



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

EL MAESTRO QUE SOY: UNA OBRA EN PROCESO

**Diálogos entre Subjetivación, Educación Artística e
Interculturalidad a través de la narrativa autobiográfica**

Autor

Luis Carlos Naranjo Ospina

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2019



EL MAESTRO QUE SOY: UNA OBRA EN PROCESO
Diálogos entre Subjetivación, Educación Artística e Interculturalidad a través de la
narrativa autobiográfica

Luis Carlos Naranjo Ospina

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:
Magíster en Educación

Asesora:

María de la Mar Bustamante Rodríguez

Línea de Investigación:
Pedagogía y Diversidad Cultural

Grupo de Investigación:
DIVERSER

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Medellín, Colombia
2019

Dedico este trabajo de investigación a quienes, en diferentes momentos y lugares, estuvieron conmigo en esta experiencia de la maestría y se dieron también la oportunidad de resignificar sus maneras de mirar.

Agradecimientos

A mis estudiantes, quienes cada día me interrogan con sus miradas y me permiten aprender de la forma en la que ellos y ellas miran.

A mis compañeros y compañeras, que se convirtieron en mis amigos e hicieron que la risa estuviera por encima de las preocupaciones y tensiones propias de una maestría.

Al grupo de investigación *Diverser* y a cada uno de los profesores y profesoras que hicieron parte de este proceso, pues aportaron de múltiples formas a este trabajo de investigación.

A la profesora Hilda Mar Rodríguez, por su confianza, sus palabras y gestos; por invitarme siempre a mirar-me críticamente. Su voz siempre resonará en mí como un referente a seguir. Gracias también por hacer posible que viviera la interculturalidad de otros modos en el semestre de intercambio en Suiza.

A la profesora Angela Stienen por su acompañamiento en la *Universidad Pedagógica de Berna PHBern*. Por mostrarme otras perspectivas de la educación y la investigación, otras perspectivas desde las cuales mirar. Asimismo, a la profesora Kathrin Oester y a Luisa Genovese por su acogida.

Finalmente, a quien estuvo conmigo en cada momento de este proceso de formación, a María de la Mar, la maestra, la investigadora, la artista. A ella, a su mirada sensible y crítica, agradezco su asesoría. Gracias por propiciar que nunca dejara a un lado las miradas que me brindan el ser también maestro, investigador y artista.

Resumen

Como resultado de la superposición de tres categorías (Subjetivación, Educación Artística e Interculturalidad) entendidas como filtros de colores que posibilitan miradas particulares, emergieron los discursos y prácticas que han generado la trama narrativa que soy, los cuales hoy asumo y cuestiono a través del poder que me da reconocermé sujeto de la formación permanente. Partiendo de la *Narrativa autobiográfica* y tomando elementos de la *Investigación basada en las artes*, este texto propone un recorrido circular por los capítulos e intersticios que lo componen, generando diálogos entre mis propias voces y las voces de los otros que hacen parte del escenario escolar y, por tanto, de mi historia de vida como sujeto maestro.

Palabras clave: Subjetivación, Educación Artística, Interculturalidad

Abstract

The discourses and practices that have generated the narrative plot that I am, emerged as a result of the superposition of three categories (Subjectivation, Arts Education, and Interculturality) understood as color filters that enable particular views. Nowadays, I assume and question those discourses and practices through the power that recognizing myself as a subject of permanent formation offers me. This text proposes a circular route around the chapters and interstices that compose it, starting from the autobiographical narrative, and taking elements from arts-based research; furthermore, generating dialogues between my own voices and the voices of the others who are part of the school scenario and, therefore, of my life story as a subject-teacher.

Key words: Subjectivation, Arts Education, Interculturality

¿Y si el resultado de la mezcla de los colores primarios no es negro, sino blanco?

Cuando era un niño, estando en los primeros años de la escuela, aprendí que los colores primarios eran el amarillo, el azul y el rojo (los de la bandera); con estos colores podía mezclar todo los demás: los secundarios, los terciarios, etc. Aprendí también que, al mezclar estos tres colores en igual proporción, se obtenía un tipo de gris, nombrado a veces negro cromático; en pocas palabras, aprendí que a partir de la suma de todos los colores se obtenía el negro. Crecí teniendo como referencia sólo esa manera de entender y mezclar los colores.

Estando en la universidad, supe que existía otra categoría para definir el fenómeno del color: los *Colores Luz*; opuesta a la que aprendí de niño, llamada *Colores Pigmento*. En esta nueva categoría sucede exactamente lo contrario de lo que describí anteriormente: al sumar los colores se va añadiendo más luz, es decir, al unirse los tres colores primarios, que en este caso son rojo, verde y azul (cuya sigla en inglés es RGB), se obtiene el blanco ¿Cómo es esto posible?

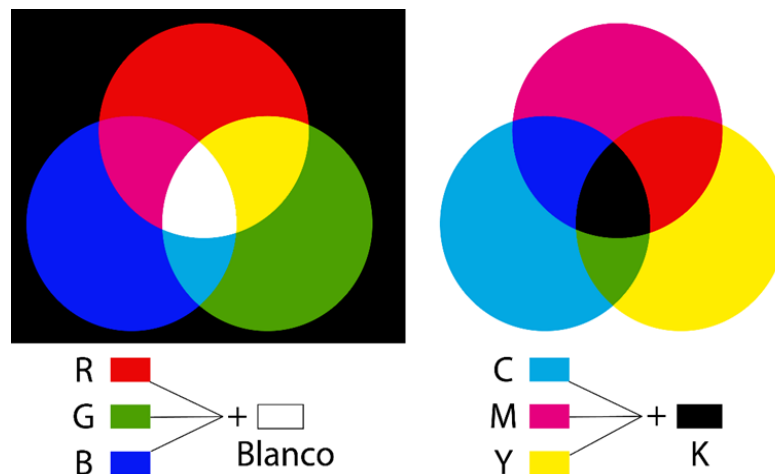


Ilustración 1. Colores luz y colores pigmento¹

¹ https://www.blogartesvisuales.net/wp-content/uploads/2006/08/sistemas-color_luz_pigmento01-01.png

Estos colores están presentes en las pantallas (de un computador, un televisor, etc.) o en cualquier tonalidad proyectada sobre una superficie a través de un elemento lumínico. Al tener la luz como medio para su visibilidad, se van creando colores más claros a medida que se van superponiendo; por eso esta categoría también recibe el nombre de mezcla aditiva (se adiciona luz con medida en que se pone un color sobre otro).

De esta manera me permito utilizar los *Colores luz* como metáfora para ubicar las tres categorías principales de esta investigación (Subjetivación, Educación Artística e Interculturalidad) en los colores primarios (azul, verde y rojo). Al superponer dos de estos colores, se crean los colores secundarios (cian, amarillo y magenta), más claros, con más luz, y que en esta investigación me permiten ubicar tres intersticios o espacios entre las categorías.

Utilizar los *Colores luz* y no los *Colores pigmento* me posibilita visualizar que se pueden cuestionar y desaprender los conceptos, que se pueden ver las cosas desde distintos ángulos; que una categoría, como filtro desde el cual se mira la realidad, debe ser flexible y debe permitir siempre ver de formas distintas. Asimismo, me permite mostrar cómo al unir la luz de las categorías y crear el blanco, es posible pensar en visibilizar discursos, prácticas, sujetos y escenarios que pueden fácilmente quedar ocultos en zonas de sombra.

Pero no se trata de iluminar como llevar la luz, como el maestro que lleva su conocimiento como luz para aquellos que aún no saben algo que requieren saber. Se trata, al fin y al cabo, de una búsqueda personal por entender y reinventar mis maneras de ver y, por tanto, de enseñar e investigar.

Tomando lo anterior como referencia, propongo un recorrido circular por las categorías, entendidas como colores, que componen esta investigación. Los tres primeros capítulos (colores primarios) y los tres intersticios (colores secundarios) se van complementando al superponerse; invitando a que, en el **Intersticio 3**, el lector pueda conectarse de nuevo con lo expuesto en el **Capítulo 1**. Luego de este recorrido circular, el **Capítulo 4**, ubicado metafóricamente en el centro de los otros, contiene las reflexiones finales; retomo los conceptos, tensiones y desafíos que representan el momento en que los tres filtros se unen y forman el blanco.

Contenido

¿Y si el resultado de la mezcla de los colores primarios no es negro, sino blanco?, p.4

Introducción, p. 8

Del Autoconocimiento a la Subjetividad, p. 17

De la Subjetividad a la Subjetivación, p. 20

¿Cómo estudiar la Subjetivación?, p. 22

La imagen del maestro en los documentos oficiales de la Educación Artística en Colombia, p. 25

El maestro, ¿Un hombre dentro del hombre?, p. 28

La subjetivación, ¿Un límite para la interculturalidad?, p. 71

CAPÍTULO 1

SUBJETIVACIÓN

Intersticio 3 Interculturalidad y Subjetivación

La cultura como filtro, p. 59

Jugar con los estereotipos,
p. 60

De la multiculturalidad a la interculturalidad, p. 62

Profe, ¿A qué hora llega bomba?, p. 66

CAPÍTULO 3

INTERCULTURALIDAD

¿Es posible hablar de arte relacional en la escuela?, p. 52

¡Hay una mujer muerta en la parte de atrás del colegio!, p. 54

Intersticio 2 Educación Artística e Interculturalidad

Intersticio 1

Subjetivación y Educación Artística

Producción pedagógica del sujeto, p. 34

CAPÍTULO 2

EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Educación Artística en un contexto neoliberal. El lugar del arte en la escuela, p. 39

Paradigma occidentalizado y moderno del arte, p. 42

Relatos trazados en mi trayectoria por la escuela y la Educación Artística, p. 44

CAPÍTULO 4

TRES LENTES ATRAVESANDO MI MIRADA

Somos sujetos narrativos, p. 76

Autonarrarse en la formación de docentes. Competencias interculturales, p. 78

Arte y narración en la investigación educativa, p. 81

La historia continúa, p. 83

Referencias, p. 89

Tabla de ilustraciones

Ilustración 1. Colores luz y colores pigmento	4
Ilustración 2. Detalle de la puerta de mi aula de clase. 2018	8
Ilustración 3. Mi mirada del aula de clase. 2018	12
Ilustración 4. Reproducción y construcción colectiva de la obra "La Berqueuse" del pintor Vincent Van Gogh. Estudiantes del grado décimo. 2018	15
Ilustración 5. Autorretrato elaborado por una estudiante del grado décimo, CEFA. 2011	17
Ilustración 6. Reproducción y construcción colectiva de la obra "Justicia" de la artista Débora Arango. Estudiantes del grado sexto. 2017	32
Ilustración 7. Reproducción y construcción colectiva de la obra "Los bailarines" del artista Fernando Botero. Estudiantes del grado sexto. 2017	37
Ilustración 8. Reproducción y construcción colectiva de la obra "Venus del espejo" del pintor Diego Velázquez. 2017	42
Ilustración 9. Técnicas de pintura. 2005	45
Ilustración 10. Primera pintura al óleo, imagen propuesta por la maestra. 2006	46
Ilustración 11. Bodegón. Óleo sobre lienzo. 2006	46
Ilustración 12. Reproducción de la obra "Dos cipreces" de Vincent Van Gogh. 2007	47
Ilustración 13. Instalación artística creada por estudiante del grado noveno en el marco del programa DeseArte Paz. 2017	55
Ilustración 14. Obra "Muertos deliciosos" creada por los y las estudiantes del programa DeseArte Paz. Exposición en la Galería Paul Bardwell del CCA. 2018	61
Ilustración 15. El ladrón. Elaboración colectiva. Estudiantes pertenecientes al programa DeseArte Paz. 2018	62
Ilustración 16. Frases seleccionadas por los estudiantes para describir al personaje "el ladrón". 2018	62
Ilustración 17. Reproducción y construcción colectiva de la obra "Venus de Urbino" del pintor Tiziano. Estudiantes del grado décimo. 2017	73
Ilustración 18. Reproducción y construcción colectiva de la obra "Armonía en rojo" del pintor Henri Matisse. Estudiantes del grado décimo. 2018	77
Ilustración 19. "Así soy yo" Autorrepresentación con silueta predeterminada. 1995	85

Introducción



Ilustración 2. Detalle de la puerta de mi aula de clase. 2018

¿Qué ocurre adentro de un aula de educación artística? ¿Qué le ocurre al maestro que habita este espacio? ¿Cómo abrir la puerta del aula a la investigación y, tal vez a través de esta, a la transformación?

Al nombrar la investigación en asuntos educativos en Colombia suelen emplearse diferentes términos indistintamente, entre ellos: *Investigación en Educación*, *Investigación sobre Educación* e *Investigación Educativa*; sin embargo, Restrepo Gómez (1996) hace una diferenciación de estos conceptos. Así, *La investigación en Educación* es una categoría macro que engloba las otras dos, incluye todas las perspectivas desde las que se investiga la educación, tanto desde afuera como desde adentro del escenario escolar. Por su parte, la *Investigación sobre Educación* es la que históricamente han realizado las así llamadas ciencias de la educación, como la sociología, la antropología y la psicología educativa. Se trata de una investigación que se vale de métodos, técnicas e instrumentos propios de estas ciencias para analizar, comprender, estudiar los fenómenos vinculados a la educación.

De otro lado, la *Investigación Educativa* se refiere a la investigación que se hace “de puertas para adentro de la escuela” (Restrepo Gómez, 1996, p. 21).; es decir, que realiza el maestro. En esta categoría es en la que los propios docentes tienen la posibilidad de investigar sobre las prácticas pedagógicas que desarrollan; sobre los contextos, conceptos y métodos; sobre los sujetos inmersos en los escenarios educativos; sobre sí mismos como sujetos poseedores y productores de saber pedagógico. ¿Qué posibilidades tiene el maestro de ser investigador al mismo tiempo que desarrolla su práctica pedagógica? ¿Qué retos representa para el maestro hacer investigación educativa?

La investigación que narro en este texto se inscribe en la *Investigación Educativa*, ya que soy yo, como maestro, al mismo tiempo el investigador; aquel que interroga diferentes elementos de mi práctica pedagógica en el área de educación artística. Como punto de partida para responder las preguntas anteriormente planteadas, una investigación al interior de la práctica pedagógica implica disponerse de una manera distinta, o, como lo dice Maxine Greene (1995) en el texto *El profesor como extranjero*, disponerse a mirar de una manera distinta; es necesario *extrañar la mirada*, desnaturalizar lo cotidiano, lo que culturalmente se asume como lo correcto o lo adecuado. Según la autora, el profesor, siendo un extranjero en su propia práctica, consigue “mirar con perplejidad e interrogativamente el mundo en el que se vive” (p. 82).

Teniendo en cuenta lo anterior, asumir el ejercicio de investigar requiere mirar la realidad desde un punto de vista extrañado. Mirar, más allá de una función biológica en las personas, es el principio de toda búsqueda; cuando alguien mira sabe dónde está, qué y quién lo rodea. Así, el maestro como investigador, como sujeto de la mirada atenta y aguda, encuentra otros sujetos que miran y, por tanto, se genera un cruce de miradas.

(...) apartar la mirada, quitar la mirada, manchar con la mirada, matar con la mirada, disimular la mirada, mirar mientras el otro nos mira, la fascinación de la mirada, el sostén de la mirada, etc. Esas variaciones o tonalidades del mirar, quizá, compongan aquello que Larrosa describe como una ética de la mirada, es decir, una forma de mirar que es, al mismo tiempo, una forma de responder o de hacerse responsable de la presencia del otro, del rostro del otro, de la mirada del otro (Skliar, 2010, p. 149).

Carlos Skliar (2010), retomando a Larrosa, nos recuerda en este planteamiento que el mirar exige tener una ética de la mirada, esto puede entenderse como ser consiente de cuáles son los efectos de la manera como miro al otro; asimismo, de la manera como respondo a su mirada, pues

Hay miradas que, en verdad, prohíben, niegan, limitan, detienen, imposibilitan, hostigan, impiden, estorban, delimitan, someten, acusan, etc., algo de la presencia y de la existencia del otro; son esas miradas que, al mirar, escudriñan al otro bajo el argumento de lo intruso, lo extranjero, lo extraño, lo no-familiar, en fin, lo ajeno. (...) Por otro lado, hay también miradas que habilitan, que posibilitan, que dan paso, que acompañan, afirman, hospedan, atienden, acogen, etc., al otro (Skliar 2010, p. 149).

Por eso, hablando de la ética de la mirada, es necesario, para tener la conciencia de cómo se mira y cómo se responde a la mirada del otro, que ésta, en cierto punto, retorne al sujeto que mira; esto, según Larrosa (1995) se puede hacer gracias a que la mente

(...) es un ojo que puede conocer/ver cosas. Y el autoconocimiento estaría posibilitado por una curiosa facultad del ojo de la mente, a saber, la de ver al propio sujeto que ve. Bien por "reflexión", a través de un espejo que hace "dar la vuelta a la luz" y presenta a la mente su propia imagen exteriorizada, bien porque el mismo ojo de la mente es capaz de "darse la vuelta", de "girarse hacia atrás" o "hacia adentro"(p. 293).

Debido a esa capacidad de la mente de devolver la mirada, de la cual habla Larrosa, se puede pensar en un sujeto que simultáneamente mira y es mirado a través de sus propios ojos; pero hay que tener en cuenta que no se trata de una visión completamente precisa, transparente, verdadera. Por eso el autor señala que habría que hablar de espejos que, de ciertas maneras, están deformados, o de ojos con precisión limitada, o de una luz poco potente, que no logra iluminar todo y que deja algunas cosas en la sombra. Esto significa que,

(...) en el límite, idealmente al menos, podría haber espejos puros, miradas precisas, iluminaciones adecuadas, o espacios intermedios transparentes, libres de obstáculos y de filtros; lo único que ocurre es que aún no hemos sido capaces de fabricar

esos espejos, de formar esas miradas, de construir esos instrumentos de iluminación, o de remover esos obstáculos y esos filtros. Todo un ideal de auto-transparencia que podría convertirse, casi sin esfuerzo, en un ideal pedagógico y/o terapéutico (Larrosa, 1995, p. 295-296).

Lo anterior implica que es necesario formar la mirada o, en otras palabras, aprender a mirar. Para ello, según Eisner (1998), es preciso preparar la capacidad de saber qué realmente cuenta y, en consecuencia, de saber qué no mirar, qué rechazar en la búsqueda de lo significativo. Esto exige unificar la sensibilidad y el esquema como capacidades de la mente, ya que “sin la sensibilidad las sutilezas del mundo social quedarían sin experimentar. Sin un esquema no es posible ningún tipo de significatividad” (Eisner, 1998, p. 51). En consonancia, Larrosa propone que aprender a mirar es saber hacia dónde dirigir la mirada y cómo dirigirla; moverse por el espacio y focalizar de manera ordenada, dar ciertos rumbos a la fluidez absoluta de las miradas, así “(...) lo que uno ve de sí mismo, con una mirada educada, es un doble de uno mismo. Pero un doble racionalizado, estabilizado, convenientemente espacializado, adecuadamente ex-puesto” (Larrosa, 1995, p. 324).

Por consiguiente, como sujeto maestro, teniendo un rol fundamental en la formación de otros sujetos, es necesario saber que aprender a mirar es una tarea permanente; que, ante la imposibilidad de una mirada completamente transparente y precisa, reconocer los filtros y las limitaciones de la propia mirada sería un primer paso para la captura de ese doble adecuadamente expuesto y estabilizado que menciona Larrosa, pues

(...) ¿Cómo desempolvar una idea de investigación si el ojo que ve ya ve borrosamente? ¿Podría tratarse la experiencia y la investigación educativas, al fin y al cabo, de evitar mirar con los ojos sucios, borrosos, con ojos asesinos? ¿Se trata, por lo tanto, de una ética de la mirada? (Skliar, 2010, p. 137)



Ilustración 3. Mi mirada del aula de clase. 2018

El presente texto es el resultado de poner en palabras y en imágenes las reflexiones, los debates, las tensiones y los hallazgos generados en el proceso de formación que ha significado para mí la Maestría en Educación en la línea de Pedagogía y Diversidad Cultural. Esta línea de investigación, acompañada por el grupo *Diverser*, ha asumido una apuesta ética y política por cuestionar las concepciones de investigación, educación, pedagogía, etc., heredadas de occidente; ha tratado de generar o recuperar otras formas de conocimiento posibles y, para ello, ha dado apertura a métodos de investigación alternativos que nutran el escenario académico con otras voces y miradas.

Uno de los aportes fundamentales que me ha brindado la línea, en la búsqueda de formas otras en la investigación, es la posibilidad (o tal vez la necesidad) de asumirme como objeto de investigación, de narrarme en primera persona y desde mi propia experiencia, establecer diálogos con discursos y prácticas que generan lo cotidiano en la escuela. Esto ha requerido trastocar la concepción de investigación que había aprendido, muy ligada al paradigma positivista, donde pretendía objetivar la realidad y, por ende, objetivar al otro.

En la primera etapa de esta investigación, en el ejercicio de extrañar o desnaturalizar mis maneras de mirar, fue esencial reconocer la necesidad de devolver hacia mí la mirada que estaba puesta en el otro, visto desde el déficit: el otro (mis estudiantes) como sujeto necesitado de mis

conocimientos para encaminar su configuración subjetiva. Esto significó, como tránsitos que han sido fundamentales en este proceso, dar paso a nuevas preguntas.

Al comienzo me preguntaba: ¿De qué manera la experiencia que propician las artes visuales dentro del área de Educación Artística y Cultural, puede aportar a la construcción de sujetos con conciencia crítica a nivel individual y social? Esta era una pregunta completamente puesta en el otro, como lo mencioné, visto desde el déficit; el investigador como aquel que encamina e ilumina al otro. Una segunda pregunta, como un primer tránsito en el giro de la mirada, planteaba: ¿Cómo visualizar las formas de subjetivación presentes en mi práctica pedagógica del área de Educación Artística y Cultural? En esta trataba de hablar tanto de mis estudiantes como de mi propia formación como sujeto, pero era muy ambigua y mantenía la tensión de dónde poner la mirada, había una mirada indefinida.

Luego de este tránsito por las preguntas, y reconociendo que al girar el ojo se puede avanzar en una ética de la mirada, pude formular dos preguntas que, aunque siempre con limitantes y basadas en ciertos filtros, finalmente me indicaron hacia dónde y cómo mirar: por un lado, ¿Cómo analizar las formas de subjetivación que he adquirido como sujeto docente de educación artística? Y, por otro lado, aunque complementarias, ¿De qué manera puedo resignificar mi práctica pedagógica de la educación artística a partir de las miradas que me posibilita una perspectiva intercultural?

