

La Praxis Visual como campo de investigación

Grupo de investigación:
Práxis Visual

Balance de la trayectoria de los
grupos de investigación de la
Universidad Pedagógica Nacional



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores



años

La Praxis Visual
como campo
de investigación



La Praxis Visual como campo de investigación

**Grupo de investigación
Praxis Visual**

Colección CIUP 41 años
Balance de la trayectoria de los
grupos de investigación de la
Universidad Pedagógica Nacional



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores



La praxis visual como campo de investigación / Raúl Cuadros ... [et.al]

1ª. – ed. – Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional, CIUP, 2018

74 páginas. – (Colección Ciup 41 años. Balance de la trayectoria de los grupos de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional)

Incluye: Referencias bibliográficas.

ISBN impreso: 978-958-5416-81-9

ISBN digital: 978-958-5416-97-0

I. Arte Visual – Desarrollo Cultural. 2. Sociología del Arte. 3. Arte Visual – Planes de Estudio. 4. Educación Artística Visual. 5. Arte en la Educación - Investigaciones. 6. Cultura Visual. 7. Formación Profesional de Maestros – Artes Visuales. 8. Arte - Currículo. 9. Semilleros de Investigación. 10. Pedagogía Crítica. I I. Educación - Investigaciones. I. Barco, Julia Margarita. II. Carrillo, María Angélica. III. Rojas, Carolina. IV. Pérez, Adriana Rocío. V. Ramos, David. VI. Romero, Diego Germán. VII. Rodríguez, Laura.

701.1 cd. 21 ed.

**La Praxis Visual
como campo de investigación**

© Universidad Pedagógica Nacional

© Raúl Cuadros, Julia Margarita

Barco, María Angélica Carrillo,
Carolina Rojas, Adriana Rocío
Pérez, David Ramos, Diego Germán
Romero, Laura Rodríguez Silva

**Colección CIUP 41 años:
Balance de la trayectoria de los
grupos de investigación de la
Universidad Pedagógica Nacional**

ISBN impreso: 978-958-5416-81-9

ISBN digital: 978-958-5416-97-0

ISBN colección impresa:

978-958-5416-80-2

ISBN colección digital:

978-958-5416-96-3

Primera edición, 2018

Fecha de evaluación:

02 de noviembre de 2017

Fecha de aprobación:

23 de mayo de 2018

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

Prohibida la reproducción total
o parcial de este material, sin
la autorización por escrito de
Universidad Pedagógica Nacional

**Adolfo León
Atehortúa Cruz**

RECTOR

**Sandra Patricia
Rodríguez Ávila**

VICERECTORA DE GESTIÓN
UNIVERSITARIA

Mauricio Bautista Ballén

VICERECTOR ACADÉMICO

Fernando Méndez Díaz

VICERECTOR ADMINISTRATIVO
Y FINANCIERO

Helberth Augusto

Choachí González

SECRETARIO GENERAL

Nydia Constanza

Mendoza Romero

SUBDIRECTORA DE GESTIÓN
DE PROYECTOS CIUP

PREPARACIÓN EDITORIAL

Grupo Interno
de Trabajo Editorial
Universidad Pedagógica
Nacional

Alba Lucía

Bernal Cerquera

COORDINADORA

Miguel Ángel Pineda Cupa

EDICIÓN

César Mackenzie Trujillo

CORRECTOR DE ESTILO

Mauricio Salamanca

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Mauricio Esteban Suárez

DISEÑO DE CUBIERTAS

Juan Camilo Sierra Zapata

ILUSTRACIONES

Johny Adrián Díaz Espitia

FINALIZACIÓN DE ARTES

Xpress Estudio Gráfico

y Digital S.A.

Impreso y hecho en

Bogotá, Colombia



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores



Contenido

Introducción.....	12
El surgimiento y la caracterización del grupo.....	15
Línea de investigación Di-sentir: convergencias entre educación, arte y política	18
Línea de investigación Cultura visual.....	27
Línea de investigación Pedagogías de lo artístico visual.....	43
Conclusiones.....	64
Referencias	68

art

prác

soc

tes

• *
tica

• ”
cial

Autores:

Raúl Cuadros, Julia Margarita Barco, María Angélica Carrillo, Carolina Rojas, Adriana Rocío Pérez, David Ramos, Diego Germán Romero, Laura Rodríguez Silva

Líneas de investigación:

1. Pedagogías de lo artístico visual
2. Di-sentir: convergencias entre educación, arte y política
3. Cultura visual

Grupo de investigación:

Praxis Visual

Año creación: 2009

* Integrantes del grupo:

Martha Leonor Ayala Rengifo,
Julia Margarita Barco Rodríguez,
Andrés Camilo Bueno Mora,
María Angélica Carrillo Español,
Raúl Cuadros Contreras,
Zulma Giovanna Delgado Ríos,
Érica Millena Fernández,
Elkin Idarraga Chica,
Yesica Paola Meneses Alfonso,
Adriana Rocío Pérez Rincón,
Luis Daniel Ramírez Orozco,
David Enrique Ramos Delgado,
Julián Robayo Cárdenas,
Carolina Rojas Valencia,
Diego Germán Romero Bonilla,
Ana Edith Sáenz Ramírez,
Zulma Patricia Sánchez Beltrán,
Ana María Usaquén Rodríguez,
Laura Angélica Rodríguez Silva





Acerca del grupo

El grupo inicia a finales de 2009, con motivo de la convocatoria CIUP 2010, para desarrollar la investigación “Entre líneas, trazos y visiones”, que produjo un libro con el mismo nombre. Se conformó por cuatro docentes de la Licenciatura en Artes Visuales, sus primeras inquietudes se relacionan con la educación artística visual en diversos escenarios, la didáctica y la memoria y la comprensión epistemológica del campo de las artes visuales y su enseñanza. Un campo relativamente nuevo, pues si bien las artes visuales plantean cambios significativos desde el último cuarto del siglo xx, las preocupaciones educativas desde una perspectiva que desborda la formación profesional de artistas para proponer la educación artística visual surgen mucho después. En la actualidad, la visión del campo se ha ampliado hasta darle prioridad a la comprensión crítica de la imagen inmersa en diversos contextos sociales.

El grupo está constituido por 19 investigadores activos y cuenta con tres líneas de investigación: Pedagogías de lo artístico visual; Di-sentir: convergencias entre educación, arte y política y Cultura visual. Está categorizado en C por Colciencias, cuenta con 130 productos vinculados, con catorce eventos vinculados, de los cuales ocho son de carácter internacional; en su historial registra siete proyectos: tres de creación, dos pedagógicos y didácticos, uno interdisciplinario y uno de formación. El grupo tiene cuatro semilleros y un grupo de estudio.

El grupo ha producido once artículos publicados en revistas científicas como *La manzana de la discordia* y la revista (*Pensamiento*), (*Palabra*) y *Obra* de la Facultad de Bellas Artes de La Universidad Pedagógica Nacional. Sus temas son el género y la memoria, los procesos cognitivos en la mediación de la creatividad, los procesos de enseñanza y aprendizaje del dibujo, la didáctica de las artes visuales y reflexiones sobre la investigación en la educación artística visual. Las obras producidas se relacionan con la escultura y su enseñanza, el arte público, la memoria histórica y el registro fotográfico del oficio artesanal del vidrio en la ciudad de Bogotá. Finalmente, uno de los proyectos más importantes del grupo es el diseño de un programa de maestría de carácter investigativo e interdisciplinar sobre las imágenes en la cultura, el cual se encuentra en etapa avanzada.

Introducción

La peculiaridad de los temas y problemas de los que se ocupa el grupo Praxis Visual están íntimamente atados a los avatares propios de la crisis del arte contemporáneo, a sus transformaciones como práctica social y, muy especialmente, a los debates epistemológicos que estos fenómenos han suscitado y que, por lo demás, siguen abiertos y configurando nuevos espacios de acción y de reflexión. Pero también se corresponden con las exigencias, no exentas de incompreensión en el medio académico del país, que se imponen a quienes nos hemos propuesto dar cuenta de la especificidad del campo de las artes visuales y de la singularidad inherente a ella de los aprendizajes y las enseñanzas de dichas artes. Nuestros quehaceres pedagógico e investigativo se retroalimentan, manifiestan los síntomas de las transformaciones del campo al mismo tiempo que contribuyen a su constante construcción-problematización.

Así, vista de manera retrospectiva, la disposición de los temas, los objetos y los métodos de investigación del grupo en tres líneas de investigación, trata de dar cuenta de esa complejidad, marcando cada uno de sus respectivos acentos, lo que no excluye la ocasión de la polémica entre sus propios integrantes. Lo cierto es que nuestra praxis investigativa y docente se encuentra atravesada por esa disolución de los viejos criterios de las disciplinas —Bellas Artes, Estética e Historia del Arte—, así como por la emergencia de múltiples tendencias signadas por la inespecificidad, por la hibridación, por la impureza epistemológica y metodológica. El campo en construcción de las artes visuales y de la educación artística visual no puede entenderse sin esas tensiones, pues son estas las que confieren sentido a la historia de la Licenciatura en Artes Visuales y al grupo de investigación Praxis Visual. Lo vemos como una circunstancia promisoría y nos sentimos forjadores entusiastas de ese campo en emergencia. Cada una de nuestras tres líneas ha tratado de responder a su manera y de imponer sus propios acentos a estas complejidades.

La línea Di-sentir: convergencias entre educación, arte y política se conecta con las transformaciones acaecidas en el arte, desde las primeras vanguardias del siglo xx, pero desplegadas con mayor fuerza y dinamismo a mediados de este, mediante un rompimiento con los criterios de definición de lo que es el arte y la asignación de los lugares privilegiados de autor, obra, espectador, recinto y medio especializado de circulación y validación, entre otros. De allí que entienda que la relación entre prácticas artísticas y pedagógicas permite pensar al arte desde la perspectiva de la construcción colectiva, el arte contextual, los procesos relacionales y las prácticas del arte socialmente comprometidas. Es decir, desde las posibilidades del diálogo, el encuentro y la interrogación de las condiciones materiales y simbólicas de la sociedad actual. Desde esta perspectiva, cabe señalar lo que Paul Ardenne propone cuando habla de arte contextual:

Bajo el término de arte “contextual” entenderemos el conjunto de las formas de expresión artística que difieren de la obra de arte en el sentido tradicional: arte de intervención y arte comprometido de carácter activista (*happenings* en espacio público, “maniobras”), arte que se apodera del espacio público o del paisaje (*performance* de calle, arte paisajístico en situación...) estéticas llamadas participativas o activas en el campo de la economía, de los medios de comunicación o del espectáculo. (Ardenne, 2006, p. 10).

Pero si el arte contemporáneo aparece bajo estas formas disolventes de las percepciones tradicionales de lo artístico, las artes visuales deben enfrentar otras impugnaciones tanto más corrosivas. Así ocurre con los debates en torno al carácter epistémico de la visualidad y su lugar como objeto de conocimiento. En su texto clásico sobre la epistemología de la visualidad, José Luis Brea (2005) aboga por la conformación de lo que denomina “Estudios culturales visuales”, que podrían dedicarse a lo artístico pero también a lo publicitario, a lo televisivo, a lo cinematográfico o a lo arquitectónico, despojando de

todo privilegio sobre lo visual a lo estético —entendido como teoría del arte— o a la historia del arte. Con la idea de producir un campo capaz de elucidar críticamente su “diferencial funcionamiento como prácticas sociales efectivas”, ancladas en comunidades específicas y en épocas determinadas, vinculadas a valores y creencias compartidas implícitamente, estabilizadas o hegemónicas. Esto se relaciona con lo que Reinaldo Laddaga (2006) define como una estética de la emergencia, la cual, además de dar cuenta del agotamiento del régimen del arte moderno, se basa en la comprensión de una serie de prácticas o ecologías culturales que implican a un amplio número de personas (artistas y no artistas) en su realización para transformar el “estado de las cosas actuales” a partir de lo colaborativo y lo solidario.

La línea Cultura visual asume no solo la problemática de las transformaciones del arte, sino la emergencia misma de perspectivas que, luchando por asumir la comprensión de la visualidad en la cultura, se ven precisadas a negar todo privilegio al arte y a las imágenes artísticas. Lo visual sería, más bien, el resultado de un agenciamiento, del trabajo del signo sobre lo sensorial que tiene lugar en determinados marcos simbólicos y nunca de manera pura. Más aún:

[...] no hay hechos —u objetos, o fenómenos, ni siquiera medios— de visualidad puros, sino *actos de ver* extremadamente complejos que resultan de la cristalización y amalgama de un espeso trenzado de operadores (textuales, mentales, imaginarios, sensoriales, mnemónicos, mediáticos, técnicos, burocráticos, institucionales...) y un no menos espeso trenzado de intereses de representación en liza, intereses de raza, género, clase, diferencia cultural, grupos de creencias o afinidades, etcétera. (Brea, 2005, p. 9).

Mientras que la línea Pedagogías de lo artístico visual afronta la problemática de la enseñanza de las artes visuales y se propone articular la investigación de la pedagogía artística visual desde cinco ámbitos de problematización o componentes: *Creación, Apreciación,*

Comprensión Sociocultural, Gestión cultural y Prácticas Pedagógicas. Sin embargo, su centro reside en favorecer la reflexión sistemática sobre la práctica educativa en Artes Visuales. Es así como entiende la posibilidad de que el educador artístico en formación produzca conocimiento, indagando su propia práctica y formulándose preguntas acerca de las relaciones entre su saber “disciplinar” y su saber pedagógico, lo que implica que su saber pedagógico se construye investigativamente, como enseñó Freire (1998).

El presente texto está dividido en cinco apartados: en el primero se presenta el origen institucional-académico del grupo y se presentan algunos datos claves para su caracterización. En los siguientes tres apartados se da cuenta del proceso de construcción y desarrollo de cada una de las líneas y, por último, se exponen algunas conclusiones que apuntan a mostrar la prospectiva del grupo en su conjunto.

El surgimiento y la caracterización del grupo

El grupo de investigación Praxis Visual inicia a finales de 2009, con motivo de la convocatoria CIUP 2010, para desarrollar la investigación “Entre líneas, trazos y visiones”, proyecto del cual, años más tarde, se editó un libro con el mismo nombre. El grupo se conformó por cuatro docentes de la Licenciatura y a partir de ese momento se fue planteando diversas inquietudes relacionadas con la educación artística visual en diversos escenarios, como la didáctica y la memoria.

Durante el primer semestre del 2010, el grupo consideró la revisión de las Líneas de Profundización del Programa propuestas en el proceso de renovación curricular de la Facultad de Bellas Artes de 2007, consignadas en el documento del mismo nombre, encontrando su pertinencia para el fortalecimiento de la investigación de la Licenciatura.

