

Serie | Colección
Visuales | Artes para la educación

Arte y pedagogía

Ensayos sobre una lectura interdisciplinar
de las artes visuales

Andrea Aguía Agudelo
Aura Raquel Hernández Reina
Diego Germán Romero Bonilla
Zulma Delgado Ríos
Gloria Cecilia Bulla Gutiérrez
Norberto Pinto Sáenz



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

ARTE Y PEDAGOGÍA

ENSAYOS SOBRE UNA LECTURA INTERDISCIPLINAR DE LAS ARTES VISUALES

Andrea Aguíá Agudelo
Aura Raquel Hernández Reina
Diego Germán Romero Bonilla
Zulma Delgado Ríos
Gloria Cecilia Bulla Gutiérrez
Norberto Pinto Sáenz

ARTE Y PEDAGOGÍA

ENSAYOS SOBRE UNA LECTURA INTERDISCIPLINAR DE LAS ARTES VISUALES

Andrea Aguíá Agudelo
Aura Raquel Hernández Reina
Diego Germán Romero Bonilla
Zulma Delgado Ríos
Gloria Cecilia Bulla Gutiérrez
Norberto Pinto Sáenz



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

Catalogación en la fuente - Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional

Arte y pedagogía: ensayos sobre una lectura interdisciplinar de las artes visuales / Gloria Cecilia Bulla Gutiérrez... [et.al.]. -- 1ª. ed. -- Bogotá Universidad Pedagógica Nacional, 2018
104 páginas.

Incluye: Bibliografía.

Incluye: Índice onomástico y temático.

ISBN: 978-918-5416-27-7

1. Artes Visuales – Enseñanza. 2. Artes Visuales – Pedagogía. 3. Imagen Corporal. 4. Expresión Artística. 5. Arte y Pedagogía. 6. Formación Profesional de Maestros. 7. Arte en el Cuerpo. 8. Aptitud Creadora. 9. Artes Visuales – Metodología. 10. Educación. 11. Pensamiento Creativo. I. Bulla Gutiérrez, Gloria Cecilia. II. Delgado Ríos, Zulma. III. Aguíá Agudelo, Andrea. IV. Hernández Reina, Aura Raquel. V. Romero Bonilla, Diego Germán.

372.5 cd. 21 ed.

ARTE Y PEDAGOGÍA
ENSAYOS SOBRE UNA LECTURA
INTERDISCIPLINAR DE LAS ARTES VISUALES

Licenciatura en Artes Visuales – Facultad de Bellas Artes
Universidad Pedagógica Nacional

Adolfo León Atehortúa Cruz
Rector

Mauricio Bautista Ballén
Vicerrector Académico

Sandra Patricia Rodríguez Ávila
Vicerrectora de Gestión Universitaria

Fernando Méndez Díaz
Vicerrector Administrativo y Financiero

Helberth Augusto Choachi González
Secretario General

Martha Leonor Ayala Rengifo
Decana Facultad de Bellas Artes

© Universidad Pedagógica Nacional

© Andrea Aguíá Agudelo,

Aura Raquel Hernández Reina, Diego Germán Romero Bonilla,
Zulma Delgado Ríos, Gloria Cecilia Bulla Gutiérrez,
Norberto Pinto Sáenz.

ISBN: 978-958-5416-27-7 (impreso)

ISBN: 978-958-5416-28-4 (pdf)

DOI: <http://dx.doi.org/10.17227/ae.2018.6284>

Primera edición, 2018

Preparación Editorial

Universidad Pedagógica Nacional
Grupo Interno de Trabajo Editorial

Alba Lucía Bernal Cerquera
Coordinadora

Catalina Moreno Correa
Editora

Daniela Echeverry Ortiz
Correctora de estilo

Claudia Patricia Rodríguez Ávila
Diagramación y diseño de carátula

Johny Adrián Díaz Espitia
Finalización de artes

Impreso en Xpress Estudio Gráfico y Digital S. A.
Bogotá, D.C., 2018

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de 1993
y el decreto reglamentario 460 de 1995.

Esta obra fue aprobada para publicación
como "Libro de ensayo" en la Convocatoria
para publicación de libros 2016-II

Fechas de evaluación:

21 de marzo de 2017 / 24 de marzo de 2017

Fecha de aprobación:

26 de julio de 2017

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	7
-------------------	---

CONOCER DESDE LA EXPERIENCIA: UNA FORMA ORIGINARIA DE APRENDIZAJE INTERDISCIPLINAR	9
---	----------

Gloria Cecilia Bulla Gutiérrez

La interdisciplinariedad: un conocimiento experiencial	10
¿Y dónde está el sujeto, profe?	14
La sensación de tenerla en mis manos	16
Lo que estaba en el papel realmente se parecía a como me veía en mi interior	17
No quiero ser como todo lo que he criticado	20
Y en últimas: ¿cómo fundar la tan esquivada interdisciplinariedad?	22
A modo de colofón	25

TRASCENDENCIA EN LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES: LA CONSCIENCIA DE SÍ.....	29
--	-----------

Zulma Delgado Ríos, Norberto Pinto Sáenz

Fundamentación	30
Plano	34
Figuras geométricas.....	37
Construcciones	40

IMAGEN-CUERPO, CUERPO-SIGNO: CUERPO, PERFORMANCE Y PROCESOS PEDAGÓGICOS.....	49
---	-----------

Andrea Aguí Agudelo

INSTRUCCIONES PARA (ENSEÑAR) APRENDER A TENER UN CUERPO	63
--	-----------

Aura Raquel Hernández Reina

El cuerpo en el museo: la pervivencia del objeto y el museo auráticos	63
Distinción de lenguajes: performance vs. teatro	67
¿Se puede enseñar a hacer un performance?	69
Cómo preparar un cuerpo	72

LA IMAGEN PORNOGRÁFICA COMO EXPERIENCIA FORMATIVA	75
<i>Diego Germán Romero Bonilla</i>	
El aprendizaje de las imágenes	76
La imagen pornográfica	78
La experiencia pornográfica	81
Las experiencias formativas pedagógicas con la imagen porno	83
BIBLIOGRAFÍA	91
AUTORES	95
ÍNDICE ONOMÁSTICO	99
ÍNDICE TEMÁTICO	101

INTRODUCCIÓN

El presente libro reúne una serie de ensayos en torno a las relaciones entre arte y pedagogía, mediante la indagación de lo que significa la interdisciplinariedad o transdisciplinariedad que permea estos dos ámbitos, que nos reúne a varios docentes de la Licenciatura en Artes Visuales a escribir sobre el resultado de las inquietudes que parten de la actividad artística en torno a temas como la imagen, su circulación, el cuerpo, el cuidado de sí, la formación de subjetividades. La emergencia de nuevas formas de subjetivación permea las experiencias diarias del ejercicio docente, para pensar la inclusión del lenguaje corporal en las prácticas artísticas en escenarios de formación. La imagen como un territorio de libertad en un espacio ligado a los medios masivos se vuelve una manera de habitar al pensar que esta no es una representación, y cuando se habita, se pone en comunión entre los participantes-observadores. La imagen ante todo afecta, no es una cuestión de representación, y aquí se conecta con lo planteado por Jacques Rancière (2010), en el *Espectador emancipado*, cuando la relaciona con la fotografía:

La fotografía venía entonces a encarnar una idea de la imagen como realidad única resistente al arte y al pensamiento. Y la pensatividad de la imagen resultaba identificada con un *poder de afectar* que desbarataba los cálculos del pensamiento y del arte. (p.108).

La imagen, entonces, afecta y permite un habitar; lo que para mí, siguiendo a Rancière, sería “la imagen pensativa”. Si a esto se suma la posibilidad de que surja a través del traslado de la práctica pedagógica a un lugar cercano, genera unos “micro-discursos”, (solo para usar la terminología de María Acaso), que permiten la comunión de los participantes.

Así, se quieren proponer algunos elementos para una lectura de la enseñanza de las artes: entendiendo el arte no como un instrumento de la pedagogía, sino desde la experiencia que también atraviesa la pedagogía y define a ambas. Por ejemplo, la experiencia de sí, en el caso del ensayo de Gloria Bulla, o la experiencia del cuerpo, que es el ámbito que tratan los ensayos de Raquel Hernández y el mío; el movimiento de la forma, según Zulma Delgado y Norberto Pinto, cuyo ensayo se dirige hacia una conciencia colectiva, como una instancia en el proceso de autoformación y formación, que exige ir “de la enseñanza fragmentada, a la enseñanza integrada” (p. 30), o el *currículum* oculto visual que nombra Diego Romero.