En esta línea de ideas, opuesta a la posición que tenía en un comienzo como investigador, en la que debía mantenerme como una figura neutral para tener una visión objetiva de la realidad y del otro, Eisner (1998), al presentar seis rasgos distintivos que hacen cualitativa a una investigación, afirma que debe haber uso de un lenguaje expresivo que dé cuenta de la sensibilidad, la intuición y la singularidad del sujeto investigador. Se trata de transitar por universos blandos, maleables e inacabados, mas no de constatar leyes; se busca liberar al *sujeto enmascarado* en escrituras que tienen la pretensión de ser neutrales y objetivas. Se trata, al fin y al cabo, de implicarse como sujeto investigador y hacerlo evidente a la hora de contarlo, ya que siempre “la manera en la cual vemos y reaccionamos frente a una situación, y cómo interpretamos lo que vemos, llevarán nuestra propia firma” (Eisner, 1998, p. 51).

Esta maestría, más que el paso por un programa académico para la obtención de un título, ha sido la oportunidad de cuestionar y buscar transformar muchos elementos que me han ido formando como sujeto, de ahí mis preguntas de investigación. Los conceptos, los cursos, los autores y autoras me han generado grandes inquietudes, de hecho, han movilizadado en cada acción cotidiana mis maneras de ver y nombrar las cosas.

Durante el cuarto semestre tuve la oportunidad de hacer parte del proyecto “Educación global/pedagogía planetaria y espacio social. Una relación colaborativa entre Suiza y Colombia”, convenio interinstitucional entre la *Universidad de Antioquia* y la *Universidad Pedagógica de Berna (PHBern)* que me permitió vivir por cinco meses en la ciudad de Berna, Suiza y, entre otras cosas, hacer parte del módulo “Educación global en los contextos de la movilidad y la migración”. En este pude poner sobre la mesa algunos de los aportes que en el contexto latinoamericano se han desarrollado en los campos de la educación y la pedagogía, para tratar de entablar vínculos con los conceptos propios del contexto suizo. Esta experiencia de vida, que aportó grandes aprendizajes a mi proceso de formación, me permitió también un tránsito fundamental en este juego de miradas que para mí representa el oficio de investigar y enseñar: pasé de mirar a ser mirado como un otro, a representar la diferencia, lo extranjero, lo extraño.

Permeado por esta experiencia, en el recorrido que propongo a continuación, presento un poco de los espacios, los gestos, los sonidos y los objetos de la escuela; también presento un poco de los otros, de esos otros que me interpelan con sus propias miradas de la realidad a través de sus voces y sus gestos. Se trata de un tejido polifónico en el que se encuentran mis distintas voces (soy a la vez el autor, el narrador y el personaje principal) con las voces de los y las estudiantes, quienes, a través de la mía, hablan de la realidad educativa y social en la que viven sus propias historias.

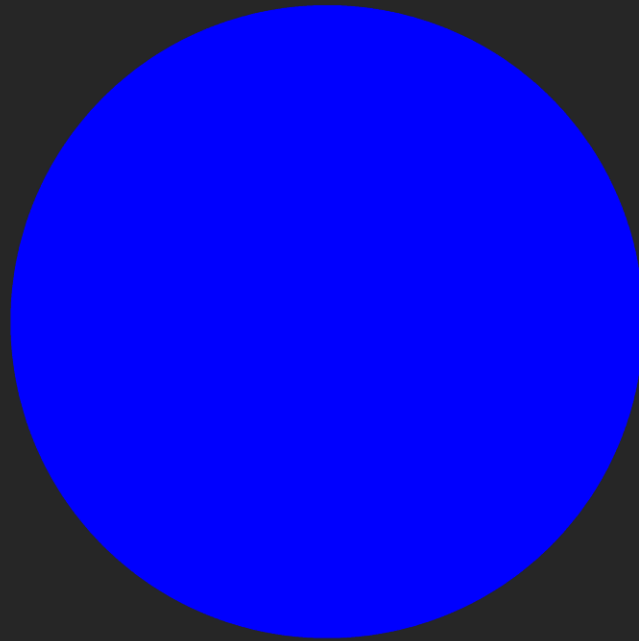
A lo largo del texto se encuentran fragmentos que hacen parte de la narración de mi experiencia de la escuela como estudiante, diferenciando cuatro etapas de mi formación: educación pre-escolar, primaria, secundaria y universitaria. Estos escritos corresponden a un periodo de tiempo comprendido del año 1994 al 2012. Pero en el presente texto no se encuentran en orden cronológico, sino que van apareciendo como ‘flashbacks’ que dialogan con la escritura en presente, la cual, a su vez, se divide en dos formas: hay una que corresponde a mi diario de

campo de los años 2017 y 2018, en el cual, ya no como estudiante, sino como profesor, narro mi experiencia de la escuela y la enseñanza de las artes plásticas; por su parte, está lo que llamaría un texto base, con el que busco unificar las distintas voces mencionadas con las de los autores y autoras, con el universo de las categorías y los conceptos.

Asimismo, aparte de las imágenes que me permiten mostrar miradas, momentos y lugares específicos que se articulan directamente a las palabras incluiré, en diferentes apartados del texto, el resultado de un ejercicio que he realizado con distintos grupos desde el año 2017, en el cual, partiendo de la reproducción de pinturas de gran renombre en el mundo del arte, se puede evidenciar qué pasa cuando muchas miradas se encuentran y, pese a ser tan diversas, se hacen una.



Ilustración 4. Reproducción y construcción colectiva de la obra "La Berquese" del pintor Vincent Van Gogh. Estudiantes del grado décimo. 2018



Capítulo 1

Subjetivación

Del autoconocimiento a la subjetividad

Durante mi formación en la Licenciatura en Educación: Artes Plásticas, en cursos como *Sujeto y Educación, Didáctica general y aplicada y Antropología pedagógica*; realicé algunos ejercicios en los que pude pensar sobre y desde mí mismo, en mis intereses, y en estrategias reales y posibles para la escuela. Estos ejercicios me llevaron a pensar en mi historia de vida, en los métodos posibles para el ejercicio docente ¿Esto como lo enseñaría? y en los sujetos con los que me encontraría en el escenario escolar: los y las jóvenes de la básica secundaria y media académica. En estos tres cursos empecé a encontrar un interés por investigar cómo las personas pueden conocerse a sí mismas por medio del arte y, particularmente, por medio de una técnica como el autorretrato.

En los últimos semestres del pregrado, tomé los cursos *Práctica Docente I y II*, los cuales incluían la inserción en una institución educativa bajo la figura de practicante. La institución educativa que seleccioné fue una en la que sólo estudiaban mujeres en los grados décimo y undécimo; después de un ejercicio de observación, propuse una secuencia didáctica que tenía como concepto central el autorretrato, tomándolo no sólo desde un medio tradicional de las artes como el dibujo, sino también desde otros medios contemporáneos del arte como la instalación artística². Como resultado, las estudiantes se apropiaron de diferentes espacios de la institución empleando sus propios objetos y, en ocasiones, incluyendo sus propios cuerpos como elementos centrales de sus obras. Sistematicé esta experiencia en la monografía de grado “Recono-Ser el

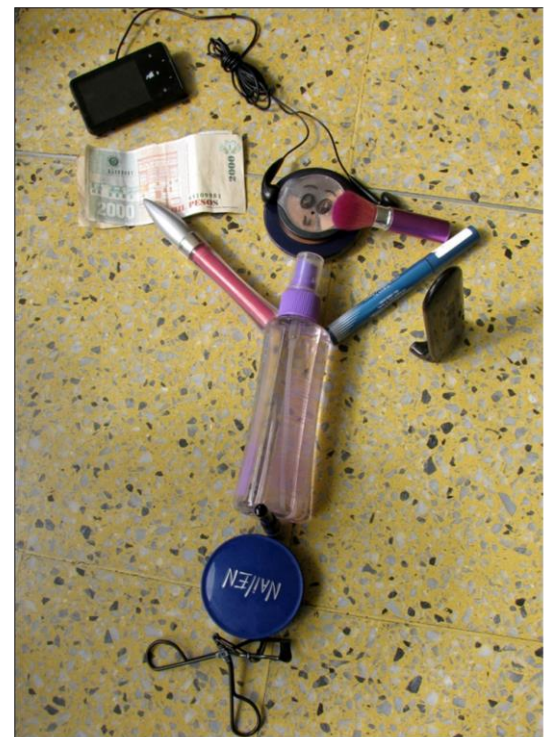


Ilustración 5. Autorretrato elaborado por una estudiante del grado décimo, CEFA. 2011

² Una expresión contemporánea de las artes visuales que se define como la transformación del espacio a través de relaciones entre materiales, objetos, cuerpos, audiovisuales u otras propuestas estéticas a manera de dispositivo que pretende la discursividad artística.

Espacio. Sistematización de la práctica docente basada en la instalación y el autorretrato en el Centro Formativo de Antioquia CEFA, 2011”.

Después de graduarme en el 2012 y llegar a la escuela como docente en el 2013, mi interés por el autorretrato continuó y seguí realizando actividades con los y las estudiantes en los que estuviera involucrada la mirada sobre sí mismos/as para, de esta manera, propiciar el autoconocimiento. En los años 2015 y 2016, siguiendo mi motivación por este tema, participé en algunos talleres ofrecidos por MOVA³: *Documentación de narrativas pedagógicas; Sujeto, subjetividad y escuela; Escritura creativa para el aula y Escuela diversa*. Como resultado de estos cursos escribí un texto que llamé “Retrato del profe de artes”, en el que hice conscientes distintas situaciones en mi proceso de formación como docente; comprendí el poder que tiene la narrativa, el contarse, el trascender la esfera de lo íntimo para reconocerse un personaje cuya historia se teje en relación con otras historias en un escenario tan diverso como lo es la escuela. Traigo a colación un fragmento que aún tiene mucha resonancia para mí en este proceso investigativo, pues retoma el momento en el que me enfrenté, literalmente, a la escuela.

Luego de haberme graduado como Licenciado en Artes Plásticas, comencé a trabajar en el barrio Blanquizal de la comuna 13 de la ciudad de Medellín. Si antes existían miedos y preguntas sobre mi labor docente, allí se incrementaron a un nivel insospechado. Me encontré con estudiantes envueltos en un sinfín de problemáticas como la violencia, la pobreza y la drogadicción. Anteriormente, el hecho de ser ‘profe’ me causaba sólo sensaciones positivas, pero allí me causó terror, impotencia, tristeza, miedo... El concepto de autoridad tenía que verse reflejado con un grito o un golpe en la mesa, por lo menos mis compañeros con años de experiencia en este lugar así me aconsejaban: “¡Pégueles el berrido!”, “No vaya a ser buena gente con ellos”, “Sea bien mierda”, “Si usted se deja, se lo comen vivo”.

Han pasado seis años desde el momento que narré en este fragmento; en éstos, he trabajado en cuatro instituciones educativas de la ciudad de Medellín, tres privadas y una

³ Centro de innovación del maestro de la ciudad de Medellín

pública. Aunque algunas de las emociones expresadas continúan siendo parte de mi experiencia actual de la escuela, he podido cuestionar y resignificar continuamente algunas de las expresiones utilizadas por mis compañeros de trabajo en ese año: ¿Qué significa eso de no poder ser “buena gente” con los estudiantes? ¿Qué implicaciones tiene “pegar el berrido”, gritar? ¿Cómo es posible que los estudiantes se “coman vivo” al maestro?

Y es precisamente por eso que el concepto que encontré en los cursos de Mova, la subjetividad, me sigue inquietando y dando luces para interrogar distintos elementos de mi práctica pedagógica. Al empezar a leer a algunos autores como Michel Foucault, comprendí que la noción de autoconocimiento es sólo una parte, quizá un primer paso en las diversas capas de sentido que componen la formación del sujeto. Foucault (1994) lo expresa de esta manera:

Esta cuestión del sujeto, y del conocimiento del sujeto, ha sido planteada, hasta la actualidad, de otra forma, bajo la fórmula del Oráculo de Delfos: concóctete a ti mismo. Pero, en realidad, esta fórmula de concóctete a ti mismo va acompañada siempre, por otra parte, de otra exigencia: ocúpate de ti mismo (p. 33).

Entonces, ocuparse de uno mismo, que según Foucault en la modernidad ha quedado relegado al parecer suficiente conocerse, lleva al concepto de *cuidado de sí* propuesto por el mismo autor, acompañado, sin embargo, del *conocimiento de sí*: “El cuidado de sí consiste en el conocimiento de sí. El conocerse a sí mismo se convierte en el objeto de la búsqueda del cuidado de sí. La ocupación consigo mismo y las actividades políticas están relacionadas” (Foucault, 1995, p. 59).

Es necesario, para Foucault, que el sujeto se transforme espiritualmente para acceder a la verdad sobre sí mismo, para conocerse; pero esto no es suficiente, es necesario también ocuparse de sí, cuidar de sí, llegando a lo que denomina *práctica de uno mismo*. Lo anterior implica ubicarnos en un marco de corrección, de liberación, de lo que el autor llama volver al buen camino que el sujeto ha perdido; implica, por tanto, entender la *práctica de uno mismo* como convertirse en algo que nunca se ha sido (Foucault, 1994).

De esta manera, pasar de la noción de autoconocimiento a la de subjetividad, con las implicaciones que esta tiene, me ha permitido un abordaje más amplio de la pregunta por los

distintos elementos que confluyen en la formación del sujeto; inquietud que ha atravesado mi práctica pedagógica en la educación artística durante estos años.

De la subjetividad a la subjetivación

Para empezar a esbozar este tránsito entre la subjetividad y la subjetivación, es pertinente una aproximación a la noción de Sujeto y, para ello, me remitiré a la definición que propone Foucault (1996):

Hay dos significados de la palabra sujeto; sujeto a otro por control y dependencia y sujeto como constreñido a su propia identidad, a la conciencia y a su propio autoconocimiento. Ambos significados sugieren una forma de poder que sojuzga y constituye al sujeto (p. 7).

De acuerdo con lo anterior, el poder actúa sobre el sujeto de dos maneras: por un lado, se trata de un poder externo que lo sujeta a ciertas estructuras, que viene de las instituciones, los discursos, etc.; por otro lado, es un poder que el sujeto ejerce sobre sí mismo. En relación con Foucault, Butler (2001), hablando del sometimiento como la condición previa para la existencia del sujeto, enuncia: “El poder es simultáneamente externo al sujeto y la propia jurisdicción del sujeto” (p. 26). Así, el poder es condición para la existencia del sujeto y, al mismo tiempo, el sujeto efectúa el poder, esto es lo que la misma autora denomina el antes y el después del sujeto, ya que “Aunque se trata de un poder que es ejercido sobre el sujeto, el sometimiento es al mismo tiempo un poder asumido por el sujeto, y esa asunción constituye el instrumento de su devenir” (Butler, 2001, p. 22).

Teniendo claro que el sujeto es formado en medio de relaciones de poder, Foucault (1996) identifica dos orillas en estas relaciones: la relación de violencia y la pasividad. No obstante, en medio siempre hay resistencia, emergiendo lo que el autor nombra *puntos de insubordinación*, pues, para que exista tal poder, es necesaria cierta libertad, cierto contrapunto que permita la existencia de una *atracción recíproca* entre las relaciones de poder y las estrategias de lucha (Foucault, 1996, pp. 20-21).

Para ambos autores el sujeto se subordina al mismo tiempo que se constituye, por eso, metafóricamente, como en el caso de una bisagra, ambos lados están en permanente relación, funcionan y posibilitan su existencia recíprocamente, uno no existe sin la existencia del otro en la formación de la subjetividad. Por tanto, ahora comprendo que la palabra sujeto (como sujeto a) se refiere tanto al poder externo como interno; tanto al sometimiento como a la libertad a la que da cabida el concepto. Al respecto, Fornet-Betancourt (2009) afirma que “Una forma de subjetividad no solamente libera. Una forma de subjetividad también sujeta” (p. 13).

Así pues, para comprender cómo funciona el poder de manera simultánea en la formación de sujetos, considero fundamental asumir un abordaje en doble vía; para ello planteo, por un lado, el interrogante ¿Cómo llegué a ser lo que soy? Como producto o resultado del poder que, al principio siendo externo, se internalizó. Y, por otro lado, ¿Qué puedo hacer de lo que soy? lo que podría denominarse condiciones de posibilidad o potencia; se trata de la resistencia que produce el sujeto frente a lo que lo ata y lo determina a ser de ciertas maneras. Al respecto, Butler (2001) sostiene: “Consideremos que el sujeto no sólo se forma en la subordinación, sino que esta le proporciona su continuada condición de posibilidad” (p. 18). Y, continuando, la misma autora propone que “el análisis de la sujeción es siempre doble, puesto que rastrea las condiciones de la formación del sujeto y el volverse contra ellas que posibilita la emergencia del sujeto y de su perspectiva” (p. 41).

Esto quiere decir que, tanto la sujeción como la subjetivación⁴ se refieren al proceso por el cual, por el poder externo y el interno, un ser humano deviene en la categoría Sujeto. Michel Foucault, citado por Gómez & Jódar (2003), afirma: “Yo llamaría subjetivación al proceso por el cual se obtiene la constitución de un sujeto, más exactamente de una subjetividad, que no es evidentemente más que una de las posibilidades dadas de organización de una conciencia de sí” (p. 55).

Teniendo en cuenta que la subjetividad obedece a un resultado, a un proceso que de cierta manera ha finalizado y se ha concretizado, he decidido utilizar la subjetivación como categoría conceptual y metodológica para esta investigación. Esta decisión se debe a que la subjetivación,

⁴ Aunque en las traducciones de los textos de Butler se utiliza el término sujeción, en la mayoría de traducciones de Foucault y de otros autores, así como en los textos de autores hispanoamericanos, se emplea el término subjetivación. Por tanto, yo utilizo a lo largo de este trabajo el término Subjetivación.

como proceso, permite entender que la formación de un sujeto es permanente, que no se puede hablar ni de un comienzo ni de un fin completamente claros, que escapa a determinismos y a una identificación con una única forma de ser y actuar.

Tassin (2012), define la subjetivación como “un proceso y no un estado (una situación, un estatus o un principio del ser)” (p. 37)., el mismo autor manifiesta, con respecto al mismo concepto, que es “(...) la producción de una disyuntura (sic), de una desidentificación, de una salida fuera de sí, más que la de un devenir sí mismo, más que una apropiación de sí, un recogimiento de sí que identifique un ser a lo que es, o a lo que se supone que debe ser, o a lo que desea ser, o incluso a lo que se le exige que sea” (p. 37).

En consonancia, Fonet-Betancourt (2009) señala: “no hay sujetos; hay más bien procesos de subjetivación” (p. 11). Esto es, la subjetivación como proceso, y no la subjetividad como resultado, me ha permitido reconocer que siempre hay otras maneras posibles de ser en medio de las relaciones de poder, ya que, como nos recuerda Foucault (1996), “Es probable que hoy en día el objetivo más importante no sea descubrir qué somos sino reusarnos a lo que somos” (p. 11).

¿Cómo estudiar la subjetivación?

Retomo los dos interrogantes que, a mi juicio, resumen el abordaje dual que debo tomar a la hora de estudiar la formación del sujeto: por un lado, ¿Cómo llegué a ser lo que soy?, o, esto que soy, ¿Dónde lo aprendí? Por otro lado, ¿Qué puedo hacer yo de lo que se ha hecho de mí? Así, para realizar un análisis en doble vía que permitiera ver los dos lados de esta formación, construí un diseño metodológico que facilitó visualizar elementos del poder, tanto externo como interno, necesario para la subjetivación.

Valiéndome del carácter práctico, estético y reflexivo de las artes y la narrativa, tomé elementos de dos métodos de investigación que pueden ser considerados alternativos en la Investigación Educativa en Colombia: la *Investigación basada en las artes* (Hernández, 2000) y la *Investigación biográfico-narrativa* (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001; Connelly & Clandinin, 1995; Rivas-Flores, 2014). Ambos, provenientes del giro narrativo de la investigación

cualitativa, son una alternativa ontológica, epistemológica y metodológica que posibilita una noción amplia y plural de conocimiento; buscan recuperar “Formas narrativas que representan geografías de la experiencia humana que habían quedado ocultas bajo la capa del objetivismo” (Hernández, 2000, p. 89).

La *Investigación biográfico-narrativa* es un método que, valiéndose de técnicas como la observación participante y de instrumentos como el diario de campo y los relatos de sí o autonarraciones, busca exaltar las historias de vida en la educación. Connelly & Clandinin (1995), lo exponen de esta manera:

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias (pp. 11-12).

Por su parte, la *Investigación basada en las artes* busca llevar el hacer del arte a la investigación; propone incluir datos estéticos como alternativa a los lingüísticos y numéricos. Mediante las perspectivas Literaria, Artística y Performativa, plantea la inclusión de creaciones artísticas más allá de las fotografías como simples evidencias del proceso; las imágenes son textos independientes o relatos autónomos que establecen un contrapunto al texto escrito, hay un diálogo en el que ninguno de los dos tiene mayor peso que el otro (Hernández, 2008). En la misma línea de la *Investigación basada en las artes*, la propuesta metodológica surgida en Norteamérica, conocida como *A/r/tography* (Irwin, en García Roldán, 2012), me permitió hacer consciente la importancia de incluir otra mirada a la del maestro e investigador, la del artista. Si soy los tres personajes presentes en el acrónimo que le da nombre a esta propuesta (*Artist, Researcher, Teacher*), puedo hablar de tres miradas que se complementan para ver y luego narrar, con palabras e imágenes, los dos lados de la formación del sujeto.

Además de estos métodos, empleé la técnica del Análisis documental (Galeano Marín, 2018) en la revisión de los documentos oficiales del área de educación artística en Colombia (*Lineamientos Curriculares de la Educación Artística*, Ministerio de educación nacional MEN, 2000 y *Orientaciones pedagógicas para la Educación Artística en básica y media*, Ministerio de educación nacional MEN, 2010). Rastreeé, como parte del poder externo, los discursos oficiales sobre el sujeto maestro de educación artística en Colombia, así como los conceptos y enfoques presentes sobre las principales categorías de esta investigación. Realicé la revisión de ambos documentos partiendo de un *sistema de codificación y categorización*⁵ que me permitió abordar algunos interrogantes, tales como ¿Cuál es la imagen del docente presente en estos documentos? ¿Cómo se espera que sea su formación? ¿Qué se espera del trabajo de este docente en la escuela?