Hay que precisar que este documento, elaborado en el 2010-1,¹ es un primer borrador, pues se entiende que está en permanente construcción por cuanto es necesaria su actualización y, por lo tanto, está abierto a las comprensiones que se van logrando en la medida en que se despliega el currículo. Todo ello nos sitúa en un horizonte de sentido para entender el lugar de la pedagogía artístico-visual como opción de formación profesional, de posicionamiento en los contextos de práctica y como oportunidad para plantearse preguntas que se configuren en escenarios de indagación de cara a la construcción de conocimiento en el campo. Por cierto, se trata de un campo relativamente nuevo, pues si bien las artes visuales plantean cambios significativos desde el último cuarto del siglo xx, las preocupaciones educativas emergen por los tiempos del tránsito al siglo xxi, desde una perspectiva que desborda la formación profesional de artistas para proponer la educación artística visual como comprensión crítica de la imagen inmersa en las dinámicas culturales en los diversos grupos etarios.

En 2015-II, a partir de la Convocatoria de Colciencias 737 “Para el reconocimiento y medición de grupos de investigación”, el grupo registró quince docentes activos, así como la participación de cuatro estudiantes y dos semilleros de investigación. Como resultado de dicha convocatoria, el grupo obtuvo la clasificación “C” y la derivación de la línea de investigación Pedagogías de lo artístico visual en las tres líneas que desglosamos más adelante.

En la actualidad el grupo está constituido por catorce investigadores activos y está categorizado en C por Colciencias, cuenta con 130 productos vinculados, catorce eventos vinculados, de los cuales ocho son de carácter internacional. En su historial registra siete proyectos: tres de creación, dos pedagógicos y didácticos, uno interdisciplinario

1 Elaborado por docentes de la LAV que en su momento integraron el Comité de Investigación, liderado por la profesora María Angélica Carrillo, con el acompañamiento de los docentes Julia Margarita Barco, Viviana González y Juan David Leongómez.

y uno de formación. Además, el grupo ha vinculado cuatro semilleros y un grupo de estudio, a saber:

- Dermis: semillero de investigación – creación.
- Semillero de investigación en dibujo.
- Mímesis: narración, estética y formación.
- Semillero de investigación en arte y memoria, Incandescencias: del recuerdo a la creación.
- Anamorfosis: grupo de estudio en pedagogía, imagen y género.

En cuanto a su producción académica y artística, se han producido once artículos publicados en revistas científicas como *La manzana de la discordia* y la revista (*Pensamiento*), (*Palabra*) y *Obra* de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional. Dichos artículos comprenden temas como el género y la memoria, los procesos cognitivos en la mediación de la creatividad, los procesos de enseñanza y aprendizaje del dibujo, la didáctica de las artes visuales y reflexiones sobre la investigación en la educación artística visual. El acervo de obras producidas dentro del grupo se relaciona con la escultura y su enseñanza, el arte público, la memoria histórica y el registro fotográfico del oficio artesanal del vidrio en la ciudad de Bogotá.

Finalmente, en relación con el desarrollo de trabajos de grado, se han asesorado un aproximado de 31 monografías de pregrado, de las cuales dos han sido distinguidas como meritorias, dado que han enriquecido y matizado el marco teórico y metodológico del grupo, así como dado pistas para la creación de nuevas líneas de investigación. En ese sentido, se destacan unos bloques temáticos en los que se ha venido trabajando: Educación Artística Visual, Prácticas Artísticas Contemporáneas, Análisis Visual.

El primer bloque aborda temas, reflexiones y discusiones como: la educación artística visual en tanto discurso; pedagogía de las artes visuales; didáctica de las artes visuales; experiencia educativa;

formación de educadores en EAV; el oficio del docente en la contemporaneidad; EAV en museos; educación especial; la práctica reflexiva y la sistematización de experiencias de EAV en distintos contextos.

En el segundo bloque, se pudieron rastrear temáticas como: procesos de creación artística en contextos de educación no formal, familiar y comunitaria; procesos del habitar; paisaje y naturaleza; arte relacional; problemáticas de género y producción de subjetividades; procesos de creación y enseñanza de la escultura; procesos de investigación en creación artística; fotografía y arte urbano.

El tercer bloque empezó como el más incipiente pero ha ido ampliándose y ahora considera temas como la educación de la mirada; los estudios sobre cultura visual: modos de relacionamiento con la imagen, la virtualidad y redes sociales y problemáticas de género asociadas con la cultura visual.

Línea de investigación Di-sentir: convergencias entre educación, arte y política

La línea de investigación tiene como objetivo la reflexión, problematización y elaboración de propuestas que articulen las formas de pensamiento y producción artística con los procesos creativos que tienen lugar en los contextos educativos y en los diversos escenarios educativos, comunitarios, institucionales, mediáticos, desde perspectivas inter y transdisciplinares.

Las prácticas participativas y contextuales dentro del arte se pueden rastrear en las primeras vanguardias artísticas del siglo xx. En ese momento ya se anunciaban prácticas que se denominaban no-artísticas y que involucraban el caminar, la deriva, los manifiestos y actos performativos en los movimientos futuristas, el dadá y el surrealismo. No obstante, estas “otras prácticas” emergen con más fuerza en la segunda mitad del siglo xx, a través de *happenings* y/o arte de acción, el video arte y el arte *in situ*.

Es durante las últimas dos décadas del siglo xx y lo que va del xxi cuando se consolidan no solo este tipo de prácticas, sino también una serie de discursos que permiten su reflexión y crítica. Un ejemplo de esto son los planteamientos de Nicolás Bourreaud (2006) en torno a unas prácticas del arte que denomina como relacionales, las cuales tienen como finalidad la producción de intersticios sociales que posibilitan el encuentro y la construcción social de sentido, enfatizando en el diálogo como forma de la obra de arte. Otras apuestas teóricas más recientes abogan por una estética de la emergencia, la cual hace referencia a unas prácticas producidas de forma colectiva y solidaria desde una perspectiva interdisciplinar entre las artes visuales, la literatura, la música o las artes escénicas (Laddaga, 2006).

De este modo, se prefigura una relación distinta entre la obra y el espectador al cuestionar la permanencia y la certeza de lo que es considerado artístico y no-artístico. La obra se sitúa en el campo de lo indeterminado, en el mundo de los objetos y las imágenes cotidianas producidas desde la cultura popular, los ruidos del tráfico, la radio, las imágenes de la publicidad y los lazos sociales. En este sentido, el rol del espectador comienza a transformarse de una posición de receptor pasivo que contempla a un actor implicado en la construcción o en el dispositivo que propicia el artista. Luis Camnitzer (2003) evidencia las lógicas de poder que se mueven en las relaciones artista-espectador docente/aprendiz, y esa consciencia le permite cuestionar estos mismos roles e interrogar las prácticas, los discursos y los contextos que los producen. De ahí su crítica a la posición del espectador en tanto que consumidor pasivo de la obra. Camnitzer (2003) considera que el espectador/observador es quien activa la obra, pasando del rol de consumidor al rol de lector e intérprete, pues ya no solamente recibe un mensaje directivo de lo que es la obra; por el contrario, en esta perspectiva la obra ofrece espacios de silencio e indeterminación que permiten al espectador ser agente creador de lo que percibe.

Desde una perspectiva similar, cabe relacionar lo que Camnitzer señala con el concepto de *transpedagogía*, propuesto por Pablo

Helguera (2012). Para el autor, las prácticas socialmente comprometidas o aquellas que implican al espectador desde su participación, ponen de manifiesto la relación entre el arte contemporáneo y la educación, pues una serie de proyectos de artistas y colectivos van más allá de considerar los procesos formativos desde la transmisión de un saber específico —en este caso el de las artes plásticas y visuales— para ampliarlos a una práctica pedagógica que reconoce la realización creativa del acto de educar, la construcción colectiva de un ambiente artístico como una construcción colectiva de conocimiento y el conocimiento artístico como forma para comprender el mundo (Helguera, 2012).

Así, de la comprensión de un objeto de arte terminado y dador de mensajes transparentes sobre la belleza o sobre los grandes discursos de la historia y la mitología, pasamos a otras miradas que se fijan en lo incompleto y lo accidental, en los intercambios y las subjetividades; es más, pasamos de un entendimiento del objeto y la lógica de la adquisición a una valoración de las experiencias y de las situaciones como acontecimientos tanto artísticos como educativos. Además, se posibilitan otros valores estéticos que resignifican el silencio, la invisibilidad y las situaciones efímeras e impersonales. Es desde estos entendimientos del arte que podríamos quizás establecer una apertura hacia otros campos del saber, pues pueden ser detonantes de experiencias pedagógicas significativas en cuanto a los procesos cognitivos y a la construcción de miradas críticas y transformadoras desde la educación.

Es fundamental entender que no hay proceso creativo, obra y experiencia estética si no se acepta la condición humana intersubjetiva e incompleta. De hecho, cuando Marcel Duchamp define el acto creativo, nos propone que éste solo se completa cuando el espectador “establece el contacto con la obra, con el mundo exterior descifrando e interpretando sus profundas calificaciones para añadir así

su propia contribución al proceso creativo”. (Duchamp, 2012, p. 236).

En este sentido, la relación educativa debería producirse como un acto creativo ético-estético que acepte la polifonía y el carácter abierto de la existencia. Puesto que, “en un mundo acabado no habría rasgos de incertidumbre y de crisis, y no habría oportunidad para una resolución. En donde todo ya está completo no hay realización”. (Dewey, 2008, p. 18).

Un camino para repensar el gesto pedagógico es el de incentivar la creación. El maestro debería estar dispuesto a ver lo que emerge de los actos fallidos, de las imprecisiones, de las grietas y fisuras que aparecen, porque paradójicamente es allí donde se podría manifestar una posibilidad creativa. Milena Bonilla (2008) nos señala que el espacio entre dos cuerpos que intentan comunicarse posibilita un intersticio creativo:

El intersticio espacial, simbólico y cultural generado entre el cuerpo de un sujeto que se pretende como ente educador, y el cuerpo del escucha, educando o interlocutor, es el lugar en el que el diálogo, más allá de una transmisión, desemboca en posibilidades de creación, a partir de los malos entendidos que este mismo genera. (Bonilla, 2008, p. 23).

La gestualidad corporal deja ver otros matices de la experiencia humana que no están completamente enunciados por los discursos. Al trasladar la significación del gesto pedagógico de las técnicas de adoctrinamiento a la experiencia y al encuentro con la alteridad, se hace necesario identificar otras gestualidades del docente que van desde la mirada atenta y comprensiva del otro en su sensibilidad, hasta la posibilidad de salir del aula y pensar encuentros en el camino, el gesto de caminar y la necesidad de afinar las prácticas de la escucha y

las metodologías del encuentro a través del compartir relatos sobre sí mismo, que pueden tomar varias formas.

En el campo de la educación en artes visuales y de la educación artística en general es clave recuperar los espacios de incertidumbre, de silencio y escucha para darle cabida a las expresiones espontáneas, al acontecimiento y la posibilidad de reconocer a los aprendices como agentes de saber; sujetos propositivos que juntos construyen los escenarios pedagógicos y artísticos en compañía del docente quien, a su vez, está involucrado en procesos de enseñanza-aprendizaje junto con sus estudiantes. Así, como lo plantea Rancière (2011) el rol activo del espectador se emparenta con el del estudiante emancipado:

El espectador también actúa, como el alumno o como el docto. Observa, selecciona, compara, interpreta. Liga aquello que ve a muchas otras cosas que ha visto en otros escenarios, en otros tipos de lugares. Compone su propio poema con los elementos del poema que tiene delante. (Rancière, 2011, pp. 19-20).

Esta posibilidad de diferentes relacionamientos permite concebir la educación y el arte como campos en continuo diálogo, cambiantes de acuerdo con los diferentes contextos y sujetos. De este modo, se hace énfasis en las prácticas y procesos por el carácter dinámico de los objetos de reflexión y por el papel central de la experiencia de los sujetos involucrados. De acuerdo con esto, la reflexión sobre enseñanza(s) y aprendizaje(s) adquiere nuevas perspectivas entre la educación y la creación más mediadas por los encuentros y los acontecimientos que por los contenidos curriculares preestablecidos y/o dirigidos de manera vertical.

La pregunta por las relaciones entre prácticas artísticas y educativas implica la problematización y comprensión contextualizadas de las formas de producción y circulación del arte contemporáneo. Por tal razón, la línea “Prácticas artísticas, procesos creativos y educativos contextuales” se centra en el estudio de los posibles diálogos,

encuentros y desencuentros entre el artista y el espectador, a la luz de los procesos de enseñanza(s)-aprendizaje(s), implícitos y explícitos en la creación y recepción de la obra de arte. Tales procesos conllevan a reflexionar sobre las diversas formas de producción artística, tanto individuales como colectivas, y sus diversos medios, prácticas y lenguajes (plástica, video, fotografía, *performances*, instalación, arte comunitario, arte relacional, etc.).

En diálogo con la comprensión de estas formas de producción y circulación, la línea también se encarga de revisar los contenidos derivados de dichas prácticas, como la cultura mediática, el cuerpo, el archivo, la memoria, la subjetividad, el espacio-tiempo, los temas medioambientales, los asuntos de género, raza, clase, la inter y multiculturalidad, entre otros tantos. Asimismo, en el abordaje de estas temáticas se busca el análisis de los procesos educativos construidos dentro y fuera del desarrollo de las prácticas artísticas en cuestión.

Las prácticas artísticas contemporáneas y las prácticas educativas son reflexionadas, como ya se ha dicho, desde sus contextos específicos. Se piensan en sus implicaciones sociales como: modos de hacer, ser y saber de sujetos que desde sus prácticas postulan apuestas éticas, políticas y estéticas. Las prácticas son formas concretas y cotidianas de hacer en las que se construyen y reconstruyen formas de subjetividad e intersubjetividad en el marco de un proyecto social.

Uno de los mayores desafíos de la línea es el repensar la articulación entre prácticas artísticas y educativas a través del desarrollo de propuestas concretas inter y transdisciplinares. Se trata de abrir espacios de diálogo para interrogar las posibles intersecciones entre las prácticas artísticas contemporáneas, los procesos creativos, la educación artística visual y la experiencia estética. Esto se ha venido realizando a través del trabajo comprometido y sostenido en los seminarios de investigación que se inscriben en la línea, los laboratorios de creación, los seminarios de trabajo de grado, las tutorías y eventos de investigación. Asimismo, se han dado intercambios con comunidades a través del trabajo colegiado en los espacios de práctica pedagógica

y salidas pedagógicas que contribuyen con la proyección social de lo que producimos como comunidad académica.

