

LAS ARQUITECTURAS DE LAS PRÁCTICAS EN LAS ARTES VISUALES. CUESTIONES PARA PENSAR OTRAS PRÁCTICAS¹

THE ARCHITECTURE PRACTICES IN THE VISUAL ARTS. QUESTIONS TO THINK ABOUT OTHER PRACTICES

Por **Flor Ángela Gutierrez Castro***

Recibido: 20 de febrero de 2017 - Aprobado: 6 de junio de 2018

* Licenciada en Artes Plásticas de la Universidad de la Sabana. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente del Área de Educación Artística y Cultural en escuela pública de Bogotá Colombia.

RESUMEN

Este artículo de reflexión es producto de un estudio detallado del concepto de práctica, que mediante la apropiación y desarrollo de presupuestos epistemológicos de la práctica pedagógica en medio de las arquitecturas de las prácticas (Kemmis y otros, 2014c, pp. 51-52) y la práctica de las artes visuales, provoca otros significados y sentidos a la construcción del discurso relacionado con los nuevos modos de comunicación en la escuela. A partir de estas dos categorías que estructuran el tópico objeto de reflexión se busca esclarecer relaciones posibles que permitan un primer acercamiento a la utilidad de la teoría en construcción: 1. Es necesario comprender los discursos, hacer y relaciones en que ha emergido la práctica de las artes visuales para llegar a la construcción de nuevas y buenas prácticas. 2. Las buenas prácticas forjadas desde las nuevas condiciones cultural-discursivas, material-económicas y político social están atravesadas por dos categorías imprescindibles en la configuración de sujetos de bien: la experiencia subjetiva y la experiencia estética. El texto concluye con una provocación para replantear desde la relación cultura visual-artes visuales, nuevas prácticas pedagógicas basadas en una estructura de buenas prácticas reconocidas como lo cambiado en lo que se hace.

Palabras clave: Arquitecturas de las prácticas, Artes visuales, Estética, Práctica pedagógica, Praxis, Subjetividad.

ABSTRACT

This article is the product of a detailed study about the concept of practice, which through the appropriation and development of epistemological budgets of pedagogical practice in the middle of the architectures of practices (Kemmis et al., 2014c, pp. 51-52) and the practice of the visual arts provokes other meanings to the construction of discourse related to the new modes of communication in the school. From these two categories that structure the topic of reflection, it seeks to clarify possible relationships that allow a first approach to the usefulness of the theory under construction: 1. It is necessary to understand the discourses, doings and relationships in which the practice of the visual arts has emerged to reach the construction of new and good practices. 2. Good practices forged from the new cultural-discursive, material-economic and social-political conditions are crossed by two essential categories in the configuration of subjects of good: subjective experience and aesthetic experience. The text concludes with a provocation

¹ Este artículo de reflexión corresponde al estudio realizado sobre uno de los referentes teóricos –la práctica pedagógica– que hace parte del proyecto de tesis doctoral titulado: la imagen en la cultura visual, subjetividad y jóvenes. Cuestiones para pensar y transformar las prácticas pedagógicas en las artes visuales, efectuado actualmente en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia, bajo la tutela de la doctora Sandra Soler Castillo. Y desarrollado en escuela pública de Bogotá Colombia.

to rethink from the visual culture–visual arts relationship, new pedagogical practices based on a structure of good practices recognized as the changed in what is done.

Keywords: Architecture of practices, Visual arts, Aesthetics, Pedagogical practice, Praxis, Subjectivity.

Introducción

Construir el referente teórico de práctica es bastante complejo en el sentido en que simultáneamente se usa para determinar diversidad de acciones en todos los campos del saber y se fundamenta por la racionalidad técnica; de ahí la necesidad de contrarrestar dicho razonamiento desde la filosofía social y la filosofía del lenguaje para situar el concepto en medio de un campo y corriente precisa a la luz de tres medios principales donde la vida social es estructurada: el lenguaje, el trabajo y el poder. Tres fundamentos de la teoría de la práctica y las arquitecturas de las prácticas considerado por Kemmis y otros como las principales cosas a ser cambiadas en una práctica (2014c, p. 59).

La preocupación por esta construcción comenzó con un cuestionamiento al referente de práctica pedagógica de las artes visuales vista como algo más que una demostración de habilidades técnicas, para comprenderla en la construcción de sujeto en el nicho de lo social. Bajo esta priorización del desarrollo de las dimensiones de la condición humana, se recurrió a ideas filosófica instauradas en medio del acontecimiento y la acción práctica, y cambiadas por la acción investigativa que busca contribuir al actuar bien. Dichas ideas enmarcadas en una vida filosófica atraviesan la relación del estado de la práctica de las artes visuales con las arquitecturas de las prácticas, y son reconocidas por Kemmis como:

- (1) living a 'logic' by thinking and speaking well and clearly, avoiding irrationality and falsehood; (2) living a 'physics' by acting well and productively in the world, avoiding harm, waste and excess; and (3) living an 'ethics' by relating well to others and the world, avoiding injustice, exclusion and causing suffering (2010, p. 418).

Esta aproximación a vivir una vida filosófica no como discurso teórico o forma de comportamiento, sino más bien como una cuestión de práctica –un modo de vida– en cualquier campo profesional, llevó a plantear la práctica mediante tres categorías desarrolladas en medio de los *sayings, doings y relatings*: 1. Vivir una lógica, pensando y hablando bien. 2. Vivir una coherencia actuando bien. 3. Vivir una ética relacionándose bien Kemmis (2010, p. 419).

