



**Mónica Marcell
Romero Sánchez**

Estudios de Doctorado en Artes
y Educación

Magíster en Artes Visuales y
Educación

Docente Universidad Nacional
de Colombia y Universidad

Pedagógica Nacional

Grupo de Investigación Unidad
de Arte y Educación

mopomapa2@gmail.com

Artículo de Investigación Científica
y Tecnológica

Recibido: 29 de febrero de 2012
Aceptado: 15 de noviembre de 2012

Praxis
&
Saber

Revista de Investigación y Pedagogía
Maestría en Educación. Uptc

HABITAR LOS LABORATORIOS DE INVESTIGACIÓN- CREACIÓN. APUNTES DESDE LA EXPERIENCIA

Resumen

Las prácticas artísticas actuales han desbordado sus límites hasta el punto de que *un ser creador, es un ser pensante de sí mismo y de las acciones que realiza en contextos específicos*. De esta manera las prácticas artísticas se constituyen tanto de la tradición de sus disciplinas y sus múltiples transformaciones, como de un alto componente reflexivo en torno a su función social como integradoras de comunidad. Con esta premisa abordaré algunas reflexiones en torno al programa nacional de formación en artes visuales en el ámbito informal: *los laboratorios de investigación-creación* (implementados en 2004 bajo la tutela de la Dirección de Artes del Ministerio de Cultura), que han incidido tanto en las maneras de enseñar arte en nuestro país, como en sus modos de circulación y articulación con los Salones Regionales y Nacionales de Artistas. Las reflexiones compartidas hacen parte del proyecto de investigación *Entre discursos institucionales y micronarrativas. Apuntes para la construcción de una mirada crítica a los Laboratorios de Investigación Creación en Artes Visuales*, que está en curso y cuyo interés se centra en poner en diálogo las prácticas artísticas respecto a las prácticas pedagógicas en el entramado institucional del que hacen parte y evidenciar así sus tensiones.

Palabras clave: investigación, creación, pedagogías emergentes, artes visuales, prácticas comunitarias, praxis y saber.

TO INHABIT RESEARCH-CREATION LABS NOTES FROM THE EXPERIENCE

Abstract

Current arts practices have exceeded their limits to the point that *a creator is considered to be a deep thinker of her/himself and of the actions that she/he accomplishes in specific contexts*. Therefore, arts practices are formed by the tradition of their disciplines and their numerous transformations, as well as by a high reflexive component around its social function of integrating the community. Based on such a premise, I will deal with some considerations about the national program of visual arts education in the informal field: *the research-creation labs* (implemented in 2004 under the tutelage of the Ministry of Culture – Arts Department) that have influenced the way of teaching arts in our country and their ways of passing around and articulating with the Regional and National Artists Rooms. The shared reflections are part of the research project: *‘Among institutional discourses and micronarratives. Notes for the construction of a critical look at the visual arts research-creation labs’*, which is in process and has its interest focused on discussing the arts practices with respect to the pedagogical practices in the institutional framework they are part of and on demonstrating in this way their tensions.

Key words: research, creation, emerging pedagogies, visual arts, community practices.

HABITER LES LABORATOIRES DE RECHERCHE-CRÉATION. NOTES D’EXPÉRIENCE

Résumé

Les pratiques artistiques actuelles ont dépassé leurs limites au point qu’*un être créateur est un être pensant de lui-même et des actions qu’il réalise dans des contextes spécifiques*. De cette manière, les pratiques artistiques se constituent tant de la tradition de leurs disciplines et leurs multiples transformations, que d’un haut composant réflexif autour de leur fonction sociale comme intégratrice de la communauté. À partir de cette prémisse j’aborderai certaines réflexions au sujet du programme national de formation en arts visuels dans le domaine informel: *les laboratoires de recherche-crédation* (implémentés en

2004 sous la supervision de la Direction des Arts du Ministère de la Culture), qui ont eu des incidences tant dans les manières d'enseigner l'art dans notre pays, que dans les modes de circulation et d'articulation dans les Foires Régionales et Nationales d'Artistes. Les réflexions partagées font parties du projet de recherche *Entre les discours institutionnels et micro narratifs. Notes pour la construction d'un regard critique sur les Laboratoires de Recherche de Création en Arts Visuels*, qui est en cours et dont l'intérêt est centré sur la mise en dialogue des pratiques artistiques en ce qui concerne les pratiques pédagogiques dans la trame institutionnelle dont elles font partie ce qui permet de mettre ainsi en évidence leurs tensions.