Semilleros de investigación de la línea

Sin duda, son los semilleros de investigación los que han dado sentido y configurado gran parte de la línea, desde los hallazgos creativos e investigativos y su consolidación en obras, ponencias, participación en eventos, entre otros. Los tres semilleros han participado de eventos artísticos y académicos a nivel nacional en ciudades como Cali y Manizales. Además de desarrollar propuestas de arte público y participativo en los espacios universitarios y urbanos. A continuación, se hace una breve presentación de los tres semilleros y sus logros correspondientes.

Uno de los semilleros con más trayectoria dentro de la LAV es “DERMIS. Investigación-creación colectiva en contexto”, dirigido por los profesores Carolina Rojas y Andrés Bueno. El colectivo se piensa como un espacio de debate en torno a procesos, formulación de proyectos y experiencias desde una didáctica de horizontalidad entre profesores y estudiantes, alrededor de la ampliación de conocimiento a través de la investigación y la creación.

Como pilares de trabajo del semillero se busca el enriquecimiento del proceso grupal, además de las premisas individuales en torno a la labor pedagógica y las artes visuales, pero también la apropiación y reflexión de técnicas escultóricas, el arte contextual y colaborativo que logre entablar diálogos con otros lenguajes artísticos. Asimismo, se busca hacer valer el potencial crítico y estético de las prácticas artísticas más enfocadas a la presentación que a la representación, prácticas propuestas en el modo de la intervención, en el aquí y el ahora, buscando explorar diversos grupos sociales y espacios públicos. En este sentido, el semillero busca apropiarse de los entornos, apostando por un conocimiento trasversal. Como logros, cabe resaltar diversas intervenciones de orden escultórico en la sede

de la Universidad Pedagógica e intervenciones en espacios públicos desde el mural en Manizales y en Cali.

El semillero “Identidad a partir del dibujo”, dirigido por el profesor Elkin Idárraga, surge por la necesidad de investigar problemáticas propias de la enseñanza del dibujo y de cómo, a partir de este lenguaje, se pueden propiciar espacios de indagación social y contextual. Aunque el eje principal de este semillero ha sido la identidad a partir del dibujo del retrato, también se ha concentrado en otros ejercicios que inviten a preguntar por el concepto de identidad mediante otros ejercicios que involucren el lenguaje del dibujo.

Finalmente, el semillero de investigación en arte y memoria “Incandescencias: del recuerdo a la creación” está dirigido por el profesor David Ramos. Con el fin de fortalecer en los estudiantes de la LAV habilidades y herramientas investigativas, el semillero “se interesa por la relación entre arte y memoria desde una perspectiva amplia que articule procesos de investigación y de creación desde algunos tópicos como: las memorias del conflicto armado, las memorias familiares, los relatos autobiográficos, los vínculos entre memoria y territorio, memoria y género, entre otros”. De allí que el semillero emerja como un espacio abierto de problematización, producción artística y construcción teórica a partir de los intereses de los participantes, tomando como base las prácticas artísticas contemporáneas que abordan la(s) memoria(s) y su relación con el campo de la educación artística visual.

Metodológicamente, el semillero se basa en ejercicios de investigación-creación a partir de lo experimental y la interdisciplinariedad. Actualmente, explora metodologías construidas desde cartografías artísticas que relacionan la memoria y los espacios desde una perspectiva que valide la experiencia personal, en función de unas memorias individuales situadas en contextos socioculturales particulares, creando relaciones con memorias más amplias como las colectivas e históricas. Como logros del semillero hay que resaltar la participación del grupo en el Primer Encuentro de Semilleros de Investigación en Educación Artística, en la Universidad ICESI en Cali.

Trabajos de grado de la línea

Como logros de la línea hay que destacar los trabajos de grado que abordan el problema de la creación, de las prácticas artísticas contemporáneas, el arte contextual y relacional y su puesta en situación en espacios educativos, rurales, comunitarios, familiares, mediáticos, etc. En estos trabajos se tienen en cuenta prácticas artísticas como la deriva, el arte comunitario, la imagen fotográfica, el dibujo y el *performance* para agenciar experiencias artístico-educativas en contextos diversos.

Por ejemplo, y por mencionar algunos trabajos de grado destacados, puede señalarse *Metáforas del viaje: narraciones visuales sobre el proceso de creación*, de Juan Sebastián Angulo (2014), que trabaja el tema de la deriva y su vinculación con la ilustración y la producción de imágenes, que se intercambian y mutan a través de la red, lo que permite producir un corpus de imaginarios alrededor del viaje y los relatos subjetivos. Otro de los trabajos de grado para resaltar es el de David Ramos (2013): *Imaginarios y memoria colectiva: unas prácticas artísticas con diez mujeres de Guatavita*, en el cual, a partir del desarrollo de una práctica artística comunitaria, se propone reconstruir una versión de la memoria colectiva desde la subjetividad de los actores que participan en la experiencia, esto para comprender los imaginarios que circulan en esa memoria.

Asimismo, en la propuesta *Almuerzo conmigo. Implicaciones pedagógicas en una mediación artística de carácter participativo y relacional*, de Óscar Marín Torres (2013), se ponen en juego las posibilidades del encuentro alrededor de una comida que se comparte y hace parte de un intercambio pedagógico y artístico.

Las prácticas performativas también se hacen presentes en los desarrollos de la línea. Por ejemplo, el trabajo *El otro, la performance como acto pedagógico* de Sandra Patricia Malagón (2016) o *Prácticas educativas-artísticas in situ. Un recorrido por los lugares de la acción y el pensamiento* de Ángela Patricia Ordoñez Velásquez (2013), han hecho parte de los *modus operandi* apropiados y puestos a prueba en espacios educativos que se reinventan.

Línea de investigación Cultura visual

La línea Cultura visual inició como una línea de profundización del programa (LAV, 2012) con el nombre “Procesos culturales educativos”, en el cual se propuso “la indagación desde la perspectiva cultural educativa, la producción, las posibles formas de circulación y la recepción de imágenes artísticas y no artísticas” (LAV, p. 11). No obstante, en su momento, las líneas de profundización con más desarrollo, tanto teórico como de producción, fueron las enfocadas a la pedagogía de las artes visuales y los procesos de pensamiento visual.

Aun así, poco a poco se fueron desarrollando distintos trabajos de grado de los estudiantes, del mismo modo que fueron dándose inquietudes al respecto en clases e investigaciones particulares de algunos docentes, de manera que la línea se reconfiguró como línea de investigación del grupo Praxis Visual, a la que se han sumado el semillero *Mimesis* y el grupo de estudio *Anamorfosis*.

Se trata de un espacio de articulación entre múltiples tendencias, e incluso, entre tradiciones de pensamiento e investigación que toman como propio el estudio de lo visual. En ese sentido, más que de una disciplina o una especialidad, se trata de un campo interdisciplinario en el que concurren distintos actores. A la línea de investigación “Imágenes en la cultura”, del grupo Praxis Visual, no le interesa adscribirse a alguna de estas tradiciones, sino más bien, ponerlas en diálogo para abrir un horizonte de indagación sobre los fenómenos visuales de la sociedad: como ejercicio histórico, como investigación interdisciplinaria —teórica y empírica— de complejos asuntos de las culturas contemporáneas: mundiales o globales, nacionales, locales, urbanas o rurales y ancestrales. Así, acogemos en principio la postura de Régis Debray (1994) cuando recuerda la primacía de las imágenes en la historia de la escritura (lo que aparece como una irrenunciable clave antropológica para nuestro trabajo):

Hasta la emergencia, muy reciente (cuatro mil años), de los primeros procedimientos de notación lineal de los

sonidos, la imagen ha hecho las veces de escritura [...] . La imagen es la madre del signo, pero el nacimiento del signo escriturístico permite a la imagen vivir plenamente su vida de adulto, separada de la palabra y liberada de sus tareas triviales de comunicación. (1994, pp. 185-186).

El mismo Debray distingue tres edades o *mediasferas* para caracterizar el lugar de las imágenes en la historia de Occidente: *logosfera* o era de los ídolos (desde la invención de la escritura hasta la imprenta), la *grafosfera* o era del arte (desde la imprenta hasta la televisión en color) y la *videosfera* o era de lo visual (desde la televisión en color hasta nuestros días). No obstante, muy pronto aclara que, si bien cada una implica una estructuración cualitativa del mundo vivo y no designan naturalezas de objetos sino modos de apropiación de la mirada, esas tres edades se solapan y se reactualizan:

Ninguna cualidad de la mirada es superior a otra, pues es posterior a ésta, y aún menos exclusiva. El ídolo no es el grado cero de la imagen sino su superlativo. De ahí nuestras nostalgias. El *carácter retrógrado del progreso* es tan flagrante en la vida de las formas como en la de las sociedades. (Debray, 1994, pp. 184-185).

Nos interesa toda esa complejidad para encararla con un ánimo convergente, abierto y crítico. Por ello, a continuación, hacemos un recorrido por algunas de esas tradiciones, sin pretender ninguna exhaustividad.

Cultura visual

De acuerdo con Martínez (2011), el abordaje de la cultura visual supone una multiplicidad de definiciones que se retroalimentan una de la otra, de modo que se puede entender como un área en definición constante que se ha venido gestando a partir de campos de conocimiento y disciplinas como la historia del arte, los estudios visuales

y los estudios culturales. En tanto estos se han preguntado, cada vez más, por problemáticas como la experiencia humana en tanto experiencia visual, la inmersión de las imágenes en la vida cotidiana, la problematización de la mirada como una construcción cultural, el lugar de las imágenes en la cultura de masas, entre otras.

Así, dentro de los múltiples modos de definirse, se comprende la cultura visual desde tres perspectivas: un objeto que habita la cotidianidad y constituye una experiencia; un área de conocimiento y/o disciplina; o bien, un enfoque pedagógico y una preocupación propia de la educación artística.

La definición de la cultura visual como objeto de estudio y objeto presente en la cultura, deviene de Mirzoeff (2003) y Walker y Chaplin (2002), quienes realizaron los primeros tratados al respecto, lo cual es retomado, fortalecido y problematizado por Acaso (2006, 2009) y Hernández (2000, 2007). En síntesis, estos autores coinciden en que la cultura visual es un conjunto o sistema de representaciones visuales que se manifiestan a través del lenguaje visual, poblando la cotidianidad, dotando de significado el mundo en el que viven las personas y ayudando a configurar su identidad.

Adicionalmente, la cultura visual no implica solamente las imágenes, también los discursos y las prácticas capaces de construir y desbaratar posiciones sobre el modo en que las imágenes crean realidades sociales. En ese sentido, Martínez (2011) considera que la cultura visual no es solo una cultura de imágenes, sino una forma de organización social de la percepción visual, es decir, que además de contemplar las imágenes que pueblan la cotidianidad, implica la configuración de un régimen visual en el que la realidad es construida y procesada a partir de parámetros visuales.

Todo esto sugiere la necesidad de un campo de estudio que problematice el lugar de la mirada, las maneras en las que las imágenes se presentan, las tecnologías que las producen y reproducen, así como los modos de relacionamiento de las personas con esta. De esta manera, la cultura visual pasa de ser un objeto de análisis a ser un campo de estudio, o bien, en palabras de Mirzoeff, una disciplina táctica.

Algunos de los asuntos claves que aparecen como preocupaciones dentro del campo son:

- La visión entendida como una construcción cultural que se aprende, desarrolla y tiene una historia vinculada con el arte, la tecnología y los medios de comunicación.
- Las tecnologías del “hacer-visible”, es decir, todos los aparatos y medios en los que una imagen se produce y reproduce, o mejor, cualquier aparato diseñado para observar o aumentar la visión.
- Los acontecimientos visuales en los que el consumidor de imágenes busca información, significado o placer conectado a la tecnología visual.
- Lo visual como lugar en el que se crean y reproducen significados e imaginarios.
- El desplazamiento de la vista de los escenarios de observación a la vida cotidiana.
- La habilidad para absorber información visual como base de la sociedad posindustrial.

Los estudios visuales

Un debate muy importante y que aparece de distintas maneras y en variados escenarios, es aquel que busca deslindar el estudio de lo visual de los campos tradicionales de la estética —entendida como teoría del arte— y de la historia del arte. Así, se insiste en la necesidad de reconocer la pluralidad de fuentes de producción y reflexión sobre las imágenes que van mucho más allá del restringido campo artístico.

Los estudios visuales emergen de las transformaciones producidas en el campo de la Historia del Arte que, atravesada por los debates y los aportes del psicoanálisis, de la semiótica y la misma Teoría Crítica, empieza a relativizar el lugar del arte como centro privilegiado

de la producción de imágenes y de representaciones y el de la obra de arte como el producto de actividades superiores no instrumentales y creativas. De allí que la mirada se dirija a otra variedad de objetos y prácticas visuales ubicados por fuera del arte y situados en los más diversos lugares de la vida social y en la cotidianidad (Dikovitskaya, 2006, p. 49).

Desde sus inicios, los estudios visuales aparecen emparentados con la Teoría Crítica y con los Estudios Culturales. Así, asumen las nociones de cultura emergidas de estas tradiciones, que la entienden como procesos o prácticas productoras de sentido. En este marco, los estudios visuales empezaron a considerar a las imágenes como inmersas en complejas relaciones de poder, en las que los procesos de representación son vistos en relación con las posiciones del sujeto o la ideología.

El campo de los estudios visuales es concebido por Mitchell (1995) como un espacio interdisciplinar —o incluso indisciplinar, un espacio caótico ubicado entre las fronteras disciplinares, cuyos asuntos son al mismo tiempo la visualidad y la construcción visual de lo social— y la construcción social de la visión (Mitchell, 2003, p. 39). Desde este punto de vista, los estudios de la visualidad incluyen el análisis de los fenómenos de la visión, los dispositivos de la imagen y el comportamiento de la mirada en la vida cotidiana. Su objeto amplio es la cultura visual, que acoge a las imágenes en múltiples contextos de procedencia, que les imponen condiciones históricas, sociales y políticas reconociendo su impureza semiótica, pues los objetos visuales comparten variados modos sensoriales distintos a la vista —sonido, música, gestualidad— (Mirzoeff, 1998).

Pero lo que muchos entenderían como una ampliación de la perspectiva empezó a ser visto por otros como una forma de adaptación al capitalismo globalizado. Así se dijo que los estudios visuales producían sujetos para esa nueva forma de capitalismo pues, al esquivar la mirada crítica propia de la Historia del Arte, se perdía esa toma de distancia característica —incluso del mismo arte— “frente a

la economía política del signo-mercancía que prolifera a través de la cultura de las imágenes” (Richard, 2007, p. 96).