Bajo la comprensión que “that action research aims to change practices, people`s understandings of their practices, and the conditions under which they practice” Kemmis y otros, (2014c, p. 59); se profundiza en la propuesta de Kemmis y otros (2014b, pp. 25–26), quienes construyen el concepto de práctica educativa desde el concepto de *praxis* comprendida como un tipo particular de acción que en medio del contexto educativo guiado por las buenas intenciones de los individuos y la humanidad está atravesada por dos significados: la conducta correcta y la acción que hace historia de los individuos y las personas colectivamente. La práctica en el contexto de la *praxis* se constituye desde un énfasis ontológico Kemmis y otros, (2014b, p. 33) donde juega un papel significativo la acción humana.

Para llegar a la teoría de las arquitecturas de las prácticas fue necesario abordar la metodología que se ha concebido en relación con el proceso de la práctica pedagógica y la teoría educativa, la Investigación Acción IA por ser la estrategia investigativa en la cual la práctica pedagógica configura su sentido. Parafraseando a Kemmis y otros (2014c, p. 86) gracias a que crea las condiciones para que los profesionales comprendan sus prácticas desde adentro, desarrollen formas de acción e interacción para que puedan asumir la responsabilidad compartida de sus prácticas, y crea las condiciones para que los profesionales desde sus antiguas prácticas transformen la conducta para hacerlas más razonables, productivas, sostenibles y justas. Desde este lugar de enunciación de tipo metodológico, en este texto se construye el concepto de práctica en medio de la teoría de *las arquitecturas de las prácticas* Kemmis y otros, (2014c, pp. 53–59).

A partir de esta comprensión, se busca esclarecer relaciones posibles entre la práctica pedagógica en medio de las arquitecturas de las prácticas y la práctica de las artes visuales, que a mi parecer son imprescindibles para posibilitar la transformación social: 1. Es necesario comprender los discursos, haceres y relaciones en que ha emergido la práctica de las artes visuales para llegar a la construcción de nuevas y buenas prácticas en este campo. 2. Las buenas prácticas forjadas desde las nuevas condiciones cultural–discursivas, material–económicas y político social están atravesadas por dos categorías imprescindibles en la configuración de sujetos de bien: la experiencia subjetiva y la experiencia estética. Estas dos categorías en la apreciación de lo que ha sido vivido, permiten finalizar el texto con una provocación hacia la exploración de otras nuevas prácticas desde la relación cultura visual–artes visuales, reconocidas como lo cambiado en lo que se hace.

Mirada tradicional de la práctica pedagógica

Desde la apreciación que existen ciertas modalidades de interpretación que estructuran la práctica pedagógica en varios sentidos, se anuncia que aunque las condiciones sociales legitimen y reproduzcan cierto tipo de relaciones entre sus actores -maestro, alumno, padre de familia-, la práctica pedagógica también se ha venido configurando en su significado y sentido desde su misma construcción del discurso propio de sus participantes. Para profundizar en este supuesto, resulta vital estudiar algunas condiciones de producción y reproducción cultural -principios que regulan la realización de la práctica pedagógica como práctica social-.

En primer lugar, la práctica pedagógica como empoderamiento del discurso de transmisión cultural dado mediante manifestaciones visuales, orales, corporales, escritas, se convierte en una acción que permite comprender el contexto cultural donde se soporta cada sujeto en relación con su familia, su contexto -local, nacional y mundial-. En esta medida, los lenguajes que configuran dicha práctica -saber y poder- están atravesados por las relaciones entre cultura y educación. De esta correspondencia surge el proceso de comunicación en la escuela, el cual posibilita la apropiación del sujeto de sus propios contextos experienciales y la construcción de sus subjetividades. Desde esta mirada, se establece esta institución como un escenario de la práctica pedagógica donde se produce y reproduce todo tipo de relaciones entre sus actores partícipes; y donde se configura una serie de comportamientos. Así lo sostiene Cazden (1998, p. 2/3), la relación que establece maestro-alumno determinada por el conocimiento, canaliza mediante el discurso una comunicación jerárquica que conlleva a una práctica de reglas preestablecidas referidas fundamentalmente al currículo y mantenimiento de las relaciones sociales -poder y la solidaridad-.

Esta relación insoslayable en la práctica pedagógica permite discernir que el saber que se reduce a emisión y recepción de contenidos pierde su sentido, porque "enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de producción o de su construcción" Freire, (1997, p. 24). Si el saber se asume desde una reproducción de significados enmarcados en los principios de control, además de deformar la creatividad de docente y estudiante, conlleva a la regulación del conocimiento y de la práctica. En el sentido entonces, de que los alumnos ayudan a construir la realidad práctica donde se genera un conocimiento recíproco, es significativo para el joven que los procesos educativos lo hagan protagonista de sus propias construcciones, por eso, "la

mejor manera de implicar a los alumnos en las actividades de aprendizaje, y partir de sus esquemas de pensamiento y actuación, es favorecer su intervención en la determinación de la estructura, contenido y secuencia de las actividades de aprendizaje. Es decir, sumergirlos en un proyecto activo de vivencia y creación de cultura” Pérez Gómez, (2000, p. 58).