Mots clés: investigation, création, pédagogies émergentes, arts visuels, pratiques communautaires.

HABITAR OS LABORATÓRIOS DE INVESTIGAÇÃO - CRIAÇÃO. ESBOÇO DESDE A EXPERIÊNCIA.

Resumo

As práticas artísticas atuais têm desbordado seus limites até o ponto de que *um ser criador é um ser pensante de se mesmo e das ações que realiza em contextos específicos*. Desta forma as práticas artísticas se constituem tanto da tradição de suas disciplinas e suas múltiplas transformações, como de um alto componente reflexivo em direção a sua função social como integradoras de comunidade. Com esta premissa abordarei algumas reflexões em torno ao programa nacional de formação em artes visuais no âmbito informal: *os laboratórios de investigação – criação* (implementados no 2004 sob a tutela da Direção de Artes do Ministério de Cultura), que tem incidido tanto nas maneiras de ensinar arte em nosso país, como em seus modos de circulação e articulação com as Salas Regionais e Nacionais de Artistas. As reflexões compartilhadas fazem parte do projeto de investigação *Entre discursos institucionais e micronarrativas. Apontes para a construção de uma mirada crítica aos Laboratórios de Investigação Criação em Artes Visuais*, que está em desenvolvimento e o seu interesse se centra em pôr em diálogo as práticas artísticas respeito às práticas pedagógicas no palco institucional do que fazem parte e evidenciar assim suas tensões.

Palavras chave: investigação, criação, pedagogias emergentes, artes visuais, práticas comunitárias

El tránsito por los laboratorios

Ha sido complejo abordar la escritura de este texto dado que mi participación en los laboratorios se ha dado desde diferentes perspectivas; he transitado por sus distintas aristas y facetas¹. Asumí la escritura como un ejercicio para atrapar el pensamiento y nombrar con cierta precisión los aspectos que han sido relevantes en el tránsito que he hecho por ellos. Atrapar el pensamiento implica un reto: trascender el discurso que se construye desde una práctica vital. Es un tránsito “*de la esterilidad de la certeza a la fecundidad de la incertidumbre*” tal como lo planteara Manfred Max-Neef (Premio Nobel alternativo) en su intervención en el Primer Congreso Internacional de la Creatividad (Bogotá, 1991). Este tránsito es el que intentaré compartir con ustedes.

Desde la coordinación general asumida en 2005, participé en la estructuración de los laboratorios como proyecto formativo, presenciando las tensiones con los Salones Regionales y Nacionales de Artistas, mediando institucionalmente no sólo en su gestión y operatividad sino también en la conceptualización y sentidos del mismo, perfilando sus posibles naturalezas, estableciendo encuentros y aproximaciones a los contextos en los cuales las prácticas artísticas y lo que denominamos arte no se diferencian de la vida misma, intentando superar la noción de capacitación y el suministro de manuales para perfeccionar técnicas y brindar metodologías para la enseñanza de las artes.

Esta arista me permitió entender los laboratorios como escenarios en los que se potencia el encuentro, se resignifica y dimensiona de manera tal que aproximarse al otro se convierte en un desafío que implica reconocerse como canal que interpela, que comunica, que conecta percepciones, modos de hacer, pensar y construir el mundo, partiendo del extrañamiento de sí mismo y de lo otro, del otro.

Puedo abordar el escrito desde diversos puntos y discusiones que aunque reiteradas siguen emergiendo, quizás con variación en el tono pero que aún son vigentes en quienes ejercemos como artistas: la discusión sobre las técnicas de producción y reproducción de las obras, la circulación de las producciones artísticas y sus ámbitos de legitimación, la tensión existente entre la formación de artistas o docentes de artes, o si lo que se

