo–disciplinares y los campos socialmente regulados de prácticas comunicacionales que se asocian a ellos” (Brea, 2005, p. 8). Educar en el conocimiento para la producción de visualidad que va más allá de la creación de imaginario representado en formas precisas, es enseñar a ver en la diversidad de repertorios particulares.

Desde este repaso, se puede sostener que, los rasgos de las imágenes que hacen memoria en la experiencia humana y las imágenes creadas en la experiencia con la cultura visual reclaman dentro de su heterogeneidad, el reconocimiento de cualidades comunes en la forma como se juntan y regulan nuevas formas de comprender los propósitos democráticos de la escuela. Este hallazgo induce a profundizar lógicas de conocimiento en medio de nuevas estéticas, también estudiadas desde el lente discursivo.

### ***2.1.1.3 Lo estético, lo subjetivo y lo intersubjetivo***

El mapeo que pone a conversar las imágenes que constituyen el pasado y el presente de los jóvenes participantes en medio de la dimensión emocional y la dimensión política, muestra otra faceta fundamental en esta construcción. Se trata del modo como estas experiencias ponen en funcionamiento ciertas operaciones de reconocimiento personal y colectivo para comprender el lugar de existencia propio en las composiciones sociales, culturales y políticas. Partiendo de la idea que cada experiencia artística está imbricada en un espacio y tiempo particular que le añade ciertos significados, las categorías estética y subjetividad se hacen imprescindibles en esta construcción, ya que en las producciones artísticas son ellas las que permiten leer las narrativas de epocalidad.

El contexto como parte de la obra de arte tanto como la forma, el significado simbólico y la mirada del espectador, proporcionan conexiones culturales que hacen que valga la pena estudiarla. El contexto entendido como un tipo de narrativa que se vincula a la obra ejemplifica las formas en que la estética se aprecia como algo unido a la recuperación de las experiencias. En esta comprensión, la estética ya no aparece como una disciplina situada de manera estructural en el saber y la enseñanza de las humanidades, sino más bien como la clave hermenéutica que determina el valor que se le asigna a la obra en las distintas épocas.

En medio de estas disposiciones, los jóvenes son conscientes que no hay que alejar del aprendizaje de las artes las realidades sociales y políticas de sus gentes. Lo sintetizan muy bien cuando señalan:

(16) Con una pintura uno expresa lo que siente, lo que piensa, su visión de ver el mundo, de la vida cotidiana y todo lo demás (9MDC).

- (17) Pienso en dibujar cosas que me pasan a mí para expresar sentimientos y pensamientos guardados” (8MDC).
- (18) Cuando dibujo dejo que el corazón cuente mis secretos, es como sacar un poco de mí que tal vez es muy difícil de expresar y no podría contar de otra manera (9HDC).

Son expresiones propias entendidas como juicios estéticos estimulados por emociones y deseos. “Operaciones con las que el sujeto produce efectos de verdad o de deleite, de justicia o de fealdad que sólo son aprehensibles desde un contexto interpretativo determinado” (Mandoki, 2006a, p. 30). Contextualizar el aprendizaje es ayudar a los estudiantes a entender que en los juicios de producción y valoración artística existe una fuerte necesidad de hablar de los intereses socio políticos de los ciudadanos.

Los estudios del arte enuncian la categoría estética desde diversas apreciaciones: situaciones de percepción, cualidades de un objeto, un tipo de subjetividad. Son simplemente calificativos que permiten inferir que, como tipo de fenómeno difícil de definir; es posible demarcar la estética en los distintos intereses sociales y políticos que hacen parte de la vida de los sujetos. Por ejemplo, en el proceso valorativo se destaca la estética como experiencia apreciativa de un efecto del lenguaje, y no de un hecho en realidad. Se sugiere así, que “el objeto en tanto estético, si depende de la experiencia del sujeto con relación a él. Su existencia física, en cambio, no depende de esta experiencia” (Mandoki, 2006a, p. 15).

Algunos estudiantes comprenden la percepción estética del objeto cualitativamente diferente de la apreciación física detectada en el poder se su forma, color y textura. Lo expresan de manera sencilla al restarle importancia a la apariencia física y destacar apreciaciones relacionadas más con el contenido:

- (19) En esta clase no es difícil pintar o quizás actuar; sino entender cómo y de qué forma comunicar lo que siento, eso es lo más complicado. Muchos de nosotros podemos dibujar y pintar cosas exactas, pero ahora que estamos entendiendo más el lenguaje del arte sabemos que hay que expresar, no sé...el arte no se da ahí, como en una forma y listo, no es tan literal... (10HDC).

Acá se identifican necesidades distintas de otras posibilidades materializadas en la capacidad de crear objetos artísticos, poniendo a disposición otros valores como el sobreponer el cómo sobre el qué. “Suspende el interés semiótico al trocarse por el estético” (Mandoki, 2006a, p. 22). Este despegue semiótico hace referencia a la necesidad de prevalecer sobre la forma la comprensión de cómo se producen los significados sobre las interpretaciones de las obras de arte.

Desde esta comprensión que no niega que la estética parte del sujeto, se puede hablar de categorizaciones valorativas, semióticas y contextuales. Se trata de enfocar la estética no desde sus influencias definidas en la frialdad de objetos descontextualizados, o la discontinuidad de los signos, sino más bien desde la fluidez de su comunicación en la capacidad humana para acercarse a sus lugares de existencia. Según este punto de vista, los sujetos consumidores y creadores de arte incluyen la estética para sobrepasar las normas institucionalizadas de la academia y la escuela, avanzar en lo intermitente arte-vida, y dar un paso a lo libertario. Las valoraciones de los jóvenes dan cuenta de un sentir estético que ilumina la conciencia y activa el crecimiento del ser:

(20) Yo pienso que esta clase nos lleva a tener una visión crítica hacia a la sociedad, nos ayuda a comprender la farsa del desarrollo, a entender qué está bien y qué está mal, y qué podemos corregir por medio del arte. No tiene que ser todo tan abstracto, sino que tiene que ser una cosa más...no sé, el arte es complejo, entonces tenemos que aprender a entenderlo según nuestro conocimiento, pero el arte también nos ayuda a saber más allá... (9MDC).

Este párrafo, con sus repetidas referencias al arte como vehículo combativo, está cargado de ideas que se pueden relacionar con la cuestión del valor estético. Se trata de unas representaciones de la vida social, que son descomplejizadas por los jóvenes al encontrar en este lenguaje distintas formas de denunciar ciertas estructuras del orden social capitalista. Esta perspectiva fundamentada en la conciencia social, por un lado, promueve el arte en un ciclo de comunicación resultado de la creación y la re-creación contextualizada de la obra, y, por el otro, desafía a los especialistas que temen la paralización de su disciplina.

Desde esta reflexión que le otorga sentido al significado simbólico de la obra, la casi totalidad de los estudiantes hacen énfasis en traer el arte a sus vidas para comprender lo que está presente en ellos, lo que está habitando su alma –para rechazar o para reparar–. Son percepciones dadas en

un goce estético en la medida que los ha llevado a pensar el proceso artístico en su capacidad de movilidad para abrirse al mundo. Tal movilidad permite estudiar la estética posmoderna en el lugar de enunciación de la subjetividad y la intersubjetividad, reconocidas en un nuevo espacio que favorece la resonancia en sus vidas y en las del otro. Este escenario se convierte en un punto de partida desde el cual se puede empezar a hablar de construcción de sujeto en correspondencia con la construcción de conocimiento válido y útil a la vez.

***Dimensión del yo y del nosotros. Arquitecturas de la subjetividad.***

Las imágenes que constituyen los nuevos lenguajes visuales son productoras de la experiencia sensible de los sujetos. En algunos casos, los jóvenes pueden ser manipulados a través de imágenes totalizadoras por que promueven el flujo natural del deseo y los sentimientos; mientras que otros se resisten a ellas. Son respuestas intencionadas y movidas por voluntades particulares. Desde esta apreciación, la mayoría de los jóvenes coincide en que el arte es significativo en la medida en que toca sus preocupaciones e intereses.

(21) Hacer arte no en entornos cerrados, solo para el colegio. Sino hacer arte para expresar algo más diferente, lo que hay después del colegio, hacer arte desde cada estudiante, con lo que cada uno vive y siente cuando llega a su casa (9HDC).

El cuestionamiento que hace el estudiante del alejamiento de los contenidos curriculares de las realidades donde existen los sujetos, plantea la necesidad de contextualizar el conocimiento desde ambientes inmediatos. Acá se abre un primer escenario referido al papel que desempeña el arte en las arquitecturas de la subjetividad. Sin duda, representa un espacio de encuentro en el que los jóvenes pueden imaginarse, y en el que desarrollan actividades cargadas de sentidos que seguramente los ayudarán a encontrar su propia inspiración.

En estas valoraciones que exploran la cotidianidad de los jóvenes se encuentran asuntos poco valorados en la escuela. Se trata de ciertas condiciones como el homosexualismo, la prostitución, la condición sexual, las relaciones de poder o el consumo de drogas, a las cuales se le atribuye una función política.

- (22) Me gusta el tema de la drogadicción porque está acabando con muchos de nosotros. También me interesa hablar de la escuela, lo que pretende mostrar, pero lo que verdaderamente es, lo que esconde y no quiere que nosotros lo sepamos (9HDC).

La libre expresión es un sentir generalizado en los jóvenes. El acto del auto reconocimiento “tiene que ver con la libertad de información en toda una gama de formas de arte visual necesarias para la creación del conocimiento individual y grupal” (Freedman, 2006, p. 27). La estética que ilustra la importancia de la mediación social entre la esfera interna –subjetividad– y la esfera externa –intersubjetividad–, es una ruta de acceso a aquello que los jóvenes reconocen como otras posibilidades en un nuevo lugar y tiempo que aprueba el desarrollo de acciones de libertad.

La subjetividad que trasciende el pensamiento de Foucault (1991) dada por la regulación del sujeto en medio de relaciones de poder y las formas de resistencia para disociarlas, abre otras posibilidades de comprensión. Se trata de la intensificación de subjetividades desde otras tradiciones sociológicas ubicadas en una perspectiva posestructuralista cercanas a Deleuze y Guattari (1997), Lazzarato (2006) y Zemelman (2007) quienes difieren en los contextos de los escenarios institucionalizados –la fábrica, la empresa, el hospital, la cárcel–, al paso de los no institucionalizados reconocidos como escenarios informativos y publicitarios propios de la cultura visual. El mundo social no está hecho de unidades sino de multiplicidades que se relacionan y se combinan; esto significa que hoy en día los sujetos ya no son tanto constituidos desde la base de instituciones disciplinarias, sino más bien desde afuera de dichas instituciones. Estas apreciaciones dejan ver que el dominio ya no está dado bajo parámetros del adiestramiento del cuerpo, sino por otro tipo de afectos relacionadas con las sensaciones, el deseo y el consumo a partir de los cuales se busca configurar ciertos perfiles de subjetividad.

La categoría subjetividad se constituye en una permanente re–interpretación de las propias prácticas y una producción simbólica consciente. Desde esta enunciación, la subjetividad tiene que ver con los modos de comprender la existencia; esto incluye modos de ser, de estar y de pensar como resultado de un tipo particular de prácticas sociales y culturales construidas a través

del conocimiento, la comunicación y el lenguaje. Valores que posibilitan construcciones subjetivas cambiantes en espacio–tiempo, que en la actualidad están dados por lenguajes propios, y que son reconocidas por los jóvenes desde actos comunicativos particulares:

- (23) Las caricaturas son un ejemplo exacto de cómo se hace una crítica a la sociedad, y hacia la política más que todo. Entonces, pues es eso, eso es lo que hace el arte, hace abrir las mentes y mandar indirectazos como para denunciar las injusticias del país. El año pasado nosotros hicimos un vídeo arte y tomamos el tema del racismo, y con eso aprendimos que no solo existe un tipo de racismo –que el negro discrimina al blanco, o el blanco discrimina al negro–, sino que en las sociedades existen desigualdades –digamos que uno es pobre, uno es rico– y hay discriminación. Y eso me ha ayudado a ampliar mi mente, a ser más comprensiva, a tener otras percepciones de mundo, y... el arte es eso...Creo que como estamos haciendo arte es una forma tranquila, pero a la vez impactante de hacer que otros piensen y reflexionen (10MDC).

Estas expresiones se constituyen en una praxis movida por una comprensión crítica de las experiencias visuales –personales y colectivas– que permiten ser articuladas sistemáticamente con la contemplación de saberes universales que hacen parte de los valores sociales de cada uno. Es un entendimiento que trasciende el límite artificial del proceso creativo, para elevarlo a las racionalidades propias de la vida en sociedad. En este punto, el yo subjetivo se juega en procesos complejos que permiten pensar en lo que podría ser, pero que aún no es. Se trata de desarrollos orientados por configuraciones relacionadas con el sentir y el pensar como categorías que direccionan el cambio.

### ***Dimensión del vínculo con el otro. Arquitecturas de la intersubjetividad***

Basados en estas comprensiones iniciales que dibujan como primer momento el reconocimiento propio –subjetividad–, y el segundo momento, el reconocimiento del otro –intersubjetividad–, se identifica una categoría que es fundamental para comprender el vínculo mundo–lenguaje: la interacción. Es un encuentro que en esta práctica se construye desde diferentes formas. Una de ellas es mediante el uso de ciertos símbolos que hacen parte de la cultura popular.

- (24) Me ha gustado el trabajo con la novela gráfica porque muchas se basan en uno mismo. Los personajes tienen cosas de uno mismo. Por ejemplo, uno de mis mangakas favoritos como Izami tiene la siguiente frase: para obtener algo hay que dar algo a cambio; otros como Rumiko insertan personajes con aspectos físicos y emocionales de personas que ellos han conocido a lo largo del tiempo. Entonces, con todo eso yo voy a crear mis propios personajes manga, los que hacen parte de mi vida, porque lo que

yo quiero mostrar en mi historia es que no siempre lo que los demás piensan de uno es cierto. Lo que yo estoy tratando de hacer con mi historia, es que los demás vean a través de mis ojos lo que yo veo y pienso (8HDC).

Lo que se observa en este relato es que muchos jóvenes terminan develando formas del yo en medio de la búsqueda del vínculo con el otro. El imaginarse en el pensamiento de otra persona, es una manera de restaurar la propia integralidad desde el otro. Esta forma de llevar la conciencia al ámbito de poder ser distintos, es comprendida por Madison (1988) como “el terreno de la posibilidad pura que tenemos de hacer que seamos quienes o lo que somos, llegamos creativamente a serlo, preservando a lo largo del proceso la libertad de ser distintos de aquello en lo que nos hemos convertido” (p. 191). La idea construida desde una comprensión consciente es creada en la interacción con el otro.

Ahora bien, el imaginar el reconocimiento propio en ciertas construcciones culturales vigentes – el dibujo de las propias imágenes manga– hace posible un encuentro más revelador por su uso global y por estar basado en expresiones y emociones de los personajes. Acá, es importante nombrar otros sistemas simbólicos usados permanentemente por los jóvenes en sus producciones artísticas para dar crédito a sus realidades. Se trata del dibujo artístico –representación con entidad propia–, dibujo humorístico –ilustración crítica de la realidad–, y dibujo de ciencia ficción –narrativas imaginarias de la ciencia moderna–. La selección de dichos sistemas acompañados de frases con ciertas expresiones cargadas de contenido metafórico describe las formas como los jóvenes dan un fundamento a su propio contexto. Al mismo tiempo determinan las necesidades mismas, elemento decisivo en los procesos de interacción.

El ver, compartir y escuchar al otro es bastante frecuente en este tipo de prácticas. Sin embargo, depende de la familiaridad que se tenga en la relación de encuentro. El acercamiento dado desde y para distintos intereses es acordado por los mismos participantes. El proceso de crear vínculos con el otro permite a los estudiantes identificarse con sus pares en sus preferencias, experiencias de vida y fortalecer relaciones de familiaridad y afectividad. Conciben este ambiente de interacción como necesario en sus vidas por reconocerse en una existencia común, en unas condiciones socio–políticas que hacen posible la participación de tipos particulares de relaciones.

En el proceso mismo de interacción se dan formas de funcionamiento diversas, desde prácticas de solidaridad hasta acciones violentas. Sin embargo, este trabajo ha estado orientado a fortalecer relaciones fraternas. Los participantes lo han comprendido desde sus distintas interpretaciones:

- (25) Con el arte se puede pasar de nuestra sociedad banal a una en la que nos preocupemos por los pequeños detalles y podamos sensibilizar y establecer una conexión con las emociones de los otros. Es una posibilidad para ver los sentimientos de cada quien, para conocernos y convivir sanamente entre nosotros mismos (9MDC).

En este espacio aparece el carácter intersubjetivo en el arte por registrar el proceso de la construcción identitaria en un ámbito comunitario. Acá es fundamental “el estudio de la constitución del yo en su relación con la construcción de la mirada, como estructura de relación instituyente del yo en el encuentro con el/lo otro –que también nos mira” (Brea, 2005, p. 10). Las artes en su naturaleza misma constituyen un ambiente potente que despliega una serie de procesos propios de una nueva cultura de construcción colectiva. Este terreno abre un segundo escenario referido a las arquitecturas de la intersubjetividad en la que se construye una relación gestionada en el curso de los *actos de ver* (Brea, 2005, p. 11). Son potencialidades dadas en medio de la propia multiplicidad de las modalidades de ver desde ciertas matrices sociales configuradas por prácticas con formas y composiciones distintas, prácticas con una diversificación creciente en su contenido, pero semejantes en sus regímenes.

La organización discursiva de las artes visuales expuesta mediante la palabra y la imagen, constituyen el corpus de este trabajo. Las expresiones sencillas, y al mismo tiempo complejas que dan cuenta de un existir personal y de un existir colectivo constituido en tiempos inestables – pobreza, inequidad, violencia–, denotan la necesidad de una clase más discutida que transmitida. La aparición de estos actos sucesivos orienta una urgente necesidad de cambio en las prácticas de las artes visuales, en la educación artística, en la educación misma.

### ***2.1.2 Primera relación que constituye la praxis. El mirar–nos como apuesta humana***

Mapear las experiencias de los jóvenes desde diferentes visualidades de sus lenguajes permite recuperarlas, revisarlas y volver a nombrarlas. Acá no se objetiva lo que el otro dice, sino que en medio de un diálogo de saberes se construye una participación que va de lo individual a lo colectivo para comprender lo social. Es una negociación cultural que aprueba la comprensión de

esta práctica en el mundo visto como principal fuente de información del tiempo y el lugar en que transitan estos sujetos. Un mundo que nombra el conflicto social de manera recurrente reclama un nuevo estatuto de la visualidad moderna que busca legitimar la importancia del lenguaje en "el lugar de lo social" (Schatzki, 2002).

La comprensión de lo visible en medio de una audiencia distraída por las precogniciones que condicionan culturalmente el orden de visibilidades en que nos movemos, desafía los estudios de los actos de ver en una capacidad visual distinta frente al mundo. El interés en la experiencia visual contextualizada "reivindica una visualidad no unida a los procesos clásicos de percepción, sino como un proceso activo gobernado por las instituciones, centrado en la construcción de la subjetividad [...], y producido a través de la experiencia de la mirada" (Brea, 2005, p. 63). Estas primeras comprensiones comprometen las artes visuales con otras lógicas continuas y mediadas por actuaciones en el ámbito de la socialidad y la alteridad. Dos intervenciones que hacen parte de la correlación entre lo específicamente visual y sus efectos transformadores.

Esta conjetura abre aquí otras formas de mirar. Se trata del trascender en el ver de las cosas, y de levantar la perceptibilidad de las sensaciones, "recíprocamente, rechaza el consuelo de un mundo invisible y de lo esencialmente incognoscible o irrepresentable" (Armstrong, 2005, p. 124). Lo que significa, tener la capacidad de mirarse a sí mismo, permitir ser mirado, y mirar al otro en su esencialidad. Admirar generosamente lo diferente a lo que somos, se nombra como un acto desinteresado en el que se reconocen las potencialidades ajenas sin ningún tipo de animadversión.

(26) La enfermedad del mundo actual es la incapacidad para admirar: cuando se está "en contra", se rebaja todo a la altura propia, escrudiniando y cacareando. No es así como hay que proceder: hay que elevarse hasta los problemas que plantea un autor genial, hasta lo que no dicen en aquello que dice, para extraer de ahí algo que se le deberá siempre, aunque se pueda también volver contra él (Deleuze, 2005, p. 181).

La mirada así interpretada posee la epistemología del ver que se relaciona con comunicar una nueva belleza en medio de aquello que nos causa inconformismo. En este sentido la crítica

adquiere fuerza por sobrepasar el conformismo del pensamiento creador. El decantamiento hacia lo visual en el espacio semántico coloca a disposición la mirada humana del verdadero sentido del arte. Se trata de comprender este lenguaje en un nuevo orden comunicativo en el aula contemporánea, movida por la interpretación de diferentes fenómenos, las preocupaciones sobre la sociedad actual y las consideraciones del bien para la humanidad. “Es sobre todo en estos objetos donde se forma nuestra identidad social y se constituye nuestra recepción respecto a la praxis” (Brea, 2005, p. 80).

¿Cuál será entonces la forma apropiada de justificar iniciativas en las artes desde las cuáles se puedan realizar acciones responsables para el bien de todos? Es un cuestionamiento que emerge en medio de las nuevas disposiciones cultural–discursivas orientadas por la educación de la mirada, que desafían el pensamiento y desarrollo de esta práctica en un nuevo comienzo. Según Kemmis (2010) “la coherencia de una praxis unitaria también se une en una forma de vida que le apunta al bien para la humanidad en actos realizados de manera consciente y colectiva para contribuir a dicho bien” (p. 419). Esta relación inicial contenida en los estudios de la mirada se reconoce en este trabajo como fundamento constituido en el plano de la acción; que posibilita nuevas auto comprensiones y auto determinaciones de sus participantes. Se trata de un ambiente que, mediado por el cambio intenta armonizar nuestra visión en la responsabilidad social.

## **2.2 LA ESTRUCTURA DEL ESPACIO – TIEMPO FÍSICO. DESCRIPCIÓN DE LOS HACERES –doings–**

Las prácticas de las artes visuales en la escuela también existen en la dimensión del espacio–tiempo físico, en las actividades que se realizan y en las configuraciones que se encuentran en los sitios donde se desarrollan. Lo físico se resuelve aquí en la comprensión de lo material que es externo a nuestro ser y que está relacionado directamente con las formas de trabajar en el aula. “Lo material incluye no solo lo constatable de la naturaleza sino también las condiciones fundamentales, primarias, de la experiencia humana” (Fals Borda, en Herrera & López, 1997, p. 215). En este sentido, el estudio de los *haceres* se refiere a las configuraciones específicas de objetos y actividades de apoyo a sus participantes, como son las formas de interacción en el proceso mismo de cómo se aprende y cómo se enseña. Los caminos por los que transitan estas

actividades atraviesan lugares, situaciones y sujetos, lo que permite comprender que los haceres de una persona pueden permitir o limitar los haceres de otros (Kemmis, S, McTaggart, R, Nixon, R, 2014c, p. 60).

En la teoría de la arquitectura de las prácticas, las formas particulares de hacer forman parte de las prácticas de una persona en un momento y un lugar determinado –interconexión del factor temporal y el factor espacial en actividades y acciones–. Esta estructura es diferente a otro suceso por ser comprendida en un “evento temporo–espacial” (Schatzki, 2010, p. 171), contituido por tres dimensiones –pasado, presente y futuro–. El espacio–tiempo de la actividad humana implica una actuación motivada no tanto hacia lo técnico, sino más bien en el sentido de la temporalidad de la actividad –actuación en busca de un fin–. Más específicamente en la comprensión de sus tres dimensiones temporales orientadas hacia el objetivo por el que se actúa, “por el bien de lo que uno actúa (futuro), llegando o saliendo de allí hacia o a la luz de lo que uno reacciona (el pasado) y actuando en sí (el presente)” (Schatzki, 2010, p. 170). Son tres momentos que atraviesan de manera recurrente la acción de esta práctica, y se describen con el fin de comprender la coherencia entre cada una de las piezas que la conforman. Desde esta enunciación, la enseñanza y el aprendizaje de esta práctica no se constituye en un comportamiento, sino más bien en una acción dinámica movida en una re–invención de algo.

### ***2.2.1. Nuevas condiciones del hacer artístico como evento sentipensante***

En una relación recíproca, la estructura de este espacio se construye sobre el andamiaje de las disposiciones *cultural-discursivas* comprimidas en las visualidades que incorporan los jóvenes en sus formas de comunicación en el mundo de hoy. Son lenguajes que, mediante el uso consciente de la imagen, traen varias consecuencias en los nuevos estudios de la mirada y, por consiguiente, nuevas formas de comprender el hacer artístico. Este uso implica otras formas de acercarse al conocimiento, otras aportaciones al currículo, y otros procesos de evaluación. Un vínculo potente para dinamizar relaciones entre escuela–sociedad. Este espacio expone la forma como la docente usa ciertas estrategias que privilegian el acto comunicativo integral en la dimensión política de toda relación humana, hacer que se describe a profundidad en las relaciones. Es una propuesta enmarcada en la perspectiva sentipensante de Fals Borda (1987, p.

5) que concibe el hombre como sujeto que combina en el actuar el corazón y la mente, desde el sentido emocional–intuitivo de lo vivencial, y el sentido político–racional del pensar que orienta la práctica. La intención de relacionar lo emocional y lo racional busca aumentar la sensibilidad para ver las realidades directas como motivos de acción, es decir, como si pudieran ser de otro modo. En esta medida, se intenta trascender en las precogniciones de prácticas pedagógicas tradicionales que no conciben la movilidad del conocimiento, para tratar de poner el razonamiento a nivel de conciencia política.

Desde esta enunciación, en las nuevas condiciones del hacer, se interpretan y describen los eventos visibles de la acción misma (los sucesos, los procesos de significación, los valores, las actitudes, las rutinas, y las negociaciones en las relaciones que están en juego en esta práctica). Al ser ésta una IAP existe un acercamiento total de la docente a las prácticas mediante la OP. En este sentido, mediante una descripción en primera persona, se explica de manera detallada qué hace la docente y los estudiantes en los distintos tiempos del proceso en relación con el emprendimiento de iniciativas. Igualmente, se describe qué significado tiene la acción en la creación del producto artístico estéticamente pensado en lo cotidiano. En este último punto es importante mencionar que tanto el arte como la lingüística coinciden en identificar relaciones estrechas entre el lenguaje y el producto artístico. En el marco de esta construcción el objeto artístico permite interpretar y dotar de sentido a las acciones de los sujetos, gracias a los grados de abstracción que puede tener en las prácticas humanas donde es creado y también usado. “Los objetos artísticos poseen –en este sentido– una particular dimensión ontológica y cognoscitiva, adquiriendo el estatuto de huella antropológica, de síntoma histórico–cultural de determinadas sensibilidades propias de la comunidad que las realizó” (Vásquez R, 2006, p. 48). Bajo estos planteamientos que enmarcan el objeto artístico no en una percepción objetiva de la forma, sino más bien en la comprensión interna de ella, se pretende establecer conexiones lógicas con los eventos temporo–espaciales que constituyen su contenido.

Estas consideraciones crean un ambiente que legitima la acción comunicativa de las artes visuales mediante la capacidad de leer el contexto de manera crítica a través de tres facultades propias del accionar: la conciencia crítica para ver, la conciencia crítica para resistir y la

conciencia crítica para pensar la existencia común. Tres premisas epistemológicas que aunque emergen en lo vivencial, se tratan de racionalizar en la práctica misma, y buscan promover pautas que constituyen otras formas de crear y de recrear—nos desde y para un mejor vivir.

### ***2.2.2. Momentos que estructuran la práctica de las artes visuales para la producción de conocimiento de lo social desde la investigación de lo visual***

En esta fase de la IAP se expone la propuesta que incorpora la imagen en términos metodológicos y en la que se definen los momentos como actos sucesivos válidos orientados por etapas y pasos en los que acontece la actividad artística: 1. Proceso de sensibilización. 2. Proceso de creación de ideas. 3. Proceso de valoración.

#### ***2.2.2.1 Proceso de sensibilización. Conciencia crítica en la vida social del ver***

En la enseñanza de las artes visuales es un desafío el vínculo del amplio almacén de imágenes que constituye la vida de los sujetos con la construcción histórica de las culturas y las sociedades en que se mueven los sujetos. Este primer momento afronta este desafío poniendo como principio la sensibilidad hacia las razones morales, en medio de espacios y tiempos que nos proporcionan las relaciones entre: las condiciones propias de existencia, la dimensión experiencial de los acontecimientos visuales, y la Historia del arte. Bajo esta pretensión, el proceso de sensibilización lo construimos mediante ciertas particularidades que rompen algunos sistemas clásicos de la práctica artística. Por un lado, trabajamos en torno a la desinstrumentalización del arte desde los aportes de Freedman (2006) que ponen la comprensión del contexto en un más alto nivel de pensamiento que el que los alumnos alcanzan cuando solo se les enseña técnicas de proceso y de taller (p. 86). Por otro lado, no se busca dar cumplimiento a prescripciones curriculares estandarizadas en la narrativa escolar. A partir de estas indicaciones se plantea un trabajo construido en el descubrir juntos —descubrir contenidos, estrategias, ritmos, formas de evaluar—. Es un proceso que motiva a aprender en medio de un sistema simbólico propio de las artes visuales y de los jóvenes, que, seguramente llevará a un progreso más humano.

Desde este propósito, acordamos en el proceso mismo de sensibilización, dos eventos concretos nombrados como: *entre lo sentido y entre lo pensado*, e *Historia crítica de la visualidad*. El

primero, se compromete con un aprendizaje que pone en juego los sentidos y los procesos de transferencia cognitiva como fundamentos de un trabajo directamente político y de intervenciones sociales y culturales. Este evento da origen al segundo como una nueva forma de acercarse al trabajo artístico en la escuela: la *Historia crítica de la visualidad*. Es una apuesta disciplinar que permite “estudiar la dimensión del “hecho” como proceso histórico, en que la realidad es un complejo de procesos” (Fals Borda, en Herrera & López, 1997, p. 223) que involucra el sinnúmero de aprendizajes que atesoran los participantes.

### *Entre lo sentido y entre lo pensado*

En esta experiencia que se dispone como una manera de testimoniar mediante la sabiduría popular y la opinión experimentada no se quebranta las tradiciones de los jóvenes. Como diría Fals Borda “el académico no sólo enseña, sino también aprende y aprehende de los saberes propios de cada uno de los pobladores de los lugares a que llega” (1991, p. 17). Esta construcción comprometida con el conocimiento de la comunidad está en pro de la creación de pensamiento fecundo en la vida social del ver.

Desde este lugar de enunciación, las clases de artes visuales las dispusimos de modo diferente en razón a las finalidades del proceso mismo. Al ser sesiones que como docente he organizado por bloques (90 minutos en total), y que se realizan con grupos grandes (entre 40–45 estudiantes), admiten un desarrollo en tiempo y espacio concreto en los cuales se genera una participación abierta en prácticas artísticas variadas y desarrolladas mediante distintos eventos. A pesar de que estos encuentros tienen un aula de clase tradicional asignada, usé espacios alternativos de la escuela de acuerdo con la intención de cada sesión. Por ejemplo, en este primer momento en el que pasé de acordar con los estudiantes los temas a desarrollar en el proceso creativo, a explorar otras formas para identificar sus intereses y preocupaciones, dispuse otro espacio escolar que sustituye dicha aula. La elección de este otro espacio busca sobrepasar el encierro a un ambiente abierto y alejado del ruido cotidiano de la escuela. Allí, en un ejercicio dirigido por mi rol como docente, procuré que los jóvenes evocaran de manera personal sus memorias y las contemplen como cicatrices indelebles que hacen parte de la vida de cada uno. Se trata de una actividad que,

a partir del uso de la palabra, pretende perpetuar las historias que nos recuerdan que tenemos un pasado, que debe ser contado no como acontecimiento pasajero, sino como formas de existencia.