Esta es la propuesta metodológica para estudiar la formación del sujeto maestro de educación artística, en este caso, a partir de mi propia experiencia a lo largo de mi trayectoria por la escuela; pero tengo claro que este no es un método fijo que me permite obtener una mirada completamente transparente y precisa, está llena de matices, de filtros que se deberán reinventar de manera permanente. Asimismo, teniendo en cuenta la condición inacabada del sujeto, Larrosa (2000) explica así la imposibilidad de un método fijo para acceder a la propia verdad:

(...) no se puede fijar un método seguro ni una vía recta para llegar a la verdad sobre uno mismo: no hay un camino trazado de antemano que sólo habría que seguir sin desviarse para llegar a ser el que se es. El itinerario hacia uno mismo está por inventar, de una forma siempre singular, y no puede evitar ni la incertidumbre ni los rodeos. (...) no hay un yo real y escondido que descubrir. Detrás de un velo siempre hay otro velo, detrás de una máscara otra máscara, detrás de una piel otra piel. El yo que importa es el que hay más allá de lo que se toma habitualmente por uno mismo: no está por descubrir sino por inventar; no por realizar sino por conquistar; no por explorar sino por crear (p. 9).

⁵ Elaboré la codificación y categorización después de contar, en primera instancia, con unidades de registro, es decir, palabras clave asociadas a las categorías que fui buscando en el interior de los textos. En segunda instancia, con unidades de contexto, que se refieren a las partes del documento en las que se ubican las palabras y a la intención que los autores les dan en el sentido global de sus postulados.

La imagen del maestro en los documentos oficiales de la Educación Artística en Colombia

Según los *Lineamientos Curriculares de la Educación Artística* (MEN, 2000), que en adelante nombraré *lineamientos*, el sujeto maestro que se requiere para la implementación del área en mención, es un sujeto intelectual, un profesional consiente de la necesidad de formarse continuamente. El documento hace énfasis en esto debido a que históricamente se ha pensado que cualquier persona, sólo por dominar una técnica que puede ser catalogada arte o artesanía, está preparada para encargarse de la educación artística en la escuela. Pero este requerimiento no está acompañado de la corresponsabilidad del estado para facilitar las condiciones en las que los docentes puedan formarse de manera continua, accediendo a programas de posgrado, a grupos de investigación, a plataformas que legitimen su función como intelectuales en la sociedad.

El mismo documento, al hacer ciertas descripciones generalizadas sobre los maestros del área en el país, parte de un prejuicio:

Como bien se sabe, son excepcionales los maestros o maestras que tienen el bagaje cultural y el don para conmover e interesar a sus estudiantes solamente con su palabra, motivándolos. En otras palabras, pocas veces los maestros involucran los sentimientos, evocaciones, las nociones o visiones del mundo más auténticas de los alumnos en las maneras como los invitan a aprender cosas y a expresarlas. Y todavía más escasos los que confían en los estudiantes, los escuchan y los tienen en cuenta en la construcción de conocimiento; asumiendo el reto de estar dispuestos a conjugar los conocimientos con los caminos que ellos abran (MEN, 2000, s. p.)

En consecuencia, se podría decir que la imagen del maestro en este documento presenta dos caras completamente opuestas: por un lado, su función es ser un intelectual del arte y la pedagogía; por otro lado, según la cita anterior, pocos docentes cuentan con un amplio bagaje cultural y con una mirada sensible hacia las necesidades y expectativas de sus estudiantes.

En el otro documento oficial analizado, las *Orientaciones pedagógicas para la Educación Artística en básica y media* (MEN, 2010), que en adelante nombraré *orientaciones*, se

encuentran otras concepciones del maestro del área. En primera instancia, se habla de un docente capaz de reconocer aspectos internos y del entorno familiar y social de cada estudiante: debe reconocer en el estudiante una persona, esto implica interesarse por su historia de vida y los sucesos y sujetos que hay alrededor de ella.

El docente en Educación Artística debe, como reto permanente, tener en cuenta el universo propio de cada estudiante. Esta afirmación habla de un aspecto fundamental del rol del docente en la Educación Artística. La atención que el docente preste a la dimensión subjetiva de cada estudiante, a ese universo desconocido, es fundamental para el desarrollo de la expresión simbólica. Esto hace necesario un nivel de atención individualizada del docente a cada estudiante y hace del aula un espacio propicio para inculcar en estudiantes y docentes el respeto por la expresión de los demás (MEN, 2010, p. 55).

Este rol del maestro, que debe procurar la atención individualizada a cada estudiante, tiene varios matices que vale la pena problematizar. En condiciones ideales, un maestro debería presentar métodos diversos de enseñanza y evaluación acordes con la diversidad que representan sus estudiantes en términos de la manera como aprenden y como dan cuenta de lo que han aprendido. También es necesario el acompañamiento a cada estudiante en su formación permanente como sujeto. No obstante, este requerimiento entra en tensión con las realidades escolares del país, tanto en los colegios oficiales como en muchos de los privados, pues la cantidad de estudiantes por aula, la mayoría de veces, supera los treinta y algunas veces los cuarenta; asimismo, hablando de manera particular de una institución pública, a un docente del área de educación artística se le asignan once grupos, esto si tiene la suerte de que la intensidad horaria del área sea de dos horas por semana, si no, pueden ser muchos más. El tiempo de diálogo con los estudiantes es muy poco si se tiene en cuenta la cantidad de actividades tanto académicas como administrativas incluidas en la asignación laboral docente en el país.

En segunda instancia, las *orientaciones* plantean que el maestro debe ser un sujeto del ejemplo, un sujeto ejemplar:

El estudiante imita las acciones del maestro y reconstruye internamente los procesos mentales que dirigen dicha acción, aplicando métodos de conocimiento

inductivos. Esto obliga al docente a reconocer su rol como “ejemplo”, además de poner al estudiante en contacto con obras y artistas representativos (p. 50).

Esto exige ciertas actitudes y aptitudes ejemplares que debe tener el maestro del área. Sin entrar en la discusión sobre la figura ejemplar en términos éticos, el documento hace énfasis en la necesidad de dominar con suficiencia las técnicas que hacen parte de los diferentes campos del arte para poder ser un ejemplo en estas a la hora de la enseñanza. Pero esto representa una tarea imposible al mirar la cantidad de disciplinas que este debería manejar. Basta mirar los campos de la educación artística que se presentan en ambos documentos para saber que ningún docente tendría la posibilidad de especializarse en cada uno de ellos como para servir de ejemplo en su enseñanza.

Las *orientaciones* mencionan que existen diferentes perfiles de docentes del área y que, por tanto, cada institución debe reconocerlos al momento de trazar una ruta para la implementación de la propuesta curricular de la educación artística. Esto, por un lado, es importante a la hora de reconocer que los docentes del área pueden provenir de diferentes formaciones específicas en una disciplina artística como las artes visuales, la música o las artes escénicas. Por otro lado, representa un problema aún no resuelto y del que, según ambos documentos, deben encargarse las instituciones educativas de manera autónoma: la necesidad de una formación para los estudiantes que incluya las diferentes disciplinas artísticas según sus intereses, en contraposición a la formación específica de muchos docentes que se ven enfrentados a un currículo ajeno a sus competencias profesionales, tal como me ha sucedido en algunas instituciones en las que he laborado, pues incluyen en sus planes de estudio elementos específicos de la música y las artes escénicas que entran en tensión con mi saber disciplinar.

Si bien defiende una formación docente especializada en una de las diferentes disciplinas del arte para que, desde ésta, se puedan establecer relaciones con las demás, reconozco las limitaciones que tiene mi práctica pedagógica en el área de educación artística para abordar temas de otras disciplinas artísticas que tal vez interesen más a algunos estudiantes que las artes visuales. Hay limitaciones, por ejemplo, para asumir el cuerpo como un elemento central del arte, como expresión viva de las personas.

Resumiendo, en ambos documentos se puede encontrar una serie de exigencias para que el maestro desarrolle su práctica pedagógica de manera satisfactoria; no obstante, desconocen algunos de los contextos y la propia realidad subjetiva de éste. Identifico una imagen lejana, vaga e imposible del sujeto maestro: aquel que todo lo sabe, lo ve y lo puede. Las palabras de Rivas-Flores (2014) caen como anillo al dedo para expresar esta situación:

Estas regulaciones constituyen, en mi opinión, la narrativa “oficial” de la profesión, que va construyendo un modo de hacer y de pensar que “obliga” la acción de los docentes en sus prácticas. Es un relato que configura una realidad desde el punto de vista de las agencias que lo elaboran. El problema se inicia cuando esta narrativa entra en conflicto con aquellas que elaboran los propios docentes y que son reducidas a la categoría de “conocimiento vulgar” y, por tanto, no válido para organizar la enseñanza (Cochram-Smith & Lytle, 2002). En términos literarios, podría hablar de un “género menor” frente a la “gran literatura”. El resultado suele ser la existencia de dos narrativas paralelas. La cotidianidad de la vida del docente queda alejada de las narrativas oficiales, lo que dificulta su transformación en un sentido que no sea el definido por la institución (p. 103).

El maestro, ¿Un hombre dentro del hombre?

Al hablar de subjetividad en la escuela, es común que se piense en los estudiantes como sujetos en formación, como sujetos que requieren del maestro para efectuar las transformaciones necesarias para acceder a la verdad sobre sí mismos. Foucault (1994) plantea la necesidad de la mediación de un “otro” en la *práctica de uno mismo*, haciendo énfasis en el maestro como el “otro” mediador de sus discípulos a través de la *parresia*⁶, concepto que remite a una técnica que el maestro debe utilizar para la transformación de sus discípulos. Es innegable la importancia de la mediación del maestro en la formación de sujetos como un personaje en las historias de sus

⁶ Este término se refiere a la vez, a mi juicio, a la cualidad moral (la actitud, el ethos) y al procedimiento técnico indispensable para transmitir el discurso verdadero a aquel que tiene necesidad de él para constituirse en soberano de sí mismo, en sujeto de verdad respecto a sí mismo. Para que el discípulo pueda efectivamente recibir el discurso verdadero como es necesario, cuando es necesario, en las condiciones oportunas, es preciso que este discurso sea pronunciado por el maestro en la forma general de *parresia* (sic) (Foucault, 1994, p. 98).

estudiantes. Pero, si damos giro a esta situación, ¿Cuán importante es la mediación de los estudiantes para la formación del maestro?

Es por ello que en esta investigación, que tenía la mirada puesta en mis estudiantes en un comienzo, la mirada retornó a mí, al maestro, para reconocermé un ser en formación permanente, un sujeto inacabado e imperfecto, un sujeto que trata de escapar de los planteamientos estáticos, pesados e inertes que la mayoría de veces representan los discursos oficiales. Con formación no me refiero sólo a un sujeto que se educa permanentemente para mejorar sus prácticas, me refiero, de forma amplia, a un sujeto cuya forma va cambiando, se va moldeando y transformando; tanto desde afuera como desde adentro, se va formando como imagen y como discurso. Hay un molde, pero hay también una resistencia que lo hace no ajustarse completamente a éste. La profesora Maxine Greene (1995) muestra la figura del maestro de esta manera:

Frecuentemente, el profesor es tratado como si no tuviera una vida propia, como si no tuviera un cuerpo, un lenguaje, una historia o una interioridad. Los especialistas en educación parecen presuponer “un hombre dentro del hombre” cuando describen a un buen profesor como alguien infinitamente seguro, atento y complaciente, técnicamente eficiente, insensible a los cambios de humor. Probablemente le definan por el rol que “se espera” que desempeñe en la clase, con todos los cabos bien atados y todas las dudas resueltas. Las diversas realidades en las que él existe como persona viva han sido pasadas por alto. Su biografía personal ha sido obviada, así como las diferentes maneras en las que se expresa a sí mismo a través del lenguaje, los horizontes que percibe, las perspectivas con las que mira el mundo (p. 85).

Retomado la frase expresada por Greene (1995), “un hombre dentro del hombre”, siento que muchas veces esta idea ha determinado mis maneras de ser en la escuela, la forma en la que me relaciono con los sujetos, el espacio y conmigo mismo en mi ejercicio docente. Ese no quedar expuesto, ese no mostrarse como un docente sensible, emocional, ha estado presente en mi oficio de maestro: ¿Qué puedo mostrar y qué no? ¿Cómo debo ser visto? ¿Cuál es el ideal del profesor? ¿Cómo se espera que sea yo como maestro?

Son las 5.50 am., hace frío y apenas comienza a salir el sol. Estoy abriendo el candado de mi aula, la 201 D; en medio del silencio propio de la mañana, empiezo a escuchar las voces de los y las estudiantes que llegan al colegio. Me abstraigo por un momento de ese espacio y mis pensamientos están llenos de miedo e incertidumbres. ¿Qué va a pasar hoy? Tengo seis horas de clase: con noveno, décimo y sexto. –Ojalá vengan con buena disposición.

Entro al salón y recojo algunas basuras que dejaron los estudiantes el día anterior en la jornada de la tarde; enciendo las luces y me paro en la puerta a esperar.

-Buenos días, ¿Cómo amaneció?

-Buenos días 'profe', hola Luis, buenos días, hola Luis Carlos, 'Pro'

Algunos simplemente levantan las cejas indicando el saludo, con otros no hay respuesta al contacto visual, a esos les digo un poco más fuerte: ¡Buenos días!, la mayoría responde lo mismo.

Jorge Larrosa, en la presentación del libro *P de Profesor* en Córdoba, Argentina en el 2018, expresó que más que métodos, un profesor tiene maneras, maneras de ser y de hacer que, al repetirse, configuran el *oficio de profesor*. Precisamente la repetición de gestos cotidianos, pequeños, o ínfimos (como los nombra el profesor Larrosa) configura su práctica en el espacio escolar. Sin embargo, esa repetición de gestos no obedece a algo mecánico, se refiere más bien a una apropiación, siempre singular, de los espacios, los objetos, los discursos... Son emociones, sensaciones hechas gestos y manifestadas en el cuerpo, un cuerpo que se está presente, que está expuesto; diferente al docente presentado como una imagen abstracta, lejana e invisible.

*Doy la vuelta por todas las mesas y pregunto lo mismo: ¿Cómo van? Respondo una que otra pregunta y doy algunas sugerencias a nivel estético y/o conceptual. - ¿Qué quieres decir? -
- ¿Has pensado qué quieres generar en la persona que vea tu obra?*

Miro la hora y veo que es casi momento de terminar, pido que suspendan la actividad y guarden los materiales, doy instrucciones para la siguiente sesión y los materiales necesarios para esta. Empiezo la difícil tarea de todos los días, - ¿Quiénes son del aseo esta semana?

Repito, - ¿Quiénes son del aseo esta semana?

Por fin terminan el problemático aseo, - se ‘voló’ este o el otro, -él no quiere barrer, -yo no voy a botar la basura, -eso le toca a ella. Al final toman todas sus cosas y se dirigen al aula que les corresponde. Todo vuelve a empezar, llega otro grupo y otra vez estoy parado en la puerta diciendo buenos días.

Repeticiones, gestos, maneras; no un sujeto con cuerpo, sino un sujeto-cuerpo, con risa y con llanto, que escapa al rol neutral y perfecto que se espera en los discursos oficiales. El hombre dentro del hombre tiene la necesidad de salir y relacionarse, de recomerse un personaje en otras historias y de reconocer los personajes que hacen parte de la suya propia. No se trata de una narrativa en soliloquio, de un escribirse solo, aislado; se trata, como meta, de alcanzar un yo dialógico, un yo que supere el monólogo para reconocerse parte de una red, de un entramado de historias que se escriben simultáneamente; como bien lo exponen Bolívar et al (2001), de una polifonía de voces. Los mismos autores, hablando de la idea del “Yo”, sostienen:

En lugar de entender el yo desde un marco *epistémico*, propio de la herencia cartesiana, que privilegia las representaciones cognitivas y el razonamiento formal, el enfoque narrativo da prioridad a un *yo dialógico* (naturaleza relacional y comunitaria de la persona), donde la subjetividad es una construcción social, interactiva y socialmente construida en el discurso. El yo (self) no tiene prioridad epistemológica en el origen del conocimiento, ahora recuperamos la dimensión (antes calificada de “subjetiva”) de vivencias y sentimientos, en los contextos “transnacionales” y relacionales de la vida cotidiana (Bolívar et al, 2001, p. 22).

En consonancia, Rivas-Flores (2014), hablando de la práctica docente como construcción colectiva que se construye social e históricamente, propone que

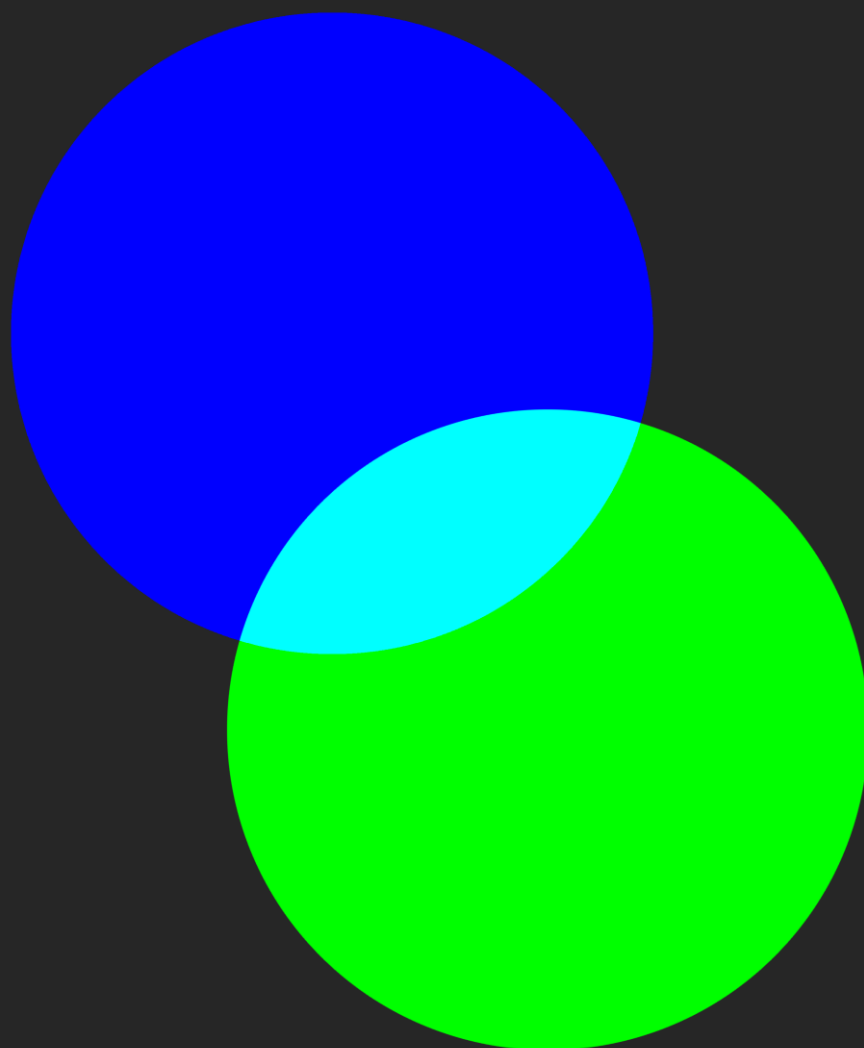
(...) las narraciones que ofrecen los docentes y estudiantes de la investigación revelan qué tipo de realidad se está construyendo en los escenarios sociales, educativos y

políticos actuales. Además, evidencian cuáles son estos escenarios y qué representan. Es más, también muestran hacia dónde nos conducen (p. 110).

En suma, como lo expresan Connelly & Clandinin (1995), somos sujetos contadores de historias y personajes tanto en las narrativas propias como en las de los otros; son historias que juntas se construyen de manera permanente. Por eso es fundamental preguntarse ¿Quién es el otro en mi relato? ¿Qué implicaciones tiene el acogimiento del otro en mi historia? ¿Qué significa ser un personaje en las historias de los otros? ¿Qué personaje soy, qué papel cumplo en sus historias? Todos estos interrogantes han ido permeando mis preguntas de investigación.



Ilustración 6. Reproducción y construcción colectiva de la obra "Justicia" de la artista Débora Arango. Estudiantes del grado sexto. 2017



Intersticio 1

Subjetivación y Educación Artística

Producción pedagógica del sujeto

He expuesto hasta el momento cómo la noción de subjetivación me ha permitido entender y estudiar la manera en la que los sujetos se forman de manera permanente, ya que, como sujetos creados en las historias, es posible cuestionar las maneras y ensayar nuevas formas de narrar. No obstante, a partir de los planteamientos de Jorge Larrosa (1995) es fundamental en este punto tener en cuenta que las prácticas pedagógicas tienen un papel fundamental en este proceso. El profesor Larrosa, basándose en Foucault, propone el concepto *Producción pedagógica del sujeto* para exponer que las prácticas pedagógicas son puntos de encuentro de saberes y experiencias que producen formas específicas de sujetos; en otras palabras, son los lugares no sólo de mediación sino de la producción de sujetos.

El sujeto pedagógico o, si se quiere, la producción pedagógica del sujeto, ya no es solamente analizada desde el punto de vista de la "objetivación", sino también y fundamentalmente desde el punto de vista de la "subjetivación". Esto es, desde cómo las prácticas pedagógicas constituyen y median determinadas relaciones de uno consigo mismo. Aquí los sujetos no son posicionados como objetos silenciosos, sino como sujetos parlantes; no como objetos examinados, sino como sujetos confesantes; no en relación a una verdad sobre sí mismos que les es impuesta desde fuera, sino en relación a una verdad sobre sí mismos que ellos mismos deben contribuir activamente a producir (Larrosa, 1995, p. 287).

En el planteamiento anterior, el autor menciona algunas cuestiones que retoman la idea de los poderes externo e interno presentes en la subjetivación: las prácticas pedagógicas son espacios que depositan verdades sobre el sujeto, pero no son verdades absolutas, sino que propician que el sujeto consiga la verdad sobre sí mismo a través de determinadas maneras, prácticas y discursos; pues en las prácticas pedagógicas "(...) se regulan y se modifican las relaciones del sujeto consigo mismo en las que se constituye la experiencia de sí" (Larrosa, 1995, p. 13).

Parfraseando al mismo autor, la experiencia de sí sería una red, una relación entre saber, normatividad y subjetivación. El sujeto sería entonces un ser que cuenta con ciertas formas de

experiencia de sí que le han sido transmitidas a través de los dispositivos pedagógicos, puesto que,

Si la experiencia de sí es histórica y culturalmente contingente, es también algo que debe transmitirse y aprenderse. Toda cultura debe transmitir un cierto repertorio de modos de experiencia de sí, y todo nuevo miembro de una cultura debe aprender a ser persona en alguna de las modalidades incluidas en ese repertorio (Larrosa, 1995, p. 273).

