



Carlos Julio Báez Cárdenas
cbaez@ymail.com

*Estudiante de la Maestría en Educación
Universidad Pedagógica y Tecnológica de
Colombia (UPTC).*

*Docente educación media Secretaria de
Educación de Boyacá
Colegio Nacionalizado de Raquira
Grupo de investigación: Creación y
Pedagogía*

Artículo de reflexión

*Fecha de recepción:
20 de septiembre de 2010*

*Fecha de aprobación:
10 de noviembre de 2010*

**Praxis
& Saber**

Revista de Investigación y Pedagogía
Maestría en Educación. Uptc

LA ESCUELA EMERGENTE A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA ARTÍSTICA, LA EXPERIENCIA Y LA SUBJETIVIDAD

THE EMERGENT SCHOOL THROUGH ARTISTIC
PRACTICE, EXPERIENCE AND SUBJECTIVITY

L'ECOLE EMERGENTE `A TRAVERS LA
PRATIQUE ARTISTIQUE, L'EXPERIENCE ET LA
SUBJECTIVITE

A ESCOLA EMERGENTE ATRAVÉS DA
PRÁTICA ARTÍSTICA. A EXPERIÊNCIA E A
SUBJETIVIDADE.

Resumen

En la escuela, la subjetividad permite ampliar las miradas que se tienen con respecto a la experiencia del aula, a la práctica artística y al rol del docente en su reconocimiento y su actuar sobre la conciencia afectiva del estudiante. El artículo plantea una discusión acerca de la importancia de la educación artística en las instituciones de educación básica y media, focalizando tres momentos relacionados con algunas concepciones sobre la subjetividad, los canales de comunicación escolar y las reflexiones sobre el pensamiento artístico del docente en artes. Así mismo, hace referencia a la utilización de la investigación cualitativa como un ejercicio fundamental en la discusión argumentada de la escuela. Concluye relacionando la pérdida de sentido que tiene la institución escolar frente a sus frustrados mecanismos de comunicación, en los que se percibe un desinterés generalizado de sus actores y la falta de incentivos que destaquen el sentido de pertenencia y la calidad profesional de los docentes.

Palabras clave: Subjetividad, práctica artística, aprendizaje, experiencia, comunicación.

Abstract

In relation to schools, subjectivity is a concept that broadens existing visions of classroom experience, artistic practice and the role of the teacher in recognizing and acting with respect to students' affective awareness. This article presents a discussion about the importance of artistic education in primary and secondary education institutions, focusing on three stages related to subjectivity, school communication channels, and art teachers' reflections about artistic thinking. This article also emphasizes on the use of qualitative research as a fundamental tool in reasoned discussion about the school environment. We conclude by describing the loss of meaning experienced by the educational institution, caused by the failure of its communication mechanisms, which can be perceived by the general disinterest of its actors and the lack of incentives that enhance the sense of belonging and professional quality of its teachers.

Key words: Subjectivity, artistic practice, learning, experience, communication.

Résumé

A l'école, la subjectivité permet d'élargir les regards que l'on par rapport à l'expérience de la salle de classe, à la pratique artistique et au rôle de l'enseignant dans sa reconnaissance et la manière comme il agit sur la conscience affective de l'étudiant. L'article expose une discussion sur l'importance de l'éducation artistique dans les institutions de l'éducation primaire et secondaire, en focalisant trois moments liés avec quelques conceptions sur la subjectivité, les canaux de communication scolaire et les réflexions sur la pensée artistique de l'enseignant des arts. De la même manière, on fait référence à l'utilisation de la recherche qualitative comme un exercice fondamental dans la discussion argumentée de l'école. On conclut en liant la perte de sens qui présente l'institution scolaire face à ses mécanismes frustrés de communication, où on perçoit un désintérêt généralisé de ses acteurs et le manque de motivation qui mettent en relief le sens d'appartenance et la qualité professionnelle des enseignants.

Mots clés: Subjectivité, pratique artistique, apprentissage, expérience, communication.