La experiencia que se reconoce en el sujeto social en formación o en un sujeto que se autodetermina a través de prácticas cotidianas podría estar definida de diferentes formas, como los docentes y artistas que escriben los siguientes ensayos: Gloria Bulla habla desde un saber ligado a una expresión

ajena a la palabra, y cómo el cuerpo en la experiencia de creación y en la docencia atraviesa la conciencia de sí del educando,

[...] la acepción del concepto *experiencia*, se acerca a lo elemental y originario, “un aprender únicamente a través y después de un padecer, que excluye toda posibilidad de prever; es decir, de conocer algo con certeza” (Agamben, 2000, p.16); si bien, el concepto de padecimiento caracteriza la experiencia como dolorosa, la incertidumbre que encierra un saber corporal ajeno a la palabra, cobra mayor relevancia en esta reconstrucción” (p. 11).

El sujeto social puede estar definido también desde una revalorización de una reflexión más que racional, que se da a través de la experiencia de la visualidad y que conduce a una práctica integral en un contexto dado, a través de la meditación consciente como una instancia necesaria en el proceso del ejercicio docente, como lo hace el artículo de Zulma Delgado y Norberto Pinto. La experiencia desde una conciencia de un cuerpo unitario, la relación entre la imagen y el cuerpo, llama la atención a cómo lo político y su relación con el arte son efectuados en los procesos de aprendizaje que tengan como componente la producción de ejercicios relacionados con la performance, lo cual pone de manifiesto, a partir de su singularidad, que cuando se encuentran pueden cambiar la percepción del propio cuerpo y generar un proceso de reconfiguración de la identidad, desde una subjetivación del actor político, (que es el estudiante y el mismo docente) a través de un lenguaje performativo, esto en la visión que expone mi artículo. Lo que tiene eco en el ensayo de Raquel Hernández, en el que, a través de su experiencia como docente, emprende una reflexión de cómo se aprende a tener un cuerpo, desde

la comprensión y la propuesta de ejercicios que se dan en laboratorios de experimentación en la plenitud del lenguaje de las artes visuales. Otra mirada del cuerpo a través de su imagen la da Diego Romero al asegurar que la imagen pornográfica hace parte de nuestra cultura visual y cómo ver porno deviene en una experiencia que configura diversos modos de relacionamiento con la imagen, entre ellos la construcción de una experiencia formativa.

Se cierra la introducción con la idea de la estética de la existencia, un término de Foucault, que busca, desde la estética de lo cotidiano a través del cuidado de sí, permitir darle un sentido a la existencia humana, (y con palabras que se acercan más a los amantes y los exceden):

Se convoca al traslado de los gestos más cotidianos del cuerpo y la experiencia a otro marco conceptual; incitar a la erotización de la percepción y la intensificación de la conciencia” (Builes, 2012, p. 67). “Este sujeto ha comprendido que la pretensión de ser un artista de la existencia (o, lo que es igual, de hacer de la vida una obra de arte) requiere como cualquier otro artista, una pasión, ímpetu y determinación para llevar a cabo una práctica permanente de modelación y cuidado de las fuerzas en los campos de lo íntimo, lo privado y lo público (p. 70).

Al llevar los procesos pedagógicos a hacer de la imagen una forma de habitar el espacio, se conduce hacia un horizonte en el que el arte ya no es solamente un producto, un objeto o una forma, sino una instancia que da cuenta de una manera de verse afectado por lo sensible en lo cotidiano, y esa afección comprende la “intensificación de la conciencia”, que deriva de una práctica permanente, de un cuidado de sí.

Andrea Aguíá Agudelo

CONOCER DESDE LA EXPERIENCIA: UNA FORMA ORIGINARIA DE APRENDIZAJE INTERDISCIPLINAR

Gloria Cecilia Bulla Gutiérrez

No pienses como un artista,
piensa como un ser humano.

Jaar, 2006

El texto desarrollado a continuación alude a procesos de pensamiento y acción pedagógica relacionados con la idea de interdisciplinariedad. En términos generales se propone reconocer las relaciones que establece la experiencia formativa¹ particular con maneras de ejercer la pedagogía, donde lo interdisciplinar se instala como interrogante medular de la educación artística. Está basado en revisiones y registros constantes de procesos educativos propios y la sistematización² del espacio pedagógico Sujetos y Contextos, a mi cargo durante el segundo periodo del 2015, en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional.

Este es un desarrollo con pretensiones modestas, basado en una elaboración personal apoyada esencialmente en *la experiencia de ser profesora*, donde la vida y la profesión se funden en un mismo tejido complejo, que reconoce la emoción como motor del conocimiento y la labor pedagógica.

Una primerísima mirada al concepto de lo interdisciplinar presenta sus significados más elementales; entonces, se conviene que “gracias a la interdisciplinariedad, los objetos de estudio son abordados *de modo integral* y se promueve el desarrollo de nuevos enfoques metodológicos para la resolución de problemas” (Pérez Porto y Gardey, 2012, p. 2); además, que “*La interdisciplinariedad* refiere la habilidad para *combinar varias disciplinas*, es decir interconectarlas y ampliar de este modo las ventajas que cada una ofrece” (Pérez Porto y Gardey, 2012, p. 2). Sin pretender agotar en esta observación

1 Es importante aclarar que el concepto de *formación* aparece aquí con una intencionalidad determinada. La *formación* se diferencia de la *educación*, en general, por el hecho de constituir, más que la incorporación de cualidades y prácticas que permiten la participación efectiva en escenarios sociales, los aspectos que definen un proyecto de vida elaborado de forma autónoma, instaurado en el sujeto como una “segunda naturaleza” y que se teje a partir de aspectos particulares de la educación y de la experiencia, que nos impactan de manera tal que constituyen lo que llegamos a ser.

2 El registro de los procesos estuvo apoyado principalmente en dos elementos: el diario de campo y las bitácoras que los estudiantes realizaron durante el primer periodo del curso. Por su parte, algunos de los ejercicios didácticos propuestos en el aula y examinados aquí constituyen relecturas, derivaciones y adaptaciones de los procesos incorporados durante mi formación de Maestría en Educación Artística, en la Universidad Nacional de Colombia.

el sentido de lo interdisciplinar, como creencia básica, imagino que nuestra comprensión del mundo es un ejercicio naturalmente complejo, que requiere el accionar de los distintos ámbitos del ser humano y la articulación de relaciones, que sin mucha claridad ni conceptualización abren paso a la interdisciplinariedad como cualidad innata, cuya relevancia y validez se disipa paulatinamente, bajo los procesos de fragmentación y especialización del conocimiento, hasta ser destinada al olvido.

En este sentido, Torres (1998) afirma:

La comprensión de cualquier suceso humano está siempre entrecruzada por diversas dimensiones, es multifacética. Hombres y mujeres estamos compuestos de dimensiones bioquímicas, pero también y de manera muy relevante de historia, de tradiciones. Las experiencias individuales en los marcos familiares y en todas las demás instituciones de las que se participa dejan, normalmente, sus huellas. La cultura, mentalidad y expectativas de cualquier persona son fruto de la historia vivida en el seno de una o varias familias, resultado de su participación activa dentro de colectivos sociales, étnicos, de género, de condicionamientos geográficos, históricos, biológicos, etc. Si admitimos una diversidad experiencial en la vida de los seres humanos quiere decir que, para comprender cualquier fenómeno social, es imprescindible tomar en consideración informaciones relativas a todas esas dimensiones con capacidad para modelar personas y colectivos sociales. Es lógico por consiguiente, afirmar que la realidad es multidimensional. (p. 45).

Entonces, la recuperación de la interdisciplinariedad, ansiedad propia de algunos contextos académicos y educativos contemporáneos, no es otra cosa que el deseo de volver los ojos al lugar de nuestros tesoros abandonados en la carrera atroz hacia ideales inalcanzables de progreso, racionalidad y univocidad en el conocimiento; es recobrar una cualidad esencialmente humana, previa a la radical ruptura que incluso abre una zanja en medio de lo humano mismo, al determinar disciplinas y campos de conocimiento del orden de lo duro y racional y de lo blando o sensible; es volver los ojos hacia nosotros mismos.

Dado que ni el pensamiento, ni las realidades son superficies llanas y expeditas, como tampoco los métodos que arduamente ensayamos para poner en orden sus cualidades

y evitar ser engullidos por la ignorancia, resulta oportuno comprender algunas características, circunstancias y estrategias relacionadas con la noción de interdisciplinariedad, asumiendo que habitamos casi de manera natural en sus territorios sin darnos cuenta, sin reconocer los medios que nos permitirían nombrarla y apropiarla como insumo enriquecedor de nuestras acciones y cogniciones. No se trata aquí de glosar sobre la reunión de áreas de conocimiento extraordinariamente distintas u opuestas, tampoco de aludir a asuntos habituales como el diálogo entre arte y ciencia. Lo que se examina refiere la necesidad particular de desbordar los terrenos de la mirada uniforme, correspondiente para el caso al campo disciplinar de las artes visuales. Tampoco intento proponer el conocimiento artístico como un asunto reductivo o reducido, se habla de procesos que inevitablemente han establecido, en mi experiencia, estrechas relaciones entre ámbitos de conocimiento, que me han permitido revisar las realidades y los objetos de estudio desde distintos lugares, donde la palabra por antonomasia ha cobrado fuerza, para poner en orden y comprender lo que enseñan las vivencias, de lo cual la misma acción de la escritura forma parte de los dones obtenidos de otros terrenos.