En relación con lo anterior, el profesor uruguayo Jorge Bralich (2014) de acuerdo con los postulados de Durkheim, propone que la educación es un “proceso mediante el cual una generación comunica sus conocimientos, técnicas y valores –es decir, su cultura- a la nueva generación, para que esta esté en condiciones de integrarse fructíferamente al grupo social” (p. 94). Por tanto, el acto educativo, tomando como referencia las ideas de los dos autores anteriormente citados, no sólo transmite una experiencia objetiva del mundo, también transmite diversas formas de experiencia de sí.

Sin embargo, los dispositivos pedagógicos, entendidos como “(...) cualquier lugar en el que se constituye o se transforma la experiencia de sí. Cualquier lugar en el que se aprenden o se modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo” (Larrosa, 1995, p. 291)., al propiciar el acercamiento del sujeto a la comprensión de las maneras de ser de su entorno cultural, le dan también la posibilidad, desde un abordaje crítico de las mismas, de identificarse o no con las distintas modalidades de experiencia de sí que le ofrece su cultura; si bien es complejo pensar en un ‘desidentificarse’, se puede empezar por interrogar las maneras adquiridas, se pueden cuestionar las prácticas culturales aprendidas en la escuela y por fuera de ella.

Por esta razón es importante poner sobre la mesa la situación actual en la que las agendas neoliberales, al interior de la educación, están generando las dinámicas para la formación de sujetos; sujetos que no requieren pensar críticamente, sujetos que se gestionan a sí mismos como máquinas, o, como lo expone Díaz M. (2006), sujetos como empresas de sí mismos.

En la dinámica del mercado globalizado se van construyendo verdades que se inscriben en los cuerpos como ideas inmutables que aparecen naturalmente constituidas, con el fin de generar sujetos dispuestos a producir y consumir al máximo, situación que

nos permite aseverar con Deleuze (1991), que asistimos a una época en la cual la empresa como sistema irrumpe en la escuela (Díaz M., 2006, p. 98).

En la misma línea, Rivas-Flores (2014), hablando del contenido ideológico y epistemológico de las narrativas que produce el neoliberalismo y, que, de una u otra manera, están colonizando los espacios institucionales, señala que

Tal contenido no es solo un discurso, sino que, en la medida en que los sujetos se apropian de él, empieza a formar parte de sus prácticas y modos de hacer en los diversos ámbitos de su vida. Por tanto, estoy hablando de un relato que construye la realidad del sujeto y de su entorno en una relación interconstituyente (p. 110).

Teniendo en cuenta este panorama, es fundamental preguntarme ¿Qué tipo de sujetos se están formando en mi práctica pedagógica en el área de educación artística? ¿De qué manera me estoy formando como sujeto maestro al interior de mi práctica, teniendo a mis estudiantes como mediadores? ¿Cuáles son los caracteres, los soportes, las tramas ofrecidas por el área de educación artística para que tanto el maestro como los estudiantes se narren? ¿Cómo hacerle juego a un sistema educativo que jerarquiza los saberes y pone al arte en la parte más baja de esta jerarquía?

Asimismo, es importante cuestionarme sobre la figura del maestro impuesta actualmente por el neoliberalismo en la educación, la cual requiere un sujeto que transmita el ideal consumista y productivo; el maestro es visto como una cifra más en una educación medida por resultados cuantificables. Como bien lo expone Díaz M. (2006), retomando a Martínez y Unda, se constituye “(...) desde la medición objetiva estandarizada que recurre a una visión pragmática e instrumental, una imagen de maestro prefigurada como «sujeto pasivo apéndice de un oficio con arreglo a fines que le destituyen su condición de sujeto de saber»” (p. 98). En otras palabras,

(...) producir más, hacer más y procurar más, para provocar mayor consumo y alcanzar los estándares trazados como pretendidos índices de calidad real. Desde la perspectiva del mercado, los sujetos cuentan como agentes acrílicos del ciclo producción-consumo; desde la lógica instrumental como régimen de saber-poder, los sujetos cuentan

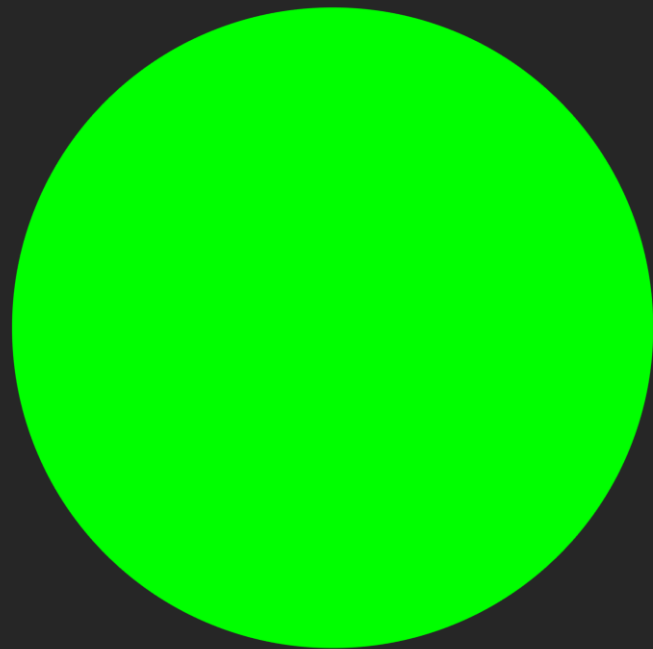
como agentes mecánicos productores de cifras, pero no como sujetos reflexivos, críticos, éticos y creadores de sentido (Díaz M., 2006, p. 98).

Pareciera, según lo anterior, que en la escuela se está dando una producción en masa de sujetos que, retomando los planteamientos del capítulo 1, están cada vez más sujetos a macroestructuras de poder que dan poca cabida a las condiciones de posibilidad. No obstante, aunque en un espacio mínimo de posibilidades, se hace necesario pensar en formas otras de experiencias de sí, de narrativas, para los sujetos de la educación.



Ilustración 7. Reproducción y construcción colectiva de la obra "Los bailarines" del artista Fernando Botero. Estudiantes del grado sexto. 2017

En este escenario marcado por las políticas neoliberales en la escuela, la *Investigación biográfico-narrativa* representa una oportunidad de transformación (Rivas-Flores, 2014). En la narrativa, el contarse permite revisarse; permite reconocer las formas adquiridas en la cultura para asumirlas o cuestionarlas desde una mirada crítica. El maestro, reconociéndose sujeto de la narración permanente, tiene una posibilidad para la transformación, a partir de sí mismo, de los discursos educativos desde los cuales genera sus prácticas. De igual manera el arte, dentro del escenario educativo, emerge como alternativa, escucha y mirada crítica; como quietud frente a la carrera frenética que se impone en la escuela. Si se quiere, el arte, como inutilidad, se resiste a los discursos de la producción en masa de saberes y sujetos dispuestos para el mercado.



Capítulo 2

Educación Artística

Educación Artística en un contexto neoliberal. El lugar del arte en la escuela

Retomo los cuestionamientos relacionados con el neoliberalismo que determina las agendas educativas en la contemporaneidad en las escuelas colombianas. Particularmente, me interesa situar la educación artística en este entramado de conceptos que vienen del mundo de la empresa, de la economía: calidad, innovación, recursos, eficacia...cifras que jerarquizan unos saberes sobre otros, que producen unas maneras particulares de sujetos aptos para consumir de manera acrítica.

Los planteamientos de Nussbaum (2010) me han permitido situar muchas sensaciones e impresiones que me ha dejado mi práctica pedagógica en el área de educación artística por seis años. La autora, haciendo un paralelo con la situación de los sistemas educativos en la India y los Estados Unidos (completamente aplicable al contexto colombiano), afirma que

Las artes y las humanidades aparecen cada vez más como ornamentos inútiles que podemos desechar para procurar que nuestra nación (...) mantenga su competitividad en el mercado. En la medida en que estas disciplinas se convierten en objeto de debate nacional, aparecen reformuladas como aptitudes técnicas que deberían poder evaluarse en exámenes cuantitativos de opciones múltiples, mientras se dejan de lado las capacidades críticas e imaginativas que constituyen el núcleo de su existencia (Nussbaum, 2010, p. 177).

Los exámenes cuantitativos de opciones múltiples, presentes en todas las pruebas estandarizadas, son precisamente los que determinan la evaluación en este momento histórico de del sistema educativo colombiano. No se ve el aprendizaje como un proceso, sólo como un resultado.

Hablando de manera particular del colegio en el que desarrollo mi práctica pedagógica, todas las áreas deben evaluarse por medio de una prueba de diez preguntas de selección múltiple, entre ellas, claro está, también la educación artística; pese a que "(...) el pensamiento crítico y la imaginación narrativa, al igual que las aptitudes necesarias para ser un buen ciudadano del

mundo, no son capacidades que puedan evaluarse mediante pruebas cuantitativas de opciones múltiples” (Nussbaum, 2010, p. 178).

Como lo mencionaba anteriormente, la intensidad horaria de la educación artística en las instituciones educativas públicas (y en muchas de las privadas) es, con suerte, de dos horas, pues sobre todo en los últimos grados de la secundaria, muchas veces sólo se ve una hora de educación artística a la semana. Según Nussbaum (2010) existe una tendencia generalizada en el mundo por arrancar de los currículos todas las áreas que tengan que ver con artes y humanidades, y estas áreas se reemplazan por conocimientos cuantificables y memorísticos, es decir, por una pedagogía de la memorización.

A pesar del lugar (o no-lugar) que tiene el arte y la educación artística en la escuela, este es un saber fundamental en la formación de las personas; podría quedarme argumentando el porqué de la importancia del arte en la educación, podría citar a un sinnúmero de autores y autoras que se han dedicado a teorizar sobre esta importancia. No obstante, para abordar estas problemáticas me he guiado por los aportes que en la materia ha hecho Elliot Eisner, sin duda uno de los autores que más han generado discusiones sobre la educación artística y, pese a que aborda las problemáticas y posibilidades del área en el contexto estadounidense, al igual que como pasa con Nussbaum, sus postulados aplican perfectamente al contexto colombiano y, podría decir, a muchos contextos a nivel mundial. Eisner (1995) plantea:

¿Qué funciones realiza el arte? Las obras de arte sirven para criticar a la sociedad en la cual han sido creadas y presentar así ante nuestra atención metáforas visuales a través de las cuales se transmiten ciertos valores. A menudo, la obra de arte presenta ante nuestros sentidos un conjunto de valores positivos o negativos; la obra elogia o condena, pero comenta el mundo y nos hace sentir algo frente al objeto que representa, a condición de que hayamos aprendido a “leer su mensaje”. En definitiva, el artista funciona frecuentemente como un crítico social y como un visionario. Su obra permite que aquellos de nosotros que poseemos menor capacidad de percepción aprendamos a ver lo que permanecía oculto; habiendo visto lo oculto a través del arte, conseguimos hacernos mejores (p. 10).

En la misma línea de ideas, los documentos oficiales del área en Colombia reconocen que la educación artística tiene un gran potencial en tanto tiene un fuerte componente práctico y una constante reflexión sobre éste; pero también señalan que históricamente se ha relegado el área al campo del hacer, sin reflexión o conceptualización alguna sobre los procesos cognitivos que genera, y esto ha hecho que hoy muchos de los sujetos involucrados en la escuela, tales como docentes, directivos docentes, padres de familia y estudiantes, desconozcan su potencial. Al respecto, los *lineamientos* exponen:

En general, los rectores, profesores, padres de familia y muchos maestros desconocen la importancia de la educación artística para el desarrollo de personalidades integradas y de comunidades democráticas; hay casos en los que ni siquiera se reconoce el área como indispensable y obligatoria en el currículo y por consiguiente en el plan de estudios (MEN, 2000, s. p.).

Actualmente el área es obligatoria en las instituciones colombianas, de hecho, su nombre oficial, a pesar de que extrañamente no aparece en los documentos revisados, es *Educación Artística y Cultural*⁷, un nombre que suma la categoría *Cultura* y que busca generar diálogos con temas como el patrimonio y la gestión cultural. El área ha sido nombrada de distintas maneras a lo largo de la historia de educación en Colombia, por ejemplo, antes de llamarse educación artística recibía el nombre de educación estética; sin embargo, de acuerdo con los documentos, es aún un desafío que sea tomada un campo del conocimiento que no sólo está ligado al tiempo libre, al entretenimiento y al espectáculo; que se construye por medio de procesos pedagógicos que buscan transformaciones importantes en la formación de los y las estudiantes y, a partir de ellos, de la comunidad democrática de su entorno (MEN, 2010). La educación artística utiliza formas simbólicas y metafóricas particulares, lenguajes que permiten la emergencia de ideas que de otro modo quedarían ocultas; el arte puede hacer emerger lo que posiblemente las palabras no. Según Eisner (1995),

El arte proporciona también los vínculos que consolidan el rito. Produce afiliación mediante su poder de impactar en las emociones y generar cohesión entre los hombres.

⁷ “En la ley 397 de 1997, Ley general de Cultura, Art. 65: se modifica el numeral 3 del artículo 23 de la Ley 115 de 1994, el cual quedará así: 3. Educación Artística y Cultural” (Mejía Echeverri & Yarza de los Ríos, 2009, p. 171).

Revela lo inefable y amplía nuestra conciencia. En resumen, las funciones del arte son múltiples. Si realizar tales funciones es tarea de la educación, entonces difícilmente puede negarse el papel del arte en dicha tarea (p. 11).

Precisamente el arte (hablo particularmente de las artes visuales por mi trayectoria académica) permite mirar y decir algo del contexto, de la cultura; permite no ceñirse dócilmente a los moldes preestablecidos para sujetos que produzcan, consuman y se gestionen como empresas. Por eso Nussbaum (2010), preguntándose qué tendremos en un futuro si permanece la tendencia de invisibilizar las funciones del arte en la educación, plantea que “(...) tendremos naciones enteras compuestas por personas con formación técnica, pero sin la menor capacidad para criticar la autoridad, es decir, naciones enteras de generadores de renta con la imaginación atrofiada. En palabras de Tagore “un suicidio del alma”” (pp. 187-188).

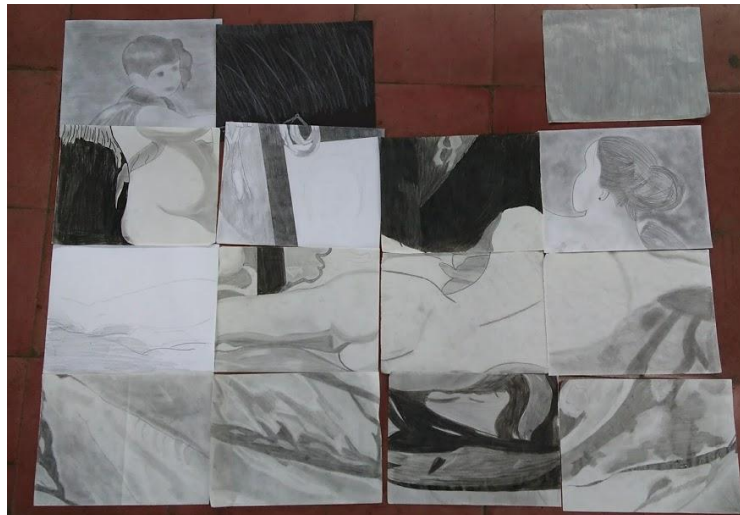


Ilustración 8. Reproducción y construcción colectiva de la obra "Venus del espejo" del pintor Diego Velázquez. 2017

Paradigma occidentalizado y moderno del arte

¿Cuál es la concepción de arte presente en la educación artística y que, por ende, se enseña y se aprende en Colombia? Este interrogante me sirvió como guía para rastrear en los documentos oficiales la concepción implícita o explícita del arte y, de manera particular, de las artes visuales.

Al igual que los *lineamientos*, las *orientaciones* presentan las artes visuales, la música, el teatro y la danza como las prácticas artísticas fundamentales en la educación artística, lo cual reafirma la tensión que planteé en el primer capítulo sobre la formación docente versus los requerimientos del currículo del área. Adicionalmente, las *orientaciones* mencionan la inclusión de técnicas como los lenguajes audiovisuales y el diseño gráfico, mientras los *lineamientos* afirman que aún se incluyen técnicas tradicionales como como las manualidades, la culinaria y el bordado.

Pero ninguno menciona lo que a mi juicio es una tarea urgente y sin resolver en el área en cuestión: la vinculación de la educación artística con los lenguajes contemporáneos de las artes, en este caso concreto, de las artes visuales, las cuales, tal vez, puedan contribuir a la articulación de las disciplinas que, hasta el momento, se presentan completamente fragmentadas; entre otras cosas, debido a que “(...) el proyecto de la educación en las artes en el que todavía hoy nos desplazamos data de poco más de dos siglos; surgió en Europa inmerso en esa gran matriz cultural y social que es la modernidad” (Aguirre Lora, 2009, p. 19).

Por otra parte, en los *lineamientos* se encuentra un planteamiento sobre la inclusión escasa de la historia del arte en el currículo del área; sobre la historia del arte occidentalizada que, en el caso de enseñarse, es la única presente en los diseños curriculares. El documento señala:

La historia de las artes se enseña con poca frecuencia. Por lo general se estudia historia del arte occidental a partir de las cuevas de Lascaux y Altamira, pero escasamente se mencionan las maneras de producir arte y las cosas que han hechos los aborígenes de nuestra tierra, por ejemplo, en San Agustín o en Tierra-dentro o en el arte actual. La historia de las artes tradicionales prácticamente no se estudia. Tampoco parece que haya programas sobre las artes americanas, Hispano-indígenas, Afroamericanas o anglosajonas (MEN, 2000, s. p.).

En relación con lo anterior, las *orientaciones*, citando a Bourdieu, proponen como tarea fundamental reconocer que en la escuela se repiten (muchas veces inconscientemente) los criterios de legitimación del arte que provienen de occidente. Así, vale la pena hacer un cuestionamiento sobre la única forma posible de arte que hoy se está enseñando y aprendiendo: el arte moderno occidental. Esto ha llevado a que específicamente en las artes visuales se trabajen de manera

mínima, por un lado, las obras de contextos diferentes a Europa y Norteamérica y, por otro, diría yo, los lenguajes propios de la contemporaneidad de las artes, lo cual ha generado una comprensión vaga y acrítica de obras de arte producidas en la actualidad y a las cuales las y los estudiantes son expuestos por diferentes medios.

No quiero desconocer la importancia que para los educadores artísticos tiene la concepción occidental del arte y la educación, pero considero que, si continúo reconociendo como válido sólo este paradigma, estaré desconociendo otros igual de valiosos que históricamente han sido subvalorados y que, paradójicamente, son más cercanos a mi contexto espacio-temporal.

Relatos trazados en mi trayectoria por la escuela y la Educación Artística

Además de ser una categoría y un diálogo entre el arte y la educación que genera tensiones y oportunidades de manera constante, la educación artística es también un escenario dentro del cual se despliegan las distintas tramas de esta investigación. Es escenario, de acuerdo con Connelly y Clandinin (1995), debido a que es “el lugar donde la acción ocurre, donde los personajes se forman, donde viven sus historias, y donde el contexto social y cultural juega un papel de constreñir o de permitir” (p. 36). Y en este sentido la educación artística, dentro de la escuela, ha sido el escenario físico y simbólico en el cual me he formado como estudiante a través de las diferentes etapas de escolarización y como maestro.

Tomando la educación artística como escenario, la narrativa autobiográfica me ha permitido hacer consciente que lo que enseño o dejo de enseñar, así como lo que aprendo de manera simultánea con mis estudiantes, es el resultado en gran medida de lo que los dispositivos pedagógicos han hecho de mí, y que hoy, consciente o inconscientemente, reproduzco. Esto, en términos de Larrosa (1995), obedece a que:

La historia de las formas en que los seres humanos han construido narrativamente sus vidas y, a través de eso, su autoconciencia, es también la historia de los dispositivos

que hacen a los seres humanos contarse a sí mismos de determinada forma, en determinados contextos y para determinadas finalidades (p. 33).

Es por ello que traigo al presente distintos momentos que fueron significativos en mi paso por la escuela y, de manera particular, en mi relación con las artes visuales, entendidas en términos de Larrosa (1995) como un dispositivo pedagógico que me ha permitido formarme como sujeto en diferentes etapas de escolarización.

Autonarración. Entrada 1

La profesora del área de educación artística y cultural fue la misma desde el grado sexto hasta el grado noveno. La formación artística siempre estuvo ligada a las artes plásticas, si así se puede nombrar la realización de actividades en el cuaderno como dibujos y ejercicios de diferentes caligrafías; no había experimentación con materiales diferentes a los clásicos: lápiz y papel.

Dentro de las técnicas más usadas por la profesora estaban los dictados, pues ella manifestaba la importancia de copiar la teoría antes de la práctica. Recuerdo que en el grado octavo copiamos mucha teoría sobre el teatro, pero nunca llevamos a cabo actividades que involucraran al cuerpo desde las artes escénicas.

En los grados décimo y undécimo la profesora de artes fue una docente que reconocía no tener formación en el área, no había en la institución un maestro o maestra que sí la tuviera. Su formación estaba centrada en la educación primaria y, como tal, sus metodologías estaban centradas en ejercicios que hoy considero más cercanos a la formación infantil en artes. Se trataba de imágenes predeterminadas que debíamos colorear con distintos materiales. Ella nos decía que, como futuros maestros, debíamos empezar a hacer este tipo de ejercicios que luego replicaríamos en la escuela.



Ilustración 9. Técnicas de pintura. 2005

El grado undécimo fue decisivo en mi historia de vida. Tuve la oportunidad de tomar clases, por fuera de la escuela, con una maestra de la pintura que me enseñó una técnica clásica del arte como lo es la pintura al óleo. Esta experiencia definitivamente partió mi relación con el arte en un antes y un después, pues la magia de oler y pintar con el óleo fue para mí una gran experiencia estética. Ella empezó a nombrarme a distintos artistas que hasta ese momento nunca había oído mencionar: la técnica para la representación de la piel de Rubens, la pincelada de Van Gogh y el sfumato de Da Vinci.