Resumem

Na escola, a subjetividades possibilita ampliação das miradas que se dão con respecto à experiência de aula, à prática artística e a função docente em sue reconhecimento e seu atuar sobre a consciência afectiva do estudante. O artigo propõe uma discussão sobre a importância da educação artística nas instituições da educação básica e média, focalizando três momentos relacionados con algumas concepções sobre a subjetividade, os canais de comunicação escolar e as reflexões sobre o pensamento artístico do maestro em artes. Asi mesmo, faz referência à utilização da pesquisa cualitativa como um exercício fundamental na discussão argumentada da escola. O artigo conclui relacionando a perda de sentido que tem a instituição escolar frente a seus frustrados mecanismos de comunicação, nos que percibe-se um desinterés generalizado de seus atores y falta de inventivos que aumentem o sentido de compromisso dos professores.

Palavras centrais: Subjetividad, prática artística, aprendizagem, experiência, comunicação.

INTRODUCCIÓN

La imaginación es alimentada por la percepción; la percepción, por la sensibilidad, y la sensibilidad, por el desarrollo artístico. Al refinarse la sensibilidad, aumenta el alcance de la percepción. Con una mayor percepción, se incrementan los recursos que alimentan nuestra vida imaginativa.

Elliot W. Eisner

Al conceptualizar los aportes que la subjetividad plantea frente a determinadas disciplinas del saber es frecuente encontrar que el núcleo común de discusión gira alrededor de la figura del sujeto en diferentes escenarios; este hecho constituye un aspecto fundamental para la comprensión de la lógica sobre la cual se sustentan tanto los contenidos como los conocimientos que dicho sujeto tiene sobre la construcción simbólica que lo representa frente a su propio mundo y a sus necesidades de expresión.

La subjetividad plantea una alternativa de estudio con sólidas estructuras conceptuales y amplias posibilidades de reflexión, sobre la base fundamental de la valoración del desarrollo humano, que, como es natural, deriva sustancialmente en un ejercicio de interacción que permite una presencia activa del sujeto como individuo y objeto de estudio, dentro de los contenidos y prácticas de las diferentes disciplinas que lo acogen y sobre las cuales atribuye la personificación de su propio pensamiento en diferentes consideraciones de orden moral, epistemológico o estético; es decir, un punto de partida que lo reconoce dentro de la etimología propia de cada una de estas disciplinas.

Lo anterior, interpolado sobre la lógica del análisis cuantitativo, demanda un escrutinio que se articule con el rol del sujeto, puesto que la corriente positivista fundamenta los resultados de la naturaleza de la realidad como la “aceptación de la existencia de *cosas independientes del pensamiento*, es decir, [permeados por] una realidad objetiva, dirigida por leyes y mecanismos de la naturaleza” (Sandoval, 1996, p. 28); sin embargo, estos resultados se transfieren sobre

los contenidos de la investigación mediante una codificación cargada de matices por parte del sujeto, desglosando sus partes y, de paso, su interpretación.

Por otra parte, las circunstancias que anteceden a la descompensación entre el diálogo mediado por la subjetividad y la práctica pedagógica que se desarrolla en algunas instituciones educativas formales de educación básica y media evidencian que el manejo de las situaciones cotidianas necesita un abordaje puntual que involucre de plano las categorías propias del fenómeno escolar y las percepciones que se tengan de los sujetos que intervienen allí; como un hecho contextualizado con las necesidades del entorno o de la región, y no como un aspecto ajeno a la escuela, que por sus características y función puede ser acompañado mediante la aplicación de la investigación cualitativa¹.

La investigación cualitativa parece indicarnos el camino que nos conduce hacia la mirada crítica de la cotidianidad de la escuela, puesto que se constituye en una herramienta conceptual que, en cierta forma, encarna en la figura del estudiante, el docente, el administrativo o el padre de familia un ideal de resistencia frente a los contradictores que la señalan como una institución arraigada a un pasado idílico, ya que de hecho:

Los sectores más empobrecidos de la población son los que suelen tener la menor capacidad de construcción de demanda educativa y, a la vez, las escuelas para estos sectores presentan enormes problemas para adaptar su tradicional configuración moderna a los desafíos que presentan las nuevas agencias de producción del saber, a formas novedosas de procesamiento del conocimiento, formas novedosas de segregación socioeconómica (Narodowski, 1999, p. 78).