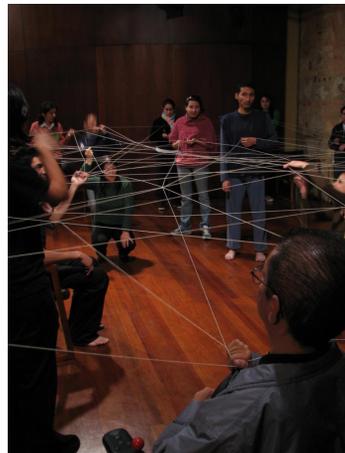
1 Mi participación en los laboratorios de investigación-creación ha sido la siguiente: Coordinadora General (2005-2007); tallerista y tutora como integrante de la Unidad de Arte y Educación en el Laboratorio de Investigación-Creación Norte de Santander ‘Sujeto y Contexto’ (2006); coordinadora y tallerista como integrante del Colectivo Otro Laboratorio de Investigación-Creación para personas en situación de discapacidad ‘Espacios de Intercambio Gestual’ (2008).

privilegia es la movilización de concepciones, herramientas, e imaginarios. Podría seguir nombrando tensiones que se han superado en el discurso pero que en la práctica cotidiana continúan latentes.

Quizás son las movilizaciones y dislocamientos de lo ya adquirido e instruido, el mayor logro de los laboratorios. Éstos despliegan eso otro que ha permanecido pero no se ha develado, los módulos o sesiones al ser espacios condensados, intensos y agotadores, activan un estado de alerta entre quienes participamos en ellos y permiten observar lo que siempre se ha mirado, escuchar lo que siempre se ha oído, nombrar lo que siempre ha estado. Esos estadios permiten, a todos los que hemos hecho parte de ellos, revisar nuestras prácticas, nuestro quehacer, y revitalizar nuestra experiencia.

[...] tal vez haya que pensar la experiencia como lo que no se puede conceptualizar, como lo que escapa a cualquier concepto, a cualquier determinación, como lo que resiste a cualquier concepto que trate de determinarla [...] no como lo que es sino como lo que acontece, no desde una ontología del ser sino desde una lógica del acontecimiento [...] he intentado hacer sonar la palabra experiencia cerca de la palabra vida o, mejor, de un modo más preciso, cerca de la palabra existencia. La experiencia sería el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros. Y la existencia, como la vida, no se puede conceptualizar porque siempre escapa a cualquier determinación, porque es en ella misma un exceso, un desbordamiento, porque es en ella misma posibilidad, creación, invención, acontecimiento” (Larrosa, 2003, p. 5).

Anotaciones sobre pedagogías emergentes



Imágenes del proceso formativo en artes visuales. Laboratorio Bogotá (2008).
Archivo particular, Colectivo Otro. Derechos de imagen cedidos al Ministerio de Cultura.

Luego de estos vagabundeos intentaré ser precisa y centraré las presentes reflexiones en la relación con los aspectos pedagógicos de los laboratorios y su vínculo con la educación partiendo del principio de *la experiencia*.

El borde que aquí se despliega incita a pensarse la pedagogía y la relación de lo pedagógico con el arte no desde modelos ya establecidos que interpretan, diseñan y ajustan estructuras a la vida, pues ésta se definiría de antemano, sino que, por el contrario, lo pedagógico se asume desde la crítica al modelo existente; lo que implica, por un lado, desmontar las coreografías existentes para enseñar y aprender y, por otro, reconocer que los modelos propios ya están incorporados y que sobre ellos no nos hemos cuestionado.

Lo pedagógico se concibe entonces desde la posibilidad de generar un pensamiento móvil, activo, plural; genera la capacidad de reducir distancias entre el pensar y el hacer, entre la teoría y la práctica, y transformarlas en cercanías que reconocen la acción como un modo de pensar y el pensamiento como un modo de hacer.

Se vislumbran *pedagogías emergentes* que dialogan, que ponen en riesgo y cuestionan la existencia de quien las asume no como ruta única sino como camino posible para encontrarle sentido a aquello que hace, para reconocer que su paso por este mundo es susceptible de convertirse en acontecimiento, para reconocer que el saber ya está incorporado pero que requiere develarse y ponerse en juego con otros que tienen la misma voluntad.

Si bien es cierto que, por lo general, las referencias hacia lo pedagógico resultan ser esquematizadas, demasiado estructuradas, donde pareciera que no hubiera lugar para el deseo, la pulsión, el azar y los demás elementos propios del acto creativo, existen perspectivas pedagógicas que se acercan a la práctica artística y la problematizan. Sin pretender acercarse de manera estrecha la práctica artística con la práctica educativa, las líneas que siguen proponen encuentros y relaciones que posibilitan el diálogo entre estos ámbitos.