Este sí que era para mí un mundo nuevo, era como un sueño poder estar ahí, sentado frente a un caballete pintando como “todo un artista”. Los referentes visuales eran totalmente convencionales: paisajes y bodegones que trataban de representar la realidad con la mayor cercanía posible. Mi primera pintura al óleo me generó sensaciones encontradas: por un lado, me gustaba, era mi primer intento; por otro, me parecía que aún no había cercanía suficiente con la realidad.

Preparar los lienzos sí que era una experiencia, pues lo hacíamos con el método antiguo a partir de una preparación que contenía cola de conejo; olía muy mal, pero me hizo entender que había que tener un amor por el oficio y mucha paciencia antes de ver los resultados.

Realicé otras pinturas en las que quería a toda costa representar la realidad de una manera mimética, aunque me dejaba llevar tanto por la emoción que en algunas pinceladas el óleo quedaba superpuesto, lo cual siempre fue corregido por parte de la profesora, quien me aconsejaba que las pinceladas debían quedar completamente planas como lo hacían los más grandes artistas del renacimiento.

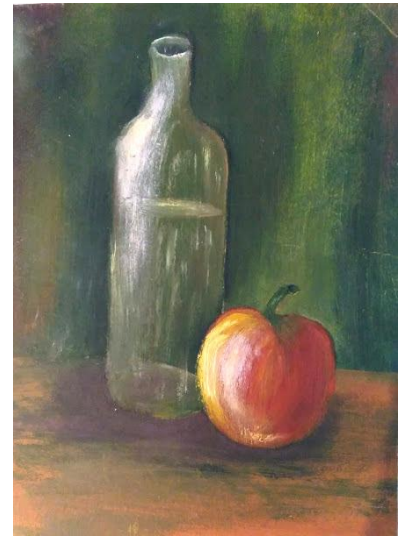


Ilustración 10. Primera pintura al óleo, imagen propuesta por la maestra. 2006



Ilustración 11. Bodegón. Óleo sobre lienzo. 2006

Aparecen en mi relato conceptos relacionados con las tensiones expuestas anteriormente: a falta de referentes artísticos en la escuela, los únicos recibidos, por fuera de ella, fueron los grandes maestros de la pintura europea. La representación mimética de la realidad, como objetivo único de la creación artística, es una concepción propia de la primera parte del momento histórico conocido como modernidad, en el cual, para ser artista, era necesario tener unas aptitudes particulares para las formas visuales; esta concepción fue la que aprendí en la secundaria. También aparece en mi relato la idea de que la educación artística la puede orientar cualquiera, aunque no tenga formación en el área.

Después de la educación secundaria, traigo a colación algunos fragmentos de mi relato autobiográfico en torno a la formación universitaria, que, sin duda, ha configurado en gran medida el sujeto maestro que soy.

Autonarración. Entrada 2



Ilustración 12. Reproducción de la obra "Dos cipreses" de Vincent Van Gogh. 2007

En el primer semestre, además del curso Dibujo I, Pintura I fue sin duda uno de los cursos más significativos en la carrera, prácticamente todo era novedoso para mí, estaba basado en una noción de pintura libre, espontánea e incluso abstracta. Encontraba en este, de una manera práctica, los contenidos teóricos de cursos como Historia del Arte e Introducción al Arte. Comprendí que no se trataba sólo de representar la realidad de una manera mimética, sino que podía interpretarla y expresarla a partir de múltiples posibilidades de forma y color. Ese ejercicio de manchar, vivir el color, trabajar con rapidez o lentitud, tanto en pequeños como en grandes formatos, amplió mi concepción sobre la pintura, que en ese momento estaba limitada solamente a los géneros clásicos como el retrato,

el bodegón y el paisaje. En ese ejercicio de reconocer cómo diversos artistas expresaron la realidad, el primer parcial del curso fue reproducir una obra pictórica; como recientemente había conocido la obra de Van Gogh y me había generado una gran fascinación, seleccioné el cuadro “Dos cipreses” para la reproducción. Este, el primer parcial de la carrera, aún representa para mí la libertad que el arte me ha dado como sujeto, en tanto he podido ver y expresar mi realidad desde múltiples perspectivas.

Por otra parte, los siete cursos de historia del arte que cursé durante la carrera me posibilitaron conocer referentes visuales desde la época de la prehistoria hasta las vanguardias modernas y el arte contemporáneo; conocí gran cantidad de artistas y obras, hechas a partir de soportes, técnicas y medios tan diferentes como cada uno de los temas que fueron trabajados. A través de cada obra pude conocer realidades y contextos variados; sin embargo, pocos de estos cursos se ocuparon del arte colombiano y latinoamericano, privilegiando el arte europeo que históricamente ha marcado los cánones de lo que es o no arte.

El curso Historia del Arte antiguo y medieval se ocupó de las manifestaciones artísticas de la prehistoria y de las primeras civilizaciones de la humanidad validadas por occidente: Egipto, Mesopotamia, Grecia y Roma. No se trabajaron civilizaciones de otros contextos como Asia, África o América. Más adelante, el curso Historia del arte del Renacimiento al S. XIX, centró su atención únicamente en el arte del occidente de Europa (especialmente en Italia, España y Francia) entre los siglos XV al XIX.

Historia del Arte contemporáneo I posó su mirada en las vanguardias artísticas de los siglos XIX y XX en Europa y Norteamérica, e Historia del Arte contemporáneo II se ocupó de las estéticas, obras y artistas contemporáneos desde una mirada muy centrada en la estética y la teoría del arte, lo cual hizo que el lenguaje fuera muy abstracto y poco comprensible. Una vez más, los referentes visuales y conceptuales fueron norteamericanos y europeos.

Por otra parte, los cursos Historia del Arte Latinoamericano I y II e Historia del Arte Colombiano se ocuparon de un arte más cercano a mi contexto; no obstante, su abordaje, desde un alto componente teórico no fue muy significativo dentro de mi formación. El único de estos tres que fue realmente significativo para mí fue Historia del arte Latinoamericano II, en el que abordamos obras y artistas de las vanguardias latinoamericanas desde México hasta Argentina. Fue muy interesante ver cómo cada artista expresó la realidad de cada país latinoamericano por

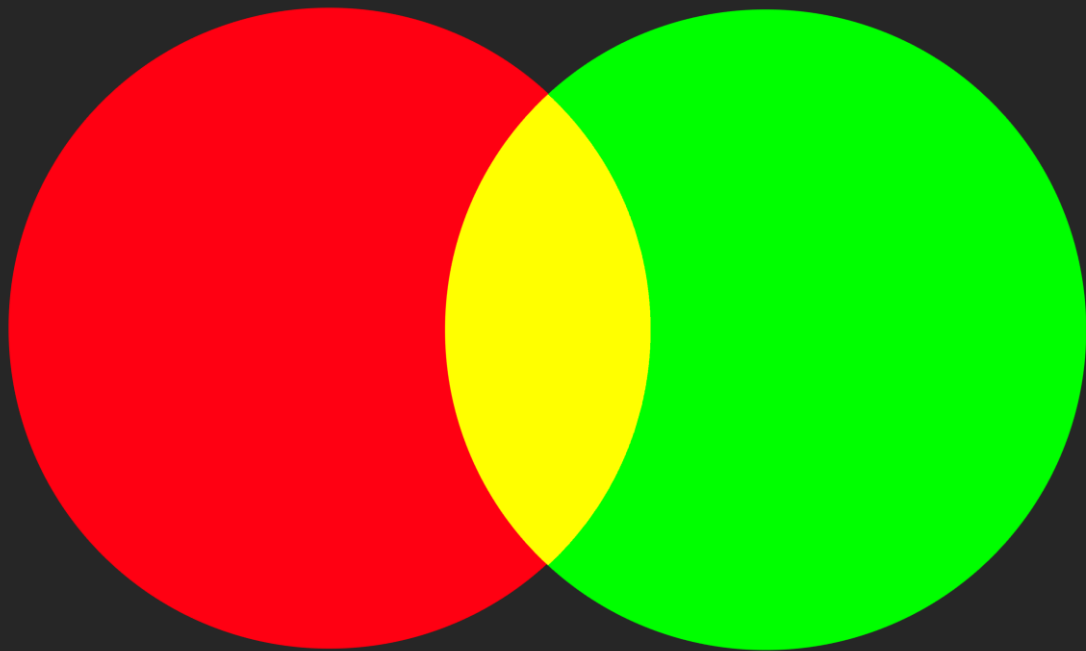
medio de su obra y de su lenguaje particular, con medios que recibieron fuertes influencias de vanguardias como el surrealismo, el arte óptico, el expresionismo, entre otros.

Puedo afirmar, en este punto, que ese no-lugar del arte en la escuela, así como el paradigma occidental moderno estuvieron presentes en diferentes etapas de mi formación escolar; aunque los anteriores relatos pertenecen a la educación secundaria y universitaria, fue el mismo caso en la educación preescolar y primaria. Sólo al realizar las reflexiones y cuestionamientos que me ha permitido la maestría, he hecho consiente que en mi práctica pedagógica he reproducido exactamente lo que tanto he criticado hasta el momento, pues la mayoría de referentes visuales que disponía para mis estudiantes eran del contexto europeo o norteamericano. Sin preguntarme el porqué, retomaba aprendizajes de diferentes momentos de mi formación en artes visuales y repetía exactamente el canon que ha discriminado a lo largo de la historia: el único que puede ser considerado artista es un hombre blanco, con excepcional virtuosismo para representar la realidad a partir de formas bellas. Eso era para mí lo normal, y como tal, lo que enseñaba.

Como lo mencioné anteriormente, no se trata de satanizar el arte moderno occidental, es de hecho una base fundamental para quienes trabajamos con el arte, máxime con el arte y la educación, pero es también tarea fundamental cuestionar y desaprender; incluir nuevos referentes artísticos y conceptuales que permitan asumir el arte como una categoría plural, no como una forma de poder que históricamente ha sido sinónimo de superioridad y dominación.

Un punto de quiebre en mis maneras de enseñar arte se generó cuando ingresé al semillero de investigación de *Diverser* en el año 2016, allí me encontré con una perspectiva de la educación, la investigación y la producción de conocimiento completamente diferentes a lo que había aprendido. Conocí un poco de los saberes y tradiciones de los pueblos ancestrales, de diversas prácticas culturales y, entre otras cosas, de mi lugar como sujeto en medio de la diversidad cultural. Me encontré con autores y autoras como Nussbaum (2010), de quien aprendí que, lejos de fomentar genios individuales, la educación artística tendría que comprometerse con promover el pensamiento empático; igualmente, que (...) las artes cumplen una función doble en las escuelas y las universidades: por un lado, cultivan la capacidad de juego y de empatía en

modo general y, por el otro, se enfocan en los puntos ciegos específicos de cada cultura (Nussbaum, 2010, p. 147). Este postulado me ha hecho cuestionarme sobre los puntos ciegos de mi práctica pedagógica, sobre lo que ha sido invisibilizado, sobre la necesidad de un cambio de perspectiva desde la que se puedan generar y recibir otras miradas.



Intersticio 2

Educación Artística e Interculturalidad

¿Es posible hablar de arte relacional en la escuela?

Como señalaba en el capítulo anterior, al hablar de arte en la escuela, se habla por lo general de una concepción de arte occidental moderno, la cual conduce a ver el artista como un genio individual, como un ser que desde su taller produce formas estéticamente bellas. De hecho, históricamente la figura del artista ha sido asociada a un ser apartado, que trabaja en solitario, bohemio, extraño si se quiere. En consecuencia,

Históricamente, la educación artística se ha centrado en los individuos y en el cultivo de la individualidad. Así debería ser. Sin embargo, al dar prioridad al individuo hemos descuidado el potencial educativo del grupo al que pertenecen los estudiantes, y el hecho de cada estudiante es un miembro de una comunidad en la práctica (Eisner, 2002, p. 52).

En este orden de ideas, para Fornet-Betancourt (2004), en contraposición a las relaciones de interdependencia biológica e intelectual que determina la condición del sujeto, “Lo que sucede es que nos educamos, y educamos, en una tradición (occidental) hegemónica que hace del pensamiento un acto individual, es decir, un proceso de protagonismo individual donde el otro aparece mayormente como alguien al que hay que rebatir” (p. 75).

Retomando el discurso oficial, tanto los *lineamientos* como las *orientaciones* proponen, por una parte, que existe un desconocimiento del potencial del área de educación artística en la formación tanto de los sujetos como de comunidades democráticas; por otra, que hay un fuerte vínculo entre la educación artística y diferentes elementos de carácter social y político que traspasan las paredes de la escuela.

En consecuencia, los documentos plantean la necesidad de conformar una comunidad receptora de producciones artísticas en la que la sociedad pueda participar del proceso pedagógico. Esto implica abrir las puertas de la escuela y generar vínculos con otras instituciones y organizaciones tanto públicas como privadas que tengan un interés en la formación, la creación y la circulación artística.

Igualmente es recurrente en los documentos la necesidad de vincular la educación artística con la situación social y política del país, reconociendo que la práctica pedagógica en el área no es una práctica neutral y apolítica, sino que tiene una compleja función social al promover relaciones sociales armónicas entre las personas a través de las artes. En la educación artística es posible la creación de otros mundos mediante la imaginación, la fantasía y el enriquecimiento sensible de la escucha a sí mismo y a los otros. Al respecto, los *lineamientos* exponen:

La educación artística desempeña una función cultural. El principal aporte que hace la educación artística en el desarrollo cultural de nuestras comunidades radica en que es una actividad que propicia un modo de conocimiento particular por el cual se desarrolla la dimensión valorativa del ser humano. La educación artística se concreta en actividades creativas intersubjetivas, en las cuales cada uno se enriquece sensible e imaginativamente de manera que aprende a escucharse y a apreciarse a sí mismo y a los otros, a expresarse y a compartir sensaciones, sentimientos y visiones del mundo que lo tocan, que nos conmueven (MEN, 2010).

En contraposición, es evidente que lo que plantean los documentos oficiales no es completamente aplicado en los diferentes contextos educativos. Los planes de estudio de las instituciones en las que he trabajado no incluyen en el currículo aproximaciones a las miradas críticas que el arte permite ni a las relaciones que puede establecer entre las personas, siendo todavía una concepción del arte muy apegada a lo bello, a ‘estetizar’ la realidad, pero muy alejada de entender el arte como una práctica cultural y política, con incidencia tanto en los sujetos como en la sociedad misma.

Tal vez, como lo mencioné anteriormente, sea la inclusión del arte que se ha producido en las últimas décadas con sus medios particulares, una posibilidad para desdibujar la figura del artista como el genio (virtuoso para el dibujo, la pintura, etc.) individual (que trabaja sólo en su taller) y así abrir la puerta a una concepción del arte que permita relaciones otras entre las personas, que permita incluso crear colectivamente, que genere empatía, como propone Nussbaum; esto teniendo en cuenta que en la contemporaneidad hay artistas que desarrollan su obra como trabajos colaborativos con la comunidad; trabajos que se ocupan de comentar, de



decir algo sobre el contexto histórico y cultural en el que vivimos. Como lo nombra Bourriaud (2008), “(...) el arte ya no busca representar utopías, sino construir espacios concretos” (p. 55).

Dentro de los discursos contemporáneos en el arte se habla de estética o arte relacional, que se basa, como lo indica su nombre, en una forma artística relacional más que en una forma física. Esto quiere decir que en el arte relacional “lo que el artista produce en primer lugar son relaciones entre las personas y el mundo” (Bourriaud, 2008, p. 51). Una llamada, un encuentro entre personas, la relación con un objeto, entre otras muchas acciones detonadas por el artista pueden determinar las formas de esta manera de producir y entender el arte.

Pero el arte relacional, como lo aclara Bourriaud (2008) no se trata del abandono total de las formas físicas del arte históricamente conocidas, tampoco se trata de una actividad eminentemente conceptual. Es sólo que a partir de la estética relacional se da cabida a otras formas, a otras maneras de comprender lo que los artistas a partir de los años 90 realizan en relación con distintos contextos. Sin desconocer la importancia y la belleza propiamente dicha de las obras de arte que provienen de una tradición occidental moderna,

Lo que se derrumba delante de nosotros es sólo esa concepción falsamente aristocrática de la disposición de las obras de arte, ligada al sentimiento de querer conquistar un territorio. Dicho de otra manera, no se puede considerar a la obra contemporánea como un espacio por recorrer (donde el “visitante” es un coleccionista). La obra se presenta ahora como una duración por experimentar, como una apertura posible hacia un intercambio ilimitado (Bourriaud, 2008, p. 14).

¡Hay una mujer muerta en la parte de atrás del colegio!

Diario del investigador. Entrada 3

Esa es la primera impresión que me generan dos piernas instaladas en una de las partes menos visibles y transitadas de la institución. Son las piernas de una de mis estudiantes, capturadas a través de la fotografía y ubicadas en medio de la espesa hierba. A través de esta

imagen potente y aterradora, ella hace una reflexión sobre los feminicidios, la violencia tan marcada contra las mujeres en los últimos meses.

Como bien sabíamos, los estudiantes podrían alterar la obra, de alguna manera el ejercicio se trataba de mirar que pasaría con estos elementos instalados en espacios a los que todos tenían acceso. No había pasado ni un solo día y, para sorpresa de quienes conocíamos la obra, las piernas desaparecieron. Hasta ese rincón misterioso no llegaban las cámaras, nunca supe que pasó en realidad. Algunos comentarios y pistas fueron apareciendo: -profe, yo vi a un ‘man’ por allá arriba en el ‘reversadero’ con una pierna, pero yo no sé quién era. – El domingo yo vi, por mi casa, que una niña de primaria estaba jugando con una pierna.

La coordinadora estaba atenta ante tal acto vandálico de sabotaje de una obra de arte; por su parte, los estudiantes también estaban averiguando quién había tomado las piernas y si se podían recuperar.



Cierto día, un niño llegó a mi aula y me entregó una de ellas. – Esto estaba por ahí tirado y un profesor me dijo que era suyo.

La otra pierna nunca apareció.

Ilustración 13. Instalación artística creada por estudiante del grado noveno en el marco del programa DeseArte Paz. 2017

Desde el año 2017 hago parte, con mis estudiantes, del programa *DeseArte Paz* de la galería de arte contemporáneo Paul Bardwell del Centro Colombo Americano de Medellín. La página web de esta institución describe así al programa:

DeseArte Paz es la apuesta social de la Galería de Arte Contemporáneo Paul Bardwell que promueve un modelo de desarrollo cultural comunitario a través de prácticas artísticasociales, donde la capacidad interpretativa de artistas internacionales, nacionales y locales, orienta procesos creativos en comunidad que generan reflexiones de

las realidades del entorno sobre temas como la calidad de vida o el tiempo libre y digno desarrollo individual y colectivo. La Galería comenzó a desarrollar laboratorios socio-artísticos en el año 2006, como una metodología de educación en artes que se inscribe en los currículos de artística de distintos colegios de la ciudad y se compone de dos elementos: Arte y Escuela y Arte e Infancia. El propósito de la residencia es desarrollar un proyecto artístico que promueva la reflexión y creación en comunidad con los jóvenes, de acuerdo a su contexto social y territorial. Es una metodología de prácticas artísticas, donde se han desarrollado temas como desplazamiento forzado, personas con habilidades especiales, equidad de género, derechos humanos, identidad afrocolombiana, ecología, comunidades indígenas, derechos de los niños, entre otros. Centro Colombo Americano (s. p.).

Cada año participamos alrededor de siete instituciones oficiales y privadas, ubicadas en diferentes barrios de la ciudad de Medellín o en los municipios circundantes. Se promueven diálogos que de otra manera sería muy complicado lograr: se encuentran niños y jóvenes de barrios que históricamente han estado en disputa, se cruzan las llamadas “fronteras invisibles”, se encuentran estudiantes de estratos socioeconómicos bajos con estudiantes de colegios de clase media y alta, ¿Qué tienen para decir y escuchar unos de otros? ¿Cómo se comparten experiencias de ciudad tan distintas entre unos y otros?

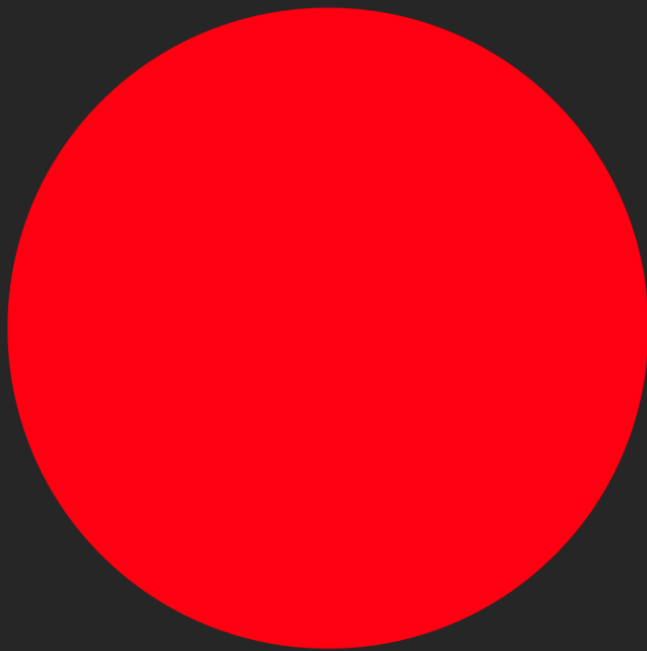
La metodología de trabajo se determina, como lo menciona la página, por cuatro laboratorios socio-artísticos distribuidos en el año lectivo. Estos laboratorios tienen un tema transversal y es trabajado de manera específica en cada institución, para ello se cuenta con la participación de artistas y diferentes profesionales dependiendo del tema a trabajar. Estos profesionales provienen de diferentes lugares de Colombia y del mundo, y son invitados a los colegios para compartir experiencias con los jóvenes participantes. Como resultado de cada laboratorio los estudiantes crean una propuesta artística que se expone en la galería Paul Bardwell, uno de los lugares más representativos en el circuito artístico de la ciudad de Medellín.

Es de vital importancia para este proceso la posibilidad de crear juntos. Aportan los estudiantes como protagonistas del proceso, pues son quienes determinan qué quieren decir y cómo lo quieren hacer; aportan los artistas invitados, quienes, desde sus disciplinas particulares,

hacen posible que las visiones de los niños y jóvenes puedan ser traducidas a formas artísticas; aporta el equipo de trabajo de la galería, quienes más allá de un trabajo curatorial de selección de obras y montaje, acompañan de manera permanente el trabajo de creación de cada institución; aporta el docente de educación artística, quien sirve como mediador interinstitucional, como motivador, como asesor, desde su formación artística, para la formalización y conceptualización de las propuestas artísticas. Por eso, en este caso, se puede hablar de co-creación, de trabajo colaborativo, de arte que establece relaciones entre las personas y el contexto, y no sólo un contexto local, sino que se busca establecer relaciones con diferentes contextos alrededor del mundo.