En este sentido, muchas instituciones de educación básica y media se convierten en ejecutoras de tareas insulsas, para cumplir metas oficiales designadas en las comúnmente llamadas

¹ La investigación cualitativa ofrece un abordaje conceptual en el que se recuperan los espacios de la vida cotidiana, como escenarios básicos para la comprensión del contexto socio-cultural, susceptible de un análisis pertinente frente a los planteamientos del método cuantitativo, como herramienta para la comprensión de sus alcances.

“evaluaciones institucionales”, que en la práctica se convierten en un ejercicio inútil que deja de lado aquellos actos reflexivos sobre proyectos concretos que dignifiquen seriamente los asuntos pedagógicos de verdadera trascendencia escolar. Por tal razón, las evaluaciones terminan siendo documentos voluminosos destinados al archivo de coordinaciones, rectorías o secretarías de la institución educativa; sin dolientes que los aborden con una actitud reflexiva y respetuosa del oficio profesional docente, para convertirlos en material de estudio contextualizado y útil a las directrices cognitivas del pensamiento constructivo, ligando a su vez la creatividad y el fomento de mejores alternativas de formación escolar.

SUBJETIVIDAD Y CONTEXTO: DOS CLAVES DE SENTIDO EN LA PERCEPCIÓN ESCOLAR

El contexto educativo ha girado en torno a negociaciones de poder; por lo tanto, su relación con la subjetividad constituye un espacio de reflexión propicio para la comprensión de los sucesos en la escuela; no obstante, recordemos que, como lo afirma Pineau, la “construcción del poder moderno implicó la construcción de saberes que permitieran coaccionar sobre el colectivo sin anular la actuación sobre cada uno de los individuos en particular” (2005, p. 33), fijando de este modo la comprensión del contexto y su vinculación a las condiciones emergentes del currículum escolar.

Para el caso de la educación artística se contempla un entorno donde convergen los planteamientos teóricos de la cultura, la salvaguarda de la memoria estética, la interiorización de la actitud creativa del individuo y la razón de ser de los diferentes escenarios de participación; así, sus relaciones de poder y de transformación se derivan entonces de una correspondencia natural entre el contexto y la experiencia sensorial, en cuanto la percepción de las formas, y la derivación de las ideas, en medio de una conceptualización subjetiva capaz de integrar a otras disciplinas del saber dentro de las esferas propias del arte.

Gracias a este aspecto relevante en la conceptualización de la educación artística, y frente al cambio de actitud de una nueva generación de docentes, la práctica artístico-pedagógica se ha

convertido en un campo de experimentación apoyado por la tecnología y la informática, en el concepto ampliado del arte, dentro de lo que Rocío Rueda Ortiz denomina “un espacio de conocimiento, con potencial cultural, social y político de intercambio, de inteligencia colectiva y conectiva, de interacción subjetiva (individual y colectiva) para la creación y negociación de visiones y significados” (2006, p. 38).

En este orden de ideas, el entorno escolar se percibe como un campo de acción que engloba la subjetividad, ya no como instrumento de observación, sino como un referente conceptual que reconoce en el sujeto, en el otro, un cuerpo con sentimientos y sentidos, dispuesto a descubrir desde su propia interioridad otros espacios donde subyace su diferencia y su lógica de participación, en los cuales demanda un reconocimiento frente a los demás, tal como lo considera Martha Cecilia Herrera, quien afirma que:

La constitución de los sujetos involucra procesos de identificación a partir de los cuales se interiorizan imágenes, símbolos, representaciones de las configuraciones culturales a las que están expuestos los individuos en el transcurso de sus vidas y en su rutina diaria (2006, p. 46).