Este tipo de pauta social revela cómo los componentes propios de la cultura escolar concebidos como reglas discursivas, hacen parte de la estructura de la práctica pedagógica a través de ciertas modalidades de reproducción que generalmente orientan comportamientos de los actores en relación con la vida cotidiana del grupo. Sin embargo, el “entender la práctica como la concreción de una determinada cultura escolar, reflejo real de todo un proceso de planificación e implementación curricular” López, (2001, p. 50), aleja a esta categoría de un significado inmerso en un sistema de relaciones, por aceptar la propuesta curricular sin dar la posibilidad de pensar desde y para procesos pedagógicos. Es importante entonces comprender que, si la práctica sólo funciona en la puntualización de la cultura escolar, se aleja del sistema de relaciones en todos los ámbitos de la escuela, y pierde su carácter de socialización, comunicación y transformación. Bajo esta mirada reflexiva, López considera “el profesorado debe tomar parte en el control y construcción de ese proceso curricular, a los efectos de -entre otros aspectos- pasar de una práctica como acomodo fiel a las prescripciones oficiales de la administración, a una práctica como espacio de actividad y experimentación (2001, p. 50).

Desde esta apreciación, y parafraseando a Kathleen (2014, p. 38) la práctica pedagógica es considerada como algo más que un espectáculo de habilidades técnicas, procedimientos preestablecidos para lograr la transmisión de conocimientos y resultados prescritos, ya que no se respondería a la diversidad de relaciones inciertas y variables que constituye la educación. Este primer acercamiento al concepto de práctica desde y para una vida filosófica, provoca otras consideraciones más amplias que se desarrollan en la siguiente unidad temática.

Praxis y arquitecturas de las prácticas

Al asumir el concepto de práctica pedagógica como práctica social y no técnica se relaciona el decir -discurso- con el hacer -acción-, y se constituye en un sistema de postulados que se han venido construyendo desde los presupuestos epistemológicos de pedagogos y otros profesionales de la investigación acción participativa IAP. En esta dirección, la

IAP se constituye en el enfoque investigativo que se ha concebido en relación con el proceso de la práctica pedagógica y la teoría educativa orientada a transformar las situaciones que no favorecen las buenas prácticas en las situaciones educativas (condiciones de inequidad, exclusión, represión, injusticia, irracionalidad, improductividad e insostenibilidad). La comprensión de la IAP como enfoque para la reflexión del docente sobre su práctica y como ejercicio de participación colectiva, permite: dar cuenta de las situaciones que están implicadas en el aula de clase y fuera de ésta, intervenir en su transformación, producir conocimiento pedagógico y aplicarlo en la cotidianidad práctica tanto en el campo profesional del educador como también en el institucional. Bajo esta mirada, el significado de la práctica pedagógica configura su sentido en la IA, por ser la única estrategia investigativa que puede:

1. Create conditions for practitioners to understand and develop their practices from within.
 2. Create conditions for practitioners to develop forms of action and interaction.
 3. Allow practitioners to develop communities of practice so they can take shared responsibility for their practices.
 4. Create conditions for practitioners to transform the conduct and consequences of their practices
- Kemmis y otros, (2014c).

Bajo la comprensión que la IA cambia la práctica de las personas, el entendimiento de sus prácticas, y las condiciones en que ellas se llevan a cabo -discursos, haceres y relaciones- para crear otras condiciones, Kemmis y otros (2014c); se configura el concepto de práctica educativa en medio de la filosofía práctica, entendida esta como una manera de vida en cualquier campo profesional. Desde una mirada holística, dicha vida filosófica está dada en medio del tipo de acción buena reconocida como praxis.

The practice of education, properly speaking, must always be conducted as praxis in both the neo-Aristotelian and the post-Hegelian, post-Marxian senses. It is praxis in the neo-Aristotelian sense because it aims to be 'right conduct' aiming at the good for persons and the good for humankind. It is praxis in the post-Hegelian, post-Marxian sense because it aims at the formation of rising generations of children, young people and adults into modes of personal and moral life and modes of social and political life that are oriented towards the good for each and for the good for all Kemmis y otros, (2014b, p. 28).

Desde la comprensión de la praxis como la reflexión llevada a la acción y comprometida moralmente; ésta en el lugar de la IAP ha centrado su mirada en su relación con la educación, y es comprendida por Kemmis y su grupo de colaboradores en Australia desde el doble objetivo de la educación: la formación de individuos y la formación de las sociedades. Desde este referente, la praxis se estudia en medio de dos significados, uno referido a la “conducta correcta” de individuos y otro a la “acción que hace historia” de los individuos y las personas colectivamente. Es una relación orientada desde tres acciones hacia el bien de la humanidad: pensar bien, actuar bien y relacionarse bien. La praxis educativa comprendida en términos de “conducta correcta” la asume Kemmis y Smith, (2008) como una forma especial de acción humana y colectiva, es la acción en sí misma, en toda su materialidad que se compromete moralmente y se configura en el mundo guiada por las buenas intenciones de los individuos y la humanidad, y moldeada por las tradiciones de pensamiento propias de un campo de la práctica.

A partir de esta comprensión de la praxis, Kemmis y otros (2014a, pp. 51-52) estructuran el concepto de práctica en la naturaleza del ser desde elementos que tienen que ver con su existencia y realidad: la experiencia vivida por los participantes, el significado y el propósito que los participantes y otras personas involucradas le asignan a las prácticas, circunstancias en las que las personas particulares hacen y rehacen sus vidas y su trabajo, los actos individuales y la acción colectiva conformada por las biografías personales y profesionales de los participantes, los roles profesionales desarrollados en las instituciones, la conciencia y la identidad de los participantes, el cambio de la situación social en la que se produce la práctica -reflexión-, y la deliberación de los participantes acerca de qué hacer en situaciones de incertidumbre, siempre guiados por la intención moral y prudente -razonamiento práctico-.