Reconfigurar este panorama determina características específicas del posicionamiento profesoral, basado esencialmente en la conciencia sobre la integralidad de la experiencia, es decir, la posibilidad de comprender que nuestra percepción y presencia se da de forma múltiple en el aula de clase y que, en el caso específico de la educación artística, tal “enseñanza” puede fundarse, sin ir muy lejos, al proponer el reconocimiento de lo que somos como presencia escénica, sonora o visual.

LA INTERDISCIPLINARIEDAD: UN CONOCIMIENTO EXPERIENCIAL

En una época como la nuestra, en la que solo es teoría [...] lo “cifrible” aquello que puede subsumirse en datos, contabilizarse y despojarse de identidad propia, en aras de la incuestionable estadistificación, proponer encontrarnos con la sustancia de lo peculiar, lo fatal de la experiencia, la pesquisa del relato anónimo, parece ser en sí mismo algo arriesgado puesto que implica una experiencia viva de desciframiento del otro, de las relaciones, de la realidad, e incluso de uno mismo. (Marinas y Santamarina, 1993, p. 90).

Si bien el propósito de reconstruir la genealogía de una apuesta por la interdisciplinariedad en el aula ocuparía una extensión superior a la prevista aquí, quiero ensayar un esbozo de los *senderos vitales* que han derivado en un posicionamiento docente relacionado con este tema. Esto me permite no solo organizar algunos aspectos de la formación, sino poner de relieve la importancia del *registro*³ y reflexión sistemáticos de nuestra experiencia educativa particular y colectiva, una actividad que, según Carlos Miñana (2000), parece no interesar mucho a los docentes universitarios, destinados entonces a “pedalear en una bicicleta estática, a trabajar duro pero comenzando siempre desde cero, a seguir una y otra vez descubriendo el agua tibia” (p. 28). Entonces, fiel a la idea de que el camino esencial del conocer se funda en el conocimiento de sí mismo, y de que la propia vida es el “modelo pedagógico” que pesa con más fuerza sobre nuestras acciones educativas, considero importante dar cabida a algunos elementos experienciales que soportan las arquitecturas profundas de mi ser profesora.

Por fortuna o casualidad, nací en una zona rural colombiana, lo que me entregó sin remedio ni conciencia a procesos formativos que, guardando las respectivas distancias, y con una gran dosis de ironía, podrían estar cercanos a la conocida educación naturalista ruossoniana: una relación directa con la naturaleza, una corporalidad de alguna forma arrojada a las inclemencias del clima, atiborrada de sensaciones y circunstancias sociales, una relación tardía con el aprendizaje libresco.

Así, al pensar el campo colombiano como contexto educativo, surge su relación natural con la noción de experiencia, porque “la experiencia suena a finitud, hay un tiempo y un espacio particular, a cuerpo, a tacto, a sabor, olor, a placer, a sufrimiento, a caricia y a herida. [...] y suena sobre todo a vida, a una vida finita y corporal” (Larrosa citado en López, 2010, p. 218) y en el campo se es cuerpo, en el sentido más elemental del término. Encuentro entonces que en este ámbito la acepción del concepto *experiencia* se acerca a lo elemental y originario, “un aprender únicamente a través y después de un padecer, que excluye toda posibilidad de prever; es decir, de conocer algo con certeza” (Agamben, 2001 p. 16); si bien el concepto de padecimiento caracteriza la experiencia como dolorosa, la incertidumbre que encierra un saber corporal ajeno a la palabra cobra mayor relevancia en esta reconstrucción.

La imposibilidad de “conocer algo con certeza” convierte las vivencias en laberintos atiborrados en el fondo de la existencia, urgidos de mil voces para

3 Desde el 2011 he llevado a cabo diferentes formas de registro reflexivo sobre mis procesos de formación y educación, inicialmente a manera de relatos biográficos y más adelante como recuperación de experiencias institucionales y cotidianas, durante 2013-2 y 2014-1. De igual manera, en la actualidad llevo un diario de campo referido al curso Sujetos y Contextos 2015-2 en la Universidad Pedagógica Nacional. Esta posible materialización de la experiencia educativa ha permitido, entre otras cosas, comprender los orígenes de mi accionar pedagógico, proponer con alguna certeza metodologías y didácticas, y reconocer temáticas de interés, además de emprender escrituras como esta, en la que el concepto de experiencia es el soporte conceptual.

ser comprendidos, cargados de significados múltiples, profundamente *corporeizados* y, en esa medida, callados, irracionales, indescifrables e irresolubles.

Como ya se ha dicho, nuestras formas de aprehensión y comprensión están determinadas por la complejidad de los factores que nos constituyen. De tal suerte, el aprendizaje en la naturaleza; “el aprender con las manos”; la experiencia del espacio abierto; la docilidad de la arcilla y la semilla; la permanencia de la piedra; el aroma de la tierra y la madera; el cuerpo entumecido, sin resguardo, bajo la lluvia o desgastado bajo el sol; la noción de las distancias, de lo llano o de lo alto, de lo duro o de lo blando bajo los pies descalzos; la huella en la tierra mojada; la memoria de una herida en la piel; el asombro por la noche oscura, las voces múltiples de los animales o de la lluvia; la transformación natural como persistencia... son las memorias de este cuerpo, que derivan en insumo aprovechable, al transitar hacia la educación y el arte, y constituyen factores ineludibles para reconocer la experiencia corporal como sendero hacia el conocimiento interdisciplinar.

La educación en artes favoreció en este proceso los aspectos más benéficos implicados en el término educar, es decir la posibilidad de “conducir hacia fuera”, hacer consciente⁴, perfeccionar y dirigir la materia inteligible acumulada en el fondo de la experiencia, proporcionando los motivos y caminos para dar cuerpo al pensamiento y construir pensamiento desde el cuerpo, mediante la identificación de preguntas constantes apoyadas en la realización y posterior análisis de las imágenes; esta fue una labor permanente que señaló en silencio una misma dirección, la instancia de lo “inhablado” que encierra el secreto (Heidegger, 1990). Los secretos acorralados en las imágenes configuraron para el universo de la palabra pedagógica una fuente inagotable en términos temáticos, conceptuales y metodológicos.

Así, transitando entre el arte y la educación, entre la realidad y la metáfora, entre la imagen y su secreto, surge una afición entrañable por la palabra (escrita, leída, hablada), debido a la virtud oportuna que la ubica siempre un paso adelante al decir la realidad, abstrayéndola, atribuyéndole significados concretos, nombrables, mientras que las formas de entender que le son propias al arte nos mantienen frecuentemente en los laberintos de lo indecible. Esta vía señaló, de una forma aún difusa, mi pasión por la pedagogía, que, como lo afirma George Steiner (2000), está hecha de palabras:

Antes de la escritura, en la historia de la escritura y como desafío a ella, la palabra hablada era parte integrante del acto de la enseñanza. El maestro

4 Para Juan Amos Comenius (1998), fundador por excelencia de los discursos pedagógicos, y por desgracia mal interpretado en nuestros contextos, la educación es la posibilidad de hacer conciencia sobre la “*dignidad y excelencia*” que en cada hombre habita y del “fin supremo” para el que está destinado, que en todo caso es algo que le pertenece por naturaleza al ser encarnación de lo divino. Para el caso, este camino de *perfeccionamiento de lo humano* mediante la conciencia sobre sus abismos y virtudes fue posible gracias a la entrada en la educación artística.

habla al discípulo. Desde Platón a Wittgenstein, el ideal de la verdad viva es un ideal de oralidad, de alocución y respuesta cara a cara. (p. 18).

De esta forma se vierte en los otros y sus acciones son contundentes, cargadas de responsabilidades e incertidumbres, pero de todas formas apalabradas.

Como es obvio, el encuentro con la pedagogía implicó algunos desplazamientos, no solo desde el arte hacia otros saberes, si no, inicialmente, desde lo rural a lo urbano (1986-1987). Este en particular es un tránsito que acarrea transformaciones radicales en las condiciones de vida y de cuerpo, derivadas de la aculturación⁵, que implica ante todo emprender la incorporación vivida de lo que significa *desaprender* para abrir paso a otros saberes.