Momento inicial: los estudiantes están distanciados



Momento final: algunos estudiantes se reacomodan y se acercan afectivamente



**Imagen 1.** Pensamiento contemplativo mediante narrativas propias de existencia

**Fuente:** Taller de sensibilización en la actividad artística. 20016 (Apéndice B)

En la imagen 1 se puede apreciar los jóvenes en sus expresiones corporales y gestuales. En la escena 1 –momento inicial–, en la cual los jóvenes evocan las narrativas propias de existencia, se percibe un distanciamiento y una fragilidad ante el otro. En la escena 2 –momento de desarrollo– algunos jóvenes narraron episodios de sus vidas, otros hicieron silencio y escucharon. Y en la escena 3 –momento final–, los jóvenes se reconocieron en una condición de igual, algunos se reacomodaron y se abrazaron, se dispusieron en un espacio hospitalario y silencioso frente a un espectador que escucha y que mira atentamente, otros simplemente prefirieron estar solos. Ambas formas de acción contestataria fueron aceptadas por los participantes. No se conocían entre ellos, simplemente la resonancia del dolor en lo aparentemente lejano los llevó a cierto acercamiento. Este regreso al "ahí está" que subyace a la concepción abstracta, al "objeto–en–general" o "al sitio, al terreno del mundo perceptible y abierto tal y como es en nuestra vida y para nuestro cuerpo" (Merleau–Ponty, 1964, p. 160), se concibe como acto perceptivo que hace

posible que los jóvenes adopten reacciones de sus realidades y las del Otro. Este ejercicio nació de la necesidad de volver sobre la historia propia a los escenarios y memorias de cada joven; con la intención de nombrar, renombrar de otra manera y desde palabras propias las situaciones que constituyen sus mundos de vida.

Posterior a este encuentro, no pretendí organizar una rueda de conversación sobre la actividad realizada. Simplemente en una tela blanca que acostumbro situar después de finalizada cada actividad, los jóvenes escribieron los significados que les generó haber evocado sus experiencias vividas. En dichos discursos primaron sentires como: el sufrimiento por el desplazamiento forzado de familias campesinas, indígenas y afro–descendientes a causa del conflicto armado interno, la violencia entre las bandas emergentes en las localidades de la capital, la migración, el abandono y el abuso originado por la fragmentación familiar, la pobreza ocasionada por los intereses de clase y poder socio–político de un estado dominante.

Seguido a estos momentos vividos que dan voz a los testimonios olvidados, y en los cuales se evidencia una urgente necesidad de ver y de escuchar más que de hablar, traje a la vida de los estudiantes tres eventos artísticos. Se trata de prácticas visuales con soportes distintos a la pintura y a la escultura, y en las cuales los jóvenes empiezan a mirarse y moverse juntos en un extenso espacio que abarca sus pequeños mundos. 1. La contemplación de arte performance, 2. La lectura de narrativas gráficas, y 3. La apreciación de una película en una sala de cine. Actividades que, mediante distintas acciones, ponen como excusa el cuerpo, la palabra y las imágenes.

En la primera exploración, contextualicé al grupo con las acciones performance, no en relación con su historia cronológica, sino en lo que tiene que ver con el porqué y el para qué de su nacimiento, y la comprensión de las provocaciones que éste suscita. Se deja claro que la estructura composicional del arte performance como un estilo de arte multidisciplinario avala la fusión de diferentes expresiones artísticas –teatro, música, danza, literatura–. Como actividad artística que busca hacer resistencia a ciertas cuestiones sociales, se realiza principalmente en espacios abiertos en los cuales se pone en relieve los sentimientos que refleja el artista y las emociones que puede despertar en los espectadores que cotidianamente transitan espacios

públicos. En este sentido, la interacción y retroalimentación entre artista y público, define el sentido de la obra. Comprendidas estas condiciones y otras más precisas, invité a los estudiantes a asistir a la contemplación de algunos intentos de arte performance.

Algunos estudiantes participan de manera espontánea y expectante

Algunos espectadores completan el performance abriendo sus manos, levantándolas o cerrándolas



**Imagen 2.** Pensamiento contemplativo mediante el arte performance

**Fuente:** Taller de sensibilización en la actividad artística. 2016

En esta acción organizada por otros grupos que van en un nivel más avanzado, los jóvenes de esta clase tuvieron la posibilidad de contemplar diversos temas poco tratados en la escuela. Explícitamente en este intento de aproximación al performance (imagen 2) con un importante factor de improvisación desde una representación escénica en la que se mezcla símbolos y acciones repetitivas alcanzó pretensiones importantes. Por un lado, su contenido construyó conceptos relacionados con la marginalización de la comunidad del LGBTI, y por el otro, los espectadores se involucraron espontáneamente. El montaje con objetos cotidianos en un espacio

recorrido habitualmente, entre otros recursos multimodales, despertó reacciones en otros jóvenes que transitaban allí. Se acercaron de manera espontánea sin importar qué otras actividades estaban realizando, y se generó otro tipo de participación movida por sus conocimientos previos. Unos espectadores se quedaron de pie, otros se sentaron, y a medida que avanzaron en su contemplación se fueron involucrando desde la corporeidad misma como garantía de búsqueda de libertad en un espacio escolar donde generalmente se les es negada. Acá no importó en qué escala se dio la reacción (unos observan y comentaban, otros abrieron las manos, las levantaron, o las cerraron), simplemente, la disposición de unos recursos favoreció la producción de sentidos desde una interpretación propia. Esta acción performativa en medio del *sentir* y del *pensar*, activó esa acción contestataria, propia de la consciencia humana.

Ahora bien, pasando al segundo evento artístico relacionado con la lectura de narrativas gráficas; como docente, dispuse este hacer ante los jóvenes no como actividad académica restringida al encierro del espacio o el contenido, o como ejercicio limitado en el lenguaje textual –la palabra–, sino como acto que, a través de una diversidad de textos multimodales, pone ante los ojos de los jóvenes otras formas de comenzar a vernos y a tratarnos. La lectura de narrativas gráficas no se trató de una simple pretensión académica, fue más bien, una forma de sensibilizarnos con las historias del Otro, las cuales, muy seguramente al estar inmersas en ciertos acontecimientos, permiten comprender muchos hechos que hacen parte de nuestras vidas.

En el aula de clase tradicional, facilite orientaciones previas antes de desplazarnos al aula lúdica con que cuenta la institución. Éstas tienen que ver con las disposiciones autónomas y al mismo tiempo responsable en las formas como los estudiantes se involucran en cada una de las actividades propuestas.

Los estudiantes se sitúan de manera autónoma

Algunos estudiantes escriben acerca de los significados de las narrativas gráficas

Los estudiantes seleccionan las narrativas a leer



**Imagen 3.** Pensamiento contemplativo mediante la lectura de narrativas gráficas  
**Fuente:** Taller de sensibilización en la actividad artística. 2016

Como se observa en la imagen 3, en la parte central de la sala se encuentra un *stand* diseñado especialmente para poner a la vista una amplia variedad de narrativas gráficas tanto de reconocimiento en el mundo del *comic*, como aquellas creadas por estudiantes de la escuela. La sala es amplia, cuenta con tapete y algunos *pufs*. Está dispuesta en una ambientación abierta a los que llegan, para que las narrativas gráficas no sean distribuidas, sino que sean los mismos estudiantes quienes de manera autónoma las revisen con esmero, y seleccionen cuidadosamente las que deseen leer. En mi rol de docente, oriento la actividad sin ninguna intención de importunar. Es una manera de propiciar en los jóvenes decisiones libres tanto en la forma como se ubican en los espacios, como en la selección de los contenidos de interés.

Durante la clase varios eventos ocurrieron, desde aquellos planeados y mediados, pasando por la lectura silenciosa, las conversaciones que les generaba, la escritura en la tela blanca sobre el significado de las historias leídas, hasta la solicitud de préstamo de textos. Los préstamos de

novelas gráficas como *Maus* (Art Spiegelman, 1991), *Caminos condenados* (Ojeda y otros, 2016), entre otras obras adaptadas a dicho formato como *Cometas en el cielo*, *Frankenstein*, *Drácula*, renovaron el acto de ver y de leer. Esta actividad se ha venido llevando a cabo en una estrategia de rotación en la cual los jóvenes alternan los préstamos de las narrativas, ya que no se cuenta con la cantidad suficiente para todos los estudiantes. De este tipo de actividades surgieron distintos discursos relacionados con una solidaridad profunda. Consiste en una construcción compartida, en la cual los sujetos tuvieron la posibilidad de hablarse y escucharse los unos a los otros. Esta construcción generó en esta práctica la búsqueda de nuevos espacios que abrieran la mente a las consideraciones de lo diferente desde las formas diversas de interpretación del objeto artístico, hasta el mismo acto creativo. Esta forma de leer que sobrepasa la ceguera a la que nos ha habituado la escuela en los eventos de la lectura regularizada condujo a otro tipo de ambientes que puso a favor el interés por nuevas lecturas multimodales.

Ahora bien, bajo esta idea de poner como excusa el arte, propuse un tercer y último evento en este proceso de sensibilización. Se trata de habitar diferentes lugares de la escuela y sus inmediaciones –el barrio, la localidad, el Distrito–. Desplazarnos por la ciudad, recorrer locaciones culturales, centros comerciales, salas de cine fue un suceso que puso a los jóvenes ante nuevas experiencias visuales más allá de los escenarios formales –bibliotecas, galerías– (Apéndice C). Recorrer la multitud imprevisible, caminar sin saber a dónde mirar, llevar su cuerpo hacia las formas vistosas, vivir acciones y momentos en una sala de cine oscura que deslumbra con maravillosos sonidos y colores. Transitar por los más minuciosos detalles hasta el más grande evento fue todo un acontecimiento distinto a la imperceptibilidad de las miradas de los que siempre están allí. Estas acciones, al mismo tiempo que multiplicaron los estímulos sensoriales se convirtieron en todo un universo de significados y preguntas: –¿cómo?, ¿por qué?, ¿cuándo? –. Espacios envueltos en la grandeza arquitectónica, en el fascinante mundo de la cultura visual fueron recorridos por muchos de estos jóvenes por vez primera. Son otros espacios que, anuncian el impulso de la conciencia e irrumpen en el cansancio de la vida mecánica de la escuela sumergida en lo rutinario.

La resonancia de la fusión propia de la ciudad y el capitalismo los ha alejado en un sí darse cuenta. Los rostros de los jóvenes se asombraron con la amplitud y el movimiento, rieron en medio de espacios inimaginables, comentaron, y al mismo tiempo conversaron de sus posiciones sociales, de su barrio oculto y alejado. Los jóvenes fueron conscientes de las diferencias sociales en que están inmersos, se colocaron en sus lugares existentes, en su espacio, en su cotidianidad. El comprender la ciudad como el lugar no solo del ver sino del verse, desata la mirada en el entramado social. Una mirada puesta en el lente del Otro desde lo propio se convierte en un vehículo de comprensión de identidad en medio de historias abstraídas por la frialdad de sociedades cercadas por la globalización. Esta perspectiva sitúa la práctica de las artes visuales en ciertos criterios críticos que intentan superar la historia de lo visual mediante la reflexión que trata de no dar por hecho la naturalización de la desigualdad.

El uso de diversos acontecimientos visuales, como rasgos que diferencian las interacciones en relación con las clases tradicionales, buscó: 1. Vincular a los jóvenes con un arte libre, crítico y trasgresor, 2. Reconocer apreciaciones diversas desde una amplia variedad de creación artística, y 3. Comprender la obra de arte como suceso al cual puede acceder cualquier persona en un instante y espacio determinado. Es una práctica que al mismo tiempo intenta dar fin al concepto elitista del arte. Estos ensayos que se constituyen en una mentalidad iniciadora desde el *sentir* – poder ver– y el *pensar* –poder comprender–, permitieron, por un lado, que se lograra un mayor entendimiento del origen y sentido de las realidades sociales, y, por otro, que los jóvenes asumieran conciencia crítica frente a los desafíos de re–construir conocimientos de su entramado social, cultural y político.

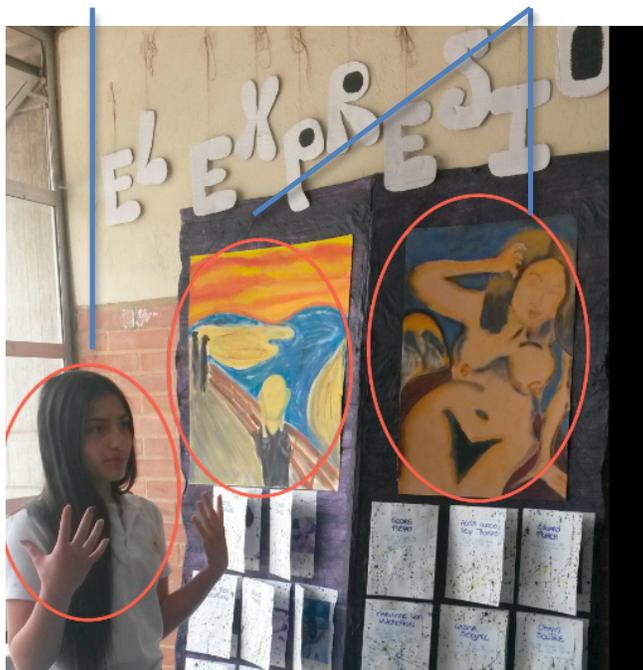
### *La Historia crítica de la visualidad*

Las experiencias sensoriales vividas y sumidas en la conciencia de lo aparentemente posible, desafiaron el carácter disciplinar de la Historia del arte en el ámbito de las bellas artes y el arte popular. Se trata de ir más allá de “estas 'guerras escópicas' hacia un espacio más preciso a nuestras proporciones sensoriales, en el que poder estudiar el intrincado trenzado y anidamiento de lo visual con los otros sentidos, reabrir la Historia del arte al campo expandido de las imágenes” (Mitchell, 2003, p. 25). En este sentido, se habla de una comprensión de la imagen que hace posible la liberación de la idolatría de la antigua Historia del arte, así como la liberación de su mercantilización y de sus estructuras de poder. Esta premisa posibilitó en mi labor docente, pasar de dar uso a las expresiones costumbristas y al modelo dominante en que está inmerso el arte, a estrechar las memorias propias, con la imagen en la cultura visual y la dimensión experiencial de la Historia del arte.

En estos nuevos intentos, acudí a una primera relación en que los estudiantes tomaron eventos y objetos artísticos valiosos a los que no se tiene acceso directo y los interpretaran no bajo la reproducción de un antiguo conocimiento, mucho menos bajo la representación de la línea del tiempo; sino a la luz de las crisis sociales, políticas y económicas propias que son los contextos espacio temporales de la Educación Artística. Orienté análisis semióticos que permitieron evocar de manera filosófica las sensibilidades de una época, de las condiciones humanas de quien las realizó, y su relación con quienes las ven, que son los sujetos que las completan. Partiendo del supuesto de que “quien expresa no es la obra de arte sino el sujeto artista por mediación del lenguaje artístico e interpretada por el espectador” (Mandoki, 2006a, p. 13).

La estudiante se apropia del conocimiento  
Y lo contextualiza

La estudiante vincula los objetos artísticos y  
los relaciona con las crisis sociales



**Imagen 4.** Pensamiento contemplativo mediante la Historia crítica de la visualidad

**Fuente:** Taller de sensibilización en la actividad artística. 2016

Desde la historia crítica de la visualidad, propuse otras disposiciones para acercar el conocimiento a los estudiantes. Se trata de exposiciones en las cuales situé a los jóvenes como participantes directos, les otorgué la posibilidad de conectar la historia con formas particulares de ver en medio de comprensiones espacio temporales propias; es decir, orientar el trabajo de la historia en un sentido social. Esta forma de asignarle significado a la clase dio origen a que el estudio de los productos artísticos trascendiera en las formas o colores ostentosos, y centrara la atención en lo comprensible de los objetos situados. Por ejemplo, en la imagen 4 se observa que el grupo de la joven que está exponiendo seleccionó la pintura El grito de Edvard Munch (1893), lo interpretaron en medio de un dolor desesperado y desgarrador en un mundo indiferente, y desde allí, evocaron otras obras como La huida del convento, de Débora Arango (1944), sumida en las contradicciones de la realidad que reprime la ley moral. Esta exploración de contextos sociales críticos para el trabajo con la Historia del arte tuvo en cuenta aportes de Borgart (1995), Leppert (1996), Preziosi (1989), quienes conciben el producto artístico en su experiencia estética

como objetos que dejan de ocultar espacios y tiempos para ser cuerpos tangibles que quieren hablar para contar historias irrepetibles.

Coherente con esta mirada “los géneros artísticos tradicionales, los únicos que hasta pocos años eran dignos de ser considerados por la Historia del arte” (Brea, 2005, p. 79), fueron tratados en esta práctica como un sector parcial de lo visual, no como piezas exclusivas que constituyen este campo. Por ejemplo, en actividades preliminares al proceso creativo, los jóvenes estudiaron diversos géneros sin caer en modelos establecidos. Construyeron de manera libre y cómoda –sin la imposición de una técnica– bocetos que, juntaron sus experiencias a aquellas de otros y creadas en otros tiempos. Este hacer vivido en relaciones históricas entre culturas, entre trozos del pasado que se convierten en parte del presente, contribuyó a que los jóvenes pasaran de la reproducción de la obra a la reflexión mediada por la conexión consciente entre momentos.



**Imagen 5.** Pensamiento contemplativo mediante la Historia crítica de la visualidad  
**Fuente:** Taller de sensibilización en la actividad artística. 2016

La COA en la imagen 5, permite reflexionar en la forma como el autor (8MCOA)<sup>7</sup> da cuenta de la deformación de la realidad con el uso de criterios expresionistas (formas distorsionadas, frágiles y extrañas). Es una manera de evocar ciertos contenidos que en sí mismos llevan a comprender cómo con el uso de criterios expresionistas relacionados con formas distorsionadas que deforman la realidad, el joven creador pudo dar primacía a la expresión de un sentir personal, manifestado en un cuerpo que por su fragilidad y extrañeza corpórea inspirada en una apariencia exageradamente delgada se asemeja poco a la figura humana de una mujer real. La experiencia subjetiva situada en un mundo femenino fantasmal que tiene mucho que ver con los inquietantes cuerpos expuestos dirigió la extrapolación de unas características propias de un movimiento artístico ya constituido, a una época y espacio particular moderno ligado directamente a una sociedad inestable y débil. Esta forma de estudiar los géneros artísticos tradicionales de manera contextualizada es una alternativa que favorece comprensiones más asertivas acerca de los escenarios que circundan las realidades sociales y políticas. Así los expone Freedman (2006)

La estructura socio histórica –en este sentido– tiende hacia la similitud a lo largo del tiempo al dar forma a la conciencia de unos individuos que, luego, influyen en otros. En parte la influencia tiene lugar a través del mantenimiento de valores e ideales, como el individualismo, que están imbricados en la estructura. Al mismo tiempo, la estructura contiene contradicciones y disyunciones, que proporcionan los elementos de transformación (p. 79).

Desde el tiempo presentado en un espacio multidimensional –*líneas temporales tridimensionales*– (Freedman, 2006, p. 79), en mi rol como docente, llamé a una segunda relación. Se trata del paso del estudio del arte en su disciplina misma, a su interpretación en contextos interdisciplinarios que contribuyen a sus significados simbólicos asociados (Berger y Luckmann, 1967). Bajo este vínculo, utilicé otras fuentes de información socio cultural como los Estudios visuales y los Estudios sociológicos de la industria para relacionarlos con la Historia del arte y la naturaleza de la imagen. El arte al contener un sentido intelectual e ideológico conlleva a comprender que “una educación de la cultura visual debe pensarse desde posiciones interdisciplinarias y extradisciplinarias que permitan que se conecte información a las materias

---

<sup>7</sup>. No se utilizan los nombres de los participantes para conservar su identidad.

escolares, tanto de dentro como de fuera de la escuela” (Freedman, 2006, p. 80). Aparecen aquí, señales que, constituidas desde la perspectiva de Canclini (1995), relacionadas con el consumo como algo bueno para pensar, confluyen en “un terreno de enorme potencial de resistencia y creatividad en el contexto de ese proceso de confrontación de intereses de representación característico de la globalización (Brea, 2005, p. 13)”.

Este encuentro interdisciplinar planteó desafíos serios entre el vínculo de las imágenes que hacen memoria en la experiencia humana, las imágenes creadas en la experiencia con los acontecimientos visuales y las imágenes de la Historia del arte. Es una relación que no busca el reemplazo de la una o la otra –a pesar de que cada una reclame lo propio–, sino, más bien la comprensión de puntos de intersección para potenciar sensibilidades otras. La nueva historia contada sobre la pluralidad de las formas de vida y sobre las distintas fuentes de información permitió definirse en contextos sumidos en la naturaleza de lo común. Es otra historia posible hallada en esta práctica y nombrada como la “*Historia crítica de la visualidad*”. Esta disciplina es tratada no como simple información sino como conocimiento científico de la realidad que crea conciencia política en el sentido de la ampliación de la producción colectiva. Se puede sostener que esta forma de hacer historia en un ambiente de liberación configura una nueva reflexión disciplinar que permite adentrarse en lo que viene del ayer, entender la realidad presente y proyectarla al futuro.

Los jóvenes involucrados en esta nueva forma de historiar pasaron de la formalización de cánones tradicionales a otorgarle un nuevo estatus al arte visual en medio de agrupamientos de significados encontrados en la cultura popular: la discriminación a ciertos sectores de la población, el estatus social de la mujer, la industria de la belleza, entre otros asuntos propios de disputa. “Parece imprescindible, pues, que la actividad docente incida en revelar lo que se halla oculto en las convenciones sociales, ya no sólo respecto al arte, sino también respecto a los medios de producción visual de los que éste debe servirse” (Prada, 2005, p. 134). La siguiente obra, como ejercicio nacido en el momento sensibilizador y en medio de una nueva historia que le apuesta a lo interdisciplinar, delata la propia tendencia social que se quiere invisibilizar.

*Estudios visuales:* la estudiante se sumerge en imágenes de cultura visual

*Estudios sociológicos de la industria:* reconoce su subjetivo en la industria de la belleza

*Historia del arte:* la estudiante rechaza prototipos impuestos por la sociedad del consumo



**Imagen 6.** Pensamiento contemplativo mediante la Historia crítica de la visualidad  
**Fuente:** Taller de sensibilización en la actividad artística. 2016

Con relación al tema de la industria de la belleza, comprendido desde los estudios visuales, los estudios sociológicos de la industria y la historia del arte, en la imagen 6 se puede apreciar un ejercicio de performance creado por los mismos jóvenes, y en el cual los espectadores tuvieron la posibilidad de comprender el concepto de belleza mediante la diferenciación de formas reales (cuerpos palpables) y formas irreales (cuerpos representados). Esta puesta en escena muestra la forma como una joven (10MCOA) está sumergida en colecciones de cultura visual al utilizar su propia imagen para hacer que la belleza sea real en medio de formatos de revistas que definen la belleza de formas irreales. Dicho esto, se comprende que “los entornos de la cultura visual dan forma a los artistas, y sus objetos dan forma a estos entornos” (Freedman, 2006, p. 100), no con la intención de fortalecer el sistema de mercantilización, sino por el contrario para debilitarlo.

Este ejercicio emerge en el lugar en que los participantes están situados socialmente y su relación con los nuevos pensamientos conceptuales que surgen en el momento de la creación. En el caso del vínculo industria visual – artes visuales, esto quiere decir que, prestar atención a la forma como los estudiantes se relacionan con el amplio repertorio visual es entender que ellos como público continuamente están involucrados con nuevas experiencias.

El establecer asociaciones en una amplia variedad de condiciones espacio – temporales enmarcadas en el ayer y el ahora, consolida la práctica de las artes visuales en condiciones democratizadas que extienden y crean un mayor conocimiento. Así lo expone el historiador y crítico de arte Moxey (2005):

Se produce una negociación continua entre los valores de la tradición, la estructura del canon heredado, y las fuerzas de innovación y cambio. Y en ello el mismo tejido de nuestro ser, los valores normalizados que han determinado nuestras actitudes con respecto a la experiencia, se revelan susceptibles de consideración y reconfiguración (p. 37).

El historiar en medio de estas circunstancias dadas *entre lo sentido y entre lo pensado*, y la *Historia crítica de la visualidad*, determina la validez del conocimiento en un hacer diferente que supone el aprendizaje en el pensamiento democrático. Es una perspectiva que posibilita, por un lado, que los jóvenes de cualquier grado de escolaridad tengan la capacidad de participar en la producción de cultura visual de sus usos artísticos –conocimiento desde todos y para todos–, el otro, tengan la posibilidad de construir conocimiento auto–reflexivo que genera una percepción ética en la vida social del ver –ver en el marco de la desigualdad, ver los seres humanos comunes, que tienen cosas en común, y que constituyen comunidad–. En este último nivel, el pensar se concibe en medio de la conciencia comprendida como praxis. Es una consideración que, expone el ver fuera del marco de los condicionamientos sociales y culturales en los que estamos inmersos, y se construye en una conciencia crítica que nos prepara para leer significados y proyectar sentidos en una transformación social desde y para escenarios más incluyentes y politizados. Este modo de acercarse a la imagen mediante el conocimiento enmarcado en la conciencia crítica en la vida social del ver trajo varias consecuencias para el proceso de creación.

### ***2.2.2.2 Proceso de creación de Ideas. Conciencia crítica para resistir***

Comprender que los regímenes de visibilidad funcionan también políticamente, es entender que el acto creador se nutre tanto de dinámicas estéticas como éticas. El juicio estético y el juicio ético cobran sentido en esta construcción por considerarse el uno dependiente del otro. El desarrollo de la dimensión estética promueve el desarrollo de la dimensión ética en cuanto formación de la conciencia para el bien común. El llamado al proceso creativo bajo estas condiciones permitió pensar el hacer artístico desde la estructura que produce el desequilibrio social. El estatus de la conciencia subjetiva cobra en este sentido un significado importante al transitar desde el mundo propio al mundo del Otro, dando lugar a la actividad creadora, ya que como señala Armstron (2005) “La creatividad, y lo que es capaz de efectuar en su “auto-posicionamiento”, se resiste a ser reducida a las causalidades univocales o estructurales que definen al sujeto, abriéndose a un terreno permanentemente cambiante, una concepción “transversalista” de la subjetividad” (p. 128).

La misma acción constituida en el sentir y el pensar me permitió comprender en la riqueza de los significados corrientes, que los jóvenes se reconocen en una amplia posibilidad de ideas determinadas por lo estético y lo ético; que, por un lado, visibilizan lo invisible, y por el otro, extienden la comprensión de lo vivido. Bajo el entendimiento que, “la idea es en principio “un objeto” que, como tal, corresponde a una forma de plantear preguntas” (Deleuze, 2005, p. 128), la esencia del crear está dada por el *¿qué es...?*, con la intención de animar a la reflexión no en *¿qué es bello?*, sino en *¿qué es lo bello?*. Ese “*ser*” que expone Deleuze, referido al cómo es posible, y que nos lleva a avanzar hacia el descubrimiento de la idea, está dado como él mismo lo expresa en un “*interés por el derecho*” (p. 142). Se trata de una pregunta que preconice el resultado de la búsqueda, una búsqueda dada tras la apariencia misma de las cosas.

El proceso de creación, comprendido en diferentes ideas concebidas en imágenes conceptuales, constituye la definición de una coexistencia dada en diversas variaciones de las diferencias y las relaciones socialmente disponibles. Esta es una primera pista que me permitió entender que, una misma persona no puede tener todas las ideas a la vez; y que las ideas no se construyen desde un pensamiento cualquiera, en la imitación, mucho menos en la imposición, pero si como

posibilidades que surgen de una necesidad, de un deseo de generar conciencia. El acto de crear como forma placentera se convierte en un acto prodigioso relacionado con lo que el sujeto cree, y desde varias ideas. Simultáneamente, permite medir el efecto de los materiales y las técnicas mediante los cuales se crea el objeto artístico.

Como docente, al comprender que el proceso de creación no es algo sencillo, común, o algo banal, dediqué esta actividad como objeto de esperanza y de revelación, asociado a la significación del mundo. Dicho esto, la exploración pasó primero por eventos artísticos planeados y experimentados, y poco a poco se fueron introduciendo otros eventos mediados y reflexionados. Aparecieron así, en la práctica misma, una serie de disposiciones artísticas que en el libro *¿Qué es la filosofía?*, Deleuze y Guattari (1991) plantean como “planos de composición”, o “agregados sensibles”. Estos planos están fundamentados en el sentimiento y el pensamiento. Dos actos que sin duda alguna constituyen la estética y la ética del hacer artístico, y por consiguiente significan la reflexión en las condiciones en que nos encontramos expuestos: realidades desbordadas en las fuerzas del capitalismo, las situaciones existentes en el desequilibrio social y el abuso de los derechos humanos. Estas fueron las principales preocupaciones en las que se pensó el mundo en términos de creación.

Bajo estas consideraciones que precisan la acción creativa en la comprensión “que el arte, e incluso la verdad, no tienen más que un solo valor: lo que “es de primera mano”, la auténtica novedad de lo que se dice la “musiquilla” con la que se dice” (Deleuze, 2005, p. 105), esta práctica pedagógica propuso y desarrolló otras nuevas formas expresivas de construir una nueva imagen. Se trata de distintas creaciones en las cuales los estudiantes se sitúan de acuerdo con sus intereses y habilidades ya que estas se encuentran enmarcadas en bloques de sensaciones inspirados desde los agregados sensibles propuestos por Deleuze y Guattari: *1. Bloques de narrativas icono-textuales* (narrativas gráficas), *2. Bloques de movimiento-duración* (vídeos), *3. Bloques de líneas-colores* (muralismo). Son eventos artísticos reconocidos como invenciones, que usados para ver y nombrar lo imperceptible, exigen de una serie de elementos cuya conexión no estuvo clara de ante mano, pero en cuyo proceso creativo entraron en un significativo juego. Éstos hacen alusión a una serie de trozos que se encuentran y transitan en el circuito de la

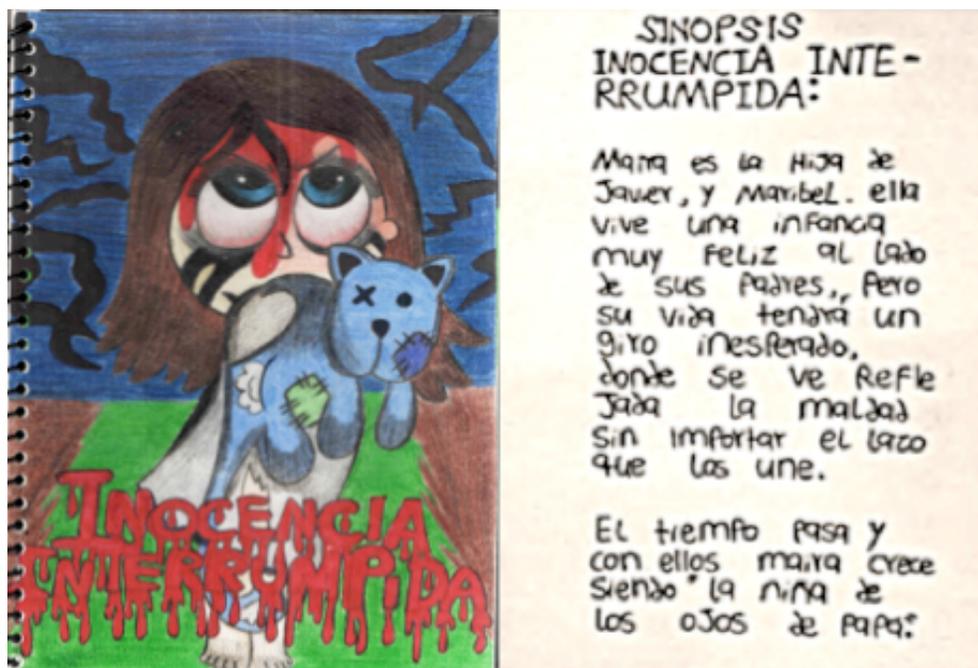
creación y que promueven fuerzas y ritmos: 1. *elementos visuales* –color, luz, textura, tamaño y formas–simbólicas, metafóricas y alegóricas–, 2. *Elementos compositivos* –espacio, tiempo y movimiento–y 3. *Elementos sintácticos* –significado, expresión, intención–.

***El de narrativas icono textuales –narrativas gráficas–***, es un nuevo tipo de arte moderno que, en el intento de su definición, se puede considerar como una mirada a la vida, a los espacios cotidianos, y como un campo fértil para expresar sobre los sueños las inquietudes más escondidos de la condición humana. Como nuevo estilo de arte que evoca historias de vida y reconstruye significados sobre temas como la política, la sociedad, la sexualidad, retrata la realidad en la que nos ha tocado vivir. En esta medida, se le considera en esta práctica, como un género que potencializa efectos emocionales y cognitivos tanto en los sujetos creadores como en el público que las lee.