La discusión sobre el significado de lo pedagógico en artes o acerca de cuál es el componente pedagógico de las artes, es una constante en los procesos formativos. Para el presente texto lo pedagógico se asume desde

una concepción ampliada cuyo fundamento es la *reflexión cuidadosa sobre un hacer, sobre una práctica*. La teoría se asume como un permanecer en la pregunta y profundizar en ella.

El carácter pedagógico entendido no como ciencia sino como reflexión de la acción o de un accionar reflexivo no está distante de lo propuesto por los laboratorios, que considerados como espacios vitales en los que se pone en juego la experiencia, permiten comprender lo pedagógico como una actitud y no como estructuras preestablecidas.

En este punto vale la pena revisar si los laboratorios al ser procesos formativos trascienden la mera información y actualización temporal de técnicas y contemplan como parte de su desarrollo una *actitud pedagógica*. En este ejercicio —por nombrar las cercanías entre arte y educación sin que éstas se reduzcan a las aquí enunciadas— comparto los postulados hechos por Vignale (2009) cuyo acento está puesto en la experiencia como un modo de relacionarse con el saber; en estos otros modos de relación prevalece la constitución de la subjetividad.

Es importante mencionar que los laboratorios entendidos como prácticas formativas fluctúan entre lo educativo y lo pedagógico, sin embargo quisiera plantear algunas tensiones al respecto: la educación se puede entender desde una perspectiva en la que se educa para la civilidad y lo socialmente aceptado para acatar normas y alimentar convenciones que existen sobre el buen gusto y los valores; estas concepciones se ven en las prácticas que se realizan cotidianamente en las escuelas.

Sin embargo la dimensión de lo pedagógico contempla la posibilidad de identificarse o no con estos postulados, de cuestionarlos, reinventarlos e incorporarlos de otra manera, de un modo que sean coherentes con la existencia que cada quien decidió asumir. Permite recordar que aunque la mayoría de cosas ya existen y que el temor a repetirse es inminente, la posibilidad de volver a nombrar y a reescribir la propia historia aún persiste.

Siguiendo a Larrosa (2003) es necesario redimensionar la educación desde la experiencia, reivindicarla:

supone dignificar la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida [...] se trata de mantener

siempre en la experiencia ese principio de receptividad, de apertura, de disponibilidad, ese principio de pasión, que es el que hace que, en la experiencia, lo que se descubre es la propia fragilidad, la propia vulnerabilidad, la propia ignorancia, la propia impotencia, lo que una y otra vez escapa a nuestro saber, a nuestro poder y a nuestra voluntad (p. 4).

He aquí otra premisa del encuentro consigo mismo y el encuentro con el otro.

En ese orden de ideas, los procesos formativos contribuyen al encuentro con el otro, como oportunidades para reconocerse en y con el otro, para redescubrirse a uno mismo, para llenar de sentido aquello que a primera vista resultó banal.

Los laboratorios entendidos como *escenarios para el encuentro* requieren de la voluntad de todo aquel que pasa por ellos, apelo a Barthes quien describe la naturaleza de éste y que se pone de manifiesto en los laboratorios que, al ser fluctuantes, evidencian matices que sólo son perceptibles en el momento de su realización.

En el encuentro me maravillo de haber hallado a alguien que, mediante pinceladas sucesivas y logradas una vez tras otra, sin desfallecimientos, acabe el cuadro de mi fantasma; [...] Es un descubrimiento progresivo de las afinidades, complicidades e intimidades que podré cultivar eternamente con otro, en trance de convertirse, desde luego en “mi otro” [...] durante el encuentro descubro a cada instante en el otro otro yo [...] Ni uno ni otro se conocen todavía. Es preciso pues relatarlo: “He aquí lo que soy”. Es el goce narrativo, lo que a la vez colma y retarda el saber, en una palabra, lo que reenvida. En el encuentro amoroso me reanimo incesantemente (Barthes, 1984, p. 109).

Relaciones posibles entre práctica artística y práctica pedagógica

Considero importante decir de entrada que no me interesa el carácter instrumental del arte sino su capacidad de otorgar sentido entre las realidades de cada sujeto (docentes y estudiantes) con respecto a los procesos educativos en los que participa.

