



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL

Educación de calidad

FACULTAD DE BELLAS ARTES
LICENCIATURA EN ARTES VISUALES

ACTA DE APROBACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO

Los profesores abajo firmantes, constituidos como Jurado Calificador para presenciar y evaluar la sustentación del Trabajo de Grado titulado:

La creación artística visual como posibilidad para la reflexión educativa

Presentado por el (la, los, las) estudiantes (s):

Nombre	Cédula	Código
Natalia Cacante Rodríguez	1032407050	

Consideramos que dicho trabajo cumple con los requisitos y condiciones necesarios para su aprobación por las siguientes razones:

1. La estructura que muestra la investigadora es pertinente y demuestra coherencia entre lo teórico y metodológico.
2. La investigadora demuestra su capacidad de construcción conceptual.
3. La investigación es pertinente en el contexto de la formación disciplinaria y educativa de la licenciatura.

	NOMBRE	FIRMA	NOTA ¹
Jurado 1- lector	Miguel Rojas Gómez		38
Jurado 2 -lector	Martin Kanek Gutierrez Vargas		38
Jurado 3 -asesor	Néstor Mario Noreña N		45
Jurado 4 - asesor			

CALIFICACIÓN FINAL (Promedio aritmético): 4.0

DISTINCIONES _____

Fecha: 28 de Agosto 2018.

¹ Para la emisión de la nota de sustentación, es indispensable que los jurados se encuentren presentes.

Natalia Cacante

LA CREACIÓN ARTÍSTICA VISUAL COMO POSIBILIDAD PARA LA
REFLEXIÓN EDUCATIVA:
Una experiencia como docente en formación de la Licenciatura en Artes
Visuales.

Natalia Cacante Rodríguez

Asesor Metodológico
Néstor M. Noreña.

Licenciatura en Artes Visuales
Universidad Pedagógica Nacional
2018.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de la conciencia</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 120	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	La creación artística Visual como posibilidad para la Reflexión Educativa: Una experiencia como docente en formación de la Licenciatura en Artes Visuales
Autor(es)	Cacante Rodríguez, Natalia
Director	Noreña, Néstor Mario
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 114 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	CREACIÓN ARTÍSTICA VISUAL; CONOCIMIENTO DISCIPLINAR; REFLEXIÓN EDUCATIVA; ACTO EDUCATIVO.

2. Descripción
<p>Este proyecto aborda la sistematización de una experiencia educativa realizada en un área curricular del programa académico Licenciatura en artes visuales llamado Práctica artística – hoy llamado Laboratorio de creación – espacio de creación y desarrollo de una obra o una práctica artística que le permiten a los estudiantes del programa consolidar un proceso de investigación creación. En este espacio realice un acto educativo en el cual movilice un conocimiento disciplinar práctico en joyería aprendido previamente. Mediante esta actividad se conceptualiza entorno a las categorías de creación artística visual y la reflexión educativa.</p>

3. Fuentes
<p>Se relacionan fuentes bibliográficas son :</p> <p style="padding-left: 40px;">Arendt, H. (1958). <i>La condición humana</i>. Chicago: Novales.</p> <p style="padding-left: 40px;">Arnheim, R. (1979). <i>Arte y percepción visual</i>. Madrid: Alianza Editorial S.A.</p> <p style="padding-left: 40px;">Arnheim, R. (1986). <i>Pensamiento visual</i>. Barcelona: Paidós.</p> <p style="padding-left: 40px;">Bolívar, A. (2002). “De nobis ipsis silemus?”: <i>Epistemología de la Investigación biográfico narrativa en educación</i>. Revista Electrónica de investigación educativa , 4, 40-65.</p> <p style="padding-left: 40px;">Cendales. L y Torres A. (2006). <i>la sistematización como experiencia</i>. La Piragua (23), 1-14. Obtenido de Programa Latinoamericano de Sistematización de Experiencias</p>

del CEAAL: http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/lola_cendales-alfonso_torres-la_sistematizacion_como_experiencia_investigativa_y_formativa.pdf

Cárdenas, R y Troncoso, A. (2014). *Importancia De Las Artes Visuales En La Educación: Un Desafío Para La Formación Docente*. Revista Electrónica Educare, 18(3), 192 - 202. Recuperado el 7 de 9 de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194131745011>

Correa, A. (2014) *La profesionalización en la formación del Artista Docente* (tesis de grado) Universidad Pedagógica Nacional.

Ghiso, A. M. (2011). *Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía*. Decisio, 3 - 6. Obtenido de <http://repositoriodigital.academica.mx/jspui/handle/987654321/21901>

Herrera, J. D. (2010). La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica. *Magis*, 53- 62.

Herrera, J. D. (2013). *Pensar la Educación hacer investigación*. Bogotá D.C: Universidad de la Salle.

Jara, O. (1992). *Para sistematizar experiencias*. Heredia, Costa Rica: Alforja.

Heidegger, M. (2003). *Ser y Tiempo*. Santiago de Chile: Trotta.

Gutiérrez S. (2015) *Práctica Reflexiva Y Narrativas Gráficas De Sí Mismo. La Narrativa Gráfica Como Herramienta Para El Favorecimiento De Reflexiones* (tesis de grado). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Max Neef, M. (1992). *El Acto Creativo. Primer Congreso Internacional de Creatividad*. (pág. 5). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Obtenido de <https://es.scribd.com/document/220732728/El-Acto-Creativo-Manfred-Max-Neef>

Mejía, S. (2012). *Investigación En Educación Artística Y Formación De Docentes En Artes Plásticas*. *Cómo Hacemos lo que Hacemos en Educación Superior*, 12(2), 80 - 90. Recuperado el 16 de 2 de 2018, de

<https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/14438>

Sánchez, A. (1980). *Filosofía de la Praxis*. Barcelona: Siglo Veintiuno Editores.

Sennet, R. (2009). *El Artesano*. Barcelona: Anagrama.

Spravkin, M. (1998). Enseñar Plásticas en la Escuela: conceptos, supuestos y cuestiones. En *Arte y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística* (págs. 93-131). Buenos Aires: Paidós.

Rodríguez, C. (2015) PRISMA Una reflexión sobre la apropiación del conocimiento de dos estudiantes de práctica artística de la LAV a través de su proceso creativo (tesis de pregrado). Universidad pedagógica Nacional. Bogotá.

Viadel, R. M. (2003). *Didáctica de la Educación Artística para primaria*. España: Pearson Education.

Wong, W. (1979). *Fundamentos de diseño bi y tri dimensional*. Barcelona: imprenta juvenil S.A.

4. Contenidos

Introducción: Incluye, justificación, planteamiento del problema, objetivos.

Marco teórico: incluye capítulos de:

Creación artística visual: Concepto de creación en Max Neff: manipulación física: percepción y pensamiento visual: dominio del lenguaje.

Reflexión educativa: acto educativo: análisis estructurante: los conceptos de creación artística visual y reflexión educativa en la práctica artística.

Marco metodológico: investigación cualitativa de orden hermenéutico: sistematización de experiencias: enfoque narrativo: plan de trabajo

Análisis y triangulación de la información: momento #1 taller de diseño modular: momento #2 Procesos de modulación del momento #1 taller de diseño.: Momento #2 materialización. Momento #3 taller de aplicación de resinas. Momento #4 ensayos visuales.

Conclusiones

5. Metodología

Para este trabajo de grado se utiliza la hermenéutica del paradigma cualitativo, dado que este proyecto aborda una interpretación de una experiencia y unos textos o documentos a trabajar. Posteriormente la sistematización de experiencias que permiten entender la lógica y el orden que puede tener una experiencia educativa a la cual se le busca entender el sentido que esta tiene. El enfoque narrativo permite construir un relato que da sentido a la experiencia. Por lo tanto, este trabajo de grado se elabora mediante una narración que se produce desde cuatro momentos que estructuran el relato.

6. Conclusiones

Saber significa a su vez dominar un conocimiento: pues un licenciado en artes visuales, antes que nada debe dominar el área de las artes visuales para así poder transmitir el conocimiento de este tipo de artes en los distintos espacios educativos en lo que estos conocimientos pueden ser comunicados. Pues quien conoce domina y con ello puede proponer y a la vez experimentar. Sólo así puede hablarse y discutirse de aquello que llamamos lenguaje visual, de manera crítica y propositiva. De este modo se puede construir con fuerza aquello que tiene como fundamental el acto educativo: el interés del docente con respecto al proceso de formación que este tiene

Elaborado por:	Cacante Rodríguez, Natalia
Revisado por:	Noreña, Néstor Mario 

Fecha de elaboración del Resumen:	07	08	2018
--	----	----	------

Contenido

1. Introducción	7
1.2 Justificación	10
1.3 pregunta problema	15
1.3.1 Objetivos	16
1.3.1.1 General	16
1.3.1.2 Específicos	16
1.4 Antecedentes	17
2. Marco Teórico	23
2.1 Creación Artística Visual	24
2.1.1 El concepto de creación en Manfred Max Neef	24
2.1.2 La manipulación física en el desarrollo del acto creativo	29
2.1.3 La percepción y el pensamiento sensible	35
2.1.4 Dominio del lenguaje visual	42
2.2 Reflexión educativa	46
2.2.1 El acto educativo	46
2.2.2 El análisis esquematizante	53
2.3 Las categorías de creación artística visual (C.A.V.) y de Reflexión Educativa (R.E.) en el contexto de la práctica artística (PAI)	62
3. Marco Metodológico	67
3.1 La investigación cualitativa	68
3.2 La sistematización de experiencias educativas	70
4. Plan de trabajo	76
4.1 Análisis y triangulación de la experiencia sistematizada	80
4.2 Planeación e intereses del momento proceso de creación	83
4.2.1 Momento 1: taller de diseño modular	85
4.2.1.1 Procesos de modulación del momento #1 taller de diseño	91
4.2.2 Momento #2 materialización	100
4.2.3 Momento# 3 aplicación de resinas	103
4.2.4 Momento 4# ensayos visuales	110
5. Conclusiones	113
Referencias	118

1. Introducción

El conocimiento disciplinar de un docente es lo más importante que este puede tener este para proponer y desarrollar un acto educativo. Esta premisa es la que de aquí en adelante trabajaremos en este documento, puesto que, por un lado, sirve como forma para organizar y sistematizar una propuesta de creación artística visual desarrollada durante el taller de Práctica Artística I -PAI-¹, en el segundo semestre de 2014 y por otro, permite reflexionar la manera en que un conocimiento disciplinar posibilita al docente a pensar organizar y desarrollar actos educativos que movilicen experiencias de aprendizaje a partir de la propia experiencia, en este caso, mi experiencia en la producción de joyería la que atravesó mi proceso de creación artística visual desarrollada en el taller PAI 2014, lo que hizo que, durante la misma comenzará a indagar acerca de cuál es el valor que tiene un conocimiento disciplinar específico –como la joyería- en mi profesión como educadora.

El conocimiento disciplinar se constituye como un valor capital en los procesos educativos, que le permite al docente comunicar y movilizar ese conocimiento en distintos espacios, el cual puede formar parte de ciertos conocimientos productivos. Ese conocimiento disciplinar que es comprendido por el docente, le permite comunicarlo mediante distintas herramientas que se constituyen como maneras en que puede enseñar un determinado conocimiento aprendido. Pero, sobre todo, se

¹ El PAI es un espacio académico hace parte, tanto, del componente de investigación como del componente disciplinar específico práctico-teórico. (ver imagen 1 Anexos) de la malla curricular de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional –ahora denominado laboratorio de creación-. Este espacio académico, se cursa entre sexto y séptimo semestre del programa de formación docente y permite al estudiante de la LAV desarrollar una propuesta de investigación creación, en busca de configurar un saber dentro del campo de las artes visuales que parta desde sus propios intereses, en otras palabras, que el docente en formación de la LAV logre, a partir de su propia “práctica artística” encontrar, explorar y desarrollar procesos de creación artística visual que profundicen en un tema de interés personal a la vez que utiliza y reconoce diferentes lenguajes y dinámicas del mundo teórico práctico de las artes visuales.

debe tener dominio de su área, el cual lo entiende de distintas formas pudiendo ver y proyectar ese conocimiento en otros campos del saber y el hacer, en distintos lugares. Para esto, se ha planteado la organización de la experiencia en el PAI 2014, para que pueda analizarse en cada uno de los aspectos propuestos en el proceso de investigación creación, bajo las categorías que se plantean para ello.

El conocimiento especializado de una determinada área que trasciende de la mera producción de objetos puede convertirse en un acto de creación- educativa si tiene como propósito construir sentido a partir las herramientas que se tienen para ello: por eso acá ese conocimiento que trasciende de la esfera de la mera producción lo llamaremos conocimiento práctico disciplinar, el cual, en el campo de las artes visuales, apunta a la creación artística que moviliza intereses personales en los procesos de creación a través de diversos lenguajes visuales.

Crear, como se verá en este documento, significa transformar, modificar para construir sentido y comunicar lo que se quiere expresar desarrollando habilidades manuales y perceptivas que posibiliten al pensamiento y al lenguaje, en este caso artístico visual, comprender y transmitir ese conocimiento, de manera tal que este pueda ser aprendido y sensibilizado por otras personas en distintos espacios educativos - talleres, salones de clase, etc-. Para ello, este conocimiento se debe organizar y analizar para que pueda formularse las estrategias de comunicación que permite transmitir ese saber. De tal manera, es necesario analizar lo que se sabe, para proyectar ese conocimiento, y buscar estrategias que puedan ser llevada a distintos espacios buscando que lo que se sabe se transmita bajo las acciones más convenientes: a ese proceso lo llamamos reflexión educativa.

Cuando se organizan los contenidos que se desean transmitir, mediante las herramientas e instrumentos educativos que se tiene para ello, le llamamos análisis esquematizante: mientras que el acto que activa ese conocimiento en el espacio que se dispone para ello, las intenciones y los objetivos para ello, lo llamamos acto educativo.

Bajo las categorías, entonces de creación artística visual y la reflexión educativa es que la experiencia del taller PAI 2014 se sistematizará en este proyecto, narrada y descrita de acuerdo a un orden consecutivo en cual se da forma al proceso aquella creación artística visual que nutre una reflexión educativa en el docente de artes visuales, de esta manera se construirá un relato sistemático que permita entender la lógica de esta experiencia, no solo como sucedió lo que sucedió, sino que permite rescatar aquellos elementos que aportan al pensamiento práctico durante el proceso de formación en la LAV.

El documento se estructurará en principio abordando los planteamientos más generales: justificación, planteamiento del problema y el objetivo general y los específicos. Posteriormente se desarrolla el marco teórico, en donde se conceptualiza la categoría de creación artística visual, desde las subcategorías de manipulación física, percepción y pensamiento visual, y finalmente de dominio del lenguaje. La segunda categoría es la de reflexión educativa, la cual se abordará desde las subcategorías de acto educativo y la de análisis esquematizante.

La discusión del documento se construirá bajo los análisis hechos en las matrices realizadas para ello. En este sentido la discusión y la triangulación realizada en el documento podrán consultarse a los anexos de este documento para su verificación.

Se plantea entonces un análisis sistemático y narrativo de la experiencia recuperada de tal manera que puedan ser evidentes todos los aspectos relevantes desde los cuales puedan construirse un relato significativo. Este a su vez estará dividido en cuatro momentos, cada uno de los cuales hacen parte de uno de los procesos llevados a cabo para llegar a la producción de unos objetos materiales que dan cuenta de una investigación creación propuesta en el taller PAI 2014.

1.2 Justificación

Este trabajo de grado aborda algunas maneras en que un conocimiento disciplinar práctico especializado potencializa el proceso de formación como licenciada en artes visuales dentro de la Universidad pedagógica Nacional UPN. Aportando con ello, a la proyección que tiene la Licenciatura en artes visuales LAV a la formación de docentes capaces de asumirse como sujetos transformadores de su entorno, desde unas perspectivas y ejercicios estéticos que consolidan capacidades investigativas para promover ambientes de aprendizaje a través de propuestas que reflexionan sobre las acciones propias de un sujeto, como aquellas que hacen parte de los otros².

A partir de la organización, la sistematización y el análisis crítico y reflexivo de la experiencia surgida en el taller de Práctica Artística I 2104, donde se involucran a

² Tomado del perfil profesional y personal del egresado de la LAV

otros en los procesos de investigación creación, bajo las características de la creación colectiva y los intereses educativos que como docente en formación influyen en los objetivos de la propuesta desarrollada. Por lo tanto, al ser recuperados, interpretados y comunicados con especial interés por construir conocimientos en la educación artística visual permiten la comprensión y transformación de las prácticas que nos hacen docentes, entiendo el conocimiento disciplinar práctico no sólo como procedimientos técnicos que dan cuenta de un interés personal a través de la creación artística, sino que potencializan reflexiones educativas en tanto lo aprendido puede ser enseñado en diferentes contextos y con diferentes intencionalidades. De esta manera, sistematizar mi experiencia aclara la forma en que fue planeada y desarrollada la creación artística visual además de hacer evidente aquellos procedimientos que fundamentan mis intereses como docente en artes visuales , lo cual aporta a una reflexión educativa a partir del proceso de creación artística visual en el que se apropia un conocimiento disciplinar en joyería, como vehículo para movilizar procesos de enseñanza aprendizaje, reconociendo mis procesos de formación como asuntos históricos susceptibles de ser narrados y comunicados.

1.3 Planteamiento del problema

El problema que aborda este trabajo de grado surge a partir de mi proceso de formación como docente en Licenciatura en Artes Visuales (LAV) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). La experiencia desarrollada durante el transcurso del componente disciplinar específico práctico³ me permite reconocer que el proceso de

³ en la organización curricular de la licenciatura en artes visuales, vigente a este proyecto, la asignatura Práctica Artística 2014 se encuentra en el tercer núcleo: Horizontes de sentido; en los componentes disciplinar específico práctico y disciplinar específico teórico. Durante los semestres sexto y séptimo, la investigación creación han de constituir una base para la

formación de un licenciado en artes visuales implica, la configuración de un conocimiento disciplinar que le permite dominar herramientas, instrumentos, técnicas, conceptos, intereses e intenciones de un saber práctico, en el cual inscribe su propio quehacer como docente. Visto de este modo y teniendo en cuenta los aportes de José Darío Herrera⁴, a partir de la investigación de la propia experiencia que desarrollamos como docentes, se puede construir un *saber pedagógico* a partir de la práctica (Herrera, 2010, pág. 59) que en este caso es artística. Se entiende, entonces, que, mediante el dominio de estos conocimientos, el docente en formación ha de formular propuestas de enseñanza que conlleven al desarrollo de un proceso formativo claro. Es necesario tener en cuenta que existen espacios académicos que buscan formar y ayudar a los estudiantes a entender distintos procesos técnicos⁵ en facultad de ser aprendidos, apropiados y proyectados en el quehacer docente, por lo tanto, los actos educativos que este proponga, realice y reflexione pueden transformar la experiencia práctica como conocimiento educativo. El conocimiento disciplinar que surge de la formación del estudiante de LAV en distintos lenguajes y procesos técnicos de las artes visuales le permite organizar, categorizar y esquematizar el desarrollo de sus actos educativos, pues en la medida en que conoce y explora este tipo de conocimiento, a su vez, reconoce las posibles vías por las cuales puede formar a sus estudiantes en esta área de conocimiento

Lo anterior se presenta en la organización curricular de la LAV, la cual dispone de un área para el desarrollo de una Práctica Artística (2014) – ahora denominada

educación artística a partir de la exploración de herramientas y modelos de producción que reconozcan temas críticos, estéticos e históricos del arte.

⁴ José Darío Herrera: doctor en filosofía, Universidad Nacional de Colombia. Investigador en ciencias sociales y de la educación. Profesor asociado de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle, Colombia. Profesor invitado del doctorado en ciencias sociales Niñez y Juventud del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE y la Universidad de Manizales, Colombia

⁵ El proceso técnico como cada una de los modelos y herramientas de producción, los cuales se abordan y experimentan en los distintos momentos del componente disciplinar específico práctico propuesto por la LAV, como lo es el dibujo la pintura la fotografía etc.

laboratorio de creación- en donde el estudiante, docente en formación, a partir de sus conocimientos disciplinares, ha de proponer y desarrollar una problemática de interés personal en términos de investigación creación. En otras palabras, durante este espacio académico ha de producir una obra artística en la cual reflexione no sólo sobre una temática, también sobre el proceso llevado a cabo para la producción de esta, dando cuenta de los resultados como evidencia de los procesos llevados a cabo, al igual que del dominio disciplinar teórico-práctico alcanzado por este. De esta manera, es inevitable reflexionar sobre la práctica realizada, y con ello formular propuestas educativas en cada uno de los escenarios en que los docentes en formación se inscriben.

Al problematizar sobre la relevancia que adquiere un conocimiento disciplinar para la formación del estudiante de la LAV, se plantea de igual modo el concepto de Creación Artística Visual, pues la formación de un conocimiento disciplinar práctico, no sólo busca que los estudiantes conozcan y aprendan unos lenguajes visuales y técnicos, sino que de igual manera plantean que el estudiante proponga productos artísticos que den cuenta de sus procesos de formación en el ámbito visual y plástico. La creación entonces, como se mencionará en el marco teórico, plantea ese proceso de aprendizaje disciplinar práctico a la que quiere llegar en la Práctica Artística realizada en 2014.

Al fortalecer los intereses que tiene el estudiante de la LAV en un conocimiento disciplinar práctico, este puede reflexionar sobre su quehacer educativo como licenciado, y con ello tendrá herramientas con las cuales organizar y estructurar ese conocimiento, de modo tal que este se convierta en un interés educativo que medie

en la formación de sus estudiantes, tal y como lo afirma (Perrenoud, 2004, pág12), un docente que aprende sobre su propia práctica. De esta manera, se formula la siguiente pregunta:

¿De qué manera la propuesta de creación artística visual permite la reflexión educativa en el docente en artes visuales desarrollada en el taller Práctica Artística I (2014)?