Esta forma de hacer arte fusiona en un formato de libro la narración verbal y gráfica de historias caracterizadas por el subjetivismo autobiográfico, los distintos tiempos narrados en una sucesión de imágenes, algunas veces acompañadas de textos o diálogos (viñetas), y el desarrollo de la psicología de los personajes representada en expresiones gestuales. En este estilo semiótico mixto, la imagen desempeña un dominio importante, ya que, la unión de varias imágenes en una secuencia de eventos posibilita la creación de narrativas gráficas sin palabras. El comic es, por esencia, un medio visual compuesto de imágenes. Si bien la palabra constituye uno de sus componentes vitales, son las imágenes las que guardan el mayor peso en la narrativa gráfica. Actualmente, el lenguaje del *comic* y las narrativas gráficas han tomado un rumbo especial por su masiva acogida gracias a sus formas variadas que se sirven de la imagen para narrar una historia y otorgarle sentido. Existen muchos estilos de crear narrativas gráficas y muchas maneras particulares de narrar historias que seguramente se han convertido en el mayor desafío para que hoy, muchos jóvenes deseen crear historias reales e imaginarias desde sus formas particulares de ver el mundo y estar en él.

Desde estas comprensiones, en la exploración de la narrativa gráfica los estudiantes se sintieron protagonistas de sus vidas, o de algunos episodios de ella. En la medida en que cada joven se

dejó conmover por las experiencias propias, se despertaron sentimientos inesperados. Uno de ellos tuvo que ver con el deseo de un *estar mejor*, lo que llevó a manifestar la necesidad de mostrarle al mundo los inconformismos y los miedos propios. Fue así como construyeron narrativas gráficas con otros rumbos y otros caminos distintos a los ya trazados. La creación de este tipo de obras fue realizada por los jóvenes mediante el recuerdo de hechos reales y en algunos casos su vínculo con la imaginación de hechos fantásticos mediados por el mundo de las formas de la cultura popular que son recicladas por los jóvenes.



**Imagen 7.** Pensamiento creativo mediante *bloques de narrativas icono-textuales*  
**Fuente:** Narrativa gráfica *Inocencia interrumpida*. 2016

Por ejemplo, la autora de *inocencia interrumpida* (8MCOA) está influenciada por una página que lleva visitando por varios días –La casa de Cruela–. Allí encuentra historias de terror y experiencias paranormales que le han interesado por estar movidas por el miedo y la confusión. En cierta forma, ella reinterpreta situaciones sucedidas en distintas partes del mundo, y crea un entorno de ciencia ficción para reflexionar en su historia sobre hechos victimizantes –situación de abuso– por los que pasan muchos niños en Colombia. En este punto, ella establece finos lazos de sensibilidad y afectividad en la conexión desinteresada con el otro mediante un acto de

rechazo. Por otro lado, el estilo de la creadora se destaca por sus ilustraciones enigmáticas, cargadas de colores fríos y sólidos, lo que le da una expresión misteriosa a su obra.

Otros jóvenes, sin embargo, optaron por narrar historias basadas en acontecimientos reales. Quisieron nombrarlas como una forma de reconocerse en ciertas realidades socio-políticas, y al mismo tiempo como otra manera de resistirse ante ellas.



**Imagen 8.** Pensamiento creativo mediante *bloques de narrativas icono-textuales*  
**Fuente:** Narrativa gráfica Huyendo. 2016

Por ejemplo, la imagen 8, muestra como el autor (8HCOA) evoca sucesos socio políticos del conflicto armado en Colombia para abordar una situación familiar y dar cuenta de su forma particular de ver la violencia. Es una composición que muestra un interés del sujeto por reconocerse en una historia familiar que no quisiera repetir. Esta propuesta gráfica visibiliza una forma de mirar movilizadora por la sensibilidad frente a la construcción propia de vida en un contexto político particular. En esta obra, el autor con ilustraciones precisas y un juego de contrastes con pocos colores y sombras tenues logra sumergirnos en una historia dramática que restablece la posición del yo.

A pesar de que las imágenes 7 y 8 estén mediadas por procesos distintos en cuanto a los estilos de narrar gráficamente, y a la interpretación que cada uno hace de la ficción y de la realidad, su forma particular de crear constituye el espectro de una forma de reconocimiento. Por un lado, se muestra la tendencia de los jóvenes por involucrarse de forma espontánea y crítica con la propuesta comunicativa con actos propios de resistencia a través de múltiples expresiones. Y por el otro como una manera de comprender el arte en la movilización de sentidos en el ámbito de la vida.

Ahora bien, para la creación de *bloques de movimiento–duración (vídeos)*, en primera medida se construyó con los participantes una comprensión de este género artístico multimodal en una semiosis distinta del lenguaje verbal en la construcción de sentidos. La corporeidad, la musicalidad, el espacio, el tiempo y el movimiento compuestos armoniosamente otorgan un tratamiento incluyente y revelador a los procesos de significación. En el proceso de orientación, acerqué a los jóvenes a este tipo de creaciones en medio de la visualización de diferentes vídeos y el estudio minucioso de cada uno de sus componentes (i) la estructura conceptual o narrativa –*pre producción*– que está relacionada con la dimensión real y utópica de la experiencia humana por ser desde ésta desde donde se construye cualquier tipo de creación, (ii) la percepción micro escenográfica –*producción*–, en lo que tiene que ver con la dimensión experiencial de materiales, técnicas, y la dimensión armónica de los elementos visuales, compositivos y sintácticos, y (iii) la percepción macro escenográfica –*pos producción*–, en la que se balancea el color, luminancia, sonoridad, gráficos y títulos relacionados con la composición general del vídeo. Cada uno de estos componentes juegan un papel importante en la construcción del lenguaje audiovisual.

La implementación de vídeos acompañados de una variedad de recursos audiovisuales despertó en los jóvenes una diversidad de posibilidades de creación. En cuanto a la mediación de procesos en la negociación de los sentidos y la construcción de subjetividad tres situaciones merecen atención: 1. La selección por parte de los estudiantes de los contenidos a abordar. 2. El modo en que los estudiantes participan en la producción (como productores, actores, espectadores, guionistas...), 3. La dinámica de crear significado mediante distintas formas de

intercomunicación para lograr producciones originales y reflexivas (esta es una de las situaciones que tuvo mayor grado de dificultad). Situaciones que aproveché para reflexionar con mayor rigurosidad acerca de la construcción de significados mediante el lenguaje audiovisual.

Dicho esto, los jóvenes organizaron de manera autónoma grupos de trabajo de acuerdo con la empatía, intereses, habilidades. Propusieron contenidos orientados siempre por sus necesidades personales y sociales, planearon de manera colectiva su reproducción y producción, buscaron procedimientos apropiados y novedosos para tratar el contenido acordado. Los estudiantes añadieron contenidos experimentales, poéticos y filosóficos; al mismo tiempo que usaron una variedad de componentes narrativos, estéticos y conceptuales unidos a nuevos soportes: medios digitales y la pantalla televisiva, quedando su existencia estrechamente ligada a las artes del espectáculo –cine, teatro, danza y música–.



**Imagen 9.** Pensamiento creativo mediante *bloques de movimiento–duración* (vídeos)

**Fuente:** *No existe el color*. Taller de vídeo arte 2016

Una de las formas usadas por los jóvenes para crear significado, fue representar una cosa con otra, “como una dialéctica de referencias entre sí y con ideas externas al objeto” (Freedman, 2006, p. 89). Por ejemplo, en estos fragmentos del vídeo titulado *No existen el color* (9HMCOA), se aprecia que los autores usaron la metáfora de la mezcla de dos colores (el blanco y el negro), y los aplicaron sobre el rostro hasta lograr una diversidad de tonos para establecer un significado simbólico en la representación del racismo como una cuestión de inmovilización entre las personas y los grupos sociales. Plantearon la cuestión de ser negro o ser blanco como

condiciones que dan origen a una inagotable diversidad de seres humanos no definidos por un color.



**Imagen 10.** Pensamiento creativo mediante *bloques de movimiento–duración* (vídeos)

**Fuente:** *Como presas*. Taller de vídeo arte. 2016

Por su parte, los creadores del vídeo titulado *Como presas* (9MCOA), utilizaron otra forma de crear significado usando como recurso narrativas teatrales visuales para hacer de este lenguaje una experiencia vivida en vez de un símbolo. Con pequeños trozos de espacio visual los estudiantes lograron construir un ambiente predeterminado, donde pudieron doblar el tiempo de la cultura visual sobre sí mismo. La construcción de este vídeo, orientado por un guión, la creación de personajes con un lenguaje corporal centrado en planos que realizan acciones dramáticas con las piernas y en distintos momentos, llevó a una continuidad de hechos constituidos que se fueron convirtiendo en escenas, y posteriormente en una secuencia en medio del espacio, el tiempo y el movimiento. Las piernas cobran en este sentido varias funciones significativas, una de ellas tiene que ver con contemplar el papel simbólico que se le ha atribuido a la mujer en medio de ciertos estereotipos sociales, y otra, tiene que ver con la intención de pensar en otras formas de hablar del trabajo sexual sin caer en la estigmatización de éste. A pesar de lo sencillo de las escenas, su secuencialidad y los elementos que hicieron parte de cada imagen, en especial los planos fuera de campo –lo que afecta al campo, aunque esté fuera de éste– despertó el interés de los espectadores por profundizar en las reflexiones acerca de la producción del vídeo y las vivencias relacionadas con dicho tema.

Aunque las imágenes 9 y 10 visibilicen distintos usos en las formas de crear un vídeo, ambos bloques de movimiento–duración conectan las cualidades sensoriales con el significado social. Las dos producciones trabajan con la corporeidad, la sonoridad y el ritmo para crear sensaciones desde múltiples capas, y remitir al espectador a situaciones conocedoras a través de varios significados. Son creaciones en las que cada participante aporta y construye en función de sí mismo, de su construcción subjetiva, y de su actividad creativa, la cual está mediada por un “pasado visual que recicla ideas e imágenes para hacer vibrar viejas memorias de nuestra mente y transformarlas en algo nuevo” (Freedman, 2006, p. 91).

En lo referido a *los bloques de líneas–colores (muralismo)*, como primera medida, familiaricé a los jóvenes con esta forma de expresión destinada a socializar el arte, y a ir más allá de la pintura de caballete y de museo. Los participantes al comprender que el muralismo busca crear obras para el pueblo en las que se retrata la realidad propia y las luchas sociales, manifestaron una profunda provocación para plasmar en los muros de su propia escuela imágenes de las voluntades de su país, creadas desde sus propias miradas. En esta expresión elevada, que recoge una diversidad de prácticas espontáneas que viven los jóvenes en la calle; como docente, otorgué a los jóvenes plena libertad para elegir los contenidos y mostrar un mundo nuevo sobre la crisis vivida. Influenciados por una sociedad golpeada por la violencia y cansada de vivirla en todas sus manifestaciones, los estudiantes de manera colectiva acordaron el tema de la paz, el cual tomó varios cauces. Crearon así una propuesta de arte público en el cual fue necesario establecer en la escuela los espacios apropiados para la creación de murales. Esta pretensión no fue nada fácil, teniendo en cuenta que esta institución se ha acostumbrado a imponer ciertos cánones que impiden transformar lo ya establecido. Fue un proceso realmente extenuante por ir en contra de espacios, tiempos y estados climáticos. Sin embargo, todos los participantes, comprometidos en lo común, lo tomamos como un desafío para hacer un trabajo enmarcado en el compromiso social.

En la construcción de significados mediante este tipo de obras, los estudiantes reactivaron contenidos ya tratados en el proceso mismo de sensibilización. Cada joven creó su boceto relacionado con sus formas particulares de ver la paz en su familia, en su escuela, en su localidad, en su país. Los participantes nos reunimos, y a partir de los bocetos expuestos a la

mirada de todos, realizamos un estudio minucioso acerca de los elementos visuales que coincidían en dichas propuestas (formas, colores, planos) y de los significados a los cuales hacía referencia. Finalmente, en medio de reflexiones visuales (estéticas y éticas) orientadas desde mi conocimiento, se fue armonizando la propuesta y se estableció de manera colectiva una creación común que recogía los sentires personales de cada uno de los participantes. Este acto incluyente consideró lo valioso de los sentidos que cada estudiante le estaba atribuyendo al tema en común. Esta primera negociación fue sencilla teniendo en cuenta que el aporte de cada joven iba en correspondencia con sus intereses y habilidades. En este sentido, me involucré de manera directa, además de orientar el trabajo artístico, participé en el proceso de creación y elaboración, lo que generó una disposición armoniosa y colectiva de cada uno de sus participantes, como se puede observar en la imagen 11.

Los estudiantes se distribuyen El docente orienta y Los estudiantes trabajan  
tares participa colectivamente



**Imagen 11.** Pensamiento creativo mediante *bloques de líneas–colores* (muralismo)



(27) para mí catarsis, es lo que debe hacer el país, pero también lo que tiene que experimentar cada individuo, las víctimas, los desmovilizados, los niños desamparados, las mujeres maltratadas, y quienes han sido excluidos o discriminados (10MCOA).

En este sentido, la elaboración de esta obra permitió desde la coyuntura nacional, reflexionar sobre la paz necesaria en cada ser humano.

Seguido a este mural elaboramos una segunda creación movida también por la realidad socio política actual, sin dejar en el olvido los horrores de la guerra y sus repercusiones en las víctimas directas y en las generaciones venideras. Los creadores quisimos vivir la reconciliación desde la descontaminación de aquello que nos ha causado tanto daño y a partir de la contemplación del cambio como otras formas posibles de existir. Aunque los jóvenes ya tenían una mayor experiencia, me comprometí en toda la producción, tanto orientando como acompañando el proceso de producción. Por ser un mural que está ubicado en un espacio recurrentemente transitado, el público se involucró durante toda su creación. Algunos estudiantes, padres de familia, docentes, personal administrativo, personal de servicios generales, y visitantes, se acercaron a él, y dieron interpretaciones de manera espontánea; así lo podemos apreciar en la imagen 13.

La docente se desplaza y da orientaciones

Los espacios abiertos posibilitan en los espectadores otro tipo de participación



**Imagen 13.** Pensamiento creativo mediante *bloques de líneas–colores* (muralismo)



**Imagen 14.** Pensamiento creativo mediante *bloques de líneas–colores* (muralismo)  
**Fuente:** Mural *Resiliencia* dirigido y elaborado por la docente Flor Ángela Gutiérrez y estudiantes. 2017

El proceso en *Resiliencia* (10COA), se llevó a cabo de la misma forma que el mural *Catarsis*. Los jóvenes también realizaron bocetos previos de manera personal inspirados en una temática que ellos mismos acordaron relacionada con la esperanza y el cambio. Cada participante tomó el papel en blanco y dibujó lo que siente y sueña. Como acto esperanzador, cada uno levantó su voz

desde sus significados y sentidos. Lo personal se hizo social y nos convocó a la búsqueda del estar bien. En los bocetos muchos coincidieron con el trazo de manos para dibujar diversas situaciones desfavorecedoras que dan cuenta del mundo en que vivimos. Así las cosas, creamos un boceto común con el aporte de todos y en el cual las voces de la inequidad, la corrupción y la violencia se mimetizaron en el dibujo de manos frías y deformadas que dañan y reprimen al ser humano. Sobresale en estas manos una mano aparentemente buena –distinta a las demás– de la cual se desprende una serpiente como símbolo de poder y de daño. La serpiente como animal misterioso tiene en esta obra una doble connotación al poder interpretarse también en el sentido de redención; es decir, de dejar a la vista el dominio al cual estamos expuestos como ciudadanos, y del cual se hace urgente liberarnos.

Inicialmente, los creadores quisimos representar al ser humano desfavorecido y con ansias de libertad mediante el dibujo de un hombre, pero en medio de ciertas reflexiones y orientaciones dadas por mi rol como docente, elegimos la mujer negra como la imagen que representa al ser humano resistente. Aparece así en medio de un desorden social orquestado por distintas situaciones que generan desequilibrio social y dominio, la representación de la mujer negra levantando su mano como símbolo de liberación. Ella como una mujer resiliente representa a todos los seres humanos que han luchado por el reconocimiento de los propios derechos y los del Otro, por el deseo de un *estar bien*. Esta obra, indudablemente es la voz del tiempo que estamos viviendo, es la voz de la generación de la paz, es la voz de la resiliencia.

El muralismo como forma de expresión, se comprendió en unos patrones estéticos definidos de forma universal, entre ellos, el deber de contar la verdad, el respeto a lo valioso, y la creación de una reputación en medio de lo que exige la práctica artística. Estas reglas sumidas en la responsabilidad social admitieron un diálogo ciudadano entre estudiantes y comunidad enmarcado en el proceso de paz en Colombia, y reconocido como época dorada por sus posibilidades de ver de otro modo aquello que podría ser de otra manera, pero que no lo es. Como construcción artística consciente, favoreció la comprensión de cuestiones éticas en medio de dilemas morales admitidos en la reconciliación y la restitución. Desde estas comprensiones sacadas de la misma guerra, cada creador encontró en esta forma de hacer arte, un espacio para

re–inventarse en medio de las circunstancias y las consecuencias que produce las distintas formas de violencia de un país que, penosamente, no ha entendido el proceso de paz.

Como bien se aprecia, la creación de este tipo de bloques de sensaciones ha estado atravesada por supuestos importantes enmarcados en el acto de resistencia. El primero tiene que ver con la invención de historias en las que cada sujeto se involucra en todo su ser desde el lugar de la experiencia humana. Y el segundo con el favorecimiento de un trabajo que constituye una forma de vínculo en la participación colectiva que posibilita la referencia a múltiples tiempos y localizaciones con derivaciones a la identidad nacional, la étnica, la religiosa, las sexualidades otras, las nuevas feminidades y masculinidades, la ideología política, entre otras.

Compartir con el otro estas condiciones humanas ha despertado en los jóvenes cierta conciencia de la existencia de mundos diversos. En medio de estas comprensiones, los estudiantes aprecian estas otras formas de comunicación como posibilidades más incluyentes, que tienden puentes entre la distancia y la diferencia:

(28) La dinámica que la docente trabaja nos permite expresarnos libremente, es flexible y nos sirve a todos, no solo para los que dibujan porque no es general, se respeta el sentir y las habilidades de cada uno. Hay muchas estrategias que se acoplan a la personalidad de cada uno, a la forma como cada quien ve el mundo (9HDC).

Son apreciaciones que justo ahora, cuando la imagen se transforma en conocimiento, dirigen la mirada en un proceso cultural y educativo configurado en nuevas condiciones, autónomas y emancipadoras; propias de una sociedad inestable y perturbada aún por el desasosiego generado por las mismas fuerzas estatales. La percepción de la imagen en su relación con el mundo favorece la oportunidad de iniciar una transformación del pensamiento relacionado con el desafío a las estructuras de producción de conocimiento existente en las tradiciones escolares.

En el ámbito de la tradición escolar, en que la matriz fundamental de socialización es la palabra, la opción de la imagen implica un quiebre de expectativas en las prácticas pedagógicas usuales. Esta nueva mirada, condujo a plantear cuestiones propias desde perspectivas propias (en el

diálogo estudiante – docente), y admitir la construcción conceptual por ser una habilidad mixta que asocia la información sensorial con los conceptos y las reflexiones. La variedad de estilos de otorgarle significado a las historias de vida en nuevos espacios multimodales, que acogen el estudio interdisciplinar de la imagen del pensamiento, ha llevado a resolver un problema relacionado con la ausencia de este tipo de iniciativas en la escuela colombiana. Es una renovación que, por un lado, desborda el modelo canónico de las artes mediante gráficas que permiten descomplejizar el dibujo y la pintura. De otro lado, introducir a los estudiantes en el conocimiento relacionado con el pensar metafórico del símbolo, las tipologías textuales, el estudio morfosintáctico de la imagen, la funcionalidad de la narración gráfica acompañada de elementos icónicos. Se destaca esta idea con la intención de superar el lugar común que sitúa al arte como un hacer desligado de contenidos racionales, y de desafiar a la pureza estética existente entre el sentir del artista y el pensarse en una historia y en los diferentes medios visuales de las sociedades modernas.

### ***2.2.2.3 Proceso de valoración. Conciencia crítica para pensar la existencia común***

Existe una relación intrínseca entre imagen-observador; que había sido “negada” pues no todas las personas podían hacer una crítica sobre las obras de arte, sin embargo; todo sujeto podía “verlas”. Desde este panorama, este momento sirve para construir juicios de valor sobre los productos creados. El sujeto es consciente de la significación de una imagen, y como toda imagen puede ser sometida a juicios de valor por el simple hecho de ser “vista”, no todo comunica, pero sí todo significa. (Costa, 2003, p. 46)

En este punto de conciencia expresiva, los participantes se sienten creadores al emitir juicios sobre la calidad de los productos artísticos de los cuales ellos son sus protagonistas. Dichos juicios están relacionados con una mirada ética y estética del arte. Esta actividad que se lleva a cabo durante todo el proceso y a través de exposiciones permanentes está enfocada en dos pretensiones: 1. Construir nuevas arquitecturas de socialización en un escenario que favorece la mediación entre sus participantes. 2. Estudiar la forma como los participantes construyen sus subjetividades. Este proceso que trata de una visión de la filosofía práctica transcurre más en la reflexión crítica sobre el propio concepto de lenguaje en relación con las prácticas culturales y sociales, que acerca de procedimientos técnicos de producción artística. Desde esta concepción

apreciativa que ya se ha venido trabajando con anterioridad, los estudiantes son conscientes que el proceso de valoración no está basado en procesos cuantitativos sino más bien en aquéllos de corte cualitativo que se dan en medio de la condición humana.

Dos estudiantes comentan entre ellos

La estudiante pregunta con propiedad y respeto



**Imagen 15.** Pensamiento comunicativo –contemplación de aspectos valorativos en una obra–  
**Fuente:** proceso de valoración. 2016

En cuanto a la organización en el proceso mismo de valoración, se observa en la imagen 15 un espacio creado sobre la visualidad, el intercambio de producciones, y la conversación compleja y amorosa. Para gestionar estos eventos, en mi hacer docente, orienté el proceso valorativo desde un vínculo comunicativo entre espectadores acerca del contenido de la obra constituida en un espacio temporal propio y común. Allí los actores docentes–estudiantes participamos en medio de un trabajo solidario en el que se pregunta con propiedad y respeto, se participa en la interacción y se toma conciencia de manera colectiva. “Toda una esfera de significados se interpreta y se une débilmente a signos que las personas construimos y nos enseñamos unos a

otros informalmente para facilitar la comunicación” (Freedman, 2006, p. 39). En este hacer se percibe que, el proceso de valoración no se entiende como responsabilidad exclusiva del docente dirigido a los estudiantes, sino como un espacio de palabra donde los participantes se re-conocen más que en sus debilidades, en sus formas de re-construcción.

Este escenario que le apuesta a una pedagogía de vocación igualitaria entre diferencias no habla de medición de desempeños, mucho menos de amenazas de reprobación, sino de actividades que posibilitan la valoración de la práctica pedagógica desde el marco de la reflexión en el hacer propio y colectivo. Estos planteamientos del proceso evaluativo tomados como oportunidades para llevar la clase a buen término, permitieron, que el estudiante reflexionara sobre sus propios avances en relación a la forma como se está comprendiendo en una existencia común desde donde el cobra un papel protagónico; y, que el docente en su rol, también tuviera la posibilidad de reflexionar su práctica pedagógica para obtener información, tomar decisiones, y ajustar la práctica misma en un desarrollo dinamizador que constituye una metodología crítica en relación a las condiciones del mundo habitado.

Esta pretensión basada en las dimensiones de lo real genera lo que Guattari (1998) nombra en el nuevo paradigma estético como *intensificación de las subjetividades*. Se trata de un modelo deseable en la praxis que se constituye en “el deseo de alteridad, de ser otros, más allá de los que ya somos” (Skliar, 2017, p. 102), y el deseo de la socialidad para el desprendimiento del sí mismo, y la comprensión en otras experiencias, otras vidas, otras singularidades que nos permitan olvidar “el yo autorreferencial como única medida para comprender el mundo” (p.109). Dos relaciones que se juntan y re-significan la existencia común pensada desde y para la diferencia. Estas posibilidades dan indicios de otro orden visual contenido en un potencial socio político y socio cultural que hoy se le reclama como propio de la práctica de las artes visuales. De lo dicho, se puede comprender que la misión prioritaria de esta práctica vinculada directamente con la auto-conciencia frente a la consideración de la otredad, simboliza el concepto de lo político en el arte. Es una línea de trabajo pedagógico, que activa la percepción cercana y reflexiva de los espectadores.

La espectadora imita el gesto de la mujer negra con una expresión gestual y corporal de identidad y admiración



**Imagen 16.** Pensamiento comunicativo mediante *bloques de líneas–colores* (muralismo)  
**Fuente:** Mural *Resiliencia* dirigido y elaborado por la docente Flor Ángela Gutiérrez y estudiantes. 2017

En este modo de recepción exuberante en el proceso mismo de valoración visibilizado en la imagen 16, esta espectadora, a pesar de su corta edad, expresa su involucramiento directo con el sentido de la obra. Es importante mencionar que tanto ella como otros espectadores y los mismos creadores reanudaron la posición del yo en la evocación misma de la auto imagen y los atributos de la negritud exaltados en la obra como la resistencia heroica, su disputa por los derechos y su anhelo de libertad. El arte como canal de expresión inmerso en lo cotidiano, produjo ciertos significados desde diversas aptitudes, y al mismo tiempo ciertas relaciones sociales establecidas entre creadores y espectadores. Estas sensaciones abren aquí, una mirada a la revolución, que compone en sí un levantamiento arquitectónico de la vida en que cada ciudadano es un constructor más en medio de gestos mínimos.

**Tabla 8.** Momentos que estructuran la práctica de las artes visuales transformadas

<b>Procesos</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Alcances</b>
<b>Sensibilización</b> Conciencia crítica en la vida social del ver Pensamiento contemplativo. Responsabilidad moral en la recepción y comprensión de la imagen.	Dimensión del yo y del nos–otros. Relación entre la dimensión experiencial, la cultura visual, y la historia del arte en la <i>Historia crítica de la visualidad</i> .	Desarrollo perceptivo de las propias evocaciones y fantasías mediante la apertura de la nueva Historia crítica de la visualidad: interconexión de las imágenes que hacen memoria en la experiencia humana, las imágenes creadas en la experiencia con la cultura visual y las imágenes de la Historia del arte. Cambios en la vida social del ver en medio de la praxis.
<b>Creación de ideas</b> Conciencia crítica para resistir. Pensamiento creativo. Configurar un nuevo significado y direccionar una nueva transformación.	Dimensión armónica. Dinámicas, estéticas y éticas. Relación directa de todos los elementos que configuran la obra en lo común.	Desarrollo expresivo de sentires y pensares en medio de la creación de significados. potenciar la creación de ideas mediante nuevos eventos artísticos: <i>1. Bloques de narrativas icono–textuales, 2. Bloques de movimiento–duración, 3. Bloques de líneas–colores</i> . Cambios en la conciencia crítica para resistir en medio de la praxis.
<b>Valoración</b> Conciencia crítica para significar la existencia común. Pensamiento comunicativo. Valorar, expresar y socializar.	Dimensión de la interacción –intensificación de subjetividades– Valoración de las creaciones propias y las del otro.	Formación del juicio apreciativo de la significación del producto artístico propio, del grupo al que se pertenece, de otros pueblos y otras naciones. Cambios en la conciencia crítica para significar la existencia común en medio de la praxis.

*Fuente: elaboración propia*

### **2.2.3 Segunda relación que constituye la praxis. El recrear–nos como apuesta combativa**

Revelar, hacer obvios los recursos que dispersan cualquier posibilidad de comprensión política, económica, ideológica o cultural, desafía la enseñanza del arte actual. Promover las

yuxtaposiciones del pasado, del presente y del futuro sitúan esta práctica en el evento temporo–espacial; en la vía en que la experiencia estética puede convertirse en conducta comunicativa en que la temporalidad del hacer está puesta en el lente que encauza la mirada en busca de un fin: la resistencia. La resistencia en una variedad de perspectivas desde las cuestiones de clase social hasta la corrupción moral coloca el arte en una experiencia de interacción social. Emerge esta mirada porque los participantes plantean la idea de hacer arte en un ambiente que implica nombrar en el marco de la desigualdad social, en el que los jóvenes de escuela pública se sienten en el sitio menos privilegiado. En este sentido, Prada señala:

La orientación de la nueva enseñanza del arte debe tratar de valorar con especial énfasis las posibilidades que hay en el descubrimiento frente al invento, lo que existe en la compleja dialéctica entre ambos conceptos, pero, sobre todo, debe demostrar que descubrir es, ante todo, la capacidad de manifestar, de hacer patente. Por ello proponer una actuación artística es descubrir lo que la propia tendencia de nuestra sociedad (...) realmente oculta (Prada, p. 141).

Re–conocer en el acto artístico su lenguaje descodificador, es activar la conciencia crítica en el horizonte de las presiones de las poblaciones dominantes contra las subordinadas. De esta manera “El conocimiento para la transformación social no radicaba en la formación liberadora de la conciencia, sino en la práctica de esa conciencia (Fals Borda y Rodríguez, B, 1987, p. 2). Esta práctica en esta experiencia artística se constituye en un evento espacio–temporal especial que eleva el pensamiento en un todo estructurado por la conciencia crítica en la vida social del ver, la conciencia crítica para resistir, y la conciencia crítica para pensar la existencia común. La conciencia así comprendida, se constituye en medio de determinaciones subjetivas por revelar el yo de la reflexión propia. La conciencia crítica se reflexiona, en tal caso, en consecuencias de tipo ético, estético y metodológico, por desbordar una serie de códigos de la comunicación, vistos y tratados como fuente de imaginación para deshacerse de las malformaciones que quebrantan el equilibrio.

La conservación de las sensaciones que representa el acontecimiento de vida en la apertura a un mejor devenir, exponen lo que Deleuze y Guattari (1991) nombran como el sufrimiento eternamente renovado de los hombres, su protesta re–creada, su lucha siempre retomada (p. 178). Desde esta comprensión que permite anunciar el lenguaje artístico como otro lugar de batalla,

“no se procede por pura creación sino por re–creación, no un comienzo sino un recomenzar” (Deleuze, 2005, p. 19). El recrear–nos como apuesta combativa, es una segunda relación que constituye la praxis colectiva en medio de un proceso vivencial y racional que da la posibilidad a un nuevo comienzo. La idea de volver a crearnos guarda un significado importante por estar inmerso en la ley de la repetición, que permite, en el comienzo mismo, rechazar lo perturbable y retomar lo favorable.

Este evento le permite a la escuela asumir hechos para hacer que la creatividad que genera poder destructivo se re–oriente como manera de humanización. La relación armónica surgida en la estética de lo cotidiano visibiliza la ruptura del arte clásico por permitir romper con la contemplación y creación del objeto artístico desde fuera de las prácticas pedagógicas, para adentrarse en ellas con una posición activa y comprometida con las comunidades. Todo ello activa, indudablemente, el papel social de la creación artística, y la convierte en clave crítica para orientar la acción transformadora.

Hacer arte mediante el enriquecimiento del aprendizaje dado en la re–creación de defectos de visión, constituye la IAP como una apuesta política. En este panorama teórico–metodológico, “los investigadores entran así en un proceso en que la objetivación de sí mismos, en una suerte de inagotable sociología del conocimiento, se convierte en testigo de la calidad emancipadora de su actuación” (Fals Borda, 1991, p. 34). Este escenario así comprendido, se muestra como el lugar ideal para que los participantes reflexionen de manera autónoma su práctica en el plano de la acción desde tres fundamentos importantes: el encuentro con el Otro, el compromiso con las razones éticas y estéticas, y la re–creación de otras existencias posibles en medio de una vida libre. Principios fundamentales en la producción de conocimiento, que más adelante serán objeto de estudio.

### **2.3. LA ESTRUCTURA DEL ESPACIO SOCIAL. DESCRIPCIÓN DE LA FORMA COMO SE PROYECTAN LAS RELACIONES –relatings–**

Las prácticas de enseñanza aprendizaje de las artes visuales también tienen lugar en el espacio social. Las prácticas por naturaleza dadas siempre en el lugar de lo social involucran relaciones

propias entre sujetos y entre sujetos y objetos. Históricamente en la estructura del espacio social educativo se han tejido una serie de inequidades configuradas por las relaciones de poder y por las instituciones sociales. Por ejemplo, las artes visuales introducidas a la escuela colombiana desde hace aproximadamente tres décadas se escuchan y usan con mayor frecuencia en las escuelas de las capitales por la facilidad de acceso al conjunto de acontecimientos visuales. Mientras que los corregimientos más alejados no cuentan con una inversión adecuada en insumos –redes y dispositivos tecnológicos y de comunicación–. Sumado a esto, las políticas públicas educativas no han planteado lineamientos curriculares actualizados que respondan a las necesidades escolares en los nuevos contextos educativos. Este es un solo ejemplo de las formas comunes de desigualdad en la educación pública que existen principalmente desde la administración, la distribución de recursos y el currículo mismo.