Uno de los puntos de partida para nombrar relaciones entre prácticas artísticas y pedagógicas es hablar de producciones artísticas, no desde el

objeto sino desde el entramado al que pertenecen y las relaciones que las constituyen: su contexto histórico, sus modos de circulación, sus circuitos de legitimación. Comprender las condiciones de estas producciones es primordial para vincularlas a la experiencia de quienes se interpelan por ellas.

Entendiendo los laboratorios como espacios para el diálogo, la conversación y la confrontación, aspectos comunes a la actitud pedagógica; la práctica artística se transforma en un escenario en el que el objeto se desplaza y cobra relevancia *la relación con el otro*. Este espacio permite redimensionar lo ya aprendido, cuestionar el saber acumulado y expone a los sujetos que hacen parte de él. Amplía los umbrales de los límites propios y revela capacidades adormecidas. Demanda y exige un descentramiento de sí sin importar que la mirada retorne sobre sí mismo.

En el encuentro con el otro se evidencian tensiones entre el orden y el desorden, entre el hacer con-sentido y sin-sentido, entre los acuerdos iniciales y los no-acuerdos, entre las estructuras y las no-estructuras, lo familiar se torna extraño y lo extraño familiar.

Se hace necesario entonces partir de la cotidianidad, de una estética de la cotidianidad, entendida ésta como la capacidad de reinventarse a diario, de narrarse en voz de otros y de reconocer el tono particular con el que nos estamos narrando.

Aunque todo el tiempo estemos referenciando a la cotidianidad o estemos referenciados por ella y la realidad que nos circunda, es un deseo imperioso transformarla, nombrarla de otra manera o simplemente reconocer que la naturaleza de ésta es el cambio constante.

La realidad es aquello de lo que puedo hablar con el otro. Sólo se define como un producto de negociación. Salirse de la realidad es la “locura”: Alguien ve un conejo naranja sobre mi hombro, yo no lo veo; entonces la discusión se debilita, se estrecha. Para volver a encontrar un espacio de negociación, yo debería hacer como si viera ese conejo naranja sobre mi hombro; la imaginación aparece como una prótesis que vendría a fijarse sobre lo real con el fin de producir más intercambios entre los interlocutores. El arte tiene como objetivo reducir en nosotros lo mecánico: apunta a destruir cualquier tipo de acuerdo a priori (Bourriaud, 2006, p. 100).

Los actos educativos y los hechos artísticos tienen la capacidad de ampliar las prácticas éticas y estéticas de quienes participamos en ellos. Los intercambios entre estos ámbitos, se generan desde acciones cotidianas, desde gestos mínimos que permiten establecer lazos de confianza, códigos que posibilitan el entendimiento de lo que el otro intenta decir, captar el tono particular con el que enuncia y nombra su propia experiencia, su mundo, la calidez y el cuidado con el que cada sujeto expone su vida. Estos gestos mínimos hacen tanto del hecho educativo como del artístico, experiencias que revitalizan las relaciones humanas que finalmente se tejen.

Acá me permito establecer un puente con lo propuesto por Aguirre (s.f.) cuando se refiere al trabajo con arte y cultura visual como *“terreno abonado para la generación de emergencias sorpresivas y de rupturas emotivas que pueden convertirse en rupturas simbólicas, estéticas y políticas”*.

Cuando se entra en relación con otro que pertenece a un contexto distinto al propio, cobra relevancia un supuesto: asumir la observación del propio contexto como principio de creación. Un lector atento de los contextos facilita una interlocución desde los sentidos, desde el gesto; desde la palabra que construye, que problematiza, que atisba sorpresa y extrañamiento hacia lugares no determinados. Cabe anotar que ese otro deviene un *nosotros*, deviene *comunidad*.

Con esta lectura atenta de los contextos se puede iniciar un proceso de traducción² simultánea de las situaciones que se viven en determinados lugares, para iniciar transacciones simbólicas que posibiliten cotejar imaginarios con realidades, que provoquen construir nuevas realidades asumiendo conscientemente las estéticas particulares allí implícitas y ampliando las ya existentes.

² Siguiendo a Jorge Larrosa, la traducción más que un simple ejercicio teórico-práctico es un acontecimiento plural generador de sentidos.