De tal manera, atravesando la senda prevista por la naturaleza, la ciudad y la educación artística, ha ocurrido el encuentro con la labor docente universitaria. La serie de experiencias acumuladas a lo largo del trayecto ha estructurado una mirada pedagógica y definido la posición asumida en el rol educativo; de allí, el perfil de las acciones desarrolladas en el aula mantiene la preocupación por las diferentes dimensiones humanas que participan en los procesos de aprendizaje y enseñanza, al determinar los recorridos temáticos, metodológicos y referenciales que procuran involucrar un hacer reflexivo en torno a la experiencia de los sujetos, su cotidianidad, las diversas realidades y las formas particulares de comprender y construir el mundo, bajo la premisa de que

Pensar la educación en cuanto que experiencia supone una mirada apegada a los acontecimientos vividos y a lo que significan para quien los vive; supone pararse a mirar, a pensar lo que lo vivido hace en ti. Una experiencia lo es en la medida en que no te deja indiferente: te implica, te afecta, te marca, te deja huella. La experiencia no es algo que “sucede”, sino algo que se tiene. (Contreras y Pérez, 2010, p. 24).

“Pensar la educación en cuanto experiencia” supuso, en este caso, reparar en la contundencia de las huellas recogidas a lo largo de la vida, sus canales de incorporación y los procesos que permitieron derivar de ello algún

5 La *aculturación* es un proceso de adaptación gradual de un individuo (o de un grupo de individuos) de una cultura a otra con la cual está en contacto continuo y directo, sin que ello implique, necesariamente, el abandono de los patrones de su cultura de origen. Dicho contacto suele derivar en influencias culturales mutuas que comportan cambios en una o en ambas culturas.

El proceso de aculturación consiste, por un lado, en la incorporación de elementos de la nueva cultura y, por otro, en el reajuste de los patrones culturales del individuo o grupo, motivados ambos por la necesidad de reorientar sus pensamientos, sentimientos y formas de comunicación a las exigencias de las realidades externas. A través de las actividades de incorporación y acomodación, el individuo va aprendiendo a desenvolverse, con altibajos, en la nueva cultura. Algunos autores señalan que el individuo experimenta procesos de aprendizaje de algunos hábitos y fenómenos de la nueva cultura y de *des-aprendizaje* o deculturación de algunos hábitos de su cultura de origen (Centro Virtual Cervantes, diccionario de términos clave de ELE).

aprendizaje. Implicó también comprender la constitución de subjetividades como un proceso social inserto en contextos y devenires, de lo cual surge una suma de experiencias compartidas; es decir, implicó pensar la experiencia más allá del sujeto mismo, como acontecimiento histórico, social y contextual, y comprender las relaciones que tales procesos establecen con la formación particular y con la pedagogía.

Esta labor reflexiva ha estado apoyada en la escritura, que me ha ocupado los últimos cuatro años y que se revierte en aproximaciones didácticas, donde el sujeto es el centro de la formación educativa. A lo largo del proceso analítico, basado en la práctica docente, ha surgido la idea de interdisciplinariedad, básicamente al comprender que mi formación ha sido atravesada por diversos saberes para llegar a ser lo que es⁶.

En la actualidad las propuestas didácticas intentan impactar de diferente manera en la experiencia la percepción múltiple del sujeto y sus formas esenciales de tejer relaciones, y pretenden propiciar procesos en los que seamos capaces de sobreponernos a nuestras propias taras y vicisitudes cognoscitivas, porque “apostar por la interdisciplinariedad significa defender un nuevo tipo de persona, más abierta, flexible, solidaria, democrática y crítica” (Torres, 1998, p. 46). Así, los procesos de transformación de lo educativo, lo pedagógico, lo social y lo personal se basan en la revisión del tipo de persona que hemos aprendido a ser, y es a partir de allí que irrumpe una nueva fundación.

¿Y DÓNDE ESTÁ EL SUJETO, PROFE?

No me detendré en la definición del concepto, dando por sentado que el sujeto es aquello que, en su mayoría, los discursos pedagógicos de todos los tiempos han pretendido rescatar. Tales intenciones surgen vehiculadas por intereses dirigidos a la formación de sociedad, asentada en la particularidad de los sujetos, sobre los que la escuela actúa. Lo anterior, al menos desde el siglo XVIII, adquiere distintas nociones y perfiles, que van desde las ideas pestalozzianas en torno al perfeccionamiento de las capacidades humanas, con base en procesos intuitivos y naturales en los que el niño se ubica como protagonista de su propia educación, hasta posicionamientos que conservan vigencia en la actualidad, como el de Jhon Dewey (1934), para quien el centro del aprendizaje se afianza en la experiencia real y única del niño. En la misma línea de pensamiento se encuentran senderos pedagógicos contemporáneos de diversos tintes, como el constructivismo, las pedagogías críticas, las no parametrales, las deconstructivas, las revolucionarias, las populares, las expandidas, es decir, todas aquellas que, como en un eterno retorno,

6 Un análisis más detallado de este proceso se presentó como conferencia, titulada “El pensamiento como vórtice: dinámicas de la investigación en educación artística, análisis de una experiencia”, en el seminario Investigaciones en Educación Artística Integral, Historia, Política y Legitimidad llevado a cabo en la Universidad Nacional de Colombia, del 1° al 3 de octubre del 2015.

proponen transformar las maneras de educar, ubicando el eje de dicha innovación, explícita o soterradamente, en la recuperación de lo subjetivo; esto se puede observar mediante un paralelo elemental entre ideas adjudicadas a George Kerchensteiner⁷, para quien la variedad y profundidad de lo personal es fundamental en los procesos de aprendizaje, y el constructivismo, que concibe “los aprendizajes a partir de los procesos intelectuales activos e internos del sujeto” (Almeida, s.f.).

Dicho lo anterior, resultaría, además de ingenuo, muy poco original proponer un espacio pedagógico universitario de formación de maestros bajo un propósito que data de casi tres siglos atrás, sin embargo es justamente de eso que trata esta escritura. El curso *Sujetos y Contextos de la Educación*, ofrecido a los estudiantes de los programas de Licenciatura en Artes Visuales, Escénicas y Música, de la Universidad Pedagógica Nacional, está amparado en esa antigualla que indaga por el sujeto enseñante, su arqueología y la incidencia de esta en sus procesos formativos y pedagógicos. Este es un planteamiento próximo a lo que enuncian algunos documentos institucionales, entre los que se cuenta el texto fundacional de la Licenciatura en Artes Visuales (2005), al plantear relaciones entre enseñabilidad y educabilidad, donde “estas se retroalimentan al interior de una gran experiencia creativa sobre manifestaciones visuales y pedagógicas, en las que el individuo parte de la experimentación en busca de sí mismo, de la pedagogía y del arte para encontrarse” (Fundamentos LAV, 2005, p. 56).

En razón de esta intención percibida como uno de los aspectos de la propuesta pedagógica institucional, resulta al menos sorprendente que los estudiantes expresen su asombro y dificultad para situarse frente a sí mismos y su experiencia, como se recoge en el comentario de Jhony Pérez, estudiante de la Licenciatura en Música: “es difícil explicar por qué se nos hace difícil y es lógico ya que nunca nos habíamos centrado en nosotros mismos” (Bitácora, Jhony Pérez). Ha sido entonces ese ubicarse a sí mismo como objeto de la reflexión pedagógica lo que resulta relevante para todos ellos, lo que provoca, en algunos casos, pequeñas e importantes transformaciones en sus hábitos cotidianos, como el hecho de llegar puntual, abandonar resistencias visibles o participar de forma serena y pertinente en las conversaciones de la clase. Las observaciones de tipo comportamental, aunque no formaban parte esencial del análisis al inicio, han empezado a cobrar importancia al momento de recuperar la experiencia mediante el registro⁸. Allí intuyo la importancia

7 George Kerchensteiner (1854-1932). Pedagogo alemán, fundador de la Escuela del Trabajo (1912) y organizador de la Escuela Activa.

8 Los días 25 de septiembre y 2 de octubre, encuentro referenciado a Juan C. Pulido, en mi diario de campo. Noto de su parte un especial interés en la clase, al punto de esforzarse por llegar puntual el 2 de octubre, dado que el 25 cerré la puerta y solo pudo acceder a la segunda parte: “Efectivamente me lo encuentro en el receso, me dice que quiere entrar al fragmento que queda de clase, que puedo dejarle la falla, pero que le interesa la clase (diario de campo,

que en términos de formación pedagógica asume el reconocimiento de sí, de modo que resulta sensato pensar que, efectivamente, “la virtud de conocerse a sí mismo es la potencia de todas las demás virtudes” (Rancière, 2007, p. 97). Dicho conocimiento de sí no es una posesión, ni un sendero expedito, ya que en razón de su aparente *obviedad o insignificancia* se asume como acción naturalizada y que por generación espontánea estaría presente en cualquier encuentro pedagógico, por el solo hecho de formar parte de las intenciones teóricas o, con suerte, de la propia intuición. Ese tipo de supuestos pueden obstaculizar su verdadera plasmación, porque, como en el caso de la carta robada⁹, los lugares más próximos y visibles son los menos explorados. Lo aparentemente obvio o insignificante puede ser también la base de acciones contundentes en el aula, por ello fue adoptado como característica general de las apuestas didácticas en Sujetos y Contextos, basadas en ejercicios elementales a partir de materiales “humildes”, como la arcilla, el lápiz, la palabra escrita y hablada, la puesta en escena corporal desde lo cotidiano, elemental, todo ello como detonante para la reflexión pedagógica y la observación consciente del actuar subjetivo.