### ***2.3.1 Nuevas condiciones del espacio socio–político en la interacción colectiva***

Las configuraciones mismas del hacer artístico ya descrito dejaron ver una serie de relaciones tejidas en medio de un sistema de poder, que, bajo el nombramiento de sus propósitos se han tratado de romper en esta práctica. Aunque el objeto de este estudio no es la interacción en el aula, si es importante caracterizar las secuencias que constituyen dichos eventos, para comprender los modos cómo los jóvenes se relacionan con los temas en disputa y la forma como crean nuevo conocimiento. Por tanto, en este espacio se describen las condiciones del espacio socio–político mediante relaciones de micro prácticas de sujeto a sujeto, y relaciones de macro prácticas entre sujeto y sistema –organizaciones e instituciones educativas y políticas–. En esta segunda relación se abordan algunas macro prácticas que determinan los recursos, la infraestructura y la investigación educativa; prácticas que no son ajenas a la construcción de este espacio.

Desde una mirada a la equidad social, se plantean relaciones que intentan alterar el des–orden establecido. Volver la mirada en esta serie de fines constituye la praxis en la Educación popular por nombrar procesos sociales en escenarios complejos, nombrar contextos con necesidades, con falta de derechos. El hecho de posibilitar espacios para nombrar se comprende en estas condiciones como una elección de orden ético y político. Esta perspectiva relacional es tomada

como un fundamento importante para comprender lo que ocurre en medio de las condiciones socio-políticas donde transcurre la experiencia artística.

### ***2.3.1.1 Microprácticas. Relaciones sujeto – sujetos***

Docente-estudiante, y estudiante-estudiante se relacionan entre sí de diferentes maneras y en distintos momentos de la práctica pedagógica. Por ejemplo, no sólo se constituyen relaciones formales dentro de la cultura escolar –creaciones, valoraciones–, sino también de manera informal en la vida cotidiana de la escuela, como parte de lo no intencional que sucede en los procesos de creación de significado de la vida cotidiana. Los jóvenes, en los pasillos, hablan desde distintos lenguajes, se abrazan, se besan, rien, saludan y le dan forma a la vida ruidosa de la escuela. Se aprecian miradas maravilladas, fijadas en las pantallas de los teléfonos móviles y en las líneas sencillas de textos de la cultura popular juvenil. Están también ahí los movimientos corpóreos producidos por el sonido aturdidor del reggaeton, el rap y la música electrónica, y unos pocos absortos con las experiencias propias del mundo del Otro. En este primer vínculo en mi rol como docente investigador, soy consciente que los sujetos reconocidos en su capacidad de acción, necesitan ser escuchados y consultados.

Desde este lugar de enunciación, en el espacio social de esta práctica, la relación docente-estudiante resulta ser interesante al comprenderse en diferentes ámbitos. En función a la idea de poder, la posición de los participantes dentro de la escala social juega un papel significativo; como señala Edeso: “si emisor y receptor comparten la misma posición en la escala social, sus relaciones serán simétricas. Si por el contrario, ocupan posiciones diferentes, sus relaciones serán asimétricas” (2005, p. 248). Este supuesto se considera en esta práctica como una posibilidad de considerar al Otro como igual en su condición humana, pero distinto en términos de conocimiento y de roles. Los jóvenes, a pesar de manifestar confianza para abordar estructuras conceptuales de todo orden y participar con plena libertad, reconocen el nivel epistémico de quien orienta su proceso de enseñanza aprendizaje.

La posición que ocupamos los participantes dentro del proceso educativo docente-estudiante, legitima en lo jurídico las prácticas en términos de deberes y derechos. Así, mismo que, como

docente soy responsable de planear y traer al espacio académico las actividades y las pautas relacionadas con el desarrollo del aprendizaje en línea a los objetivos que se han acordado; los estudiantes están dispuestos a responder de manera activa a determinadas pautas. Es un tipo determinado de relaciones que responde a unos fines específicos en la práctica. Las relaciones entre los participantes no están orientadas por el manejo del poder porque hay un reconocimiento de los jóvenes como seres humanos que se desenvuelven en el rol de estudiantes. Las relaciones de empatía enmarcadas en una correlación simétrica de cordialidad están enfocadas a considerar el aporte de cada uno como fundamental desde cierta posición. Este tipo de relaciones familiares docente–estudiante plantean el reconocimiento del no silencio frente a temas disimulados por la misma escuela y las mismas políticas estatales. La creación de situaciones para que los jóvenes cuestionen y nombren, genera gran poder comunicativo como escenario favorecedor del libre desarrollo expresivo. Éstas y otras, son un tipo de relaciones que se dan en un proceso de interacción de comunicación real y en un distanciamiento social<sup>8</sup> en función de dos ejes: poder y solidaridad, reconocidos desde la sociolingüística y la teoría pragmática como jerarquía y familiaridad.

---

<sup>8</sup> La distancia social se comprende desde la mirada de Escandell Vidal (2005, p. 57) y tiene que ver con “la relación que existe entre el emisor y el destinatario, tal y como la definen las propiedades de los individuos, tanto las físicas o intrínsecas (edad, sexo, etc) como las sociales (poder relativo, autoridad...)”.

Los estudiantes desempeñan distintas tareas de acuerdo con sus avances

Los materiales se disponen para todos

La docente se sienta al lado de los estudiantes



**Imagen 17.** Otras nuevas posibilidades del espacio socio-político en la interacción colectiva  
**Fuente:** Taller de sensibilización. 2016

Como se observa en la imagen 17 la clase no es magistral, sino que se da en medio de una distribución de tareas. Mientras oriento el trabajo en cada mesa, unos estudiantes avanzan en sus producciones, y otros que ya han finalizado organizan el montaje para la exposición, o se encargan de poner en orden los materiales de trabajo. Éstos últimos están puestos a disposición para todo el grupo de manera que haya una distribución equitativa ya que no se cuenta con suficiente disponibilidad. Generalmente, los estudiantes se ubican en pequeños grupos de acuerdo con sus afinidades, lo que permite que, en el proceso mismo de acompañamiento, pueda pasar por cada grupo, sentarme al lado de los estudiantes, y en una posición cómoda y visible acercarme a ellos. Los estudiantes escuchan mis apreciaciones, y al mismo tiempo escucho las de ellos.

En este vínculo, veo y trato a todos los estudiantes en igualdad de condiciones, se contruye un colectivo social, y se coloca el saber al servicio de ciertas construcciones reflexivas. La esencia del enseñar y del aprender, se construye en lo que Skliar (2017, p. 151) denomina el “darse

cuenta”. El darse cuenta de la confusión, el darse cuenta de la fatalidad, el darse cuenta del alivio. Es un descubrimiento elevado al acompañamiento mutuo que nace en la reflexión íntima, en el diálogo fértil, y en el avance propio. La práctica misma me ha mostrado que el proceso de enseñanza pausado y reflexionado genera en los participantes un aprendizaje con sentido; se trata de una reflexión que lleva a la comprensión consciente de lo que está pasando en dicho proceso de auto construcción. Se construye acá una relación intersubjetiva sujeto–sujeto en la que los participantes se vuelven protagonistas directos de los procesos sociales que posibilitan el continuo cambio.

Dos estudiantes comentan entre ellos

La estudiante dirige la discusión y otros estudiantes participan

La docente está atenta a la discusión



**Imagen 18.** Otras nuevas posibilidades del espacio socio–político en la interacción colectiva  
**Fuente:** Taller de sensibilización. 2016

Como bien se aprecia en la imagen 18 las nuevas condiciones del espacio socio–político, se constituyen en actos comunicativos. En esta medida, como docente, asumo funciones de animador, orientador y evaluador; hago que los estudiantes no se conciban como actores pasivos. Por el contrario, en medio de actos incluyentes genero espacios para una participación dinámica

y cordial que permite diferenciar al joven de un sujeto oprimido por la humillación o por la indiferencia, propias de las instituciones de sujeción. A pesar de que se percibe un ambiente que envuelve el interés de los participantes, y que a la vez despierta desacuerdos, se observa la participación diferenciada de los estudiantes –unos piden la palabra, otros lanzan opiniones y otros comentan entre sí–. Este tipo de situaciones insta una organización colaborativa, y de acogida por el docente. Con Fals Borda y Rodríguez (1987), entiendo que la “participación es, por lo tanto, el rompimiento de la relación tradicional de dependencia, explotación, opresión o sumisión a todo nivel, individual y colectivamente: de sujeto/objeto a una relación simétrica o de equivalencia” (p. 4).

En esta misma construcción, la relación estudiante–estudiante se constituye en una correspondencia que los hace conscientes de su participación personal y colectiva. Es una correlación construida en el enseñarse a sí mismos. Surgen algunos aspectos en el ámbito existencial que indican que los estudiantes se identifican como iguales entre ellos; es una situación que se evidencia en sus producciones paralelas. Por ser jóvenes que coinciden en sus historias de vida, y sus deseos de transformación, nacen relaciones de reconocimiento del Otro en sus diferencias. Son sentimientos de unidad basados en preocupaciones comunes como las crisis familiares, las adicciones, las enfermedades, los conflictos violentos ocasionados por la delincuencia callejera, entre otras dificultades que los agobia.

El encuentro con el Otro desde situaciones conmovedoras despierta ciertos sentimientos de empatía que permiten pensarse en el Otro, ponerse en los zapatos del Otro, y sentir al Otro como sujeto que hace parte del mundo compartido. Esta clase de encuentros incita a que la desidia y la indiferencia tome distancia; y anuncie espacios más amplios que inauguran otras posibilidades educativas construidas con los pares. En medio de estas relaciones fraternas, una minoría optó por el trabajo personal, decisión que fue aceptada y respetada por los participantes. La libre elección en la organización individual o grupal cobra importancia en esta práctica, porque se tiene claro que lo significativo es el sentido que cada uno le imprime a su producción en relación con sus intereses y necesidades.

Considero entonces, que las relaciones sujeto–sujetos en esta práctica potencializan un diálogo y trabajo cooperado en espacios de comunicación que se han construido en medio de una interacción social entre pares y entre docente y estudiante. En las relaciones sujeto-sujetos, existe un trabajo cooperado en una relación simétrica y equitativa entre sus participantes, respetando las diferencias y las posiciones que cada uno ocupa de acuerdo con sus roles y unos fines en la práctica para lograr una meta común. El trabajo en el aula se construye en un ambiente de no autoritarismo, sin ser el profesor el único que decide las actividades. En este sentido, se distribuyen tareas en la clase para que cada estudiante avance de acuerdo con sus ritmos y al trabajo mediado por la función colaborativo que se haya establecido. Este tipo de acuerdos sugeridos en medio de la interacción colaborativa para el aprendizaje de todos los miembros del grupo ha llevado a obtener resultados que superan las capacidades individuales y a aumentan las interacciones entre sus participantes. Si bien el docente no desarrolla su clase de manera magistral, evita la improvisación al establecer objetivos para cada clase.

### ***2.3.1.2 Macroprácticas. Relaciones sujeto – instituciones***

Desde el punto de vista macro, las prácticas sociales están básicamente encargadas de administrar. Las prácticas educativas están determinadas por la autoridad estatal mediante ciertas maquinarias administrativas, las cuales determinan el contenido, la conducta y las condiciones de las prácticas de las artes visuales en la escuela. En Colombia y en muchos países latinoamericanos, las artes visuales configuradas en medio de la educación artística como campo del conocimiento, están derivadas directamente de la administración como otras prácticas que desarrollan otros conocimientos. Así, por ejemplo, las relaciones entre las personas y las instituciones en la práctica de las artes visuales se estudian desde los documentos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional [MEN] que han fundamentado los desarrollos teóricos, metodológicos y estructurales del plan curricular del área de educación artística. Son textos construidos desde el MEN con la participación de algunos investigadores externos –expertos en dicho campo– e investigadores internos –docentes activos del área–. Estos documentos son:

- a) Documento No. 16. Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media. Revolución Educativa Colombia aprende. República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá D.C. 2010. En este texto se encuentran las recomendaciones

para la implementación de la educación artística por grados, las competencias básicas, el plan de estudio, los ambientes de aprendizaje, los procesos de evaluación y el currículo de la educación artística.

- b) Lineamientos curriculares Educación Artística (2000). Este texto expone las orientaciones curriculares y los diversos campos de la Educación Artística.
- c) Plan Nacional de Educación Artística (Ministerio de Educación, Ministerio de Cultura, 2007–2010). Y este texto desarrolla el balance de las acciones adelantadas en el proceso de formulación de la política pública para la educación artística.

Los documentos citados dan pautas acerca de la enseñanza de la educación artística en Colombia; sin embargo, se evidencia una falta de actualización, pues los últimos aportes están dados en el año 2010, sin estar sometidos a un estudio en los últimos años. Esto ha llevado a que su contenido esté mediado por prácticas descontextualizadas en espacio y tiempo ya que no se está reflexionando acerca de la imprescindible relación entre prácticas educativas y prácticas socio culturales actuales. Vacíos como este han llevado a que muchas escuelas asuman prácticas con concepciones estereotipadas y prácticas descontextualizadas que están deslegitimando socialmente la educación artística.

Ahora bien, entre las macro prácticas que dan forma a las condiciones de la enseñanza aprendizaje de las artes visuales en Colombia, están: a) Macro prácticas de la formación docente, y b) Macro prácticas de políticas y administración que determinan los recursos, la infraestructura y la investigación (Apéndice D).

#### *a) Macro prácticas de la formación docente*

Las artes visuales, la música, el teatro y la danza, como lenguajes que constituyen el diseño del área de educación artística en la escuela colombiana (Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media, MEN 2010, p. 21), se han visto expuestas a un desdibujamiento e invisibilización por agrupar en un todo la especificidad de cada asignatura. Es una tradición dada en la misma problemática que ha tenido que confrontar las prácticas pedagógicas en su afán de incluir en su currículo un plan de estudios estandarizado. Esta

situación viene dada desde asuntos como: 1. Tradicionalmente un gran número de universidades ofrecen programas de licenciatura en educación artística de manera integral, siendo pocas las que ofertan licenciaturas para cada disciplina, por lo tanto, la formación de licenciados en artes visuales es mínima. 2. En muchas instituciones escolares concretamente en la básica primaria esta disciplina es asignada a docentes que tienen una formación distinta al área de conocimiento en cuestión. 3. Cuando se empezó a incursionar el lenguaje de las artes visuales en los programas académicos de la secundaria –mediados de los 80– fue asignada a personas especializadas en dicho campo, más no en el pedagógico.

Las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media otorgadas directamente por el Ministerio de Educación Nacional MEN dan como directriz: “al terminar el nivel de educación básica, el estudiante debe contar con una mayor apropiación conceptual y técnica, por lo menos en una disciplina del arte” (2010, p. 89). Este supuesto muestra una articulación de las artes en el que el currículo no está pensado en la enseñanza de todos los lenguajes de este campo. Dicho esto, las instituciones educativas de acuerdo con su énfasis establecido y a las necesidades de planta de personal docente ofrecen una asignación en un solo lenguaje como si uno abarcara a los otros.

Esta es una problemática constituida desde las mismas políticas educativas tradicionales aún presentes en cuanto a la formación de educadores de educación artística. También por las bajas tasas de titulación y las altas tasas de abandono. Aunque las políticas públicas reconocen la necesidad de avanzar hacia la profesionalización de docentes en esta área, los programas de formación de formadores que ofrece el MEN se centran en las áreas que por esta institución son reconocidas en el desarrollo de los estándares básicos de competencia –lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanía–.

Pese a que Colombia cuenta con distintos programas en artes plásticas y visuales como los ofrecidos por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la Pontificia Universidad Javeriana, entre otros; en este momento, solo se cuenta con tres programas de Licenciatura en el lenguaje de las artes. De éstos, sólo uno en artes plásticas y visuales, así: 1. Licenciatura en Artes Plásticas –Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia–. 2. Licenciatura en Artes

Plásticas –Universidad de Antioquia– 3. Licenciatura en Artes Plásticas y Visuales –Universidad Santo Tomás–. A esto se suman las carencias formativas que ya traen a la universidad los maestros formadores, lo que condiciona las nuevas concepciones del arte. Por otro lado, son escasos los desarrollos a nivel técnico y tecnológico en el campo de las artes. Y los que existen no cumplen con los requerimientos exigidos en dicho campo del conocimiento.

A pesar de estas debilidades en el proceso formativo de docentes en artes plásticas y visuales, en la última década “ante la puesta en marcha de los nuevos planes de estudio universitario se plantea una reflexión sobre el conocimiento artístico, el mundo de la imagen y la cultura visual en la que estamos inmersos” (Díaz A, 2011, p. 163). Es una apuesta por rescatar la necesidad de contar con una nueva formación que permita comprender cómo el conocimiento es administrado y construido por los mecanismos sociales y la producción dominante. Por ello, como señala Brea, el hacer de la práctica artística debe promover “nuevas preguntas, nuevas interrogaciones, vacíos del sentido como vías de escape de los excesos de sentido propios de las lógicas comerciales y políticas de las sociedades de elevado consumo” (2005, p. 136).

Bajo estas pretensiones, también existen prácticas autónomas de docentes del campo de la educación artística como Marín (2011), Giráldez y Pimentel (2011), Mora y Osses (2012), Gutiérrez (2015b), Sánchez (2017), entre otros investigadores que han buscado alejarse del conocimiento técnico de la profesión mediante procesos de investigación. Son prácticas que permiten realizar reformas mediante un trabajo independiente de los parámetros formales en la estandarización de la enseñanza. Llegados a este punto, se teje un aspecto significativo para esta investigación enmarcado en las relaciones socio políticas concretamente relaciones entre las personas, el sistema y las prácticas de aprendizaje de los docentes. Es una disposición que tiene que ver con la inversión en formación de maestros –pregradual y posgradual–. Una formación que va estrechamente relacionada con las condiciones cultural–discursivas y socio–políticas, por ser allí donde se construyen los nuevos discursos para nuevas condiciones que favorecen mejores prácticas.

En este proceso formativo, considero que las políticas educativas le deben otorgar mayor

legitimidad al discurso de las artes mediante la formación docente y los procesos de investigación educativa. Es una estrategia que legitima el discurso epistemológico de esta práctica, lo que permitirá a los profesionales tener mayor autonomía en su hacer, y forjar mejores prácticas que desplacen las concepciones erróneas adquiridas muchas veces por falta de una adecuada formación.

***b) Macro prácticas de políticas y administración que determinan los recursos, la infraestructura y la investigación educativa***

El sistema educativo es responsable de la necesidad actual de “avanzar significativamente en la apropiación de conceptos, saberes, discursos y técnicas, a través de nuevos medios y tecnologías” (Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media, MEN 2010, p. 88). Sin embargo, las vivencias cotidianas en la escuela permiten identificar ciertas prácticas de la política y la administración que no apuestan a dichos fines, ya que no existe en las instituciones públicas la suficiente inversión en espacios e insumos que desafíen estas posibilidades.

Las prácticas que determinan los recursos, la infraestructura y políticas que influyen en las condiciones de las prácticas educativas han permitido estudiar el balance de las acciones adelantadas en el proceso de formulación de la política pública para la educación artística. Dentro del análisis realizado por el Plan Nacional de Educación Artística (2007 – 2010), compilado en el Balance de las acciones adelantadas en el proceso de formulación de la Política Pública para la Educación Artística, surgieron como prioritarias las siguientes temáticas:

- a. Dificultad de ampliar las medidas para el aseguramiento de la calidad.
- b. Concentración de la oferta en educación superior en determinadas áreas, en el territorio y en sectores sociales
- c. Escaso desarrollo del nivel técnico y tecnológico
- d. Escasa información, investigación y proyección de las experiencias
- e. Baja valoración de la educación artística y de las profesiones del campo artístico (pp. 5–7).

Desde esta valoración, se propuso como meta el fortalecimiento de la investigación en el campo de las artes. Es una estrategia que contempla la constitución de un sistema para la producción de conocimiento artístico, la reflexión sobre las prácticas artísticas y su relación con otros ámbitos del saber. Ese sistema consiste en una comunidad de pares y en la construcción de mecanismos de validación y reconocimiento social de la creación-investigación.

Las condiciones ideales para el fomento a la investigación se dieron a partir de las siguientes consideraciones: la creación artística es investigación, la investigación ocurre y se fomenta a través de la diversidad y el conjunto de vínculos entre quienes comparten el saber y el hacer de este campo, y requiere del reconocimiento de los contextos institucionales que la estimulan. Dicho esto, las acciones propuestas por el Plan Nacional de Educación Artística (2007 – 2010) para fomentar la investigación son: realizar convocatorias y gestionar recursos para investigación en educación artística, promover la investigación cualitativa en las universidades formadoras de maestros, en las instituciones educativas de educación preescolar, básica, media y ciclo complementario, y fortalecer la evaluación como momento decisivo en el proceso de creación artística (pp. 8–9). Hace ya casi una década que surgieron estas consideraciones, y en la actualidad se siguen notando profundos vacíos en los procesos educativos de esta área, tanto en el escenario escolar como universitario. De hecho, se evidencian pocos avances significativos que afecten positivamente la práctica de las artes visuales en la escuela colombiana.

Este tipo de relaciones está mediado por distintas situaciones relacionadas con condiciones escolares precarias tanto para promover expresiones culturales de alta valía como para visibilizar la obra de los jóvenes creadores (falta de materiales para todos los alumnos, falta de soporte familiar, grupos con excesiva cantidad de estudiantes, falta de apoyo institucional). Los mismos estudiantes dan cuenta de este tipo de restricciones:

- (29) Yo creo que, digamos los espacios para pintar tuvieran más amplitud y más... Como más materiales para poder hacer todas las cosas que a uno le gustaría hacer y poder cumplir todo lo que es el arte. Aquí solo tenemos un salón de artes, no sé un gran porcentaje del colegio nos gusta el arte, este colegio se reconoce por el arte –la pintura, la música, el baile– y aquí venimos a aprender y a expresarnos también y sería pues bueno tener esos espacios: el espacio de deporte, de música, de artes (9MDC).

Estas condiciones limitan el debido proceso de enseñanza aprendizaje, sin embargo, en esta práctica provocaron otros pensamientos favorecedores de propuestas que desafían la desigualdad.

Se usan espacios abiertos

El estudiante toma la palabra

Red de maestros valora la propuesta artística



**Imagen 19.** Otras nuevas posibilidades del espacio socio-político en la interacción colectiva  
**Fuente:** Participación en Expediciones Pedagógicas Nacionales. 2018

En la imagen 19 se percibe la apertura a cuestiones más materiales relacionadas con el favorecimiento de distintas actividades que intentan romper con dicha subordinación: 1. La participación en eventos interinstitucionales que posibilitaron la visibilización de la propuesta artística y la adquisición de nuevos recursos para el hacer artístico. 2. La apropiación de espacios poco habituales de la escuela que permitieron el encuentro con el Otro en un pensar colectivo. 3. La participación en eventos locales y nacionales (Red de Expediciones Pedagógicas Nacionales) en los que los jóvenes tomaron la palabra y expresaron sus preocupaciones frente a la realidad

que estamos viviendo. Estas estrategias trabajadas desde un enfoque más propositivo promovieron otras propuestas culturales enmarcadas en otro estado de las cosas. Por ejemplo, la relación que se ha logrado establecer entre la institución educativa y Cine Colombia ha permitido crear estrategias en conjunto que además de fortalecer el pensamiento artístico se ha pensado en proyectar el arte en mejores disposiciones. Así lo enuncia Greene (2005):

Puede que solo cuando concibamos aulas humanas y libertadoras, en las que se reconozca y se sostenga el esfuerzo de todo alumno o alumna por aprender a aprender; seamos capaces de percibir lo insuficientes que resultan las escuelas burocráticas y descuidadas. Y puede que solo entonces nos sintamos movidos a decidir entre repararlas o renovarlas (p. 17).

No significa entonces, que esta práctica ignore las condiciones limitantes en las que se da el proceso educativo en las instituciones públicas en Colombia, sino más bien, que, en medio del reconocimiento y la visibilización de las contradicciones que existen entre las políticas educativas y los escenarios escolares, se pueda reflexionar paralelamente con los mismos participantes sobre la necesidad de cambiar las condiciones materiales para que los procesos educativos se ejecuten en igualdad de condiciones. En este sentido, se hace necesario que la escuela pública con tantos retos sociales, cuente con mayores recursos físico, humanos y pedagógicos. Este discernimiento hallado en la descripción misma de relaciones sujeto–sujeto y sujeto–institución posibilita la discusión frente a ciertos cuestionamientos que estandarizan la enseñanza. Por un lado, permiten que el docente piense su práctica pedagógica en ciertos quiebres que históricamente han caracterizado la educación pública en Colombia, y que conllevan a la desigualdad reflejada en los procesos de enseñanza aprendizaje y en los mismos desempeños sociales, y por el otro que los jóvenes se comprendan más allá de la reproducción de prácticas planificadas y controladas por procesos educativos homogenizados.

### ***2.3.2 Tercera relación que constituye la praxis. El liberar–nos como apuesta política***

Nombrar las prácticas pedagógicas de las artes visuales en relaciones de poder es una tarea compleja. El estudio de las configuraciones socio políticas en las que está inmersa esta práctica remite al componente básico de intercambio social desde dos apreciaciones.

La construcción social y política de lo visual corresponde a una teoría estética que define el arte dentro del marco de la libertad humana. Es una mirada que posibilita apreciaciones significativas relacionadas con el vínculo honesto docente–estudiante. Realizar prácticas de enseñanza equitativas requiere de un docente que se acerque al Otro sin ningún tipo de precepto. Un docente incluyente que propicie un escenario para construir relaciones en condiciones de igualdad en medio de actos que le den partida a la palabra, a la imagen, al gesto, al silencio. Este tipo de relaciones armoniosas corresponden también a la reflexión sobre el manejo del poder que se da en la sociedad misma. Es una consecuencia que compromete al docente con la forma de comprender cómo se manifiestan las fuerzas de cultura dominante en la educación. En la práctica de las artes visuales, este interés se podría estudiar desde dos posiciones: 1. La crítica a la banalidad de la producción capitalista. 2. El entendimiento totalitarista de la escuela como institución manejada por políticas públicas estandarizadas.

En este punto es importante que los jóvenes comprendan que existe un serio desplazamiento de la atención visual usando distractores poderosos para desviar la atención, y que sin duda alguna tienen unas pretensiones claras. Son intenciones nombradas por Mandoki (2006b, p. 9), como “fabricación de identidades a los productos para lograr adhesión del consumidor, a los estados para generar cohesión nacional, a las religiones para sustentar la devoción del creyente” (p. 9). Persuadir a los jóvenes sobre el potencial conmovedor de la imagen es un desafío en la comprensión misma de cómo ellos pueden perpetuar o no las prácticas de sometimiento.

El compromiso del docente con las problemáticas que compartimos, y en las que los jóvenes podrían intervenir, pone al sujeto de cara al caos libertario. Desde la mirada de Skliar (2017) este concepto hace referencia a la capacidad de desnaturalizar “el orden natural de las cosas”.

Lo público de la escuela nada tiene que ver con el mérito, la calidad, los talentos “naturales” y las exigencias. Se está allí para no dejar a los otros librados a su propia suerte, la mala suerte. Se está allí para ir contra el orden “natural” de las cosas, esa “naturaleza” que algunos piensan que es inefable y que no se puede contradecir ni torcer (...). Se está allí para que la infancia y la juventud de un pueblo, de una ciudad, de un país, no se conviertan rápidamente y antes de tiempo en una vejez indefensa. Se está allí en fin, para que ningún hombro se encojo y la fatalidad no gane la partida (Skliar, 2017, p. 44).

La praxis política cobra aquí su acción más patente por ser el centro de la formación en el ejercicio de ese reconocimiento de los procesos intersubjetivos de conocimiento. Este momento justifica la concepción sociológica del arte en la escuela por reconocer al sujeto en un proceso socio cultural y socio político que sin duda lo sitúa en una posición autónoma y digna favorecedora de acciones que modifiquen las formas de dominio causantes de situaciones de marginalidad. En este sentido, los retos de la práctica pedagógicos son otros, se trata de ciertos componentes que se podrían resumir en algunas acciones concretas: 1. Fortalecer una ética de las relaciones enmarcadas en la equidad y el respeto. 2. Leer las realidades que la circundan la escuela en un espacio y tiempo real, para que su organización no se limite al cumplimiento de estándares establecidos por las políticas educativas.

En medio de la ética de las relaciones y de la lectura de realidades, pensar en crear espacios de libertad cobra en esta tercera relación un profundo significado por ser un acto que intenta orientar al joven no para la producción económica, sino para la reivindicación de la vida, de la existencia materializada en el arte, en la conversación, en el encuentro sensible. Se trata de una acción en un proceso social y político común que centra la mirada en lo importante de la condición humana: el respeto por el Otro, por el mundo, por la vida.

**Tabla 9.** Descripción del estado de las propias prácticas pedagógicas de las artes visuales desde la dimensión individual –decires, haceres y relaciones–

<b>Descripción del estado de las propias prácticas desde la dimensión individual</b>		
<b><i>Decires</i></b>	<b><i>Haceres</i></b>	<b><i>Relaciones</i></b>
Nuevas condiciones cultural-discursivas en las visualidades juveniles	Nuevas condiciones del hacer artístico como evento	Nuevas condiciones del espacio socio-político en la interacción colectiva
1.....	sentipensante	1.....
mágenes que hacen memoria en la experiencia humana.	1. Proceso de sensibilización. Conciencia crítica en la vida social del ver.	microprácticas. Relaciones sujeto – sujeto.
➤ Existencia	➤ Entre lo sentido y entre lo pensado.	2.....
➤ Entorno		acroprácticas. Relaciones sujeto – instituciones
2.....	➤ La historia crítica de la visualidad	➤ Macro prácticas de la formación docente
mágenes creadas en la experiencia con la cultura visual	2. Proceso de creación de ideas. Conciencia crítica para resistir.	➤ Macro prácticas de políticas y administración que determinan los recursos, la infraestructura y la investigación educativa
➤ Nuevos escenarios artísticos: Dispositivos tecnológicos, locaciones culturales, las bellas artes. Otras actuaciones,	Bloques de sensaciones: narrativas gráficas, movimiento duración, líneas colores.	
3.....	3. Proceso de valoración. Conciencia crítica para pensar la existencia común.	
o estético, lo subjetivo y lo intersubjetivo		
➤ Arquitecturas de la intersubjetivida		

Fuente: elaboración propia

### *Hallazgos para pedagogías diferentes*

El estudio de la práctica de las artes visuales en la escuela desde el espacio semántico, el espacio tiempo físico, y el espacio social, permite descubrir otras experiencias que dirigen el aprendizaje: otras formas de visualidad, otras formas de temporalidad y otras formas de interacción. Tres componentes existentes en los discursos, en los haceres y en las relaciones que articulan coherentemente el saber práctico en la acción política. Estas condiciones transformadas derivaron unas primeras disposiciones que constituyen la praxis en la filosofía práctica de las artes visuales, y que se podrían estudiar como fundamentos potenciales en las subjetividades sociales en construcción: 1. El mirar–nos como apuesta humana. 2. El crear y recrear–nos como apuesta combativa, y 3. El liberar–nos como apuesta política.

Creo que el hacer docente encuentra en estos hallazgos la forma más honesta y natural de la praxis humana. Se llega a esta consideración en medio del tránsito de una reflexión epistémica que permite inferir otras posibilidades educativas para la pedagogía del momento presente. En este sentido, los hallazgos se pueden leer como aportes que tienen una orientación ética enmarcada en el desarrollo del pensamiento crítico y del pensamiento libertario. Son constructos que, a pesar de haber emergido de un trabajo eminentemente estructurado, logran integrar debates de la Educación popular gracias al vínculo fiel entre la teoría abordada –práctica emergente– y la experiencia propia. Parece necesario hoy, una mayor valoración a estas iniciativas de intervención directa que le apuestan a fuerzas que trascienden el trabajo escolar productivo, que centran su interés en lo bello de la condición humana, y que sugieren pedagogías diferentes en la educación artística. Dichas pedagogías, serán desarrolladas a manera de posibilidades científicas en el capítulo siguiente.