Esta pregunta tiene dos puntos a abordar:

- El primero aborda el conocimiento disciplinar en joyería adquirido previamente, como herramienta técnica y conceptual, para proponer el desarrollo una producción artística visual, que aprovecha las posibilidades de la creación colectiva como estrategias para reflexionar aquello que se y que puedo enseñar.
- El segundo trata sobre la reflexión del acto educativo dentro del marco de la Práctica Artística (2014), la cual permite al docente en formación no solo organizar y esquematizar un conocimiento disciplinar en joyería para que pueda ser enseñado, si no que de esta manera lograr un proceso de creación colectiva que permita a los participantes acercarse a un saber nuevo a la vez que permite al docente en artes visuales comprender cuales son aquellos elementos del dominio disciplinar que potencializan un proceso de enseñanza aprendizaje y porque.

Con ello se pretende apoyar la idea general de que para enseñar es necesario saber lo que se enseña, y lo que se sabe enseñar pasa en principio por el hacer, para llegarlo a comprender, pues el conocimiento disciplinar, sobre la base de la Creación Artística Visual, es fundamental para tener dominio del área que se

estudia, permitiéndole al docente formular sus propias estrategias de aprendizaje o procesos formativos mediante una reflexión educativa, que le permita entender cómo y porqué puede enseñar o formar mediante un determinado conocimiento.

La exposición de mi proceso formativo en el ámbito disciplinar dentro de la LAV, específicamente en el taller de Práctica Artística I 2014, permitirá entender las propuestas de creación artística visual que surge a partir de un conocimiento técnico - la producción y el diseño de joyería – adquirido previamente, el cual me sirvió para proyectar unas estrategias educativas que buscan configurar la manera en que puedo enseñar ese conocimiento, teniendo como apoyo para ello unos conceptos preestablecidos del libro de Fundamentos del diseño bi y tridimensional propuestos por Wicius Wong en 1979 La idea de la producción artística que se realiza en las distintas sesiones que se realizaron durante el desarrollo de mi práctica artística con el grupo de personas que se involucraron en el proceso, permite indagar acerca del modo como conocimiento disciplinar práctico fue llevado a un espacio educativo, proceso que, mediante la sistematización de experiencias con un enfoque narrativo permitirá tener lógica, de acuerdo a los momentos significativos que serán analizados es interpretados en este documento.

1.3 pregunta problema

¿Cómo los momentos de la creación artística visual desarrollada en el taller de Práctica artística I 2014, permiten generar reflexiones educativas a partir de mi experiencia como docente en formación de la LAV?

1.3.1 Objetivos

1.3.1.1 General

Comprender los momentos de la creación artística visual desarrollada en el taller PAI 2014 y las reflexiones educativas generadas en este a partir de mi experiencia como docente en formación de la LAV

1.3.1.2 Específicos

- Describir los momentos propuestos y desarrollados durante el proceso de creación artística visual en el taller PAI 2014 a partir de mi experiencia como docente en formación de la LAV
- Analizar los procesos de creación artística visual dados en cada uno de sus momentos y las formas en que estos posibilitan reflexiones educativas que nutren mi experiencia como docente en formación
- Elaborar reflexiones educativas a partir de los momentos de la creación artística visual propuesta en el PAI 2014 que aporten a mi experiencia como docente en artes visuales de la LAV.

1.4 Antecedentes

Para la construcción de los antecedentes de este trabajo de grado se tienen en cuenta dos artículos de investigación y tres trabajos de grado de la Licenciatura en Artes visuales de la Universidad Pedagógica Nacional.

Los artículos de investigación a los que se hace referencia son dos. El primero de Silvana Andrea Mejía Echeverri presentado por la revista *Cómo Hacemos lo que Hacemos en Educación Superior* de la Universidad de Antioquia - Facultad de Educación publicada en el 2012 - Titulado *Investigación En Educación Artística Y Formación De Docentes En Artes Plásticas*. Este contextualiza el proceso de formación de docentes a nivel superior, en el cual se toman conceptos, métodos, y estrategias de la producción artística como elementos para el desarrollo de investigaciones en educación y pedagogía. Describe cómo los docentes en formación proponen y proyectan investigaciones sobre sus propias prácticas pedagógicas en ámbitos escolares. Estos docentes en formación tienen como intereses investigativos la adolescencia, en especial sus de identificación y proyección hacia el futuro expresados a través de procesos de educación artística visual.

Para el desarrollo de sus investigaciones los docentes en formación utilizan como fuente de información primaria aquellas propuestas visuales realizadas por estudiantes escolares y sobre los cuales realizan textos descriptivos para dar cuenta de las expresiones de estos al desarrollar en cada ejercicio propuesto. En este ejercicio descriptivo los docentes recurren a narrar su experiencia en el aula dentro de su proceso como docente en formación, además de ello, los docentes en formación desarrollan propuestas de creación artística visual para dar cuenta de los conocimientos construidos en su investigación. Esto quiere decir que las

producciones artísticas pueden ser tanto fuentes de información como resultados del informe investigativo.

Siendo la experiencia fuente principal para el proceso de pensamiento clarificador, en la complejidad con la que logran observar el mundo, y contemplar el uso del arte en las aulas. (Mejía, 2012, pág. 82) Lo que permite entender es que, si bien el interés por el desarrollo de este trabajo de investigación tiene lugar en la experiencia como docente en formación, este surge al cuestionar la producción artística como una posibilidad para la reflexión educativa, en la cual se desarrollan procesos de investigación que valida su conocimiento en el campo de la educación artística visual.

El segundo artículo es escrito por Ramón Esteban Cárdenas Pérez y Andrés Troncoso-Ávila publicado en el año 2014 por la *Revista Electrónica Educare* de la Universidad Nacional en la ciudad de Heredia, en Costa Rica titulado *Importancia De Las Artes Visuales En La Educación: Un Desafío Para La Formación Docente*. En este caso, se cuestiona la manera en que los procesos de formación docente pueden responder a la reorganización curricular de la asignatura de artes visuales realizada por el Ministerio de Educación de Chile. Para ello los autores realizan una revisión teórica de la redefinición curricular de la asignatura en artes visuales, y de las estrategias de acción de los profesores al transmitir diferentes conocimientos artísticos en la escuela. Preguntándose por la formación inicial de los docentes en tanto la alfabetización de las artes y sus didácticas para el desarrollo de habilidades con potencial creativo a través de distintos lenguajes de expresión visual y plástica que pueden ser útiles en los procesos de investigación desarrollados en contextos escolares, teniendo en cuenta que la “escuela es el lugar en el que se experimentan e intercambian las vivencias personales y colectivas de la mayoría de estudiantes”.

(Cárdenas y Troncoso, 2014 pág 193) Aunque mi proyecto de grado no se encuentra en un contexto escolar, si se sitúa en un proceso de formación docente que recurre a las artes visuales como campo de conocimiento que involucra diferentes conceptos, teorías y prácticas de la producción artística como fuente de herramientas para que el profesorado amplíe las propias prácticas de enseñanza. De esta manera, las producciones artísticas se transforman en herramientas pedagógicas para identificar en los alumnos, los rasgos de la personalidad creativa. El aporte a mi investigación está en la siguiente afirmación

“sin una adecuada alfabetización en torno a las bases curriculares de las artes visuales, el profesorado probablemente no pueda asumir el proceso de enriquecimiento simbólico de los aprendizajes implicados en la disciplina ni menos aprender de la práctica educativa en el aula” (Cárdenas y Troncoso, 2014 pág. 194)

Se comprende que la enseñanza de las artes visuales busca promover la integración de emociones, las experiencias significativas, por medio de la exploración a través de la utilización de diferentes técnicas que ofrecen los lenguajes artísticos para potenciar la generación de ideas con base en el trabajo personal y colectivo donde el proceso creativo está centrado en la retroalimentación constante del docente con sus estudiantes a medida que se desarrollan los trabajos de arte. Siendo esta una base fundamental para estructurar los actos educativos donde el manejo de materiales, herramientas y procedimientos aglutina un conjunto de habilidades psicomotrices al servicio de la expresividad y creatividad.

*Revisión de trabajos UPN: La tesis titulada *Práctica Reflexiva Y Narrativas Gráficas De Sí Mismo. La Narrativa Gráfica Como Herramienta Para El Favorecimiento De**

Reflexiones En Torno Al Quehacer docente de artes visuales presentada en el 2015 por de Santiago Gutiérrez, aborda varios aspectos de esta investigación en tanto da importancia a los procesos de reflexión dentro de la formación docente frente a los procesos de enseñanza aprendizaje resultantes de la producción de narrativas gráficas y libro álbum. En esta ocasión, la producción artística desarrollada a través de narrativas gráficas es un dispositivo que permite a los estudiantes expresar sus experiencias e historias de vida. Se Intenta aportar a la creación de ambientes de creación en el aula donde se desarrollaran prácticas artísticas, en las cuales se pudiera reconocer el contexto social del estudiante, por medio de la experiencia artística de la narrativa gráfica Esta propuesta no se limitaba a la observación, lectura y análisis de este tipo de textos, sino que buscaba que los estudiantes fueran los autores mismos esas narrativas (Gutiérrez, 2015, pág. 15). Desarrolla una investigación de enfoque cualitativo con una metodología hermenéutica que busca develar los sentidos encubiertos que los estudiantes manifiestan en sus narrativas con el fin de comprender mejor sus procesos de aprendizaje (Gutiérrez, 2015, p. 35).

La tesis de Cindy Rodríguez Titulada *Prisma* presentada en 2015 permite encontrar elementos que enfocan mis intereses como docente en las expectativas sobre los alcances del acto educativo, que se han construido durante el proceso de formación en la licenciatura en artes visuales de la Universidad Pedagógica Nacional, observando el proceso creativo llevado a cabo durante el espacio académico Práctica Artística I como resultado de una apropiación de conocimientos pedagógicos en artes visuales. Centrando su atención en cómo los procesos donde dos estudiantes pueden transformar sus conocimientos a través de su formación como docente en artes visuales.

Desarrolla estudio de caso que define elementos en los procesos y componentes de mi creación que influyen en las proyecciones de mi práctica pedagógica. De esta manera su aporte a esta investigación comprende el proceso de creación como un dispositivo pedagógico en la formación de docentes investigadores y reflexivos, a partir de la observación de sí mismos. Los docentes aprenden de su propia experiencia consolidando nuevas construcciones en el proceso de formación que relacionan sus aprendizajes artísticos y pedagógicos.

Por último Annabell Maya Correa para obtener el Título licenciada en artes visuales de la UPN en 2016. Su tesis titulada *La profesionalización en la formación del Artista Docente* observa sistemáticamente el quehacer de un grupo de artistas formadores que participan en el programa de profesionalización pedagógica en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional. Analiza el compromiso que asume el artista como formador, puesto que dicho programa fue creado con el interés de capacitar pedagógicamente a un grupo de artistas plásticos que desarrollan labores educativas en contextos sociales, tal y como lo es la obra Villa Flor con el colectivo Ciclo Vital en Bogotá, en donde estos artistas acompañan a la comunidad durante la creación, montaje, diseño de vestuario y maquillaje de la obra. Evidenciando elementos respecto a la construcción y reconstrucción del rol docente, a partir del aprendizaje de elementos de la teoría pedagógica aportados por la UPN y de la reflexión de la labor pedagógica propia acorde al contexto. Desarrolla una propuesta metodológica planteada por la Investigación Acción Educación Pedagógica y el método cualitativo, es decir, se reconoce que las Prácticas de un Artista Educador deben reflejar un equilibrio entre la reflexión y la crítica de la creación artística en el aula y la utilización de conocimientos teóricos sobre pedagogía. De tal manera el artista educador supera las prácticas dedicadas solo a

la enseñanza de contenidos disciplinares para transitar por el camino de la formación, donde el alumno se complete a sí mismo y al entorno que constituye su vida, procurando ser humanos integrales; para realizar un análisis pedagógico de su práctica permitiendo al artista educador elaborar su propia construcción del saber artístico pedagógico.

Reconoce la educación artística del s XXI como una acción liberadora, crítica y comprometida que contribuye a la cultura y a la sociedad con el fin de construir un desarrollo con sentido humano. Anabel (2016) reconoce al maestro como investigador, en tanto indaga en lo cotidiano de su práctica – artística - consolidando un pensamiento crítico de su hacer, transformando las maneras de ser, hacer y conocer, problematizar la enseñanza de las artes visuales, se reconoce que la didáctica se sirve de arte en tanto propicia métodos con el fin de generar una constante reflexión de lo que sucede en el entorno.

En sus conclusiones reconoce tres elementos que marcan la creación visual en escenarios educativos; el primero es el saber académico, el objeto de la enseñanza evidenciado en contenidos, y enfoques institucionales; el segundo es el saber enseñar, la configuración de estrategias didácticas para que la transmisión del conocimiento provoque aprendizajes significativos; el tercero es el saber experiencia, este último elemento contempla a profesores como a estudiantes como sujetos de aprendizaje mediados por intereses y problemáticas personales y sociales.

2. Marco Teórico

El interés de este trabajo de grado, se centra en entender la manera en que la práctica artística configura procesos educativos dentro de mi formación docente, a partir de las cuales se comprende un conocimiento disciplinar en joyería, como base para el desarrollo de una propuesta de creación artística visual. La cual permite realizar una reflexión educativa que fundamenta los intereses de un docente comprometido con su labor. Para entender este fenómeno será importante, por lo tanto, construir el aparatage teórico que permite entender el problema de acuerdo a una literatura que servirá de apoyo para ello.

La primera de las categorías desarrolladas será la de *creación artística visual* la cual parte de la idea de creación como fundamento del *hacer* disciplinar que aporta a la formación de un docente en artes visuales: para entenderlo se aborda el concepto de *acto creativo* que propone Manfred Max Neef (1992), del cual aborda lo que se comprende como creación, desde el acto educativo en sí mismo. Posteriormente se analizará el concepto de la capacidad de *manipulación física*, sobre la base de los aportes teóricos de Richard Sennet en tu texto *El artesano* (2009). Luego de ello se abordará la idea de la *percepción y el pensamiento* sensible a partir de los planteamientos de Rudolf Arnheim, tanto de sus obras, *pensamiento visual* (1985) y *arte y percepción visual* (1979). Por último, se hará referencia a la importancia del dominio del lenguaje visual en el campo de la educación artística con Mariana Spravkin (1998).

La segunda categoría a abordar es la de reflexión educativa; en ella se hará una breve revisión al concepto de educación desde Fideligno Niño (2011) quien aporta igualmente el concepto de acto educativo. Posteriormente se estudiará el concepto de análisis esquematizante desde Perrenoud (2004). Al entender cómo el pensamiento se organiza para poder entender lógicamente una experiencia educativa, se pasará posteriormente a la idea una síntesis de las categorías abordadas

2.1 Creación Artística Visual

2.1.1 El concepto de creación en Manfred Max Neef

El texto del economista y músico chileno Manfred Max Neef, titulado *El Acto Creativo*, es un documento que da cuenta de su participación en la conferencia impartida en Bogotá, durante el primer congreso de creatividad llevado a cabo en el año de 1992, permite aproximarnos a la categoría de creación artística visual, desde el concepto de *acto creativo*.

Empieza el documento por reconocer una consecuente respuesta a la necesidad del hombre primitivo de sobrevivir como especie, a pesar de las adversidades que el mundo natural representa. Es decir, según el tipo de problemática a las que se enfrenta, ha de recurrir y utilizar las diferentes herramientas que tiene a la mano para solucionar una determinada situación, pues como bien lo menciona; “Todo ser inteligente, por el sólo hecho de serlo, al enfrentar un problema en su entorno se dedica a corregirlo [...] somos seres inteligentes con capacidad de manipulación física” (Max Neef pág.1) Entonces, para enfrentar un problema, se necesita de una solución que cambie aquella situación problemática, lo que implica que toda

solución es en sí una transformación mediante una manipulación física del mundo material.

Para este autor, el ser humano es alguien que se fragmenta para conocer mejor el mundo; un ser que fragmenta la realidad en pedazos y vuelve a armarla, con el objetivo de conocerla. (Max Neef, 1992, pág. 2) Este tipo de fragmentación, en analogía a la ciencia hace referencia al tipo de conocimiento que lleva a la modificación y la transformación del mundo, desde distintas áreas o disciplinas especializadas.

Max Neef (1992) se acerca con ello a una primera definición de lo que significa la creación: “es decir, hemos ido “creando” en esos ámbitos de conocimiento resultante de la revolución científica” (pág.2) La especialización del conocimiento conlleva a unos lenguajes particulares para cada ciencia, en la medida en que el ser humano evoluciona.

Como se mencionó anteriormente, todo problema implica una solución desde la inteligencia y la capacidad de manipulación física, lo que conlleva a acciones locales y específicas. En general, de lo que se trata es de transformar y adaptar el mundo a las necesidades más inmediatas, siendo este tipo de transformación, adaptación o modificación propia del ser humano: un acto de creación.

Lo anterior se relaciona con lo que puede entenderse como creación, en las comprensiones más generales del término definida en un diccionario de filosofía como:

Actividad humana que produce valores materiales y espirituales, cualitativamente nuevos. La creación, definida filosóficamente, constituye una facultad del hombre surgida gracias al trabajo, la cual permite formar una nueva realidad con el material que tiene a su alcance (basándose en el conocimiento de las leyes del mundo objetivo) para dar satisfacción a sus múltiples necesidades sociales (Bunge, 2005, pág. 39)

En esta definición se halla el primer entendimiento de Max Neef al término; una transformación del “mundo material” bajo la cual se crea una nueva realidad, adaptándola a las necesidades propias del ser humano y su mundo, sin embargo, este tipo de transformaciones han de tener un tipo de interés o motivación que va más allá de la propia transformación.

Max Neef (1992) señala que la capacidad de describir y explicar el mundo hacen parte de la construcción de conocimiento y aunque son elementos que permiten construir conocimiento, el reino de la ciencia esta es una dinámica que deja de lado el *comprender*, siendo esto algo mucho más profundo, que no tiene que ver con la ciencia, sino más bien con la percepción, o sea con la capacidad de iluminación (pág.3) que las personas logran trascender de su experiencia particular no solo como elementos que explican la realidad, sino que también la transforman

La comprensión significa para Max Neef la relación del sujeto con la realidad en la que se encuentra, y que la solución de los problemas, son más bien “transformaciones de las cuales somos parte, sin que nos podamos retirar.” (Max Neef, 1992, p. 3) A diferencia de la relación anteriormente señalada, en la que un

problema se resolvía mediante la inteligencia racional que fragmenta el mundo, en este caso se trata de una relación más directa con los objetos, de manera tal que el sujeto se vea afectado por ellos teniendo claro que sólo se puede comprender aquello de lo cual somos capaces de formar parte. Aquello con lo cual somos capaces de integrarnos.

La integración, por lo tanto, constituye para Max Neef (1992) el núcleo de la creación, partiendo de la idea de que la comprensión es “un acto profundamente creativo” (pág.3). La comprensión se define como apropiación, o integrado, de un fenómeno que sólo puede darse cuando el sujeto es capaz de moverse dentro distintas realidades, para configurar una realidad más completa. La integración del sujeto con la realidad que desea transformar, teniendo en cuenta la sensación y su afectación, constituye un problema ontológico, donde se puede decir que “el que comprende es el que hace y el que es” (Max Neef, 1992, p. 4). Al estar inmerso en una realidad que desea transformar, el sujeto no sólo hace parte de ella, sino que de igual manera *es con ella*, se constituye y se reafirma con en ella. El sujeto se potencia en la medida en que transforma su realidad, de acuerdo a una búsqueda de la totalidad.

Cuando el sujeto busca su reafirmación en la transformación de la realidad, esté a su vez genera un acto creativo que comprende la totalidad de esa realidad. El acto creativo, por lo tanto, puede entenderse, como la acción sensible que comprende una realidad para transformarla, integrado todas aquellas realidades que para ello tiene a su disposición y que afectan al sujeto, pues se entiende que el acto creativo es un acto sensible porque involucra al sujeto emocionalmente. Esta comprensión

del concepto de creación, es entendida por Adolfo Sánchez, quien realiza una aclaración de los términos de *praxis* y práctica dentro de la teoría no dogmática del marxismo. Para este autor, el marxismo ha dejado de lado la diferencia entre *praxis* y práctica al entender una igual a la otra. Sánchez señala que la *praxis* desde su acepción etimológica, se debe comprender desde el campo de la acción transformadora del mundo o como actividad creadora. La diferencia que plantea entre *praxis* y práctica, estriba en el hecho de que la práctica como tal hace referencia a la comprensión ordinaria que se tiene de este término, como utilidad para la producción

En estos términos, Sánchez explica que lo práctico tiene que ver con las relaciones de transacción y plusvalía que se realizan de una “actividad práctica” siendo esta útil para algo. Mientras que la *praxis*, en estos términos tendría que ver con algo inútil en la perspectiva de la producción capitalista.

La *praxis* en este caso, conduce al acto creativo porque busca trascender la producción mecánica e industrial a la que lleva la práctica, entendida por el común de las personas; la *praxis* es objetiva porque al ser acción tiene un determinado propósito, una acción que transforme la realidad, que sea consciente de las actividades que se realiza. La creación, por lo tanto, acto humano, no un acto mecánico, pues una cosa es hacer, sin tener una relación afectiva con aquello que se hace: un hacer que describe y que reproduce, lo entiende Max Neef como capacidad de... o dicho en otros términos *capacitación* para algo, entendiendo la capacitación como el desarrollo de ciertas habilidades para desarrollar ciertos actos (especialidad) que pueden realizarse de manera mecánica. Mientras que el crear

implica la sensibilidad, la emoción y todo aquello que hace que el sujeto sea lo que es, siendo este humano, incluyendo en ello la intuición. Dicho de otro modo, lo que Max Neef entiende como creación es la integración que hace el sujeto de todas aquellas realidades que lo afectan - o con las que se siente vinculado - para transformar su mundo, creando algo con lo cual puede autoafirmarse como ser humano.