Sobre este aspecto, la subjetividad se filtra por las ranuras de los imbricados sistemas sociales que contienen al sujeto, como el caso del entorno escolar, sobre el cual se organizan los lineamientos y el currículum, que se traducen luego en un desarrollo gradual de los individuos y la colectividad frente a sus posibilidades de diálogo conceptual como miembros de una sociedad. Sin embargo, por esencial que parezca, dichos sistemas curriculares parecen estar alejados de su propio contexto, ya que en ocasiones no se planean con un horizonte claro sobre la identidad escolar, sino simplemente como una serie de documentos que no aluden una mejora sustancial en la escuela, ni mucho menos tienen en cuenta que “no todos los resultados”, como señala Eisner,

... pueden medirse, y muchas veces ni siquiera predecirse. Cuando emprenden una tarea, los seres humanos casi siempre aprenden más y menos de lo previsto. Por otra parte, la enseñanza que no se ata a pautas rígidas suele tomar rumbos y explorar ideas que ni el docente ni los alumnos podrían haber imaginado al principio (2002, p. 103).

De allí que la institución escolar sea el terreno fértil donde se valoren las ideas y los sentimientos que a través del arte se siembran, mediante la fe puesta en las futuras generaciones de docentes, que reciclan las viejas formas de enseñanza² y se apoyan en los nuevos axiomas de una didáctica –casi terapéutica– mediada por la educación artística; situación especial que encarna en la figura del docente o del artista, un promotor que suscita en su estudiante todas y cada una de las potencialidades, emociones y asombro por el descubrimiento de los caminos puestos ante él para recorrerlos con creatividad. No obstante, es raro encontrar en otras áreas del aprendizaje, o en otro rincón de la escuela, una situación similar, ya que la temática de otras disciplinas del saber se percibe a menudo como una caja llena de normas y convenciones que restringen la diversidad de interpretación.

Ahora bien, la percepción que se tiene de la escuela desde la subjetividad se relaciona, en cierta forma, con el proceso discursivo al que están expuestos los sujetos dentro del ciclo escolar. En efecto, una vez terminado este, el educando se verá abocado a otro tipo de fragmentación similar a su currículum, pero esta vez más cercano a la idea de una sociedad que lo acoge en medio de una mordaz operatividad, vinculación y desmembración; esta última, en sentido figurado, se convierte en la paradoja que precede a la decisión de todo individuo de ser parte real como sujeto en la sociedad.

Sujeto, sí, pero, en últimas, a todas aquellas deudas provisionales que se ciernen en torno a la subjetividad vinculante; sujeto de poder, como lo menciona Foucault, “dividido tanto en su interior como dividido de los otros” (2009, p. 3); sujeto de interacciones productivas, donde se aprecian los aciertos y las dificultades de una sociedad en evolución permanente que permite, sin embargo, la orientación de sus hipervínculos hacia el entorno de la escuela.

Por esta razón es muy común escuchar cómo se cuestionan la escuela y sus productos, así como su condición conservadora frente a otras instancias de poder; por eso mismo, allí, en medio de esa inusitada conversación, es donde se anclan las posibilidades de una formación respetuosa de sus principios y abierta a la transformación ofrecida por la educación artística, cuando despierta una gramática diferente en el plano institucional, por medio de la acción creativa de sus docentes, lejos

² Sobre este aspecto es necesario recalcar que no se trata de una revancha en contra de la educación tradicional; al contrario, se trata de reconocer en este estilo educativo una oportunidad de aprendizaje y experiencia que puede ser útil en la comprensión de las capacidades del docente en la forma de afrontar los nuevos avatares de la escolaridad.

de intereses contrarios que opacan a menudo las oportunidades y el matiz de un pensamiento libre, sin la rigidez preestablecida de procedimientos que limitan la imaginación.

En esta medida, se dirá que tanto el contexto como la subjetividad contribuyen de manera esencial a la comprensión de la conciencia, que implica el ser parte del otro, el ser reconocido en el otro y, a la vez, ser punto de vista y punto de partida hacia los horizontes de un mundo que necesita realizar el mítico paso de la oscuridad a la luz³, en medio de un trabajo serio que produzca caudales que acrecienten la misión del docente en artes, para seguir cumpliendo:

un papel importante en el desarrollo de las habilidades artísticas relacionadas con el uso de códigos simbólicos humanos como son: lenguajes, gestualidad, pintura, notación musical, y con el cultivo de capacidades para emplear la metáfora, la ironía y otras formas de leer y escribir propias de los diversos lenguajes de la artes (MEN, 2000, p. 59).