**Tabla 10.** Cambios que requieren los espacios de comunicación –espacio semántico, espacio-tiempo físico y socio–político–

<b>Cambios que requieren los espacios de comunicación</b>		
Espacio semántico	Espacio tiempo–físico	Espacio social
En medio de unas relaciones que constituye la promoción de la praxis		
<b><i>El mirar–nos como apuesta humana</i></b>	<b><i>El crear y recrear–nos como apuesta combativa</i></b>	<b><i>El liberar–nos como apuesta política</i></b>
Negociar en esa práctica otras formas de mirar mediante:	Comprender la experiencia artística en un evento espacio–temporal que eleva el pensamiento en:	Definir el arte dentro del marco de la libertad humana mediante:
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La comprensión del mundo visto como principal fuente de información del tiempo y el lugar en que transitan los sujetos.</li> <li>2. La trascendencia en el ver de las cosas, y levantar la perceptibilidad de las sensaciones.</li> <li>3. La capacidad de mirarse a sí mismo, permitir ser mirado, y mirar al otro.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La conciencia crítica en la vida social del ver.</li> <li>1. La conciencia crítica para resistir.</li> <li>2. La conciencia crítica para pensar la existencia común.</li> </ol> <p>Este es un proceso que se constituye en una perspectiva sentipensante desde lo vivencial y lo racional, y que da la posibilidad a un nuevo comienzo.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La comprensión misma de cómo cada sujeto se vincula al Otro de acuerdo con sus condiciones sensibles y a sus posibilidades de comunicación.</li> <li>2. Fortalecer una ética de las relaciones enmarcadas en la equidad y el respeto.</li> <li>3. Leer las realidades que circundan la escuela para que su organización no se limite al cumplimiento de estándares establecido</li> </ol>

Fuente. Elaboración propia

### **CAPÍTULO III. HACIA UNA PERSPECTIVA DE COMPROMISO Y CAMBIO SOCIAL**

Las formas de hablar bien, de hacer bien, y de relacionarse bien transforman las pedagogías y cambian las sociedades. A la luz de la praxis este enunciado se puede considerar como la estructura donde el arte puede lograr su imprescindible tarea: el compromiso con la transformación social. El panorama metodológico y científico que articuló de manera ordenada la práctica desde lo cambiado en los decires, en los haceres y en las relaciones, sugirió un giro estético en las tradiciones propias de las artes visuales en lo relacionado con la metodología interpretativa de la imagen y sus implicaciones en la constitución del joven como sujeto. Esta nueva construcción emergida en la reflexión sobre la acción en sí misma, se compromete con razones éticas y se configura por las buenas intenciones de las personas. El saber aquí, cobra una forma especial, referida al plano del hacer, en el que se pone la práctica, según Kemmis (2010) en la acción entendida no solo como un comportamiento, sino como un acto que está incorporado en la vida misma y que contribuirá a que ésta sea más digna y justa (p. 418).

Con el propósito de contribuir con dicha responsabilidad social, este capítulo desarrolla una teoría del conocimiento que hace explícito nuevos sistemas epistemológicos integradores que sustentan pedagogías diferentes. Se trata de fundamentos secuenciales y coherentes que precisan *las pedagogías de la visualidad* materializadas en la educación de la mirada: 1. El hablar bien. Ver en el principio de la otredad. 2. El hacer bien. Ver en el sentido de las razones éticas y estéticas. 3. El relacionarse bien. Ver en el compromiso con la liberación. Esta aproximación manifestada en el saber práctico ilustra otros ambientes pedagógicos puestos al servicio de la humanidad.

#### **3.1 PEDAGOGÍAS DE LA VISUALIDAD**

Quienes nos hemos interesado por los jóvenes y la escuela pública, tenemos una amplia conciencia del compromiso de considerar en los procesos educativos las demandas socioeconómicas a las cuales estamos expuestos en relación con las necesidades de los jóvenes. Revisar las estructuras de poder y ponerlas a dialogar con una perspectiva liberadora en la que los sujetos encuentren sus propios modos de existir resulta ser una tarea desafiante. Esta

consideración que pone el lente en lo invisibilizado, se comprende como una responsabilidad en la cual se deben fundamentar los diferentes saberes, en especial aquellos que están privilegiados en el mundo del ver, como es el campo del arte.

En los primeros estudios de las prácticas pedagógicas de las artes visuales los sucesos vividos por los jóvenes mostraron una interpretación controlada de la realidad colombiana y del mundo. Es evidente que esta ideología dominante enmarcada en la globalización, comprendida como “la intensificación de las relaciones económicas, políticas, sociales y culturales mundiales, impulsadas por la dinámica de los mercados, revolución tecnológica, redes internacionales productivas, sociedad de la información y el conocimiento y movilidad global de los factores productivos” (Moreno, 2001, p. 109), no solo ha condicionado apreciaciones, sino también acontecimientos. Estas realidades inmersas en tiempos sombríos guardan ciertos significados poco perceptibles a la vista apresurada e indiferente.

La cultura visual cobra un valor especial en esta realidad de la cual todos hacemos parte. Su utilidad se estudia en un conjunto de hechos que la sitúan no solo en una serie de objetos, sino más en un campo que ha convergido con distintas disciplinas –la sociología, la Historia del arte, los Estudios culturales y feministas, entre otros–. Es un campo que puede pensarse como “formado por dos elementos próximos: las formas culturales vinculadas a la mirada y que denominamos como prácticas “visualidad”; y el estudio de un amplio espectro de artefactos visuales que van más allá de los presentados en las instituciones del arte” (Hernández, 2005, pp. 12–13). La enunciación crítica de la cultura visual reflexiona la visualidad en ciertos valores de comportamiento que buscan dar forma a los seres humanos en función de las demandas del mercado.

El discurso en la práctica pedagógica de las artes visuales construido por los jóvenes en torno a estas cuestiones generó una serie de interrogantes tendientes a romper con la rutina de lo impositivo: ¿Qué exigencia nos hace la cultura visual reflexionada en nuestro papel como sujetos sociales?, ¿cómo se puede interpretar la imagen desde una perspectiva socio política y socio cultural?, ¿qué sentido tiene comprender las prácticas de las artes visuales y transformarlas en

praxis?, ¿qué conocimiento deberíamos esperar que adquieran los jóvenes en cualquier contexto?. Estos cuestionamientos desataron una serie de preocupaciones relacionadas con las prácticas en la velocidad de los cambios en el mundo dominante del presente y las consecuencias sociales a las cuales estamos expuestos.

Si existe una fuerte arremetida de la cultura visual materializada en artefactos, objetos en sus diversas manifestaciones y usos simultáneos que han venido haciendo parte de los mundos de vida, ¿cuál es la tarea entonces de la escuela, del docente, de las artes visuales? La práctica mostró, que, en primera medida, hay que echar mano de esta realidad. Agarrarla en sus más atractivos efectos de los acontecimientos visuales –tecnológicos, publicitarios, locaciones culturales, la historia del arte...–. Y en segunda medida, hay que tratar de usar esta diversidad de géneros en la articulación del proceso vivencial con el proceso racional, para comprender las formas reales, aquellas que constituyen la experiencia humana de los sujetos. Son desafíos que, en medio de las prácticas transformadas en los nuevos decires, en los nuevos haceres, y en las nuevas relaciones originaron un renovado conocimiento, nombrado en este trabajo como *pedagogías de la visualidad*. Se trata de un saber propio de las artes visuales que activa una nueva forma de enseñar, basada en procesos generadores de reflexiones que estimulan la conciencia para la participación colectiva y el bien común.

Este nuevo saber tiene su origen en la imagen conceptual y en la imagen representativa. Acceder a una oferta ilimitada de herramientas en distintos tiempos históricos, desde los acontecimientos que constituyeron la experiencia humana del pasado hasta los conocimientos visuales que más influyen en los jóvenes de hoy, no es una tarea fácil. La función del docente debe trascender el desarrollo de habilidades especializadas para ampliar la experiencia visual con otros sentidos y modos de significación –la música, la danza, el teatro, el cine u otros lenguajes–. Esta apreciación tomada de las ventajas y desventajas que ofrece el mundo contemporáneo, resulta ser una vía para que la escuela más allá de hacer un uso técnico de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación las vincule a los medios de expresión tradicional como el dibujo, la pintura, la fotografía. Es una mirada que permite reconocer lo interdisciplinar y plurimodal del hacer artístico en una infinidad de formas comunicativas, en los que se pone en movimiento toda

una actividad lingüística (Bachelard, 2000, p. 14). La exploración de estos componentes solo constituye una parte de las condiciones materiales que permiten acercarse al conocimiento.

El saber realmente se ensancha en la comprensión crítica de las condiciones vitales que estructuran las sociedades, como son las formas culturales, las formas sociales, las formas políticas, los valores y las prácticas. En este sentido, *las pedagogías de la visualidad* se apoyan en *la Historia crítica de la visualidad* como una disciplina que da cuenta de la evolución del ver en ciertas condiciones espacio temporales. Esta comprensión conduce a vincular la educación artística con prácticas socialmente constituidas en la dinámica crítica de los Estudios visuales, los Estudios culturales, y los Estudios sociológicos. Por ser una historia que se constituye en el entrecruzamiento de disciplinas, requieren ir más allá de las tradiciones propias de este campo del conocimiento. Se trata de pasar de la historia del arte contada por las élites, a lograr el posicionamiento del arte con la narrativa. En este caso específico, la narrativa del joven indígena, del joven campesino desplazado, del joven excluido en las grandes capitales, del joven de escuela pública, y demás grupos de jóvenes que han sido subordinados o marginados históricamente. Esta historia constituida por imágenes que hacen memoria en la experiencia humana, imágenes creadas en la experiencia con los acontecimientos visuales e imágenes de la Historia del arte, está orientada por una perspectiva que busca valorar el mundo habitado desde las historias del pasado, la realidad del presente, sumida en la estructura social capitalista, y el pensar en la construcción de un mejor sistema social.

Esta disciplina académica que fundamenta *las pedagogías de la visualidad*, le otorga a este nuevo método de enseñanza bases indispensables para que su avance sea orientado desde un todo estructural constituido en la educación de la mirada.

### ***3.1.1 Educar la mirada***

El estudio del ver desde las representaciones creadas a partir de lo humano y lo material –lo socio político y lo socio cultural–, permite entrar en otras posibilidades en su uso. Este reconocimiento conlleva nombrar la educación de la mirada y enmarcarla en pretensiones como: despertar sensibilidad de las oportunidades de poner un mundo ante el ver, dar las posibilidades de

otorgarle sentido a dicho mundo, y permitir crear nuevas imágenes para re-significar el mundo visto. *Las pedagogías de la visualidad* construidas en la comprensión del poder íntegro que tiene la educación de la mirada desbordan una acción política compleja. Es una acción que no se da de manera sencilla, mucho menos inmediata; por el contrario, en su esfuerzo por producir conocimiento, se constituye en un ambiente pausado y medido en el ciclo rítmico de la praxis. Se trata de un ejercicio en el que, el sentir y el pensar constituyen una unidad irremplazable.

El sentir de la experiencia humana es vital porque la re-creación de mundo exige primero comprender los deseos, los intereses, y sobre todo los afectos que se construyen desde la misma realidad –las situaciones en sí-. En este primer momento, se puede incorporar *la educación de la sensibilidad* desde la percepción de necesidades reales en medio de la "domesticación" del ojo, de la palabra y del cuerpo. Aquí, nace la posibilidad de crear conocimiento en la propia acción, concretamente en la transformación de condiciones propias –situaciones para el bien común-. Sin embargo, hay que ser conscientes, que, no es fácil inducir a otros a entender de un modo u otro el mundo real, mucho menos insinuar su transformación. En este momento, los jóvenes necesitan contar con una amplia gama de habilidades cognitivas complejas que los capacite para tomar iniciativas en el proceso de aprendizaje, y por consiguiente para convertirse en sujetos críticos y autor reflexivos. El desarrollo de estas capacidades enmarcado en la mirada crítica del mundo, permite comprender que, “la única arma absoluta del poder consiste en impregnarlo todo de referentes, en salvar lo real, en persuadirnos de la realidad de lo social, de la gravedad de la economía y de las finalidades de la producción” (Baudrillard, 1998, p. 47).

*La subjetividad* cobra en esta construcción su más productivo trabajo por existir en la producción de sentido, es decir, por posibilitar que el sujeto se reconozca en las contradicciones sociales, se sitúe en ellas y las cuestione con elementos ideológicos favorecedores del bien común. Colocar el saber al servicio de los intereses populares permite la construcción de nuevas subjetividades en la sociología del conocimiento. Son subjetividades que seguramente re-significan la existencia en la corrección del pensamiento, en la corrección de la acción y en la corrección de la interacción.

El cruce entre la visualidad –mirada socio cultural y socio política– y la subjetividad –comprensión consciente para la re–creación–, como la relación que fundamenta la educación de la mirada, fecunda el conocimiento científico. Este tipo de pensamiento basado en las maneras subjetivas de mirarse a sí mismo, mirar el mundo y tratar de re–crearlo se constituye solo en la acción reflexionada, como lo resalta Fals Borda "Es en la práctica de donde se deriva el conocimiento necesario para transformar la sociedad. Aún más: que así mismo en este paso y de ese sentir de la praxis, también se deriva un saber y un conocimiento científico" (1987, p. 2).

Esta propuesta se fundamenta en la arquitectura de las prácticas de (Kemmis, S, Wilkinson, J, Edwards–Groves, Hardy, I, Grootenboer, P & Bristol, L, 2014b, pp. 25–26), y sitúa la práctica en el tránsito de *la praxis humana* al campo del *conocimiento científico*. En este sentido, se admite su nombramiento en la racionalidad de la acción y la racionalidad social donde se entrecruzan ciertas configuraciones que fundamentan lo cambiado en lo que se hace: el mirar–nos como apuesta humana, el recrear–nos como apuesta combativa, y el liberar–nos como apuesta política. Del estudio riguroso de esta estructura que constituye la praxis en la filosofía práctica de las artes visuales, se deducen ciertos sistemas epistemológicos integradores que conforman pedagogías diferentes: 1. *El hablar bien. Ver en el principio de la otredad.* 2. *El hacer bien. Ver en el sentido de las razones estéticas y éticas.* 3. *El relacionarse bien. Ver en el compromiso con la liberación.* Estos fundamentos en medio de desarrollos filosóficos profundos sustentan *las pedagogías de la visualidad* desde un conocimiento pensado en la constitución del joven en un nivel de acción política para el cambio social.

### **3.1.1.1 Hablar bien. Ver en el principio de la otredad**

La interacción colectiva en medio del lenguaje visual valorado en el lugar de lo social constituye el involucramiento personal relacionado con el saber popular y el compromiso con el Otro. Este fundamento como aspecto esencial que constituye la producción de conocimiento tiene gran relevancia para el desarrollo del pensamiento político. Razones como la sabiduría popular de los sujetos, sus expresiones culturales, y sus sentires personales, cobran sentido desde la comprensión del verse a sí mismo en relación con la existencia del Otro. Es un principio que estimula la conciencia colectiva en cualquier proceso educativo por darle voz a las situaciones

vividas de los participantes –estudiantes y docente– y concebir acciones colaborativas pensadas en el bien común.

Desde este pensamiento, cada ensayo vivido en la práctica mostró que, en esta distinción del hablar bien, guarda una designación especial la dimensión dialógica de los sujetos “construida por un Otro: un Otro que puede ser tanto el tú de la interlocución como la otredad misma del lenguaje y también la idea de un Otro como diferencia radical” (Arfuch, 2010, p. 135). El lenguaje visual como forma de expresión que da cuenta de la experiencia del vivir afectada por un Otro permite elaborar construcciones simbólicas cargadas de emocionalidad, y determinadas por una historia propia. Esta percepción desafía los actos de ver en una postura distinta a la propia. Se trata de otras posibilidades que permiten construir representaciones de sí mismo y del Otro, enseñar a mirar su mundo y otros mundos, juntar sus historias con otros saberes; es decir, reconocerse a sí mismo y explorar sus posibilidades expresivas a través de otras experiencias visuales.

El viaje poético que esconde el arte permite pensarnos en un tejido comunal del cual todos hacemos parte. Trasladarnos del dolor reflejado por Picasso mediante “La Guernica”, al sentimiento de amor recreado por Guayasamín en su obra “La Ternura”, o sentirnos sorprendidos con los trazos multicolores y vibrantes de la obra de Jacanamijoy, nos introduce en un inagotable mundo de procesos trenzados. Esta actividad, entre otras muchas, a pesar de que puede ser vista por algunos docentes como desprendida de lo corriente, en esta práctica, se detiene desde sus múltiples significados y se conecta a la experiencia humana en relación con el respeto a lo cotidiano, al reconocimiento del Otro en sus creencias, en su cultura, en sus diferencias, y al mismo tiempo en los valores que nos hacen comunes. Desde diversas formas de comunicación y de expresión personal, este es un solo ejemplo que nos lleva al terreno de leer las historias del Otro, de dejarnos conmover por ellas, y de permitir introducirnos mutuamente en las realidades mediante la capacidad del sentimiento y la capacidad del raciocinio.

Conscientes de la existencia de modos de vida contruidos de maneras distintas, que en un principio podrían ser considerados ajenos, se hace inevitable experimentar un encuentro afectivo

con las condiciones diferentes de los mundos del Otro. La participación en dichos mundos depende de nuestra capacidad para acercarnos. El buen trato a las formas expresivas de los sujetos abre las posibilidades del vínculo con el Otro. En la interacción sujeto–sujeto esto se podría entender como empatía; es decir como la capacidad de pensar y sentir la vida de otra persona como si fuera la propia. Parece sencillo por tratarse de una acción natural a la condición humana, pero realmente no lo es. Romper los espacios intermitentes que separan el uno del otro requiere de un paso inicial.

El mirarse al espejo puede convertirse en un acto poético válido. Verse a sí mismo y descubrirse en todo su ser, escuchar sus silencios y tocar los miedos en toda su realidad, es un acto de búsqueda. Pero detrás del sujeto pensante que se mira al espejo, que trae a la memoria sus imágenes más reveladoras, aparecen otros. Hay que distanciarse un poco de las formas propias –aquellas que solo distraen–, de los egos que ensordecen y enceguecen, para poder percibir esa otra presencia que complementa la existencia propia. En este punto, el *mirar–nos como apuesta humana* cobra su máxima aspiración. Se trata de una acción que nos prepara para ponernos frente al Otro, mirarlo, y alejar de la vista las fijaciones a las cuales nos hemos acostumbrado. Volver a mirar al Otro, admirarlo, y contemplarlo en su ser, nos permite dejar entrar a nuestro mundo, el mundo del Otro.

Uno de los avances de esta práctica fue el reconocimiento de la constitución del yo en el encuentro con el Otro. Esta aspiración no solo se estableció en lo personal, sino también en la “experiencia conjunta” de los significados compartidos y los esfuerzos comunes (Dewey, 1954, p. 153). El yo y los otros, el nosotros y los otros configuraron la otredad en una reflexión de lo personal y lo comunal. Pensamos los mundos particulares, nuestros mundos y los mundos de los otros en medio de mundos caóticos y desordenados que vivimos y que quisimos rechazar. La apertura a espacios socio–políticos más participativos de los cuales habla la arquitectura de las prácticas remite a la oportunidad de pensar otros mundos. Son los mundos creados por los artistas, aquellos que se adelantan en el espacio y en el tiempo, y que se conectan con el cambio de perspectivas que nos prepara para la equidad; aquellos que nos ponen al lado del Otro, y que seguramente nos llevan a descubrir juntos lo que nos hace comunes.

Los sujetos jóvenes reconocidos y nombrados en la intersubjetividad como sujetos de saber, participantes y actuantes de mundos posibles, son sujetos políticos que seguramente bajo el deseo de atravesar esos espacios vacíos para lograr *completarse* (Freire, 1970) en el encuentro con el Otro, han desarrollado una mirada más incluyente y respetuosa de las diferencias. La resistencia a considerar al Otro como recurso humano, y no como persona, admite tener una percepción más sensible de otras existencias comprendidas en la inmensa variedad de vidas. Esto implica, diversidad de religiones, de ideologías, de creencias, de ideas, y fascinantes posibilidades humanas que constituyen el mundo. Esta clase de visualizaciones sumergidas en el descubrimiento del mundo común posibilita la auto-comprensión, y sin darnos cuenta la re-creación de la vida propia.

Escuchar en el discurso de los sujetos disposiciones científicas que anuncian mediante el ojo reflexivo la posibilidad del ver al Otro en toda su integridad y particularidad, es el primer paso para *hablar bien*. Y, por consiguiente, el principal fundamento de las pedagogías de la visualidad contemplado en las nuevas condiciones cultural-discursivas que favorecen otras formas de mirarnos, de escucharnos y de reconocernos.

### ***3.1.1.2 Hacer bien. Ver en el sentido de las razones estéticas y éticas***

La comprensión del ver bien en el principio de la otredad establece una responsabilidad social advertida en las razones éticas. Bajo esta premisa, fue necesario que la estructura científica se adecuara a las necesidades reales donde se desarrolló la investigación –localidad séptima de Bosa–, reconocida como uno de los territorios con mayores dificultades socio-económicas de la capital colombiana, y por consiguiente urgido de tareas investigativas propias. Otorgar el lugar más especial al reconocimiento social cobra un importante significado en este trabajo por ser un impulso que admite a sus participantes, ver en el sentido de las razones estéticas y éticas. Así, lo que realmente importa en el actuar bien no es la normalización estructural que se establece entre los sujetos mediante la aprobación de políticas o proyectos; sino, descubrir cuáles son los caminos más apropiados que conducen al desarrollo de ideas participativas para recobrar la existencia propia en nuevas formas de existir.

Vemos pues que, en la visión ética del mundo, la conciencia orientada para nuevos comienzos conlleva a un hacer racionalizado que somete a cuestionamiento lo que se da por hecho. Esta forma cuidadosa de habituar los actos de ver es una manera de resistirnos a la incompreensión de las realidades existentes y a la no implicación en ellas. El arte cumple acá una función especial por permitir irrumpir en lo cotidiano, cuestionar las rutinas, y abrirnos la oportunidad de ver otras perspectivas. La estética en esta construcción se eleva como acto en el cual el sujeto se asocia a la realidad de la cual hace parte, se abre en su humanidad y admite la comunicación como una acción que provoca cierto grado de significación del mundo en un sistema de diferencias. Desde la hermenéutica del efecto del lenguaje, “arte y realidad, como la estética y lo cotidiano, han estado y están totalmente imbricadas, [...] porque no hay un más allá de la realidad ni una estética que no emerja en primera instancia de lo cotidiano (Mandoki, 2006a, p. 18)”. Así las cosas, la estética trasciende el pequeño universo de la obra de arte como objeto, porque intenta desplazar la atención del objeto para describir la lógica según la cual el arte se da en un vínculo con la interpretación de lo que estamos experimentando.

¿Cómo tiene lugar este origen del sentido de lo estético en el hacer bien?, la idea del placer estético procedente del entendimiento de lo vivido solo puede ser convenida en la conciencia misma. Lo que da cuenta inicialmente de un juicio de gusto, orientado por un acuerdo libre de entendimiento. En este sentido, el ver desinteresado en la forma, los colores, los materiales o los sonidos, trasciende hacia el interés de la razón, aquella que posibilita la reflexión sobre el objeto artístico para que la imaginación se torne libre. Por ejemplo, la obra *Los relojes blandos o La persistencia de la memoria*, de Salvador Dalí (1931), no se remite únicamente a los conceptos de las formas que pueden tener los relojes, sino que evoca a la idea del tiempo cuyo objeto es un análogo reflexivo de una memoria que se ha reblandecido, más que por el tiempo, por otras influencias sólidas y deterministas como el espacio. El principio *meta-estético*, propio de las facultades del arte, propuesto por Deleuze (2005), “tiene, por tanto dos consecuencias: por una parte, los conceptos del entendimiento se amplían hasta el infinito, de manera ilimitada; por otra, la imaginación se libera de la restricción de los conceptos determinados del entendimiento” (p. 82). El juicio estético alejado de ciertas prescripciones permite que la imaginación se torne libre

en medio de ideas presentadas en su naturaleza sensible. El principio del acuerdo libre entre la imaginación y la razón guardan un especial interés ligado a lo bello en el arte. Dicho interés constituido en una inclinación práctica atestigua un destino en el mundo ético en el que el sujeto en una armonía libre y espontánea reflexiona desde un juicio de gusto orientado en y para la vida propia.

La narrativa del lenguaje artístico inmerso en un mundo social contaminado por lo invisible sitúa el ver en lo auténtico de las ideas constituidas vivencialmente; ideas que posibilitan otras realidades no vistas –ver las contradicciones sociales, ver en el marco de la adversidad, de las desigualdades, y de las voces de los silenciados–. Partiendo de la idea de que, “en los estudios semióticos no se busca tanto producir interpretaciones de la obra, sino investigar de qué modo [...] los espectadores le encuentran “sentido” a lo visto” (Guasch, 2005, p. 72); *el hacer bien* como sentido, a diferencia del *mirar bien* como principio, se constituye en la capacidad de añadir el pensamiento a nuestra comprensión de cómo se encuentra el mundo.

Cuando los docentes hacemos ciencia humana –hermenéutica del lenguaje, semiología de la imagen–, tenemos, más que crear modos concretos de ver, generar estrategias que impulsen a los jóvenes a pensar desde sus visiones en múltiples formas menos comunes de ver, de hablar, de escuchar, y de ser escuchados. La idea de acercar a los estudiantes a las cosas imperceptibles pone al docente frente a un encuentro más preciso que no se reduce a procesos de enseñanza estandarizados, y que de entrada renuncia a las separaciones lenguaje/mundo. A un nivel diferente y variado, los docentes, tenemos la responsabilidad ética de agudizar la conciencia incitando a los sujetos a ver con esmero, a leer con cautela, y a interpretar con medida. Se trata de darle un tratamiento más abiertamente ético a las diversas condiciones material–económicas desde las que se pretende nombrar cualquier tipo de dolencia que esté deteriorando el mundo.

Concretamente, veo acá una oportunidad latente de echar mano de una amplia posibilidad de acontecimientos artísticos que permiten mirar con ojos propios y nombrar con sentido propio acontecimientos que no se podrían ver de otro modo. Lo que significa poner ante los ojos situaciones que estimulen la comprensión del objetivo distante, de hacer *zoom* a lo cotidiano

desde sus estados más puros; para ver las situaciones que determinan la frialdad de nuestra nación, de nuestras instituciones, y de nuestras mismas familias. Allí, los sujetos, seguramente, empiecen a escudriñar otras maneras posibles de percibir desde un ojo crítico aquellas realidades agobiadoras que se han convertido en hábitos en nuestras vidas, y, al mismo tiempo, ver posibilidades de salvación.

En el intento de encontrar otras formas de arte que respondan a dichas pretensiones de la enseñanza del pensamiento crítico en medio de un lenguaje propio, se propone en este fundamento epistemológico del *hacer bien*, la re-creación de espacios dialógicos y poéticos. Se trata de formas de arte que cuestionan el objeto artístico encasillado en los cánones tradicionales, y que permiten pensar en otros de tipo *meta-estético* creados desde el interés sensible y el interés racional. En efecto, son propuestas reflexionadas a partir de ideas estéticas e ideas de la razón (Deleuze, 2005, p. 83) con las cuales, el artista inspirado da forma a obras bellas en medio de una imaginación que se libera y un entendimiento que se expande. Las ideas estéticas permiten intuir aquello que no está dado –hacer visible lo invisible–, y las ideas racionales favorecen el pensar – ampliar la comprensión–.

La correlación imaginación – entendimiento da origen a otras nuevas ideas, nacidas de formas expresivas tradicionales, que, colocadas en diálogo con la narratividad, la corporeidad, la sonoridad y la oralidad, entre otros recursos multimodales, otros usos ilimitados y otras pretensiones, derivan una renovada comprensión metodológica de la imagen desde una mirada emancipadora. Trabajar por bloques de sensaciones: *Bloques de narrativas icono-textuales* (narrativas gráficas), *Bloques de movimiento-duración* (vídeos), *Bloques de líneas-colores* (muralismo) para el caso de esta investigación, permite ver la relación profunda entre las identidades, la diferencias y las reflexiones en el espacio situado de quiénes los producen. Son actuaciones que buscan cambiar la realidad espacial cerrada de la escuela por distintos lugares que le dan cabida a lo público y que traspasan los marcos que falsifican las realidades de los jóvenes.

Las maneras de hacer arte en medio de una percepción consciente de la imagen (desarrollos reflexionados más adelante), se convierten en formas audibles y visibles, que, mediante silencios fatales, nombran y reflexionan acerca de todo aquello que le da vida al mundo administrado por el dominio y el poder. Ver con un ojo emancipador desata otras nuevas formas, otros nuevos códigos –que explorados de manera inquietante–, seguramente permiten hacer hablar, hacer ver, y hacer transformar. Los lenguajes orientados por la conciencia definida en parte por el modo en el sujeto está en una búsqueda hacia una plenitud, se comprenden como acciones éticas que posibilitan la percepción de los conflictos como impulsos para subvertir colectivamente el desorden establecido.

El pensar en *recrear–nos como apuesta combativa*, pone a la estética y a la ética como las características más importantes de las pedagogías transformadoras de las artes visuales por permitir leer tanto las condiciones existentes, como las posibilidades de generar otras nuevas condiciones que van allá de las condiciones iniciales. Esa clase de acción que propende por el ir más allá, concede a la praxis un poder especial por permitir reparar de algún modo aquello que no está bien.

### ***3.1.1.3 Relacionarse bien. Ver en el compromiso con la liberación***

Visualizar realidades colectivas de disputa desde el lente de la democratización como garantía de los derechos humanos cobra un profundo sentido en esta investigación por conducir este trabajo en una propuesta pensada en el cambio social. En este sentido, este tercer y último sistema epistemológico se desarrolla desde el enunciado que plantea que, no se construye comunidad de la nada y para nada. Lo que significa que la existencia común exige la existencia de situaciones que propendan por el desarrollo de bienes propios de la comunidad democrática –derechos humanos, relaciones simétricas o de equivalencia, participación colectiva–.

Partir de lo que mueve a los estudiantes en sus realidades humanas y ponerlo al servicio de la comunidad resulta ser un elemento potencializador en la sociología del conocimiento. Esta apreciación, además de reconocer que los jóvenes tienen la capacidad de construir múltiples realidades, busca sobrepasar las tendencias dominantes que moldean las subjetividades juveniles,

para considerarlos como sujetos capaces de pensar, de elegir, y de actuar desde sus propias sensaciones y el nombramiento de sus mundos. Lo anterior no quiere decir que los jóvenes van a ser salvadores del mundo, pero sí reconocer que, en medio de la intensificación de subjetividades se les puede despertar cierta conciencia política situada en la responsabilidad social. Esta acción se concreta en unas relaciones que, "funcionan además *políticamente* –es decir, de acuerdo con una distribución disimétrica de posiciones de poder en relación con el propio ejercicio del ver–" (Brea, 2005, p. 11).

Siendo conscientes que cada relación ya sea sujeto–sujeto o sujeto–institución supone un cierto grado de mediación, y a la vez ciertas tensiones, las prácticas transformadoras promueven contextos para concebir el sentido intersubjetivo en medio de acciones pensadas en el compromiso con la liberación. Una de ellas, y yo diría la más importante, tiene que ver con las *relaciones simétricas o de equivalencia* entre docente–estudiante, ya que es desde la construcción de vínculos justos y dignos, desde donde se otorga cierto poder comunal a los sujetos. Reaccionar ante el sentir del Otro para comprenderlo en su situación, en su dolor, en su ausencia, es actuar con sensibilidad ética; una consciencia necesaria de ser vivida en la escuela. En este punto, las relaciones humanas vitales como el respeto, la solidaridad, la tolerancia, el diálogo, influyen de manera significativa en las nuevas concepciones de mundo.

La interconexión y *la participación colectiva* como características que contradicen la autosuficiencia, son acciones propias que construyen situaciones en la comunidad democrática. Esto indica que el aprendizaje no es un monólogo, es más bien una relación que se construye mediante la conversación. En este sentido, los docentes como facilitadores y catalizadores de conocimiento deben practicar el arte de relacionarse bien. Seguramente, el buen trato, será repetido de manera sencilla y rápida por los estudiantes mediante comportamientos propios del aula de clase. En esta difusión, los sujetos descubren otras nuevas dimensiones de sus experiencias, y por consiguiente otras nuevas formas de relacionarse, de auto definirse, y de construirse comunitariamente.

El compromiso con estos principios favorece el impulso de cambio en las relaciones de las micro prácticas sujeto–sujeto y las relaciones de macro prácticas sujeto–institución. Dada la naturaleza de la labor administrativa de las burocracias en la relación sujeto–institución, en esta práctica se busca una actitud de no aceptación acrítica de lo dado respecto a la imposición de currículos descontextualizados. En este mismo sentido, el no pasar por alto la segmentación de los jóvenes según su nivel académico, o la transmisión desigual del conocimiento condicionado a un estrato socio económico como efecto de las estructuras de poder dominante, provoca cierto nivel de consciencia frente a lo que ocurre en el mundo externo de la escuela.