Retomando la narrativa creada alrededor de la instalación artística con la que inicié este apartado, lo que al comienzo fue una obra que casi nadie vio, terminó siendo una historia de la que muchas personas hablaron, incluso por fuera de la institución: se vincularon los vecinos, los padres de familia, entre otras personas de la comunidad. Esta instalación me permitió ver que es posible irrumpir en la cotidianidad escolar con obras que interpelen las miradas y establezcan relaciones otras entre las personas. Obras que permitan hacer visibles las reflexiones que hacen los y las estudiantes sobre la realidad que vivimos.

No sé con exactitud si la escuela es el lugar propicio para hablar de arte relacional, pero con seguridad digo que el arte que se desarrolla en la escuela debe generar interacciones entre las personas y entre las personas y los contextos. El arte en la escuela debe tomar (o retomar) la posibilidad de trabajar juntos y de crear obras que no pertenecen al individuo sino al colectivo; debe aprender, una vez más en palabras de Nussbaum (2010), a cultivar “(...) un tipo de formación participativa que active y mejore la capacidad de ver el mundo a través de los ojos de otro ser humano” (p. 132). La educación artística debe asumir el arte como categoría social, política y ética, similar a como se plantea en una perspectiva de educación intercultural.



Capítulo 3

Interculturalidad

La cultura como filtro

Basándome en las ideas de David Matsumoto he podido comprender, a lo largo de este proceso de formación que ha sido la maestría, que para hablar del concepto de interculturalidad hay que tener en cuenta algunos elementos que hacen parte del proceso de crecer en una cultura específica, estos pueden con gran facilidad impedir que se dé la interculturalidad como diálogo genuino entre sujetos.

Para empezar, Matsumoto (2000) define la cultura como una categoría sociopsicológica, es decir, una categoría que tiene elementos objetivos y subjetivos; elementos que pueden verse, tangibles, como el vestuario, la comida, etc., y elementos internalizados por las personas, que sólo pueden verse a través de las actitudes y las maneras como un grupo humano se relaciona con el mundo.

La cultura actúa como un filtro, no solamente cuando percibimos cosas, sino también cuando pensamos e interpretamos eventos. No siempre tenemos la habilidad de separarnos a nosotros mismos de nuestro propio contexto y sesgo cultural para comprender el comportamiento de otros. Este tipo de resistencia forma la base del etnocentrismo—ver e interpretar el comportamiento de otros a través de nuestros propios filtros (Matsumoto, 2000, p. 5).

Entonces, como un proceso normal de crecer y aprender a ser sujeto con las formas que una cultura en particular provee, se da lo que el mismo autor denomina etnocentrismo, es decir, tender a ver otras culturas a través del filtro de la propia cultura. Es innegable la existencia de filtros que nos hacen ver la realidad a través de tonalidades particulares, pero lo importante, como lo menciona el autor, es ser consciente de ellos, saber a través de qué filtros se miran la propia y las otras culturas.

También, como una consecuencia natural de crecer en un tipo particular de cultura, se dan los estereotipos, en otras palabras, ideas generalizadas sobre la propia cultura y sobre otras. Hasta cierto punto no son ni buenos ni malos; son negativos cuando se toman como verdades absolutas sobre “los otros”, o cuando se piensa de manera generalizada que “estos” y los “otros”

son todos (y siempre) de la misma manera. Cuando los estereotipos son negativos, pueden convertirse fácilmente en prejuicios (Matsumoto, 2000).

El prejuicio se refiere a la tendencia de juzgar a otros con base en la pertenencia a un grupo. Esto es, gente con prejuicios piensa acerca de otros solamente en términos de sus estereotipos. Aunque el etnocentrismo y los estereotipos son consecuencias normales e inevitables del funcionamiento psicológico, el prejuicio no. Los prejuicios resultan solamente de la inhabilidad individual de reconocer las limitaciones del propio pensamiento etnocéntrico y estereotipado. (Matsumoto, 2000, pp. 9-10).

Así, el prejuicio siempre impide que miremos al “otro” o a lo “otro” en un sentido amplio, pues siempre será una mirada sesgada y asimétrica. Se tomará al “otro” desde una posición de desventaja, lo cual puede llevar fácilmente a la discriminación; esto es, pasar del pensar y ver al “otro” como inferior a tomar actitudes y acciones reales contra una persona o un grupo de personas.

Prejuicios y discriminación son procesos que ocurren a nivel individual. Cuando ocurren a nivel de grupo o a nivel organizacional, se conocen por el sufijo ‘ismo’ (racismo, clasismo, sexismo) o discriminación institucional. Constituyen una ideología y, como tal, puede pasar de una generación a otra, de la misma manera que otros elementos culturales (Matsumoto, 2000, p. 11).

Tomando los anteriores conceptos como marco, es esencial entender que sólo teniendo conciencia de los propios filtros y de las miradas sesgadas que estos permiten, es posible pensar en la interculturalidad.

Jugar con los estereotipos

Diario del investigador. Entrada 4

¿Quién está a mi alrededor? ¿Quiénes conforman mis entornos familiar, escolar, barrial, municipal y nacional?

Estas fueron algunas preguntas que dieron pie a la creación de esta obra colectiva en la que los estudiantes ilustraron diferentes personajes que hacen parte de sus diversos contextos: la mamá, el abuelo, el vecino, el profesor, el ‘duro’ del barrio, el señor de la tienda, entre otros.

Las ilustraciones tuvieron una particularidad, pues fueron creadas a partir de la técnica de cadáver exquisito, la cual,

jocosamente, dio nombre a la obra: “muertos deliciosos”. Esta técnica utilizada por los artistas surrealistas implica que diferentes personas intervengan en el mismo dibujo sin haber visto lo que las demás hicieron. De esta manera, un estudiante realizó la parte correspondiente a la cabeza, otro la parte central del cuerpo y las extremidades superiores y otro, las extremidades inferiores.

En total fueron dieciocho ilustraciones que fueron montadas en la galería Paul Bardwell a manera del juego tradicional de la lotería, es decir, en dos conjuntos de nueve ilustraciones cada uno que emulaban los tableros de la lotería, acompañados, asimismo, de dos tableros con nueve soportes en los que se ubicaron descripciones dadas por los estudiantes sobre estos personajes. El objetivo de este montaje fue que los espectadores que se acercaran a la obra pudieran tomar unas pequeñas etiquetas auto-adheribles y las ubicaran en la ilustración o la descripción que creía que correspondía según su contenido. Me llamó la atención, luego de varias semanas expuesta, el resultado obtenido con la ilustración de “el ladrón”, pues algunos espectadores ubicaron en ella las etiquetas “policía”, “ladrón”, “venezolano”, “yo”. En la hoja de descripciones, aparte de las anteriores, también ubicaron las etiquetas “políticos” y “busero” (conductor de bus).



Ilustración 14. Obra "Muertos deliciosos" creada por los y las estudiantes del programa DeseArte Paz. Exposición en la Galería Paul Bardwell del CCA. 2018

Es así como se hicieron evidentes los estereotipos que los distintos sujetos, tanto los estudiantes como los espectadores que intervinieron la obra, poseen sobre determinados personajes. Dichos estereotipos, si se creen como verdades que aplican a todos los sujetos que pueden pertenecer a una misma etiqueta, pueden favorecer los prejuicios y hasta la discriminación. Y esto se hace evidente, sólo por dar un ejemplo, con los ciudadanos venezolanos que han llegado a Colombia en los últimos meses y las tensiones con las que se han encontrado al ser catalogados, entre otras cosas, como ladrones.

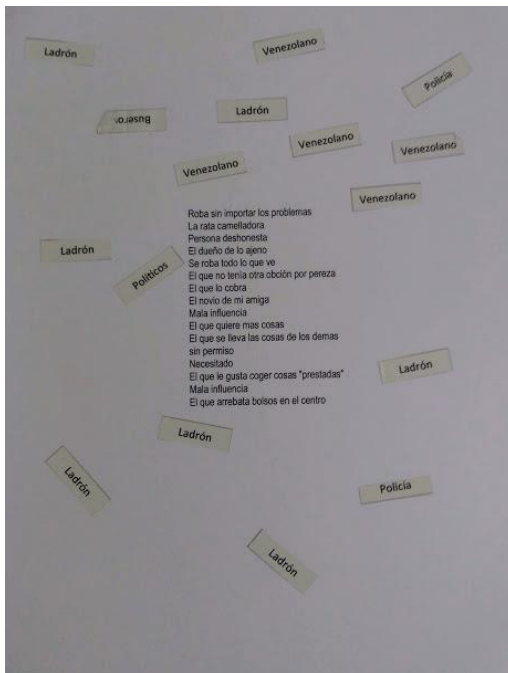


Ilustración 16. Frases seleccionadas por los estudiantes para describir al personaje "el ladrón". 2018



Ilustración 15. El ladrón. Elaboración colectiva. Estudiantes pertenecientes al programa DeseArte Paz. 2018

De la multiculturalidad a la interculturalidad

Para las investigadoras Castillo & Guido (2015), la escuela, como un escenario en el que confluyen las diversidades, ha mostrado algunos avances en el tema del reconocimiento de las diferencias; no obstante, estos avances están enmarcados en lo que se puede denominar multiculturalidad, ésta representa un problema fundamental, máxime en el ámbito educativo,

pues tiende a la homogenización. Las investigadoras plantean que nos encontramos atrapados en lo que denominan *multiculturalismo compensatorio*, ya que éste no posibilita transformaciones en la escuela; reconoce las diferencias culturales como un dato, pero no procura establecer conexiones entre ellas. Castillo & Guido (2015), retomando a Demorgon, sostienen que “lo multicultural ha sido un adjetivo ligado a la separación de grupos con sus diferencias culturales (...) sin preocuparse por las relaciones entre estos” (p. 18).

El concepto de multiculturalidad reconoce las diferencias y busca que éstas sean respetadas, toleradas; sin embargo, no busca que haya un diálogo entre estas, entre los sujetos que se reconocen diferentes, lo cual genera que existan relaciones asimétricas entre sujetos y culturas, pues desde el etnocentrismo, siempre se tenderá a ver al otro y a su cultura como inferiores.

En el discurso oficial del área de educación artística, particularmente en los *lineamientos*, se puede identificar una relación entre el tema en cuestión y el patrimonio cultural, planteada a través de la valoración de diferentes manifestaciones con carácter artístico de nuestro país pluriétnico y multicultural (como es reconocido oficialmente por la constitución de 1991) y de otras culturas como una forma de explorar diferentes maneras de experimentar el mundo. Esta valoración del patrimonio está esbozada en el documento como posibilidad de reconocimiento y respeto hacia lo otro, hacia lo diferente. Pero este énfasis por el respeto no va más allá; encuentro de esta manera, en el documento, una serie de planteamientos que aluden a la multiculturalidad más que a la interculturalidad.

Por su parte, en las *orientaciones* se hace énfasis en que el área debe promover formas diversas de expresión y relación con los otros, así como considerar diferentes lógicas a partir del ejercicio de “(...) leer y leerse desde diferentes contextos” (MEN, 2010, p. 10). El docente del área, mediante la puesta en práctica de sus estrategias pedagógicas, debe procurar que cada sujeto tenga una relación empática con los demás. Esto es un desafío, una meta difícil de lograr en los diferentes contextos educativos del país; no obstante, un primer paso es reconocer el aula como espacio dialógico, un lugar en el que, como lo mencionaba antes, los productos artísticos no son creados sólo de manera individual, sino también colectiva. El documento pone especial atención en la construcción de obras no sólo para sí mismo, sino para que estas tengan un efecto

en otro(s): la obra como hecho social en tanto hay un lector o espectador que se pone en relación con ella mediante un “ambiente de interacciones múltiples” (MEN, 2010, p. 67).

De hecho, al hablar de las competencias propias del área de educación artística (sensibilidad, apreciación estética y comunicación), el documento hace una claridad del porqué la tercera competencia se denomina comunicación y no simplemente producción:

Esta competencia específica enfatiza que el estudiante, como productor de ejercicios u obras artísticas, no sólo realiza dichas producciones para sí mismo, sino que, mediante ellas, construye un sentido que tendrá efecto en otro. Es decir, se subraya que la producción artística implica la presencia de un espectador, un otro que es “lector”. Este espectador, al estar en contacto con la obra, también construye sentido desde sus propias capacidades de lectura y, por lo tanto, la convierte en hecho “social” al ponerse en relación con ella (MEN, 2000, pp. 41-42).

Del mismo modo, se menciona en las *orientaciones* la relación de las competencias propias del área con las competencias ciudadanas, haciendo énfasis en las potencialidades del área para el cultivo de la inteligencia emocional; de manera particular, en lo que respecta al trámite de conflictos, en tanto se cultiva la sensibilidad y se tiene mayor conciencia de sí mismo y del otro.

El documento, además, compromete al docente con el diseño de estrategias que le permitan al estudiante reconocerse parte de una cultura. Menciona la importancia de que los estudiantes afirmen su identidad cultural por medio de la apreciación de los elementos estéticos de su propia cultura y de otras. Pero a este proceso yo le agregaría otro fundamental: la posibilidad de cuestionar, de poner en tensión los diferentes elementos de la cultura a la cual se adscribe; pues no basta, desde un abordaje crítico, con sólo afirmar la identidad cultural desde una posición pasiva.

En contraste con lo que se plantea en el discurso oficial, en la práctica se siguen reproduciendo en la escuela etnocentrismos, estereotipos negativos, prejuicios y, por tanto, discriminación y exclusión. Castillo & Guido (2015) hacen una crítica al rol pasivo que ha asumido la escuela frente a esta situación en diversos contextos, especialmente a nivel de

Latinoamérica, donde el 30% de la población pertenece a comunidades indígenas o afrodescendientes; es decir, grupos históricamente discriminados. En esta línea de ideas, las autoras sostienen que la educación pública en el contexto mencionado está bastante lejos de ser intercultural, pues requeriría de un proyecto decolonizador de grandes proporciones, así como también sería necesaria una *interacción dialógica* entre lo que reconocemos como propio y diferente.

(...) si intentáramos hacer un balance somero de lo que la escuela ha hecho con la diferencia, podríamos referenciar lo siguiente: reproducir desigualdades, fomentar la competitividad y el racismo, discriminar y excluir, desconocer saberes “otros” y privilegiar conocimientos ilustrados y racionales, contribuir a la colonización de las mentes, y esencializar la “otredad”, ubicando lo diferente en el lugar de lo exótico y de lo “anormal” (Castillo & Guido, 2015, p. 26).

En la primera mitad del siglo xx los manuales escolares en Colombia incluían la *teoría de la raza superior*, poniendo por encima de los negros y los indígenas a los mestizos y, muy por encima de estos últimos, a los blancos (Castillo y Guido, 2015). Ya no se dice de forma abierta, mucho menos aparece por escrito, pero estos estereotipos negativos y prejuicios sobre algunas culturas siguen estando presentes, aunque de forma difusa y por ende más difícil de ver, en los discursos y prácticas educativas del país.

Esto incluye lo que antes mencionaba sobre la selección o no de algunos conocimientos como verdades que son impartidas en las prácticas pedagógicas, ya que históricamente se ha concebido que algunas personas o grupos tienen una experiencia de vida que es digna de ser estudiada, mientras otras personas o grupos no. Fornet-Betancourt (2004), haciendo una crítica de las instituciones educativas por ser *monopolios de la cultura occidental*, advierte que

(...) el sistema educativo es en realidad el dispositivo de saber por y con el que los miembros de la élite de una determinada comunidad cultural, política, etc., dicen a los miembros de esa sociedad lo que éstos deben aprender. Es, si se quiere, depósito e instrumento, al mismo tiempo, de lo que se quiere que se sepa. El sistema educativo, al mismo tiempo que coordina el saber, opera como un filtro y una espiral de exclusión de otros saberes. No todo se enseña. El sistema educativo es una decisión. Como no todo se

enseña, no todo pasa a la generación siguiente dentro de una tradición. Por esto el sistema educativo es fundamental a la hora de preguntarnos cómo generamos vitalidad en nuestras tradiciones, incluidas las filosóficas (pp. 21-22).

Aunque suena utópico pensar en un proyecto de educación intercultural en todo el sistema educativo colombiano debido a las agendas neoliberales de nuestro tiempo, es necesario reestructurar contenidos para recuperar los saberes y las prácticas que la historia occidental ha subordinado (Fornet-Betancourt, 2009). Esto es, pensar en un sistema educativo que no jerarquice saberes, que no ponga por encima los que generan productos para el mercado laboral, que no ponga unas lenguas por encima de otras por pertenecer a ciertos contextos geográficos y políticos.

Si bien La interculturalidad aparece en el escenario educativo latinoamericano a partir de las luchas sociales de los grupos históricamente discriminados como los indígenas y los negros, por hablar de dos poblaciones racialmente diferenciadas, el primer paso para interculturalizar la educación es abordar y propiciar la interculturalidad en contextos en los que la mayoría de la población es mestiza, esto debido a que “la llamada sociedad mayoritaria es la que más urgencia de interculturalidad tiene, en la medida en que es en su seno donde se producen y reproducen las formas de discriminación y exclusión hacia las llamadas “minorías”” (Castillo & Guido, 2015, p. 40).

Profe, ¿A qué hora llega bomba?

Diario del investigador. Entrada 5

Hoy no fue un día de trabajo normal. Los miércoles tengo seis horas de clase (lo máximo que puede tener un docente), dos con décimo 1, dos con noveno 2 y dos con noveno 5; mi único tiempo de descanso es la media hora en la que los estudiantes también descansan. Siempre salgo cansado, más que cansado ‘rendido’, así suelo decirlo cuando salgo de la institución. Todo esto se cumplió también este miércoles, pero hubo algo diferente: tuvimos la visita del artista tunecino Rafram Chaddad. Esta poco usual visita la tuvimos en la institución en el marco del

programa DeseArte Paz, a partir del cual nos han visitado varios artistas de diferentes lugares de Colombia y del mundo.

Luego de cuatro horas de clase, aproximadamente a las 10:00 am. anuncié a los estudiantes del grupo Noveno 5 que íbamos a tener la clase en el auditorio. Llegamos, llegaron también otros estudiantes de diferentes grupos de séptimo a noveno que hacen parte del programa y, una vez estábamos todos en el auditorio, les conté que recibiríamos la visita del artista tunecino; les dije su nombre y les conté que se trataba de un artista con una amplia trayectoria en Europa, Asia y África. –Él viene para hablarnos de su obra, de su proceso como artista y de uno de los temas que más ha trabajado: la corrupción.

Después de un rato de espera (estaba cuadrando detalles logísticos como el sonido), un estudiante de noveno me preguntó:

-Profe, ¿A qué hora llega bomba?

- ¿Bomba? ¿Qué o quién es bomba?

-Pues el ‘man’, ese que viene de por allá. El Artista.

- ¿Y usted por qué lo llama bomba?

-Porque todos eso ‘manes’ de por allá son meros terroristas, ellos hasta se explotan.

- ¿Todos? ¿Los ‘manes’ de dónde?

- Pues profe, yo creo, los de por allá, yo no me acuerdo cómo se llama eso.

- Le pregunto algo: ¿Usted qué pensaría si alguien en algún lugar del mundo, esperando a un colombiano, dijera “el guerrillero”, “el drogadicto”, “el traqueto”, porque piensa que todos los colombianos son así?

-Pues que no, que no es verdad.

-Esperemos a ver cómo es Rafram.

Rafram (aún nombrado por algunos estudiantes como bomba) llegó acompañado por dos personas del Centro Colombo Americano, uno de ellos era su traductor. Todos lo observamos y estábamos atentos a que empezara a hablar. Algunas preguntas inundaban el espacio: ¿Habla español? ¿Qué habla? ¿Así se visten por allá?

Nos saludó en árabe, saludo que nadie entendió, y luego empezó a hablar en inglés, aquel señor “raro” empezó a ser traducido y todos estábamos atentos a lo que tenía para contarnos. Entre otras cosas, nos mostró algunas de sus obras y nos contó la experiencia de creación de cada una.

Llegó el momento de las preguntas, el momento en el que los estudiantes pudieron interactuar con él. Preguntaron qué pensaba de Colombia, qué significó para él tomar la decisión de ser artista, qué pasaba con sus obras cuando las exponía en distintas ciudades. Todas las preguntas, a juicio de Chaddad, muy interesantes. Una de ellas, de una estudiante de noveno, le gustó mucho: ¿Qué aspectos de Colombia lo han impresionado como para querer hacer una obra sobre ellos?

Al final de la charla se propició una conversación más informal con el artista, algunos estudiantes se acercaron y lo saludaron. Se quedaron impresionados porque les daba la mano de una manera diferente: con la mano izquierda, “como desde arriba”, “muy distinto a como saludamos aquí”.

Terminó la charla y, con ella, un miércoles diferente gracias a la presencia de un “otro” que visitó el colegio para hablar de arte.

Aunque es evidente en mi relato una apuesta por la interacción, hay una línea muy delgada entre quedarse reconociendo sólo lo diferente o poder entablar un diálogo verdadero en el que ambas partes estén dispuestas a la escucha, así como a dejarse permear por “el otro” o “lo otro”.

A diferencia del multiculturalismo, la interculturalidad es todavía una apuesta por la universalidad. No renuncia a valores o normas universales. Al contrario, es característico del planteamiento intercultural buscar contenidos *universalizables* que permitan converger, por ejemplo, en el principio de que no es bueno matar o hacer daño al otro (Fornet-Betancourt, 2004, p. 61-62).