Por su parte, autores como Matthew Rampley (2005) defienden que los estudios visuales no implican necesariamente una ruptura con la Historia del Arte, en cuanto no constituyen una nueva disciplina, sino que intervienen y discuten con las ya existentes. Otros, como Irit Rogoff, (1996) en cambio, sí ven a los estudios visuales como contrarios a la Historia del Arte, especialmente por romper con sus métodos convencionales. Mientras que otros, antes que preocuparse por la suerte de las disciplinas, indagan por la necesidad de repolitizar la mirada, en contra de la consabida unidimensionalidad de la imagen entendida así por los posmodernos (Richard, 2007), o apuestan por la recuperación de una agencia crítica del lado de los productores y consumidores de imágenes.

No obstante, existen muchas otras tradiciones que ni siquiera hablan de cultura visual o se definen como una especialidad de lo visual y, sin embargo, contribuyen de manera significativa a pensar viejos y nuevos fenómenos sociales y culturales relacionados con la vida y los usos de las imágenes. Más aún, la misma historia del arte tiene todavía mucho que decir al respecto, de modo que sería más prudente hablar de “historias del arte”. Un caso paradigmático es el de la corriente inaugurada por Aby Warburg.

Otras historias de las artes

De acuerdo con la Escuela de Warburg, las imágenes —las artísticas y todas las otras— cuentan como archivos para contribuir a la construcción de la historia de todas las épocas. De este modo, no solo se tienen en cuenta los archivos oficiales, sino que el arte puede aparecer como una modalidad peculiar de “documento” que permita entender diferentes sucesos históricos. Dentro de esta tradición se encuentran diferentes autores que privilegian el estudio iconográfico de las imágenes para acceder a interpretaciones cruciales de la mentalidad de

una época. En este sentido, se trata de una vertiente de la historia del arte que termina haciendo una historia de las ideas o una historia de la cultura, a partir del estudio de imágenes de diverso tipo, empezando por las producidas por los artistas. En otras palabras, el proyecto warburiano, que coincide con el de otros como Carlo Ginzburg (1999), gira en torno de las relaciones entre *morfología e historia*.

Una entrada como esta al estudio de la historia concede toda su importancia a la primacía cultural de las imágenes, pero, vale decirlo, de todas las imágenes capaces de condensar sentidos, modos de pensar y sentir, así como de incidir en la constitución de la sensibilidad de la gente, como advierte Gombrich comentando a Warburg:

Una historia del arte que sólo estuviese interesada por la pintura jamás podía ser capaz de resolver el enigma de la formación y del cambio de estilos. Para el historiador todo puede transformarse en clave, y por ello Warburg adquiriría todo lo que sus medios y lo que sus generosos hermanos le permitían. (Gombrich, 1992, p. 96).

Otro ángulo de reflexión procedente de esta misma tradición, y que cobra gran importancia en la actualidad, es el de los debates acerca de la capacidad o el valor de representación de las imágenes o el de su lugar en la historia y su vínculo con la palabra en su rol testimonial. A propósito, dice Didi Huberman en su texto *Imágenes pese a todo* (2011) en el que defiende el valor representacional y testimonial de las imágenes en los campos de concentración nazis:

Porque en cada producción testimonial, en cada acto de memorias los dos –el lenguaje y la imagen– son absolutamente solidarios y no dejan de intercambiar sus carencias recíprocas: una imagen acude allí donde parece fallar la palabra; a menudo una palabra acude allí donde parece fallar la imaginación. (Huberman, 2011, p. 49).

En este texto Huberman discute contra una serie de personas que se encuentran inmersas en el debate de si las imágenes pueden

representar o no. Aquellos que dicen que no tienen como argumento rechazar el hecho de que las imágenes se quieran hacer pasar por verdaderas y que esto pueda herir la sensibilidad de las víctimas. Los que defienden que sí pueden representar, evocan aquella necesidad de imaginar lo que hasta el momento se ha dicho como inimaginable, es la posibilidad de pensar el problema y dar un rostro.

Es poco, es mucho. Las cuatro fotografías de agosto de 1944 no dicen «toda la verdad», por supuesto (hay que ser muy inocente para esperar eso de lo que sea, las cosas, las palabras o las imágenes): minúsculas muestras en una realidad tan compleja, breves instantes en un *continuum* que ha durado cinco años, sin embargo. Pero son para nosotros –para nuestra mirada actual– la verdad en sí misma, es decir, su vestigio, su pobre andrajo: lo que queda, visualmente, de Auschwitz. (Huberman, 2011, p. 65).

En este contexto la imagen juega el papel testimonial que es capaz de complementar la palabra y, por ende, de solucionar en alguna medida el problema de la laguna que plantea Agamben. Tanto en Huberman, como en Ginzburg, Warburg y sus discípulos, las imágenes en particular, y el arte en general, juegan un papel importante para complementar la historia. Algunos vistos como indicios, otros como testimonios u otros como fórmulas expresivas que ayudan a generar archivos históricos para estudiar importantes fenómenos sociales en todas las épocas.

Más allá de su configuración como campo disciplinar a finales del siglo XIX en Alemania, ha tenido lugar una diversificación de perspectivas en la historia reciente del arte que se caracterizan por su actitud abiertamente interdisciplinaria y hasta transdisciplinaria. Desde un punto de vista teórico cabe destacar la pluralidad de tradiciones y tendencias (hegelianismo, marxismo, poscolonialismo, decolonialismo, etc.) y, sobre todo, la emergencia de enfoques basados en perspectivas políticas centradas en el reconocimiento

de la pluralidad cultural (feministas, *queer*, étnicas, ecologistas, etc.) que reclaman nuevas aproximaciones a los objetos estéticos y a sus autores (Arnold e Iversen, 2010).

En la actualidad las aproximaciones y métodos de estudios de lo visual son más variados y vigorosamente debatidos que en cualquier otra área de investigación histórica [...]. Ahora vemos el vínculo entre campos afines como la filosofía, la sociología, la antropología y la historia del arte como algo dado, y un número significativo de investigaciones transdisciplinarias publicadas lo confirman. (Arnold e Iversen, 2010, p. 16).

Otras aproximaciones

Otras aproximaciones que están haciendo considerables aportes al estudio de la visualidad proceden de los análisis sobre cine y televisión. Lugar privilegiado ocupan los estudios críticos sobre el cine provenientes del feminismo, como la Teoría filmica feminista, que surge como un movimiento reflexivo que se preguntó por la excesiva mitificación de la masculinidad y el lugar pasivo de la mujer en la representación cinematográfica, dando lugar a la creación de los Estudios de Cine y Mujer para cuestionar las estructuras de género allí establecidas.

Este emergente campo de estudio tomó herramientas y presupuestos teóricos de la semiótica y el psicoanálisis y reinterpretó conceptos de Althusser, Lacan, Barthes y Eco. Autoras como Laura Mulvey (2001), Giulia Colaizzi (2001) o Teresa de Lauretis (1992, 1996) fueron algunas de las que desarrollaron y situaron las bases de esta teoría. Así, se comprende al cine como un aparato ideológico que produce signos que producen y reproducen la ideología dominante en quienes los ven, es decir, en los espectadores; por su parte, las teóricas consideran al cine como una herramienta política que deviene de

la cultura de masas, la industria del entretenimiento que puede ser utilizada en contra vía para generar nuevas representaciones sobre el género.

Cuando la mujer es representada en el cine, su función semiótica radica en significar el deseo, mientras que narrativamente se encarga de lograr provocar al héroe de la narración, quien es lógicamente masculino y heterocentrado. Ahora bien, todo esto en relación con el dispositivo que reproduce la imagen, es decir, la máquina cinematográfica, y con la experiencia de recepción, genera mecanismos de fascinación que constituyen modos en que debe ser mirada la mujer, sin dejar de lado que el sujeto observador está en la capacidad y agencia de cambiar dichos modos de ver, lo cual es uno de los propósitos de la teoría fílmica feminista.

Pero la Teoría fílmica feminista encuentra y devela todavía otro frente de combate contra la reificación de la mujer, la teoría fílmica dominante. En palabras de Teresa de Lauretis, las teorías también operan como tecnología de género, es decir, dispositivos que orientan comportamientos y modos de ser en el género. En ese sentido, el estructuralismo, el psicoanálisis lacaniano y la misma teoría fílmica feminista son tecnologías de género que constituyen en las personas que las siguen modos de subjetividades sexuales y de género.

Para De Lauretis uno de los problemas al respecto de las teorías como tecnologías de género radica en que las teorías disponibles sobre lectura, escritura, ideología, sexualidad o del mismo género han sido construidas bajo nociones masculinas limitadas en el contrato heterosexual que se reproducen incluso en las teorías feministas, (1996, p. 33) afectando, o bien construyendo, formas de subjetividad particulares. (Romero, 2015).

Por otra parte, las investigaciones y la profusa producción ensayística dedicada al análisis de las series de televisión representan otra vertiente de estudio de la imagen y la cultura visual de gran importancia

para nuestra búsqueda. El análisis de las series de televisión se ocupa de una vasta región del universo ficcional globalizado contemporáneo. En la actualidad es de notoria importancia el rol determinante que la circulación de relatos —en diversos medios de comunicación— juega en la lucha por la instauración de representaciones, desde distintas fuentes de poder simbólico.

Lo audiovisual construye sentido poniendo en juego imaginarios del tejido social a partir de imágenes y sonidos que están a su vez significados y que ya circulan en otros sistemas de signos. Por decirlo de alguna manera, lo audiovisual juega con las representaciones que circulan a través de las redes de sentido que tejen las sociedades. Las películas, como producto cultural y discurso social (Cuadros, 2013), hacen parte y se nutren de la amalgama de lenguajes de que se ha proveído el hombre para relacionarse con el mundo y con la especie, y se encuentran insertas en el cruce de múltiples matrices de sentido (Ibars y López, 2006).

Es preciso ver a las series como un dispositivo que sintetiza desarrollos del cine y de la televisión pero en la actualidad se piensa que las series han superado al cine y, más aún, que la tradición cinematográfica se continúa con más dinamismo y creatividad en las series:

Ha sido la pequeña pantalla la que ha facilitado en la primera década del siglo XXI su pervivencia. Mientras la ficción cinematográfica ha avanzado hacia su disolución y vaciado, hacia la replicación en serie de productos exitosos o hacia el ensimismamiento de los discursos de autor y las corrientes generadas por festivales, las teleseries han sido capaces de preservar su confianza en la proliferación del relato audiovisual. Más aún: han consolidado su existencia como la ventana más fiable para diagnosticar las dinámicas de nuestro tiempo. (Reviriego, 2011, p. 7).

Todas estas aproximaciones implican repensar la enseñanza de las artes visuales. Las perspectivas de estudio de las *imágenes en la*

cultura exigen replanteamientos respecto a los contenidos, los objetos de estudio, las formas de aprendizaje. Estos replanteamientos se han asumido principalmente desde el lugar central que ocupa lo social y político en relación con la visualidad. Abordar el estudio de las imágenes implica, entonces, trazar relaciones con los usos, las formas de producción, los imaginarios que van de la mano con su circulación. Al respecto afirma Prada:

Una transformación de los principios sobre los que se regula la enseñanza de las prácticas artísticas de producción visual debe considerarse como acción prioritaria y no tanto, desde luego, desde la perspectiva tradicionalmente adscrita a los valores de la producción poética del arte, como desde el potencial político y social que hoy se le reclama como propio. (Prada, 2005, p. 131).

Los estudios visuales reclaman un lugar prioritario en los currículos, ya que sería el escenario desde el cual entender las relaciones entre poder, sistemas lingüísticos y prácticas culturales. Para Prada (2005) esta apuesta pedagógica continúa con las premisas del arte contemporáneo, específicamente del arte conceptual, en cuanto tienen como objetivo el desarrollo de prácticas artísticas en las que se desarrolle la capacidad perceptiva y relacional de los espectadores-participantes.

Trabajos de grado de la línea

Entre los trabajos de grado realizados e inscritos en esta línea, cabe destacar los siguientes: *Subjetividades en adolescentes a través de las modificaciones estéticas en el uniforme* (2017) de Ivonne Stephanie Rebelo, *La interpretación de la imagen en la infancia. Acercamientos al álbum ilustrado para la comprensión de la imagen* (2015) de Sebastián Romero, *La imagen que representó el género: una retrospectiva a las representaciones visuales de la mujer en Colombia* (2015) de Natalia del Pilar Ramírez. Estos trabajos, entre otros tantos, abordan, desde

distintos campos, la manera como la cultura visual (manifiesta en formas como el libro álbum, las redes sociales, la revista *Cromos*, o la imagen publicitaria) incide en procesos de subjetivación y autorrepresentación, procesos de apropiación e interés visual o procesos creativos relacionados con la publicidad.

Subjetividades en adolescentes a través de las modificaciones estéticas en el uniforme presenta, a partir de la noción de “práctica”, según Foucault, e “ideología”, según Althusser, un análisis de los factores que influyen en la construcción de la subjetividad en un grupo de adolescentes de grado noveno del Liceo Siglo XXI. Así, mediante entrevistas, talleres de creación visual y una etnografía virtual en redes sociales, la autora da cuenta de cómo la subjetividad es un proceso que se ve constantemente permeado por la cultura visual y la socialización entre pares, a la vez que, en el caso de los adolescentes participantes de la investigación, presenta resistencias a la homogenización propia del sistema educativo. Esto se da a través de las modificaciones estéticas del uniforme escolar, lo que revela la adherencia de cada sujeto a culturas urbanas, y que incide, incluso, en sus proyectos de vida.

El trabajo de grado de Sebastián Romero se enfoca en la manera como la experiencia lectora del libro ilustrado genera transformaciones en la interpretación y creación visual en un grupo de niños entre los ocho y once años y cómo esto permite reflexiones sobre el lugar del docente en tanto mediador de dichas experiencias. Así, valiéndose de ejercicios diagnósticos, el *test* de Parsons y propuestas de creación visual a partir del libro ilustrado, se tiene un panorama sobre la cultura visual de los niños, los dispositivos de consumo de imagen a los que tienen acceso, las maneras de apropiación de lo visual y su manifestación en la creación de imágenes, el creciente desarrollo de la lectura e interpretación de imágenes.