2.1.2 La manipulación física en el desarrollo del acto creativo

La intención general de este trabajo de grado, es ante todo comprender cómo a través de una práctica artística se construye conocimiento, de modo tal que este mismo pueda ser estructurado y organizado para ser comunicado en un escenario educativo, entendiendo la práctica artística como un proceso de creación que evidencie la apropiación de lenguajes, en este caso, visuales que buscan comprender la manera en que el desarrollo de capacidades para la manipulación física del mundo material permiten a las personas transformar su entorno personal y social. Por lo tanto, es necesario concebir la creación (entendiéndose de manera general como transformación del mundo) mediante la manipulación física – material– la cual concibe la idea de una producción artística visual abordando lo mencionado anteriormente por Max Neff como *la manipulación física del mundo*.

La idea de que el trabajo concibe, diseña y produce la obra de arte, es ya entendida por Hannah Arendt (1993), para quien toda producción o práctica artística necesita de un pensamiento que lo conciba, pero sobre todo de una transformación material del mundo, o dicho de otro modo “algo inmortal realizado por manos

mortales” (pág.185) La obra de arte no sólo es la producción de un objeto, sino que a su vez busca “trascender y liberar en el mundo una apasionada intensidad que estaba aprisionada en el yo” (Arndt 1993 pág. 186) (M2)⁶. Esta búsqueda de la trascendencia del yo, mediante la consolidación de la obra de arte, se relaciona con el concepto de creación definido por Max Neef, puesto que, al transformar el entorno, el sujeto no sólo supe sus necesidades manipulando el mundo material, sino que se autoafirma a partir de dicha transformación, idea que también afirma Sennet (2009) con su postulado *el orgullo al trabajo “bien” hecho*.

En esa búsqueda de autoafirmación, o trascendencia del yo, se hace necesario que el sujeto se reconozca a sí mismo en relación con el otro, es decir, la búsqueda de comunicación, de tal manera que le haga reconocer sus capacidades, sus habilidades, sus experiencias etc. Tal comunicación implica tener el dominio de un lenguaje específico que le permita exteriorizar o manifestar aquello que siente y percibe. Por lo tanto, el lenguaje de la obra de arte requiere de un dominio plástico del mundo material, lo que significa la materialización del pensamiento: “las obras de arte son cosas de pensamiento, pero esto no impide que sean cosas” (Arendt 1993, p.186) pero es de aclarar que la mera manipulación física no conlleva a la trascendencia o autoafirmación del sujeto, en tanto la práctica de dicha manipulación física puede convertirse en acciones mecánicas y vacías.

Es indudable que toda creación y transformación del mundo implica un dominio de las características físicas y materiales de las cosas, puesto que la obra de arte, y en general toda práctica y manifestación artística, es una cosa o produce una cosa

⁶ Esta y todas las referencias marcadas como (M#) son utilizadas durante el análisis y triangulación de los datos que se encuentra más adelante en este documento

física: necesita una producción material, que sirva como medio de comunicación o expresión de eso trascendente que busca el sujeto en el arte (Arendt, 1993) Esta dinámica es ante todo una relación del ser y el hacer. Una búsqueda de autoafirmación y transcendencia del “yo” mediante una actividad; el crear que necesita de un hacer. La producción artística es concebida y a la vez realizada; este proceso necesita de una acción cognitiva que le permita entender por qué y cómo se realiza esta producción.

El dominio para producir una cosa o un objeto tiene que ver con la forma en que se produce tal elemento, teniendo en cuenta la habilidad que ello requiere. No obstante, es claro, que este concepto es problemático en nuestros días dado que tiene una mala reputación al atribuírsele insensibilidad, es decir, la realización de actividades automáticas e inconscientes que devienen en repetición mecánica. Sin embargo, lo anterior no es así como la ven las personas de manos muy bien adiestradas.

La manipulación física en este caso se entiende como la forma en que, mediante la producción material de un objeto, se consigue una reflexión y un pensamiento de esa producción mediante la especialización. Es decir, la práctica, entendida como desarrollo de la producción misma permite al sujeto entender el modo como produce algo, y en esa lógica llegar a entender por qué lo hace. Esto como un entrenamiento afirma Sennet, el desarrollo de una práctica que centra lo posible y particular de lo que se hace, por lo que, entre más se entrene una persona y más practique, tanta más práctica será su mentalidad. La práctica permite que se genere la habilidad de algo, en la medida en que se vuelve sobre lo que se hace,

mejorando los procesos de producción, a partir de la reflexión; en otras palabras, quien domina una técnica debe ser consciente de su hacer: puesto que a medida que la habilidad mejora, aumenta la capacidad para realizar mayor repeticiones (Sennet, 2004) Una continua repetición, permite generar un hábito de producción y con ello la destreza de lograr resolver los problemas que ello presenta: “Hay momentos de hallazgos repentinos que desbloquean una práctica que estaba atascada, pero esos momentos están integrados en la rutina.” (Sennet, 1992, pág. 29) Por lo tanto, cuando una persona desarrolla una habilidad, lo que repite cambia de contenido en tanto las repeticiones son reflexivas y no mecánicas.

La práctica de algo, la repetición de un proceso, es el resultado de una reflexión de las decisiones conscientes sobre la producción, por lo que la creación tiene que ver con la manipulación física, en la medida en que se halla la conexión entre el pensamiento y la aprehensión del mundo. Esta conexión la encuentra Sennet a través de la mano, a la cual se le atribuye “un lugar privilegiado en la creación”. Basándose en diferentes estudios y experimentos realizados por Charles Bell (1794 - 1842) Sennet sostiene que la información más viable para el cerebro proviene de la mano dado que esta parte del cuerpo, permite recibir información fiable del mundo más allá de la apariencia, pues se puede percibir la textura, el peso, y aquellas cualidades plásticas que para el ojo pueden ser “falsas”.

La manipulación física del mundo es ante todo la acción de *manipular*, es decir, que el sujeto siente su mundo, para que este mismo lo conozca en la medida que lo percibe. La práctica, mediante la manipulación, conlleva a que el sujeto *sienta* el mundo a medida que lo comprende físicamente: “Más equilibrada es la versión

según la cual en el proceso de producción están integrados el pensar y el *sentir*.” (Sennet, 1992, p. 11) Esta manipulación conlleva a reconocer las características que tienen aquellas cosas que comparecen al sujeto, que le está a la mano. La percepción del mundo a través del tacto, conlleva a una comprensión más detallada de las cosas, y con ello al conocimiento cualitativo de lo que manipula; el sujeto se hace sensible a su mundo, porque sabe cómo es, cómo se halla este ante él: la práctica, en síntesis, es el desarrollo de las cosas; una forma en que el sujeto es con el mundo, en la medida en que lo experimenta: “Aprender de las cosas requiere preocuparse por las cualidades de las cosas (...) alimentos bien cocinados pueden habilitarse para imaginar categorías más amplias de «lo bueno».” (Sennet, 1992, p.11) aprender de las cosas requiere preocuparse por las cualidades de estas.

En términos generales, para Sennet (1992), la práctica conlleva a una forma de producción que se proyecta a una “buena” y “correcta” producción. Es decir, para crear es necesario hacer, porque en la medida en que se hace, se conoce el mundo que se desea transformar. Y en la medida en que se percibe el mundo mediante la práctica constante y su manipulación física el sujeto consigue generar un acercamiento más próximo de su mundo, lo que implica que, cuando el sujeto lo percibe y lo comprende, se le hace familiar este, con más habilidad y destreza. Se permite indagar, dudar, porque conoce los distintos modos en que se presenta su mundo: y con ello la formación de momentos que conlleva a la creación, como lo es la duda o la curiosidad, porque el mundo se le ha abierto ante él, lo conoce, se le ilumina

La práctica conlleva al conocimiento del mundo a través de su manipulación física y material, generando con ella una experiencia que le da sentido a esa práctica. Solo la experiencia lleva al conocimiento, a la habilidad y a la destreza, (Sennet 1992). La práctica y el dominio de una habilidad permite no solo reconocer las formas en que se puede llevar adelante un proceso creativo, sino imaginar cómo ese proceso puede desarrollarse: “la imaginación comienza con la exploración del lenguaje que intenta dirigir y orientar la habilidad corporal.” (Sennet, 1992 pág. 94). El ejemplo de ello se encuentra en la música, donde se debe dominar un instrumento de manera técnica para conocer sus propiedades y sus capacidades. Las notas musicales son el lenguaje con el cual el instrumento se entiende y se le domina. Estos lenguajes se interiorizan para generar nuevas composiciones, nuevas melodías. Así entendido, la práctica es un proceso que lleva a la imaginación, la exploración y la toma de decisiones, porque el dominio del lenguaje y el conocimiento del mundo mediante su manipulación permite que la transformación se origine en el sujeto “La creencia en la corrección técnica y su búsqueda crea la expresión” (Sennet, 1992, pág. 106) Cuando se domina la técnica, los lenguajes son claros para el sujeto, llevando esa práctica a un orden superior donde la práctica se ordena para generar patrones que le permiten generar códigos.

Los procesos de producción que tiene el sujeto para crear cosas y objetos desde la perspectiva de Sennet, la manipulación física del mundo material requiere de una práctica que permite a las personas aumentar habilidades propias en los procesos de transformación del entorno. Conocer implica entonces tocar, ver, percibir, relacionarse con las características de los objetos y manipularlas para interactuar de manera consciente.

2.1.3 La percepción y el pensamiento sensible

Queda claro con Max Neef y Sennet que la creación es un proceso que requiere de la capacidad para manipular físicamente el mundo material, y que este indudablemente está ligado a los procesos de producción, con las que la humanidad ha aprendido a transformar su mundo; sin embargo, no podemos obviar que, para construir conocimiento, esta capacidad de manipulación física pasa por el sujeto, es decir, por la percepción.

Son las artes y sus lenguajes, el lugar donde la creación y la producción material involucra directamente la sensibilidad y la subjetividad de las personas, mediante la percepción y el pensamiento: "la actividad artística es una forma de razonamiento en la que *percibir* y *pensar* son actos que se encuentran indivisiblemente entremezclados" (Arnheim. 1979, p. 11) consolidando herramientas para la autoafirmación del sujeto. Si entendemos el acto de pensar o el pensamiento como la capacidad de mantener una idea sobre algo que cautiva al sujeto, hay que tener claro que solo se piensa en aquello que capta nuestra atención e interés: el pensamiento "es la capacidad que tenemos de discernir y centrarnos en aquello que queremos percibir." (Ruiz, 1997, p. 5) Pensar es todo aquello que se mantiene, que se resguarda en la memoria (Heidegger, 1953). El pensamiento, según Spravkin (1998), en el campo educativo, tiene que ver con la progresiva conquista de medios que posibiliten a cada estudiante idear, proyectar su mundo Es el proceso que mantiene la atención de algo para proyectarlo y *llevarlo* adelante. La atención se fija en aquello que es de interés del sujeto, en eso que le *llama su atención*: Ya que nadie puede sentir interés por aquello que no se conoce, por lo que solo después de

tomar contacto con ello o con cierto aspecto de la realidad se puede determinar si el deseo de profundizar más se despierta (Spravkin, 1998) En síntesis, el sujeto solo puede transformar su mundo partiendo de sus propios deseos e intereses.

Centrar la atención, implica un proceso sensible por el cual el sujeto encuentra interés en algo, para que haya pensamiento es necesario “contacto sensorial y sensible” (Spravkin 1998 p.106). Esta afectación - sensible - le permite conocer y experimentar con cada uno de estos materiales, en la medida en que identifica su “naturaleza”.

En este sentido, se puede entender que, tanto la percepción como el pensamiento son procesos sensible que median en la manera como se conocen las cosas en el mundo, sus cualidades o características, centrando la mente del sujeto. En palabras de Arnheim: “Mediante el suministro de imágenes de clases de cualidades, clases de objetos y clases de acontecimientos - para este caso - la *percepción* visual procura los cimientos de la formación de conceptos” (Arnheim, 1985, p. 307).

En Max Neef (1992) tanto la percepción como el pensamiento son procesos sensibles que vinculan al sujeto con las diferentes situaciones de su entorno. De igual modo, y de manera más concreta, estos conceptos son entendidos por Arnheim (1985) como los procesos con los cuales conocemos y reflexionamos sobre el mundo a través de los sentidos, es decir de manera sensible.

Para Arnheim, la forma en que se conoce el mundo implica necesariamente tener contacto con este, porque mediante los estímulos recibidos por los sentidos es que se puede llegar a tener una mayor comprensión de las cosas más allá de su mera existencia: “en amplia medida, los seres humanos y los animales exploran y comprenden por la acción y el *manipuleo* antes que, por la contemplación, que es después de todo un fenómeno muy poco frecuente.” (Arnheim, 1979, pág. 12). Es decir, sólo en la medida en que las personas *actúan* y se relacionan con su entorno, construyen conocimiento e involucra procesos más complejos del pensamiento.

La comprensión del mundo pasa por la manipulación de las cosas, lo que conlleva a la comprensión cuando en el proceso media la percepción como un puente para relacionar, reconocer e interpretar alguna “cosa”⁷ generando con ello conocimiento. Para ello, Arnheim (1979) propone dos momentos: el primero tiene que ver con la recolección de la información por medio de los sentidos, y el segundo con el procesamiento de la información recolectada (Pág. 15) Este procesamiento al que hace referencia Arnheim, es la relación de las cosas percibidas, con las experiencias, intereses y con el conocimiento previo del sujeto.

La manipulación del mundo influye la captación de las cosas, las cuales permiten a las personas tener un material con qué pensar y actuar: “solo porque la percepción capta tipo de cosas, esto es, conceptos, puede el material conceptual utilizarse para el pensamiento; e, inversamente, que a no ser que el caudal sensorial permanezca presente, la mente no tiene con qué pensar” (Arnheim, 1985, Pág. 15) La forma en que se comprende el mundo, es una forma de percepción totalizadora,

⁷ esta palabra hace referencia al yo, a los otros y lo otro. ver Fideligno Niño 2011

yendo de lo general a lo particular, puesto que: “Nada que podamos aprender sobre algo individual tiene utilidad a no ser que hallemos generalidad en lo particular” (Arnheim,1985, p. 15) Las cosas en sí mismas, mediante la percepción, comienzan a tener sentido, sólo si se puede percibir en ellas las distintas formas en las que estas están unidas a la demás. Se empieza a generar un juego de relaciones, una búsqueda de soluciones más abierta a los problemas, más amplia para proponer soluciones o formular respuestas. Cuando se relaciona en los términos en que plantea Arnheim, con base en la percepción, el proceso de información conlleva a generar pensamiento y con ello nuevas formas de solucionar un problema.

Es en la mente, desde la perspectiva de Arnheim en donde este proceso deriva en lo que se conoce como imaginación, un proceso de relación de imágenes y conceptos que dan lugar a nuevas ideas: “Abundan las pruebas de que el pensamiento productivo, en cualquiera de las áreas de la cognición, tiene lugar en el reino de la imagería” (Arnheim 1985, p. 11) Las cosas que se perciben son entonces dinámicas en el pensamiento y en la mente de quien los percibe. Estos procesos, mediados por la experiencia del sujeto, que conlleva a la imaginación, construyen nuevas vías para la solución a problemas planteados. “En los primeros niveles orgánicos, el estímulo exige la reacción (...) toda resolución de problemas requiere una reestructuración de una situación problemática dada.” (Arnheim 1985, pág. 37). La percepción entonces es la puerta que abre al pensamiento y con ello a los distintos caminos con el cual el sujeto crea y transforma su realidad.

El sujeto puede llegar a crear a partir del sentir y percibir, porque como se mencionó antes, el proceso de creación parte del hecho de realizar algo a partir de

un mundo objetivo. Pero ello solo se da si se entiende que la percepción, la cual conlleva al pensamiento y con ello a la imaginación, media en el proceso de creación.

En Sennet (2004) por ejemplo, la actividad de elaboración de algo, implica a su vez conocer y familiarizarse con los materiales que tiene para la producción de un objeto. Siguiendo esta lógica, Spravkin afirma que: “los materiales constituyen, en sí mismos, un fuerte estímulo para la acción” (Spravkin, 1998, pág. 111),

A medida que el sujeto conoce y domina aquellas características plásticas del mundo material, desarrolla igualmente la capacidad de comunicar ideas, emociones o situaciones sociales a través de la composición de imágenes. La facultad que tienen los materiales para ser transformados, le proporcionan al sujeto diferentes posibilidades expresivas de acuerdo con el interés que el sujeto tiene, es decir, como lo menciona Spravkin: “Las obras plásticas están hechas con materiales que, lejos de haber sido elegidos azarosamente, fueron escogidos por sus posibilidades de transformación y por lo que sus cualidades pueden aportar a la situación expresiva.” (Spravkin, 1998, pág. 110) estos materiales median en el mensaje o sentido que una obra o práctica artística adquiere en la medida en que estos se articulan para generar una unidad de coherencia.

Es de aclarar que buena parte de lo que percibimos del mundo se debe gracias a la visión, siendo esta una forma de percepción que proporciona información, en gran parte, sobre las características de algo. Mediante la visión se puede observar la ubicación, el color, la forma y otro tipo de elementos que contienen las cosas, por

lo que cumple una tarea activa al proporcionar valiosa información sobre los materiales con que puede llegar a ser elaborada una obra o en los que puede intervenir una práctica artística.

La visión no es una fase previa al pensamiento, un proceso exclusivamente sensorial y pasivo, sino que, todo lo contrario, la percepción visual es un proceso cognitivo activo y complejo. (Marín, 2003 pág. 34) Este proceso involucra todas las acciones de orden cognitivo y sensorial que cumple la visión, proporcionando valiosa información en la que median códigos y conceptos. Ver una obra de arte implica, por ejemplo, apreciar cada uno de los elementos que la conforman, teniendo en cuenta la relación del material con la conformación de sentido.

Una obra de arte o la realización de un objeto cualquiera que pueda considerarse como una imagen, está concebida previamente antes de su finalización, es decir, existe una proyección mental del objeto finalizado mucho antes de que este lo esté. En gran parte la visión no es únicamente ver lo que ya está, sino también lo que se puede proyectar; lo que no existe y se puede imaginar. Una nota musical puede recrear la sensación de algo; la sola sensación, el tono y timbre de esa nota, junto con las demás, proporcionan al artista la imagen de una obra en sí - como ocurría con Beethoven luego de perder la audición. Por lo que la afirmación de Arnheim reafirma la propiedad de la visión como eje fundamental en el arte y en la educación artística: "La perspectiva normal del arte debe complementarse con un enfoque psicológico y educacional que reconozca el arte como forma visual y la forma visual como el medio principal del pensamiento

productivo.” (Arnheim, 1985 pág. 308) por lo tanto, se entiende que la imagen se produce en y por la relación existente entre el sujeto, su contexto y la materia.

En la medida en que el sujeto planea o concibe una obra que busca crear, a su vez proyecta los elementos con que esta se puede llegar a realizar: busca las herramientas, los instrumentos, los materiales con que esta puede construirse. En la vastedad del mundo que lo rodea, el sujeto se dirige sólo a aquellos que le son útiles y le están a la mano para crear aquello que desea. (Marín, 2003, pág. 34). Los materiales y la forma en que se estos se relacionan construyen el sentido mismo de la obra, pues la idea tiene que ser aterrizada a algo perceptible -materializada-: (...) en artes plásticas, la presencia de la materia es indefectible, y su elección así como su tratamiento o procesos de transformación no son cuestiones ajenas a lo que se desea representar: forman parte de la idea y son el vehículo de la sensibilidad” (Spravkin, 1998 pág. 110) Las diferentes relaciones que pueden darse dentro de la obra de arte y las distintas prácticas artísticas, en la medida en que se desarrollan, necesitan de la experiencia que proporcionan las distintas maneras en que pueden relacionarse los materiales.

La interacción con los materiales en la medida en que se desarrolla, se relacionan con conceptos que permiten sintetizar la forma en que se produce una obra o en la manera en que se le contempla visualmente. Una obra puede ser concebida por sus materiales, porque de una u otra manera la proyección mental que se hace de esta se construye con algo que se percibe.

Ya Arnheim entendía que es mediante el suministro de imágenes, clases de materiales, de acontecimientos, etc. con que la percepción visual se construye para sí los cimientos con los cuales recibe y forma conceptos (Arnheim, 1985 pág. 307). Esta idea puede igualmente encontrarse en Marín, para quien toda producción artística involucra la relación de materiales, destrezas y conceptos, una relación recíproca que configura el sentido de la obra: “La elaboración de imágenes y objetos ha sido, generalmente, una actividad bastante especializada porque requiere conocer y practicar una amplia variedad de destrezas, *conceptos* y materiales” (Marín, 2003, pág. 22) Esa especialización a la que hace referencia Marín puede entenderse como los distintos códigos existentes que son abordados, tanto en la creación, como en la forma en que es observada y comprendida una imagen.

Cargada las artes visuales de distintos conceptos a lo largo de la historia, estos ofrecen, tanto para al artista como para el observador, códigos visuales que le permiten configurar la obra. En esta lógica, quien realiza la obra busca utilizar los distintos conceptos o códigos a la mano, los cuales le son convenientes a su creación: “En lugar de imponer esquemas preestablecidos a estas apariencias visuales, busca en ellas formas captables y responde con ellas ante lo que ve. (Arnheim, 1986. pág. 312) Los ojos de quien capta estas imágenes buscan articular estos códigos de manera que pueda interpretar el mensaje que desea comunicar la obra.