LA SENSACIÓN DE TENERLA EN MIS MANOS¹⁰

Toda experiencia, por nacer precisamente de lo vivido, es experiencia de un cuerpo y experiencia del cuerpo.

Contreras y Pérez, 2010, p. 18.

El curso fue propuesto con base en sutiles experiencias sensoriales. Durante el primer periodo académico se desarrollaron ejercicios que exploraron, desde distintas aristas, la relación con materias esenciales, como la mirada, el sonido, la corporalidad, entre otros. Dos de los primeros ejercicios se realizaron con los ojos cerrados: un autorretrato mediante el dibujo y la misma acción pero esta vez con arcilla. Frente a estas dos experiencias los estudiantes expresaron haber acudido a una especial conciencia de los otros sentidos: “Mi tacto dominó la situación, mis dedos rozaban el papel, mientras la punta fina del lápiz se incrustaba con fuerza en él, generando un bajo relieve que me permitía sentir cada trazo hecho” (Bitácora, Steffany Morales); “tomaron prioridad varias cosas que con frecuencia suelo ignorar, un ejemplo claro son los latidos de mi corazón” (Bitácora, Paula Buitrago). Esta pequeña grieta los condujo hacia el fondo de su propia corporeidad, ensanchó poco a poco sus fronteras y les dio paso, con el correr del tiempo y la paulatina “complejización” de las acciones, a una conciencia de que lo que estaba en juego era el

25 de septiembre, 2015). Del mismo modo, Karen Rivera ha generado mi interés a raíz de su extraordinaria transformación en términos de participación y compromiso con el curso.

9 Me refiero al cuento de Edgar Allan Poe, que lleva ese título.

10 Bitácora, Paula Alejandra Buitrago.

reconocimiento de sí mismos, de sus memorias corporales y, en esa medida, de aspectos genealógicos que fueron recuperados luego a través de la escritura, porque “no era solamente mi retrato en arcilla, sino que también venía cargado de emociones y de cómo soy yo” (Bitácora, Erika Pastrana).

LO QUE ESTABA EN EL PAPEL REALMENTE SE PARECÍA A COMO ME VEÍA EN MI INTERIOR

El dibujo es una forma primigenia de decir el mundo y también, en este caso, una voz privilegiada para susurrar la subjetividad. Es un acto originario del lenguaje que permite la creación de “aquello que uno percibe pero que aún no tiene nombre y al nombrarlo lo constituye” (Huertas, entrevista, 2015). Aquello que para los estudiantes requiere ser nombrado, alude a las percepciones e imágenes detenidas sobre sí mismos, que, a través del ejercicio de autorretrato con los ojos cerrados, empezó a asomarse de forma sutil pero eficaz, porque cerrar los ojos para hacer lo que por excelencia ocupa el lugar de la mirada es un llamado a mirar en otra dirección, hacia el interior y, por ende, a reconocer que existen por naturaleza formas distintas de percibir, que, en esencia, nos señalan “lo dependientes que somos de nuestra visión” (Bitácora, Alan Navarrete); en esa medida, para el caso específico de este estudiante, ofrece un acceso a la conciencia sobre otras “posibilidades y así percibir el conocimiento de manera más diversa” (Bitácora, Alan Navarrete).

Los senderos que emprende esta apertura son, como ya se ha dicho, los más elementales, los más próximos y comunes: nuestros sentidos, los cuales, si atendemos ideas tan extraordinariamente actuales y distantes a la vez, como las de Comenio, constituyen la puerta esencial y originaria del aprendizaje, porque

Todas las sensaciones que impresionan mi vista, olfato, oído, gusto o tacto son a manera de sellos que dejan impresa en mi cerebro la imagen de lo percibido. Y por eso, desaparecido de mis ojos, oídos, nariz o manos el objeto que causaba la impresión, queda en mí su imagen. (Comenius, 1998, p. 11).

En ese orden de ideas, un autorretrato realizado con los ojos cerrados haría visible la autoimagen que cada quien ha construido a partir de la costumbre de habitar en ese cuerpo, lo que se evidencia en reflexiones como la de Daniel Barrera:

encontré una alegoría rectangular de mi persona, con rasgos geométricos, ya que no levanté el lápiz de la hoja. [...] el resultado me causó bastante impresión, al ver que había trazado una silueta geométrica, similar a un rectángulo. Tal vez semejante a mi forma de ser. (Bitácora, Daniel Barrera).

Esos pequeños atisbos de conciencia sobre lo que somos, aunque parecieran insignificantes, al ser repetitivos y sistemáticos, son maneras de entender las características múltiples de nuestra percepción, que conforman la experiencia propia y la de los demás, como también los pequeños secretos sobre nuestras vicisitudes incorporadas. En este sentido, constituyen posibles vías de acceso a una comprensión más amplia de los límites disciplinares en el campo de la educación artística, instaurados sobre la idea de un desarrollo especializado de lugares corporales y sentidos específicos que en su especialización acortan las dinámicas del pensamiento y las posibilidades de interacción de los sujetos mismos en el aula, porque

las disciplinas nos imponen una determinada forma de pensar, con las posibilidades y riesgos que ello comporta [...]; cuanto más familiarizada esté una persona con determinada teoría y su correspondiente modo de pensar, tanto más difícil le será adoptar una teoría rival que implique una manera de pensar diferente. En general, la posición de conocimientos da alas en un aspecto y las recorta en otro. (Torres, 1998, pp. 56-57).

Así, en esta ruta de apertura hacia la perspectiva interdisciplinar, es necesario comenzar por asuntos completamente elementales y estructurantes del pensamiento subjetivo, que derivan en la constitución de la autoimagen y de las formas de relación con otros saberes y, por ende, otros sujetos.

Se propuso entonces un ejercicio de “exposición”, articulado a la creación del autorretrato con arcilla: los estudiantes, dispuestos deliberadamente en frente de todo el grupo, mediante la distribución del espacio a manera de “escenario”, narraban en tres minutos la historia de cómo había llegado ese objeto a estar allí; los demás participantes nos ubicamos como “público”.

En esta acción, apoyada en la conciencia de la ubicación espacial y la visibilidad de nuestro cuerpo, está en juego además una interpelación heredada del pensamiento

profesoral de George Steiner (2000): ¿es el profesor, a fin de cuentas, un hombre espectáculo? (p. 13), que para el ámbito referido cobra interés, al señalar el sentido y las implicaciones de la corporalidad escénica, que en nuestro espacio pedagógico alude no solo a una cualidad innata de la profesión docente, sino a la relación con la formación disciplinar en el área específica de las artes escénicas, de la cual se hacían partícipes los estudiantes sin importar su disciplina de origen, dado que, “si bien es cierto que los docentes enseñamos a través de la palabra oral y escrita, también nos comunicamos a través de nuestro cuerpo y por esto la mirada es tan importante” (Bitácora, Daniel Barrera). Por ello, “si sentía que darle forma a la arcilla es complicado era porque no sabía lo que se sentía hablar durante tres minutos, teniendo no sé cuantos ojos encima, con miradas fijas y penetrantes. [...] No sabía que era tan difícil tener la atención de la gente” (Bitácora, Alejandra Buitrago). Como en todos los casos, la forma en que se vive la experiencia revela las particularidades de cada sujeto, y si para Alejandra resultó abrumador, para otros el habitual derroche de sí mismos, la pasión por contar historias y la articulación entre hacer y pensar fueron la lente de exposición y lectura del mismo ejercicio, como se observa en las afirmaciones de César Colmenares: “En la escultura encontré interesante el hecho de que permitía hablar de sí mismo sin que se convirtiera en algo abrumador y hermético” (Bitácora, Cesar Colmenares) y Daniel Barrera:

cuando el trabajo es manual mi entusiasmo por el quehacer no es total, mientras que si se me permite contar historias puedo explorar mucho más. Lo interesante del ejercicio es que nunca había partido de algo tan artesanal o plástico para elaborar una historia, lo escrito siempre había estado separado, en mi caso de lo práctico. (Bitácora, Daniel Barrera).

El comentario final de este estudiante es al menos desconcertante, sobre todo al provenir del área de la educación artística visual, donde se asume que el taller sería la oportunidad de “aprender haciendo”.