El estudio de las artes visuales desde una orientación humanística y liberadora resulta ser el modo más apropiado para resistirnos a estos significados. La experimentación de este tipo de relaciones evidencia una trascendencia, que, en un principio, parte de lo personal, pero al experimentarla se va constituyendo en comunal. Bajo estas consideraciones, los jóvenes se dan cuenta por sí mismos que las cosas podían ser de mejor modo, si actúan juntos. Por ejemplo, antes de iniciar el proceso mismo de la investigación–acción participativa, el trabajo artístico realizado de manera particular, y orientado desde un currículo encasillado en ciertos cánones occidentales, causaba un efecto de tipo técnico, que, por un lado, alimentaba el pensamiento capitalista del arte; y, por el otro, generaba cierto pensamiento enmarcado en lo individual. Mientras que, ahora, con esta nueva forma de vivir la práctica en el lugar de lo social, emergen con mayor potencia contenidos de resistencia y de responsabilidades concretas que determinan la construcción de conocimiento en medio de una ciencia social de la comunidad y para la comunidad.

La auto comprensión consciente de los jóvenes en las formas como se sienten y piensan sus vidas, se nombra como circunstancias que poco a poco se constiuyen en la libertad intelectual. *El pensamiento libertario* se manifiesta aquí en su más alto nivel. Se trata de la utilización del método científico para “describir, analizar y aplicar el conocimiento para transformar la sociedad, trastocar la estructura de poder y de clases que condiciona esa transformación y poner en marcha todas las medidas conducentes a asegurar una satisfacción más amplia y real del pueblo” (Fals Borda, en Herrera & López, 2013, p. 149). Estos alcances constituidos en *el*

*liberar–nos como apuesta política*, permiten manifestar que, la influencia de esta investigación en la vida de los jóvenes resulta ser política y científica por aumentar el entendimiento de la realidad concreta. Me refiero a una formación que activa la conciencia de los jóvenes con relación a lo que significa estar en el mundo y hacer parte de él. La anterior afirmación no está hecha bajo precogniciones alejadas de lo sensorial, mucho menos de lo racional, sino más bien bajo realidades vividas en el mismo transitar de esta práctica, en la que se comparte el mismo sufrimiento y la misma búsqueda.

Las ideas de la razón entendidas como ideas de libertad están determinadas por principios éticos. Esta comprensión conlleva a que los sujetos se piensen en un mundo social en medio del sentido neo–aristotélico "conducta correcta", y el sentido pos hegeliano y pos marxista "modos de vida que privilegian el bien de todos". La praxis pedagógica entendida en términos de "conducta correcta" la asume Kemmis y Smith (2008) como una forma especial de acción colectiva. El pensamiento orientado por la conducta correcta en medio de la acción comunal, podría ser una forma de rechazo al conformismo; es decir la mejor excusa para provocar desarrollos de pensamiento social más satisfactorios. El tránsito orientado desde la praxis que le apuesta a un modo de vida ético –vivir bien con otros– desarrolla la autonomía y el empoderamiento que le permite al sujeto pensarse en un mejor vivir en medio de ciertos bienes colectivos.

Intentar encontrar una forma de pensar correspondiente a nuestra realidad es renovar para rehabilitar el pensamiento y volver a pensar en la potencia colectiva. Aquella en la cual la igualdad se reúnen como derecho de la totalidad humana. Estas exigencias colectivas que otorgan a los sujetos una extrema movilidad de sus sentidos y conduce a un saber absoluto, llegan para perfeccionar la subjetividad personal. Su intensificación con otros principios y otras formas constituye una nueva imagen del acto de pensar.

En los fundamentos expuestos que sustentan *las pedagogías de la visualidad* en el *hablar bien*, el *hacer bien* y el *relacionarse bien*; la teoría del *Otro*, como complemento del yo subjetivo, la teoría de las *razones estéticas y éticas*, en las que se recobra la existencia propia en nuevas formas de existir, y la teoría de la *liberación*, creadora de situaciones intersubjetivas pensadas en

lo común, y en el deseo y la posibilidad de liberarnos de todo aquello que nos agobia, potencializan la consciencia en su capacidad de concebir las ausencias mismas para otros mundos posibles. El desarrollo de este tipo de conocimiento como producto de un esfuerzo mental enmarcado en la filosofía práctica a la luz de la praxis, otorga a las artes visuales un nuevo estilo, que nos recuerda los honores que trae implícito la acción artística orientada por la interpretación de indicios sensibles y el buen uso del pensamiento.

Este nuevo estilo de enseñar que desarrolla una pedagogía humana y liberadora sitúa el arte en la búsqueda de un fin que invoca al pensar en un estar bien. Sin duda alguna, “el fondo del arte, en efecto es gozo [...]. No puede haber obras trágicas porque el crear conlleva necesariamente a una alegría: el arte es por fuerza una liberación que hace que todo explote, y antes que nada lo trágico” (Deleuze, 2005, p. 175). Lo trágico en el arte es optimista, porque a su manera solo tiene una pretensión: el compromiso con el cambio social. Esta forma de pensar el hacer artístico es cada día más necesario en una población silenciada metafóricamente a través espacios institucionalizados y de prácticas anacrónicas.

nuevas configuraciones de las condiciones cultural-discursiva, material–económica y socio-políticas que constituyen las prácticas pedagógicas transformadas en tanto aportan a la constitución del joven como sujeto.

**Tabla 11.** Nuevas configuraciones de las condiciones cultural–discursivas, material–económicas y socio–políticas que constituyen las prácticas pedagógicas transformadas

---

<i>Nuevas configuraciones de las prácticas pedagógicas transformadas</i>		
<i>Condiciones cultural-discursiva</i>	<i>Condiciones material–económica</i>	<i>Condiciones socio-políticas</i>
<i>Pedagogías de la visualidad</i>		

---

---

<b>El hablar bien. Ver en el principio de la otredad</b>	<b>El hacer bien. Ver en el sentido de las razones éticas y estéticas.</b>	<b>El relacionarse bien. Ver en el compromiso con la liberación.</b>
Es una pedagogía que posibilita la enseñanza y el aprendizaje en la diferencia. El desarrollo personal relacionado con el reconocimiento del otro diferente al yo subjetivo, constituye en la producción de conocimiento un elemento esencial por favorecer el desarrollo del pensamiento político.	Es un fundamento que emerge del principio de la otredad porque se establece en una responsabilidad social advertida en ciertas razones propias de la condición humana. En esta medida se ve en el sentido de las razones éticas cuando se desarrolla una conciencia orientada para nuevos comienzos en los que se somete a cuestionamiento lo que se da por hecho; y se ve en el sentido de las razones estéticas cuando el sujeto se compromete con la realidad de la cual hace parte.	Se constituye en esta práctica como una forma de disputa pensada desde y para la existencia común. Lo que exige la existencia de ciertas relaciones que propendan por el desarrollo de bienes propios de la comunidad democrática –derechos humanos, relaciones simétricas y participación colectiva– Este fundamento sobrepasa las tendencias dominantes que moldean las subjetividades juveniles; y, por el contrario, los reconoce como sujetos capaces de pensar y actuar desde sus intereses.

---

**Fuente:** elaboración propia

### **3.2 EDUCACIÓN ARTÍSTICA, ARTES VISUALES E IMAGEN**

Las pedagogías de la visualidad constituidas desde constructos epistemológicos pensados en el ver bien, en el hacer bien y en el relacionarse bien, se mueven en una propuesta de reestructuración de la educación artística, y concretamente de las artes visuales. Es una reorganización basada en el aprendizaje activo y abierto; es decir, una práctica pedagógica que busca siempre generar oportunidades para completar lo incompleto. El nombramiento de estas responsabilidades permite reiterar que, una de las tareas de la pedagogía de las artes visuales es

concientizar a los estudiantes acerca del poder de las imágenes y el uso responsable de dicho poder. En el campo de las artes, esto quiere decir que, en primer lugar, hay que comprender el uso de la imagen representativa y la imagen conceptual en la búsqueda de la transformación para lograr cierto grado de autosatisfacción; en segundo lugar, tiene que ver con investigar para la crítica y la acción: “para armar ideológica e intelectualmente a las clases explotadas de la sociedad, para que asuman conscientemente su papel como actores de la historia. Este es el destino final del conocimiento, el que valida la praxis y cumple el compromiso revolucionario” (Fals Borda, en Herrera & López, 2013, p. 231).

Bajo esta perspectiva, el paradigma de la praxis en la educación artística abre a las artes visuales posibilidades sociales y políticas necesarias. Se trata de comprender las artes visuales en la escuela como lenguaje que tiene una responsabilidad encauzada en la constitución del joven como sujeto político. Una configuración que influye en las nociones de ciudadanía, en las creencias sobre la democracia, en las construcciones subjetivas en que se reconozca al Otro como individuo de subjetividades diferenciales. Este panorama propone la educación artística como un campo que “ayuda a los alumnos a conocer las artes visuales en su complejidad, sus relaciones y sus independencias, sus ideas contradictorias y sus objetos aceptados, y sus conexiones con el pensamiento social y con otras prácticas profesionales” (Freedman, 2006, p. 46).

Enseñar y aprender las artes visuales a la luz de la praxis, permite proporcionar a los docentes otras pedagogías para enseñarse a sí mismo y enseñar al Otro. Se trata de una forma de conocimiento que configura metodológicamente la práctica en medio de unos procesos útiles y cambiantes: 1. Proceso de sensibilización. *Conciencia crítica en la vida social del ver*. 2. Proceso de creación simbólica. *Conciencia crítica para resistir*. 3. Proceso de valoración. *Conciencia crítica para pensar la existencia común*. Son maneras para proceder de forma más ordenada y racional, favorecedoras de la búsqueda de un fin.

Ahora bien, esta forma de llevar a cabo la práctica en medio de tiempos en que brotan los anhelos de paz en nuestra nación y en el mundo, requiere un impulso permanente para replantear distintos lenguajes artísticos que permitan escuchar y desarrollar la voz de los jóvenes. En esta

reivindicación silenciosa de los derechos mediante el arte, es válido dar una serie de pautas orientadoras que introduzcan nuevas formas en las concepciones y usos de la imagen.

### **3.2.1 Conceptos otros de la imagen**

La imagen no es un artefacto puramente visual, puramente icónico, ni un fenómeno físico, sino que es la práctica social material que produce una cierta imagen y que la inscribe en un marco social particular. La pintura, el cine, la fotografía, la televisión, y todos los otros géneros que podemos considerar “visuales”, siempre involucran a otros sentidos, pero sobre todo a creadores y receptores, productores y consumidores, y ponen en juego una serie de saberes y disposiciones que exceden en mucho a la imagen en cuestión (Dussel, 2005, p. 161).

La exploración de la imagen como idioma visual no solo hace referencia al arte, la fotografía y el cine, sino, desde hace ya varias décadas, se ha configurado en una relación constitutiva con el universo visual acumulado en la tecnología de la información y la comunicación. Así lo señaló de manera anticipada Benjamín (2003) “el nuevo arte crea una demanda que [...] ejercita a las masas en el uso democrático ‘del sistema de aparatos’ y las prepara así para su función recobrada de sujetos de su propia vida social y de su historia” (p. 23). Desde esta aproximación, el estudio de la imagen puede entenderse en relación con el espacio y el tiempo transitado, lo que permite comprender que el significado de la imagen varía de época en época consolidando prácticas sociales particulares.

Las variaciones y las relaciones en la materialidad de la imagen las señala con precisión Debray (1992); “[...] la imagen que no soporta la misma práctica no puede llevar el mismo nombre” (p. 176). Con la intención, no de construir una historia de la imagen, sino de evidenciar los elementos significativos en distintos momentos, el autor explica la trayectoria de las imágenes a través de tres conceptos con temporalidad y pensamiento propio: *la logosfera*, *la grafosfera* y *la videosfera*. *La logosfera* extendida desde la invención de la escritura hasta la de la imprenta – comprende la era de lo sobrenatural en medio de lo mágico a lo religioso–. Es un tipo de imagen realizada por artesanos, y de manera anónima, de ahí que no es una cuestión de estética sino de creencias. *La grafosfera*, comprendida desde la imprenta hasta la televisión a color, es reconocida como la era del arte –asegura la transición de lo divino a lo humano o lo teológico a lo histórico–, donde el artista se reafirma como tal en el reconocimiento de su propia obra. *La videosfera*, que se inicia con el video, pasa por la imagen digital y el mundo virtual, representa

la era de lo visual –de la persona puntual en el contexto global–. En esta etapa la imagen virtual es más un ícono que reproduce y comercializa por estar inmersa en una relación económica, por eso surge a través de los medios de comunicación de masas.

Este movimiento histórico de la imagen que combina la lenta y acelerada temporalidad estimula cierto tipo de pensamiento relacionado con el concepto de la imagen que se reconoce en la acción comunicativa, y que pertenece a un orden que va más allá de la apariencia. Es el orden que, en “el índice histórico de las imágenes no solo dice a qué tiempo determinado pertenecen, dice sobre todo que solo en un tiempo determinado alcanzan legibilidad” (Benjamin, 2003, p. 465). Esta reflexión, abre aquí otras miradas frente a la información visual convertida hoy en exhibición mercantilista que ha generado interferencias entre la percepción y la expresión.

La misma imagen que nos desplaza a altas velocidades nos lleva de lo desconocido a lo conocido, crea relaciones y construcciones sociales entre mundos lejanos; también da forma a los seres humanos y produce ciertos esquemas de representación social que terminan por direccionar nuevas formas de subjetividad. Esta enunciación surgida en la práctica misma de las artes encierra otras disposiciones en la vida social de la imagen que tiene que ver con sus nuevos significados asociados a las redes en que está sumida. Se trata de percepciones que muestran como la imagen “se vuelve código y se inserta en otros códigos más amplios adaptándose a sus propias lógicas. La imagen se vuelve un interfaz, una conexión y, de alguna forma, un lenguaje, con una estética socio técnica” (Gómez, 2012, p. 406). Es la imagen de hoy que va en correspondencia con la realidad que nos quieren mostrar, y con las malformaciones que nos quieren ocultar, sobrepasando los límites de las cuestiones reales del sujeto común.

Desde esta contextualización, “las ilustraciones se convierten en retos intelectuales, trampas a la inteligencia [...] el ilustrador que utiliza el ingenio busca la complicidad del espectador reclamándole la capacidad de relacionar la experiencia vivida con la experiencia propuesta por la imagen” (Durán, 2009, p. 101). A la luz de las *pedagogías de la visualidad*, esto quiere decir que, las imágenes no solo se ven, también se imaginan, se construyen en la mente a partir de la palabra y de las posibilidades de significación. La imagen así estudiada, cobra un lugar

significativo en la creación y re-creación de mundo personal y social, por constituirse en una construcción mental que nos permite crear y dar determinación a nuestra propia existencia. Comprendida la imagen como objeto que atraviesa nuestras formas de sentir y pensar, se puede concebir como componente de la subjetividad, como contexto que evoca a un mundo entero, a un conjunto de correlaciones que da sentido a las cosas.

Acá vale admitir que no existen métodos ni estrategias para enseñar a ver; se ve desde cada mirada que dice quién y cómo se ve, porque se ve desde adentro, desde la emocionalidad. Así, la imagen en sus nuevos modos de sensibilización enseña a narrar y a narrarse, a comprender el mundo propio y el del otro a partir de otras formas de relación, y a partir de otras formas de pensar. La escuela como escenario educativo se convierte en el puente de este pretencioso interés que busca potencializar en las artes visuales la visualidad humana.

### ***3.2.2 La imagen como forma reveladora***

La idea de entender que existe socialmente una relación de dominio/subordinación en la que se produce y reproduce la imposición de ciertas prácticas de tipo cultural, social y político lleva a pensar la imagen además de sus operadores semióticos –funciones de signos–, en sus proporciones sensoriales inscritas en la experiencia. La imagen en el proceso de creación mental, en medio de la dimensión simbólica y metafórica conduce a confrontar el vacío en la comprensión del encuentro relacional imagen/sentido. En esta conexión es necesario un estudio más exhaustivo de las relaciones lógicas de la imagen constituidas en un terreno potencial de resistencia y creatividad.

Bajo esta primera consideración se da apertura a la relación entre lo educativo y lo visual, mediada por dos imaginarios presentes en las prácticas pedagógicas. El primero tiene que ver con que la información escolar generalmente ha estado estructurada bajo ciertos modelos tradiciones que consideran la imagen menos legítima que la escritura. Y el segundo, tiene que ver con la transmisión de la imagen como “un reflejo transparente de realidades simples, una ilustración casi redundante de argumentos reflexivos vinculados a otras formas de expresión” (Dussel, 2005, p. 12). La revelación de estas dos conjeturas abre aquí, otros caminos para que la escuela

empiece a obtener mayor información de las imágenes, que de la palabra. Entrar en este alcance permite incluir en la escuela la desaparición de los límites de la forma para “no subordinarla al oficio de mera ilustración del texto escrito o acompañarla de un letrado que le indique al alumno lo que dice la imagen” (Barbero, 1996, p. 4).

Acá la función del docente se constituye políticamente. Se trata de una práctica abierta y crítica que puede evitar controlar la imagen, abandonar el temor hacia ella, y en su lugar, contemplarla en su conjunto de relaciones inmersas en las visualidades. Lo que significaría usar la imagen bajo una mirada que desmantele la estructura y rompa con la producción de imaginario construido cultural y políticamente connotado en medio de los actos de ver. Como señala Brea:

No sólo el más activo mirar y cobrar conocimiento y adquisición cognitiva de lo visionado [...], sino todo el amplio repertorio de modos de hacer relacionados con el ver y el ser visto, el mirar y el ser mirado, el vigilar y el ser vigilado, el producir las imágenes y diseminarlas o el contemplarlas y percibir las..., y la articulación de relaciones de poder, dominación, privilegio, sometimiento, control... que todo ello conlleva (2005, p. 9).

El papel específico del uso de la imagen en la escuela sería, entonces, tratar de traducir lo no visto, captar lo invisible, y develar aquello que no se puede ver a simple vista y que busca ser ocultado; es decir revelar la imagen en su función distractora. “Los educadores del arte deben ser siempre conscientes de que están representando una representación, interpretando una interpretación” (Freedman, 2006, p. 29). Este ejercicio se logra con prácticas sensibilizadoras que permitan apoderarse de la imagen, enseñar a no dejar persuadir la mirada por la banalidad de la forma inmediata y ligera. En este punto cobra especial interés los tiempos manejados en los medios tecnológicos y de información. Se convierten en la principal oposición teniendo en cuenta que la velocidad, la temporalidad y las decisiones rápidas en cuanto recepción e interpretación hacen parte de una corriente cotidiana inmersa en un consumismo inmediato. Es un estado de distracción que no permite visualizar la imagen en su opticalidad pura. No se trata entonces de contradecir los tiempos y los lenguajes en lo que respecta a las tecnologías de la imagen; en cambio, sino de insistir en crear la estructura del tiempo no lineal, no unidimensional, como único tiempo de la institución (Skliar, 2013, p. 136).

Mostrar y ver la imagen desde su contenido –vínculos y narrativas– le permitirá al sujeto estar en el mundo de lo que sucede. Esta primera consideración tiene que ver con evitar la tendencia a ciertas habilidades prácticas dirigidas al acercamiento a una especificidad técnica de elementos formales mediante la reproducción de imágenes. Se podría entonces hablar de la imagen en medio de canales sensoriales que involucre en la interpretación de los textos multimodales todos los sentidos, y los vincule con los escenarios particulares de cada sujeto. En este escenario se puede concebir la imagen como lenguaje interdisciplinar y ampliamente sugerente para problematizar e historizar el proceso visual en sí mismo.

### ***3.2.3 La imagen. Ni en negativo, ni en positivo***

La segunda consideración, derivada de la primera, está relacionada con las formas interpretativas de la imagen. La presencia de las imágenes inmersas en el contexto de la cultura visual presentada bajo ciertos tipos de intención (informativa, artística, científica, publicitaria), más que exigir su contemplación en términos de lo negativo/positivo, se podría encauzar hacia otras posibilidades relacionadas con formas variadas de ver el mundo y estar en él. Las nuevas formas de comunicación a pesar de su incuestionable visualidad no son tan evidentes, se insinúan en el solo atractivo de la forma que generalmente busca provocar en el espectador una mirada banal en términos de lo bello o no bello, lo bueno o lo malo. Estas relaciones discursivas a falta de una producción de tipo social no trascienden en la respuesta reflexiva, mucho menos en una mediación en cuanto su contenido.

Los jóvenes en medio de la acción han demostrado que el conocimiento en las artes visuales es práctico, es decir está relacionado con el hacer. Se ha pasado del uso de imágenes predeterminadas que representan la religión, la familia, la figura humana, a imágenes impredecibles y espontáneas de momentos reales propios –el inconformismo, la indignación, la resistencia–, entre otras formas de expresión humana. Son imágenes aceptadas en la medida en que se relacionan con el conocimiento previo, se integran con otras imágenes creadas por otros, y se recuperan bajo nuevos significados de tipo social y político. El propósito de estudiar a profundidad la imagen en medio de sus formas avanzadas del capitalismo es una posibilidad de ver y entender el mundo mediante una mirada más compleja que permita re–crear conflictos en

diálogo con los signos que las personas construimos cotidianamente en nuestro proceso comunicativo.

Hablar entonces de ir más allá de la interpretación de las imágenes en términos de lo negativo/positivo implica generar aprendizajes interpretativos que le apuesten a un amplio alcance en el tiempo y en el espacio, para que la reflexión de los estudiantes no dependa de cómo crear arte ceñido solo a lo bueno o a lo correcto, sino más bien de cómo re-crear los mundos de vida. En efecto, “no basta con entender la imagen como una representación exacta o inexacta, sino en su posibilidad de posproducción educativa (transformarla en nuevos relatos), es decir, comprenderla en una narrativa social que involucra a los sujetos participantes en dicha visualidad” (Gutiérrez, 2015b, pp. 16–17).

La comprensión del modo como se pueden asociar, representar y discutir las imágenes dentro de la escuela, proporciona un escenario pertinente para que los estudiantes discutan de manera crítica ciertas cuestiones que generalmente no son tratadas fuera de este entorno. Esta forma de enseñar a mirar con relación a la condición socio cultural y socio política del observador se constituye en un desafío tanto para docentes como para estudiantes por provocar otras posibilidades de comprender el mundo y viajar por él. La educación de la mirada en su aspecto más prometedor ofrece una manera de ir más allá de estas “guerras ópticas” (2005, p. 25), hacia un espacio crítico más sensibilizador. Se trata de un juicio estético que no se limita a las nociones de lo agradable o lo desagradable, sino más bien a los principios de lo significativo.

Desde esta mirada, corresponde a las artes visuales en la escuela establecer relaciones de otro orden para que a través del uso de la imagen se medie en las interacciones sociales entre personas. “Una responsabilidad esencial de la educación (...) será enseñar a los alumnos acerca del poder de las imágenes, y las libertades y responsabilidades que vienen con este poder” (Freedman, 2006, p. 47). Se llega a esta apreciación en medio de la práctica que valida el estudio de la imagen desde una pretensión reveladora y crítica.

Ahora bien, mediante la idea de la difusión de la cultura visual en relación con las formas artísticas tradicionales, las artes visuales, las artes escénicas, las artes musicales y el arte danzario, como disciplinas que constituyen actualmente el campo de la educación artística en la escuela colombiana, este trabajo deja claro que, una educación artística deficiente resulta ser desfavorecedora para los jóvenes, no sólo porque las artes visuales sean significativas para la condición humana, sino porque el proceso comunicativo contemporáneo se ha hecho visual.

La re-orientación de este hacer desde las prácticas transformadas, podría vislumbrar un nuevo renacer artístico favorecedor de la revolución de nuestro tiempo. La construcción de estos principios enmarcados en el conocimiento popular, buscan generar conciencia en docentes y estudiantes de arte sobre la necesidad de seguir configurando una contracultura que se oponga a las fuerzas sociales dominantes. Estas pretensiones iniciadas en las decisiones políticas favorecedoras del buen vivir, han permitido creer que los cambios en las prácticas pedagógicas pueden provocar el pensar en aquello que no está disponible para nosotros, en la consideración de un mundo grandioso donde todos nos encontremos, y donde se piense una sociedad en continua construcción. Esta perspectiva del arte permite enunciarlo en un discurso crítico que trabaja por crear un arte emergente y progresista, un arte que responda a las necesidades situadas de quienes lo habitan.

## ***CONCLUSIONES***

Llevar a feliz término esta investigación me permite revisar de manera rigurosa el cumplimiento de los objetivos trazados. El alcance del objetivo general que plantea la transformación de las prácticas pedagógicas propias de las artes visuales se constituyó en un ambiente de creación colaborativa de espacios de comunicación –espacio semántico, espacio-tiempo físico y socio-político– que me permitieron identificar y (re)configurar una serie de condiciones cultural-discursivas, material-económicas y socio-políticas. El proceso de transformación no se dio en medio de decires, actividades y relaciones que nacen de la nada, mucho menos de manera individual e inmediata. Por el contrario, mediante un estudio riguroso de la práctica propia se realizó un trabajo cooperativo que llevó a una acción reflexionada desde diversas dimensiones.

Esta investigación se constituyó en un proceso complejo. Por un lado, no es fácil reconsiderar ciertas cuestiones de la propia práctica que se han venido naturalizando en el tiempo, y, que además están sujetas a las reglas formales de las mismas políticas públicas, y por el otro, no es sencillo crear un ambiente adecuado para identificar las condiciones necesarias de ser transformadas. Desde estas situaciones provocadoras, inicialmente identifiqué en la práctica propia ciertas configuraciones que no estaban siendo significativas para los jóvenes. Por ejemplo, antes de iniciar el proceso investigativo el trabajo artístico se llevaba a cabo generalmente de manera individual, y orientado desde un currículo enmarcado en cánones occidentales del uso tradicional de la técnica. Esta situación generaba prácticas monótonas, y poco contextualizadas que en lugar de desarrollar un pensamiento socio-político, alimentaba el pensamiento individualista y burgués del arte. Esto me llevó a reflexionar acerca de la necesidad de un cambio en la práctica en relación con el compromiso ético ante las exigencias del mundo actual. Verme a mí misma como profesional, como persona, y como ciudadana en medio de los acontecimientos reales fue un ejercicio potencializador en todos los aspectos. La posibilidad de sentir el contexto de la escuela propio y el concebir nuevas condiciones favorecedoras de un mundo posible, generaron en mí una nueva visión frente a lo que es enseñar en el marco de lo que sociológicamente está sucediendo.

Ahora bien, con relación a la selección de un ambiente adecuado para identificar las condiciones necesarias a ser transformadas, encontré en la práctica una teoría pertinente y clara por ser planteada como acto que está incorporada en la vida misma, y enmarcada en la praxis (Kemmis y otros, 2014a). La praxis concebida en un nivel de acción política y comprometida en un proceso de transformación profundizada en la experiencia contribuye a cambiar el contexto de lo que está sucediendo mediante un proceso que dibuja en la etnografía misma ese transitar de lo cambiado en lo que se mediante un proceso de la IAP. Esta teoría favoreció la comprensión de la práctica pedagógica de las artes visuales como una forma especial de actividad humana establecida socialmente y compuesta por actividades particulares, y distribuida a través de disposiciones sociales entre las personas involucradas.

La arquitectura de las prácticas, como recurso teórico que provee unas categorías de análisis en la IAP, permitió crear un ambiente adecuado en la identificación de las condiciones necesarias de ser transformadas, y en la identificación de las condiciones transformadoras, fue una metáfora útil y asertiva en la medida en que permite explicar las prácticas de las artes visuales de manera articulada en unas condiciones cultural–discursiva, material–económica y socio–política. No imaginé que el simple hecho de empezar a pensar en unos decires diferentes, en un hacer diferente, y en una forma de relacionarme diferente iba a desencadenar situaciones otras que terminarían por convertirse en acciones que incitan el rehacer en el bien común. Trabajar sobre cada idea, tratar de mejorarla en el otro intento, y sentirla cada día más refinada, me permitió creer en mí, en el Otro y en el mundo.

En este punto, es importante entonces describir el estado de las prácticas pedagógicas en el campo de las artes visuales desde una dimensión individual (decires, haceres y relaciones). *Los decires* de las artes visuales, expuestos por los jóvenes mediante la palabra y la imagen, hacen significativa esta práctica en medio de un existir personal y de un existir colectivo. Mediante una variedad de expresiones estos sujetos reconocen sus experiencias amorosas, condiciones diversas –sexuales, religiosas, ideológica...–, sus gustos por la cultura visual, y sus preocupaciones enmarcadas en lo social y lo político –pobreza, inequidad, violencia–. La comprensión de los discursos en medio del reconocimiento de un *existir* y de un *entorno* dibujan un primer momento de las arquitecturas de la subjetividad. Se trata del reconocimiento propio –subjetividad– y el reconocimiento del otro –intersubjetividad–; categorías fundamentales para comprender el vínculo mundo–lenguaje. En este sentido, se observa una urgente necesidad respecto a nuevos métodos de enseñanza que le apuesten a una relación dialógica entre prácticas pedagógicas y prácticas socio culturales en las que se involucre los saberes que trae cada joven con los saberes que ofrece la escuela.

En *los haceres*, comprendidos en las maneras de trabajar en el aula y en las condiciones fundamentales de la experiencia humana, se identifican unas acciones concretas en las formas como se aprende y como se enseña. Son unas condiciones del hacer artístico como evento sentipensante (Fals Borda, 1987, p. 5) desde el sentido emocional–intuitivo de lo experiencial, y

el sentido político–racional del pensar. Esta correlación da origen a una serie de eventos que están en juego en esta práctica en medio del factor temporal y el factor espacial, que se conectan entre sí en la búsqueda de un fin, y que privilegian el acto comunicativo en la dimensión política de esta relación humana. Se trata de una serie de procesos sucesivos en la práctica: *sensibilización* –conciencia crítica en la vida social del ver–, *creación de ideas* –conciencia crítica para resistir– y *valoración* –conciencia crítica para significar la existencia común–. Son momentos orientados por etapas y que incorporan la imagen en términos metodológicos para dar origen a formas diversas de llevar a cabo esta práctica desde *bloques de narrativas icono–textuales* (narrativas gráficas), *bloques de movimiento duración* (vídeos), *bloques de líneas colores* (muralismo), y materializarla en medio de reflexiones en el espacio situado de quienes las producen.

En *las relaciones* construidas en la dimensión del espacio social, las prácticas de las artes visuales están constituidas por microprácticas: relaciones sujeto-sujetos, y macroprácticas: relaciones sujeto -instituciones. En cuanto a las relaciones sujeto-sujetos, el trabajo cooperado se organiza previamente en medio de planteamientos negociados por sus participantes desde el primer momento en que se inicia la práctica con cada grupo. Dichos acuerdos tienen que ver con (i) una relación simétrica y equitativa entre sus participantes, respetando las diferencias y las posiciones que cada uno ocupa de acuerdo a sus roles y a unos fines en la práctica, (ii) el docente establece objetivos para cada clase y asume funciones de comunicador con la intención de lograr una participación dinámica en la que los estudiantes se sientan comprometidos y satisfechos, (iii) el docente distribuye tareas en la clase para que cada estudiante avance de acuerdo a sus ritmos, y al trabajo mediado por la función colaborativa que se haya establecido para lograr una meta en común. Este tipo de acuerdos sugeridos en medio de la interacción colaborativa para el aprendizaje de todos los miembros del grupo ha llevado a obtener resultados que superan las capacidades individuales y a aumentar las interacciones entre sus participantes. Con relación a las macroprácticas –relaciones sujeto instituciones–, se visibilizan unas condiciones limitantes en las que históricamente se ha dado el proceso educativo en las instituciones públicas en Colombia y que conllevan a la desigualdad reflejada en los procesos de enseñanza aprendizaje y en los mismos desempeños sociales. Esta realidad es comprendida por los participantes, y desde ella se

reflexiona en el arte sobre la necesidad de denunciar las desigualdades existentes para que los procesos educativos se ejecuten en igualdad de condiciones.

Con relación a este estado de las prácticas pedagógicas de las artes visuales, los cambios que requieren los espacios semánticos, espacio-tiempo físico y socio-político-, están dados en otras formas de visualidad, otras formas de temporalidad y otras formas de interacción. Son tres componentes hallados en los *decires*, en los *haceres* y en las *relaciones* que articulan coherentemente el saber práctico en la acción política. Dichas configuraciones constituyen la praxis en la filosofía práctica de las artes visuales, y se plantean en esta investigación como: 1. *El mirar-nos como apuesta humana*. 2. *El crear y recrear-nos como apuesta combativa*, y 3. *El liberar-nos como apuesta política*. Estos fundamentos potenciales en las subjetividades sociales en construcción aportan a la constitución del joven como sujeto, y en medio de acciones concretas lo animan a (i) comprender otras formas de mirar en las que se contemple la capacidad de mirarse a sí mismo, permitir ser mirado, y mirar al Otro, (ii) contemplar la idea de re-crearse en medio de la conciencia crítica en la vida social del ver, la conciencia crítica para resistir y la conciencia crítica para pensar la existencia común, y (iii) poner cara al caos libertario con la intención de desvirtuar la existencia de mundos pre establecidos y de situarse en un proceso socio político común.