2.1.4 Dominio del lenguaje visual

Leer una obra, o escribirla significa que tanto los conceptos como los códigos, implícita o explícitamente enunciados en la obra, configuran un lenguaje con una

estructura, en este caso visual. Las unidades gramaticales que existen dentro de este lenguaje son, como se ha mencionado, a través de las distintas formas en que puede llevarse a cabo una técnica, la manipulación de los materiales, como de aquellos conceptos que dan forma y sentido a la obra o la práctica artística. La idea está presente en Arnheim para quien el lenguaje “Es un conjunto de formas perceptuales –auditivas, cinestésicas, visuales-” (Arnheim, 1985, pág. 242) La idea de que el lenguaje contiene un conjunto de formas perceptuales, tal y como lo menciona Arnheim, da a entender que no sólo se entiende lo que es el lenguaje desde la mera forma en que se configura una lengua - en el sentido literario - sino que de igual manera esas estructuras o códigos que puedan estar presentes dentro de un lenguaje - en este caso de las artes visuales - pueden ser igualmente visuales, aplicado a una forma de lectura más general donde no se va de manera lineal, de un punto a otro, sino que se entiende que el mensaje que se emite es más amplio, teniendo en cuenta que no se interpretará la obra por la lectura de cada uno de sus códigos, sino que en la medida en que existe relación de todos estos.

Este tipo de lenguaje que se da dentro de las artes visuales no es un sistema estructurado, es decir, no se ciñe a unidades formales como puede ser la gramática: por el contrario, como menciona Wong, tales unidades en el lenguaje visual no existen o no están establecidas: “Hay numerosas formas de interpretar el lenguaje visual. A diferencia del lenguaje hablado o escrito cuyas leyes gramaticales están más o menos establecidas, el lenguaje visual carece de leyes obvias.” (Wong, 1979. pág. 41) La realización de una práctica o una obra artística implica a su vez entender los distintos lenguajes con que ésta pueda ser configurada o entendida. El lenguaje visual, contiene conceptos como simetría, armonía, dirección entre otros,

además de aquellos que tiene que ver con la psicología de algo de acuerdo a un determinado código, por ejemplo, el color. Las imágenes que se configuran o se interpretan mediante este tipo de lenguaje, permiten al sujeto desarrollar una determinada sensibilidad que le permite entender la manera en que están hechas las imágenes y con ello la forma de interpretar el sentido de las mismas, mediante una reflexión más profunda y concreta. La comprensión de tales lenguajes sólo es posible porque la práctica artística puede ayudar a comprender los códigos y los conceptos con que este lenguaje se genera.

El lenguaje visual no puede ser entendido como una estructura formal y rígida, que tiene “condición unívoca” de interpretación, es decir, en distintas posturas teóricas, pues como lo menciona Wong no es un lenguaje “estrictamente formal” (Wong, 1979 pág. 13) o sea gramatical. Más bien lo que aborda es la comprensión de los distintos conceptos que de una u otra forma dan sentido a la imagen. En otras palabras, el lenguaje visual es necesario porque sin él una imagen no podría ser entendida en su totalidad, es decir, apreciada en sus distintas dimensiones: plásticas, estéticas o semióticas, entre otras que dan forma y contenido a los estímulos visuales.

En todas partes se puede ver la reproducción impresa o digital de una obra, pero pocas veces se atiende a las características visuales que las conforman: la textura, los planos, las formas. Este fenómeno se da porque en la sociedad actual, la práctica o la Técnica propiamente dicha dentro de las artes se la ha relegado a un plano inferior. Esto ha hecho que muchas de las maneras en que se producen en las imágenes, tanto en las artes como en el diseño, sean omitidas al espectador,

presentándose estas creaciones visuales como inmediatas. Al no tener una comprensión clara de las formas en que fueron producidas, no se tiene claro igualmente los conceptos que tienen estas imágenes, por lo que puede decirse que ese espectador carece de un entendimiento sobre el lenguaje visual. No puede leer claramente una imagen en un sentido amplio porque no entiende, por un lado, la técnica con que fue realizada, y por el otro, los conceptos con que fue pensada y configurada. Una persona, por ejemplo que practica la pintura, puede llegar a entender cómo un cuadro pudo llegar a ser realizado, y con ello el sentido más amplio de la imagen desde una lectura mucho más detallada.

La creación artística visual, en estos términos puede llegar a entenderse entonces desde tres aspectos: *la manipulación física, la percepción y el pensamiento sensible*, y por último *el dominio del lenguaje visual*. Todas ellas forman en conjunto de lo que puede llegarse a entender como el propósito que cumple la práctica artística, concebida formalmente dentro de la propuesta curricular de la LAV. El sentido de una apuesta por la creación artística visual en el contexto de este proyecto, no es necesariamente concebir al docente en formación de este programa académico como un artista puro, sino más bien porque en la medida en que comprende los procesos de producción de una obra, puede de igual forma familiarizarse con las herramientas, instrumentos y conceptos que le dan forma. Asimismo, mediante esta familiarización conceptual y técnica, este tipo de profesional puede saber qué tipo de conocimiento puede llegar a transmitir, comunicar o expresar a sus estudiantes, de manera tal que pueda dominar el interés de su acto educativo - como se verá más adelante - con unos propósitos claros.

Saber hacer se ha entendido hasta aquí cómo saber comprender: tener experiencia de algo, es a su vez es entrever el sentido que tiene la producción de algo para la vida. Crear significa entonces abrir el espectro de la conciencia a un mundo que se presenta como inmediato: por lo que es importante entonces volver sobre el sentido que tiene el concepto de creación para Max Neef bajo unas ciertas pregunta ¿qué sentido la producción artística en la actualidad educativa? y ¿cómo llevar esa producción artística al ámbito educativo? son pregunta que se desarrollará en la medida en que se reflexione sobre el acto educativo en sí mismo.

2.2 Reflexión educativa

2.2.1 El acto educativo

Para poder entender en principio lo que significa la reflexión educativa, es necesario entender el concepto de educación, pues la reflexión surge precisamente de la educación misma, vista esta de manera general como una práctica formadora. En esta lógica, se hace necesario en principio abordar los postulados de Fideligno Niño⁸ (2011), quien afirma que: “En su sentido más amplio y fundamental, entenderemos por educación el proceso social de ayuda y guía para la realización humana individual y colectiva.” (pág.13) La definición de Niño entiende que la educación es una guía o ayuda, una forma de conducir y acompañar al sujeto en su formación, teniendo en cuenta que este no es un sujeto vacío en contenido a modo de tabula rasa, puesto que, aunque no haya recibido instrucción escolar alguna, el

⁸ Filósofo educador de la Universidad San Buenaventura de Bogotá

proceso de su formación está inmerso en los modos socio-culturales de entender el mundo.

Bajo esta concepción, Niño propone que el fin mismo de la educación es la de “acoger y abrir espacios para que cada niño y cada joven vayan realizando solidariamente proyectos de vida” (Niño, 2011 pág. 13) Esto hace referencia a las distintas maneras en que el sujeto podrá formar sus capacidades e intereses mediante procesos de formación, es decir, la educación a fin de lograr en él una influencia intencional y sistemática. Las palabras subrayadas son de valiosa importancia dado que la educación, según Niño, no es un acto, en principio, enteramente autónomo del sujeto, es decir, el sujeto no se forma a sí mismo en unos contenidos contruidos bajo sus propios intereses, sino que en la medida en que hay una guía o una búsqueda de formación, por ejemplo, en una disciplina, el sujeto conoce y reconoce aquello que ha de ser aprendido; a lo que Niño llama esquemas intencionales, concepto que se irá desarrollando en páginas posteriores.

En la medida en que el sujeto se inscribe en una realidad, este mismo comienza a tener contacto con su mundo, y a su vez percibe lo que hay en él. Este proceso, que ya había sido entendido previamente en el capítulo anterior con el concepto de percepción, aquí Niño lo entiende en el acto de aprehender el cual se basa en la sensibilidad del sujeto, la cual capta las cosas del mundo, las cuales estimulan sus sentidos, y permiten que pueda desarrollar su inteligencia. (...) nuestros sentidos aprehenden lo que les estimula como algo que es propio o de suyo, es decir, no como mero estímulo sino como realidad estimulante.” (Niño, 2011, p. 26) en la medida en que el sujeto aprehende las cosas del mundo mediante la educación, la

realidad se entiende como el modo o la formalidad como lo captado queda en el sentir. Por eso, los sentidos son ya inteligentes o *sentientes*.

Para Niño, la educación tiene la tarea de desarrollar en el sujeto la inteligencia, entendiendo este concepto como un acto de aprehensión impresiva, o en otras palabras aprehensión sentiente, pues en el desarrollo de reconocer una realidad, asimilar sus formas, o aprehender las cosas que hay en ellas, se constituye en sí mismo un acto, el cual pasa primero por la sensibilidad del sujeto frente a su mundo: “La inteligencia (...) es un acto; pero no un acto de consciencia, como pensó la filosofía moderna, sino, (...) un acto de aprehensión impresiva o sentiente” (Niño, 2011 pág. 28) La educación bajo estos términos se constituye como un acto sensible con el cual, y bajo el entendimiento de la inteligencia, el sujeto se forma no sólo para aprender un conocimiento: sino que ese conocimiento se constituye como formación de su ser en la realidad.

La educación como acto permite al sujeto confrontar esa realidad en la que se inscribe y con ello, en la perspectiva de Niño, velar aquella verdad con la cual debe vivir el sujeto. “En la verdad real estamos, pensamos y actuamos (...) y a ella tenemos que regresar para contrastar todos nuestros juicios, razonamientos, teorías, acciones y proyectos” (Niño, 2011 p. 33) Por lo tanto, para entender en principio lo que se entiende como reflexión educativa se parte en principio de la afirmación de que la educación, siendo este un proceso de formación del sujeto, tiene como eje principal la acción, concepto con el cual el sujeto entiende y aprehende su realidad, teniendo en cuenta con ello su inteligencia y su sensibilidad.

La idea de acción que propone Niño se basa en el actuar como una forma de relación del sujeto con el mundo, sólo si este busca la transformación de la sociedad: “Sólo somos y nos hacemos personas actuando en la sociedad y el mundo en busca de su permanente transformación y mejora; (Niño, 2011, pág. 31)

La acción en estos términos sirve para contextualizar al sujeto con su entorno y su realidad. La enseñanza, el proceso educativo en sí mismo no se queda en la emisión y recepción de contenidos, sino más bien, en la medida en que se actúa, se comunica algo, de manera tal que se busca la comprensión de todo aquello que pueda ser comprendido. El docente, por lo tanto debe saber con garantía aquello que desea transmitir si es que su objetivo es el de hacer que lo que él sabe sea comprendido por quien lo aprende, por lo que esa “cosa” aprendida por mí me actualiza como “positivo”, esto es, como un algo “puesto” y accesible para cualquiera que se halle en circunstancias idénticas a las mías. Por ese carácter de positividad se convierten las cosas en algo común y comunicable” (Niño, 2011 pág. 32)

La acción mueve, hace del contenido algo de interés: motiva, en este sentido, al estudiante a aprender aquello que se le ofrece, que se le comunica, para que, en el proceso formativo, los lenguajes, los conceptos, los códigos u otros elementos que tiene una disciplina, le sean comunes, como menciona Niño, tanto al docente como al estudiante. Todo ello se valida, según Niño, sólo si se tiene en cuenta el contexto y la realidad en que esos contenidos se inscriben. Pero aquí realidad no significa únicamente realidad de aquello en lo que el estudiante y el docente están presentes: realidad también es aquello como realidad del conocimiento, la verdad sobre su contenido, la manera en que llega a ser enseñado, y por qué ha de ser enseñado;

realidad del contenido es también el sentido que tiene para las personas (estudiantes) que lo aprenden; realidad es el contexto, la tradición histórica y todo aquello que da le da significado. (Herrera, 2010 pág. 56)

Comprender la forma en que se entiende aquí realidad, parte de la idea de que el acto educativo busca movilizar ese conocimiento, de manera tal que cobre sentido para quien lo aprende. En la medida en que se da forma al acto educativo, se configura con ello una estructura que le permite a este acto, formular su sentido, lógica o pertinencia. Estas estructuras dan orden: sistematizan el conocimiento y le permite ser más accesible a aquellos que desean conocerlo. (Niño, 2011 pág. 35)

Bajo estos términos, el acto educativo cobra importancia en el proceso de la enseñanza y la formación a través de las artes, porque si bien el educador puede tener un determinado conocimiento disciplinar este a su vez debe saber cómo transmitir este conocimiento a fin de que sea común a quienes lo transmiten. En la medida en que un educador conoce, comprende y sabe interpretar aquella disciplina práctica o conocimiento, se va formando en él una estructura mental que le permite reconocer las bases históricas, conceptuales y técnicas sobre el que ese saber se inscribe. Comprende, por lo tanto, la realidad de lo se conoce en las distintas perspectivas que tiene para reconocerlo. Saber esa realidad implica entender los distintos lenguajes que posee ese conocimiento, lenguaje que el docente conoce a profundidad y con el cual está familiarizado, para hacerlo común y comunicable. Puesto que “el lenguaje articulado ya no es un sistema de signos, sino un sistema simbólico que le va a conferir a los esquemas intencionales unos poderes y posibilidades insospechados para estabilizar, estructurar y direccionar actuaciones y comportamientos” (Niño 2011, pág. 37) la acción del docente implica la necesidad

de poner en relación lo que sabe, con lo que ha de enseñar en relación con lo que ha de ser aprendido.

El concepto de acción en términos generales, partiendo de la conceptualización que hace Arendt, al respecto, lo entiende como una actividad discursiva, en donde el sujeto trasciende para entenderse este como idea. Esa “forma discursiva” que posibilita la acción debe tener un lenguaje por el cual se hace comunicable: pues cuando existe un lenguaje, este a su vez aclara, entiende, da luz sobre lo conocido: “El lenguaje tiene ese especial carácter reflexivo, que le permite hablar sobre él mismo en un permanente, iluminador y orientador ejercicio metalingüístico.”(Niño 2011, pág. 38) La búsqueda de un discurso que posibilite el entendimiento de aquello aprendido construye a su vez el plexo de sentido con el cual se puede articular otros saberes.

El acto educativo, por lo tanto, visto desde el educador, carga con ello una responsabilidad moral, como lo menciona Niño, porque la trascendencia de un conocimiento, es a sí mismo una construcción social que circula entre quienes ha de ser comunicable. Para Niño esa responsabilidad es moral, dado que por un parte el educador debe estructurar aquello que es contenido comunicable y enseñable, de manera tal que este corresponda a la realidad en la que este conocimiento se inscribe en la verdad que lo constituye: “Nuestras actuaciones serán moralmente buenas en la medida en que los deberes, valores o fines que las estructuran y orientan, permitan realizar y fortalecer dinámicamente la escogencia y ordenación de aquellos bienes que trascienden (...) llevar adelante proyectos de vida (Niño, 2011, pág 41) De esta manera, lo que se busca con el acto educativo es proyectar

los contenidos disciplinares como saberes prácticos, para que a partir de estos se configuran modos de estar en la realidad, por lo que la tarea del docente, en este sentido, es la de tener en cuenta que en “las acciones y actuaciones nos las habemos (...) con nosotros mismos, con los otros y con las cosas.” (Niño 2011, pág. 43) En la medida en que un contenido necesita ser discursivo, a su vez se integran las demás personas a esos contenidos y con ello se construye sentido, esto es de manera social: se construye sentido porque se dialoga, se comunica, se expresa a los demás. Por lo que un contenido disciplinar implica tener una racionalidad intelectual, crítica indagativa que no solo asimile el conocimiento como mero aprendizaje, sino que se convierta en contenido de indagación y comprensión

El acto educativo por lo tanto puede sintetizarse en unos puntos claves para su entendimiento: el primero de ellos hace referencia a que este concepto está basado en la acción, entendida desde la formación de un discurso que trascienda lo sabido por quien lo expresa. Se actúa porque se sabe algo, y se sabe algo porque existe un interés en ello. A su vez, el interés media en la educación, dado que el docente, entendido como guía en la formación del sujeto, direcciona esa formación mediante los intereses que su conocimiento le permite. La estructuración de ese conocimiento le permite organizar, transmitir, comunicar o hacer común ese conocimiento solo si se genera, como menciona Niño (2011) unos esquemas claramente definibles desde los cuales lo conocido se hace comunicable.

En la medida en que el docente entiende esto, se convierte en un agente social responsable del conocimiento transmitido, por lo que el acto educativo va más allá

del mero transmitir, y busca en ello el desarrollo de nuevos discernimientos que fomenten la toma de decisiones conscientes a partir del conocimiento disciplinar.

El propósito de todo lo anterior es comprender que la educación es ante todo acción: pero la acción nace necesariamente de algo que en el educador le interesa, y le interesa en tanto sabe por qué y cómo comunicarlo. Se actúa porque se desea discutir y con ello pensar, con el fin de formar o transformar a partir de la realidad de un conocimiento disciplinar. Esa acción necesita de unos lenguajes, una comprensión desde el hacer, una práctica que ejecute esa acción, que le permitan al docente tener discurso, sentido de lo comunicado, acción sobre lo que enseña. Ello sólo puede darse si en la medida en que el docente se forma mediante un contenido disciplinar, a su vez piensa y reflexiona sobre lo que esté propiamente aprende. Porque la acción si bien es discursiva, necesita esta del análisis que permita llegar a ser válido tal discurso, o por lo menos comprensible para quien lo desea expresar.

2.2.2 El análisis esquematizante

En este punto Será necesario, entender que el docente tiene la responsabilidad de conocer, dominar y familiarizarse con aquellos conocimientos que han de ser *enseñados*, a fin de estructurarlos y esquematizarlos, de modo tal que pueda hacerlos comunicables y expresables a través de distintos recursos didácticos que tiene a la mano para ello. En otras palabras, el docente ha de aprender y apropiarse los conocimientos adquiridos previamente, para transmitirlos como contenidos disciplinares, transformándolos en elementos fundamentales para la formación de

las personas a las cuales va dirigido el acto educativo. Perrenoud⁹ permite comprender esta situación cuando afirma que

Tanto si son concretos como abstractos, no inventamos nuestros actos todos los días. Las situaciones y las tareas se parecen, así que nuestras acciones y operaciones singulares son *variaciones sobre una trama bastante estable*. Podemos llamar a esta trama estable estructura de la acción o *esquema de acción*,
(Perrenoud, 2004, pág.37)

Con ello, el acto educativo no solo queda entendido como una serie de actividades relacionadas con la transmisión de un saber académico, sino que lo convierten en la base sobre la cual el docente ha de generar una postura profesional que fundamenta sus propuestas educativas.

El acto educativo, en primera instancia, necesita de un detonante que le permite al docente en formación entender un determinado lenguaje con el cual puede sentirse familiarizado, y con ello, poder esquematizar este lenguaje a fin de poderlo comunicar. Pero la esquematización y la estructuración de esto implica necesariamente generar un análisis y una indagación sobre tales conocimientos que desean ser transmitidos: el análisis, por ejemplo, permite entender cada una de las unidades presentes en los contenidos del conocimiento obtenido (o construido) y con ello generar la articulación de todos ellos, para la construcción de sentido. Al analizar, se entretajan los conceptos, las ideas y demás elementos presentes en un saber específico. Por lo que sin duda, al momento de referirnos a este proceso, tanto Niño (2011), como Perrenoud (2004) entienden que, tanto el análisis, como la indagación sobre un conocimiento disciplinar, fundamentan el proceso mental que

⁹ Philippe Perrenoud (1944) sociólogo suizo doctor en Antropología y Sociología e investigador y profesor de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra. Sus ideas están reflejadas en uno de sus textos más populares, llamado *Diez nuevas competencias para enseñar* (2000). Tomado de uv.mx

realiza la reflexión: “Reflexionar no se limita a una evocación” sino que esta pasa por una crítica, un análisis, un proceso en el cual se relacionan con teorías, reglas, experiencias, acciones, o imaginaciones que puedan ser “conducidas en una situación análoga” (Perrenoud, 2004, p.31) El valor de este proceso que señala Perrenoud, entendido como reflexión, es una acción que el docente realiza sólo en la medida en que este reconoce la importancia de su autonomía, siendo esta una actitud crítica frente a su propia labor como docente, pues en términos productivos - en el término más amplio de la palabra - Perrenoud señala el hecho de que se debe contar con un cierto grado de autonomía para poder desarrollar un trabajo lo mejor posible: “Incluso en los trabajos menos cualificados, un mínimo de *autonomía en el trabajo (...)* es una condición para el funcionamiento de la producción (Perrenoud, 2004, p. 11)

La importancia de la autonomía en el proceso que lleva a cabo la reflexión - cualquier producción realizada - estriba en el hecho de que esta palabra - entendida desde su acepción etimológica - significa “volver - prefijo *re* - sobre aquello que es flexible - verbo *reflectere* - de generar acción o efecto sobre algo - sufijo *io*. Es decir, la reflexión desde su lectura gramatical, indica un volver, un retornar hacia atrás para pensar o indagar sobre aquello que es acción, o en otros términos, que genera efecto sobre algo que ya se ha hecho y que podrá ser proyectado a futuro. Se reflexiona, por ejemplo, una acción, porque puede ser pensada, analizada y transformada, se reflexiona precisamente porque la acción o la producción relacionan o vinculan algo que afecta al sujeto de manera inmediata. (Se reflexiona, por ejemplo, sobre una decisión importante, pues esta afecta al sujeto que reflexiona, o a otras personas)

Por lo tanto, la reflexión en sí misma depende del grado de autonomía que tiene un sujeto que ejerce una determinada producción o actuación, pues de acuerdo a Perrenoud, solo es mediante la autonomía que el sujeto puede llegar a generar conexiones conscientes entre sus pensamientos y sus acciones, por lo que podrá desarrollar una postura crítica sobre su propia producción: “La autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una *gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción.*” (p.12) Toda reflexión, según Perrenoud, se da sólo en la medida en que existe una experiencia del sujeto con su mundo; “La idea de reflexión en la acción y sobre la acción se une a nuestra experiencia del mundo.”(Perrenoud, 2004, p. 25) Es decir, solo cuando el sujeto actúa, puede, sobre esa acción, generar un proceso de pensamiento y análisis que le permitirán reconocer mediante su propia experiencia, aquellos procedimientos que favorecen o dificultan el desarrollo de sus intereses, pues como bien se sabe, toda acción es situada e intencionada.