El vínculo comunitario y su dimensión afectiva

*Nadie educa a nadie. Nadie se educa solo. Los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo.
(Freire citado por Rodríguez, 2005)*



Imágenes de proceso formativo en artes visuales. Laboratorio Chocó (2012).
Archivo particular, derechos de imagen cedidos al Ministerio de Cultura.

Este aspecto quizás es el que tiene mayor fuerza dentro del sentido que tiene para mí ser docente. La disposición del encuentro hacia el otro finalmente revierte hacia uno mismo, allí media lo afectivo. Lo que se construye con otros no se reduce a las muestras y exposiciones finales, la dimensión procesual de las mismas es la que le otorga significado al encuentro.

La toma de decisiones que tuvo lugar durante el proceso, los grados de implicación de los sujetos y las miradas renovadas frente a sí mismos y a los problemas (éticos, estéticos y políticos) que finalmente se abordaron, configuran su diferenciación dentro del colectivo al que pertenecen.

Las inquietudes personales y las tensiones existenciales al compartirse y ponerles voz, adquieren otro significado tanto para quien pronuncia

como para quien escucha. El colectivo empieza a tener vida propia y es allí cuando la realidad se complejiza y se torna otra, distinta, múltiple.

En este punto, cobra relevancia el *trabajo colaborativo* entre estudiantes, artistas y docentes. En el colegaje los sujetos reconocen voces particulares, consensos y disensos. En lo colectivo se aúnan fuerzas que en la individualidad y la introspección no son identificadas.

En artes este es un desafío en doble vía, ya que si al comienzo se propende porque el estudiante adquiera una forma propia de expresión (para ello solo basta con ver los p^énsum universitarios de las carreras de artes); al ponerse en relación con otros, esta forma se ve interpelada por similitud o yuxtaposición, lo que implica una revisión constante en la configuración de esa forma: la propia condición se relativiza constantemente.

La concepción del arte en el desarrollo de estas prácticas comunitarias continúa redundando en una reivindicación de la cohesión social. El arte continúa siendo una herramienta para la reintegración, la vinculación y la adaptación a una sociedad en condiciones de normalidad. Es importante prestar atención a este fenómeno en relación con su presencia en planes y programas de política nacional y las incidencias en la cotidianidad de las comunidades.

La pluralidad, la diferencia y la diversidad cultural, discursos hoy tan en boga, demandan ciertos aspectos que no todos asumen en la práctica. Más allá de las políticas de inclusión social, de enfoque diferencial o de equidad de género que muchas veces funcionan para financiar proyectos y mantener metas de gobierno; lo que se propende es generar calidez en los procesos, como asunto fundamental para la calidad y sostenibilidad de los mismos.

La recuperación de la voz del otro es el costo político que pocos asumen y es un primer peldaño para establecer vínculos con las comunidades, la relación con éstas pone en diálogo las subjetividades de quienes las integran. Reconocer y potenciar las subjetividades dentro de las comunidades son acciones primordiales para constituirse a sí mismas en colectivo. La configuración de éste inicia por un reconocimiento en el otro de uno mismo: uno es a través de otro.

Lo anterior apunta a la constitución de comunidades políticas que medien entre las políticas regulatorias y las políticas de bienestar cuyo centro es la conciencia de sí mismo, del otro y del espacio que se habita.

La pregunta por la incidencia afectiva de nuestra labor en las comunidades cobra relevancia: ¿qué le queda a la comunidad? preguntas, reflexiones, otras perspectivas de su quehacer, de sus prácticas, el hecho de haber compartido algo más que un saber instruido. La posibilidad de reconocer sus propias capacidades y constituirse en una comunidad portadora de experiencias vitales que contempla la valía de la subjetividad de cada uno de los integrantes que la conforman. La facultad de constituirse en comunidad política. “*La comunidad política es una comunidad disensual. El disenso no es en principio el conflicto entre los intereses o las aspiraciones de diferentes grupos. Es, en sentido estricto, una diferencia en lo sensible, un desacuerdo sobre los datos mismos de la situación, sobre los objetos y sujetos incluidos en la comunidad y sobre los modos de su inclusión*” (Rancière, 2005, p. 55).

La participación de los educadores artísticos en estas comunidades políticas es esencial. El docente entendido como transformador de su propia realidad que se reconoce como sujeto construido desde narrativas y representaciones culturales diversas. Su constitución identitaria es producto de fuerzas provenientes de sus experiencias vitales. Esta multidimensionalidad requiere ser reconocida en él y en los otros —sus estudiantes— para generar procesos educativos con significación.