Con base en los alcances logrados hasta aquí, la caracterización de las nuevas disposiciones de las condiciones cultural-discursiva, material-económica y socio-política, que constituyen las prácticas pedagógicas transformadas, se materializan en este trabajo investigativo en una teoría del conocimiento enmarcada en la educación de la mirada. Se trata de fundamentos secuenciales y coherentes que desarrollan las *Pedagogías de la visualidad*: 1. El hablar bien. Ver en el principio de la otredad. 2. El hacer bien. Ver en el sentido de las razones éticas y estéticas. 3. El relacionarse bien. Ver en el compromiso con la liberación. Son una serie de supuestos epistemológicos emergidos de la praxis humana construida en una reflexión política y un pensamiento crítico que permite inferir nuevas posibilidades educativas para la pedagogía del momento presente.

*El hablar bien. Ver en el principio de la otredad*, es una pedagogía que posibilita la enseñanza y el aprendizaje en la diferencia. El desarrollo personal relacionado con el reconocimiento del otro diferente al yo subjetivo, constituye en la producción de conocimiento un elemento esencial por favorecer el desarrollo del pensamiento político. La comprensión del verse a sí mismo en relación con la existencia del otro estimula la conciencia colectiva por concebir las acciones pensadas en el bien común. Este fundamento que desafía los actos de ver en una postura distinta a la propia se establece en lo personal y en lo colectivo de la experiencia conjunta; lo que favorece espacios socio-políticos más participativos y justos.

*El hacer bien. Ver en el sentido de las razones éticas y estéticas* es un fundamento que emerge del principio de la otredad porque se establece en una responsabilidad social advertida en ciertas razones propias de la condición humana. En esta medida se ve en el sentido de las razones éticas cuando se desarrolla una conciencia orientada para nuevos comienzos en los que se somete a cuestionamiento lo que se da por hecho; y se ve en el sentido de las razones estéticas cuando el sujeto se compromete con la realidad de la cual hace parte. La ética que permite cuestionar lo cotidiano para ver otras perspectivas, y la estética provocadora de cierto grado de significación del mundo, se entrelazan en el hacer bien –poner a la vista aquello que está invisibilizado por el mismo sujeto–, en el ver las desigualdades sociales, ver la adversidad, ver lo no visto para llegar a la comprensión del mundo.

*Y el relacionarse bien. Ver en el compromiso con la liberación*, se constituye en esta práctica como una forma de disputa pensada desde y para la existencia común. Lo que exige la existencia de ciertas relaciones que propendan por el desarrollo de bienes propios de la comunidad democrática –derechos humanos, relaciones simétricas y participación colectiva–. Este fundamento sobrepasa las tendencias dominantes que moldean las subjetividades juveniles; y, por el contrario, los reconoce como sujetos capaces de pensar y actuar desde sus propios intereses y necesidades. La comprensión consciente de los jóvenes de la estructura de poder dominante y sus implicaciones de las cuales ellos hacen parte, provoca cierto nivel de conciencia frente a lo que ocurre en el mundo externo de la escuela.

A la luz de la praxis, *el hablar bien, el hacer bien y el relacionarse bien*, se puede considerar como el andamiaje en el que el arte puede lograr su imprescindible tarea: el compromiso con la transformación social. Es un cambio que se construye desde cada sujeto, es ese deseo inagotable de pensar en unas mejores condiciones: mejores palabras, mejores acciones, mejores espacios, mejores relaciones. Un cambio que se logra con el corazón y orientado siempre por la razón. Es un cambio que poco a poco se construyó, tal vez sin darnos cuenta del momento, pero sí en el ahora, en este aquí en el que se puede hablar de una población de jóvenes más consciente, capaz de mirar al Otro, de reconocerse en la realidad vista, y de comprenderse en el mundo común, a lo que Freire nombró “humanización” (1970, p. 27). Haber hecho partícipes a estos sujetos de otras miradas que seguramente intervienen en lo social y lo político, es una experiencia potente, emancipadora y realmente transformadora. Los jóvenes plenamente conscientes de su existir y de su tarea desbordante frente a los inagotables cambios que necesita nuestro mundo, hoy dicen: gracias. Igual es mi sentimiento hacia ellos. Es un acto de gratitud que más que responder a lo aprendido, se deja ver en lo vivido: en quiénes son ellos y quien soy yo ahora, en la forma en que sentimos, decimos, y vemos nuestro existir.

A pesar de que esta investigación es realizada en el marco de una tesis doctoral, considero que las reflexiones aquí construidas no siguieron un encasillamiento teórico en relación con el mundo académico debido a que se quería evitar cierta rigidez conceptual. Los referentes teóricos de la práctica y metodológicos de la arquitectura de las prácticas, aunque indispensables para reflexionar la realidad vivida y articularla de manera intelectual, se usaron con un valor limitado por los mismos contextos. Es decir, se utilizaron para aproximarse a la realidad, pero no se emplearon como única alternativa para comprenderla y transformarla. Fue realmente un trabajo padecido porque a pesar de estar hecho desde la arena, no podía perder el horizonte en las normas establecidas. Esta situación desplegó una serie de sensaciones de frustración en medio de errores inevitables, pero al mismo tiempo coraje por las polémicas despertadas en la práctica misma. Por ejemplo, en la identificación de alcances y las limitaciones, no fue fácil hablar de los jóvenes en sus condiciones amorosas, en su interés por la apariencia física; pareciera que las subjetividades estimuladas por las emociones y los deseos no fueran reconocidas en la producción de significado. Tratar de comprender que el proyecto colectivo debe ir conectado al

proyecto personal (Freire, 1998), y demostrar que lo personal también es político fue desafiante en un mundo doblegado por la apariencia y la imposición en todo el sentido de la palabra. Cada incompreensión fue tomada como estímulo para seguir ahí, para revisar y superar cada dificultad.

Establecer dialógicamente espacios de creación visual con los estudios de la IAP fecunda la acción comunal como desarrollo de bienestar colectivo. Uno de los campos nuevos para el arte, sería indudablemente, el de la liberación. Metodológicamente hablando, esto quiere decir, que el uso de la IAP, como método científico, permite generar conocimiento colectivo a las distintas estructuras de poder que condicionan el cambio, y poner en marcha acciones conscientes que aseguren un equilibrio social enmarcado en la satisfacción colectiva. Haber hecho y seguir haciendo sociología con el arte en este mundo débil ha permitido estallar el lenguaje académico mediante otros lenguajes más sensibles que también construyen educación, educación popular. Se trata de otras estructuras de construcción temporal y espacial, otros saberes compartidos, y otras construcciones con diferentes procesos y compromisos éticos y estéticos, enmarcados en *las pedagogías de la visualidad*.

Desde estas consideraciones, las artes visuales se constituyen en esta investigación como herramientas potencializadoras con las que se intenta lograr mayor certeza en la interpretación de nuestras realidades, y otra manera más incluyente y participativa de pensar y crear mundos posibles. No significa que, al respirar con esta práctica un aire de cambio, se haya resuelto en su totalidad las preguntas relacionadas con las distintas problemáticas que afronta la educación artística hoy. Sino más bien mostrar un avance significativo en lo que tiene que ver con la configuración de una serie de nuevas condiciones cultural-discursivas, material-económicas y socio-políticas que posibilitan unas prácticas pedagógicas de las artes visuales que aportan a la constitución del joven como sujeto. Esta reflexión en aras de generar nuevas discusiones relacionadas con el compromiso y el cambio social, se constiuye en una responsabilidad de la cual debemos ser conscientes todos los educadores de los diferentes lenguajes que constituyen la educación artística.

El cierre de esta investigación no se constituye como una forma de ponerle fin al fenómeno planteado, sino más bien situarlo en una perspectiva de la educación artística que despierte múltiples curiosidades. Si bien, soy consciente que, no existen planos específicos para la construcción de un sistema escolar pensado en la creación de una mejor sociedad; si es posible generar consciencia de la necesidad de un cambio social. En este sentido está bien dar forma a pedagogías diferentes, como un buen inicio que deja abiertas posibilidades provocadoras todavía por explorar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, I. (2013). Introducción. En *Investigar con jóvenes: ¿Qué sabemos de los jóvenes como productores de cultura visual?* Pamplona: Pamiela-Edarte (UPNA/NUP). Recuperado de [http://edarte.org/wp-content/uploads/2013/03/Investigar\\_con\\_jóvenes\\_Edarte.pdf](http://edarte.org/wp-content/uploads/2013/03/Investigar_con_jóvenes_Edarte.pdf)
- Abrantes, P. y Da Costa, A. F. (2003). *Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta.
- Alvarado, S.V y Vommaro, P. A. (compiladores) – (2010). *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960–2000)*. Clacso. Homosapiens – Ediciones. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/jovenes.pdf>
- Armstrong, P (2005). ¿Una epistemología de los estudios visuales? Recepciones de Deleuze y Guattari. En *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Akal Estudios Visuales. Madrid
- Amador, J. (2014). Infancias, comunicación y educación: análisis de sus mutaciones. *Colección Tesis Doctoral*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Antelo, E. (2006). Mirando la escuela de noche. En *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial, Flacso-OSDE.
- \_\_\_\_\_ (2010). El espacio teórico de la narrativa: Un desafío ético político. En: *Utopía y praxis latinoamericana*. Año 13. No. 42. P. 131–140.
- Aries, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Tauros. Siglo del hombre Editores. Bogotá, Colombia.
- Aristóteles 1983. Ethics. Preface by A.C. Grayling. London: *The Folio Society*. (Trans. [1953])

- J.A.K. Thompson; revised with notes and appendices [1976] Hugh Tredennick; introduction [1976, 2003] Jonathon Barnes.)
- Bachelard, G. (2000). *La poética del espacio*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Barbero, M. (1993). *La comunicación en las transformaciones del campo cultural*. Santafé de Bogotá. P. 59-68.
- \_\_\_\_\_ (1996). Heredando el Futuro. Pensar la Educación desde la comunicación. En: *Revista Nómadas No 5*. Santafé de Bogotá (Colombia) Universidad Central. P. 3.
- \_\_\_\_\_ (2002) “Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad” en *Cubiles/Laverde/*
- \_\_\_\_\_ (2003a). *La educación desde la comunicación. Enciclopedia Latinoamericana de socio cultura y comunicación*. Grupo editorial norma.
- Barker, G. (1950). *Pachuco: An American-Spanish Argot and its Social Functions in Tucson, Arizona*. University of Arizona Bulletin Series, 21, 1.
- Baudrillard, J. (1998). *¿Por qué no todo ha desaparecido?* Montpellier
- \_\_\_\_\_ (2008). *Pourquoi Tout n'a-t-il pas Déjà Disparu?*, Francia, L'Herne.
- Benjamín, W. (2003) *La obra de arte en la época de su reproductividad técnica*. Editorial Itaca. México, D.F.
- Berardi, F. (2007). Generación Post-Alfa. Patologías e imaginarios en *El semiocapitalismo*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Berger, P, & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality*. Carden City, NY: Doubleday.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1).
- Brea, J. L. (2005) *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*, Madrid, Akal.
- Brea, J.L. (2010) *Las tres eras de la imagen*. Madrid, Akal.
- Broudy, H. A. (1987). *The role of imagery in learning*. Los Angeles, CA: Getty Center for Education in the Arts.
- Cajiao, F. (1995). *Proyecto Atlántida: adolescencia y escuela: una mirada desde la óptica de los adolescentes de educación secundaria en Colombia*. Informe final. Bogotá: Fundación

para la Educación Superior FES-Colciencias.

Canclini, G. N. (1995). *Consumers and citizens: Globalization and Multicultural Conflicts*.

Trad. G. Yúdice, Minneapolis, University of Minnesota Press.

Cobo Romani, C. & Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: UNA. Colección Transmedia XXI.

Comisión Económica para América Latina, CEPAL (2000). *Juventud, población y desarrollo en América Latina y el Caribe. Problemas, oportunidades y desafíos*. Santiago de Chile.

Costa, Jurandier Freire. (2003). *A subjetividade exterior*. Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/80933394/Jurandir-Freire-Costa-A-Subjetividade-Exterior>.

Acceso 10/08/2016.

Chervel, A (1998). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'Éducation*, 38, 59-119 [trad. Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295 (1991), 59-111].

Debray, R. (1992). *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente*. Barcelona: Paidós.

\_\_\_\_\_ (2005). *La isla desierta y otros textos. Textos y entrevistas (1953–1974)*.

Versión castellana de José Luis Pardo. Programa de publicación de la embajada de Francia en España.

Deleuze, G. (2007). *Empirismo y subjetividad*. Barcelona: Gedisa.

\_\_\_\_\_ (2008). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.

Deleuze, G y Guattari, F. (1985). *El anti Edito: capitalismo y esquizofrenia*. Ediciones Paidós Ibérica S.A.

\_\_\_\_\_ (1991). *Qu'est-ce que la philosophie?*, París, Minuit, 1991. Ed. Cast. ¿Qué es la filosofía?, trad. T. Kauf, Barcelona, Anagrama. 1993.

\_\_\_\_\_ (1997). *El anti Edito: capitalismo y esquizofrenia*. Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Dewey, J. (1954). *The public and Its Problems*. Athens, Ohio. Sualow Press. (Original publicado en 1927).

\_\_\_\_\_ (2004). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. España, Ed. Morata.

- Díaz, A. (2011). *Sobre la educación en artes plásticas y visuales*. En Espacio y tiempo, Revista de Ciencias Humanas, No 25 –2011, pp. 163–170.
- Dreyfus, H, y Rabinow, P. (1982) Michel Foucault: Beyond. *Estructuralism and hermeneutics*. Segunda edición. Chicago press.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España.
- Durán, T (2009). *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*. Barcelona: Octaedro-Asociación de Maestros Rosa Sensat.
- Dussel, I. (2005). *Educación la mirada: notas sobre los aportes de la mirada a la formación docente*. En: Revista Belo horizonte. V. 41. pp. 157–174.
- Dussel, I.y Gutiérrez, D. (compiladoras) (2006). *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires. Manantial, Flacso, OSDE.
- Duschatzky, S. (2006). Perplejidades incesantes, subjetividades de intemperie. En *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial, Flacso-OSDE.
- Edarte, Grupo de Investigación (ed.) (2009). *Jóvenes productores de cultura visual: competencias y saberes artísticos en educación secundaria*. Pamplona: Pamiela-Edarte (UPNA/NUP). Recuperado de <http://edarte.org/jovenesproductorescv>
- Edeso, N. (2005). *La distancia social y su importancia en la interacción: Propuesta para su estudio en clase de ELE*. Centro Virtual Cervantes. Universidad de Zaragoza.
- Elliot, J. (1990). *La investigación–acción en educación*. Ediciones Morata, S. L. Madrid
- \_\_\_\_\_ (1993). *El cambio educativo desde la investigación–acción*. Madrid: Morata.
- Erikson, E. (1987). *Identidad, juventud e crisis*. 2. Ed. Rio de Janeiro, Guanabara, 1987. p.90-141. Madrid: Morata.
- Escandell, M. Vidal (2005). *La comunicación*. Madrid: Gredos.
- Fals Borda, O. (1991) *Acción y conocimiento: Rompiendo el monopolio con la IAP*. Bogotá: Rahman.
- \_\_\_\_\_ (1997). El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por praxis. En: Herrera, N. & López, L. (comp.) (2013) *Ciencia, compromiso y cambio social*. Orlando Flacso Borda. Antología Buenos Aires: Editorial el colectivo.
- Fals Borda y Rodríguez Brandao C. (1987) *Investigación Participativa*. Montevideo: La Banda

Oriental.

Feixa, C. (1998) *De jóvenes, bandas y tribus (Antropología de la juventud)*. Barcelona: Ariel.

\_\_\_\_\_ (2006). 'Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea', en *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, vol.4, no2 (pp-1-18).

\_\_\_\_\_ (2010a). Escuela y cultura juvenil. ¿Matrimonio mal avenido o pareja de hecho? *Revista Educación y Ciudad*, 18. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), Bogotá.

Fischman, G. (2006). Aprendiendo a sonreír, aprendiendo a ser normal. Reflexiones acerca del uso de fotos escolares como analizadoras en la investigación educativa. En: *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires. Manantial.

Forquin, J.-C. (1989). *École et culture: le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.

Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las Ciencias Humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI.

\_\_\_\_\_ (1990). *La vida de los hombres infames. Ensayos sobre desviación y dominación*: Argentina: Altamira.

\_\_\_\_\_ (1991). *El sujeto y el poder*. Bogotá: Carpe Diem Ediciones.

\_\_\_\_\_ (2005). *Nacimiento de la biopolítica*. México: Fondo de Cultura Económica.

\_\_\_\_\_ (1991). *El sujeto y el poder*. Bogotá: CARPE DIEM Ediciones.

Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed* (M.B. Ramos trad). New York. Herder & Herder. (Trad. Cast: *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI).

\_\_\_\_\_ (1998). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo xxi editores.

Gómez C, E. (2012). *La fotografía digital como una estética sociotécnica: el caso de la Iphoneografía*. Aisthesis (online). No 52. 393–406.ISSN 0718-7181.”

González, Y. (2004): «Óxidos de identidad: memoria y juventud rural en el sur de Chile (1935-2003)». *Tesis de Doctorado en Antropología Social y Cultural*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

- Gil Juárez, A. y Vall-llovera Llovet, M. (coords.) (2006). *Jóvenes en cibercafés: la dimensión física del futuro virtual*. Barcelona: UOC.
- Giráldez, A. y Pimentel, L. (2011). Artes y tecnologías en la escuela. En: A. Giráldez y L. Pimentel (coord). *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica* (pp. 127-133). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Recuperado de [http://www.oei.es/metas2021/LibroEdArt\\_Delateoria-prov.Pdf](http://www.oei.es/metas2021/LibroEdArt_Delateoria-prov.Pdf)
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Traducción: Albino Santos. Editorial Grao. Barcelona España.
- Guasch, A.M. (2005). Doce reglas para una nueva academia: La “nueva historia del arte” y los estudios audiovisuales. En *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Akal Estudios Visuales. Madrid
- Guattari, F. (1998). El nuevo paradigma estético. En Dora Fried Schnitman. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Madrid: Paidós.
- Gutiérrez, A. B. (2007a). Cultura escolar y subjetividad: a propósito de los jóvenes en nuestro país. *Revista de Estudios sobre Juventud*, 27, 146-161. Instituto Mexicano de la juventud.
- Gutiérrez-Castro, F. A. (2015a). Jóvenes, cultura escolar y comunicación. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7 (15), 97-116. Pontificia Universidad Javeriana.
- Gutiérrez–Castro, F. A. (2015b). La imagen en las artes plásticas y visuales. Nuevos modos de comunicación en la escuela. *Enunciación*, 20(2), pp.
- Habermas, J. 1987a. “*Teoría y práctica; Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*”. Tecnos, Madrid.
- Habermas, J. 1987b. “*Teoría de la acción comunicativa. Volumen 1: Racionalidad de la acción y racionalización social*”. Taurus, Madrid, 1987.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hardt, M. y Negri, A. (2004). *Multitud, guerra y democracia en la era del Imperio*. Barcelona: Debate.
- Hernández, F. (2005). *¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual?* Educacao & realidade – ISSN 0100–3143 (impreso) e 2175–6236 (online).

- \_\_\_\_\_ (2010). *Educación y cultura visual*. Editorial Octaedro. España.
- \_\_\_\_\_ (2011). *Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas*. En \_\_\_\_\_ línea: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/17362/6/Investigar%20con%20>
- \_\_\_\_\_ (2013). Transitar y aprender dentro y fuera de la escuela: la relación de los jóvenes con la cultura visual como espacio de posibilidad y autoría. *En Investigar con jóvenes. ¿Qué sabemos de los jóvenes como productores de cultura visual?* Pamplona: Pamiela-Edarte (UPNA/NUP). Recuperado de [http://edarte.org/wp-content/uploads/2013/03/Investigar\\_con\\_jóvenes\\_Edarte.pdf](http://edarte.org/wp-content/uploads/2013/03/Investigar_con_jóvenes_Edarte.pdf)
- Herrero, G. (2002). *Aspectos sintácticos del lenguaje juvenil*. En *El lenguaje de los jóvenes*. Barcelona: Ariel.
- Houbert L. y Rabinow, P. (1982) Michel Foucault: Beyond. *Estructuralism and hermeneutics*. Segunda edición. Chicago press.
- Huergo, J. A (2000). Comunicación/Educación. Itinerarios transversales. En *Comunicación-Educación, coordenadas, abordajes y travesías* (pp. 3-25). Bogotá: Universidad Central-DIUC, Siglo del Hombre. Serie Encuentros.
- Instituto Distrital de Gestión de Riesgos y Cambio climático [IDIGER] (2017). *Caracterización General de Escenarios de Riesgo*. Localidad de Bosa. Bogotá, Colombia.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: La Torre.
- Kemmis, S. & Mac Taggart, R (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kemmis, S. & Smith, T.J. (2008). *Praxis development: Learning through experience*. In S. Kemmis & T.J. Smith (Eds.), *Enabling praxis: Challenges for education*. Rotterdam: Sense
- Kemmis, S. (2010) *What is to be done? The place of action research*, Educational Action Research, 18:4, 417-427, DOI: 10.1080/09650792.2010.524745
- Kemmis, S, Hardy, I, Wilkinson, J. & Edwards-Groves, Lloyd C. (2011). *On being 'stirred in' to practice*. An unpublished manuscript.
- Kemmis, S. & Heikkinen, H (2011). *Understanding Professional Development of Teachers within the Theory of Practice Architectures*. European Conference on Educational

- Research ECER. Freie Universität Berlin, Germany.
- Kemmis, S, Wilkinson, J, Edwards-Groves, Hardy, I, Grootenboer, P & Bristol, L. (2014a). *The theories of practice architectures and ecologies of practices*. Presentación recuperada de: [http://ips.gu.se/digitalAssets/1508/1508496\\_pep--cpar-hkie-keynote.pdf](http://ips.gu.se/digitalAssets/1508/1508496_pep--cpar-hkie-keynote.pdf)
- Kemmis, S, Wilkinson, J, Edwards-Groves, Hardy, I, Grootenboer, P & Bristol, L. (2014b). *Changing Practices, Changing Education*. Springer Science– Bussiness Media Singapore. Heidelberg New York Dordrecht London.
- Kemmis, S, McTaggart, R, Nixon, R. (2014c). *The Action Research Planner. Doing Critical Participatory Action Research*. Springer Science– Bussiness Media Singapore. Heidelberg New York Dordrecht London.
- Kempis, S, Cole, P, Sugget, D (2007). *Hacia una escuela socialmente crítica*. Traducción de Bas Peña. Nau Llibres – Edicions Culturals Valencianes, S.A.
- Lazzarato, M. (2006) *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid, Traficantes de Sueños.
- Lestegás, F. (2006). Cultura escolar, ideología y geografía: de la “identidad nacional” a la “identidad europea”, o la construcción de un nuevo objeto de enseñanza. *Revista de Educación*, 339, 837-858.
- Levinson, B. (2012). Reduciendo brechas entre cultura juvenil y cultura escolar docente en América Latina: el desafío institucional para crear una secundaria con sentido. En *La escolarización de los adolescentes: Desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE), Unesco.
- López, U. (2013). Los nuevos Guernicas. Reflexiones en torno al trabajo con jóvenes productores de cultura visual. En *Investigar con jóvenes: ¿Qué sabemos de los jóvenes como productores de cultura visual?* Pamplona: Pamiela-Edarte (UPNA/NUP). Recuperado de <http://edarte.org/wp-content/uploads/>
- Madison, G.B (1988). *The Hermeneutics of Posmodernity*. Indianapoli. University of Indias Press.
- Mandoki, K (2006a). *Estética cotidiana y juegos de la cultura*. Prosoica I. México siglo XXI
- Mandoki, K (2006b). *Prácticas estéticas e identidades sociales*. Prosoica II. México siglo XXI.

- Margulis, M. y Urresti, M. (1998). *La construcción social de la condición juvenil*.
- Marleau-Ponty, M. (1964). *The primacy of perception*. Evanston, III, Northwestern University Press.
- Marín, M. y Muñoz, G. (2001), *Secretos de mutantes, música y creación en las culturas juveniles*. Colombia, Siglo del Hombre.
- Marín, R (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Revista Educacao, Porto Alegre*, 34, 271-285. Pontificia Universidade católica de Rio Grande do Sul.
- Margulis, Mario y Marcelo Urresti (1996): *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos.
- \_\_\_\_\_ (1998) “La construcción social de la condición de juventud” en Cubides, H, Laverde, M. C., Valderrama, C. E. (Editores). *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Universidad Central-DIUC, Siglo del Hombre Editores.
- Martí, Joel. (2012). *La Investigación Acción Participativa. Estructuras y fases*. Universidad Complutense de Madrid.
- Mead, M. (1977). *Cultura y compromiso. El mensaje a la nueva generación*. Barcelona: Granica.
- Mejía Echeverry, S. (2011). La educación artística como comprensión crítica de la cultura visual, en Fernando Hernández. *Pensamiento, palabra y obra* 2 (2), pp. 36–43.
- Mejías Quirós, I. (2005). *Una mirada al universo cultural de los jóvenes*. Madrid: FAD e Injuve.
- Merino Malillos, L (2010). *Nativos digitales: Una aproximación tecnológica de los jóvenes*. Universidad del País Vasco.
- Ministerio de Educación Nacional MEN (2000). *Lineamientos curriculares Educación Artística. Áreas obligatorias y fundamentales*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional MEN (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- Mitchell, W. T. (1986) *Iconology: image, text, ideology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- \_\_\_\_\_ (2003). Mostrando el ver: una crítica de la cultura visual. *Revista Estudios*

*visuales 1*. España.

- Montenegro González, C. (2013). Novelas gráficas: reconstrucciones de la memoria. En *Investigar con Jóvenes: ¿Qué sabemos de los jóvenes como productores de cultura visual?*
- Mora, J.M. y Osses, S. (2012). *Educación artística para la formación integral: complementariedad entre cultura visual e identidad juvenil*. Estudios Pedagógicos XXXVIII (2), 321-335. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173524998019>
- Morant, R. (2002). El lenguaje de los estudiantes: Un paseo por las aulas. En *El lenguaje de los jóvenes*. Barcelona: Ariel
- Moreno P. (2001). Escenarios para la educación en el contexto de la globalización y la posmodernidad. *Revista de la Facultad de Economía–BUAP*, 16, 107-122. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Moxey, K (2005). Estética de la cultura visual en el momento de la globalización. En *Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Akal Estudios Visuales. Madrid
- Muñoz González, G. (2007). *La comunicación en los mundos de vida juveniles. Hacia una ciudad comunicativa*. Universidad de Manizales. Cinde.
- \_\_\_\_\_ (2009). Las culturas juveniles: mutaciones en el cambio de la época. *Revista Educación y Ciudad*, 18. IDEP, Bogotá
- \_\_\_\_\_ (2012). “¿Qué significa ser joven en Colombia hoy?” en, Rojas, Felipe.
- Olaya, O.L (2009). Enseñanza de las artes visuales en Colombia. *Revista digital DO laboratorio De arteVisuais*, 2, 1-6. Centro de Educacao, Universidade Federal e Santa María. Brasil. Recuperado de: <http://cascabel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav/artivle/view/2172/1312>
- Organización de las Naciones Unidad, ONU (2010). *Año internacional de la juventud. Naciones Unidas*.
- Ortega y Gasset, J. (1996) – (1928). “*Juventud, Cuerpo*”, *Meditaciones de nuestro tiempo*. Las conferencias de Buenos Aires 1916-1928, México, FCE: 207-228.
- Pancani, D. (2006). Juicios y prejuicios sobre el soporte audiovisual. La mirada de los actores

- educativos en Chile. En *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial, Flacso-OSDE.
- Parra-Sandoval, R. (1996). El tiempo mestizo: escuela y modernidad en Colombia. En *Escuela y modernidad en Colombia. T. I, Alumnos y maestros* (pp. 227-258). Bogotá: Fundación para la Educación Superior (FES), Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), Fundación Restrepo-Barco.
- Pereira Leão, G. M. (2012). Rumbos de la vida, sentidos de la escuela: diálogos juveniles sobre la educación secundaria. En *La escolarización de los adolescentes: Desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación (IIPE), Unesco.
- Pérez de Lara, N (2008). *De la primera diferencia a las diferencias*. Virtual Flacso.
- Pérez, J. (2006). Trazos para un mapa de la investigación sobre juventud en América Latina. *Papers: Revista de sociología* No 79. PP. 145–170.
- Pinzón, C., y otros (Editores y Compiladores), (2008). Transversalidades de y con las subjetividades de jóvenes en Colombia. En: *Para cartografiar la diversidad de l@s jóvenes*. Universidad Nacional de Colombia.
- Prada, J.M. (2005). La enseñanza del arte en el campo interdisciplinar de los estudios visuales. En *estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Akal Estudios Visuales. Madrid
- Reguillo Cruz, R. (2002). *Emergencia de culturas juveniles, estrategias del desencanto*. Bogotá: Norma.
- Reyes Juárez, A. (2010). *Más allá de los muros: adolescencias rurales y experiencias estudiantiles en telesecundarias*. México: Flacso. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10469/1799>
- Richard, N. (2006). Estudios visuales y políticas de la mirada. En *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial, Flacso-OSDE.
- Rockwell, E. (2010). *Nuestros pasos por la escuela. Lo que queda y lo que cambia*. México: SM.
- Rodríguez, F. (2002). *El lenguaje de los jóvenes*. Barcelona: Ariel.
- Romani, C. & Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: UNA. Colección Transmedia XXI.

- Salazar, A. (2002). “Violencias juveniles: ¿contraculturas o hegemonía de la cultura emergente?” en *Cubiles/ Laverde/ Valderrama (eds.), Viviendo a toda, Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Universidad central -DIUC-, Siglo del Hombre editores.
- \_\_\_\_\_ (2017). Investigación en educación artística. Más allá de los riesgos, la búsqueda por las posibilidades. En: (*Pensamiento*), (*palabra*)... y *obra*. No 18, p. 87–100  
URL: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/issue/view/496>
- Serra, M. S. (2006). El cine en la escuela. ¿Política o pedagogía de la mirada?. En *Educación la mirada*. Políticas y pedagogías de la imagen. Buenos Aires: Manantial, Flacso-OSDE.
- Serrano Amaya, J. (1995). *Perder el sentido de la vida para vivir mejor. Observaciones sobre la relación jóvenes, época y rock*”, en *Universitas Humanística*, Año XXIV, No. 4.
- Schatzki, T. R. (2002). *The side of the social: A philosophical account of the constitution of social life and change*. University Park: Pennsylvania State University Press.
- \_\_\_\_\_ (2010). *The Training and Development Agency for Schools (TDA 2011. Induction tutors*. Downloade 12.4.2011 in <http://www.tda.gov.uk/teacher/nqt-induction/what-is-nqt-induction/rolesresponsibilities/induction-tutors.aspx>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Skliar, C (2013). *Acerca de los argumentos del cambio educativo. La crisis de la racionalidad pedagógica*. Educatio Siglo XXI, Vol. 31 No 2. 2013
- \_\_\_\_\_ (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc/perfiles. , pp. 129–146.
- Stenhouse, J. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo* (3 ed.)
- Tenti Fanfani, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar. Seminario Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio*. Ministerio da Educação, secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação- Geral de Ensino Médio (Brasília). Trabajo autorizado por el IIPE/Unesco, Buenos Aires.
- Tiramonti, G. (2012). Dimensiones en la discusión de la problemática de la escuela media. En *La escolarización de los adolescentes: Desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación (IIPE), Unesco.

- Valenzuela, J. (2009). El futuro ya fue. Socio antropología de l@s jóvenes en la modernidad. Editorial colegio de la Frontera Norte, México.
- Vásquez R, A. (2006). *El Giro Estético de la Epistemología; La ficción como conocimiento, subjetividad y texto*. En *Revista AISTHESIS*, INSTITUTO DE ESTÉTICA DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE, PUC, N° 40, 2006.[http://www.puc.cl/estetica/html/revista/pdf/Adolfo\\_Vssquez.pdf](http://www.puc.cl/estetica/html/revista/pdf/Adolfo_Vssquez.pdf)
- Woods, P. (1987) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Zimmermann, K. (2002). La variedad juvenil y la interacción verbal entre jóvenes. En *El lenguaje de los jóvenes*. Barcelona: Ariel En: Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen. Buenos Aires. Manantial.
- Zemelman, H. (2007). *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana*. Barcelona: Anthrop.

## APÉNDICES

### Apéndice A. Matriz revisión de los decires, de los haceres y de las relaciones

**Objetivo:** Describir las prácticas pedagógicas de las artes visuales desde los discursos, los haceres y las relaciones de los jóvenes en relación a la incorporación de la imagen en términos metodológicos –sujeto consumidor y sujeto creador–.