En situaciones como esta, tan elementales y cotidianas dentro de la formación en educación artística, se presiente una escisión entre la teoría y la práctica, que revela fisuras fundamentales por donde caen en el abismo del abandono los proyectos de formación integral que articularían de forma natural la relación interdisciplinar.

En pos de recordar a los futuros formadores en educación artística que, además de ser un “hombre espectáculo”, somos cuerpos sonoros, el siguiente ejercicio se fundó en la pregunta sobre el sonido particular de nuestro yo en el mundo. Los estudiantes proponían un “objetófono” y la respectiva partitura que objetivara sus ritmos y tempos particulares. Antes de remitir a la conciencia sobre aspectos obvios, como la intensidad o proyección de la palabra o la musicalidad de la voz, el ejercicio se asumió de nuevo como una oportunidad para seguir revisando una suerte de genealogía de lo que somos en el presente:

¿Cómo sueno? Responder esta pregunta no es posible si no se retrocede 24 años atrás. Cuando tuve frente a mí esa pregunta supe que debía mirar todo mi pasado hasta mi presente y saber cómo he sonado toda mi vida hasta aquí. (Bitácora, Laura García).

Es un proceso fundamentado, como los anteriores, en la detención sobre lo elemental, “en una especie de introspección” (Bitácora, Juan C. Pulido) que deriva en el reconocimiento de “cosas de mi personalidad que no había sentido como propias” (Bitácora, Juan C. Pulido), con base en la escucha de sí mismo: “En ese momento de silencio escucho claramente mi respiración [...] y luego pude sentir en mi cabeza, debido a la presión sanguínea el latir de mi corazón” (Bitácora, Alan Navarrete). ¿Pero por qué resultaría de algún valor reparar en uno mismo, escucharse o escudriñarse, a la hora de formarnos en pedagogía?

Si observamos con cuidado, los discursos pedagógicos de todos los tiempos fundamentan la transformación educativa en la recuperación de la experiencia y de los intereses como cimiento de una educación que ante todo sitúa la importancia y las particularidades de quien se dispone a aprender. Basta revisar la filosofía de la escuela nueva, supuesto soporte conceptual de nuestros orígenes, en relación con la formación de maestros; allí se propone una auténtica actividad del alumno, la atención a sus características individuales, intereses y propuestas, entre otros aspectos, que tienen como eje la experiencia, frente a los cuales la educación se presenta flexible y adaptable; esto deriva de la valía otorgada a la vida y al sujeto del conocimiento. Pero, por si nos quedara alguna duda sobre la fuerza y trayectoria de tales postulados, bastaría retroceder un poco más hacia lo profundo de nuestras raíces pedagógicas para reencontrarnos con lo esencial del discurso de Comenio, instaurado desde la frase inaugural de su didáctica magna: “El hombre es la criatura postrera, la más absoluta, la más excelente de todas las criaturas” (Comenius, 1998, p. 2). Frente a esto el padre de los discursos pedagógicos modernos ubica al maestro como aquel descubridor de tales virtudes, y señala de antemano que “ciertamente hay que procurar que todos aquéllos que tienen la misión de formar hombres hagan vivir a todos conscientes de esta dignidad y excelencia y dirijan todos sus medios a conseguir el fin de esta sublimidad” (Comenius, 1998, p. 2), que queda claro también en su postulado: se trata de conocerse a sí mismo.

Entonces vale la pena mantener instalada la pregunta sobre la suerte que han corrido dichas premisas en su traducción política dentro de los distintos sistemas educativos de nuestra historia y cómo participamos los profesores en la permanencia de este estado de las cosas.

Ahora bien, retomando el tema que se ha impuesto a la hora de revisar esta breve experiencia formativa, vale la pena rescatar la intuición que una de las estudiantes tiene en torno a la potencia del descubrimiento del sonido particular, en relación con el reconocimiento de los otros: “Y el momento en

el que todos nos unificamos, era como si se unieran nuestras vidas, nuestras experiencias, era como desnudarse y realmente entregar y mostrar algo de mí, y darle valor a lo que presentaban los demás” (Bitácora, Erika Pastrana)¹¹.

Desde el ámbito pedagógico podemos proponer que la formación de la capacidad de escucharnos los unos a los otros sea uno de los pilares fundamentales de la educación musical, teniendo en cuenta que se trata de moldear nuestra relación esencial con lo sonoro; es un mundo cuya comprensión, lejos de formar parte exclusiva de la disciplina musical, es propia de nuestra cotidianidad al ser conscientes de que somos cuerpos sonoros, juntos aunque discordantes. Pero es obvio que ser capaces de ver dicha disciplina desde este lugar implica desprendernos de los habituales ropajes del artista musical, concebido bajo los imaginarios de genialidad heredados de la historia; ubicarlo, según Jean Geoffroy (2008), como aquel que “*da* a escuchar o a ver aquello de lo cual teníamos la impresión de ser los únicos propietarios: un sentimiento particular, una sensación, él nos muestra a pesar de toda nuestra diversidad, nuestros puntos comunes. El *nos* habla” (p. 99). Hablarnos para escucharnos o viceversa, nada más urgente en este obsesiva y esquizofrénica era de “las comunicaciones”, nada más imperioso en nuestras aulas de formación artística deseosas de lo interdisciplinar.

NO QUIERO SER COMO TODO LO QUE HE CRITICADO¹²

El quinto ejercicio consistió en escribir una carta al profesor que cada estudiante quiere ser; se propuso además que la lectura de dicha carta fuera considerada una puesta en escena, en concordancia con lo postulado en su discurso. Al respecto registro en mi diario de campo: “La lectura escénica” de una carta reitera la necesidad de pensarnos como cuerpos visibles y audibles en el aula.

Apelo a este ejercicio que involucra principalmente la reflexión sobre la vida del profesor en formación, le ofrezco la oportunidad de revisar las relaciones que esta establece con su labor profesional, la idea de que sus roles de estudiante y profesor sean revisados, porque al hablarle al profesor que quiere ser debe comprender que quien lo hace es un estudiante que en la actualidad tal vez no ha revisado la importancia de sus acciones como tal y la forma como estas se proyectan en su formación profesional.

Al escribir una carta a su futuro profesional, se intenta que el estudiante establezca relaciones conscientes entre sus emociones, deseos, intereses y actitudes, que proyecte su formación en otros, que se pregunte para qué y por qué hace lo que hace, y cómo participará en la sociedad en el futuro.

11 Erika se refiere a la tercera parte del ejercicio sobre sonido, cuando los estudiantes, utilizando los distintos “objetófonos”, generan una “orquesta” que da cuenta de la polifonía del aula.

12 Alejandra Buitrago.

Se intenta instaurar esencialmente la vida y las formas de accionar actual como fuente de los procesos de formación y posibilitar reflexiones pedagógicas sobre la importancia de pensar la vida a la hora de enseñar. Se intenta enseñar que la vida del profesor, como la de todo ser humano, es una experiencia de conocimiento que habita en la complejidad y por tal motivo puede pensarse como evento de conocimiento en esencia interdisciplinar (Diario de campo, 11 de septiembre, 2015).

Las respuestas a este ejercicio fueron múltiples, y en su mayoría derivaron en momentos cargados de emotividad y asomos de palabras comprometidas con la labor pedagógica, que para algunos empezó a presentarse como un asunto perentorio de clarificar: “El hecho de hacer esta carta fue un reto para mí, fue muy complejo ya que al ingresar a la universidad, yo no tenía muy pendiente la pedagogía y a medida que los semestres han pasado e (sic) empezado a ser consciente de ello” (Bitácora, Erika Pastrana). Por lo general, la carta se convirtió en una suerte de botella lanzada al mar, cargada de utopías y nostalgias, de promesas arrojadas a algún lugar del porvenir profesional, afincadas a veces en memorias originarias, que podían ser también traumáticas, “no porque fuera una mala vocación sino que pensabas y sentías que ya no tenía valor alguno socialmente, sentías que nadie quiere a los profesores y recuerdas que tú también los odiaste por mucho tiempo” (Carta, Fernando Tovar). Con base en posicionamientos como este, las cartas propusieron distintas recomendaciones, algunas de ellas de orden trascendental y romántico:

Quiero que recuerdes siempre de donde bienes (sic) [...] no puedes por ningún motivo tener ahora una actitud petulante [...] que tu trabajo no es ni más ni menos importante que otro, enseña de una manera humilde, con amor, paciencia y experiencia. (Carta, Jonny Pérez).

Otras optimistas: “por eso me parece pertinente que ahora que ejerce su labor como educadora sepa señalar en sus alumnos con frecuencia sus cualidades y aciertos, no solo sus errores, así los animará a esforzarse y dar lo mejor de ellos” (Carta, Paula Buitrago).

Las cartas también reconfirmaron la problemática bizantina relativa a la escisión entre arte y pedagogía. Al examinar detalles aparentemente inocuos, como el hecho de que algunos estudiantes cercenan el elemento pedagógico de su denominación profesional, surge al menos la necesidad de volver a nombrar dicha comprobación.