Y todo ello en pos de una formación integral del estudiante y de una transformación cultural del entorno, con el compromiso pedagógico de hallar dentro de las dimensiones sensibles e intersubjetivas de docentes y estudiantes el ámbito de la producción gráfica, musical, histriónica y conceptual, mediada por la subjetividad, la experiencia, la práctica y la voluntad expresa por parte de los actores comprometidos en esta tarea.

COMUNICACIÓN ESCOLAR: ¿EFICACIA O RESTRICCIÓN?

Al hacer énfasis en la comunicación en la escuela, en su pensamiento o su actuar, se hace necesario recapitular un aspecto inherente al sentido que tiene la emocionalidad en los renglones

³ En el libro VII de *La República*, Platón narra la historia conmovedora del célebre mito de la caverna, que significa aquel trayecto que el ser humano dispone para salir de su ignorancia y alcanzar la luz del conocimiento; sin embargo, “desde la perspectiva de Nietzsche, de su antiplatonismo, los humanos de la caverna, atados de pies y manos, escuchando ecos y viendo sombras, están atados al mundo metafísico, que sí es efectivamente un mundo luminoso [...] La salida de la caverna que nos lleva al conocimiento, al mundo suprasensible, es para Nietzsche, precisamente, la necesidad de recuperar el mundo sensible” (Aristizábal, 2005, p. 67).

anteriores, ya que quedamos en deuda con Jacques Derrida, quien, centrado en sus estudios sobre el lenguaje, nos indica, a propósito de las meditaciones de Blanchot (1907-2003), que: “el hecho de pensar no puede dejar de ser trastornador; [...] que sufrir y pensar están ligados secretamente” (1989, p. 236); de la misma forma, al considerar la escuela que emerge de las dificultades y la desigualdad de condiciones, más de tipo mental que instrumental, parecería que abordar y pensar la comunicación en ella será una empresa que tiende al fracaso.

Sin embargo, en medio de la subestimación y el señalamiento de la escuela como una infraestructura carcelaria y disciplinar⁴, se puede sentir que por los rincones menos acusados del sistema escolar se filtra un sistema invisible de comunicación, desde y fuera de la escuela, que necesita ser analizado por medio de un currículum oculto que active en los educandos una prospectiva que merme los índices de deserción escolar, teniendo en cuenta:

La deconstrucción del modelo hegemónico de dominio de la mente y del lenguaje escrito, hacia la construcción de un modelo que incluya otras formas de pensamiento y lenguajes provenientes de los medios y tecnologías. Se trata de resaltar el carácter suplementario de todos los lenguajes y la necesidad de tenerlos a todos en cuenta, tanto en los procesos de aprendizaje como en los procesos de expresión individual y social (Rueda, 2006, p. 37).

Una escuela donde se integren, en suma: los pensamientos e ideales trazados por la educación artística, como un centro gravitacional sobre el cual se integren individuos sensibles con su entorno y con su propia expresión; una escuela donde los principios y la organización satisfagan la demanda de conocimiento, sin dejar de lado la presencia afectiva y cognitiva de sus individuos; en últimas, una escuela donde las tareas y las competencias involucren una educación justa y equitativa.

⁴ Al respecto Cristina Nava nos indica que: Las disciplinas por tanto dan en la base garantía de la sumisión de las fuerzas y los cuerpos, aparecen como formas de aprendizaje mediante las cuales se va a permitir que los sujetos puedan integrarse a las exigencias generales. Con los menores lo que se promueve con la disciplina es que exista un encauzamiento de los mismos mediante la distribución de las diferentes actividades que deben llevarse a cabo dentro de la institución tutelar, es decir, de generar nuevas formas que le permitan adquirir actividades codificadas y aptitudes formadas (2009, p. 138).