Entendida la importancia que tiene el análisis de una experiencia, como momentos de ordenamiento, esquematización y sistematización de una experiencia ¿cómo puede entenderse este proceso en el acto educativo? o dicho más específicamente para el caso de este proyecto ¿cómo puede concebirse desde la reflexión educativa? Primero, es necesario tener claro que el proceso de reflexión al cual hace referencia Perrenoud, es el que específicamente realiza el estudiante practicante en educación; como lo entendimos en el capítulo anterior, un proceso de formación involucra no solo a quien aprende, también involucra a quien enseña, pues para este autor, enseñar es un oficio, un quehacer que se fundamenta en el acto educativo, en la acción de enseñar, es decir, depende de la forma en que el

que el docente realiza su práctica en los espacios de formación que podrá proyectar su quehacer en los procesos educativos. De esta manera, “Formar a un practicante reflexivo es ante todo formar a un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia.” (Perrenoud, 2004, pág.23) La idea de construir, tiene que ver sin duda con el saber analizar cada una de las experiencias que le permiten que le permiten construir competencias y saberes nuevos, como menciona Perrenoud bajo la idea de la experiencia educativa adquirida.

Bajo la idea de que el docente es un sujeto en formación que busca desarrollar la autonomía sobre su labor a partir de su propia práctica, Perrenoud entiende que la reflexión misma conlleva a que este docente pueda formarse a sí mismo una identidad que le permita entender su práctica, de modo tal que tenga un dominio de la disciplina en la que se inscribe, teniendo la capacidad de transmitir los contenidos de esta disciplina, tanto como contenido académico, como experiencia de vida: “Una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad” (Perrenoud, 2004 p 13)

Esto indica que, en la medida en que el estudiante de educación consolida su acto educativo en los distintos escenarios que para ello tiene, va reflexionando en ella, a su vez, interiorizando las distintas estructuras que atraviesan su hacer, su actuar y le insertan en el campo disciplinar en la que se inscribe.

De esta manera, en la medida en que el docente en formación va entendiendo la importancia que tiene la acción en su quehacer educativo, y a su vez, comprende el

saber analizar que acompaña a ese acto: “El *saber analizar* (...), en efecto, - construye - paralelamente conocimientos didácticos y transversales lo suficientemente ricos y especializados para *dar herramientas* a la mirada y a la reflexión sobre la realidad.” (Perrenoud, 2004, pág. 17) La especialización a la que hace referencia este autor, tiene que ver con la forma en que se desarrollan unas estrategias de enseñanza que, por un lado, se interiorizan, porque están ya estructuradas, o se estructuran a partir de la reflexión misma que hace el practicante. Estas estructuras conciben entonces el diseño, la planeación y la ejecución de un acto educativo, de tal manera que pueda ser este “transversal” es decir, en la medida en que son especializados - los conocimientos - pueden llegar a permear otras formas que inicialmente no son concebidas, por ejemplo, por una determinada disciplina, o un determinado conocimiento.

La mirada especializante a la cual hace referencia Perrenoud, se entiende como aquello que ve lo que se conoce en todo aquello en lo que la mirada se fija. En otras palabras, la reflexión, que vuelve especializante el conocimiento adquirido por el educador, tiene como propósito brindar una mirada más aguda sobre la base del conocimiento adquirido, para, por otro lado, encontrar en la realidad aquello que puede ser transversal y entendible mediante los lenguajes que la mirada especializada forma.

Bajo esta lógica, el propósito de Perrenoud es el de: “formar de entrada a gente capaz de evolucionar, de aprender con la experiencia, que sean capaces de reflexionar sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello”. (Perrenoud, 2004, p. 17) En el acto educativo se entendió que la

acción propiamente dicha tiene que ver con *el saber algo*, a partir de un interés experimentado en una determinada práctica. Con ello, es importante entender que el acto educativo, a la par de la reflexión educativa, parten de la experiencia, de la práctica - tanto artística como educativa - llevada a cabo por el estudiante practicante, para que este adquiriera una determinada experiencia y con ello se adentre en el proceso de análisis y comprensión de la misma, es decir de su reflexión. Una de las razones del por qué esto es importante, se debe a que, si bien existen unas determinadas metodologías o “pasos” a seguir para desarrollar una práctica - momentos estructuralizantes - también es necesario reconocer que el estudiante practicante, ya desde antes de realizar su práctica educativa, tiene un saber disciplinar que es de su interés, formado en su práctica artística, saber disciplinar con el cual se forma unos conceptos, unas ideas, unos lenguajes, con los cuales fórmula estrategias de aprendizaje, metodologías de enseñanza-aprendizaje etc., con el fin de poder formar a los estudiantes en una determinada disciplina, bajo unos interés formulados en su saber disciplinar.

De acuerdo a lo anterior, un practicante, que ha desarrollado una práctica artística, a partir de sus intereses, puede reflexionar sobre esa misma práctica, para luego formular unas estructuras de pensamiento y unas metodologías de aprendizaje, con el fin de aplicar estas estructuras y estas metodologías, a un aula de clase o a un campo educativo cualquiera que sea: “Una parte de los formadores ha captado que su única oportunidad de transformar las prácticas de los enseñantes consiste en construir puentes entre lo que ellos hacen y lo que se les propone” (Perrenoud, 2004, pág. 22) El propósito de esto es el de generar docentes en formación “capaces de decidir su propia forma de actuar, sus propios conocimientos, para los

propósitos de la reflexión.” Perrenoud, 2004, p25) constituyendo sobre la reflexión de su propia práctica la base de su conocimiento práctico.

Lo anterior se sustenta en que el hacer artístico, como se mencionó en el capítulo de Creación Artística Visual, forma en el sujeto la capacidad de relacionar conceptos y procesos para la elaboración de un producto artístico que trascienda al mundo de las ideas. En ese capítulo, en palabras lisas y llanas, se afirmó la importancia del *aprender a partir del hacer*: bajo esta premisa, la práctica artística del sujeto es importante en el campo de la educación artística visual, pues en la medida en que el docente en formación reflexiona sobre esa práctica realizada, piensa cómo está le puede servir en un determinado contexto educativo. Esta idea se apoya en la afirmación de Perrenoud, quien menciona que: “La reflexión fuera del impulso de la acción, a menudo es a la vez *retrospectiva* y *prospectiva*, y conecta el pasado y el futuro, (Perrenoud 2011, pág. 35) Esto quiere decir que el educador artístico, debe reflexionar sobre su práctica artística a modo retrospectivo, como mirando aquello “realizado” para luego proponer una acción - prospección - que conlleve a la formación del público o la población a la que desea formar.

En el acto educativo, toda formación, mediada por un interés, tiene como propósito la acción discursiva que busca la transformación de algo; en este sentido, la acción a partir del interés que motiva la acción, se convierte en análisis sobre el que se estructuran los contenidos, se realizan los esquemas y se plantea, como menciona Perrenoud, un modelo prescriptivo, que formula estrategias para que el estudiante, a quien va dirigido el conocimiento, se forme en una mirada crítica e indagativa. (Perrenoud, 2004, pág. 30) El docente en formación entonces, en la medida en que

ordena su pensamiento, es decir, planifica, diseña y conduce su interés artístico a un interés educativo, busca en el desarrollo de todo acto educativo, las distintas formas en que sus propósitos vayan en buena vía, para que al final se logren los objetivos planteados, bajo un cierto margen, como lo menciona Perrenoud, de razón y percepción: “tomando decisiones sobre la base de una mezcla de lógica y de intuición”. (Perrenoud, 2004, pág. 32) que haga coherente y consecuente el desarrollo de su práctica educativa.

En este punto, se ha llegado a entender lo que significa el proceso de la reflexión educativa, partiendo de lo analizado con el acto educativo previamente. Tanto el acto educativo, como la reflexión educativa, son los procesos con los cuales el estudiante practicante cuenta para estructurar aquel saber disciplinar, desarrollado en su práctica artística, previo a la práctica pedagógica. Tanto la una como la otra, configuran el esquema de acción o estructura de acción que menciona Perrenoud, las cuales tiene como fin dar orden y sentido a los intereses previos que tiene el docente en formación para su práctica pedagógica. El acto educativo permite formar el sentido que tiene toda práctica docente a través del concepto de acción; la reflexión analiza e indaga el conocimiento que previamente ha adquirido el docente, en una determinada área, de tal forma que formula estrategias para comunicar o expresar ese conocimiento en un espacio educativo. Sin estos, la práctica docente no tendría sentido para el estudiante practicante, pues carecería de herramientas educativas con las cuales podría estructurar, tanto su conocimiento disciplinar, como su práctica educativa. Visto de este modo, el análisis de la sirve de puente al docente en formación para relacionar su conocimiento disciplinar - artístico visual - con su experiencia educativa. Unidos al propósito mismo de la educación, el acto

educativo y la reflexión educativa, le permiten al estudiante practicante, entender por qué es necesario, en primera instancia formarse disciplinariamente en las artes, para luego transmitir esos conocimientos al campo educativo. De no ser así, la práctica artística se desligara de la práctica educativa, y por lo tanto, el conocimiento disciplinar adquirido previamente no podría ser estructurado para ser aplicado en la práctica educativa. Saber hacer, de este modo, es a su vez saber proponer, para a su vez poder actuar, en el orden del saber crear.

2.3 Las categorías de creación artística visual (C.A.V.) y de Reflexión Educativa (R.E.) en el contexto de la práctica artística (PAI)

Con el capítulo de la Reflexión Educativa se busca delimitar el sentido que tienen el acto educativo para el docente en formación, al igual que el análisis esquematizante que se realiza a partir de la reflexión sobre el acto educativo. Estas ideas se contextualizan en el marco del área curricular de la LAV llamado práctica artística - hoy llamado Laboratorio de creación - un espacio académico el cual permite al estudiante del programa realizar una práctica enfocada hacia la investigación creación artística, desde la cual puede proponer un proyecto o una propuesta visual que le permite comprender los distintos conceptos y técnicas que les sean de su interés. La aprehensión de estos conceptos, procesos y técnicas, les permite a los estudiantes, proyectar su quehacer como educador para la planeación de un acto educativo, mediante unas herramientas y unos instrumentos conocimiento en las artes visuales ya adquirido.

La Práctica Artística, tiene como fin que el estudiante experimente los lenguajes y conceptos que pueda este apropiarse mediante la experimentación, el análisis, y la reflexión, en términos de la educación artística visual, para que dentro de un determinado espacio educativo, pueda estructurar este contenido disciplinar y con ello entender cómo es posible formar a uno o varios sujetos.

Así, la idea de la práctica significa, con base a lo propuesto en Sennet (2009), para quien practicar permite que todo *hacer* se vuelva fluido en el sujeto mediante la repetición, la formación de la experticia, que le permite al sujeto familiarizarse con esa labor, teniendo en cuenta que, para este autor, la práctica constante facilita los procesos llevados a cabo, permitiéndole al sujeto ser “hábil” en lo que realiza. Por el otro, el dominio práctico en el sentido educativo, puede entenderse igualmente en Perrenoud (2004) como un sistema estructurado de disposiciones que permiten interiorizar en el sujeto toda práctica que es constantemente realizada.

Pero de igual forma, la práctica puede entenderse desde el ámbito específicamente de las artes visuales, dado que este se constituye como campo disciplinar que tiende fundamentalmente a la producción material (como se entendió en Sennet, mediante la *manipulación física del mundo material*). El estudiante debe considerar su acto educativo, inscrito en las artes visuales, como la construcción de un saber mediante - o *basado en* - el hacer. Mediante la producción material del estudiante construye conocimiento, el cual se genera, solo en la medida en que se realiza una determinada producción: ha de reflexionar con ello acerca del sentido que tiene esto para su proceso formativo. Reflexionar le permite por lo tanto al docente en

formación analizar el saber disciplinar que este tiene, al igual que concebir y proyectar ese saber a un contexto educativo en específico.

Ese aprender de su propia experiencia, en el marco de la práctica constante y del hábito le permite, como menciona tanto Niño (2011) como Perrenoud (2004), formular esquemas o estructuras de acción, con los cuales ordena su pensamiento y los proyecta a una intención.

La reflexión sirve para perfilar los procesos de enseñanza aprendizaje llevados a cabo por los docentes, para de este modo cuestionarse por qué y cómo fueron formulados y realizados, al igual que corregir esos procesos. La formación adquirida previamente por el estudiante, le permite a su vez entender que su saber es fundamental en su quehacer docente: debe entender, que, como docente en formación en artes visuales, el saber disciplinar es importante para concebir su disciplina como formadora de sujetos.

El saber, el conocimiento en las artes visuales, sitúa al docente en formación en su área específica y le brinda valiosas herramientas con las cuales puede moverse disciplinariamente, de manera tal que su acto educativo sea estructurado y coherente, es decir, que se convierta en fundamental para su profesión, pues según la perspectiva de Hannah Arendt (1996), el docente debe tener claro, no solo el lugar que ocupa como educador, sino que, a su vez, debe reconocerse como educador en una disciplina específica, dado que en el contexto actual, al modo de ver de Arendt, el docente está perdiendo ese conocimiento disciplinar adquirido, y por lo tanto, en la medida en que el docente busca saber algo, para cada momento y para cada área, “esté solamente está adelantado una hora más que el estudiante.” (Arendt, 1996,. pág189) La formación disciplinar, bajo cada una de los componentes

que tiene la LAV en su propuesta curricular, son fundamentales para que el estudiante en formación, adquiera y comprenda esas herramientas artístico visuales con las cuales puede llegar al acto educativo, pues en la medida en que hace, a su vez comprende sobre la base de lo que realiza.

De este modo, al hacer introspección sobre su propio conocimiento, el docente en formación, lo profundiza, lo reflexiona y lo estructura, pues toda esa experiencia “experimentada” forma lo que el documento Orientaciones para la Práctica Pedagógica (2015) llama “la pasión” del acto educativo: “Es ese acto *apasionado*, irrepetible y localizado al que llamamos acto educativo, el que afecta a las sociedades en que nos desenvolvemos. (O.P.P 2015 pág. 5) El apasionamiento al igual que el interés que conlleva ello implícitamente es lo que configura la acción que transforma la realidad en la que el acto educativo del docente formador se desarrolla. Esto es clave en el campo de la educación artística visual, pues indudablemente este campo tiene como propósito promover el proceso de creación, el cual busca la autoafirmación del sujeto mediante la transformación de su realidad; estos procesos están determinados por el nivel práctico que se tengan para construir, manipular, proponer, indagar etc.

Bajo estos supuestos, la práctica artística busca que el estudiante docente en formación, reconozca el valor que tiene la realidad del conocimiento el cual adquiere a lo largo de su formación profesional. En la medida en que se reconoce la importancia que tiene ese “capital cultural” del cual hace referencia el O.P.P (2015). y que puede entenderse de manera muy general como saber, el docente formador tiende a capitalizar ese saber cómo experiencia, para de ahí en adelante, ir

formando un relato que le permita dar sentido a esa experiencia adquirida: experiencia que se construye a partir de: una formación disciplinar adquirida en el transcurso de su vida académica en la LAV.

Las O.P.P. de la LAV., basado en los fundamentos teóricos de la hermenéutica de Ricoeur, enfatiza que la narración es importante en la formación de los estudiantes del programa, pues toda acción, siendo esta discursiva, necesita generar historia sobre aquello realiza el acto educativo, dado lo que se busca con ello es que el docente formador sea “protagonista de su propia historia”. Es decir, en la medida en que se genera un acto educativo, a su vez, se halla con ello el sentido de ese acto, mediante - como ya se mencionó antes - una introspección. (O.P.P, 2015)

La formación de Licenciados en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional implica sin duda alguna reconocer, tanto los procesos formativos de este tipo de profesional, en el ámbito educativo - en lo pedagógico - al igual que su formación disciplinar propiamente dicha, en las artes visuales, para su formación como educador. La Práctica Artística, de este modo, sirve para conocer los contenidos y conocimientos específicos de su área. Es importante hacer énfasis en estos aspectos, pues es el mismo programa académico identifica tres ejes articuladores para tal fin:

- la construcción de un discurso artístico.
- la identificación de las nociones pedagógicas propias de su hacer
- el fortalecimiento de una actitud investigativa.

La importancia del abordaje teórico sobre el concepto de la creación artística visual en el marco de este proyecto y bajo el interés y del proceso de la formación disciplinar de los estudiantes de la LAV tuvo como propósito aclarar el valor que tiene el conocimiento disciplinar y el saber mediante el hacer, para que ese conocimiento disciplinar adquirido le brinde herramientas técnicas y conceptuales con la las cuales puede formar a sus estudiantes. A su vez, el abordaje de la reflexión educativa, permitió entender el proceso por el cual, el saber disciplinar llevado a la práctica educativa cobra valor, en la medida en que formula esquemas de acción que le permitan con mayor eficiencia y claridad al realizar un acto educativo.

3. Marco Metodológico

A partir del planteamiento del problema se entiende que para esta investigación, los momentos del proceso de creación artística visual desarrollado en el taller PAI 2014 requieren de una organización sistémica que permita estructurar y dar valor categorial, a partir de la reflexión de los momentos que pueden considerarse relevantes para mi formación como docente en artes visuales. Apropiando las narrativas como fuentes de información o de “contenido” que validan una práctica como objeto de estudio en la comprensión y transformación de las prácticas educativas, se elige, entonces, para esta investigación, como método la sistematización de experiencias recurriendo a la narración como procedimiento para organizar y categorizar la información, de acuerdo a las categorías de investigación, a las cuales se hace referencia en el capítulo Marco Teórico.

3.1 La investigación cualitativa

El propósito de este proyecto es el de sistematizar el proceso de creación artística visual desarrollado en el taller PAI 2014 para comprender las reflexiones educativas que aportan a mi experiencia como docente en formación de la LAV, lo que hace que el tratamiento de los datos deban abordarse desde una perspectiva amplia que permita configurar el sentido de dicha experiencia, desde la investigación cualitativa teniendo para ello presente la racionalidad hermenéutica, como lo propone Cisterna. Este trabajo de grado se apoya en la investigación cualitativa, pues esta, como menciona Francisco Cisterna (2005) responde a un tipo de investigación que estudia la realidad social e individual partiendo de la idea de la comprensión de lo humano y lo intersubjetivo, sin la pretensión de cuantificar o reducir a estadísticas el comportamiento social a través de lenguajes positivas con los que se da cuenta del objeto estudiado. En este sentido, Cisterna señala que la investigación cualitativa se compone, por un lado, de un interés práctico y por el otro, de un interés emancipatorio. El primero hace referencia a lo hermenéutico y el segundo a lo crítico.

El corte hermenéutico está estrechamente ligado a la investigación cualitativa, dado que esta permite comprender e interpretar la realidad - en el ámbito de lo práctico - por medio de un lenguaje comunicable (Cisterna, 2005, pág. 62). La educación en este sentido, hace parte del ámbito de lo práctico, entendiendo lo práctico en este caso, como el lugar de lo experimentable, por lo que según Cisterna es mediante la hermenéutica en la investigación, que se desea comprender e interpretar los fenómenos sociales que allí se presentan.

La hermenéutica cobra importancia a partir de los siglos XVII y XIX hasta la actualidad, cuando busca una interpretación textual basada en experiencias que puedan ser interpretados como tales. Uno de los precursores de la hermenéutica fue Wilhelm Dilthey (1833 - 1911) quien apuntaba a la comprensión de las experiencias de la vida mediante el uso de la narración. Posteriormente con Heidegger la hermenéutica profundiza en la comprensión de la estructura fundamental del ser

humano, permitiendo de entender la hermenéutica como el fundamento que puede entender todo tipo de conocimiento en el ámbito humano. (Sandoval, 1996) A partir de Gadamer la hermenéutica se entiende como forma de investigación histórica desde la cual parte la interpretación de los fenómenos humanos. En este sentido, se entiende que no existe una sola hermenéutica, ni un sólo método para ser esta aplicada, pues la hermenéutica sólo expone los fenómenos que estudia. Más bien, la tarea que cumple la hermenéutica, con respecto a la comprensión, es el entendimiento mismo de los hechos que posibilitan una experiencia humana.

A partir de esto la investigación cualitativa se constituye como una propuesta que busca comprender e interpretar lo práctico, entendido esto como los fenómenos humanos y sociales “bajo la metáfora de un texto,” (Sandoval, 1996 pág. 67) Sandoval entiende que la investigación cualitativa, expone otras alternativas diferentes de investigación, que de igual forma se constituye como no sistemáticas, en términos del ámbito de las ciencias naturales y las matemáticas. Más radical es Páramo para quien la investigación cualitativa es una afrenta directa al modo en que se presenta la investigación positivista: “La investigación se hace no desde la “investigación cualitativa”, sino desde algún paradigma alternativo no positivista (Páramo y Otálvaro 2006) Esto significa que la investigación cualitativa, busca generar métodos de investigación no convencionales a los establecidos por las ciencias naturales, como la estadística, sino que permitan comprender la complejidad de los fenómenos sociales.

Lo que existe, según Páramo y Otálvaro (2006) no son metodologías, con unas determinadas rutas a seguir, sino más bien una búsqueda de método propio mediante unos planteamientos investigativos que permitan generar el camino

construido para indagar sobre fenómenos sociales en especial las experiencias humanas. A su vez señalan que la validación de la investigación cualitativa se debe, primero, a la estructuración de los sucesivos hallazgos que se van realizando durante el transcurso de la investigación; segundo, a la explicación de toda la información relevante disponible; y tercero a la interpretación planteada sea la más plausible para explicar los eventos o fenómenos interpretados.