Si esto sucede, lograremos trascender la ilusión del *deber ser* de la educación artística y opacaremos la reproducción de un único discurso imperante, verdadero y construido a priori. El afianzamiento de una polifonía se hace necesario.

Para finalizar este apartado, apelo a esta frase de Connelly & Clandinin (1995) que recoge lo que me ha significado estructurar este escrito:

La voz es el sentido que reside en el individuo y que le permite participar en una comunidad [...] La lucha por la voz empieza cuando una persona intenta comunicar sentido a alguien. Parte de ese proceso incluye encontrar las palabras, hablar por uno mismo y sentirse oído por otros... la voz sugiere relaciones: la relación del individuo con el sentido de su experiencia (y por tanto, con el lenguaje) y la relación del individuo con el otro, ya que la comprensión es un proceso social” (p. 20).

Una reflexión final

Más allá de la política de los artistas al aula y de la intervención de éstos en escenarios educativos, lo que habría que pensar entre artistas y docentes, son las maneras como se manifiesta la *condición de lo artístico* en el aula.

Algunas de estas preguntas provocarían el diálogo: ¿cómo entienden los estudiantes las prácticas artísticas?, ¿cuáles son las prácticas cotidianas que realizan los estudiantes con respecto al arte?, ¿qué están entendiendo por éste?, ¿cuál es su experiencia sobre el mismo?, ¿qué modos de circulación identifican? Preguntas que incitan a reconocer los lugares comunes, problematizarlos y renovar el significado de las acciones a través del encuentro con el otro.

La relación colaborativa entre comunidades discursivas de artistas y docentes, está cada vez más en boga y reclama un trato cuidadoso que, siguiendo a Rodrigo (2010), es posible en espacios de tránsito como otra forma de colaboración. “Una —colaboración— que no rechaza o anula la escuela como campo de transformación, pero que tampoco es naif o ingenua en entender las relaciones de poder y los corsés legales donde se inscribe en nuestros días la práctica educativa en las escuelas”.

Precisamente a partir de las reflexiones aquí compartidas, las preguntas planteadas en este apartado se instalan como detonantes para continuar el ejercicio de pensamiento sobre los vínculos entre arte y educación tamizados por el filtro de la investigación-creación.

Desde la experiencia, un asunto que requiere mayores desarrollos y que dará continuidad a las líneas aquí condensadas, es la revisión de la *dimensión colaborativa* (y las múltiples manifestaciones de ésta) entre estos campos de conocimiento.

Referencias

- Aguirre, I. (s.f.). *Cultura visual, política de la estética y educación emancipadora*. Texto compartido en el Seminario de Cultura Visual y Entornos Educativos. Máster en Artes Visuales y Educación (curso 2010-2011). Universidad de Barcelona.
- Barthes, R. (1984). *Fragments de un discurso amoroso* (3a. ed.). México; Bogotá: Siglo Veintiuno Editores.
- Bourriaud, N. (2006). *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Connelly, M. & Clandinin, J. (1995). ‘Relatos de experiencia e investigación narrativa’. Larrosa J. (et ál.). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

- Larrosa, J. (2003). 'La experiencia y sus lenguajes'. Conferencia publicada en la serie *Encuentros y seminarios*. Recuperado de http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf
- Max-Neef, M. (1991). *El acto creativo*. Conferencia dictada en el Primer Congreso Internacional de Creatividad. Bogotá.
- Rancière, J. (2005). *Sobre políticas estéticas*. Barcelona: Museu d'Art Contemporani de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rodríguez, J. (2005). '¿Qué aprenden los que enseñan?' (ponencia). García, R., Zaxxur E. & Giambiagi, I. (orgs). *Cotidiano: Diálogos sobre diálogos*. Río de Janeiro: DP&A Editora. Recuperado de <http://www.humanas.unal.edu.co/red/publicaciones/articulos-y-ponencias/>
- Rodrigo, J. (2010). *Educational tendencies: Discursos y líneas de tensión entre las políticas culturales y las educativas*. Recuperado de www.ypsitene.net/biblio.php
- Vignale, S. (2009). 'Pedagogía de la incertidumbre'. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 48/2. Organización de Estados Iberoamericanos OEI.