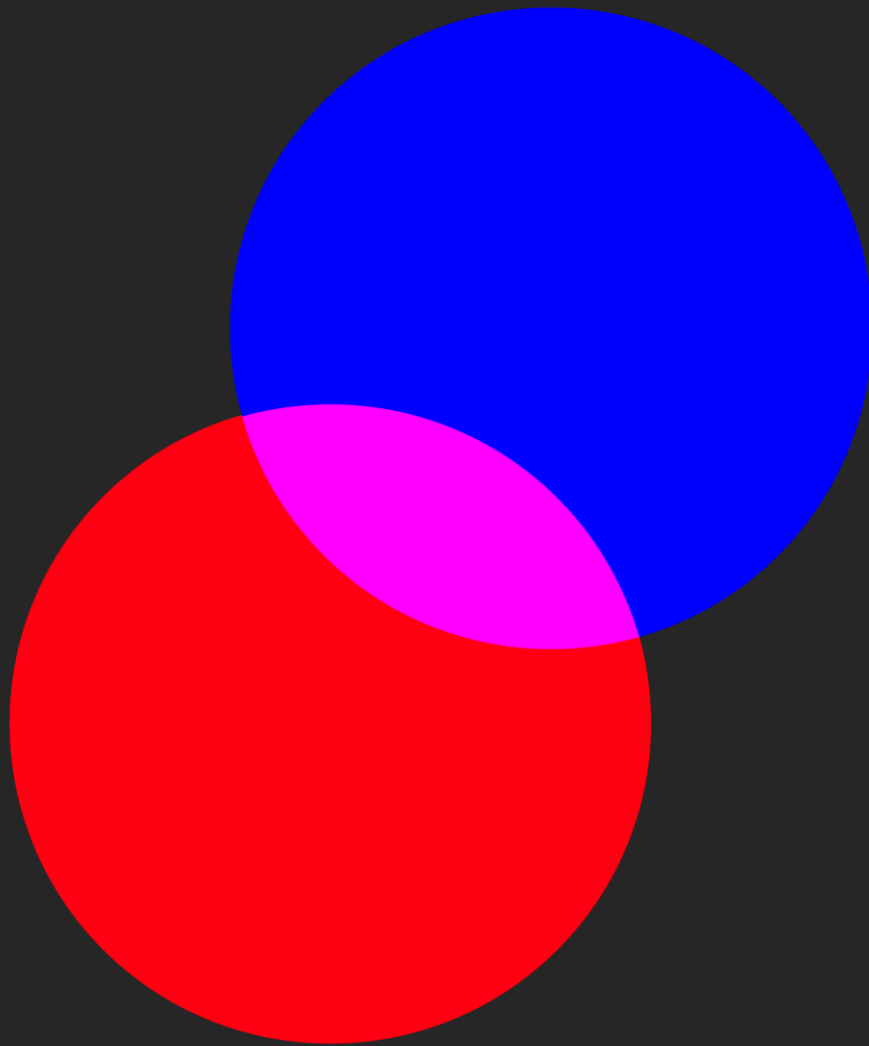
Se trata de superar la idea del multiculturalismo, la idea de respetar y tolerar lo distinto, para empezar a pensar en relaciones simétricas de mutuo aprendizaje. Aprender del otro significa

dejar de verlo como inferior y dejar de verme como superior, implica una actitud de apertura al diálogo, a la escucha atenta y a la mirada acogedora.

El diálogo cultural debe ser un instrumento de mutua corrección de las culturas como proceso de aprendizaje. Si vemos que las razones de un budista para plantear un mundo mejor son mejores que las nuestras, en realidad tenemos la obligación de decirle sí y de cambiar nuestra posición cultural. Es un enriquecimiento mutuo que supone la igualdad, y también, evidentemente, unas condiciones mínimas de simetría para que realmente haya un diálogo (Fornet-Betancourt, 2004, p. 62).

Entonces, como un escenario para la mutua transformación, el diálogo intercultural en la escuela representa una tarea permanente, una tarea aún sin resolver. Como mencionaba anteriormente, se ha avanzado en el reconocimiento de las diferencias y tal vez un poco en el respeto hacia las mismas, pero no hay en la mayoría de realidades escolares un pensamiento empático, no se refleja una actitud propicia hacia lógicas de pensamiento otras. La educación, desde una perspectiva intercultural, tendría que verse como un *mejoramiento mutuo*. En palabras de Fornet-Betancourt (2004), en el espacio intercultural

Las culturas se reubican, se renuevan, se revitalizan, pero por interacción con las demás. Lo cual significa también un debilitamiento de tradiciones pasadas. El espacio intercultural es el lugar donde no solamente se intercambian maneras de pensar sino donde se aprende a pensar de nuevo, y eso vale para todos (p. 64).



Intersticio 3

Interculturalidad y Subjetivación

La subjetivación, ¿Un límite para la interculturalidad?

Partiendo de los aportes que, en el campo de la filosofía intercultural, ha hecho el autor cubano Raúl Fonet-Betancourt (2009), se puede afirmar que ser sujeto es heredar subjetividad; lo cual implica que, como herederos de una subjetividad, como sujetos pertenecientes a una cultura, sea importante reconocer los procesos en los que se va siendo sujeto, es decir, ser conscientes de qué formas de subjetivación se han heredado como hijos de una cultura y, por tanto, como generadores y productores de esa cultura en particular.

Lo anterior es fundamental debido a que “El sujeto que somos, el sujeto que se ha hecho de nosotros, es muchas veces un sujeto con prejuicios” (Fonet-Betancourt, 2009, p. 13). La herencia que se recibe de una cultura está cargada muchas veces con estereotipos negativos y prejuicios, o como el mismo autor afirma, los procesos de subjetivación en sentido occidental son procesos pensados y desarrollados desde lógicas masculinas. Cabe plantear, retomando la doble condición de la formación del sujeto, que, aunque hay ciertas formas de subjetivación proporcionadas por la cultura, estas se pueden cuestionar.

Cuando un sujeto se hace la pregunta: ¿qué hago yo de lo que se ha hecho de mí?, cuestiona la subjetividad que se le ha transmitido, es decir, la subjetividad heredada, e introduce un momento de ruptura en la subjetividad que lo sujeta, por el que puede llegar a ver su propia subjetividad como una herencia con la que quiere romper o cambiar. P. 13 Fonet-Betancourt (2009)

De esta manera, en relación con lo mencionado en el intersticio 2 sobre la experiencia de sí, se puede tratar de romper con las formas de subjetivación basadas en estructuras históricas de discriminación, formas de subjetivación que transmiten estereotipos negativos y prejuicios y que, por ende, no permiten que haya un diálogo genuino con otros sujetos. “Tenemos, pues, que tomar conciencia de que somos una “estructura” que puede impedir o favorecer la interculturalidad; y que lo primero se debe muchas veces al analfabetismo biográfico que arrastramos” (Fonet-Betancourt, 2009, p. 14).

Puede afirmarse que es en los propios procesos de subjetivación y en la conciencia que se tenga de éstos que se logra o no la interculturalidad, entendida como una trama de biografías desarrolladas en contextos particulares (Fornet-Betancourt, 2009). Y es precisamente para evitar el analfabetismo biográfico que, en últimas, es el que impide el diálogo intercultural, que recurro a la narrativa como una forma de hacer visible para mí y para los otros las tramas desde las cuales me estoy contando, los personajes y escenarios que han hecho parte del tejido narrativo que soy.

Autonarración. Entrada 3

Crecí en una familia conservadora de arraigadas costumbres católicas. Una familia de origen campesino en el que el rol de la mujer y del hombre han estado siempre claramente diferenciados. Crecí en medio de actitudes machistas, sexistas, clasistas; claro está, todas ellas normalizadas por los distintos miembros de la familia y enmascaradas en ritos y discursos de la tradición católica. Por dar un ejemplo, siempre nombrándose como blancos, algunas personas de mi familia me enseñaron, cuando era niño, que las personas negras o afrocolombianas, llamadas por ellos ‘negritos’, eran diferentes a nosotros y que todos eran pobres. Así adquirí actitudes racistas que tardé mucho en hacer conscientes.

¿Cómo romper con una herencia cultural incorporada desde la infancia? ¿Cómo hacer conscientes y resignificar los estereotipos negativos y los prejuicios presentes en mi formación como sujeto maestro?

Si, por un lado, hasta el momento he planteado que la subjetivación es la condición que favorece o impide la interculturalidad, por otro lado, es importante saber que la interculturalidad tiene también un importante poder sobre la subjetivación. En otras palabras, debemos entender la interculturalidad como la posibilidad de superar la creación de narrativas en soliloquio. Se trata de una apuesta por asumirse sujeto intercultural, cambiar la idea de que los interculturales son los otros por el enunciado *el intercultural soy yo*. Es decir, empezar a pensar la interculturalidad en primera persona.

La interculturalidad como apuesta política apunta hacia la transformación mutua mediante el diálogo, esto es, apunta a las convergencias, a los puntos en común más que a la repetición de lo que nos hace distintos a unos de otros. No obstante, esta apuesta implica el reconocimiento de los propios filtros y los propios límites, pues la interculturalidad pasa por el cuerpo, por lo sentidos. De manera precisa, Fornet-Betancourt (2004), hablando del diálogo intercultural, afirma que (...) es muy posible que el ser humano tenga límites de universalidad, en efecto, que el ser humano, por finitud o corporalidad, tenga que confinar su propia dinámica de universalización. Universalidad, sí, pero a medida humana (p. 77). Y continuando, para confirmar que hay que pensar la interculturalidad como algo que pasa primero por el sujeto, el mismo autor propone:

Nuestra misma corporalidad parece ser ya un límite a una universalidad descontextualizada. Lo mismo se podría decir de nuestro carácter de seres dotados de pasiones, emociones, con un logos que tenemos que expresar en una lengua determinada y que cobra además un acento. Toda universalidad tiene un acento (Fornet-Betancourt, 2004, p. 77).

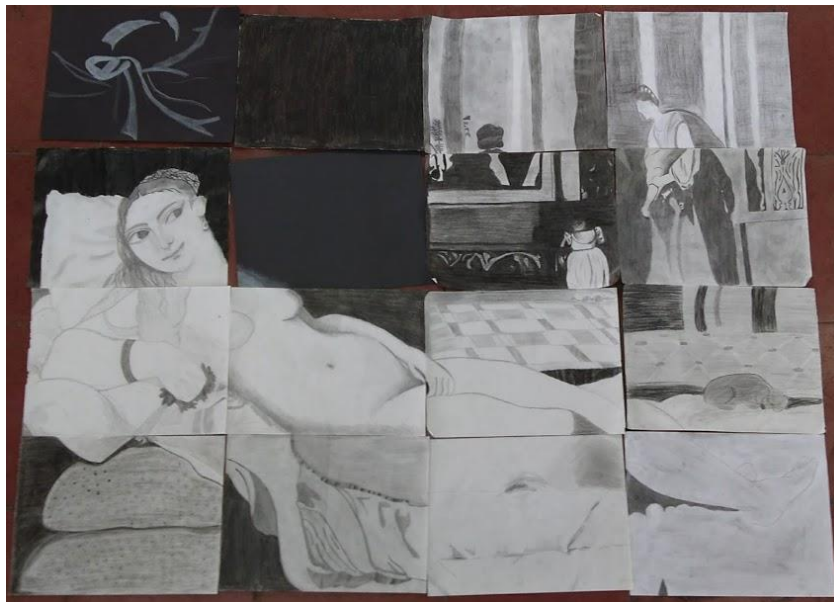
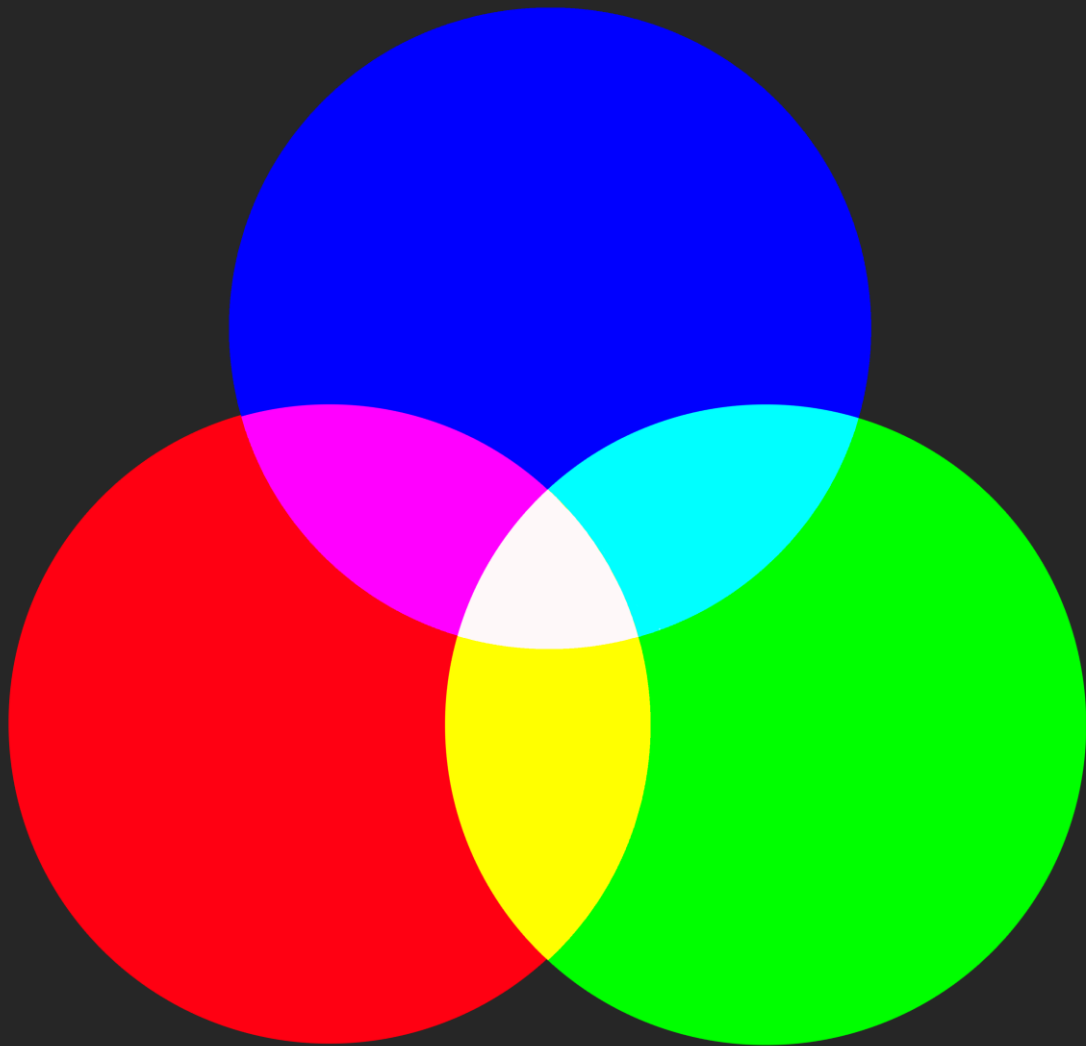


Ilustración 17. Reproducción y construcción colectiva de la obra "Venus de Urbino" del pintor Tiziano. Estudiantes del grado décimo. 2017

Teniendo en cuenta los interrogantes que quedaron esbozados en el anterior fragmento de mi autonarración, no es fácil desligarse de los aprendizajes adquiridos desde las prácticas de crianza, tampoco es fácil aceptar que en mi familia se siga pensando en las mismas lógicas en el momento actual y menos fácil es reconocerse heredero de actitudes racistas cuando se es docente en una escuela con alto porcentaje de población afrocolombiana. Este ejercicio de narrarme me ha permitido encontrar relaciones entre lo que aprendí en mi infancia y las maneras como me he relacionado con mis estudiantes con identidad negra: a esa idea de que todos eran pobres se sumó la de que tenían un bajo nivel cognitivo. Sin embargo, al reconocermelo sujeto permeado por el filtro de la interculturalidad, he logrado desestabilizar ideas e incorporar actitudes que, en términos ideales, me permitan mirar al otro y recibir su mirada con la convicción de que, de él, ella o ellos, tengo mucho por aprender.

“A nivel del trabajo intercultural, la autocrítica supone voluntad de corrección” (Fornet-Betancourt, 2009, p. 64). Por eso, como sujeto formado en las historias y que tiene posibilidad de revisarlas para, tal vez, contarlas de maneras distintas, la narrativa autobiográfica ha representado para mí la posibilidad, no sólo de acceder a cierta verdad sobre mi historia, sino de crear nuevas verdades.



Capítulo 4

Tres lentes atravesando mi mirada

Somos sujetos narrativos

Teniendo en cuenta las discusiones y los diálogos que he tejido hasta el momento entre autores/as, conceptos, voces, miradas; puedo afirmar que, como sujetos, somos narraciones en permanente construcción. Esta afirmación, por una parte, me la ha brindado estudiar el concepto de subjetivación, entendido como el proceso continuo en el que se forman los sujetos y, por otra parte, los postulados ontológicos y epistemológicos desde los que se concibe el método biográfico-narrativo en investigación. A partir de esta idea, y pese a las limitaciones que se tiene en tanto sujeto (como sujetado a poderes externos e internos), al tener conciencia de la formación en la narrativa, siempre se puede revisar, cuestionar y, de esta manera, ser otro.

No obstante, de acuerdo con Connelly y Clandinin (1995) “uno de los peligros particulares en la narrativa es (...) “el argumento de Hollywood”: una trama donde todo acaba bien al final” (pp. 44-45). Y es que en un acto consciente o inconsciente de seleccionar qué contar y qué no, hay sucesos importantes que pueden desaparecer. En esta especie de selectividad de la memoria es fácil limpiar la narrativa de aquello que no quiere recordarse y mucho menos contarse. Si bien un criterio de la narrativa no es la verdad, como sí la verosimilitud, ésta puede tener ocultamientos que, como en un cuento con final feliz, terminen mostrando al personaje principal como un héroe. Rivas-Flores (2014) plantea al respecto:

Me atrevo a afirmar que no existe eso que decimos que el sujeto vivió, sino solo la narración de lo que recuerda. Desde esta óptica, es necesario considerar dos cuestiones que afectan de modo indefectible el proceso de construcción del conocimiento biográfico. Por un lado, el recuerdo es histórico; esto es, se construye desde el conjunto de experiencias vividas y los contextos en donde acontecieron. Por otra parte, el acto de narrar es contingente, fruto de las condiciones en las que se produce. Ambas cuestiones nos remiten a una mirada netamente constructivista y crítica. La vida no es más que la narración que hacemos de ella en unas condiciones particulares (p. 102).

De esta manera, si la vida es lo que contamos de ella, se hace necesaria la extracción de recuerdos del pasado para ponerlos en la narración, en las tramas que se van tejiendo a través de

formatos y caracteres que son dados por el contexto cultural en el que se vive. Larrosa (1995) señala, precisamente hablando del recuerdo, que:

(...) en tanto que es una operación activa en la que la subjetividad se articula temporalmente, el recuerdo no es sólo la presencia del pasado. No es una huella, o un rastro, que podamos mirar y ordenar como se mira y se ordena un álbum de fotos. El recuerdo implica imaginación y composición, implica un cierto sentido de lo que somos, implica habilidad narrativa (p. 307).



Ilustración 18. Reproducción y construcción colectiva de la obra "Armonía en rojo" del pintor Henri Matisse. Estudiantes del grado décimo. 2018

Por otra parte, el postulado que da título a este apartado es *Somos sujetos narrativos*, en plural, pues, a pesar de que he enfatizado a lo largo del texto en la categoría “auto”, que denota individualidad, está clara la imposibilidad de narrar un monólogo, es decir, no considerar los otros sujetos y el contexto y sus influencias en la propia narrativa. Bolívar et al (2001), retomando a Polkinghorne, plantean que

(...) el esquema narrativo funciona como un prisma a través del cual elementos aparentemente independientes y desconectados en su existencia son vistos como partes ligadas a un todo. Al tiempo todo relato, como subrayó Bajtín, tiene un carácter dialógico

e interactivo, está inmerso en un mundo completo de otros discursos, conformado por una “intertextualidad” o comunidad de otros textos, y por una “polifonía” o pluralidad de voces. Esto posibilita que el relato narrativo pueda integrar diversos puntos de vista, en diálogo con otros textos/voces (p. 20).

Autonarrarse en la formación de docentes. Competencias interculturales

Aunque el concepto de competencia es empleado dentro del discurso neoliberal, en el grupo de investigación *Diverser*, de manera particular, a partir del trabajo de investigación de Estrada (2015), se han resignificado, a través de una recontextualización situada, las competencias interculturales propuestas por la Unesco. Así, se han definido seis competencias interculturales para la formación docente tomando como referencia las lógicas y problemáticas del contexto latinoamericano y, de manera particular, el colombiano. Estas competencias, diferenciándose del concepto que proviene del paradigma neoliberal, según Estrada (2015), no se forman ni se desarrollan, sino que se incorporan, esto implica que tengan que pasar por el cuerpo, por los sentidos y las emociones del sujeto maestro en formación. Igualmente,

Las competencias interculturales abogan por el reconocimiento del otro, su historia, sus conocimientos, saberes y su forma de relacionarse con el mundo artificial que como humanidad hemos creado, y con la Madre Tierra, de manera horizontal, dejando de lado los prejuicios y estereotipos, lo que permite entonces, tejer una conexión distinta de mutuo entendimiento y de construcción colectiva de una nueva realidad desde las experiencias que a cada quien le han dado algo que brindar (Estrada, 2015, p. 100).

Como se trata de competencias que deben ser incorporadas, que deben ser parte del cuerpo del docente, evitando la separación cuerpo-mente, estas tienen tres dimensiones. Parafraseando a Estrada (2015), en primera instancia se trata de una dimensión emocional, que implica que el docente asuma como propia la lucha por una realidad educativa otra, basada no en las relaciones asimétricas que históricamente han estado presentes, sino en relaciones más justas

y abiertas al diálogo de saberes. En segunda instancia, una dimensión política, que reta al docente a reconocerse a sí mismo y a su práctica pedagógica como algo que está en relación con otros sujetos, relación que muchas veces está marcada por estereotipos negativos y prejuicios, y que puede llegar a ser discriminación. En tercera y última instancia, una dimensión ética que, en relación con las anteriores, busca una autoconciencia en la manera como se mira y escucha al otro y a lo otro, busca cuestionar las formas en las que el maestro favorece o impide el diálogo con el otro.

Las seis competencias interculturales son: “Autonarrarse; Desoccidentalizar las formas de enseñar (qué y cómo) aprender e investigar; Pensar desde la interseccionalidad; Interpretar de manera alternativa; Reconocer la diversidad como constitutiva de la condición humana; Promover nuevas formas de relación con la tierra” (Estrada, 2015, p. 101).

A pesar de que mi meta como maestro que, como lo he dicho en varias ocasiones, estoy en formación y transformación permanente, es la incorporación de cada una de estas competencias, en el presente trabajo de investigación he puesto especial atención en la primera de ellas, el autonarrarse, pues me atrevería a decir que, sólo cuando el sujeto maestro tenga conciencia de cómo se forma en sus historias, será posible pensar en la incorporación de las demás competencias.

La autonarración, entendida como una competencia para la formación de docentes desde una perspectiva intercultural, nos recuerda los postulados de Fernet Betancourt (2009), quien sostiene que la interculturalidad se hace posible o no dependiendo de las formas de subjetivación, y para visualizar si tales formas impiden o permiten la interculturalidad es preciso narrarse.