La investigación cualitativa sobre la base del mundo de la vida, busca estudiar los fenómenos de la vida y la realidad social de las personas (Ghiso, 2011 pág. 4) Estudia aquellas cosas que son ya sabidas, pero que no se comprenden de manera inmediata; pues una vida experimentada puede ser significativa, pero ello no garantiza que sea a su vez reconocida: “Lo conocido por conocido, no es necesariamente reconocido” (Sandoval, 1996). La investigación cualitativa se sirve de ello para formular las distintas rutas en que esa experiencia puede ser reconocida.

3.2 La sistematización de experiencias educativas

La sistematización, en términos generales, quiere decir clasificar o catalogar datos o información, dentro de un sistema que los organice (Jara 1992) En este sentido, la sistematización de experiencias refiere a una *sistematización crítica* donde la experiencia de los sujetos, se toma como información y permite dar cuenta de la forma en que fue experimentada, o *vivida una experiencia* (Jara, 1992) No obstante Ghiso aclara que “la sistematización, como proceso de construcción crítica de conocimientos sobre la acción, no se alimenta de datos parametrizados” (Ghiso,2011) La organización de las experiencias sirve para dar claridad a cómo

estas se desarrollan, y a su vez para encontrar sentido a aquellas experiencias que son significativas de manera crítica.

El sentido o el significado de una sistematización de experiencias es dado por la forma en que se organiza y se enlazan los distintos momentos experimentados: al ordenar y reconstruir la experiencia se “descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas” (Cendales y Torres, 2006. Pág.1) como ejercicio de metacognición como posibilidad de aprehender del proceso, de recrear y trascender la experiencia. Sin olvidar que la sistematización de se caracteriza por ser una modalidad de investigación abierta y flexible, en los que se tiene en cuenta una secuencia lógica, que permite organizar la experiencia, organización propuesta por Jara (1992) de la siguiente manera:

<i>Punto de partida</i>	Momento en el cual se realiza la experiencia, y en la que se registra esta mediante distintos dispositivos
<i>Preguntas iniciales</i>	En este punto se efectúan las preguntas claves que direcciona y dan sentido a la experiencia: ¿para qué se quiere hacer una determinada sistematización? ¿Qué experiencias se desean sistematizar? ¿Qué aspectos centrales nos interesa sistematizar? ¿Qué fuente de información vamos a utilizar? Y finalmente ¿qué procedimiento se van a seguir?
<i>Recuperación del momento vivido</i>	En este punto lo que se busca reconstruir la historia, y con base en ella, reconstruir y ordenar la información
<i>La reflexión de fondo</i>	¿Por qué pasó lo que pasó?: punto donde se analiza y se sintetiza la

	información, para con ello hacer una interpretación crítica del proceso.
<i>Puntos de llegada</i>	Momento en que se realiza la conclusión del proceso y se comunican los aprendizajes.

La sistematización tiene que ver con el ordenamiento y la búsqueda de una lógica que estructure las experiencias sociales o personales dentro de un “sistema”, que se busca un sistema de organización a modo de secuencia lógica de las emociones, las opiniones y las visiones, para encontrar sentido a aquello que se desea comprender. Esta reconstrucción analítica es dada por los procesos narrativos que requiere rescatar una experiencia, pues narrar es el modo en que se desarrolla y se analiza la información, otorgándole veracidad y coherencia.

Para Ghiso, si bien la sistematización de experiencias debe ir más allá de la reflexión, pues para reconstruir se requiere a su vez de la fragmentación de la experiencia la cual debe darle relevancia a los momentos específicos de la memoria, de modo tal que mediante la reflexión y la interpretación se pueda “aprender de ellas” (Ghiso, 2011, Pág.5) Ese aprender al que hace referencia Ghiso, tiene que ver con la reafirmación de todos aquellos aspectos que generan diálogo entre lo conflictivo y lo positivo, reconociendo “los miedos, impactos y resultados.” (Ghiso, 2011) De este modo, se logra generar la transformación de la experiencia sistematizada a partir de su reconfiguración intencionada.

Por otro lado, la reflexión, sobre la base de la búsqueda de la transformación de la experiencia, es para Jara (1992) una forma de construcción de conocimiento, forma que permite entrever los intereses que llevan a ella y los discursos, que según su

perspectiva, se encuentra en esas experiencias o que emergen de su respectiva sistematización.

Tanto Ghiso (2011), Cendales y Torres (2006) y Jara (1992) están de acuerdo en acudir al relato o la narración para hacer posible la sistematización de experiencia, aun incluso como informe de la misma. Por un lado, Cendales y Torres entienden que la sistematización en el orden de la investigación cualitativa necesita de unas “técnicas expresivas” que utilicen diferentes “dispositivos para activar la memoria” (Cendales & Torres, 2006) Por el otro, Ghiso comprende que existen diferentes dispositivos en el proceso de la sistematización de las experiencias que pueden generar un proceso más orgánico y loable que abogue por la creatividad y la “curiosidad epistémica”, propiciando la capacidad reflexiva y crítica (Ghiso, 2011)

La sistematización da lógica al desarrollo de una práctica que nace de un pasado “ya experimentado”, o de algo ya acontecido que se guarda en la memoria y se traduce en datos a partir de la narrativa construida. Hila los recuerdos significativos que permiten dar sentido a las prácticas educativas, dando a la sistematización su carácter investigativo, por medio de la reflexión y sus relaciones con la narración” (Cendales y Torres, 2006) Entendiendo que en la medida en que se narra se reconstruye lo experimentado y lo vivido. La narración posibilita los distintos modos de abordar los datos desde un tipo de metodología mucho más abierta y flexible sin perder la rigurosidad analítica, posibilitando, como lo menciona Jara, una mayor amplitud metodológica.

Según lo tiende Jara, en la medida en que se construye el relato, se ordenan las experiencias y cobran sentido todas ellas en su conjunto: lo que hace que la narración se convierta en un proceso hermenéutico sobre la base de una investigación cualitativa seriamente realizada (Jara, 1992) Lo anterior significa que, si bien la sistematización de experiencias tiene que ver con un proceso de ordenamiento, a su vez, implica apoyarse directamente en lo hermenéutico “repensando y reconfigurando relatos que ganan amplitud temática y profundidad hermenéutica” (Ghiso, 2011)

La hermenéutica, de este modo, y teniendo en cuenta los planteamientos de Dilthey en el siglo XIX, busca la comprensión y la interpretación de las experiencias de la vida, a partir de la posibilidad que ofrece la narración, la cual para Bolívar, esta última, es la “cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato” permitiendo con ello “construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos.” (Bolívar, 2002 pág. 8) Dada la importancia que tiene la narración dentro del ámbito hermenéutico, y partiendo de la idea de que la sistematización organiza los datos y conforma la estructura de análisis con la cual será abordada la información, la narración se constituye en este trabajo de grado como *un procedimiento* que permite, por un lado, generar la secuencia lógica de los momentos que dan forma a la experiencia analizada, y segundo, genera la triangulación entre los conceptos y las categorías, con las teorías y los datos, de manera tal que pueda interpretarse cada hecho de acuerdo a lo anteriormente conceptualizado.

Siendo así, es necesario aclarar que, desde la perspectiva de María Jesús Agra, que la narración como la posibilidad de “filtrar, organizar y transformar la experiencia de lo personal, para reconstruir un discurso de conocimiento.” (Agra, 2005) siguiendo la lógica de la sistematización de experiencia, la narración organiza la experiencia para hallar sentido y lógica mediante su secuencia lógica (Bolívar, 2002)

La narración en este caso construye el informe que resulta de la sistematización de experiencias, dado que la experiencia que se analizará y se interpretará, transcurre de manera secuencial: un proceso lleva a otro y así sucesivamente. Por tratarse de una experiencia en que se ve involucrado un proceso de creación colectiva, que indaga sobre los procesos de enseñanza aprendizaje a partir de un conocimiento disciplinar, esta transcurre de modo lineal: dividido en cuatro momentos, la propuesta de creación artística visual desarrollada en el taller PAI 2014, se parte con un ejercicio de diseño modular, que luego devino en un momento de materialización, para luego pasar a un taller de pintura con resina, a partir de la manipulación de una serie de materiales dispuestos para ello, y, finalmente, un momento de exposición de las propuestas visuales realizadas en el proceso. Este orden implica por lo tanto, la realización de un relato que permita hilar, como menciona Bolívar, cada uno de los momentos significativos de la experiencia, de modo tal que se expongan los intereses, objetivos y pasos de la misma.

4. Plan de trabajo

La sistematización de la experiencia de la práctica artística en este trabajo, será se realizará acuerdo al orden planteado para ello: la narración hilara los momentos de la creación artística visual desarrollada en el taller PAI 2014, dando orden a esta, para poder ser analizada de manera lógica y secuencial. El análisis en este caso de los datos ofrecidos por la experiencia desarrollada se abordará de la siguiente manera:

Descripción y análisis del contexto de la experiencia: en este sentido se abordarán las características en que se desarrolló la creación artística visual a analizar: tipo de población con la que se llevó a cabo y el contexto académico en que se inscribe la experiencia.

Análisis cronológico; este hace referencia a la manera en que se desarrolló de manera secuencial la experiencia de acuerdo al orden consecutivo. Esta secuencia permitirá entender cómo se estructura lógicamente en cada uno de los cuatro momentos significativos de la propuesta de creación en el taller PAI 2014. Para ello denominan los cuatro momentos para la creación colectiva así: *taller de diseño*, proceso de *materialización*, *taller de pintura con resina* y la muestra “*Ensayos Visuales*”.

El análisis categorial: este proceso se realizara a medida que se narra cada uno de los cuatro momentos del proceso de creación colectiva desarrollado en el taller PAI2014, a partir de las categorías - creación artística visual y reflexión educativa -

y las subcategorías planteadas y desarrolladas en el marco teórico. El análisis de cada una de estas se realizará mediante el registro fotográfico existente de este proceso, y de algunos registros a modo de bitácora desarrollados durante el mismo además se apoyara en algunos comentarios del trabajo de grado Prisma 2015 de Cindy Rodríguez.

Categoría	Subcategorías
Creación artística visual	Manipulación física del mundo material
	Dominio de lenguaje
	Percepción y pensamiento visual
Reflexión Educativa	Acto educativo
	Análisis esquematizante

La creación artística visual, se analizará los distintos productos gráficos y visuales que se realizaron en las sesiones de taller y de materialización propuestos en la práctica artística. Con ello se entenderá, cómo mediante unos conceptos de diseño planteados por Wucius Wong se puede llegar a la comprensión de unos determinados lenguajes visuales, para el proceso de creación, dentro de cada uno de los ejercicios desarrollados en las sesiones, teniendo en cuenta las subcategorías

La *reflexión educativa* analizará tanto los momentos que constituyen a los ejercicios y los planteamientos que se realizaron con los asistentes a los dos talleres, como los momentos que constituyeron, tanto previa, como posteriormente a los ejercicios

realizados con los estudiantes. Estos planteamientos son las bitácoras de los ejercicios, los planes de trabajo elaborados para cada sesión y los objetivos e intenciones que tenía cada ejercicio.

Análisis de documentos: por medio de unas matrices se organizan y describen fotografías que dan cuenta de los cuatro momentos de la creación artística visual a manera de fotoregistros que dan cuenta de la manera en que se desarrollan los momentos, también son evidencia de los objetos producidos y las bitácoras resultantes del proceso de creación propuesto en el PAI 2014, estas tres características permiten tratar estos fotoregistros como documentos que aportan la información que nutre los datos de este proyecto. El análisis de cada una se llevó a cabo teniendo en cuenta los siguientes aspectos: categoría, subcategoría, referencia, descripción y análisis. Con el análisis de estas mismas, se plantearon ciertos criterios de ordenamiento de acuerdo a la información encontrada- lo cual permite a la narración además de llevar un orden consecutivo de la manera en que se desarrolló la propuesta de creación en el taller PAI 2014, permite dar cuenta de las relaciones conceptuales existen entre los datos, las categorías y los intereses formativos como docente en artes visuales.

Elaboración del informe y triangulación: en el apartado 4.1 *análisis y triangulación de la experiencia sistematizada* se desarrollaran los objetivos de esta investigación, utilizando recursos narrativos propios de la hermenéutica, al describir e interpretar los cuatro momentos donde se ve involucrada la creación artística visual mediante los procesos de diseño y producción de una piezas de joyería, desarrollada en el taller PAI 2014, al igual que de la reflexión educativa, partiendo de los actos

educativos y el análisis esquematizante que se realizaron para cada actividad. Se realiza una interpretación de los datos recolectados, atravesados estos por las categorías y subcategorías que alimentan el marco teórico. Además, se tienen en cuenta los aportes realizados por Cindy Rodríguez en su trabajo de grado Prisma (2015) entorno a mi experiencia como docente en formación de la LAV para, finalmente, generar conclusiones que dan cuenta de la reflexión educativa que posibilita el dominio de un saber específico disciplinar práctico en un licenciado de artes visuales. La triangulación por lo tanto, que fue llevada a cabo a través de la narración del proceso de creación, relacionando los conceptos planteados en el marco teórico, para el entendimiento de los categorías que atraviesan a esta investigación, junto con los datos obtenidos de los registros que se realizaron de la PAI 2014. Un ejemplo de ellos es cuando se relaciona la categoría de percepción y pensamiento visual, con la exploración visual que hicieron los estudiantes para configurar un módulo a partir de los elementos que veían a su alrededor. En esta triangulación se usaron las teorías de Arhneim entorno a la percepción y la forma en que el sujeto aprehende el mundo para conocerlo. Pero de igual modo en este mismo momento se reconoce el proceso de la percepción en el acto educativo, donde se realiza una sensibilización de los contenidos, por medio de la percepción del entorno de manera tal que entendieran que para la producción de un diseño es necesario remitirse visualmente a un referente cercano para ello. De esta forma la triangulación da paso a la interpretación de los resultados generados en cada sesión.

4.1 Análisis y triangulación de la experiencia sistematizada

La experiencia que se analizó para este proyecto, fue la que se desarrolló durante el transcurso del área de taller de Práctica Artística I¹⁰- Laboratorio de creación - en el periodo académico 2014-I, la cual estuvo dirigida por la docente Ana María Villate. Esta área tiene como fin el desarrollo de los interés, los conocimientos y las habilidades de los estudiantes, previamente desarrolladas y aprendidas por los estudiantes de la LAV, pues como lo menciona Cindy Rodríguez: “Dicen los documentos oficiales de la licenciatura que el taller de práctica artística permite identificar la potencialidad pedagógica en la exploración de prácticas artísticas contemporáneas” (Rodríguez, 2015 p. 115). Lo que menciona Rodríguez como “potencialidad pedagógica” puede referirse al desarrollo del educador artístico visual en relación a las capacidades artísticas que este puede llegar a tener o aprender, las cuales pueden ser utilizadas para los procesos de enseñanza- aprendizaje en los distintos escenarios educativos en que puedan estas capacidades ser aplicadas.

Para el desarrollo de este objetivo de formación en este espacio de aprendizaje en la LAV, la docente que en su momento dirigía el área, permite la realización, por parte de los estudiantes, de un ejercicio artístico que pensara la instalación¹¹ como medio para para hacer evidentes los interés individuales, en relación a las propuestas artísticas a desarrollar en esta área en particular.

¹⁰ La sensibilización al contenido plástico es la que le permite al estudiante descubrir posibilidades expresivas, situadas en los primeros dos núcleos de formación de la malla curricular de la LAV. El estudiante en estos espacios prácticos tiene la oportunidad de desarrollar habilidades y así identificar qué medio o lenguaje visual es el que más le favorece y le atrae para desarrollar su propuesta de investigación creación.(Rodríguez, 2015, pág 96)

¹¹ Tema del arte contemporáneo propuesto por un estudiante durante la primera sesión donde la docente presenta el plan de trabajo.

En este primer momento de la Práctica Artística, expuse, mediante la video instalación, el interés y el conocimiento previo que tenía sobre los procesos de diseño y producción en joyería; dos propuestas de video presentadas de la siguiente manera: la primera, se realizó mediante el uso de fotografía descriptiva de las herramientas que son usadas para la elaboración de joyería. Usando estas imágenes, en este primer proceso audiovisual donde se configuró un paisaje sonoro apoyada en los sonidos que producen las herramientas al ser utilizadas, en el cual se hace explícita mi experiencia práctica del hacer disciplinar, en la cotidianidad del taller, donde los procesos realizados con las herramientas y materiales consolidan un conocimiento posible de ser problematizado como contenidos de enseñanza. Al respecto, Rodríguez menciona que en este proceso “la técnica, no era suficiente para satisfacer sus interés, puesto que solo mostraba lo que ella hacía, pero podía encontrar una relación de enseñanza aprendizaje” (Rodríguez, 2015, p. 44) Esto se puede interpretar como una exposición de las herramientas como forma de acercar a los estudiantes de la clase a mi proceso de trabajo, pero a su vez una incapacidad por desarrollar el interés educativo implícito en el proceso expuesto, en lo que Rodríguez señala como la relación enseñanza aprendizaje.



10cavfr01 fotoregistro herramientas del tallerde joyería acompañado de un paisaje sonoro de la fabricación de piezas, propuesto en el ejercicio de video instalación como ejercicio en el taller PAI 2014

En el segundo momento del proceso de video instalación propuesto en clase, se realizó un video registró sobre la producción de tres piezas de cobre, con el interés de presentar el proceso de trabajo que se realiza en mi taller, haciendo ejercicios de corte “calado” y pulido. Este proceso evidencia la idea de taller como espacio de producción relacionado con la manipulación de herramientas y a su vez la transformación de materiales en objetos. Entendiendo este proceso de manipulación y transformación como procesos que han sido aprendidos y pueden ser de igual manera enseñados.

En este punto se puede entender, con respecto al interés que se tenía de exponer el video, que la elaboración de un objeto – en este caso de joyería – conlleva igualmente a hacer evidente la manera en que un proceso tal llega a desarrollarse, teniendo en cuenta, tanto las herramientas de producción, los espacios físicos que requiere esta producción, al igual que los procedimientos a seguir para ello. Una primera manera de entender el concepto de creación artística, en este momento, de la práctica artística, es mediante la subcategoría de la manipulación física. En la medida en que se configura el espacio del taller, al igual que las herramientas que se tienen a la mano para ello, se manipulan los materiales junto con los instrumentos que los transforman para en objetos, que previamente han sido diseñado y planificado.



2 Ocavfsv02 registros del video y los objetos propuestos en el segundo ejercicio de videoinstalación explorado en el PAI 2014

En el marco teórico se entendió que la manipulación física, consigue una reflexión y un pensamiento de la producción que se realiza, mediante la especialización, es decir, una práctica constante y cotidiana. La experiencia - como se expresó anteriormente – permite esclarecer el desarrollo de la producción de algo, y en esa lógica llegar a darle sentido y explicación a lo que se hace. Por lo que la realización del video es la muestra de que el saber especializante se hace evidente en proceso previo al desarrollo creativo dentro del área, el cual claramente, tiene un saber disciplinar establecido – especializado en la joyería – desde el cual se puede proponer una práctica con un interés artístico visual definido.

4.2 Planeación e intereses del momento proceso de creación

Las apreciaciones de Rodríguez, con respecto al video realizado deja ver que mi proceso hasta ese momento pretendía, no sólo evidenciar la manera en cómo se produce un objeto en joyería, sino que de igual manera, con ese proceso se buscaba realizar una exégesis del proceso, teniendo este un interés educativo implícitamente proyectado. Sin embargo, como Rodríguez misma lo afirma:

“la estudiante es consciente que este trabajo no le permite enseñar, sino solamente exhibir y es allí, cuando busca la manera de hacerlo, entonces el aprendizaje aparece con el ensayo y el error, y si la instalación no le generaba esas posibilidades de enseñanza, el taller que propondría luego, si lo haría” (Rodríguez, 2015, p. 44).

Entiende esto como un entrenamiento, es decir, el desarrollo de una práctica que centra lo posible y particular de lo que se hace, pues “entre más se entrene uno y más se practique, tanto más práctica es su mentalidad” (Sennet, 1992 pág. 34). Es así que, una práctica permite que se genere habilidad de algo, en la medida en que se vuelve sobre lo que se hace, mejorando los procesos de producción, teniendo en cuenta que toda repetición debe estar acompañada de una reflexión, o sea, quien domina una técnica debe ser consciente de su hacer: A medida que la habilidad mejora, crece la capacidad para aumentar la cantidad de repeticiones. - menciona Sennet - Una continua repetición, permite generar un hábito de producción y con ello la destreza de lograr resolver los problemas que ello presenta: “Hay momentos de hallazgos repentinos que desbloquean una práctica que estaba atascada, pero esos momentos están integrados en la rutina.” (Sennet, 1996, p. 29) Por lo tanto, cuando una persona desarrolla una habilidad, lo que repite cambia de contenido.