No cabe duda de que la educación artística comulga abiertamente con la comunicación escolar; de hecho, esta última se apropia de las herramientas conceptuales de la primera, para generar espacios de liberación dentro de la denominada “carga académica”, ya que, por su naturaleza, la educación para, por y en el arte⁵ se convierte en la facilitadora de los vínculos con la expresión creativa de la naturaleza, y, en consecuencia, de su interpretación extratextual, donde el objeto artístico genera nuevos indicios para su comprensión dentro y fuera de las dimensiones subjetivas e intersubjetivas a las que queda expuesto.

Estas características valorativas, formativas y educacionales inherentes al objeto artístico permiten que dentro del campo educacional formen plataformas cognitivas, donde la mimesis del contexto puede ser transformada, al utilizar las tecnologías de vanguardia, para crear un intercambio constructivo que rompa las fronteras establecidas en ocasiones por el propio currículum, permaneciendo al tanto de nuevas ideas que comulguen con los materiales que se adapten a la nueva cultura del ciberespacio y la programación multimedia.

En esta interacción del conocimiento hipertextual de los nuevos medios de comunicación y programación se encuentra un nuevo sentido de cara a la reflexión estética y su acepción cultural, ya que el acto creativo necesita ser expuesto a la opinión de los demás, quienes, al observarlo, valoran o desechan, teniendo en cuenta la expresión con la que es puesto en escena; es decir, que dicha reflexión está lejos de ser un “ejercicio de pensamiento contemplativo, solitario y silencioso, [en el que] se conciben e intuyen visiones del mundo y de las cosas” (MEN. 2000, p. 95), por el contrario, se convierte en una acción colectiva que legitima el esfuerzo de un fenómeno cultural esencialmente de orden social.

Y de hecho, desde la comunicación escolar se pueden ofrendar, sin temor al fracaso, nuevas interpretaciones capaces de impulsar en la mente del otro formas de aprehensión innovadoras de esa misma realidad puestas al servicio de todos, pero mediadas por otras alternativas de producción creativa, como lo afirma González Montero al señalar que:

⁵ En el IV encuentro de educación artística, celebrado en Bogotá en noviembre de 2008, se identificaron “tres maneras de educación en lo artístico: la formación para las artes (formación de artistas), la educación por el arte (el arte como vehículo de formación de valores y categorías del ser humano) y la educación en el arte (la experiencia estética como salida a las condiciones culturales-sociales)” (Ministerio de Cultura et ál. 2008, p. 7). En: *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*. Documento Nro. 16, pp. 15-16.

Es evidente que las tendencias contemporáneas de los artistas están fuertemente inmersas en los modos de ver y de hablar sobre el mundo actual. Es como si las experiencias estéticas fueran el índice de una lógica social que no solo incluye la inevitable expansión del mercado, sino también emergencia de la informatización de casi todos los lugares de la existencia humana (2007, p. 105).

Así, en medio de estas orientaciones conceptuales de la experiencia estética podemos afirmar que el éxito de una verdadera comunicación escolar radica en la capacidad que tenga cada uno de los miembros de la comunidad educativa de apropiarse de las herramientas adecuadas de expresión, más allá de una reducción simplista de lo enseñable; una lección que convalide la riqueza moral e intelectual de los sujetos.

PENSAMIENTO ARTÍSTICO E INVESTIGACIÓN: ARGUMENTOS QUE PASAN POR LA ESCUELA

Al fundamentar su propio estado del arte, la institución escolar necesita apoyarse blandamente sobre los hombros de la teoría, para hacer de su práctica un ejercicio sólido que evite el derrumbe de su andamiaje; teoría que también contempla las connotaciones de una propuesta investigativa ajustada a sus propios medios; sin embargo, Eisner nos indica que “como los modelos teóricos son estructuras idealizadas y los resultados de la investigación son abstracciones referidas a poblaciones ausentes, ningún docente puede basarse exclusivamente en ellos para tratar con alumnos concretos en aulas concretas de escuelas concretas” (2002, p. 101).

No obstante, corresponde al docente de artes indagar sobre la constitución de su rol en el espacio escolar, ya sea desde la pedagogía crítica y los paradigmas de la cultura y el lenguaje o sobre los imaginarios que sostienen al sistema educativo de una nación, o también desde la propuesta investigativa de orden cualitativo, desde la semiótica, la comunicación, la filosofía, etc.; todas ellas, por justas razones, contextualizadas por el medio donde desarrolla su actividad profesional.