Retomo en este punto lo que planteaba sobre la autonarración como posibilidad de resistencia frente a instrumentalización del oficio del maestro que han determinado las lógicas neoliberales. Si somos lo que contamos, si vivimos lo que relatamos, al cambiar las historias estamos cambiando, de algún modo, el rumbo de nuestras vidas y, por ende, el de nuestras prácticas pedagógicas. Al respecto, Rivas-Flores (2014), propone que

En el encuentro con el otro mediante sus narraciones, se produce una modificación tanto de nuestra propia realidad como la del otro, lo que nos sitúa en el ámbito de las relaciones y sus implicaciones en la modificación de la realidad que construimos por medio de los relatos. De ahí que, si cambiamos el relato, transformamos nuestra realidad (p. 103).

Como apuesta ética y política, a través de la autonarración, hoy trato de hacer conscientes mis propios filtros; trato, recordando las palabras de Skliar, de mirar con una mirada un poco más limpia de prejuicios, una mirada que sea el reflejo de una autocrítica, de una autotransformación. Hoy puedo decir que, luego de este proceso de formación que ha sido la maestría, lleno tanto de angustias como de bellos encuentros, soy diferente; ni mejor ni peor, pero definitivamente soy otro.

Vivir la interculturalidad de otros modos, como tuve la oportunidad de hacerlo en el semestre de intercambio en Suiza, definitivamente me ha brindado otras lógicas determinantes para mi formación como sujeto. Pasar de mirar a otros a ser mirado como otro posibilita comprender y ubicarse en distintas realidades. Corroboré, estando allí, que la interculturalidad debe ser pensada en primera persona, como categoría que pasa por el cuerpo.

Pronunciar palabras y frases en alemán, cuya fonética es muy diferente a la del español; usar el inglés como mediación para comunicarse con personas de muchos lugares del mundo y para quienes, en su mayoría, es también una lengua diferente a la materna; entrar por primera vez a una mezquita y a un templo hindú y vivir sus prácticas culturales; conocer la visión que las personas de diferentes contextos tienen sobre Colombia; encontrar otras maneras de ver la formación de docentes, la investigación y la educación misma. Esta sí que fue una experiencia, si entiendo este término no como una vivencia cualquiera, sino como una vivencia que transforma al sujeto, o, en términos de lo que implica la autonarración como competencia intercultural, una vivencia que da pautas para seguirse narrando incluyendo nuevos personajes, escenarios y tramas, lo cual invita también a la transformación.

Arte y narración en la investigación educativa

Hasta el momento he hablado sólo de la importancia de la mirada del maestro hacia sí mismo, hacia su propia formación; no obstante, la posibilidad de narrarse, con palabras e imágenes y por supuesto, con otras formas expresivas propias de las artes musicales o las artes escénicas, está abierta para ser aplicada en la escuela como un escenario que requiere incluir otras lógicas, otros criterios y formas de conocimiento. Así las artes y la narración emergen como condición de posibilidad en este entramado que es la formación de sujetos, emergen como alternativa frente al positivismo que está siendo reforzado por las agendas neoliberales en la educación.

Dando vuelta a la mirada que en esta investigación retornó sobre mí, es decir, sobre el sujeto maestro, es asimismo fundamental tener en cuenta las posibilidades que ofrece narrarse a través de diversos lenguajes para los y las estudiantes. En mi caso particular, teniendo en cuenta esta posibilidad y el trabajo que he realizado con ellos y ellas, primero desde el autorretrato y ahora desde otras técnicas que apuntan al trabajo colaborativo, la puerta queda abierta para realizar en el futuro otras investigaciones en conjunto, los estudiantes como co-investigadores a partir de las narrativas que se pueden generar en la educación artística.

“El maestro no da nada, pero, mirándose primero a sí mismo, hace que cada uno llegue a ser el que es” (Larrosa, 2000, p. 11). Estas palabras del Profesor Larrosa se relacionan con las de la profesora Greene (1995), quien plantea que, como reto, el maestro debe procurar que los estudiantes sean capaces, no de ver a través de sus miradas, de sus ojos, sino de las miradas que ellos mismos/s sean capaces de construir:

Sabiendo algo de sus propios viajes interiores, el profesor no intentará persuadir a sus estudiantes para que adopten sus propias evaluaciones o compartan sus propios sentimientos. Sólo puede ofrecer buenas razones e intentar también que los estudiantes den también buenas razones de sus propios juicios; pero al final, cuando vuelvan a la obra en cuestión, los estudiantes deberán embarcarse en sus propios viajes –y nadie podrá acompañarles (Greene, 1995, p. 28).

En relación con las múltiples posibilidades que brinda la investigación educativa y, de manera particular, la investigación en educación artística, Ricardo Marín Viadel (2011) consolidó un estado del arte de los temas y tendencias metodológicas usadas en la investigación en educación artística; trabajo relacionado con el que realizó la profesora Silvana Mejía Echeverri (2012), en el cual expuso las tendencias recientes de investigación en educación artística, particularmente en los contextos de Brasil y España.

Según los autores, en las últimas décadas se han sumado esfuerzos para configurar una identidad propia de la investigación en educación artística, la cual se sitúa justo en los intersticios de las artes y la educación. Esta modalidad de investigación, parafraseando a Marín Viadel (2011), propone abordar los problemas del campo educativo a través de las cualidades propias de los lenguajes artísticos; se trata de ampliar la mirada sobre las formas que construyen y median el conocimiento. Sin embargo, son grandes los retos que los investigadores del área en mención debemos asumir para cuestionar e ir más allá de los criterios de legitimación del conocimiento que ha tenido la academia, los cuales han estado presentes por un largo periodo no sólo en las ciencias naturales, sino también de las ciencias sociales y humanas. Aún está latente la pregunta: ¿Cómo lograr que la creación artística sea validada como actividad productora de conocimiento en los escenarios académicos?

Volviendo a lo expuesto en el capítulo 1, dentro de la *Investigación basada en las artes* propuesta por Hernández (2008), la perspectiva literaria propende por la creación de relatos a partir del lenguaje textual, los cuales no buscan competir, sino complementar de forma autónoma los relatos visuales creados desde la perspectiva artística; por ejemplo, dibujos, pinturas o fotografías. “De esta manera el relato visual y el textual se complementan. (...) Las imágenes visualizan un contexto, mientras que el texto, produce un contrapunto, desde otro ‘lugar’ sobre ese contexto” (Hernández, 2008, p. 100).

En este punto la *investigación basada en las artes* se relaciona claramente con la *Investigación biográfico-narrativa*; aunque Hernández (2008), con respecto a los métodos contemporáneos de investigación biográfica, retomando a Barone y Eisner, menciona que “estas investigaciones no posibilitan la transformación de los sentimientos, pensamientos e imágenes en una forma estética” (p. 94). Así pues, según el mismo autor, el gran desafío de la *investigación*

basada en las artes es “(...) poder ver las experiencias y los fenómenos a los que dirige su atención desde otros puntos de vista y plantearnos cuestiones que otras maneras de hacer investigación no nos plantean” (Hernández, 2008, p. 94). Incluir los lenguajes del arte a la narrativa es abrir la posibilidad de otros formatos y caracteres, poder narrarse de formas distintas y, en este sentido, poder ser de otras formas. Los métodos artísticos de investigación, incluso a partir de los diálogos que puedan entablar con los métodos narrativos, son alternativas para generar textos contrahegemónicos, para ampliar maneras de acceder al conocimiento en la investigación educativa:

Los usos poéticos del lenguaje verbal surgen para poder llegar a decir aquello que las palabras por sí mismas no pueden llegar a decir. Los problemas educativos son tan amplios y complejos como para que no nos podamos permitir el lujo de desechar cualquier medio que pueda representar un avance en profundidad (Marín Viadel, 2011, p. 281).

En la misma línea, Eisner (1998) afirma: “la indagación educativa será más completa e informativa cuanto más aumentemos el alcance de las maneras mediante las que describimos, interpretamos y evaluamos el mundo educativo” (p. 22).

La historia continúa

Durante mi semestre de pasantía en la *PHBern*, tuve la oportunidad de tomar un curso de arte que hace parte de la formación de docentes de educación secundaria, éste busca que los estudiantes tengan un acercamiento a diferentes técnicas y conceptos de las artes visuales. Tenía grandes expectativas por conocer los discursos y las prácticas de la educación artística en Suiza, ¿Qué contenidos se enseñarían? ¿Qué métodos se emplearían? ¿Cuáles serían las dinámicas de una clase de arte? Para mi sorpresa, a diferencia del idioma y de la disponibilidad de gran cantidad de materiales y de un espacio adecuado para la ejecución de cada técnica, las dinámicas de la clase, los conceptos manejados y los referentes artísticos y conceptuales eran completamente iguales a como fui formado en la universidad.

La educación artística como práctica educativa, social y política, tiene la posibilidad de brindar lenguajes y técnicas para que el sujeto se exprese de manera crítica, para que mire y luego muestre su realidad de múltiples formas; no obstante, tiene también el peligro de quedarse atrapada en la concepción moderna y eurocéntrica que ha sido reproducida históricamente. Por tanto, todo depende del abordaje que se le dé, y ahí tiene un papel fundamental el maestro, quien, al repetir o trastocar las formas que el área dispone para que los sujetos puedan contar sus propias historias o representarlas a través de los lenguajes artísticos, está promoviendo unas formas de subjetivación u otras. Se puede caer fácilmente en la repetición de las maneras a través de las cuales algo ha sido aprendido. De hecho, como lo exponía en el capítulo 2, a través de este ejercicio de narrarme y de la autoconciencia que éste ha generado, me he dado cuenta que en mis años de trabajo como maestro he repetido maneras, conceptos, formas de ser maestro que, muchas veces estando naturalizadas, he asumido acríticamente como verdades.

Por consiguiente, no puedo quedarme en el lugar común de decir que la educación artística está anclada en un paradigma moderno y occidental, es verdad, pero ¿Qué hago para resignificar este paradigma en mis clases? ¿Qué hago en mi aula de puertas para adentro? Si, como internalización, yo soy el sistema, ¿Qué puedo hacer para encontrar los puntos de fuga, las fisuras, las grietas?

Por eso es tan importante reconocer que, si se critica al sistema como un entramado de discursos y prácticas con los cuales se quiere romper, tal vez la primera tarea sea un ejercicio de desaprender o, si se quiere, de desprenderse de lo aprendido, que muchas veces es, retomando las palabras de Fernet-Betancourt (2009), una herencia cargada de estereotipos y prejuicios. Larrosa (2000), al respecto, afirma:

(...) la educación no es sólo el resultado de la seguridad de nuestro saber y de la arrogancia de nuestro poder, sino que implica nuestra incertidumbre, nuestra inquietud y nuestro autocuestionamiento. Sólo así la educación abre un porvenir indeterminado, siempre más allá de todo poder sobre lo posible, literalmente infinito. Y un porvenir infinito implica justamente la infinitud de la discontinuidad y de la diferencia, un porvenir irreductible a la reproducción de lo Mismo (p. 17).

En consonancia, Greene (1995) nos advierte que “(...) el profesor puede tender a simplificar la realidad por medio del lenguaje, a tranquilizar su conciencia con lugares comunes, a vivir con mitos confortables y serviles” (p. 89). Esta tarea de evitar los lugares comunes, de ir más allá de la función instrumentalista que el neoliberalismo le otorga al maestro, requiere asumirse como un intelectual, como un agente social y cultural que tiene posibilidades de transformación en el contexto educativo.



Ilustración 19. “Así soy yo” Autorrepresentación con silueta predeterminada. 1995

La escuela ha sido el escenario en el que me he formado, el escenario que me ha provisto de las tramas y los caracteres para contarme de maneras particulares. Si desde niño he encontrado la escuela como un escenario hostil, lleno de personas y situaciones que me han producido gran cantidad de sensaciones y emociones negativas, ¿Qué hago aún en la escuela? ¿Cómo puedo resignificar estas emociones que ha causado la escuela desde que era un niño de apenas cuatro años?

Autonarración. Entrada 4

Mi primer recuerdo de la escuela es tan negativo como cada una de las frías mañanas en las que mi mamá me levantaba de la cama para ir al Hogar Infantil. Mi mamá escuchaba

música tradicional colombiana (bambucos, pasillos, cumbias...) mientras yo desayunaba, recuerdo que muchas veces lloraba manifestando no querer ir. Algunas veces me metía bajo una de las camas y mi abuela tenía que intervenir para sacarme; ya afuera de la cama, me dirigía de la mano de mi mamá hasta el hogar infantil.

No me detendré en el momento de la entrada, sino en el de la salida, pues es la imagen que más está presente en mi memoria hasta hoy: me veo ahí parado todos los días aproximadamente a las 3:30 de la tarde, aferrado a una reja desde la que se podía ver la calle; no recuerdo cuántos minutos pasaba ahí solo, pero para mí era una eternidad. Estaba allí parado porque era la última parte de la jornada y, mientras todos los niños y niñas estaban en el patio jugando, yo esperaba que mi mamá llegara por mí. Tal vez exagere, pero el momento en que ella llegaba, era el más feliz del día. Ella me protegería de algún regaño, algún golpe o mordisco, o de alguna otra cosa terrible que pudiera pasarme en ese lugar.

Autonarración. Entrada 5

Los descansos representaban el peor momento del colegio, pues casi siempre estaba solo. Me costó mucho reconocerlo, pero hoy, al hacerlo consciente lo puedo nombrar: padecía del “bullying” de mis compañeros. Representaba una diferencia para ellos: era un niño callado, no jugaba fútbol como los demás hombres, no disfrutaba la educación física como todos y nunca logré integrarme completamente al grupo. Tenía una libreta de dibujos, y de esa manera canalizaba mis dolores, mis miedos, mis ganas de no ser visto por la apabullante mayoría.

Estos dos fragmentos extraídos de mi auto narración representan dos momentos en los que particularmente mi mirada hacia la escuela era una mirada del miedo, la tristeza y la soledad. En esos momentos la escuela era para mí un escenario donde sólo habitaban extraños, donde la posibilidad del afecto y del diálogo con el otro eran nulas. Es muy particular que mi relato de la llegada a la escuela como estudiante tenga bastantes similitudes con el relato de mi llegada a la escuela como maestro, del cual incluí un fragmento en el capítulo 1. Sólo hay emociones negativas relacionadas con este escenario.

El interrogante sobre cómo resignificar estas emociones que la escuela puede aún generarme, así como generar a mis estudiantes, me sigue inquietando de manera permanente. La escuela es un escenario en el que se reproducen rechazos hacia lo diferente y también un lugar en el que el maestro puede irrumpir para generar otras maneras de relacionarse, de mirarse.

Los sentidos brotan de las simbolizaciones que se tejen constantemente en la práctica docente y se comunican a través del lenguaje, de la interacción, de los rituales pedagógicos, de la cotidianidad de la escuela. En otras palabras, el sentido emerge de una existencia, de una subjetividad hecha relato y narración, que se muestra configurada por un pasado, siempre abierto a la interpretación y por tanto a su resignificación; un presente, siempre experiencia compuesta desde la adaptación y la incertidumbre; y un futuro, siempre alternativa, utopía y posibilidad (Díaz M., 2006, p. 101).

Así, en una narrativa que desde el presente revisa el pasado y prevé el futuro, lo importante es tener la capacidad de resignificar las emociones negativas para, retomando las palabras de Díaz M. (2006), pensar en un futuro abierto a la alternativa, la utopía y la posibilidad. En este orden de ideas, Connelly y Clandinin (1995) señalan:

(...) Un documento escrito parece definitivo y permanente; hay un momento en que la narración parece terminada. El relato ha sido escrito, las vidas de los personajes han sido construidas, las historias sociales han sido recogidas, el sentido ha sido expresado para que todos lo vean. No obstante, cualquiera que haya escrito una narración sabe que ella, como la vida, es un despliegue continuo en el que las intuiciones narrativas de hoy serán los acontecimientos cronológicos de mañana. Estos escritores saben de antemano que todavía hay mucho que hacer en la tarea de transmitir la idea de que una narración está siempre inacabada, de que las historias serán re-contadas una y otra vez, y de que las vidas serán re-vividas de formas nuevas (p. 40).

Con lo anterior, los autores se refieren a lo que ellos llaman la cualidad de *re-historiar*, de revisar y contar siempre de maneras nuevas las mismas historias teniendo en cuenta que no hay un momento en el puedan considerarse terminadas. Volviendo a los conceptos desarrollados en el capítulo 1, narrar no se trata del conocimiento de sí per se, sino de lo que Foucault (1994) denomina la *práctica de uno mismo*, y esto en palabras de Larrosa (1995), obedece a que

(...) las "artes de la existencia" no están ligadas a la identidad del sujeto, a cualquier concepción normativa de lo que es la naturaleza humana. La formación del sujeto no está orientada a interrogar, asumir, liberar o reconocer lo que los individuos "realmente" son, sino a la libre elaboración de uno mismo con criterios de estilo, a la estilización personal y social de uno mismo. Se trata pues de una ética configurada estéticamente (pp. 318-319).

Como elaboración de un *Yo mismo* a partir de tres filtros que ahora han permitido emerger otras reflexiones al superponerse y formar un filtro blanco, debo reiterar que este no me proporciona una mirada completamente limpia, precisa, transparente. Al ser unos y no otros, siempre se tratará de miradas sesgadas, parciales, borrosas, de la realidad que quiero ver.

En tanto filtros, deben ser intercambiables, renovables; deben poderse resignificar tan pronto como otros conceptos emerjan, tan pronto como otras necesidades aparezcan, tan pronto como nuevos desafíos en mi práctica pedagógica me exijan ver de otras maneras. Esto implica, como lo menciona Larrosa (2000) hablando de Rousseau, que, habiendo iniciado este viaje por las miradas y esta narrativa para entretrejerlas en un texto, mi viaje, como sujeto maestro, "(...) se convierte más bien en una errancia infinita en la que no hay meta a la que llegar ni posibilidad de vuelta al punto de partida" (p. 27).

Para finalizar, si se puede hablar de una final, basándome en las palabras de Greene (1995), propongo una frase que representa muy bien este punto de cierre y de posibilidad de nuevos comienzos: reconocerse sujeto creado en las historias es estar para siempre condenado a la libertad.

Referencias

- Aguirre Lora, M. (2009). Los senderos del arte, la formación y la educación artística. Notas para un deslinde. *Revista Educación y Pedagogía*, 21 (55), 15-29.
- Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, España: La Muralla.
- Bourriaud, N. (2008). *Estética relacional*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo editora.
- Bralich, J. (2014). *¿Qué es la “educación latinoamericana”?* En: *Ideas en la educación latinoamericana, Un balance historiográfico*. Buenos Aires, Argentina: Editorial universitaria.
- Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- Castillo, E. & Guido, S. (2015) La interculturalidad: ¿Principio o fin de la utopía? *Revista colombiana de educación*. 69, 17-43.
- Centro Colombo Americano de Medellín. Programa DeseArte Paz. Recuperado de:
<http://colomboworld.com/cultura/galeria-de-arte/deseartepaz/>
- Connelly, M. & Clandinin, J. (1995). *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. En: *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, España: Laertes.
- Díaz M., C. (2006) Subjetividad docente y resistencias culturales: entre la constricción instrumental y la posibilidad del sentido como creación. *Revista Actualidades pedagógicas*. 48, 95-103.
- Eisner, E. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona, España: Paidós
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, España: Paidós.
- Eisner, E. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. *Revista Arte, Individuo y Sociedad*. 47-55.

- Estrada, J. (2015). Competencias interculturales en el marco de una pedagogía planetaria para la enseñanza de las ciencias sociales: una propuesta para la formación de maestros y maestras. (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Fornet-Betancourt, R. (2004). *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. Ciudad de México, México: consorcio editorial.
- Fornet-Betancourt, R. (2009). *Interculturalidad en los procesos de subjetivización*. Ciudad de México, México: consorcio intercultural.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid, España: La Piqueta.
- Foucault, M. (1995). *Tecnologías del yo: y otros textos afines*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Foucault, M. (1996). *El sujeto y el poder*. Recuperado de: <http://philosophia.cl>
- Galeano Marín, M. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- García Roldán, A. (2012). Videoarte en contextos educativos. Las nuevas narrativas audiovisuales y su inclusión curricular en los programas de educación artística desde una perspectiva a/r/t/ográfica. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Gómez, L. & Jódar, F. (2003). Foucault y el análisis sociohistórico: sujetos, saberes e instituciones educativas. *Revista Educación y Pedagogía*, 15 (37), 55-67.
- Greene, M. (1995). *El profesor como extranjero*. En: *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, España: Laertes.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación basada en educación. *Educatio Siglo XXI*, (26), 85-118.
- Larrosa, J. (1995). *Tecnologías del yo y Educación (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí)*. En: *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid, España: la Piqueta
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

- Larrosa, J. (2018). Jornada “Diálogos sobre Pedagogía, a propósito de la escuela en el siglo XXI” Instituto superior de estudios pedagógicos (ISEP) Córdoba, Argentina. 2 de Julio de 2018. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=_zw13d-CMzQ
- Marín Viadel, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação*, 34 (3), 271-285.
- Matsumoto, D. (2000). *Culture and Psychology: People around the world*. Belmont, CA: Wadsworth. (Traducción: Zayda Sierra).
- Mejía Echeverri, S. (2012). Investigación en educación artística y formación de docentes en artes plásticas. *Uni-pluri/versidad*, 12 (2), 80-90.
- Mejía Echeverri, S. & Yarza de los Ríos, A. (2009). Discursos y conceptualizaciones sobre la educación artística en revistas colombianas: 1982-2006. *Revista Educación y Pedagogía*, 21 (55), 171-188.
- Ministerio de educación nacional (2000). Lineamientos Curriculares de la Educación Artística
- Ministerio de educación nacional (2010). Orientaciones pedagógicas para la Educación Artística en básica y media
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires, Argentina: Katz Editores
- Restrepo Gómez, B. (1996). *Investigación en Educación*. Bogotá, Colombia: Instituto colombiano para el fomento de la educación superior ICFES.
- Rivas-Flores, J. I. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 99-112.
- Skliar, C. (2010). *La experiencia de la conversación, de la mirada y de la investigación educativa. Una desnaturalización de la incongruencia*. En: *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, España: Morata
- Tassin, E. (2012). De la subjetivación política. Althusser/Rancière/ Foucault/Arendt/Deleuze. *Revista de Estudios Sociales*, 43, 36-49.