Al ser evidente que en el proceso llevado con la videoinstalación se hacía presente, de manera implícita, un proceso educativo mediante la exposición y la explicación de la producción de un objeto, propongo posteriormente a ello la realización de un proceso de creación colectiva con los estudiantes que hacían parte del área de Práctica Artística I en aquel momento. Para ello estructure un plan de trabajo de cuatro momentos para la creación, en donde dos de ellos fueron sesiones de trabajo de taller con los estudiantes y otros dos fueron trabajo de materialización y exposición de los diseños realizados en el taller de joyería y en las instalaciones de la LAV. Este proceso de creación colectiva se enmarcó en los siguientes propósitos: (Anexo n°1. Tabla 2. mo#1-PPA)

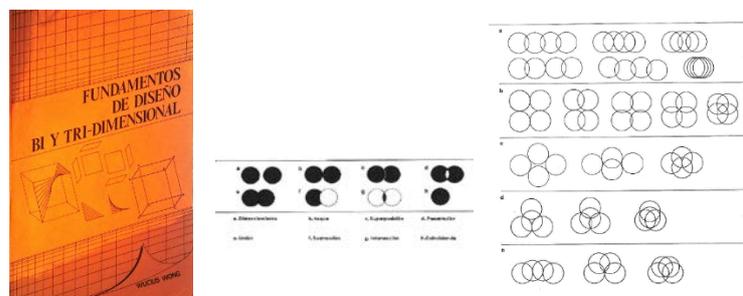
- reconocer los procesos necesarios para la producción de objetos en un taller de joyería
- seleccionar aquellos procesos que pueden ser llevados a espacios de educación que no permitan o que no requieran del acceso a herramientas especializadas para proponer un acto educativo dentro de la práctica artística
- generar un proceso de creación colectiva, vincular esta práctica educativa en los procesos especializados de producción técnica colocando en diálogo la experiencia personal, con los intereses y posibilidades del quehacer docente en artes visuales

El objetivo de ello era que los estudiantes del área de práctica artística se sensibilizan frente a los procesos de producción y elaboración de joyería, mediante el uso algunos conceptos de diseño propuestos por Wucius Wong (1979) en Fundamentos del diseño, y de igual forma, mediante la manipulación de unos determinados materiales de la joyería. Para llevar a cabo esto, se plantearon cuatro momentos de trabajo, estructurados en: *Momento #1 de diseño*, *Momento #2 materialización*, *Momento#3 pintura con resinas* y *Momento #4 ensayos visuales* (Anexo n°1 tabla 2.mo#1-PCC)

4.2.1 Momento 1: taller de diseño modular

Para la primera sesión, propuse un trabajo básico de diseño basado el libro de Wuicius Wong, el cual hacía parte del curso diseño de joyas abordado previamente

en mi experiencia de formación técnica en el SENA¹², este referente conceptual utilizado en este caso como punto de partida para la creación colectiva a proponer. A partir de esto, se explican y describen los conceptos de *módulo* y *tratamiento modular* en un proceso de diseño bi dimensional, necesarios en principio para la configuración visual de elementos de joyería.



3 1refrft01 referente teórico práctico utilizado en el desarrollo del momento 1 diseño modular Wicius Wong

Es necesario aclarar en este punto que como docente debo tener en cuenta que para lograr los objetivos que pueda tener un proceso de enseñanza, se requiere de una exploración teórica y práctica en un determinado campo de conocimiento, el cual permita al docente configurar un saber hacer a partir del cual propone y transforma sus actos educativos, es decir, consolidar un saber educativo a partir de la práctica misma del docente.

Fundamentos de diseño de Wong permite - a grandes rasgos - abstraer formas básicas de elementos que están a nuestro alrededor para construir módulos que permitan al diseñador, proponer una composición visual desde unos conceptos planteados por este autor “alguna suerte de lógica visual, a través de la cual los

¹² Durante el 2009 y el 2010 realicé el programa de formación *técnico en armado de piezas de joyería* en el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA, institución de carácter nacional enfocada en la educación laboral

estudiantes puedan llegar a comprender los elementos del diseño (...) cada una de ellas con variaciones infinitas que se pueden explorar.” (Wong, 1979, p8). Por esto, resulta valioso resaltar esta conceptualización, pues en la primera sesión lo que se buscaba era sensibilizar a los estudiantes con respecto a su entorno, para que mediante esta acción pudiesen encontrar formas que les resultan llamativas, y de las cuales pudieran abstraer un módulo¹³

La planeación de este ejercicio se diseñó de la siguiente manera (anexo n°1 tabla 2. 1refrpccmo#101) Explicación del tema - objetivo y fin de la actividad: explicación de los conceptos planteados por Wong en fundamentos de diseño (repetición, ampliación, reducción, rotación, yuxtaposición etc.). Salida y exploración de los estudiantes dentro de las instalaciones físicas de la Universidad, y ejercicio de dibujo y modulación.

Luego de realizar una breve explicación (15 minutos aproximadamente) de los conceptos y los objetivos de la sesión, los estudiantes procedieron a realizar, con lápiz y hoja en mano, una exploración visual alrededor de la Universidad para encontrar y representar las formas que les fueran llamativas a fin de convertirlas en módulos de diseño.



4 recavfrdm01 registro fotográfico de la sesión diseño modular.

¹³ Forma idéntica o similar que aparece varias veces en un diseño, que tiende a unificar un diseño, deben ser formas simples. Los demasiado complicados se destacan como formas individuales. Wong, 1979 p19

Posteriormente a este momento, los estudiantes regresan al espacio del taller, y comienzan a modificar el dibujo realizado. Desarrollan la exploración visual luego de haber realizado la observación, selección y dibujo de una forma encontrada en el entorno, aplicando los conceptos del tratamiento modular para el diseño bidimensional. Sentados en mesa redonda, cada uno concentrado en su trabajo, sin entablar ningún tipo de conversación con los compañeros, exploran los conceptos del tratamiento modular.

Analizando la disposición de los estudiantes presentes en este primer taller (anexo n°1 tabla 3. *1recavfrdm01* durante la realización del ejercicio modular, se puede entender que durante los procesos de creación se requieren momentos de concentración y trabajo independiente que pongan en juego los conocimientos adquiridos, momento en el cual se puede interactuar individualmente con las propuestas o los fines de la acción que se realiza y en la cual nos encontramos involucrados. La individualización, permitía que el estudiante se concentraba en formular la modulación adecuada, de acuerdo a la explicación realizada, pues al tener que relacionar imagen con concepto, el estudiante debía realizar un proceso de reflexión bastante arduo en donde lo que se veía inicialmente debía ser configurado y abstraído, para ser representado como una forma funcional, pero a la vez sencilla.

Al respecto de este primer momento, Rodríguez (2015) señala que en esta actividad busque “camino para poder proponer su taller, y gracias a su experiencia en la joyería durante 4 años, supo seleccionar una actividad conforme al ambiente” (pág. 55) En este sentido, la realización de esta actividad estaba planteada conforme a mi

experiencia técnica, desarrollada previamente. El interés de exponer un determinado proceso estuvo a su vez proyectado a un propósito educativo, pues en la medida en que se conoce algo, siendo hábil en ello mediante la práctica constante. Se pudo trascender la práctica a un acto educativo que permitiese compartir con los demás aquello que se sabe cómo siendo técnica de un proceso de producción. En este punto será necesario señalar algunos apartados que nos pueden dar pistas del por qué mi interés se genera a partir de la categoría de Creación artística visual, y más específicamente de la subcategoría de manipulación física:

1) *El interés por hacer algo a partir de la creación:* la mera producción, como se menciona en Max Neef, es sólo la producción mecánica; mientras que la producción, junto con la creación, adquiere la sensación y la emoción que implícitamente están dentro del proceso creativo. En este sentido, hacer algo de manera creativa, significa la transformación del mundo desde las emociones y las sensaciones. (M1)¹⁴

2) *La búsqueda de la reafirmación:* en la medida en que un proceso de producción se interioriza dentro del sujeto, este lo configura como conocimiento. El saber hacer, que se configura mediante la producción desea salir del interior del sujeto para exponerse al mundo. Esa exposición es lo que mueve al sujeto a comunicar lo que sabe, buscando con ello reafirmarse a través de los que hace, como ya lo entendía Max Neff (M2) Arendt (M2) y Sennet (M2).

¹⁴ Todas las referencias (m#) son relaciones encontradas con el marco teórico de este documento

El primer punto, con referencia a mi conocimiento previo, tiene que ver con el hecho de que, aprendido el proceso de elaboración de joyería, que, en la medida en que se desarrollaba, se convertía en conocimiento. El saber que produce la producción de joyería, devino posteriormente en habilidad para producir unos determinados objetos, con unos materiales específicos, los cuales a su vez tenían ellos un interés estético. En la medida en que ese conocimiento se desarrollaba, y el interés estético sobre los objetos producidos se generaba, florecía el interés por crear objetos que se configuraran como objetos artísticos más allá del objeto producido en serie: se buscaba la creación de algo, más allá de la producción mecánica. Por lo que el segundo punto tiene que ver con la manera en que se buscaba hacer trascender ese conocimiento, es decir, hacerlo comunicable a otras personas. El interés que generaba comunicar un determinado conocimiento, deviene del hecho de que la producción, al dejar de ser mecánica se hizo individual y creativa, quería trascender a otros ámbitos, fuera del comercial. La búsqueda de un escenario para ello, condujo a que en el espacio de práctica artística, se propusiera la exposición del proceso de elaboración de joyería. Los procedimientos que se plantearon para ello, se propusieron de acuerdo al proceso de capacitación que se realizó en mi formación en el SENA. Con el atenuante de que, en este punto, y como se mencionara más adelante, se planteó el dominio de un lenguaje visual que permitiese a los participantes de la sesión configurar una imagen para ser modulada, a su vez que permitiera generar sensibilización, tanto del entorno que los rodea, como del acto educativo que se estaba desarrollando.

De esta manera, este primer momento responde a la afirmación de realizada por Rodríguez en Prisma, para quien, mi proceso llevado a cabo en la práctica artística,

responde a un “camino” construido a partir de mi experiencia y que a través del ensayo y error, se construye conocimiento con intereses en lo artístico y lo educativo.

4.2.1.1 Procesos de modulación del momento #1 taller de diseño

Entendido hasta aquí la forma en que el desarrollo de mi interés comunicativo se configura, a partir de la construcción de conocimiento que parte de un proceso de producción técnica en joyería, en adelante nos centraremos en los resultados los ejercicios de dibujo modulación realizados por los estudiantes que participaron en este momento. No sin antes, acotar la idea del concepto de percepción y pensamiento sensible, tanto en el ámbito de la creación artística visual, como en el del acto educativo, presentes en la sesión.

La percepción puede encontrarse, tanto en la manera en que se buscó la sensibilización de los estudiantes frente a la búsqueda de los conceptos abordados desde Wuicius Wong, como en el proceso de sensibilización educativa que este produce en mi frente a la búsqueda de entendimiento del proceso de producción que se requiere para la elaboración en el ámbito de la joyería.

La percepción y el pensamiento sensible: El primer proceso de sensibilización hace referencia a la subcategoría de percepción y pensamiento sensible expuesto en la categoría de creación artística visual. (M3) Al pretender que los estudiantes salieran a explorar su entorno para hallar las imágenes que les permitirían realizar las modulaciones bajo los conceptos propuestos, se buscaba un reconocimiento de los

elementos visuales que conforman las cosas dentro de la planta física de la Universidad, y con ello, entender que esos elementos pueden ser abstraídos para configurar una determinada forma. En síntesis, lo que se buscaba era la captación de información por medio de la observación del entorno - captar información a través de los sentidos- (Niño, 2011). Un segundo aspecto de este momento es el pensamiento: este punto es evidente, cuando los estudiantes comienzan a concentrarse en abstraer de los objetos los elementos más importantes que pueden ayudarles a configurar sus módulos. Esto es evidente al mencionarse que los estudiantes estuvieron concentrados, cada uno, en desarrollar su actividad, centrándose individualmente en el ejercicio planteado. El centrarse en una actividad, permitió que esta primera sesión, se desarrolla de manera cognitiva, es decir, se realiza un trabajo mental, para poder plantear un diseño bidimensional.

La percepción en el acto educativo: este proceso se llevó a cabo mediante la sensibilización de los estudiantes frente al conocimiento y la realidad de este. La sensibilización se planteó en este taller mediante la explicación de los conceptos propuestos: posteriormente, esta explicación fue llevada a un entorno físico donde hallaron la relación entre concepto e imagen. El hecho de tener que plantear una idea, y llevarla a cabo a modo de taller, se puede entender, en esta instancia como un primer momento del acto educativo en donde se permite que los estudiantes entiendan mediante un proceso sensible, el modo general de diseño en joyería.

Entendiendo estos dos momentos de la percepción, tanto en la creación artística, como en la reflexión educativa de aquí en adelante se analizarán los distintos diseños modulares que los participantes plantearon, a partir de la observación del

entorno. Para lograr este análisis, se plantea la clasificación de las imágenes de acuerdo al resultado de los dibujos, pues los diseños estaban enfocados a la realización de unos objetos en metal (bronce y plata) los cuales darían cuenta de los diseños planteados por los estudiantes. En este sentido, cada uno de los dibujos, en un segundo momento fue evaluado para saber, si cada uno de los diseños podía realizarse en la técnica planteada. Para esto se plantea el siguiente:

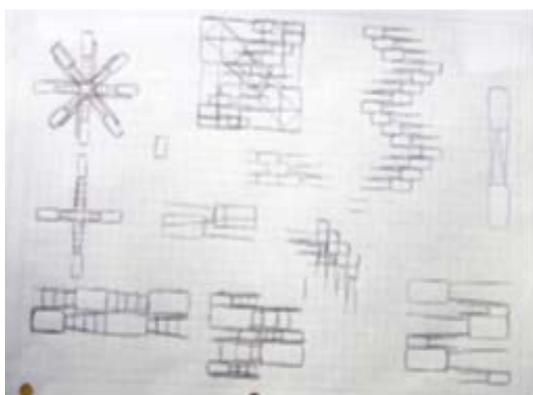
Clasificación de selección	Características de la selección
<i>Materializable</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Los módulos diseñados pueden ajustarse, por sus características, a los materiales propios de la joyería y permitir el desarrollo de la siguiente sesión <ul style="list-style-type: none"> ● Estos diseños logran una composición visual equilibrada, posible de ser fabricado.
<i>Materializable con modificación</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Estos módulos logran abstraer formas y aplicar los conceptos de exploración modular, ● Requieren una nueva exploración modular para poder ser fabricados permitiendo la reflexión visual junto a la experiencia expresada por los creadores
<i>No materializable</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Es una propuesta visual que no da cuenta de un tratamiento modular, pues los elementos gráficos no posibilitan la relación temática con los procesos de producción y creación colectiva

Bajo estos criterios de selección, se organizaron los 7 diseños resultantes de esta sesión de taller, los cuales se analizaron cada uno para entender cuáles eran las características que las conformaban, las formas en que fueron realizados, y la manera en que fueron tratados los diseños modulares en cada caso.

Dentro de cada una de las imágenes que se analizaron se encontraron algunas relaciones que pueden darnos razón de la manera en que pudieron apropiarse los conceptos que estaban desarrollando dentro de la sesión realizada. Estos puntos de

relación se encuentran en las maneras en que fueron realizados cada dibujo y los elementos para cada uno. Por lo que de aquí en adelante se realizará un análisis de este material, para dar con el efecto que tuvieron las indicaciones dadas, y la experiencia sensorial generada a partir de la exploración del entorno.

De acuerdo a la clasificación anteriormente presentado, las imágenes se seleccionaron para materializar cada uno de los diseño. En este sentido, cuatro de los siete diseños realizados pudieron ser materializados, y tres de ellos no se hicieron. Las características para ello se encuentra en la las maneras en que se realizaron los diseño y de igual forma en que fueron apropiados los conceptos. En algunos casos se representaron los módulos con varios diseños, buscando con ello la exploración visual para configurar una imagen equilibrada, mediante los conceptos dados. Esto es evidente, por ejemplo en la imagen *1cavfrdm03*



5 *1cavfrdm03* modulo y tratamiento modular, Alejandro Martínez

pertenciente a Alejandro Martínez, quien tenía para aquel momento, años de experiencia en procesos de ilustración y composición de imágenes con temas afines a la literatura infantil de cuentos e historias fantásticas, evidenciadas en su respuesta gráfica. Módulo de Alejandro Martínez,

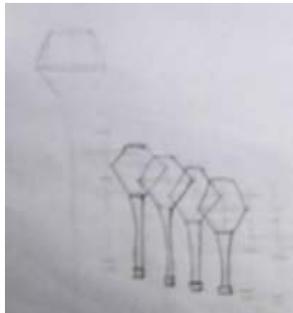
observa el tanque de agua de la UPN que se encuentra sobre el restaurante, centra su atención en estructura formal del objeto en busca de una síntesis visual, logra abstraer una silueta sencilla con la cual explora diferentes posibilidades de organización, aplicando los conceptos modulares definidos al inicio de la sesión. Alejandro Martínez propone diferentes composiciones visuales sobre la base de

una hoja cuadriculada, donde pueden ser comparadas y seleccionadas. Esquematiza el objeto que observa dibujando de manera geométrica las partes más importantes de su composición. Realiza dibujos rápidos a manera de bocetos aplicando conceptos como repetición, reflexión, rotación, ampliación, reducción, generando diferentes composiciones altamente simétricas y equilibradas. Utiliza una hoja cuadriculada la cual aprovecha como líneas guía para el trazo esquemático y geométrico de la forma elegida como recurso de abstracción la estructura geométrica para la síntesis visual.

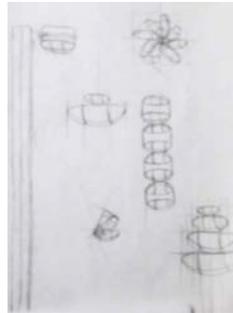
En este sentido, se puede entender el dibujo Alejandro Martínez tiene un potencial de pensamiento práctico, en términos de Sennet (2011), que le permite el desarrollo de una práctica fluida y cada vez más experta de un saber hacer que tenía previamente desarrollado y que se puede ver reflejado en el dibujo realizado. La exploración, le permite generar, como se puede apreciar en la imagen, en la parte superior izquierda, el módulo que se materializó posteriormente.

Puede verse reflejado en el diseño generado por Alejandro, que el proceso de sensibilización se desarrolló de buen modo, o por lo menos se hace visible, dado que el objeto seleccionado por este, tiene una abstracción geométrica equilibrada y simétrica, abstraída de un objeto como un tanque de agua. El estudiante entendió que, si bien el objeto que se observa debe ser representado, este no necesariamente debe ser detallado o figurativo, pues lo que se necesita es un objeto simple y simétrico que pueda ser configurado como módulo. Sin los conceptos establecidos previamente, puede que estas formas hubiesen sido más complejas y por lo tanto más difíciles de llevar al campo de la abstracción.

Este mismo proceso de abstracción se puede evidenciar en otros dibujos como lo es en el caso de (1cavfrdm02), (1cavfrdm05).



6 1cavfrdm02 modulo y tratamiento modular Yonatan España



5 1cavfrdm05 modulo y tratamiento modular Ana María Villate

Quiénes sus construcción, evidencian un proceso de abstracción geométrica que permite simplificar la figura realizada, de manera tal que puede modularse a fin de que genere, como en el caso de 1cavfrdm02 la repetición de una figura a partir de ejes de proyección que le permiten generar un

desplazamiento direccionado y la yuxtaposición de la misma. En el caso de la imagen 1cavfrdm05 se abstrae la forma elíptica de la lámpara de una de las plazas de la universidad. La participante, Ana María Villate, realiza una representación de la figura completa, en la cual se encuentra el módulo seleccionado para la exploración visual. En el caso de estos dos módulos, se clasificaron como Materializados con modificaciones, dado que si bien se hace una abstracción del objeto, no se logra realizar una composición modular posible de ser materializado en un objeto metálico a modo de joyería. Esto quiere decir, que si bien se apropiaron los conceptos, no significa que lograron un objeto modular completamente aprovechable para el proceso final de las dos sesiones. Por motivos que quizás no puedan ser descritos en este documento, los procesos de abstracción y modulación se realizaron teniendo en cuenta los conceptos planteados:



6 1cavfrdm07 modulo y tratamiento modular. Karol Lagos

repetición y yuxtaposición, que se vieron reflejados en unidades de abstracción que pueden ser llevado a una exploración modular más amplia, pero solo si es modificado para ser llevado a cabo en metal.

Sucede algo diferente en el caso de *1cavfrdm07* modulo que si bien es geométrico, no llegó a ser materializado, porque de igual forma no pudo ser modificado. Karol Lagos realiza una exploración espontánea de la representación de una figura geométrica proponiendo una proyección consecutiva de algunas aristas de un cubo, incluye un óvalo que al parecer construye a partir del trazo de ejes base para la composición visual. Pero a pesar de este proceso de abstracción geométrica realizada por Lagos, no se logra en este diseño consolidar una figura materializable: el objeto parece estar más preocupado por la perspectiva, dado que construye un cubo en perspectiva isométrica. Esto imposibilita encontrar un modelo equilibrado, simétrico y armonioso que pueda ser trasladado a un objeto de metal: ocurre de igual modo con el módulo propuesto por Andrea Moore López en la imagen *1cavfrdm08*, el cual no propone un módulo a partir de una figura sino que hace uso de su memoria e imaginación para dibujar un objeto completo, opta por señalar con una “cota” un fragmento del objeto que es ampliado y sobre el cual aplica tramas o texturas visuales, sin embargo, a pesar de que existe una composición esquemática no logra consolidar un módulo, más bien lo que se plantea en este último caso es una estructura esquemática que parece ser modelada por una figura humana.

Un caso particular de los siete diseños planteados es el caso de la imagen *1cavfrdm06* de Diego Chisco, el cual recrea gráficamente un elemento que lleva consigo en su atuendo, eligiendo de este determinados detalles para representar

utilizando color y escala de grises para dar sentido compositivo a su módulo, además utiliza un elemento caligráfico. Aunque aplica algunos de los conceptos explicados durante la sesión, no es un boceto escogido para materializar puesto su nivel de complejidad en tanto más que un módulo visual parece una composición gráfica con una intención o dominio simbólico específico.