**Técnica de recolección de la información:** Herramienta etnográfica –diario de campo– DC

DATOS	ANÁLISIS
<b>Los decires</b>	<b>Implicaciones en las nuevas condiciones cultural-discursivas</b>
<p>La imagen es una expresión del mundo porque para mí representa estilos de vida y porque permite explicar y enseñar gustos, sentimientos y pareceres. Para mí las imágenes no son directas, nos llevan a pensar más allá de la forma, es un esfuerzo más que lleva a la reflexión, todo depende de quien las mire, pues todos vemos las cosas de maneras diferentes (10MDC).</p> <p>Nosotros comprendemos las imágenes de distintas maneras que los adultos. Por ejemplo, si mi papá ve esa imagen –personas gritando desesperadamente– diría que estamos endemoniados o que estamos locos, y yo veo en esa imagen el reflejo de una sociedad inestable (9HDC).</p>	<p><b>Concepciones iniciales de la imagen</b></p> <p>–sentido de la imagen–</p> <p>Los sujetos jóvenes le otorgan a la imagen ciertas funciones mediadas por necesidades propias.</p> <p>–comprensiones otras de la imagen–</p> <p>Los jóvenes asumen una conciencia crítica frente a la percepción de la imagen; para ellos diferente de la asumida por algunos adultos.</p>

Yo también estoy creando algo de amor, aunque veo que muchos están haciendo historias de amor. La mía me identifica mucho porque es mi historia de amor; mi novio me está ayudando porque el dice que es de los dos, que somos los protagonistas. El me ha ayudado a recordar todo lo que hemos vivido para yo escribirlo y hacer los dibujos (8MDC).

Quiero representar el *bulling* porque hay muchas personas que los molestan por su apariencia física. Las palabras excluyen, y a veces ofenden más a las personas que las acciones (...). Me llama la atención las imágenes de modelos, tienen cuerpos delgados, así me gustaría verme, pues yo como poco y no sé por qué soy gorda (8MDC).

Las imágenes que estoy usando son fascistas. Me gusta este tema por mi familia, ellos no creen en la religión, son de izquierda, y me han enseñado que hay que leer sobre lo que a uno le gusta por eso yo sé sobre este tema (...). Yo hago parte de la escena de *rude girls*, y nosotros defendemos a las personas diferentes –homosexuales, raza negra– (8MDC).

Dos almas no se encuentran por casualidad. Quiero contar esta historia porque me pasó. Para mí tiene sentido porque quiero darle a conocer al mundo, que si se pueden lograr las relaciones del mismo sexo sin importar lo que piensen los otros (...) esta imagen –bandera del LGTBI– será el símbolo de mi propia historia (8MDC).

### **Imágenes que hacen memorias en la experiencia humana**

–encuentro con el otro–

Los jóvenes empiezan a manifestar acercamiento a relaciones donde los protagonistas son sus pares – amigos, novios–.

–cultivo de la subjetividad

exterior–Los jóvenes le otorgan significado a su propio cuerpo, y se reconocen en la figura de la apariencia. Nuevas formas que producen estereotipos de imágenes fabricadas

–construcción de identidad–

Los jóvenes se reconocen en su identidad ideológica, religiosa, racial y de género, y el valor de sí mismo y del otro en su condición humana.

–feminidades y masculinidades

otras–. Los jóvenes se reconocen en sexualidades otras. Es un reclamo latente desde diferentes lugares de enunciación.

Desde la primera página, yo siento que esta historia es como una parte de mi. Algo que me ayuda a identificarme, porque cuento como mi familia y yo tuvimos que salir huyendo sin nada de Villa Rica Tolima” (8HDC).

Mi novela gráfica cuenta la forma como mi tío huyó de las FARC –Fuerzas armadas y revolucionarias de Colombia–; y aunque no quiero ser como él, admiro su valentía” (9MDC).

Basta ya al maltrato a las mujeres y a los niños, somos soñadores y queremos un futuro en paz y armonía (8MDC). En el trabajo fotográfico –grado noveno– realizó una producción relacionada con el mismo sentir.

El juego vector narra la forma como un personaje quiere luchar contra situaciones injustas, lo voy a relacionar con nuestra realidad colombiana. También me quiero apoyar en la portada de la película la naranja mecánica, me llama mucho la atención porque muestra los límites a que puede llegar el ser humano, la mirada sedienta de violencia (...). Pues, simplemente quiero tomar imágenes de lo que he visto en la t.v, en la calle, exagerar algunos acontecimientos y llevarlos al límite (10HDC).

Cuando vimos el documental *retratos de familia* sobre los falsos positivos pues abordamos el tema de la política. Yo pienso que en muchas ocasiones los artistas tratan de decir la verdad y de criticar mediante sus obras lo que no está bien (9HDC).

Veo vídeos de anime: anime gore –sangriento–, anime yuri –amor entre dos mujeres–anime yaoi –amor entre dos hombres–,

–reconocimiento de la existencia–

Los jóvenes expresan un interés por recuperar su historia, su gesta, las de los suyos. Interiorizan memorias afectivas y emotivas que los ubica en el marco de lo que sociológicamente está sucediendo.

–Comprensión del mundo visto–

Para los jóvenes la causa de la violencia, además de factores ideológicos, reside en el desamparo social.

–reconocimiento del conflicto social–. Las repetidas referencias a temas relacionados con la violencia revelan la secuencia de una variedad de prácticas sociales en situaciones que para estos sujetos han afectado significativamente sus vidas.

–función social del arte–. Los

jóvenes ponen a los artistas como creadores críticos por situarse en la conciencia sobre la realidad.

**Imágenes creadas en la experiencia con la cultura visual**

y anime chibi –niños pequeños–. También veo vídeos para recrearme y aprender, por ejemplo, cosmópolis es un canal de you tube que tiene variaciones en las cosas que te harán más listo –países con las ciudades más pobres, las más ricas, las más peligrosas–, o preguntas de historia como tipos de gobierno, hechos que nos han marcado como nación” (9HDC).

En mis planes favoritos con mis amigos está la visita al centro comercial trebolis, vamos a ver vitrinas y a hablar un rato (8MDC).

Me gustan los grafitis y la vida de la calle, muchas cosas que encontramos allí como el hip hop, los muros pintados, las calles llenas de dibujos (8HDC).

Quiero mostrar lo sola que se siente ella, vi algo en una serie y quiero recrearlo desde lo que yo siento. Ese tipo de imágenes me gustan porque desde que las hago me han ayudado con mi problema (...) cuando eso me da a veces me internan en la clínica y me dan medicamentos antidepresivos. Pero ahora que estoy dibujando, eso me ha ayudado más. (8MDC).

Cuando vimos la película V de Vendetta me impactó la imagen de Evey. Después de salir de la supuesta cárcel, te acuerdas, cuando ella sube a la terraza, se pone frente a la lluvia, levanta sus manos y se siente liberada. Creo que V que se encontraba detrás de ella, revivió en medio de los recuerdos que lo atormentaban. Es una imagen de liberación, que... pues para mi resume toda la película porque V tenía claro que representaba a todas las personas, a todo un pueblo que quería luchar contra las

–Implicaciones de la cultura visual–

Los jóvenes comprenden el lugar que ocupan en el uso de la cultura visual, como espectadores en el reconocimiento mismo de su efecto favorable o desfavorable.

–Acontecimientos visuales–

Los jóvenes también se incorporan visualmente con otras experiencias que responden a otros espacios de encuentro con sus pares más allá del uso de los dispositivos tecnológicos.

–respuestas psicobiológicas–

Las imágenes tomadas por los jóvenes no son interpretadas en un estado puro, sino bajo la construcción de un imaginario simbólico.

–códigos que determinan modos de ver en el mundo dominante–. Los jóvenes usan distintas formas para comunicarse, y entre ellas existen ciertos códigos que permiten desmantelar mensajes establecidos.

injusticias del gobierno (10MDC).

Con una pintura uno expresa lo que siente, lo que piensa, su visión de ver el mundo, de la vida cotidiana y todo lo demás (9MDC). Pienso en dibujar cosas que me pasan a mí para expresar sentimientos y pensamientos guardados (8MDC). Cuando dibujo dejo que el corazón cuente mis secretos, es como sacar un poco de mí que tal vez es muy difícil de expresar y no podría contar de otra manera” (9HDC).

En esta clase no es difícil pintar o quizás actuar; sino entender cómo y de qué forma comunicar lo que siento, eso es lo más complicado. Muchos de nosotros podemos dibujar y pintar cosas exactas, pero ahora que estamos entendiendo más el lenguaje del arte sabemos que hay que expresar, no sé...el arte no se da ahí, como en una forma y listo, no es tan literal... (10HDC).

Yo pienso que esta clase nos lleva a tener una visión crítica hacia a la sociedad, nos ayuda a comprender la farsa del desarrollo, a entender qué está bien y qué está mal, y que podemos corregir por medio del arte. No tiene que ser todo tan abstracto, sino que tiene que ser una cosa más...No sé, el arte es complejo, entonces tenemos que aprender a entenderlo según nuestro conocimiento, pero el arte también nos ayuda a saber más allá... (9MDC).

### ***Lo estético, lo subjetivo y lo intersubjetivo***

–juicios estéticos estimulados por emociones y deseos–

Los jóvenes son conscientes que no hay que alejar de los contenidos curriculares las realidades sociales y políticas de sus gentes.

–sobreponer el cómo sobre el qué–

Los jóvenes identifican la posibilidad de crear objetos artísticos poniendo a disposición otros valores.

–el arte como vehículo combativo–

Los jóvenes reconocen el arte como vehículo combativo al encontrar en este lenguaje distintas formas de dismantelar ciertas estructuras de sometimiento o de denunciar el orden social capitalista

Hacer arte no en entornos cerrados, solo para el colegio. Sino hacer arte para expresar algo más diferente, lo que hay después del colegio, hacer arte desde cada estudiante, con lo que cada uno vive y siente cuando llega a su casa (9HDC).

Me gusta el tema de la drogadicción porque está acabando con muchos de nosotros. También me interesa hablar de la escuela, lo que pretende mostrar, pero lo que verdaderamente es, lo que esconde y no quiere que nosotros lo sepamos (9HDC).

Las caricaturas son un ejemplo exacto de cómo se hace una crítica a la sociedad, y hacia la política más que todo. Entonces, pues es eso, eso es lo que hace el arte, hace abrir las mentes y mandar indirectazos como para denunciar las injusticias del país. El año pasado nosotros hicimos un vídeo arte y tomamos el tema del racismo, y con eso aprendimos que no solo existe un tipo de racismo –que el negro discrimina al blanco, o el blanco discrimina al negro–, sino que en las sociedades existen desigualdades –digamos que uno es pobre, uno es rico– y hay discriminación. Y eso me ha ayudado a ampliar mi mente, a ser más comprensiva, a tener otras percepciones de mundo, y... el arte es eso...Creo que como estamos haciendo arte es una forma tranquila, pero a la vez impactante de hacer que otros piensen y reflexionen (10MDC).

Me ha gustado el trabajo con la novela gráfica porque muchas se basan en uno mismo. Los personajes tienen cosas de uno mismo. Por ejemplo, uno de mis mangakas favoritos como Izami tiene la siguiente frase: para obtener algo hay que dar algo a cambio; otros como Rumiko insertan personajes con aspectos

### ***Dimensión del yo y del nos–otros***

–Arquitecturas de la subjetividad–  
Los jóvenes plantean la necesidad de contextualizar el conocimiento desde ambientes propios.

–Libertad de expresión–. Los jóvenes relacionan el auto reconocimiento con la libertad de información y de expresión.

–Comprensiones sociales conscientes–. Los jóvenes elevan el proceso creativo a las racionalidades propias de la vida en sociedad.

El yo subjetivo se juega en procesos complejos que direccionan el cambio.

### ***Dimensión del vínculo con el otro***

–Arquitecturas de la intersubjetividad–. Los jóvenes terminan develando formas del yo en medio de la búsqueda del

físicos y emocionales de personas que ellos han conocido a lo largo del tiempo. Entonces, con todo eso yo voy a crear mis propios personajes manga, los que hacen parte de mi vida, porque lo que yo quiero mostrar en mi historia es que no siempre lo que los demás piensan de uno es cierto. Lo que yo estoy tratando de hacer con mi historia, es que los demás vean a través de mis ojos lo que yo veo y pienso (8HDC).

El primero dice: “yo tengo un hermano así –señala la imagen de un joven en la calle– y al contar esta historia quiero saber por qué el consumía esa droga. El segundo joven comenta: yo voy a trabajar este tema por la vida de mi padre porque quiero saber cómo es la vida de él en la calle. Nunca olvido aquel día que él llegó a mi casa tan mal –sucio–, yo lo abracé y lloramos mucho” (8HDC).

Con el arte se puede pasar de nuestra sociedad banal a una donde nos preocupemos por los pequeños detalles y podamos sensibilizar y establecer una conexión con las emociones de los otros. Es una posibilidad para ver los sentimientos de cada quien, para conocernos y convivir sanamente entre nosotros mismos (9MDC).

vínculo con el otro. Es una forma de reconocerse y ser reconocidos en ciertas construcciones culturales vigentes como el dibujo manga.

–reconocimiento de lo común–  
Los jóvenes crean vínculos con el otro para identificarse con sus pares en sus preferencias, experiencias de vida y fortalecer relaciones de familiaridad y afectividad.

–el ver como acto humano–  
Los jóvenes comprenden la constitución del yo en el encuentro con el otro. Constitución del yo en el encuentro con el otro.

---

<b>Los haceres</b>	<b>Implicaciones en las nuevas condiciones material–económicas</b>
<p>La dinámica que la docente trabaja nos permite expresarnos libremente, es flexible y nos sirve a todos, no solo para los que dibujan porque no es general, se respeta el sentir y las habilidades de cada uno. Hay muchas estrategias que se acoplan a la personalidad de cada uno, a la forma como cada quien ve el mundo (9HDC).</p>	<p><b>Proceso de creación simbólica</b> –Creación pensada en lo común– La docente favorece el trabajo artístico que constituye una forma de vínculo en la participación colectiva, y que posibilita la referencia a múltiples tiempos y localizaciones.</p>
<p>La docente orienta el hacer artístico como evento sentipensante (Fals Borda, 1987, p. 5) desde el sentido emocional–intuitivo de lo experiencial, y el sentido político–racional del pensar.</p>	<p><b>Condiciones del hacer artístico:</b> Sentido emocional y sentido político</p>
<p>Las actividades que la docente realiza se dan en una acción dinámica mediante tres actos sucesivos orientados por etapas: 1. Proceso de sensibilización, 2. Proceso de creación de ideas. 3. Proceso de valoración.</p>	<p><b>Temporalidad de la actividad:</b> actuación en busca de un fin</p>
<p>La docente orienta el proceso creativo en una amplia posibilidad de ideas determinadas por lo estético y por lo ético, por el sentimiento y el pensamiento, y usando como excusa otras formas expresiva de crear una imagen.</p>	<p><b>Bloques de sensaciones:</b> bloques de narrativas ícono textuales, bloques de movimiento duración y bloques de líneas-colores</p>

---

---

### **Las relaciones**

Las novelas gráficas están muy buenas. La que yo leí trata de una niña que perdió a su madre, me llegó al alma porque yo casi pierdo la mía. La historia de ella, me hizo entrar en discusión conmigo (9HDC).

La docente no hace una clase magistral, sino que distribuye tareas. Y los estudiantes desempeñan distintas tareas de acuerdo a sus avances.

La docente se sienta al lado de sus estudiantes, explica inquietudes y valora las creaciones de cada estudiante.

Yo creo que, digamos los espacios para pintar tuvieran más amplitud y más... Como más materiales para poder hacer todas las cosas que a uno le gustaría hacer y poder cumplir todo lo que es el arte. Aquí solo tenemos un salón de artes, no sé un gran porcentaje del colegio nos gusta el arte, este colegio se reconoce por el arte –la pintura, la música, el baile– y aquí venimos a aprender y a expresarnos también y sería pues bueno tener esos espacios: el espacio de deporte, de música, de artes (9MDC).

### **Implicaciones en las nuevas condiciones socio–políticas**

**Microprácticas. Relaciones sujeto – sujeto.** El encuentro con el otro desde situaciones conmovedoras despierta ciertos sentimientos de empatía.

**Distribución equitativa de tareas:** cada participante desempeña tareas de acuerdo a la posición que ocupa.

**Relaciones simétricas y equitativas:** la empatía favorece el trabajo en clase

**Meta prácticas de políticas y administración que determinan los recursos y la infraestructura** –desigualdad en la distribución de recursos–. Existen condiciones insuficientes en la escuela tanto para promover expresiones culturales de alta valía como para visibilizar la obra de los jóvenes creadores.

---

## **Apéndice B. Consentimiento informado autorización de utilización de imágenes**

El firmante, mayor de edad, identificado (a) como aparece al pie de mi firma, en mi calidad de representante legal/adulto responsable del menor de edad cuyo nombre y documento de identidad aparecen al costado derecho de mi firma, declaro y garantizo libremente a favor de la institución IED Ciudadela Educativa de Bosa, y concretamente al proyecto de investigación titulado IMAGEN, SUBJETIVIDAD Y JOVENES. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS OTRAS PARA EL CAMBIO SOCIAL, lo siguiente:

1. Que otorgo debida autorización para que la IED Ciudadela Educativa de Bosa, y concretamente al proyecto de investigación titulado IMAGEN, SUBJETIVIDAD Y JOVENES. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS OTRAS PARA EL CAMBIO SOCIAL, para que disponga y use durante tiempo indeterminado la imagen o alguna interpretación del menor capturada durante las actividades académicas/escolares desarrolladas, ya sea por medio de obras audiovisuales, fotográficas, o a través de cualquier otro medio conocido.
2. Que reconozco que en ningún momento se violará ningún derecho al menor, ni transgredirá su dignidad.
3. Que desisto al favor de la IED Ciudadela Educativa de Bosa al derecho a reclamar cualquier indemnización asociada con cualquier uso de las imágenes del menor

---

Representante legal adulto

c.c

---

Menor de edad

Documento de identidad

**Apéndice C. Datos que constituyen la estructura del espacio tiempo – físico, haceres**

PROGRAMACIÓN ESPECIAL  Cineco Social	
NOMBRE DE LA ENTIDAD	Ciudadela Educativa de Bosa
FECHA APROBADA	20/10/2015
PELÍCULA	LOS 33
CIUDAD, TEATRO	Bogota
TEATRO	Cine Colombia Gran estación
SALAS	3,5
ASISTENTES	320
HORA	10:00 a. m.
USO DE CONFITERIA	Se autoriza el uso de confiteria con el Combo especial de \$1.500 (Crispeta en caja combito y Jugo). Se cancela el valor del combo en la caja.
CONTACTO ENTIDAD	
ENCARGADO DE LA ACTIVIDAD	Flor Angela Gutierrez Castro

PROGRAMACIÓN ESPECIAL  Cineco Social	
NOMBRE DE LA ENTIDAD	Ciudadela Educativa de Bosa
FECHA APROBADA	26/05/2016
PELÍCULA	DIVERGENTE - LEAL
CIUDAD	Bogotá
TEATRO	Cine Colombia Gran Estación
SALA (#)	1
ASISTENTES	280
HORA INICIO FUNCIÓN	09:00 a. m.
USO DE CONFITERIA	Se autoriza el uso de confiteria activando el Combo especial de \$4.000 (Crispeta Lonchera 46oz + Gaseosa 22oz o Jugo + 1 Perro Caliente o sándwich). La fundación y/o institución cancelará el valor del combo en la caja.
CONTACTO ENTIDAD	
ENCARGADO DE LA ACTIVIDAD, TRASLADO Y CUIDADO DE LOS ASISTENTES A LA FUNCIÓN	Flor Angela Gutierrez Castro

	
NOMBRE DE LA ENTIDAD	Ciudadela Educativa Bosa IED
FECHA APROBADA	25/08/2017
PELÍCULA	COMO SER UN LATIN LOVER
CIUDAD	Bogotá
TEATRO	Multiplex Cine Colombia Gran Estación
SALA (#)	1
ASISTENTES	280
HORA INICIO FUNCIÓN	09:00 a. m.
USO DE CONFITERIA	Se autoriza el uso de confiteria activando el Combo especial de \$4.300 (Crispeta Lonchera 46oz + Gaseosa 22oz o Jugo + 1 Perro Caliente o sandwich). La fundación y/o institución cancelará el valor del combo en la caja.
CONTACTO ENTIDAD	
ENCARGADO DE LA ACTIVIDAD, TRASLADO Y CUIDADO DE LOS ASISTENTES A LA FUNCIÓN	Flor Angela Gutierrez Castro
OBSERVACIONES	
IMPORTANTE	1. Favor llegar a las 8:30am para el ingreso de los niños a las salas. La proyección inicia a las 09:00 am.
	2. Cabe recordar que por ningun motivo se puede cobrar un valor a los beneficiarios de esta función por el ingreso a las salas de Cine
	3. Si la fundación y/o institución solicita comprar los combos nos debe indicar con que recursos se compraran, NO se puede consumir alimento diferente al de Cine Colombia en las salas.
	4. En el caso de tener registro fotografico de la actividad solicitamos hacerla llegar despues de la función

Fuente: Taller de sensibilización en la actividad artística con jóvenes de escuela pública dirigido por Flor Ángela Gutiérrez. Bogotá, Colombia. 2015, 2016, 2017

**Apéndice D. Rejilla de análisis. Datos que constituyen la estructura del espacio–social, relaciones**

<b>Técnica:</b> análisis de documentos		
<b>Categoría. RELACIONES</b>	<b>Documento No</b>	<b>Dimensión –socio–</b>
Dimensión socio–política –en medio del poder– (acciones socio–relacionales que permiten y limitan lo que puede hacerse, y de donde surgen situaciones de jerarquización o solidaridad).	<b>16</b> Orientaciones Pedagógicas para la educación artística en Básica y Media	<b>política</b> Relaciones de macro–prácticas entre sujeto y sistema

Dentro del análisis realizado durante el 2004 y compilado en el Balance de las acciones adelantadas en el proceso de formulación de la política pública para la Educación Artística surgieron como prioritarias las siguientes temáticas:

**a.** Dificultad de ampliar las medidas para el aseguramiento de la calidad. Para avanzar en la alianza educación-cultura, y permitir la articulación entre niveles y modalidades de la educación, se hace necesario concertar los mecanismos que podrán apoyar la acreditación de la calidad de los procesos formativos impartidos en cada uno de los niveles y modalidades. Igualmente se señala que la educación de nivel superior debe fortalecer su acreditación. Surge la necesidad de avanzar hacia la profesionalización de los artistas y los docentes en Educación Artística, la actualización y perfeccionamiento de los formadores del nivel local (formación de formadores) y de los docentes en servicio.

**b.** Concentración de la oferta en educación superior en determinadas áreas, en el territorio y en sectores sociales

En materia de educación superior se observa que un 1.3% del total de programas autorizados corresponden a programas en artes o relacionados con las artes. Entre éstos, se atienden preferentemente las áreas de música, artes visuales y literatura; teniendo solo recientes desarrollos en las artes escénicas, teatro y danza, particularmente en el campo audiovisual. De otra parte, se evidencia que en el 42% de los departamentos del territorio nacional no se cuenta con oferta de programas de educación superior en artes y la mayor concentración de la oferta se registra en tres ciudades del país, lo que genera una movilidad hacia los centros urbanos que no garantiza el retorno de los profesionales en artes a sus lugares de origen.

## **a) Meta prácticas de la formación docente**

### **Oferta de programas en formación docente**

A pesar de reconocerse como prioridad avanzar hacia la profesionalización de los artistas y los docentes; en la actualidad la oferta de programas de formación docente en artes plásticas y visuales está constiuida a nivel nacional, solo por tres progamas

1. Licenciatura en artes plásticas – Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia–
2. Licenciatura en artes plásticas – Universidad de Antioquia–
3. Licenciatura en artes plásticas y visuales –Universidad Santo Tomás–.

### **c. Escaso desarrollo del nivel técnico y tecnológico**

Son pocos los desarrollos del nivel técnico y tecnológico en el campo de las artes y la cultura y los existentes presentan algunas problemáticas pues corresponden a prácticas que no se inscriben en el nivel técnico del conocimiento. Lo anterior se cruza con la tendencia a tener una visión restringida del campo de las artes y a subvalorar el potencial de empleo y necesidad de personal calificado y con competencias específicas en ciertas áreas o para ciertos componentes de la producción artística. La dignificación del artista pasa por la dignificación del conjunto del campo artístico y de los agentes que lo conforman: docentes, investigadores, programadores, técnicos, gestores, productores, entre otros.

### **d. Escasa información, investigación y proyección de las experiencias**

Se hace necesario profundizar en la recopilación de datos confiables y de información básica sobre la educación artística, particularmente en la modalidad de la educación para el trabajo y el desarrollo humano y la informal. Las experiencias significativas en educación artística son poco conocidas y divulgadas, lo que contribuye a la fragilidad en la sostenibilidad de sus procesos, la poca articulación de esfuerzos y aprovechamiento de logros e investigaciones. Esta constatación se articula al incipiente apoyo y desarrollo de redes de investigación y centros de documentación que identifiquen, sistematicen y divulguen investigaciones y prácticas. De igual manera, es muy escasa la interlocución, revisión y diálogo de las propuestas de educación artística de otros países, aunque se dan algunas experiencias desde el sector público y el privado en esta gestión, es mínima la inscripción de las propuestas

### **Desarrollos del nivel técnico y tecnológico**

Son escasos los desarrollos a nivel técnico y tecnológico en el campo de las artes. Y los que existen no cumplen con los requerimientos exigidos en dicho campo del conocimiento.

### **Formación en investigación**

A pesar de las debilidades en el proceso de formación docente, en la última década, las investigaciones relacionadas con dicho campo han tratado de hacer visible la necesidad de contar con una nueva formación que permita comprender cómo el conocimiento es administrado y construido por los mecanismos sociales y la producción dominante.

colombianas en un trabajo coordinado y coherente con dinámicas educativas internacionales.

**e. Baja valoración de la Educación Artística y de las profesiones del campo artístico.** Todo lo anterior confluye en la poca valoración y el papel secundario que se le otorga socialmente a la expresión artística. Al no conferir valor cognitivo al saber artístico, se le aparta del sistema social competitivo, productivo y eficaz que busca modos útiles de desarrollo de la racionalidad. Los aspectos de la vida mental como la intuición y la imaginación se han devaluado, reduciendo las funciones cognitivas valoradas a los datos empíricos y traducidos a números (Anderson 1992). Finalmente, un círculo vicioso se instaura cuando el profesorado carece de actualizaciones, teniendo pocos nichos de práctica e investigación pues su formación no se considera vital.

### **Competencias artísticas y su relación con las competencias básicas**

En este apartado se presentan los aspectos en los que la Educación Artística interviene directamente para el fortalecimiento de las Competencias Básicas: 1. Educación Artística y competencias comunicativas. 2. Educación Artística y competencias matemáticas. 3.. Educación Artística y competencias científicas. 4. Educación Artística y competencias ciudadanas. (p. 59–66).

**Educación Artística y competencias comunicativas:** Podemos afirmar que el desarrollo de la competencia comunicativa permite comprender las artes como lenguajes simbólicos. El discurso musical, escénico, visual, aprovecha elementos propios de la comunicación verbal para generar sentido, desarrollar la expresión y relacionar significantes y significados en cada práctica artística y en

### **Valoración de la Educación Artística**

El profesorado carece de formación y actualización, lo que influye en el desprestigio de este campo.

Las políticas educativas le deben otorgar mayor legitimidad a las artes mediante la formación docente y el apoyo a la investigación educativa.

### **b) Meta prácticas de políticas y administración que determinan los recursos, la infraestructura y la investigación educativa**

#### **Competencias artísticas**

Le han asignado a las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la Educación Artística una mirada transversal para el fortalecimiento de competencias matemáticas, científicas y ciudadanas. Para el desarrollo de las competencias comunicativas recomiendan como ámbito de aprendizaje los textos que circulan en los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías de la imagen. La competencia comunicativa y su

sus respectivas manifestaciones en la cultura. A su vez, las competencias artísticas apoyan el desarrollo de las competencias comunicativas. Desde esta perspectiva, puede enriquecerse el trabajo de aula tanto en las artes como en las áreas que abordan la comunicación. Uno de los ámbitos de aprendizaje que puede trabajarse con los jóvenes y los niños, es precisamente el de los textos que circulan a través de los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías de la imagen (Internet, multimedia, etc.). Los “mass-media” nos proveen de distintas herramientas conceptuales y prácticas para ampliar el discurso de nuestros niños y jóvenes, quienes pueden ejercitar su competencia comunicativa planteándose el diseño de blogs, redes sociales, páginas web, recursos que promuevan el desarrollo de distintas manifestaciones del lenguaje (verbal y no verbal). En este sentido es posible aprovechar formas de producción y significación del hipertexto, la interactividad, la multimedia, en actos comunicativos para su análisis en el aula, con el fin de fortalecer las habilidades interpretativas, argumentativas, propositivas y críticas de los estudiantes.

#### **Plan de estudios:**

En planes de estudio integradores, las artes contribuyen en dos vías al desarrollo de competencias básicas. Por una parte, aportan elementos actitudinales, prácticos, expresivos y conceptuales que enriquecen el desarrollo de las competencias comunicativas, matemáticas, científicas y ciudadanas. Por otra, son escenario propicio para su ejercicio y fortalecimiento (p. 70).

relación con el uso de textos producidos por los medios masivos, lo centralizan en el fortalecimiento de niveles de lectura y escritura (comprensión, interpretación y análisis textual).

#### **Plan de estudios:**

Plan de estudio integrador que contribuya al desarrollo de competencias básicas: comunicativas, matemáticas, científicas y ciudadanas.

#### **Ambientes de aprendizaje**

1. Espacios físicos –escuela–
  2. Espacios sociales.
  3. Tecnologías de la información y la comunicación.
  4. Diferentes espacios locales –patrimonio cultural e histórico–.
  5. Diferentes escenarios de la localidad –lugar a productos artísticos y manifestaciones de la cultura–.
- Realmente las escuelas públicas en Colombia carecen de espacios físicos adecuados.

### **Evaluación**

Al respecto es conveniente recordar los rasgos fundamentales que caracterizan a la evaluación con enfoque formativo (en los niveles de educación básica y media) en el aula, tanto en el Arte como en otras áreas del conocimiento:

- Es formativa, motivadora, pero nunca sancionatoria.
- Utiliza diferentes técnicas y hace triangulación de la información, para emitir juicios y valoraciones contextualizadas.
- Se centra en la forma como el estudiante aprende, sin descuidar la calidad de lo que aprende.
- Es transparente, continua y procesual.
- Convoca a todas las partes que intervienen en el proceso, en un sentido democrático y fomenta la autoevaluación en ellas (MEN, 2009, p.24).

**¿Qué se puede evaluar en la Educación Artística?** Aparte de los aspectos tratados en el apartado sobre las competencias específicas, se mencionan como complemento los aportes de Elliot W. Eisner (1995) quien propone tres instancias susceptibles de valoración:

**La habilidad técnica.** Sirve para dar forma física a una idea o a una intuición.

**Los aspectos estéticos y expresivos.** Dan cuenta de la capacidad de organizar y de convertir expresivamente un material.

**La imaginación creadora.** Se hace visible en los productos. No todo lo técnicamente bien realizado supone el uso de imaginación y existen grados diferentes de exigencia en lo creativo. (p. 74–75).

### **El currículo.**

La institución se debe preguntar por las prácticas artísticas que implementará la Educación Artística en su currículo, por cuanto requiere que estas se organicen y construyan desde los dominios con

### **Evaluación**

La evaluación en la Educación Artística es formativa, procesual y cualitativa. Emite juicios y valoraciones contextualizadas.

Se propone evaluar: la habilidad técnica, los aspectos estéticos y expresivos, y el uso de la imaginación creadora.

### **El currículo**

Se le da autonomía a la institución educativa para la construcción y desarrollo de prácticas artísticas de

que cuenta el cuerpo docente de la institución y de los intereses, necesidades y expectativas de los estudiantes, por medio de didácticas que contribuyan a construir los procesos de enseñanza-aprendizaje y de las formas de evaluación que posibiliten su valoración. El currículo se encuentra permeado por construcciones sociales y por la cotidianidad del medio en el cual se desarrolla; es modelado por el contexto y por el marco institucional, y apunta a resolver problemas concretos. (p. 77-78).

Componentes para la estructuración de la Educación Artística en el currículo (p. 81).

acuerdo a los dominios del cuerpo docente y de las necesidades y expectativas de los estudiantes.

Los planes de estudio para el área de Educación Artística y Cultural deben ser consecuentes con los componentes: institucional, pedagógico, disciplinar y social.