La práctica pedagógica contenida en el contexto de la praxis educativa, más que estar constituida por el cumplimiento de conocimientos teóricos que guían la acción, se configura a la luz del contexto pedagógico enmarcado por las preocupaciones sobre la sociedad de hoy y las consideraciones del bien para la humanidad. En este sentido, se constituye desde un énfasis ontológico donde juega un papel significativo la acción humana, y un desafío de pensarlas en las formas tradicionales y abstractas, para darles una mirada orientada hacia la búsqueda de las buenas prácticas y desde ciertas condiciones flexibles y coherentes que constituyen los patrones característicos y distintivos de la práctica pedagógica.

Es una comprensión constituida desde el lado de lo individual –la persona–, y el lado de lo social –el mundo que compartimos–. Desde la dimensión individual los discursos (discursos), se asocian con ellos los que sirven a las funciones especializadas de describir, interpretar, explicar, orientar y justificar la práctica. Las formas de hacer (acciones), son referidas a las actividades que forman parte de un proyecto que es realizado mediante una práctica particular que se desarrolla en un momento y un lugar determinado, y que se relaciona con los dichos que hacen que la práctica sea comprensible como vida social de un grupo. Dicha actividad es comprendida desde Schatzki (2014) como evento que sucede en el tiempo-espacio. Una temporalidad constituida por tres dimensiones: pensar en el bien de los que actúan (futuro), reacción frente a lo sucedido (pasado) y actuar por sí mismo (presente).

Y en cuanto a lo social (relaciones), tiene que ver con las formas como se relacionan las personas con los objetos y con los demás, por lo general destinados a las relaciones de atención y apoyo entre los individuos, grupos, instituciones y otros involucrados en el transcurso de la práctica. En este sentido, la práctica implica ciertos tipos característicos de relaciones: a) en relación con los objetos especializados como los recursos (equipos, insumos, espacios...) la forma como se organizan los objetos (arreglo de las mesas para trabajar en grupo...) y los productos (exposiciones, presentaciones...). b) en relación con las otras personas en menos o más roles especializados característicos de las prácticas (en términos de las relaciones dentro de los sistemas administrativos y profesionales, entre el profesor y el estudiante en el aula, entre un directivo regional de educación y un personal de la oficina regional de educación...). Relaciones que se dan en un proceso de interacción de comunicación real y en un distanciamiento social² en función de dos ejes: –poder y solidaridad–, también reconocidos desde la sociolingüística y la teoría pragmática como jerarquía y familiaridad.

En función a la idea de poder, la posición de los participantes dentro de la escala social juega un papel significativo porque “si emisor y receptor comparten la misma posición en la escala social, sus relaciones serán simétricas. Si por el contrario, ocupan posiciones diferentes, sus relaciones serán asimétricas” Edeso, (2005, p. 248). En relación a la dimensión de la solidaridad, esta se mide desde dos parámetros: el grado de conocimiento y el grado de empatía entre los interlocutores. Es un tipo determinado de relaciones que responde a unos fines específicos en la práctica.

² La distancia social se comprende desde la mirada de Escandell Vidal (2005, p. 57) y tiene que ver con “la relación que existe entre el emisor y el destinatario, tal y como la definen las propiedades de los individuos, tanto las físicas o intrínsecas (edad, sexo, etc) como las sociales (poder relativo, autoridad...).

Con esta construcción en lo que respecta a las arquitecturas de las prácticas de las artes visuales desde la IAP; hablar de práctica, es hablar de un proyecto particular donde se juntan en un todo decires, haceres y relaciones; es decir,

A practice is a form of socially established cooperative human activity in which characteristic arrangements of actions and activities (doings) are comprehensible in terms of arrangements of relevant ideas in characteristic discourses (sayings), and when the people and objects involved are distributed in characteristic arrangements of relationships (relatings), and when this complex of sayings, doings and relatings 'hangs together' in a distinctive human social project
Kemmis y otros, (2014c, p. 52).

Esta perspectiva de la práctica es una construcción dinámica por permitir desde una dimensión individual, desglosar, analizar y configurar las prácticas mediante las categorías de análisis -decires, haceres y relaciones- para, en el lugar de lo social que es donde lo individual cobra sentido, se configuran las prácticas y se materializa la praxis -*arquitecturas de la práctica*-, pensar de manera participativa en otros espacios de comunicación que requieran del cambio de las condiciones que den origen a nuevas prácticas con nuevas disposiciones cultural-discursivas (en medio del lenguaje), material-económicas (en medio del trabajo) y socio-políticas (en medio del poder). Desde la correspondencia entre la práctica pedagógica de las artes visuales en medio de las arquitecturas de las prácticas como proceso etnográfico, se desprenden las relaciones que orientan esta reflexión: 1. Es necesario comprender los discursos, haceres y relaciones en que ha emergido la práctica de las artes visuales para llegar a la construcción de nuevas y buenas prácticas. 2. Las buenas prácticas forjadas desde las nuevas condiciones cultural-discursivas, material-económicas y político-social están atravesadas por dos categorías imprescindibles en la configuración de sujetos de bien: la experiencia subjetiva y la experiencia estética.

Las prácticas de las artes visuales en medio de los discursos, haceres y relaciones

El estudio de la práctica de las artes visuales a la luz de la praxis pedagógica y la teoría de las arquitecturas de las prácticas permite reconocer lo especial de este campo a diferencia de otros y en medio de la producción cultural de las sociedades -la cultura visual contemporánea-. Un campo que puede pensarse

en su configuración desde “dos elementos próximos: las formas culturales vinculadas a la mirada y que denominamos como prácticas “visualidad”; y el estudio de un amplio espectro de artefactos visuales que van más allá de los recogidos y presentados en las instituciones del arte” Hernández, (2005, pp. 12-13). En esta medida, se comprende la dimensión social de la mirada en relación con la cultura visual en tanto formas y modos culturales enmarcados por las preocupaciones sobre la sociedad actual –aspectos éticos y políticos– y las consideraciones del bien para la humanidad.