El trabajo de grado *La imagen que representó el género* se basa en los métodos de análisis visual propuestos por Roland Barthes en *Cámara lúcida* y por María Acaso en *El lenguaje visual*, aplicados a un

corpus de imágenes publicadas por la revista *Cromos*, especialmente de 1932, para dar cuenta de cómo la imagen es un dispositivo pedagógico y a su vez, en palabras de Teresa de Lauretis, una tecnología de género que incide y construye los modos de ser mujer en un periodo histórico durante el cual la modernidad entró al país, al tiempo que se consolidó el movimiento sufragista colombiano. En el texto la autora dialoga con la teoría, el contexto social de la época y el material fotográfico desde una perspectiva de género que enriquece los caminos de acercamiento y estudio de la imagen.

El trabajo de grado *Influencia de las artes visuales en dos publicistas bogotanos para su creación y producción publicitaria* articula las perspectivas metodológicas del paradigma indicial —proveniente de la Historia del Arte— y la investigación cualitativa etnográfica para rastrear las presencias conscientes e inconscientes de las concepciones y prácticas de las artes en el trabajo creativo de dos publicistas que no se ven a sí mismos como artistas.

Grupo de estudio Anamorfosis

El grupo de estudio Anamorfosis se creó a inicios de 2016 a partir de la tutoría y desarrollo del trabajo de grado *La imagen que representó el género*, y de la iniciativa de un grupo de estudiantes de la LAV quienes se preguntaron por los modos en los que la imagen incide en el desarrollo de la identidad de género. De ahí, el grupo se configuró no como un semillero de investigación en el sentido estricto, sino como un grupo en busca de posibilidades y apuestas alternas de producción de conocimiento. Por ello, posicionándose desde los presupuestos epistemológicos de la teoría feminista como Harding (1996), Fox Keller (1991) y Haraway (1991), el grupo optó por el conocimiento situado, lo que posibilitó considerar como fuente principal de investigación y conocimiento la misma experiencia situada. En palabras de Braidotti: “La primera y principal localización en la realidad es la propia corporización o incardinamiento. Repensar el cuerpo como

nuestra situación primaria constituye el punto de partida de la vertiente epistemológica de la política de la localización” (2004, p. 40).

Bajo esta lógica, el grupo desarrolló su primer ejercicio investigativo: el análisis visual del propio álbum fotográfico. Este ejercicio tuvo como base teórica y metodológica los textos de María Acaso *Esto no son las torres gemelas* (2006b) y *El lenguaje visual* (2006a), en donde se considera que la imagen “es un sistema de representación a través del lenguaje visual, es decir, una construcción de carácter ficticio, entendiendo por ficción aquello que no es la realidad” (2006b, p. 15). En ese sentido, las imágenes que componen el álbum familiar de cada uno y que evidencian la construcción de un sujeto generizado (hombre o mujer) son ficciones construidas en coherencia con un sistema de género, el cual organiza los cuerpos bajo parámetros binarios.

Este ejercicio de análisis de la propia representación y sus mutaciones a lo largo del tiempo evidenció que el sujeto va más allá de la fija e indivisible concepción cartesiana, es una construcción en constante nomadismo que, cuando hace conciencia de su condición nómada, posibilita estrategias identitarias mucho más ricas y amplía el espectro de subjetivación del género más allá del binarismo.

Además del análisis visual se escribió un texto de carácter narrativo que fue leído en los *Interludios. Conocimiento sensible* organizados por la LAV en mayo de 2016 y en el I Encuentro de Semilleros de Investigación en Educación Artística en la Universidad ICESI de Cali. Igualmente, del texto narrativo se produjo una obra plástica que fue expuesta en la Semana LAV, entre octubre y noviembre de 2016, bajo el título *Conocimiento sensible*.

Actualmente, el grupo ha sistematizado su corta, pero significativa, experiencia en un artículo en proceso de publicación, así como ha venido organizando actividades académicas y culturales con creadoras y creadores de diversas disciplinas, dialogando alrededor de asuntos de género, creación artística y educación.

Semillero de investigación interinstitucional Mímesis: narración, estética y formación

El semillero Mimesis, constituido formalmente en el segundo semestre de 2016 pero con antecedentes que se remontan al año 2014, se propone analizar relatos visuales y audiovisuales de circulación masiva tanto en el ámbito nacional como mundial —en el marco de la globalización—, desde una perspectiva interdisciplinaria y crítica, con el ánimo de indagar su incidencia en la formación de la sensibilidad y los modos de ser de los ciudadanos a partir de la circulación de imágenes, representaciones e imaginarios por ellos difundidos; así como para advertir indicios o síntomas relevantes de la sociedad contemporánea que dichos relatos manifiestan.

Sus áreas de problematización son: la narratividad como fenómeno semiótico y cognitivo y su presencia en múltiples lenguajes; el papel de los relatos ficcionales y su contribución en la vida social. También el estudio de relatos concretos, sobre todo los de mayor circulación y pregnancia social, por la capacidad que tienen de incidir en la formación de la sensibilidad y los modos de ser de los ciudadanos en una sociedad globalizada y mediatizada, por su capacidad para difundir e instaurar imágenes y representaciones poderosas, al tiempo que revela o exhibe síntomas del estado de cosas de las sociedades y de las culturas.

El semillero se plantea como un espacio de formación investigativa interdisciplinaria, interinstitucional y multinivel de formación. Interdisciplinaria, pues convoca los saberes de la semiótica narrativa y de la semiótica de la imagen, de la filosofía, tanto de la estética como de la hermenéutica narrativa, y de la ética y de la enseñanza de la ética. Interinstitucional y multinivel de formación, ya que confluyen los programas de la Licenciatura en Artes Visuales de la UPN, la licenciatura en Filosofía de la UPN y la especialización en Ética y la maestría en Ética y problemas morales contemporáneos de Uniminuto, así como los grupos de investigación respectivos: Praxis Visual, Filosofía

y enseñanza de la filosofía y Pensamiento ético y problemas morales contemporáneos.

En la actualidad el semillero trabaja en el diseño de un proyecto de investigación que busca caracterizar semióticamente la discursividad de las series de televisión, así como analizar ciertos tipos de personajes problemáticos en ellas figurados, en especial aquellos que aparecen como malvados pero ambiguos moralmente, cercanos y problemáticos en sus relaciones con el público.

Línea de investigación Pedagogías de lo artístico visual

Esta línea se va configurando desde la reflexión sobre las líneas de profundización que orientarían los trabajos de grado de los estudiantes de la Licenciatura en Artes Visuales, con propósitos de fortalecer la formación en investigación de los futuros licenciados. Este proceso de construcción nos fue alertando sobre la pertinencia de vincular los esfuerzos investigativos de los docentes con los campos temáticos que comenzaban a emerger en tales definiciones. Fue así como durante el primer semestre del 2010 pusimos en consideración las apuestas formativas consignadas en el proceso de renovación curricular de la Facultad de Bellas Artes de 2007, con respecto a los intereses de indagación que comenzaban a emerger en las formulaciones de los primeros trabajos de grado.

El documento elaborado en el 2010-1² enuncia como una de sus líneas la Pedagogía Artística Visual, constituyéndose en un primer esfuerzo por acotar el territorio de indagación, al entender la línea en permanente construcción, abierta a las comprensiones que se van

2 Realizado por el equipo de profesores que entonces conformaban el Comité de investigación de la Licenciatura, liderado por la profesora María Angélica Carrillo, con el acompañamiento de los docentes Julia Margarita Barco, Viviana González y Juan David Leongómez.

logrando en la medida en que se despliega el currículo. Todo ello, nos sitúa en un horizonte de sentido para entender el lugar del diálogo necesario entre las artes visuales y la pedagogía artístico visual como opción de formación profesional, de posicionamiento en los contextos de práctica y como oportunidad para plantearse preguntas que se configuren en objetos y problemas de investigación, de cara a la producción de conocimiento en Educación Artística Visual. Además, es un campo relativamente nuevo, pues si bien las Artes Visuales plantean cambios significativos a partir del último cuarto del siglo xx, las preocupaciones educativas desde una perspectiva que desborda la formación profesional de artistas, para proponer la educación artística visual como comprensión crítica de la imagen inmersa en las dinámicas culturales de los diversos grupos etarios, emergen por los tiempos del tránsito al siglo xxi.

El objeto de estudio de la naciente línea se enuncia como: la reflexión pedagógica en torno a la enseñanza y el aprendizaje de las artes visuales con respecto a procesos de creación, apreciación y comprensión sociocultural, de cara a la construcción de currículos, mediaciones didácticas y aspectos evaluativos, así como asuntos relacionados con la gestión cultural y las prácticas docentes en educación artística visual.

En este sentido, la línea se pregunta por la especificidad de los asuntos educativos relacionados con la comprensión y apropiación crítica de la imagen visual y de las prácticas culturales de la mirada. Tales preocupaciones demandan mediaciones pedagógicas en cuanto al diseño de ambientes educativos para que el aprendizaje sea posible, por lo que la línea se plantea los problemas propios del acto educativo en relación con los entornos en los que tales procesos tienen lugar. Consideramos que es a través de esta indagación como el docente logra construir conocimiento en educación artística visual, no solamente para responder a problemas concretos del campo, sino también para señalar nuevas preguntas y, en este proceso, cualificarse profesionalmente.

Como los intereses de estudio de la línea se orientan a la construcción de saber pedagógico, estos no se reducen a la enseñabilidad de los saberes artístico visuales, sino que atienden a los problemas de educabilidad de los sujetos³ en la convicción de las posibilidades que ofrece la experiencia artística para incidir en su formación, siendo la Educación Artística Visual un lugar privilegiado para el desarrollo de la sensibilidad estética y lo que de ella deriva, en tanto las relaciones cualitativas que se potencian consigo misma y con los otros, con la naturaleza y con la cultura. Se trata, entonces, de favorecer procesos de integración cultural y social que se preocupen en mayor medida por los modos de ser que por los modos de hacer. En este sentido, la expresión artística como acción lúdica y proceso de simbolización es el escenario eficaz de comunicación para activar la relación dinámica entre estética y educación.

En correspondencia, la línea problematiza también los procesos de construcción de conocimiento estético-artístico que valoren el acceso a los bienes culturales y simbólicos, desde una perspectiva crítica relacionada con la contextualización sociocultural. Esto supone diálogos con las múltiples manifestaciones estéticas y culturales de la contemporaneidad que a través de abordajes pedagógico-didácticos atienden al desarrollo de la sensibilidad, de la expresión, de los aspectos emocionales y las capacidades creativas de transformación personal y colectiva.

Los campos temáticos de reflexión de la línea ofrecen un rico horizonte para la producción académica, por cuanto las preguntas a las que intenta responder se configuran en relación con la reflexión sobre el *qué enseñar y cómo lo enseñar*, sin omitir los factores intrínsecos

3 Según Blanco Reza y sus colaboradores (2000), la *educabilidad* es un problema particular de formación basado en el carácter inacabado de la persona, en permanente construcción, y como tal ligada a estructuras biopsíquicas y socioculturales del ser humano; mientras que la *enseñabilidad* se refiere a la potencialidad de las áreas del saber para que puedan ser enseñables, por lo cual el conocimiento deberá adaptarse desde su matriz fundamental, garantizando a la enseñanza características de confiabilidad, validez, universalidad e intersubjetividad que le son propias.

que afectan estos problemas, ni las preguntas relacionadas con el *por qué* y *para qué lo enseño*. Al preguntarse por la especificidad de los asuntos que afectan los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los educandos, en relación con el universo de las artes visuales, la línea interpela los problemas propios de la acción docente en el campo, los sujetos a quienes se dirige y los entornos en los que tales procesos ocurren, por lo cual su pertinencia con respecto al fortalecimiento del proyecto curricular está plenamente justificada.

De acuerdo con el proyecto educativo de la Licenciatura en Artes Visuales (PEP LAV), es a través de la indagación sobre los asuntos de la enseñanza y del aprendizaje como el educador artístico visual logra construir conocimiento, no solamente para responder a problemas concretos del campo, sino también para señalar nuevas preguntas y en este proceso formarse como docente, todo lo cual pone de presente el carácter investigativo y permanente de la formación. Además, la línea se propone favorecer la reflexión sistemática sobre la práctica educativa en artes visuales, para lo cual se nutre de los enfoques contemporáneos de la Educación en Artes Visuales, como también de las aportaciones de la Pedagogía Crítica. Esta última plantea retos para la investigación en la formación y el ejercicio docente, pues como señala Vasco (1993) se trata de entender la pedagogía como transformación de la práctica educativa desde el diálogo teoría-práctica, en la perspectiva de una praxis reflexiva y transformadora del pedagogo, a partir de sus propias experiencias y de los aportes de las otras prácticas y disciplinas que se interceptan en su quehacer. En esta misma dirección Freire (1998), nos advierte:

No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Estos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar

o anunciar la novedad... Hoy se habla con insistencia del profesor investigador. En mi opinión, lo que hay de investigador en el profesor no es una cualidad o una forma de ser o actuar que se agregue a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación forman parte de la naturaleza de la práctica docente. (Freire, 1998, p. 30).

En cuanto a la Educación Artística Visual, esta corresponde a un campo que deriva del giro cultural que han tenido las artes en los últimos treinta años y por ende la emergencia de propuestas para la educación de las artes con carácter transformador, abiertas a los retos que plantean la inter y transdisciplinariedad, y por tanto la integración curricular. La perspectiva que desde la Educación de la Cultura Visual propone Fernando Hernández (2007) propende por favorecer:

[...] un alfabetismo visual crítico que permita a los aprendices analizar, interpretar, evaluar y crear a partir de relacionar los saberes que circulan por los textos orales, aurales, visuales, escritos, corporales y en especial por los vinculados a las imágenes que saturan las representaciones tecnologizadas de las sociedades contemporáneas. (Hernández, 2007, p. 22).

Mientras que Imanol Aguirre (2006), si bien se inscribe en las posturas emergentes para la educación de las artes, advierte sobre un necesario equilibrio entre producción y comprensión que va más allá del análisis, enfatizando en el valor de la experiencia que brindan las prácticas artísticas. De ahí que para este autor:

[...] una buena manera de repensar la presencia de las artes en educación artística pasaría por concebirlas como relatos abiertos o retazos de experiencia condensada. Pasaría también por entender la comprensión como un hecho creativo y de crítica cultural y la producción artística como el resultado de una atenta mirada crítica. Consistiría en concebir el arte como un complejo arsenal de metáforas

dispuestas para conspirar contra las narrativas cerradas en las interpretaciones y usos de la cultura o para instigar nuevas re-descripciones. Nos empujaría a formar educadores capaces de involucrar a sus estudiantes en el enriquecimiento de sus proyectos identitarios. (Aguirre, 2006, p. 20).