Una pertinaz resistencia a la incorporación de lo pedagógico intenta proyectar hacia el futuro un artista inmaculado: “cuando lea esta carta usted ya habrá terminado su carrera como *artista visual*” (Carta, Paula Buitrago). Este artista del futuro, aferrado especialmente a la disciplina, a la técnica y al imaginario de ensimismamiento e individualidad, aparece con gran fuerza en otras apreciaciones sobre los ejercicios realizados, cuyo valor se interpreta, sí, como oportunidad de introspección, pero desde un lugar en el que

el sacrificado sujeto profesor definitivamente ha desaparecido: de tal manera se piensa en “reconocernos como personas, preguntarnos quienes somos como artistas que ven más allá de determinados aspectos técnicos que implica el hecho de realizar cualquier ejercicio artístico” (Bitácora, Felipe León), y en el peor de los casos se asume la experiencia un tanto inocua: “no creo que entender su carácter y sensaciones (del artista) ayude a la producción técnica artística ni influya en el desarrollo de un arte más complejo” (Bitácora, Cesar Colmenares). Dichas apreciaciones, si bien forman parte de las realidades que a diario se conjugan en el aula, proponen una interpelación que involucra también al profesor, porque irremediablemente es desde allí que la noción de arte o de educación artística se imparte explícitamente o como *enseñanza muda*, que, según George Steiner (2000), es la más contundente de todas las enseñanzas.

Lo anterior no significa que la pregunta por el sentido de la formación artística en el sujeto deba desaparecer del aula de educación artística, sino que, a tono con las perspectivas relacionales que proponen las prácticas artísticas contemporáneas, la noción de arte ha de ser reevaluada y actualizada, más aún cuando se trata de su reunión con lo pedagógico. Tal circunstancia, si bien parece refractaria entre nosotros, en razón de la mentalidad de los distintos actores pedagógicos, no es desconocida ni nueva en el campo específico del arte. Basta comprender las dinámicas que forman parte de sus procesos en los últimos tiempos, su deseo de inmersión en las comunidades, los esfuerzos ya históricos por reunirse con la vida, la vociferada muerte del autor y del arte mismo; todo ello constituye una serie de señales para pensar que un imaginario estancado en la anacrónica perspectiva romántica ya no nos representa como artistas y menos como profesores.

En ese orden de ideas, el reconocimiento de la individualidad y la originalidad, mediante el ejercicio absolutamente indispensable de introspección, es una vía regia para el accionar del artista y por supuesto del profesor. Sin embargo, en dicha empresa

lo que en el fondo se encuentra no es lo que lo diferencia de los otros, sino aquello que lo une, lo que tiene en común con ellos. Las formas que encuentra que dan sentido al mundo constituyen el sentido de comunidad. (Huertas, 1998, p. 22).

Por tal razón su principal obligación con dicha comunidad consiste en ser su portavoz:

su función como artista es hablar, desahogarse. Pero, qué es lo que ha de decir, no es, como la teoría individualista del arte quisiera hacer creer, los secretos del artista mismo. Como portavoz de la comunidad, los secretos que debe externar son los de ella. La razón por la cual lo necesita, es que ninguna comunidad conoce su propio corazón. (Collingwood, citado en Huertas, 2008, p. 22).

Eso justifica la urgencia de transformar nuestras maneras de “enseñanza” de la relación arte-pedagogía, con miras a hacerla más serena y natural, y, en esa medida, más seductora para los futuros educadores del área, porque nuestra sociedad necesita del artista portavoz, pero sobretodo del profesor que sea capaz de un pensar complejo, dado que nada cuyo destino en el mundo sea el secreto está preparado para salir a la luz de forma llana y despejada. Requiere, como todo lo humano, la polifonía, el susurro y el grito, la mirada, el sonido, el silencio, la intuición, la imaginación, la razón, el corazón...

Y EN ÚLTIMAS: ¿CÓMO FUNDAR LA TAN ESQUIVA INTERDISCIPLINARIEDAD?

Sí, falta mucho por educar, siento que los estudiantes en su mayoría no comprenden aún la dimensión de lo que estoy proponiendo, la formación integral, base de la interdisciplinarietà, no implica exclusivamente ejercitarse en varias técnicas, o abordar diferentes ejercicios prácticos, o revisar la percepción sensorial desde diversos ámbitos, es formar el pensamiento de modo que sea maleable y se sitúe frente al conocimiento del modo que la experiencia lo exige, es aprender a pensar blando, es entrar en diálogo con distintas formas de hablar y responder, es ser capaz de transformarse [...].

Diario de campo, septiembre 25, 2015.

Articular estas reflexiones sobre el concepto de interdisciplinarietà requiere, ante todo, detenerse en la idea del pensamiento complejo. Este posicionamiento pedagógico afianzado en la experiencia es, de antemano, una apuesta

por la restauración de dicha cualidad, dado que aprender desde la experiencia nos enfrenta a la incertidumbre y a la búsqueda de sentido por nuestros propios medios, frente a una realidad que de por sí acontece de múltiples maneras. Exige elaboraciones que sobrepasan la concepción de aprendizaje como adquisición pasiva de información abstracta, bajo rótulos predeterminados, para situarse en el “uso” que de la información o de las teorías se hace para otorgar sentido y aprender de la experiencia. Lo anterior es requisito de instauración de formas de aprendizaje capaces de transformarse y afrontar la vida como un acontecimiento que merece ser comprendido, porque “lo que aprendemos de la experiencia es la posición a partir de la que afrontamos nuevas situaciones, con el peso que lo vivido ha dejado en nosotros, como modo de mirar, de estar, de interpretar, de actuar” (Contreras y Pérez, 2010, p. 33). Esto supone una suerte de ubicación metodológica, vital y permanente, basada en la recuperación de lo vivido de la forma en que ello se presenta, y en esa medida un encuadre flexible y dinámico, condiciones que configuran el pensamiento complejo.

Si bien es fácil afirmar que tal disposición es una virtud en los procesos de aprendizaje, sobretudo en educación artística (Miñana, 2000), también se hace necesario exponer su cariz utópico, ya que “la dificultad del pensamiento complejo radica en que tiene que afrontar todo el entramado de interacciones y contradicciones que se producen entre los distintos fenómenos, necesita asumir la incertidumbre, aprender a detectar las ambigüedades” (Torres, 1998, p. 60) y nuestras formas de educación no suelen habitar lugares como esos:

La interdisciplinariedad, como lo he dicho, es un asunto elemental que requiere desmontarnos de nosotros mismos, es decir, del ego artístico que nos mantiene en la defensa de virtudes artísticas en abstracto, o relacionadas con una técnica exclusivamente. Algunos estudiantes aún conservan un imaginario referido a este aspecto, y no logran situarse en el intersticio entre la disciplina artística y la pedagógica, para ampliar el terreno y la experiencia de la educación artística. (Diario de campo, 18 de septiembre 18, 2015).

Tal circunstancia es alimentada, como ya se ha visto, por el hermetismo y las defensas disciplinares, que en el mundo académico, según Miñana,

Se hace a veces a través de una actitud casi agresiva, negando al otro para afirmarse uno, en lugar de reconocer al otro e iniciar un trabajo interdisciplinario y de complementariedad. Se niega la posición del otro sin conocerla a fondo, sin estudiarla, sin acercarse a los textos fundantes, con complejo de superioridad pero desde una profunda ignorancia, con el dogmatismo que oculta un trasfondo de inseguridad. (2000, p. 31).

De lo anterior se comprende que la actitud interdisciplinar ubica sus orígenes en lugares que ocupan los terrenos del ser, más allá del saber, y que sus dificultades, igual que sus posibilidades de implementación, radican en la transformación de nosotros como sujetos y profesores. Por ello es posible empezar a arrojar los muros de este pensamiento encuadrado, si comprendemos que en esencia “lo que somos surge directamente de lo que nuestro cuerpo puede hacer” (Sennet, 2009, p. 355) y, en esa medida, impactar las costumbres de aprendizaje corporal puede encender una luz de esperanza en torno a la realización de una educación artística que sitúe de forma auténtica lo interdisciplinar.