El resultado de investigaciones recientes como las de Giráldez y Pimentel (2011), Díaz Alcaide (2011), Mora y Osses (2012) y Cárdenas y Troncoso (2014), han permitido comprender que el desarrollo de las artes visuales en la escuela pasó de la acumulación de saberes dados desde la formación formal atados a la racionalidad técnica, aprendizaje de contenidos y métodos heredados de las escuelas de diferentes países a lo largo del siglo XIX (historia del arte occidental, procedimientos pictóricos, elaboración de dibujos, entre otros...) al uso y la comprensión de dispositivos tecnológicos y de comunicación (el cine, el ordenador, las cámaras fotográficas y de vídeo...) desembocando en propuestas posmodernas que le apuestan al desarrollo del pensamiento social y formas culturales que le prestan “atención a la intersección de raza, clase social, sexo y género en los medios visuales para poder elucidar y observar operaciones y formas de visualización y posicionalidad³ discursiva más complejas” Hernández, (2005, p. 11), reconociendo el arte como construcción social en medio de un amplio universo de significados.

La construcción surgida mediante las artes visuales y la manifestación de las tecnologías de la información “en la sociedad de los medios de comunicación” (Vattimo, 1990) ha permitido retratar en el ámbito colombiano y latinoamericano el inicio de una importante producción académica que encamina a los educadores de las artes visuales a comprender “que estamos relacionados con artefactos que son, en primer lugar, representaciones visuales y, en segundo lugar, que constituyen discursos, a través de actitudes, creencias y valores, es decir, que median significaciones culturales” (Hernández, 2005, p. 12). Esta nueva postura epistémica busca explorar el aspecto formativo del ser humano y reflexionar sobre las condiciones que cobran relevancia en el marco de lo que sociológicamente está sucediendo.

En medio de los discursos, haceres y relaciones, los jóvenes desde sus preocupaciones dan cuenta de las diferencias en las modalidades de ver;

3 El concepto de posicionalidad, según la filosofía de Helmuth Plessner (1941), hace referencia a la comprensión del lugar que se ocupa en la naturaleza no en un carácter abstracto de mera espacialidad, sino en una cadena de experiencias vivientes donde un organismo toma su lugar en un medio; crece en él, se desarrolla en él, y también se opone en él.

manifiestan con sus actuaciones una actitud receptiva que muestra su ratificación frente a dichas posiciones. Usan su producción gráfica como alternativa para ayudar a prevenir el consumo de drogas, la exclusión, y el maltrato, para sensibilizarse con los problemas sociales y políticos. Quieren leer la narrativa del otro, y al mismo tiempo quieren ser leídos: intercambian sus producciones, piden a su compañero dejar observar las gráficas, preguntan y cuestionan con propiedad y respeto. Esta producción de significado cultural se constituye como herramienta estratégica del hacer pedagógico, por permitir ver en el ámbito de lo social, la realidad en que nos movemos.

Esta necesidad de potenciar los aspectos señalados en la enseñanza no buscan otra cosa que la formación integral del sujeto, entendiendo que el conocimiento no es parcelado ni de exclusiva propiedad de la razón; el conocimiento expresado en el desarrollo cultural es el reflejo del desarrollo del conjunto de capacidades humanas en una síntesis colectiva, por lo tanto, no se trata de escoger o reemplazar la razón y el pensamiento por el sentimiento y la intuición Mora y Osses, (2012, p. 324).

Si bien, aunque la práctica de las artes visuales en la escuela como empoderamiento del discurso de transmisión cultural ha posibilitado la producción de otras miradas y narrativas del contexto cultural de los sujetos y por consiguiente la experiencia de diversas y nuevas prácticas comunicativas; la educación artística como campo posibilitador de la relación entre la actividad estética y la comprensión de las representaciones visuales, es una construcción de la cual hemos sido testigos muy recientemente con los aportes de Hernández (2001), Mirzoeff (2003), Freedman (2006), Mejía (2009) y Olaya (2009), quienes han tratado de asumir de manera crítica la cultura visual en las artes visuales como una relación imprescindible en las prácticas pedagógicas que demanda un diálogo necesario entre la pedagogía cultural -papel que desempeña el universo cultural en la configuración de subjetividades- y la pedagogía escolar -lo que se supone que la escuela pretende transmitir en su propuesta educativa-.

Desde esta primera comprensión y las posturas de los autores citados se puede anunciar que la construcción por la cual ha transcurrido el desarrollo de la educación artística -artes visuales- en la escuela configurada por una serie de discursos (dichos), haceres (acciones) y relaciones (interacción en función del poder y la solidaridad) ha permitido explicar, interpretar, orientar y justificar

la práctica como acontecimiento social; una práctica que ha estado atravesada por una serie de tradiciones cuyo objetivo último es la configuración de nuevas prácticas.

Las buenas prácticas forjadas desde las nuevas condiciones cultural–discursivas, material–económicas y político social

La nueva forma de entender el arte y cuestionar los discursos tradicionales que han pasado por un proceso de implosión, refleja el paso de la necesidad de deconstrucción de sí mismo y de sus lenguajes, hacia un proceso de resurgimiento que pone en reflexión dos categorías que además de permitir leer la narratividad de una época y un contexto están inmersas en la configuración de sujetos de bien: la experiencia subjetiva –necesidades, preocupaciones–; es decir, sus formas de pensar, ser, sentir, y estar en el mundo, y, la experiencia estética con sentido –realidad y representación–; es decir, la comprensión de las formas visuales en relación a los contextos de contemplación y de creación sobre lo que se hace.