Por otra parte, la línea responde a la normatividad vigente para la formación de licenciados (Resolución 2041 de febrero de 2016 del Ministerio de Educación Nacional) que establece: “Que el educador debe tener formación específica en pedagogía, didáctica de los saberes escolares y las disciplinas, lo que le permitirá orientar procesos educativos, acompañar y promover la formación integral, los aprendizajes de los estudiantes, además del desarrollo de valores, tomando en consideración sus contextos particulares” (2016, p. 2). Con ello, la norma pone de relieve el lugar de la pedagogía como disciplina fundadora de los programas de formación docente y otorga relevancia a los procesos de educabilidad y de enseñabilidad que favorecen la identidad profesional de los educadores.

De modo particular, la investigación de la línea en las pedagogías de lo artístico visual se desarrolla con respecto a dos ámbitos de problematización en relación con cinco componentes: Creación, Apreciación, Comprensión sociocultural, Gestión cultural y Prácticas pedagógicas. Estos ámbitos son:

- El aprendiz en torno a las dimensiones del aprendizaje artístico: Creación, Apreciación y Comprensión sociocultural, en relación con los problemas del currículo, la didáctica y la evaluación.
- La deconstrucción y reconstrucción del hacer del maestro, su *práctica docente* y los problemas relacionados con la *gestión y desarrollo cultural de las comunidades*.

En cuanto a los componentes de la línea, los primeros tres (*Apreciación, Creación y Comprensión sociocultural*) se definen como

dimensiones del aprendizaje artístico sobre las cuales se ofrece una descripción sucinta, de acuerdo con Aguirre (2005). Los dos componentes restantes corresponden a la gestión de proyectos culturales y la práctica docente.

La apreciación supone la respuesta emocional al arte, los sentimientos que provoca, tanto en el creador con respecto a sus propios trabajos, como en el espectador sobre los trabajos de otros; de modo que se relaciona con cualquier forma de experiencia estética que requiere de la reflexión y el análisis. El desarrollo de la capacidad apreciativa requiere del afinamiento de las estructuras de referencia para cualificar la experiencia perceptiva, así como de la formación de la conciencia estética para la valoración de las obras, creaciones y prácticas artísticas. He aquí un campo de exploración para la docencia en Artes Visuales que convoca a indagar por estrategias que potencien la capacidad de asociación experiencial y comprensión de símbolos, de cara a establecer diálogos que confieran significado a las creaciones.

La creación, de acuerdo con Aguirre (2005), está referida a la capacidad para producir artefactos o acciones artísticas, entendiendo que no se remite a la producción de obra, sino principalmente a los ejercicios artísticos que realizan los estudiantes y que implican elaboraciones individuales o colectivas en donde la imagen sea resultado de intenciones expresivas cuya intención sea la deconstrucción crítica de la cultura. Por esto, favorecer la creación, en cuanto producción de sentido en las artes visuales, representa un desafío para el docente-investigador, toda vez que se indaga por un universo de producción de imágenes y representaciones a través de medios plásticos, nuevos medios y los múltiples recursos de la cultura.

La comprensión sociocultural implica la formación necesaria para entender el arte como un fenómeno cultural, desde el conjunto de relaciones espaciotemporales: condiciones históricas, políticas, económicas, culturales que le dieron lugar. Requiere de la adquisición de elementos conceptuales de orden histórico y cultural que posibiliten trascender la acción valorativa de la experiencia perceptiva. Esta capacidad permite entender el arte no solo desde su propia

constitución, sino también como marco de referencia para entender el mundo y, de otro lado, reconocer la forma como el arte instaurationes de mundo configurando realidades. Como se verá, indagar por prácticas educativas que reparan en la comprensión sociocultural de las diversas comunidades constituye un horizonte de retos para los docentes en artes visuales, en cuanto a su capacidad reflexiva y crítica.

La gestión de proyectos culturales se pregunta por procesos de formulación, ejecución y evaluación de proyectos para la dinamización y desarrollo cultural de las comunidades. En este sentido, el docente investigador se plantea problemas pedagógicos en el escenario de la educación no formal e informal para aportar a la cualificación de las prácticas de enseñanza de las artes visuales, orientadas a la educación de la mirada, la deconstrucción crítica de la imagen visual y el acercamiento a los nuevos medios con fines de producción de sentido.

La práctica docente está referida a la construcción de saber pedagógico⁴ de los docentes en artes visuales. Ello implica preguntarse por los discursos que fundamentan sus prácticas, así como las acciones, dispositivos y secuencias que emplean para que sus estudiantes aprendan. En este escenario es posible indagar sobre las rutas construidas por los docentes en relación con los escenarios y los actores educativos, todo lo cual favorece la reflexión sobre el “saber hacer” de la profesión docente.

En el año 2015, se dan nuevos intentos por fortalecer la línea, para lo cual se integran algunos docentes, sumando algunos de sus productos. En el 2016, la línea se renombra como “Pedagogías de lo artístico visual” con la intención de abarcar un campo más amplio de problematización cuyo propósito es la reflexión y práctica ética y estética de las pedagogías de las artes visuales, portador de experiencias

4 Según Zuluaga y Echeverry (2003), el concepto de “saber” entiende la pedagogía más allá de las concepciones que la refieren como ciencia o como disciplina; es un espacio más amplio y abierto de un conocimiento donde es posible localizar discursos de diferentes niveles.

significativas que posibilitan la construcción de discursos críticos situados sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, de cara a una sociedad globalizada, plural y tecnológica como la actual.

Con relación a los aportes conceptuales y/o metodológicos realizados desde la línea, se mencionan inicialmente dos investigaciones desarrolladas por docentes investigadores en el marco de las convocatorias del CIUP para proyectos de investigación, y seguidamente se ofrece un paneo de los intereses investigativos desde los trabajos de grado inscritos en esta línea.

El proyecto “Entre líneas trazos y visiones: modos de pensar y realizar la enseñanza de dibujo”, realizado durante el año 2010,⁵ es un estudio de corte documental sobre la obra escrita de Juan José Gómez Molina que arrojó importantes comprensiones sobre los asuntos básicos para el aprendizaje del dibujo, al tiempo que se propuso algunas *resignificaciones* de este aprendizaje a la luz de la formación de licenciados en Artes Visuales. Esta investigación dio lugar a una publicación que tuvo su lanzamiento en la Feria Internacional de Bogotá en el 2015 y es referente de estudio en los espacios académicos del programa.

Con respecto al aprendizaje del dibujo en la extensa obra de Gómez Molina se logró decantar tres asuntos que deben ser estudiados: *los discursos sobre el dibujo, los recursos materiales y lo dándose* como la experiencia de dibujar. Si bien estos se encuentran interrelacionados, es posible poner acentos de modo que el creador logre tomar distancia de su propio tiempo y enrutar su proyecto como un diálogo entre el campo del dibujo y su propia experiencia vital. En cuanto a las resignificaciones, la pregunta por la formación de licenciados, más allá de formar profesionales del arte, se complejiza toda vez que se trata de sujetos capaces de *aprender y enseñar* en permanente alternancia de roles, por lo que para quien enseña a dibujar no es suficiente abordar

5 Desarrollado por las docentes Mayra Carrillo, como investigadora principal, y María Angélica Carrillo y Julia Margarita Barco, como coinvestigadoras.

cada uno de los tres aspectos a estudiar del dibujo, siendo preciso estudiar la enseñanza misma, así como los modos de aprender. Y es a este conjunto al que hemos llamado *saber pedagógico* del docente de dibujo, como territorio abierto desde el cual ocuparse de la formación del ojo propio del aprendiz. Como se verá, tales compromisos implican un descentramiento del campo del arte a la educación artística, en la que niños y jóvenes de contextos educativos formales y comunitarios son los destinatarios de la formación que reciban los licenciados. Otra comprensión que resulta necesaria mencionar, aunque de modo sucinto por las limitaciones del espacio, se refiere a los modos de enseñanza del dibujo en Occidente, el académico y el contemporáneo, referidos en la obra escrita de Gómez Molina, desde su función de comprensión del espacio y como vehículo imprescindible para la representación de la idea.

Pero la pregunta sobre la enseñanza del dibujo se abre hacia nuevas perspectivas que ponen de relieve otros sentidos vinculados con *necesidades sociales específicas* y *contextos culturales-educativos diversos* en los que tanto la acción del dibujar como sus productos hacen parte de los procesos de transformación del mundo y de la comunicación humana más allá de lo que Occidente valora.

Con la financiación del CIUP, a raíz de los resultados de la convocatoria del 2013, la línea logró desarrollar la investigación “Fundamentos conceptuales y metodológicos del Proyecto Curricular de la Licenciatura en Artes Visuales de la UPN: relaciones con el debate actual de la pedagogía artística visual y la formación de los licenciados”.⁶ El estudio se focalizó en las apuestas de formación de la licenciatura consignadas en los documentos base del programa, así

6 Las reflexiones que derivaron del proceso de autoevaluación con fines de Renovación del Registro Calificado durante el año 2010 nos motivaron a preguntarnos sobre tales asuntos de la propuesta curricular; para lo cual se conformó un grupo de tres docentes: Julia Margarita Barco, investigadora principal, Gloria Bulla y Gina Velázquez, coinvestigadoras; además de integrar a la egresada Angélica Facundo y a tres monitoras estudiantes de la licenciatura.

como sus relaciones con algunas discusiones recientes del campo de la educación artística, particularmente en el país, y los retos que de ellas derivan para la formación de los licenciados en Artes Visuales. La pertinencia de este proyecto, de corte cualitativo, se sustentó en la posibilidad de mirar hacia atrás intencionalidades, desarrollos, permanencias y transformaciones del currículo de la LAV, en procura de desvelar la coherencia entre los planteamientos iniciales y los desarrollos alcanzados, todo lo cual contribuyó a la ampliación del horizonte de sentido del Proyecto Curricular de la LAV y, por lo tanto, de la línea.

Los resultados de esta investigación señalan cinco asuntos conceptuales que aportan a la redefinición del modelo de formación:

1. La pedagogía entendida desde una noción renovada que se nutre de la propia experiencia y de la reflexión permanente, en relación con el conocimiento construido en el campo, para la producción de saber pedagógico situado.
2. La investigación como eje transversal del currículo que favorece la pregunta por la propia formación y la de los otros.
3. El pensamiento crítico como postura que moviliza la constitución de sujetos y, por ende, sus repercusiones en la reconstrucción de tejido social.
4. La educación artística visual como campo expandido, que en perspectiva contemporánea se interesa, más allá de los otros enfoques academicistas o instrumentales, por la comprensión crítica de la imagen en las sociedades actuales. Una educación de la visualidad focalizada en las prácticas de la mirada que, como sugiere Aguirre (2005), posibilite la comprensión de los mundos culturales en donde los sujetos viven y construyen sus relaciones, favoreciendo su posicionamiento como sujetos políticos en la conformación de comunidades de resistencia, de cara a la reconstrucción social.

5. El currículo abierto entendido como construcción permanente que comprometa a docentes y estudiantes en su evaluación y mejoramiento continuos.

En cuanto a los asuntos metodológicos encontrados, que pueden afianzar las ya mencionadas apuestas conceptuales, estos refieren a:

1. La integración arte-pedagogía en todos los espacios de la formación de cara a la afirmación de la identidad docente.
2. La praxis como reflexión de la propia práctica en tanto recuperación de la experiencia y su reconstrucción, de la mano con la problematización de la enseñanza.
3. La formación en la perspectiva del sujeto, de cara a educar en y para la autonomía desde una comprensión autotélica de la formación y el aprendizaje, en donde la autoevaluación resulta un referente de la propia formación.
4. La enseñanza como actividad creativa y situada, en estrecha relación con la cultura.
5. Lo comunicativo como eje de la acción pedagógica, desde las potencialidades que ofrecen los ambientes dialógicos para la construcción de saberes.
6. Las aportaciones del constructivismo como enfoque que otorga un lugar activo al sujeto en el aprendizaje, en el aprender a aprender y que, por lo tanto, demanda conocer la naturaleza de los saberes que se enseñan y sus modos de representación.

Un valor agregado de este proyecto consistió en las visitas de campo realizadas a los tres programas restantes de Licenciatura en Artes Visuales del país,⁷ con fines de reconocernos en lo común pero también en lo diverso, encontrando asuntos trasversales para la formación de educadores en artes visuales que se presentan como

7 Licenciaturas en Artes Visuales de las Universidades de: Nariño (Udenar), del Valle (Univalle) y la Tecnológica de Pereira (UTP).

desafíos en cuanto a sus variados alcances: la construcción de saber pedagógico en la educación artística visual; las relaciones entre investigación educativa e investigación-creación como un vínculo por resolver; la centralidad de la noción de contexto y el aporte de la EAV a la transformación de sujetos y la construcción social; y el ejercicio del taller como eje de la reflexión pedagógico-artística. De esta experiencia se logró la escritura del artículo titulado “Educación de educadores en artes visuales, un lugar de sentido para la Educación Artística”, publicado en la revista (*Pensamiento*), (*palabra*) y *Obra* de la Facultad de Bellas Artes, la cual se ha constituido en plataforma para la circulación de los conocimientos producidos.

Trabajos de grado de la línea

Durante el año 2017 se ganó en conciencia sobre los desafíos que representa el fortalecimiento de la línea a partir de la estructuración de un plan de desarrollo que permita dimensionar su memoria, alcances y prospectiva, pero sobre todo orientar las estrategias que vinculen de un modo más significativo la investigación de estudiantes, docentes y egresados.

En relación con los trabajos de grado de la línea Pedagogías de lo artístico visual es preciso realizar cuatro claridades:

1. Desde sus inicios, la LAV ha considerado pertinente que las líneas de profundización del programa sean las mismas líneas de investigación de los profesores con los beneficios evidentes para ambas partes en cuanto a reciprocidad se refiere.
2. Para el presente texto se ha realizado un rastreo de los trabajos de grado⁸ de la línea, el cual referencia los trabajos desde 2012 hasta 2016, según fecha de publicación mencionada en el

8 Se encuentran ausentes de este repositorio los trabajos de grado de 2011, año en que se graduaron nuestros primeros egresados. Ver: <http://repository.pedagogica.edu.co/xmlui/>.

repositorio institucional virtual de la Universidad Pedagógica Nacional.

3. La línea ha tenido transformaciones en cuanto las sublíneas que contiene y en este sentido la inclusión de trabajos de grado se ajusta a este condición.
4. No siempre los autores de los trabajos de grado explicitan en el marco la línea de profundización bajo la cual se ha realizado su proyecto; sin embargo, esto no imposibilita ubicarlos en alguna de las existentes. Con respecto a la ausencia del nombre de la línea en estos informes, la reflexión cobra sentido en términos de proyectar, a corto plazo, un modo articulado entre la gestión académica de las líneas de profundización de la licenciatura y las de investigación de profesores.