Una evanescente certidumbre al respecto emerge al examinar los comentarios que algunos de los estudiantes elaboran a partir del proceso llevado a cabo en el aula de Sujetos y Contextos. Una vez culminado el primer tramo del curso, en el cual nos mantuvimos en la realización de los ejercicios hasta ahora comentados, los estudiantes tuvieron la oportunidad de reparar de forma reflexiva sobre el proceso. Al pedirles ubicar un hilo articulador de todos los ejercicios, la mayoría de ellos aludieron de distintas maneras al concepto de interdisciplinariedad, desentrañando en algunos casos las cualidades y aportes que este accionar ofrece para la formación profesional en el campo: “son propuestas que ponen en práctica el concepto de interdisciplinariedad: se parte de lo que puede aportar la música, las artes visuales y las artes escénicas y se evidencia las maneras de acercarse a lo más primigenio de nosotros” (Bitácora, Karen Rivera). En este tipo de apreciaciones, se percibe no solo la palpación de la idea de lo interdisciplinar, sino una intuición clara en torno al lugar desde el cual ha intentado instaurarse. Tales percepciones se corroboran en distintos comentarios, lo cual hace evidente que, sin importar el nivel de formación en que nos encontremos, cultivar la interdisciplinariedad requiere de lo fundamental: la fundación de su reconocimiento como característica de nuestras formas auténticas de comprender.

Y es justamente desde la conciencia sobre las formas particulares de comprender que se hace posible para los estudiantes referir la interdisciplinariedad, porque se parte de “entender como aprendo y como desarrollo mis ejercicios para luego entender los de los demás y lograr una mejor interacción” (Bitácora, Daniel Barrera). La interacción deriva en valoración del conocimiento del compañero, al punto que se considere importante incorporarlo al cúmulo de los saberes propios, sin importar que no corresponda estrictamente al espectro de lo que involucra la disciplina de formación, para

así hacer más amena mi experiencia de aprendizaje y la de mis colegas y evidenciar que definitivamente todos los saberes tienen una conexión que se debe comprender claramente para aprovechar eso al máximo, replanteándome un poco lo que a (sic) propuesto el mundo moderno que ha sido el separar y especificar cada cosa sin permitir que inter-fluyan y se enriquezcan entre sí. (Bitácora, Daniel Barrera).

Formar en y para la escisión es una de las características del tipo de formación a la que estamos habituados, por ello surge naturalmente en la observación de este estudiante. Y a pesar de que en muchos casos existen propósitos teóricos explícitos que pretenden irrumpir en estas concepciones, la interdisciplinariedad requiere acciones prácticas que la hagan aparecer en la vida de cada uno.

En el contexto específico de la educación artística, requiere además, como ya se ha esbozado, la remoción de las concepciones sobre el arte, lo cual nos permita, desde la posición docente, acercarnos a los bordes, no solo de nuestras certezas, sino de nuestros territorios disciplinares, para asomarnos sin reparos ni vergüenza al jardín oscurecido de nuestros vecinos y empezar a recoger algunos frutos en ese lugar de las “interrelaciones que se dan en los límites” (Bitácora, Karen Rivera). Cosechar en los límites implica ensayar estrategias no necesariamente comprobadas, seguras, ni universales, es decir abandonar la comodidad como enseñantes, sin temor a equivocarnos o a ser interpelados, incluso por nuestra propia conciencia. Implica, por sobre todo, apostar por la transformación de nuestras subjetividades y tener fe en la valía de los otros, en el poder que comportamos como humanos, proyectar hacia lugares esenciales nuestros propósitos formativos, sobrepasando lo estrictamente necesario o impuesto en términos de educación en nuestra sociedad, lanzar la mirada hacia el humus pero también hacia lo alto. En definitiva, es creer que mediante la educación, en general, y la educación artística, en particular, es posible llegar a ser algo que nunca hemos sido, otro tipo de sujetos, porque

la interdisciplinariedad se acostumbra a asociar también con el desarrollo de ciertos rasgos de la personalidad, tales como la flexibilidad, confianza, paciencia, intuición, pensamiento divergente, capacidad de adaptación, sensibilidad hacia las demás personas, aceptación de riesgos, aprender a moverse en la diversidad, a aceptar nuevos roles, etc. (Torres, 1998, p. 58).

Y desde la brevedad y mesura a que me obliga esta somera revisión, he logrado concluir que muchas de estas cualidades pueden felizmente asomarse al aula y a nuestra propia existencia, si somos perseverantes y valerosos para atrevernos a soltar las amarras de nuestra pequeña barca disciplinar, y que el milagro de la transformación subjetiva puede un día llegar a ser el acontecimiento de cada encuentro pedagógico.

À MODO DE COLOFÓN

En el momento en que cierro esta escritura, los estudiantes se encuentran proponiendo ejercicios que, desde las áreas disciplinares, respondan a una pregunta por lo fundamental: ¿qué es lo *esencial* que mi disciplina tiene para enseñar a otros? Así se intenta instaurar la comprensión de lo disciplinar desde su *materia más básica*, para emprender rutas posibles hacia

una propuesta interdisciplinar como resultado final del curso. Se procura la reflexión detenida de cada grupo disciplinar en torno a su propio campo de saber y lo que en ellos ha instaurado, para luego responder a dicha pregunta mediante el ejercicio pedagógico ofrecido a sus compañeros de curso.

Noto con preocupación que si bien muchos de los estudiantes han estado realmente presentes durante el proceso, existen dificultades para incorporar o transferir los conocimientos que hemos intentado elaborar colectivamente. El primer ejercicio propuesto por el área de visuales me plantea interrogantes sobre la noción de educación artística que se está construyendo. Las formas de abordaje que observo están relacionadas con actividades aisladas, con enseñanzas técnicas o temáticas propias del mundo del arte, pero siento ausente la claridad con respecto a la intencionalidad formativa, lo que para Fernando Hernández (2010) sería una *educación de la mirada para la comprensión de lo visual*, más allá de sus formas de aparición o plasmación. Tal educación derivaría, como ya se ha enunciado, de remover el imaginario de la disciplina, la forma de concebir su incorporación, que pareciera rodear un terreno autista, con un fin técnico en sí mismo, como si la educación de la mirada se redujera a la educación en algunas técnicas o temas. Esta circunstancia no alcanza a bordear las necesidades de una comprensión realmente concienzuda y crítica del fenómeno de lo visual, que, en la actualidad, es uno de los asuntos urgentes en términos de formación, dada su dimensión y la forma arbitraria y omnipresente en que funda discursos entre los sujetos y sociedades.

A partir de la observación de este ejercicio me asaltan preguntas obvias y reiterativas:

- ¿Cuál es la noción de arte y educación artística que revertimos en la formación?
- ¿Qué tipo de sujeto y profesional estamos formando?
- ¿Qué noción de pedagogía soporta nuestros escenarios educativos?

A partir de inquietudes como estas se establece el espacio de observaciones al ejercicio propuesto; añado otra pregunta fundamental en torno a la estructura general de este, que se repite en la mayoría de las propuestas de los estudiantes: se trata de anteponer la explicación teórica y la implementación técnica para dar paso luego a un desarrollo temático. Les inquiero sobre el por qué de la homogeneidad de esta estructura. Los estudiantes se defienden argumentando algunas virtudes de este planteamiento, tratan de encontrar sentido a lo realizado, defienden las actividades constitutivas del ejercicio de forma aislada: la explicación sobre la técnica, la teoría del color como requisito para entrar en diálogo con lo visual, etc. Me cuesta encontrar en sus argumentos una comprensión de la dimensión de “lo visual”.

Finalmente, la estudiante Karen Rivera de la Licenciatura en Artes Visuales, haciendo honor a un posicionamiento responsable y comprometido,

asociado a su proceso de transformación actitudinal en este curso, intenta desarrollar otro tipo de reflexión; sugiere que hay estructuras de formación que están incidiendo en la manera como se asume la acción pedagógica, cree que es necesario revisar ese aspecto, lo cual implica tener el valor de nombrarlo y reconocer que repetimos hábitos pedagógicos de forma inconsciente. Añade que en la Licenciatura en Artes Visuales se siente una tensión entre la pedagogía y el arte. Y esto nos sitúa de nuevo al comienzo.

Sí, falta mucho por educar.

Arte y pedagogía Ensayos sobre una lectura interdisciplinar de las artes visuales.
Editado por la Universidad Pedagógica Nacional,
se compuso en caracteres de la familia Minion Pro
y se terminó de imprimir en los talleres de
Xpress Estudio Gráfico y Digital S. A.

Bogotá, Colombia, 2018

El presente libro reúne una serie de ensayos en torno a las relaciones entre el arte y la pedagogía, mediante la indagación desde la interdisciplinariedad o transdisciplinariedad que permean estos dos ámbitos, los cuales reúnen a varios docentes de la Licenciatura en Artes Visuales a escribir sobre el resultado de las inquietudes que parten de la actividad artística de temas como la imagen, la circulación de la misma, el cuerpo, el cuidado de sí y la formación de subjetividades. La emergencia de nuevas formas de subjetivación pasa también por las experiencias diarias del ejercicio docente, pensar la inclusión del lenguaje corporal en las prácticas artísticas en escenarios de formación, o pensar la imagen como un territorio de libertad en un espacio ligado a las redes sociales y al internet.

Serie | **Colección**
Visuales | Artes para la educación

ISBN: 978-958-5416-27-7