“Quiero tomar imágenes de lo que he visto en la t.v, en la calle, en la sociedad, y llevarlas al límite” (8HDC). Esto supone que la formación estética centrada en una cultura visual contextual propicia el desarrollo de configuraciones subjetivas diversas en espacio–tiempo que le permite al sujeto asumir posturas críticas en torno a las propias comprensiones del mundo. “Los objetos artísticos poseen –en este sentido– una particular dimensión ontológica y cognoscitiva, adquiriendo el estatuto de huella antropológica, de síntoma histórico–cultural de determinadas sensibilidades propias de la comunidad que las realizó” Vásquez R, (2006, p. 48).

La representación planteada desde los procesos subjetivos y estéticos, guarda una estrecha relación con la actividad artística, por considerarse esta un medio para comprender las diversas formas de ser en tiempo–espacio. En esta medida Hernández (2010) propone un nuevo concepto de arte que altera su sentido clásico, considerarlo como práctica social que además de despertar sentimiento ante una producción artística, también nos dice algo sobre nuestra propia construcción como sujetos; es decir coloca la subjetividad como centro de la práctica de las artes visuales que tiene como referente la cultura visual.

Una joven –grado séptimo– trabajó en la fotografía el tema maltrato a las mujeres y a los niños, y la justificó: “basta ya al maltrato a las

mujeres y a los niños. Somos soñadores y queremos un futuro en paz y armonía". En el diagnóstico –grado octavo– realizó un dibujo relacionado con dicha temática (8MDC).

Los discursos, los haceres, y las relaciones, propios de los jóvenes, de la mano con las posturas epistemológicas expuestas, inmersas en una práctica sociocultural; dejan ver cómo la subjetividad entendida desde Foucault (1990) como la comprensión consciente de quién y cómo estoy siendo, hace parte trascendental en el reconocimiento de vivir una lógica en el pensar, hablar, actuar y relacionarse coherentemente. Hablar de subjetividad en las artes visuales como proceso que conduce al conocimiento, auto-reconocimiento y producción es hablar de los modos como los individuos se van convirtiendo en sujetos en medio de las circunstancias de la dominación y la autoconstitución. Dichas circunstancias, por ser desplegadas en tiempo-espacio particular son afectadas por situaciones con características específicas de cada contexto socio-cultural mediados al mismo tiempo por actos comunicativos propios.

El concepto de subjetividad como elemento fundamental que interpela actualmente la práctica de las artes visuales tiene que ver con los modos de ser, pensar y estar de cada sujeto como resultado de un tipo particular de prácticas sociales y culturales construidas a través del conocimiento, la comunicación y el lenguaje. Valores que posibilitan construcciones subjetivas cambiantes, y que en la actualidad están dados por dispositivos mediáticos. Esta categoría entonces se constituye en una permanente reinterpretación de las propias prácticas y una producción simbólica consciente, porque más allá de reproducir acontecimientos individuales es la expresión de lo vivido tanto por los sujetos como por las prácticas socio-culturales.

En estas formas particulares de encuentro con el mundo intrínseco de cada ser humano aparece la necesidad de expresión. Así el arte desde su naturaleza misma –en la condición humana– y desde sus diversos códigos visuales de aproximación a la realidad, despliega una serie de procesos propios de la construcción subjetiva de los cuales es necesario estar atentos. Mandoki (2006b) explora las subjetividades desde el lente de los diferentes registros de lo sensible reconocidas como matrices sociales –condición religiosa, sexual, prácticas familiares– donde la estética opera con todo su poder seductivo y distintivo. Una estética con la mira puesta a las interacciones sociales (p. 8).

Al explorar las subjetividades mediante el arte, se llega a ciertas matrices sociales, donde se encuentran prácticas con formas, tamaños, niveles y composiciones distintas; prácticas con una diversificación creciente en su contenido, pero semejantes en sus regímenes. Las acciones de los jóvenes en su acercamiento a la producción artística empiezan a partir de aquello que los motiva generalmente enmarcado en las dificultades. En esta medida trazan otros caminos que los lleva a un mejor lugar. Según Schatzki (2014b), es el espacio-tiempo de la actividad humana que mediante otros caminos se va aferrando a sus motivos. Se aprecia en este tipo de producciones otro momento de los sujetos jóvenes, relacionado con el actuar por sí mismo. Los jóvenes empiezan a componer sus producciones de acuerdo a sus discursos, gustos e intereses.

La nueva teoría estética se vuelca sobre la flexibilidad del arte por la amplitud de su espectro que incita a pensarlo y comprenderlo desde la especificidad de lo estético. En la práctica atestiguamos en total indefensión conceptual el desarrollo de una verdadera tecnocracia de la sensibilidad, psico-ingenierías de la subjetividad y boyantes estéticas de la violencia. Por ello, es cada vez más difícil refutar que muchos de los problemas más graves de la sociedad contemporánea pudieran estar directa, aunque no exclusivamente, relacionados a la estética. Me refiero a la drogadicción, racismo, delincuencia, suicidio, alcoholismo, violencia doméstica, pornografía, obesidad e incluso enfermedades emocionales como la depresión crónica, anorexia y desórdenes obsesivos y compulsivos en países altamente dominados por la tecnología. Lo están porque entre las condiciones primordiales para la sobrevivencia física y mental del ser humano está su dignidad estética Mandoki, (2006 , p. 9).

En esta medida, la estética no se puede convertir en una ciencia estrictamente técnica, sino más bien en el lugar de enunciación de la subjetividad, en aquel punto de partida desde el cual se debe empezar a hablar de construcción de sujeto social y político; por permitir en medio de su fascinante actividad, enmarcar lo sensible, que es la condición donde cada ser humano se vincula a sus semejantes.