En tanto línea de profundización y de investigación, la línea “Pedagogías de lo artístico visual” es la más antigua y quizá la más básica respecto a la formación de un licenciado en Artes Visuales. Por otro lado, desde el inicio de la licenciatura hasta la fecha ha existido una sola modalidad de trabajo de grado, entendido como un ejercicio de investigación formativa de año y medio. En este tejido curricular es que se han producido los trabajos de grado que acá se mencionan, los cuales no agotan los producidos en la línea, pero sí dan cuenta de los énfasis temáticos que se han perfilado durante el período señalado.

Ahora bien, haciendo un recorrido retrospectivo en 2012, encontramos trabajos como *Educación de la mirada desde una perspectiva crítica en la escuela* cuyo acento se encuentra puesto en un modelo pedagógico: la pedagogía crítica como modo de poner en cuestión las imágenes de la cultura visual donde el espacio académico de práctica pedagógica se constituye en escenario que posibilita la construcción de un microcurrículo y de unas didácticas (expresión del autor) dirigidas a estudiantes de grado once de una institución educativa distrital.

En esta misma vía de problematizar un modelo de enseñanza se encuentra el trabajo titulado *El educador itinerante y las huellas de una*

deriva desde la escritura visual (camera stylo), en el que se muestran las implicaciones de una educación nómada o itinerante en relación con el aprendizaje de la escritura visual (*camera stylo*), tanto del estudiante de la licenciatura como del grupo de personas con las que pudo llevar a cabo esta experiencia educativa.

Respecto a la revisión de los medios de comunicación y sus alcances formativos se encuentra el proyecto *Ideas de resistencia, empoderamiento de la imagen y acción simbólico-mediática en el M-19*, en el cual se reflexiona específicamente sobre “la apropiación que hace este grupo de las capacidades formativas de los medios masivos de comunicación y las posibilidades de generar procesos de subjetivación colectiva a través del uso consiente de elementos visuales”. Este proyecto abre las puertas a la revisión del modo como la educación artística visual se convierte en un asunto que atañe al pedagogo cuando se está por fuera del aula.

El trabajo “*Garabateando*”, *gestión de prácticas artísticas en comunidad*, presentado en el 2013, se centra en uno de los asuntos que propone la línea y que consiste en explorar la gestión cultural como parte del quehacer del pedagogo. Aquí quien realiza el proyecto no es quien hace los talleres con la comunidad, él diseña, construye el andamiaje para que los procesos educativos sucedan y estudia lo que acontece con los jóvenes en relación con su educación artística e identidad social.

El trabajo *Recetas de María Angélica y el arte de la cocina* logra ubicar la preparación de la comida como arte visual, reconstruyendo una historia del cocinar como un proceso educativo a lo largo de la vida de la madre del autor y mostrando cómo cocinar en contextos de realidad diversos posibilita los modos de enseñar y de aprender a hacerlo.

Narrativas del dibujo explora esta práctica artística como objeto de enseñanza y aprendizaje dentro de la licenciatura, vista desde las comprensiones de los futuros licenciados de este proyecto curricular y poniendo en consideración el modo en el que se enseña el dibujo.

Prácticas educativas-artísticas in situ. Un recorrido por los lugares de la acción y el pensamiento es una sistematización de la práctica pedagógica en el espacio académico que lleva el mismo nombre, en la cual la estudiante pretende entrecruzar la práctica educativa y la práctica artística para poner en relación las condiciones existentes y las que se puedan crear desde un proyecto educativo artístico visual.

En el trabajo *Intersticios, didáctica de las artes visuales, un reto de investigación en educación artística desde la experiencia pedagógica*, nuevamente es la experiencia del futuro licenciado en el espacio académico de la práctica pedagógica lo que suscita la necesidad de sistematizar dicha experiencia desde la perspectiva didáctica en el horizonte de la formación de licenciados en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional.

Casita de cuentos, al igual que los anteriores, problematiza desde la propia práctica de los estudiantes la ausencia de formación del pensamiento artístico en un grupo de niños y niñas de escuela unitaria. La finalidad del proyecto consiste, precisamente, en posibilitar dicho pensamiento.

Para 2014, encontramos *Laboratorio de dibujo Elefante. Propuesta metodológica para la práctica del dibujo*. El tema es la enseñanza de dibujo experimental a los niños a través de la experimentación, desde una comprensión expandida del mismo. Otro asunto que cabe mencionar es el énfasis del proyecto en la creación colectiva como modo de aprender a dibujar.

El trabajo *La interpretación de la cultura visual como posibilitadora de narrativas para la educación artística* es un proyecto que se centra en la comprensión de la cultura visual de estudiantes de educación media vocacional de un colegio del distrito. Este proyecto pretende aportar curricularmente en la configuración del área, con el fin de posicionar la imagen visual como objeto de estudio de la educación artística visual escolar y como parte de la formación de sujetos.

El proyecto *Facultar la autonomía para la creación en la escuela. Tras la búsqueda de lo posible* problematiza un asunto que es eje en la

formación de licenciados y que es clave para la línea: la creación artística situada en el ámbito escolar. Lo vertebral es que ello sea posible desde la autonomía que puede suscitarse en los estudiantes a través de un dispositivo pedagógico implementado en dos instituciones educativas distritales: nuevamente el qué y el cómo de la enseñanza se ubican en el centro de la discusión.

Documentación narrativa de la experiencia pedagógica sobre cultura visual desarrollada en el IED República Bolivariana de Venezuela. Este proyecto es un esfuerzo de comprensión sistemática de la propia práctica pedagógica del estudiante. Para ello el investigador recurre a la teoría y a los estudiantes con quienes realizó la práctica, ambas fuentes valiosas para el entendimiento de su ejercicio como docente en formación.

Los procesos de enseñanza presentes en las prácticas artesanales en la comunidad de la Chamba posiciona las prácticas artesanales como prácticas socioculturales y, por lo tanto, prácticas de aprendizaje y de enseñanza. Al igual que el proyecto *Las recetas de María Angélica*, en este se pretende la reflexión pedagógica sobre procesos educativos al margen de la educación formal y se posicionan saberes como la cocina y las artesanías como prácticas artísticas visuales.

En el proyecto *Pedagogía para superhéroes* las reflexiones sobre las experiencias del docente en formación constituyen la materia prima para configurar su práctica pedagógica en una institución educativa distrital con estudiantes de tercer grado. En particular se pone en cuestión el modo como el conocimiento subjetivo puede ser posible a través del comic.

En *El dibujo como herramienta para optimizar la práctica docente con un grupo de estudiantes de tercero de primaria*, el dibujo se ubica en la práctica pedagógica del estudiante como lenguaje y fundamento comunicativo y como interés compartido entre estudiantes y docente.

El proyecto *Aprender a ver para aprender a hacer. Una estrategia didáctica orientada a la afinación de la percepción visual para propiciar el desarrollo de procesos creativos con los estudiantes del cuarto y*

quinto de primaria del colegio ENSDMM busca cualificar las relaciones entre dos procesos del aprendizaje de lo artístico visual: la percepción y la creación a través del diseño e implementación de una estrategia didáctica que permita afectar a la primera y, en consecuencia, a la segunda. Lo artístico visual es reconocido y estudiado como lenguaje, sus componentes se tornan objeto de enseñanza, así como la creación propia a partir de las relaciones entre el lenguaje y la creación.

El proyecto *La lectura como educadora de la mirada desde el afecto. La educación artística visual en el entorno familiar* se centra en la lectura de imágenes o educación de la mirada y se lleva a cabo en el contexto social de la familia, principalmente con dos niños de seis y siete años; desde allí se despliegan sentidos, modos de hacer y de valorar la educación artística visual. La familia se entiende como un espacio educativo basado en el afecto desde el cual se puede desprender una mirada hacia la educación formal. Este proyecto orienta los asuntos del currículo, la didáctica y la evaluación de los aprendizajes como estructura de pensamiento del licenciado por fuera del aula (los tres aspectos sustantivos de la línea desde el inicio de su existencia hasta hoy).

Otro proyecto que ubica la reflexión pedagógica en la creación artística es *Creaciones de niños(as) con espectro autista estructuradas desde el signo visual y su relación con la percepción sensorial*, en el que la relación percepción-creación se hace presente como asunto de formación desde la práctica pedagógica del estudiante en la licenciatura.

El trabajo *Maquinando lo cotidiano. Un taller de dibujo sobre la cotidianidad de los niños en Fúquene*⁹ es un proyecto pedagógico con niños de cuarto y quinto grado de primaria de una escuela del municipio Fúquene. Aborda la didáctica desde la naturaleza misma del saber

9 Reiteramos que no todos los trabajos de grado explicitan la línea de profundización a la que pertenecen, por tal razón el ejercicio consistió en contrastar la conceptualización de la línea e identificar los trabajos de grado que más se acercaban a ella. Así, es posible que algunos proyectos, en cuanto la temática particular; puedan estar incorporados en otras líneas.

disciplinar, pero también desde las características de la población, particularmente desde el territorio que habitan: la lectura de contexto fue punto de partida para elaborar la propuesta pedagógica a la vez que la apropiación del territorio fue un horizonte de sentido de la misma.

En ese mismo año 2015 se llevaron a cabo dos trabajos de grado desde la perspectiva de la educación popular: *Problemáticas territoriales de Techoyiba evidenciadas por medio del arte urbano, creado en colectivo bajo las lógicas de la educación popular* y *Uso alternativo del servicio social desde la apropiación territorial y la construcción del tejido social: propuesta de educación popular desde la función social del arte*. El modelo pedagógico desde el cual pensar la pedagogía de las artes visuales es nuevamente el centro de la problematización de ambos proyectos. Hay más trabajos de grado que ese año se realizaron en esa perspectiva, pero los dos nombrados pueden posibilitar una lectura inicial de la ruta que han tomado.

En el año 2016, el proyecto *Itinerarios visuales* fue una sistematización de una práctica pedagógica que tiene como marco de acción la itinerancia y la realidad rural, a través de tres prácticas artísticas: dibujo, *stop motion* y escultura desde el eje de la creación.

El trabajo *La reflexión de Sísifo docente a través de la implementación del taller de cómic de humor absurdo en la fundación UNBOUND* es una propuesta pedagógica diseñada e implementada a partir del cómic. El taller como metodología, como posibilidad de gestionar procesos creativos con el cómic de humor absurdo. Así, el desajuste entre lo planeado y lo desarrollado resulta ser un territorio fértil para reflexionar pedagógicamente.

Configuración de la mirada crítica frente a la publicidad en el Colegio Johan Kepler: una experiencia educativa desde la cultura visual es una experiencia pedagógica que se concentra en la formación de la mirada crítica en un espacio de aula formal desde la perspectiva de los estudios de la cultura visual. El porqué, el qué y el cómo de los asuntos sustantivos en la pedagogía de las artes visuales.

En esta misma vía se recurre a los laboratorios creativos con el fin de educar la mirada, tal como lo menciona el informe titulado *Educar la mirada: laboratorios creativos en torno a la imagen publicitaria con estudiantes de décimo grado del INEM Kennedy*. En este trabajo el estudiante pretende comprender el modo en el que los estudiantes se relacionan con las imágenes publicitarias durante los laboratorios. Lo interesante acá es que la plataforma didáctica son los mismos laboratorios de creación. El hecho de que lo artístico se constituya en el modo tiene que ver con los procesos cognitivos de la creación artística en relación con algún asunto temático específico.

En el proyecto *Sentidos y tránsitos de la práctica pedagógica en la LAV* se realiza una revisión del espacio académico de la práctica pedagógica dentro de la licenciatura, la cual posee cuatro niveles (inicia en el séptimo semestre y finaliza en el décimo). Lo que permite evidenciar esta investigación es la reiterada necesidad de los licenciados por revisar las prácticas con las cuales son formados, propiciando preguntas por los espacios en los que dichas prácticas se desarrollan.

A continuación, presentamos algunas conclusiones sobre el paneo realizado a los trabajos de grado de la línea de profundización del programa y de investigación del grupo:

- Es posible dar cuenta de la continuidad de los proyectos desarrollados durante el período revisado, los cuales, de manera evidente abordan los asuntos que se han perfilado como subtemas de la línea.
- La práctica pedagógica que realizan los estudiantes durante dos años en el espacio académico denominado Práctica Pedagógica I, II, III y IV, respectivamente, constituye un escenario muy nutrido para poder problematizar asuntos de la línea. El elevado número de proyectos de grado que se realizan desde allí es prueba de ello.

- En términos de los ejes de formación de lo artístico visual parece incuestionable que la creación artística es el asunto que los estudiantes problematizan con mayor frecuencia.
- Los enfoques o modelos pedagógicos desde los cuales plantear una propuesta pedagógica artístico-visual son desafíos que dan sentido al objeto de enseñanza: la pedagogía crítica, la educación popular, la educación nómada constituyen horizontes deseables para la realización y problematización de la práctica pedagógica.
- La reflexión pedagógica que se realiza de la educación artística visual en escenarios no formales o fuera del espacio urbano se encuentra presente en la familia, en la calle, en la ruralidad, en los medios de comunicación, entre otros. En estos proyectos existe un cúmulo de aproximaciones que enriquecen el sentido ampliado de las pedagogías de lo artístico visual.
- En términos metodológicos, son estudios de tipo cualitativo en los que prima la sistematización de experiencias pedagógicas como una opción crítica de revisión de la propia pedagogía.

A partir de este balance, dentro de los objetivos del grupo se encuentra acotar la línea conceptualmente en virtud de las claridades que este mismo ejercicio de balance ha permitido, el cual solo ha sido posible a la luz de que la línea se ha formado desde y a la par de la Licenciatura. Otro asunto inminente es, en efecto, el conocimiento profundo de los trabajos de grado, en términos ontológicos, epistemológicos y metodológicos; en ese sentido, se ha diseñado el proyecto de investigación¹⁰ titulado *Entre el qué y el cómo: tendencias epistemológicas y metodológicas que derivan de los trabajos de grado de la*

10 El cual será presentado a la Convocatoria Interna de Proyectos de Investigación 2018.

Licenciatura en Artes Visuales de la UPN. A la fecha esta línea es la que más trabajos de grado reúne y los resultados habrán de contribuir a crear un semillero, que reconocemos hoy es un desarrollo perentorio de la línea misma.