Además de sumar un factor primordial en el ámbito educativo, el pensamiento artístico debe basar sus prospectos en la escala valorativa de la sociedad actual, asumiendo de plano los retos que traen consigo los medios audiovisuales, sobre todo, en la forma continuada como aparecen sobre la cubierta de una serie de planteamientos epistémicos y tecnológicos, que se esgriman en la función comunicativa para la cual fueron diseñados.

En consecuencia, es la comunicación la que proporciona un sentido crítico al producto artístico, musical, teatral o danzante, el cual se asume como una alternativa en la formación de públicos sensibles a este tipo de manifestación; Marcos Raúl Mejía plantea esto muy bien al asegurar que:

El hecho comunicativo llega con nuevas particularidades a la realidad educativa y escolar, transformando parte de sus procesos [que en el último tiempo...] por su nueva constitución cognitiva transforman la tecnología y comunicación en aspectos centrales de los procesos educativos y escolares (2002, p. 36).

En concordancia con lo anterior, no se descarta que este tipo de relación comunicativa e intersubjetiva tenga que ver con la necesidad, expresada por Morin, “de crear nuevos modos de conocimiento, con ordenaciones muy diferentes, frente a las actuales de causa y efecto inmediato del sistema racionalista, de rigorismo racional con ordenaciones precisas y deducibles de modo lógico” (citado en Díaz, 1988, p. 26).

Cuanto menos irradiado de experiencia esté el docente, más sentida debe ser su necesidad de actualización del conocimiento, por medio de una actitud pertinente hacia la investigación de cualquier orden; ya sea de tipo cuantitativo o cualitativo, que actúe como un paliativo sobre el lastimado sistema escolar; por tal razón, afirma Eisner, “Cuando pensamos en las artes no solo como objetos que brindan placer, sino como formas que desarrollan destrezas [...] su significación como parte de nuestros programas educativos se hace evidente” (2002, p. 98).

El principal aporte de la investigación cualitativa comienza cuando el docente ajusta en forma creativa su conocimiento al esfuerzo del estudiante promedio por la consecución de sus logros; diremos entonces que “en el área artística, como en otras áreas, la noción de un sujeto creativo es la de aquel que puede evidenciar, transformar, controvertir, criticar y reproducir

un conocimiento dado con los recursos de su medio” (MEN, 2010, p. 64); en una acción que permita el monitoreo y seguimiento adecuado por parte del docente investigador.

La escuela emergente define su sentido en la práctica artística, y el punto de partida de su construcción está en el micromundo del artista ‘hacedor de arte’, en su rol social y en su entorno creativo o profesional desde el cual denuncia, percibe, inmiscuye, transcribe, emite, deleita, emancipa, alegra, inventa, grafica, interioriza, representa y, por último, vitaliza sobre el diccionario de las cosas y las ideas para inscribirlas en su propia humanidad, mimetizándose luego entre las letras y su propia creación.

En medio de esta relación semántica, el docente en artes o el investigador creativo subyuga con deleite y no con violencia cada letra, mediante otro tipo de lenguaje: el de la imagen, el de la música, el del teatro y la tragedia, el de la creatividad que se conjuga en una fuerza centrípeta, tal como la percibe el científico cuando materializa su visión del mundo con serena claridad. Bruno Latour afirma que “ni la realidad ni la ciencia son trascendentes e inmanentes, sino más bien al contrario, contingentes y cambiantes” (citado en Seguí, 2005, p. 2), con lo cual queda expresado que la ciencia y el arte pueden compartir una experiencia subjetiva transmutada sobre las líneas de la reflexión estética.

No se pretende, desde luego, por medio de esta acotación, *sambenitar*⁶ los postulados del método, ni la fundamentación de las teorías de investigación, ya que estas sirven como base para la construcción del conocimiento, especialmente en lo referente a la producción intelectual en artes; lo contrario sería intentar colgar al revés la obra de Wassily Kandinsky en la pared de nuestra sala, sin la discusión mínima sobre los contenidos y tratados que la soportan, ignorando que alguien, algún día, perciba esta postura irregular.