Las prácticas de visualidad que generan significado cultural, al comprenderse dentro de una práctica social estructurada, en este caso concreto la artística, deben ser estudiadas en medio de hechos sociales. Esta articulación social de

las prácticas artísticas está inmersa en una serie de valores que hace posible la transferencia social de simbolicidad y conocimiento por medio de la circulación pública y mediática de carácter predominantemente visual. En esta medida, se comprende la dimensión social de la mirada en relación con la cultura visual en tanto formas y modos culturales enmarcados por las preocupaciones sobre la sociedad actual -aspectos éticos y políticos- y las consideraciones del bien para la humanidad.

Comprendidas entonces las buenas prácticas de las artes visuales atravesadas por la experiencia subjetiva y la experiencia estética, se puede enunciar que la praxis como proceso de reflexión -autoconciencia y autoformación-, puede ayudar a cambiar el mundo mediante la construcción de nuevas disposiciones: cultural-discursivas, material-económicas y político social. Al interpretar la praxis como acción que se une al contexto como una forma de vida, se comprende que mediante dicha teoría, en el campo de las artes visuales los sujetos pueden construir su auto-comprensión y la comprensión del mundo, sus formas de ser y estar en él, desde y para las prácticas del buen vivir mediadas por lo lógico, lo físico y lo ético.

A manera de conclusión

Del dinamismo expuesto en estas tradiciones y de la sensación que la cultura visual en la comunicación propicia el acercamiento de la escuela a la sociedad, el diálogo entre medios de comunicación-saber, la relación imagen-sentir de los jóvenes, conviene a la práctica pedagógica de la educación artística específicamente a lo que respecta a las artes visuales, una permanente búsqueda de nuevos horizontes en el replanteamiento y auto significación desde los mismos docentes, donde más allá de dar cumplimiento a programas académicos ya establecidos “el currículo preste mayor atención al impacto de las formas *visuales* de expresión más allá de los límites tradicionales de la enseñanza y el aprendizaje, incluyendo los límites de las culturas, las disciplinas y las formas artísticas” Freedman, (2006, p. 47); es decir, es necesario interpelar la escuela y plantear desde la relación cultura visual-artes visuales, nuevas y buenas prácticas en las formas de significar la imagen como hecho comprensible, desde los sentidos que cada individuo le otorga a su experiencia visual en su autoconstrucción de sujeto de bien.

Ahora bien, aunque estas acciones que han permitido emerger las prácticas (discursos, haceres y relaciones) han sido construidas desde la misma

comunidad científica y dibujen de manera general la necesidad de una transformación en las prácticas de las artes visuales, no ha habido un referente investigativo que construya una estructura lógica sobre que se entiende por buenas prácticas -lo cambiado en lo que se hace- en la complejidad de los fenómenos en torno a la llamada cultura visual entendida no como meros referentes y tecnologías visuales sino como espacio para la indagación en los procesos de construcción subjetiva. En esta medida, el uso de la teoría de las arquitecturas de la prácticas como proceso etnográfico que se da en una construcción dinámica -lo individual y lo social- y desde la mirada de De Souza (2007, p. 16) provoca cierta preocupación por estudiar la práctica de este campo en medio de la *praxis social*, pensada en favorecer la humanización de la humanidad mediante la dimensión política.

Comprender ciertas condiciones cultural discursivas -en medio del lenguaje-, material económicas -en medio de la actividad y el trabajo-, y socio-políticas -en medio del poder-: ¿qué es lo que se debe enseñar? -procesos y dimensiones de la práctica-, ¿cómo se debe enseñar? -estrategias de la práctica-, y ¿cómo se pueden organizar la enseñanza de las artes visuales? -relaciones en la práctica-, llevó a un primer acercamiento de qué es lo que se debe cambiar en este proceso. En esta medida, este artículo de reflexión es un vehículo para hallar primeras pistas concernientes a tomar decisiones con cuestión de juicio en el que hacer correcto de la práctica misma. Al mismo tiempo es una construcción teórica que amerita el desarrollo de un proceso de investigación riguroso necesario en esta sociedad actual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CÁRDENAS, R.E y Troncoso, A. (2014). Importancia de las artes visuales en la educación: Un desafío para la formación docente. *Revista Electrónica Educare*, 3, 192-202. Universidad Nacional Costa Rica.

CAZDEN, C. B. (1988). *Classroom discourse. The language of teaching and learning* (trad. cast. El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje, Paidós-MEC, 1991). Ondon: Routledge & Kegan Paul.

DE SOUZA, J. F. y otros (2006). *Investigación-Acción participativa: ¿¿Qué??*. Desafíos a la construcción colectiva del conocimiento. Brasil: Ediciones Bagaco.

DE SOUZA, J. F. (2007). La contribución del pensamiento de Orlando Fals Borda a la Teoría de la Educación. In M. Doris Santos and Todhunter (Ed.), *Action Research and Education in context of poverty: a tribute to the life and work of Professor Orlando Fals Borda* (pp. 13-35). Bogotá: Universidad de La Salle.

3 Entre estas, violaciones contra el derecho a la integridad personal, a la libertad individual, a la propia vida cultural y el derecho de los niños en conflictos armados.

DÍAZ Alcaide, M. Dolores (2011). Sobre la educación en artes plásticas y visuales. Espacio y Tiempo, Revista de Ciencias Humanas, 25, 163–170. Universidad de Sevilla, España.

ESCANDELL, M. Vidal (2005). La comunicación. Madrid: Gredos.