Conclusiones

La disolución de los objetos y los criterios artísticos y el ensanchamiento de la mirada

El entendimiento de la mirada actual exige pensar circunstancias que han sobrepasado el espacio-tiempo de lo permanente y sólido, de lo tangible e inmutable. Lo visual es, entonces, una forma de comprender las dinámicas de construcción de imágenes en la contemporaneidad desde un enfoque expandido que vincula, además de las artes plásticas, las imágenes de la cultura popular y las producidas por el universo tecnológico actual. En este sentido, las artes plásticas han entrado en un diálogo potenciador con nuevas formas de hacer que, en esencia, conllevan nuevas formas de pensar y de actuar. Así surge la hibridación de los objetos artísticos, la coexistencia de expresiones que revelan la mixtura de una época en que se habita, en medio de herencias poderosas del pasado y promesas indefinidas del futuro, todas ellas residiendo en un presente iluminado por la profusión de imágenes significantes.

Lo anterior demanda el reconocimiento de lo temporal, lo conceptual y lo contextual como una de las principales responsabilidades de los procesos de formación en el campo, donde la democratización de la imagen no se expresa solo mediante su multiplicación, sino principalmente en su aporte de significados en la arquitectura de los diferentes espacios sociales y de conformación de sujetos, determinando horizontes de sentido.

Un trabajo signado por la impureza o la heterogeneidad

El arte contemporáneo apela a la interdisciplinariedad porque ha cobrado conciencia de su impureza y heterogeneidad, y las abraza sin reservas como su mayor fortaleza. Si en otros momentos el arte llegó a asumirse como un ámbito separado que reclamaba para sí un régimen especial que incluía su constreñimiento a ciertos circuitos especializados y cerrados, la exclusividad de ciertos lenguajes para iniciados, así como el entrenamiento institucional en determinadas técnicas y el uso de ciertos materiales considerados artísticos, en la contemporaneidad se reconoce como tal en su encuentro con el afuera y en su apertura a circuitos abiertos y diversos, lo que ha llevado también a una relativización de las técnicas y los materiales. Esto ocurre porque advierte que no puede ser definido por una esencia, ya sea en términos de un lenguaje, un medio o alguna técnica. Como advierte Jacques Rancière:

La confusión estética es la imposibilidad de definir un arte por una esencia, una técnica o un medio propio. Es lo mismo que entendía Bazin cuando hablaba de la impureza cinematográfica: la imposibilidad de oponer una esencia plástica del cine a una esencia verbal del teatro o de la novela [...]. Yo pienso que el cine revela un destino común a todas las artes [...]. Al margen de los modos de visibilidad e inteligibilidad que lo constituyen como tal, el arte no existe. Todo arte es un préstamo ejecutado por un trabajo perceptivo y discursivo obtenido de diferentes tipos de entretenimientos, rituales o ceremonias. Esto significa que su aspecto no artístico es esencial a la identificación misma del arte [...]. La fotografía y el cine han hecho más rápidamente el camino recorrido por las otras artes, el camino en el que éstas descubrieron que lo que califica a un arte como tal no es tratar de asuntos nobles sino relacionarse con lo cotidiano y con la impureza. (Rancière, 2005).

La impureza o heterogeneidad del arte contemporáneo abarca múltiples aspectos: impureza epistemológica, metodológica, en los materiales y las técnicas, impureza social y cultural. Lo mismo desde el punto de vista de los que hacen arte que de quienes lo estudian o investigan o de quienes lo usan o disfrutan. Todos estos aspectos y puntos de vista resultan decisivos para la formación de maestros en Artes en nuestros días. Desde un ángulo epistemológico y metodológico, autores como Cattani (Fajardo, 2008) insisten en que generar conocimiento en el campo del arte implica trascender el ámbito de la creación de la obra para captar el modo en que esta se inscribe y se inserta en el seno de la producción de su época y de la historia del arte entendido como una totalidad. Igualmente, generar conocimiento en el campo de la producción artística implica entender sus relaciones con las teorías estéticas y con las categorías de la crítica del arte. Solo de esta forma es posible contribuir a la construcción de una epistemología del arte, viéndola siempre en relación con los sistemas sociales. Pero ya hemos visto que, más que de la obra, se trata de las experiencias y de las prácticas estéticas de variados sujetos sociales.

Todo esto compromete nuestro trabajo en la Licenciatura en Artes Visuales y en el grupo Praxis Visual, pues se trata nada menos que de las condiciones en las que se configura el campo de las Artes Visuales y el de la educación artística visual. En las tres líneas nuestro trabajo responde, en última instancia, a un esfuerzo por contribuir a la construcción de dicho campo desde ángulos distintos: el de la creación artística y la investigación-creación en los marcos de un arte contextual, más cercano a las prácticas estéticas de distintos sujetos sociales que a las pericias técnicas de un “creador”; desde la investigación interdisciplinaria que indaga los modos de aparecer de las imágenes en la cultura, de producirse, de ser percibida y consumidas y de hacer parte de regímenes que condicionan la mirada; desde una reflexión detallada sobre las prácticas de aprendizaje y de enseñanza de las artes.

En ese sentido, a lo largo de estos años nuestra existencia se encuentra íntimamente ligada a la construcción de ese campo inestable que lucha por constituirse de forma propia. Y, podemos decir que, incluso mucho más allá de lo que hemos avanzado en nuestros proyectos de investigación o en nuestras publicaciones, ese esfuerzo y la medida de sus logros puede apreciarse ante todo a la luz de los trabajos de grado realizados por nuestros estudiantes. En ellos aparecen las marcas de nuestras inquietudes, de nuestras fortalezas y ausencias como investigadores y docentes, pero también las voces vivas de múltiples sujetos y comunidades que manifiestan la inmensa riqueza del campo, territorio en disputa, poblado de emergencias etarias, políticas, de género, étnicas, de las que tanto nuestros estudiantes como los sujetos con los que han interactuado son representantes fehacientes.

Como corolario de este recorrido hoy nos vemos abocados a la construcción de una maestría de investigación en nuestro campo de las artes visuales. El proyecto de maestría que estamos construyendo intenta poner en diálogo estas tres perspectivas construidas en las líneas de investigación para alimentar proyectos que ayuden a la configuración mucho más consciente de dicho campo a la luz de nuestros avances epistemológicos y metodológicos.

Referencias

- Acaso, M. (2006a). *El lenguaje visual*. Barcelona: Planeta.
- _____. (2006b). *Esto no son las torres gemelas. Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*. Madrid: Catarata.
- _____. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística: ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Ardenne, P. (2006). *Un arte contextual. Creación artística en medio urbano, en situación, de intervención, de participación*. Murcia: Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo.
- Arnold, D., y Iversen, M. (eds.). (2010). *Art History: Contemporary perspectives on method, Association of Art Historians*. Oxford: Wiley- Blackwell.
- Blanco Reza et al. (2000). *La formación de maestros: elementos para el debate*. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación de Escuelas Normales Superiores (CAENS).
- Bonilla, M. (2008). Agrietamientos de los espacios de comunicación. Puntos sensibles de investigación desde la enseñanza como práctica. *Pensamiento, palabra y obra*, 1, 22-27.
- Bourriaud, N. (2006). *La estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Braidotti, R. (2005). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: Gedisa.

- Brea, J. L. (2005). Los estudios visuales: por una epistemología política de la visualidad. En *Estudios visuales: la epistemología de la visualidad en la era de la Globalización*. Madrid: Akal.
- Camnitzer, L. (2003). *De la Coca-Cola al arte boludo*. Santiago de Chile: Metales Pesados.
- Carillo, M. L., Carrillo, M. A. y Barco J. M. (2015). *Entre líneas trazos y visiones: modos de pensar y realizar la enseñanza de dibujo*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Colaizzi, G. (2001). El acto cinematográfico: género y texto filmico. *Lectora. Revista de mujeres y textualidad*. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Lectora/article/viewFile/205418/281342>.
- Costello, D., Vickey, J. (2007). *Art: key contemporary thinkers*. Oxford, New York: Berg Publishers.
- Cuadros, R. (2013). Cine y nación: imágenes múltiples de huellas de realidad. En O. Restrepo (ed.), *Ensamblando heteroglosias. Proyecto Ensamblado en Colombia*, tomo 2. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Colciencias.
- De Lauretis, T. (1992). *Alicia ya no. Feminismo, semiótica y cine*. Madrid: Cátedra.
- _____. (1996). La tecnología de género. *Mora*, 2, 6-34.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Duchamp, M. (2012). *Marcel Duchamp: Escritos. Duchamp del signo. Seguido de Notas*. J. Jiménez (ed.). Barcelona: Galaxia Gutemberg, Círculo de Lectores.
- Fox, K. E. (1991). Género y ciencia. En *Reflexiones sobre género y ciencia* (pp. 83-102). Valencia: Alfons El Magnànim.

- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ginzburg, C. (1999). *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*. Barcelona: Gedisa.
- Gombrich, E. (1992). La ambivalencia de la tradición clásica. La psicología cultural de Aby Warburg (1866-1929). En J. E. Burucúa (ed.), *Historia de las imágenes e historia de las ideas*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- González, O. E., y Trujillo, M. A. (2017). *Influencia de las artes visuales en dos publicistas bogotanos para su creación y producción publicitaria*. Trabajo de grado, Licenciatura en Artes Visuales. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Guasch, A. M. (2009). *El arte del siglo xx en sus exposiciones. 1945-2007*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Harding, S. (1996). Del empirismo feminista a las epistemologías del punto de vista feminista. En *Ciencia y feminismo* (pp. 119-141). Madrid: Morata.
- Helguera, P. (2012). *Pedagogía en el campo expandido*. Porto Alegre: Biental de Mercosur.
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- _____. (2012). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- Huberman, G. (2011). *Imágenes pese a todo*. Barcelona: Paidós.
- Ibars, R., y López, I. (2006). *La historia y el cine*. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n32/historiaycine/historiaycine.htm>
- Laddaga, R. (2006). *Estética de la Emergencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

- Lardeau, Y. (2001). El sexo frío. Cine y pornografía. En A. D. Baecque, *Teoría y crítica del cine. Avatares de una cinefilia* (pp. 107-124). Buenos Aires: Paidós.
- Martínez, J. (2010). Las artes visuales y la educación de la cultura visual. *Cátedra de Artes*, 9, 13-28.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Decreto 0272 del 11 de febrero 1998, por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y post grado en educación*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- Mitchell, W. J. T. (2003). Mostrando el ver: una crítica de la cultura visual. *Revista Estudios visuales: Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, 1, 17-40.
- _____. (1995). Interdisciplinarity and Visual Culture. *Art Bulletin*, 77(4), 540-44.
- Mulvey, L. (2001). Placer visual y cine narrativo. En B. Wallis (ed.), *Arte después de la modernidad. Nuevos planteamientos en torno a la representación*. Madrid: Akal.
- Prada, J. M. (2005). La enseñanza de los sistemas de la imagen. En J. L. Brea, *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización* (pp. 131-141). Madrid: Akal.
- Ramírez, P. (2015). *La imagen que representó el género: una retrospectiva a las representaciones visuales de la mujer en Colombia*. Trabajo de grado, Licenciatura en Artes Visuales. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

- Rampley, M. (2005). La amenaza fantasma: ¿la cultura visual como fin de la historia del arte?" En J. L. Brea (ed.), *La epistemología de la visibilidad en la era de la globalización* (pp. 39-57). Madrid: Akal.
- Rancière, J. (2011). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- _____. (febrero 3 de 2016). *El destino del cine como arte*. Recuperado de <https://intermediodvd.wordpress.com/2012/01/09/el-destino-del-cine-como-arte-entrevista-a-jacques-rancieresobre-la-publicacion-de-malestar-en-la-estetica>
- Rebello Bulla, I. S. (2015). *Subjetividades en adolescentes a través de las modificaciones estéticas en el uniforme*. Trabajo de grado, Licenciatura en Artes Visuales. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Reviriego, C. (julio-agosto de 2011). Amplitud de mitas: nuevas vidas para las series norteamericanas. *Cahiers du cinema*, 47, julio-agosto 2011.
- Richard, N. (2007). Estudios visuales, políticas de la mirada y crítica de las imágenes. En *Fracturas de la memoria* (pp. 95-106). México: Fondo de Cultura Económica.
- Rogoff, I. (1996). "Other's others": spectatorship and difference. En T. Brennan y M. Jay (eds.), *Vision in Context: Historical and Contemporary Perspectives on Sight* (pp. 187-202). Londres, Nueva York: Routledge.
- Romero, D. G. (2015). *X Sujetos. Pornografía y masculinidades*. Tesis de maestría. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- Romero, S. (2015). *La interpretación de la imagen en la infancia. Acercamientos al álbum ilustrado para la comprensión de la imagen*. Trabajo de grado, Licenciatura en Artes Visuales. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones (CIUP). (2010). *Entre líneas trazos y visiones: modos de pensar y realizar la enseñanza de dibujo*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

_____. (2014). *Fundamentos conceptuales y metodológicos del Proyecto Curricular de la Licenciatura en Artes Visuales de la UPN: relaciones con el debate actual de la pedagogía artística visual y la formación de los licenciados*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Bellas Artes. (2007). *Documento de renovación curricular: acuerdos, ajustes y programas*. Documento de trabajo.

_____. (2016). *Lineamientos y Líneas de Investigación*. Documento de trabajo.

Universidad Pedagógica Nacional, Licenciatura en Artes Visuales. (2010). *Líneas de profundización*. Documento de trabajo.

_____. (2012). *Líneas de profundización*. Documento de trabajo.

_____. (2015). *Líneas Pedagógicas de lo Artístico Visual*. Documento de trabajo.

Walter, J. A. y Chaplin, S. (2002). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Cátedra.

Este libro fue editado por el Grupo Interno de Trabajo Editorial
y la Subdirección de Gestión de Proyectos-CIUP de la
Universidad Pedagógica Nacional, se compuso en caracteres
Minion Pro y fue impreso por Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.,
Bogotá D. C., Colombia.

Más de cuarenta años de investigación educativa del país se expresan hoy en los aportes que la Universidad Pedagógica Nacional ha hecho a través del CIUP. En este proceso, la trayectoria de los grupos de investigación, algunos de los cuales registran su existencia desde 1978, ha evidenciado la amplia y prolífica producción académica de los profesores, la cual ha sido difundida a través de diferentes medios (digitales e impresos) y variados escenarios de discusión.

Con el propósito de hacer un balance de esta producción intelectual y de visibilizar la trayectoria investigativa de los grupos de la Universidad, el Centro de Investigaciones-CIUP, el Grupo Interno de Trabajo Editorial y el Comité de Publicaciones invitaron a los grupos de investigación a formar parte de la Colección CIUP 41 años y finalmente quince grupos de la Universidad atendieron esta iniciativa, que responde a los propósitos establecidos en el *Plan de Desarrollo Institucional 2014-2019: Una universidad comprometida con la formación de maestros para una Colombia en paz.*



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores



ISBN: 978-958-5416-81-9



9 789585 416819