De la misma forma como se comienzan los procesos creativos, se entablan también las relaciones cercanas con las premisas del arte en medio de la educación y el contexto cultural que lo envuelve, dejando a un lado las fronteras, para incorporar gradualmente la investigación

⁶ El *sambenito* era una especie de capotillo que fue utilizado por el Tribunal eclesiástico de la Inquisición como señal de descrédito y castigo de los penitenciados. Para el caso del presente artículo, no pretende ser una utilización gramatical despectiva, al contrario, su uso transcribe un recurso expresivo que da sentido al párrafo expuesto.

en arte y cultura a los fenómenos contemporáneos de la globalización; en efecto, dentro de los conceptos básicos de administración y gestión cultural, la OEI señala que:

La experiencia multicultural está modificando radicalmente nociones centrales como igualdad, dignidad, diferencia y libertad. Necesitamos un principio de igualdad humana abierto a las diferencias y una noción de libertad no reducida a la simple autonomía del individuo, sino como necesidad de reconocimiento en el interior de las comunidades y sus tradiciones concretas (1998, p. 16).

Finalmente, es necesario recalcar el aporte que ha tenido la educación artística en la escuela, frente a la valoración de su identidad, para permanecer atenta al servicio oportuno y libre del desarrollo emocional de los sujetos que la integran, brindando así la comprensión del “estudio de conceptos de los diferentes lenguajes artísticos, los significados y valores que se le dan a creaciones artísticas en el contexto inmediato, en otros lugares y en otros tiempos” (MEN, 2000, p. 90), para comulgar con la idea sustancial de una transformación social, derivada de las oportunidades de formación intelectual ofrecida por el arte y la investigación creativa.

REFERENCIAS

- DE ZUBIRÍA SAMPER, S. (1998). *Cultura, conceptos básicos de administración y gestión cultural*. Cuadernos de la OEI. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 14-87. Madrid.
- DERRIDA, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- DÍAZ, C. (1988). *La creatividad en la expresión plástica*. Madrid: Narcea Ediciones.
- EISNER, E. W. (2002). *La escuela que necesitamos: Ensayos personales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- FOUCAULT, M. (2009). *El sujeto y el poder* [traducción de Santiago Carassale y Angélica Vitale]. Consultado el 12 de septiembre de 2010 en: www.philosophia.cl/ *Escuela de filosofía universidad de ARCIS*.

- GONZÁLEZ M., S. (2007). “Regímenes de la estética y la política: condiciones sociopolíticas del arte contemporáneo”. *Revista Educación y Ciencia* N.º 10, pp. 101-130. Ciefed, Uptc,
- HERRERA, M. (2006). “Constitución de identidades: Políticas públicas y reformas educativas”. En: Narodowski y otros: *La razón técnica desafía a la razón escolar: construcción de identidades y subjetividades políticas en la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- MEJÍA, M. (2002). *Las pedagogías críticas en tiempos del capitalismo cognitivo*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Programa Ondas.
- MEN (2000). *Lineamientos curriculares, áreas obligatorias y fundamentales. Educación artística*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Colombia. Nomos.
- MEN (2010). *Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Colombia.
- NAVA FLORES, C. (2009). “La obra de Michel Foucault, *Vigilar y Castigar*. El sistema carcelario dentro de la institución correccional en México”. En *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Consultado el 10 de diciembre de 2010 en: www.eumed.net/rev/cccss/05/cmnf.htm.
- RUEDA O., R. (2006). “Tecnologías y escuela: Por una pedagogía de (co) constructora de mundos posibles”. En: Narodowski y otros: *La razón técnica desafía a la razón escolar: construcción de identidades y subjetividades políticas en la formación*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- SANDOVAL, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ARFO.
- SEGUÍ, J. (2005). *Latour, Bruno (1999/2001) La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Gedisa, Recensión. Consultado el 11 de febrero de 2011 en: <http://www.jsegui.e.telefonica.net/Textos/Latour.pdf>.