FREIRE, P. (1997). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Argentina: Siglo XXI Editores.

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

FOUCAULT, M. (1990). La vida de los hombres infames. Ensayos sobre desviación y dominación: Argentina: Altamira.

GIRÁLDEZ, A. y Pimentel, L. (2011). Artes y tecnologías en la escuela. En A. Giráldez y L. Pimentel (Coors), Educación Artística, Cultura y Ciudadanía. De la teoría a la práctica. (pp. 127–133). Madrid: OEI Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado 28 enero 2017 http://www.oei.es/metas2021/LibroEdArt_Delateoria-prov. Pdf

GUTIÉRREZ, A. B. (2007a). Cultura escolar y subjetividad: A propósito de los jóvenes en nuestro país. Jóvenes. Revista de Estudios sobre Juventud, 27, 146–161. Instituto Mexicano de la Juventud.

HERNÁNDEZ, F. (2001). La necesidad de repensar la educación de las artes visuales y su fundamentación en los estudios de cultura visual. Congreso Ibérico de Arte-Educación. Porto, Portugal.

_____ (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? Revista Educaçao & realidade 2, 9–34. Universidad Federal Do Rio Grande Do Sul. Porto Alegre, Brasil.

_____ (2010). Educación y cultura visual. España: Editorial Octaedro.

KATHLEEN, Ann Mahon. (2014). Critical pedagogical praxis in Higher Education. Charles Sturt University. Australia.

KAPLÚN, M. (1998). Una pedagogía de la comunicación. Madrid: La Torre.

KEMMIS, S. & Mac Taggart, R (1988). Cómo planificar la investigación-acción, Barcelona: Laertes.

KEMMIS, S. & Smith, T.J. (2008). Praxis development: Learning through experience. In S. Australia.

KEMMIS & T.J. Smith (Eds.), Enabling praxis: Challenges for education. Rotterdam: Sense.

KEMMIS, S. (2010) What is to be done? The place of action research, Educational Action Research, 18:4, 417–427, DOI: 10.1080/09650792.2010.524745

KEMMIS, S. y Heikkinen Hannu L.T. (2011). Understanding professional development of teachers within the theory of practice architectures. A paper presented in the symposium 'Practice Architectures of Teacher Induction'. European Conference on Educational Research ECER. Freie Universitat Berlin, Germany.

KEMMIS, S. y otros. (2014a). Critical participatory action research. Presentación recuperada el 15 de noviembre 2016 http://ips.gu.se/digitalAssets/1508/1508496_pep--cpar-hkie-keynote.pdf

KEMMIS, S. y otros (2014b). Changing practices, changing education. Springer Science– Business Media Singapore. Heidelberg New York Dordrecht London.

KEMMIS, S, McTaggart, R y Nixon, R. (2014c). The action research planner. Doing critical participatory action research. Springer Science– Business Media Singapore. Heidelberg New York Dordrecht London.

LEVINSON, B. (2012). Reduciendo brechas entre cultura juvenil y cultura escolar docente en América Latina: El desafío institucional para crear una secundaria con sentido. En: La escolarización de los adolescentes: Desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPPE), Unesco.

LÓPEZ MARTÍN, R. (2001). La escuela por dentro. Perspectivas de la cultura escolar en la España del siglo XX. Valencia: Universitat de Valencia.

MANDOKI, K (2006). Prácticas estéticas e identidades sociales. Prosoica II. México Siglo XXI.

MEJÍA Echeverry, S. (2009). La educación artística como comprensión crítica de la cultura visual en Fernando Hernández. Revista (Pensamiento), (palabra)... y obra 2, 36–43. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

MIRZOEFF, N. (2003). Una introducción a la cultura visual . Barcelona: Paidós.

MORA Muñoz, J. M. & Osses Bustingorry, S. (2012). Educación artística para la formación integral: Complementariedad entre cultura visual e identidad juvenil. Estudios Pedagógicos, XXXVIII. 2, 321–335. Universidad Austral de Chile. Recuperado el 10 de octubre 2016: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173524998019>

OLAYA, O. L (2009). Enseñanza de las artes visuales en Colombia. Revista Digital DO Laboratorio de Arte Visuais. 2, 01–06. Centro de Educacao – Universidade Federal de Santa Maria. Brasil. Disponible en: <http://cascabel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav/artivle/view/2172/1312>

ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN BÁSICA Y MEDIA (2010). Ministerio de Educación Nacional –MEN–. República de Colombia.

PÉREZ Gómez, A. (2000). “El conocimiento profesional del docente en la sociedad de la información”. En L.del Carmen (Ed), Simposio sobre la formación inicial de los profesionales de la educación (pp. 49–65). Girona: Universitat de Girona. España.

PEREIRA Leão, G. M. (2012). Rumbos de la vida, sentidos de la escuela: Diálogos juveniles sobre la educación secundaria. En: La escolarización de los adolescentes: Desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación (IIPE), Unesco.

REYES Juárez, A. (2010). Más allá de los muros: Adolescencias rurales y experiencias estudiantiles en telesecundarias. México: Flacso. Recuperado el 12 diciembre 2016: <http://hdl.handle.net/10469/1799>

SCHATZKI, T. R. (2002). The side of the social: A philosophical account of the constitution of social life and change. University Park: Pennsylvania State University Press.

VÁSQUEZ Rocca, A. (2006). El giro estético de la epistemología. La ficción como conocimiento, subjetividad y texto. Aisthesis. España. Consultado en noviembre 7, 2015 en: http://www.puc.cl/estetica/html/revista/pdf/Adolfo_Vssquez.pdf