En los casos de los diseños propuestos en esta sesión que no son materializados, se puede hallar una característica implícita en el proceso de realización de cada uno de estos diseños: el hecho de que las tres personas que los propusieron no salieron del salón en el que se llevaba a cabo el taller, lo que posiblemente no les permite sensibilizarse con su entorno, y por lo tanto no logran observar referentes visuales que puedan ser tratados como módulos, o, como en el caso de Andrea Moore, referentes mentales que usa para la representación. El proceso de sensibilización en el entorno permitió que las demás personas tuvieran referentes visuales muchos más amplios, con los cuales podían explorar diseños más complejos. Mientras que los tres casos presentados, limitados por aquello que hace parte de sí mismo o que contemplaban mentalmente.

Un caso diferente pero muy llamativo fue el que planto en la imagen *1cavfrdm04* Diana Córdoba, pues es la parte ornamental de una silla que se

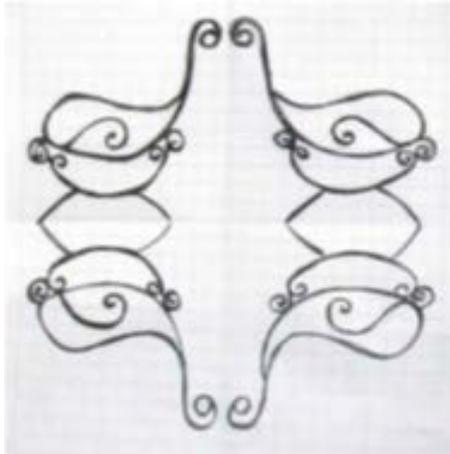


encuentra en las instalaciones de *7 1cavfrdm04 modulo Diana Cordoba*

la UPN, centrando su atención en la parte lateral hecha de metal. Realiza una

representación mimética del objeto. El relato que proporciona el de haber caminado por la universidad, observando el espacio físico, los objetos que hacen parte de las instalaciones y ese que particularmente le pareció bonito y sencillo de representar.

Logra en el dibujo una solidez visual que muestra en detalle la forma del objeto



**71cavfrdm04a tratamiento modular
Diana Cordoba**

elegido, caracterizado por formas orgánicas y estilizadas con base en espirales, está hecho en algún tipo de metal seguramente producido por procesos de fundición en una línea de producción masiva. En este dibujo en particular, se evidencia una manipulación física del material, dado que Diana Córdoba, logra utilizar el mismo formato en el que dibuja el módulo elegido como medio y material para utilizar la estrategia del calco directo,

repetiendo en espejo logra consolidar una composición simétrica. En este caso el recurso del calco directo, repite y refleja el módulo cuatro veces de manera simétrica y pasiva conservando proporción y tamaño del módulo inicial.

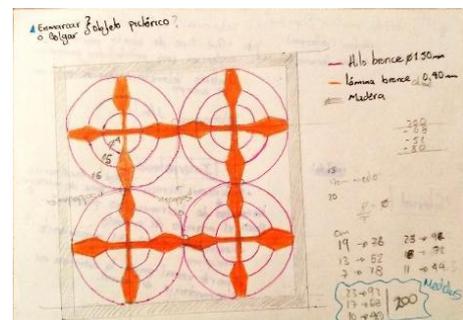
Los resultados mostrados en cada uno de los casos, se puede evidenciar la forma en que se percibió de una u otra manera el espacio o los espacios que permitieron generar referentes gráficos para sus procesos de modulación. El proceso de sensibilización, de una u otra forma permitió que los conceptos de abstracción fueran asimilados por cada uno de los participantes de la sesión, evidenciado esto en los seis de los siete trabajos analizados. Solo, en uno 1cavfrdm04 de ellos, se puede evidenciar una manipulación física de los materiales, aunque no era en esta sesión importante la formación de esta categoría la exploración visual que hace

diana no se queda solo en el dibujo, también aprovecha la materialidad del formato para lograr su diseño.

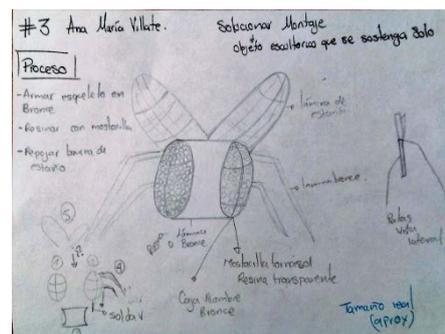
4.2.2 Momento #2 materialización

Un momento de transición, de reflexión y de materialización ocurre cuando se llevan a cabo las propuestas, y con ello las bitácoras que permiten analizar las imágenes resultantes de las sesiones. El proceso de materialización tiene que ver con el momento en que se analizan los diseños o módulos seleccionados bajo los criterios anteriormente mencionados, para posteriormente llevarlos a un taller de joyería donde se materializan las ideas en aleaciones de metal en cobre y plata. Por lo cual, en este punto se hará énfasis en los procesos de análisis que se realizaron de los módulos de diseño, como tal.

En las referencias *2cavfrbmm01* y *2cavfrbmm03* se puede apreciar los diferentes análisis que se realizaron a los diseños presentados. Donde se definen los bocetos a modo de orden de trabajo, dibujando las especificaciones del objeto en un dibujo que funciona como plano, usando elementos como las convenciones, el registro de medidas y la descripción de materiales visualizando los procedimientos que requieren para su materialización. Pero sobre todo, lo que



8 *2cavfrbmm01* analisis para la materialización Natalia Cacante



9 *2cavfrbmm03* analisis para la materialización Natalia Cacante

analizan estas bitácoras, son las ideas que formularon los estudiantes que asistieron a la primera sesión, en relación a la construcción de los módulos presentados. Los cuadernos de trabajo o bitácoras son fundamentales para el estudio y la proyección del trabajo final, para repetir, agregar o quitar, para encontrar diferentes posibilidades y a partir de las cuales elegir aquellas que puedan ser consideradas como las más pertinentes para lograr alcanzar los objetivos propuestos en la creación

Las bitácoras hacen evidente dos de las subcategorías que están presentes, tanto dentro de la categoría de la reflexión educativa, como de la creación artística visual: la primera de ellos hace referencia al análisis esquematizante, y la segunda al dominio del dominio del lenguaje.

El análisis esquematizante hace referencia, como se mencionó mediante Perrenoud, a la estructuración del pensamiento que permite generar esquemas de reflexión, con los cuales se ordenan las experiencias educativas que permitan entender cómo se da lógica a los momentos que la componen. (M4) Vistos desde esta categoría, las bitácoras presentan el registro de un ejercicio de reflexión y planeación del trabajo necesario para la materialización; ello se puede evidenciar en algunas de las partes de la bitácora que se presentan anotaciones respecto al análisis que se hace a las actividades que se proyectarán en adelante, teniendo en cuenta la materialización que se realizará a partir de los diseños planteados.

El dominio del lenguaje visual está implícito en cada una de las figuras que se plantearon en los diseños. En este caso, el ejercicio práctico requirió la comprensión

y la aprehensión por partes de los estudiantes asistentes de ciertos conceptos de diseño propuestos por Wong, teniendo en cuenta que estos, si bien son bases y fundamentos, no son “recetas” o fórmulas que deban ser aplicadas siempre de la misma manera al proceso de modulación en procedimientos propios de la elaboración de joyería. De esta manera el saber práctico resuelve visualmente las maneras en que cada uno de los diseños, tengan relación directa con lo experimentado durante su creación. Por ejemplo en la referencia *2cavfrbmm01*. El módulo realizado por Yonatan Español es un objeto que buscaba el dinamismo de una maza, una especie de pino que es usado para el malabarismo. Este estudiante menciona que al ver un grupo de personas jugando malabares, quería representar el movimiento de las mazas, pero debido a las instrucciones de selección de formas que puedan ser tratadas como módulos lo que lo llevó a dibujar solo el pino que lanzaban hacia el aire. Esta apreciación y la corta exploración modular que propone permiten desarrollar una nueva proyección del diseño teniendo en cuenta la condición de movimiento que se abstrae de la experiencia perceptiva que tuvo este estudiante durante su observación del entorno.

Al interiorizar los conceptos de yuxtaposición y repetición el estudiante quería emular el movimiento anteriormente descrito, a través de ejes de proyección escalonada y el desarrollo de un ejercicio de secuencialidad, sin embargo reconoce que su exploración modular no expresa su interés por el objeto. Tener en cuenta estas apreciaciones me permitió encontrar elementos de enlace para el análisis del diseño, por ejemplo los ejes de proyección en lugar de usarlos rectos y escalonados los propongo redondos y consecutivos,- la forma circular como concepto de movimiento giratorio- la silueta del pino se repite y se rota sobre su base en ángulos

de 90°. El proceso de percepción realizado para la proposición de este diseño, conlleva a articular el módulo concebido, el diálogo con el estudiante respecto a su idea, con los conceptos planteados en la sesión de diseño. Ello evidencia, que para la creación de este objeto se necesitó un dominio del lenguaje que permitiese articular la idea representada, con la idea mental que tenía el estudiante. La idea sólo pudo concebirse mediante un lenguaje común y comunicable que permitiese para establecer una imagen dinámica y equilibrada que pudo ser materializada, para luego ser pintadas con resinas.

El dominio del lenguaje visual significa tener conceptos con los cuales se puede comprender y configurar una imagen: la comunicación para ello permite que un conocimiento entorno a las artes y el diseño, pueda ser comprendido tanto por quienes realizan una imagen, como por quienes la contemplan. Los conceptos permiten entender las experiencias para que de este modo se puedan configurar los códigos que se puedan emplear para realizar una imagen (M4) Solo de este modo es que puede ser útil el dominio del lenguaje visual, en este caso, en relación a un acto educativo que quiere movilizar ese conocimiento disciplinar que se tiene y que se quiere comunicar.

4.2.3 Momento# 3 aplicación de resinas

La materialización de las ideas propuestas en la sesión de diseño y modulación se realizaron bajo el análisis de los conceptos que se plantearon en la primera de las sesiones, a partir de los fundamentos del diseño de Wuicius Wong. Estos conceptos conllevan a la realización de objetos a partir de los materiales que para ello se

tienen el taller de joyería (metales como bronce y plata). Los objetos corresponden a los esquemas planteados, unas veces realizados por completos a partir de los módulos diseñados, y otras veces modificados para generar una figura que pudiera ser abordados desde los materiales anteriormente planteados.

Estos objetos, luego fueron llevados a una nueva sesión con los estudiantes, en donde estos intervendrán los objetos con resinas para aplicar colores a estas estructuras. Para continuar con el proceso, a esta sesión lleve los materiales para enseñarles a los participantes el procedimiento técnico de la aplicación de resinas gemelas. Existen diferentes tipos de resina, pero, por mi experiencia y la practicidad de estas, son elegidas las resinas son un componente químico que al ser mezclado en las proporciones adecuadas y un proceso de secado se endurece, este procedimiento es utilizado en joyería para dar terminados coloridos a las piezas fabricadas.

El enseñar esta técnica tenía como fin cerrar el proceso de creación colectiva que se inició con el diseño modular, aproximando a participantes de a la sesión se al entendimiento de los procesos de producción en la elaboración de joyería. Con ello igualmente el proceso deseaba realizar un proceso de creación, que les permitiera de igual forma manipular materiales, no muy ampliamente utilizados en procesos artísticos convencionales, como los son las pinturas la arcilla entre otros. Por eso resultaba interesante hacer uso de estos para esta sesión, pues la curiosidad acercará aún más a los estudiantes al proceso de elaboración de joyería al plantear en este tercer momento. Durante la sesión de diseño modular se genera una expectativa sobre los objetos que puedan resultar de las exploraciones modulares,

pues a pesar de que se ha realizado un acercamiento previo a los materiales y procedimientos del taller de joyería, ninguno de los participantes ha desarrollado una experiencia productiva dentro de este, sino que están participando en ciertos momentos que no requieren de una experticia específica puesto que en estos momentos lo que se pretende es propiciar experiencias de enseñanza aprendizaje a partir de una práctica técnica.

Especialmente este procedimiento con las resinas es una exploración plástica que al ser entendida en el área de artes visuales relacionada con el uso de materiales es un recurso de contenido conceptual fundamental para el campo de conocimiento. De esta manera la manipulación física de estos materiales permite una construcción de conocimiento que parte de mi experiencia en joyería y trasciende a la creación artística involucrando a los participantes. Pero de igual forma, la manipulación física se tiene presente en este momento dado que los materiales permiten que los participantes pudieran experimentar, tocar, revolver mezclar diferentes colores aplicados a las estructuras realizadas.

Los materiales se dispusieron de tal manera que pudieran ser accesibles a cada participante; las resinas permiten disponer de una sesión en la cual los participantes conocen y manipulan a través de un proceso práctico de una técnica pensada para ser desarrollada en un espacio educativo requiere de la capacidad de estructurar y guiar la sesión por



11. 3cavrefrpr01 registro de los materiales necesarios para el desarrollo del momento #4 pintura con resinas

parte del docente o quien dirige la sesión, puesto que toda técnica tiene ciertas

características o momentos que son invariables al momento de ser aplicadas; por ejemplo, si se quiere plasmar un color sólido se deben mezclar las pinturas antes de aplicarlo al soporte, de lo contrario quedarán manchas o matices que si bien no son parte del interés de quien pinta puede considerarse un error técnico.

La manipulación física de los materiales en este caso, debía estar organizados y condicionados para la realización del ejercicio. Toda la disposición del material debía estar a la mano para que se pudieran mezclar las resinas y utilizar los pigmentos, de manera tal que las personas pudieran explorar sin dificultad con aquello que no es de común uso para las personas asistentes a la sesión. La disposición obedece igualmente a la forma en que se organizó la sesión y la manera en que se diseñó la misma. Esto quiere decir, que si bien debe existir una manipulación de materiales, estos se deben, sin duda estar organizados, pues dado que no se conocen previamente, deben disponerse para su facilidad en el taller, y estar dispuesto a responder todas las preguntas y cuestionamientos que surjan de los participantes a medida que interactúan con los materiales.



La organización secuencial de la sesión permite desarrollar paso a paso el trabajo en el espacio educativo permitiendo a los participantes un acercamiento detallado a los procesos. Se prepararon los procedimientos técnicos a

12 3cavrefrpr02 registro desarrollo del momento #4 pintura con resinas. Alistamiento de piezas sobre contac

manera de pasos a seguir en la aplicación de resinas sobre los objetos en metal que se llevaron a la sesión. Es por esto que se utilizaron materiales tales como contact, el cual sirve para aislar la pieza de los soportes sobre los cuales se van a pintar con resina, pues al ser un químico líquido que se seca al ambiente por lo que puede adherirse fácilmente a cualquier superficie con la que tenga contacto.

La planeación y el desarrollo de un proceso técnico para la enseñanza y la comunicación de un saber en específico, requiere reconocer en detalle cada uno de los elementos, herramientas, materiales y procedimientos de manera más explícita y consciente sobre los procesos de producción, pues quien aplica la técnica poco a poco va interiorizando tales conocimientos, desarrollando una experticia que le permite un desarrollo implícito y cotidiano de tales, sin embargo para que tal técnica pueda ser enseñada requiere hacer evidente cada uno de los momentos de manera explícita.

A diferencia del trabajo realizado en la sesión de diseño y modulación, en este el trabajo fue más plural y abierto, en donde otros estudiantes, fuera de los que se encontraban dentro de la sesión inicial, hicieron parte de esta, al igual que docentes de la misma licenciatura. En el registro N° *3cavrefrpr03* se puede evidenciar que varios docentes hacen parte de la sesión; entre ellos se encuentran Andrés Bueno y Carolina Rojas, quienes al momento de ver lo que se llevaba a cabo dentro del salón del taller, decidieron ingresar a este, para hacer parte de la actividad. Una de las docentes, Carolina Rojas quien ingresa al salón, ya que la puerta estaba abierta, comienza a indagar acerca del proceso que se lleva a cabo dentro de la sesión. Pues nota que la docente Ana Maria Villate se encuentra sentada trabajando en clase, lo que no es muy común de ver dentro de los salones de la LAV, Al indagar

se puede notar en esta docente una cierta curiosidad por la actividad llevada a cabo, posteriormente esta docente se integra añadiendo resinas a los módulos realizados.

La curiosidad hace parte del proceso llevado a cabo durante esta sesión, en la que hicieron parte personas que externas a las que inicialmente se encontraban. Pero esto pudo desarrollarse sólo porque los materiales generaron esa curiosidad por hacer una determinada actividad abierta. La curiosidad, esa emoción en la que se tiene interés por conocer algo que llama la atención, ya se había mencionado en el marco teórico con la cita de Spravkin la cual menciona: “Nadie puede experimentar interés por aquello que no conoce y solamente después de tomar contacto con



14 3cavrefrpr05 registro del proceso desarrollado en el momento #4 pintura con resinas.

cierto aspecto de la realidad podemos determinar si despierta deseo de profundizar más en él” (Spravkin, 1998, pág. 108) Solo porque se está interesado en hacer una actividad es lo que permite llevarla a cabo como tal.

El interés que tiene implícitamente está dentro de la curiosidad, genera que las personas se aproximen a una actividad para desarrollarla, de manera tal que puedan comprenderla mediante el hacer mismo. Debe haber un cierto “gusto” por hacer algo, para que a su vez se construya experiencia y con ello conocimiento

posible de ser profundizado, es de aclarar que mi taller de joyería se concibe a manera de espacio abierto para todo aquel que quiera aprender o explorar más cercanamente los procedimientos vinculados a este proceso.

Como los materiales estaban dispuestos en la mesa para ser manipulados, el interés fue más abierto, y se dispuso una actividad más pública, porque a diferencia de la primera sesión, esta no era enteramente cognitiva sino material. La manipulación de materiales generó la curiosidad por la plasticidad que puede producir un material, y que generó un diálogo constante entre participantes esto se observa en la referencia *3cavrefrpr04* donde los participantes se ven manipulando los materiales y hablando entre ellos a diferencia de la sesión de diseño modular



10 3cavrefrpr04 registró desarrollo del momento #4 pintura con resinas.

1recavfrdm01

La manipulación de materiales conlleva a una actividad en la que un sólo módulo puede ser objeto de manipulación de varias manos. Como se ve en la referencia *3cavrefrpr05* el módulo que se planteó a partir de las Masas en movimiento, son varias las personas las que decidieron intervenir con resina, para que los colores impregnaran el módulo dentro de las celdas abiertas del mismo para ello. Debido a ello este módulo en particular, evidencia la diversidad de colores y mezclas que cada una de las personas le aplicaron a este.

Aunque no es un proceso tanto cognitivo como si manipulativo se involucran la percepción y pensamiento, en la medida en que se existe la sensibilidad por los materiales, y el proceso de producción como tal. La sensibilización del proceso, en el acto educativo, como se mencionó líneas atrás con la inteligencia impresiva propuesta por Niño (2015), permite que una actividad quede como impresa o grabada en el sujeto, solo si esta estimula el proceso cognitivo de la persona a quien se transmite un conocimiento. (M5) Al hacer este proceso de sensibilización mediante la manipulación de los materiales, el acto educativo conlleva a movilizar aquello que se sabe a un grado más amplio, donde cualquier persona con un cierto interés para querer aprender esta técnica, podría hacer parte de la actividad. Como ya fue mencionado antes, cuando se tiene un conocimiento disciplinar a profundidad o especializado, ese conocimiento sirve para comunicar aquello que se sabe, permitiendo que las demás personas puedan hacer parte de este, al menos en términos de una sensibilización del conocimiento.

4.2.4 Momento 4# ensayos visuales

Posteriormente de haber realizado el taller se resinas con la segunda sesión con los estudiantes de la práctica artística, las piezas terminadas fueron organizadas para la muestra Ensayos Visuales, las cuales se dispusieron en un montaje realizado sobre dos tablas de mdf forradas con contac negro, las tres primeras, a manera de objetos pictóricos se colocaron uno seguido al otro en una de las tablas, esta fue colgada en la pared. Los objetos son afirmados al soporte con tornillos, el cuarto y último objeto (la mosca) es un objeto escultórico por lo cual la tabla es usada como base. El

objeto es colocado encima de ella sin ningún tipo de fijamiento, es decir puede ser levantada.



13 4cavrefrev01 registró piezas terminadas dispuestas para la exposición *Ensayos Visuales*

El ejercicio expositivo es percibido como un proceso de visualización redundante, pues corta con el proceso de creación colectiva que se propuso anteriormente. Sin embargo este corresponde a la necesidad obligatoria del proceso de formación en la LAV en su componente disciplinar práctico que ubica el arte en un sistema de circulación y visualización a manera de exposición y curaduría que hacen parte de las dinámicas del mundo del arte como campo de conocimiento específico y ajeno a la educación en tanto los otros son observadores y no participantes como se puede ver en la referencia 4cavrefrev02. Con ello se buscaba que los estudiantes al igual que los participantes dentro de la muestra pudieran apreciar los resultados que se realizaron durante las dos sesiones de creación colectiva propuestas anteriormente. La exposición sería entonces, evidencia del diálogo entre los participantes de las

sesiones con los objetos creados, que permiten enlazar la experiencia con los elementos resultantes de las mismas.

La disposición de este espacio permite comprender que todo proceso de creación artística, por diferentes que sean sus intereses, terminan siendo objetos que dan cuenta de saberes en artes visuales, por lo tanto pueden ser expuestos como objetos terminados en espacios de circulación del artes. Pero en estos casos, los objetos expuestos generaron una sensación de inacabado o incompleto puesto que mi proceso de creación se cuestiona las maneras de pensar e implementar sus prácticas artísticas en distintos escenarios educativos. Tensión que no logra ser superada en este momento de la Práctica Artística La condición implícita en la producción artística que caracteriza a los objetos resultantes, permite pensar que los procedimientos realizados con los participantes son excluidos de la muestra misma, Los objetos por sí mismos no dan cuenta de los procesos y las experiencias que la creación que estos posibilitó, y por qué se llegó a estas formas con esta técnica. “Entonces en primera instancia estos productos que tuvimos en “Ensayos Visuales” son parte de un proceso inacabado” (Rodríguez, 2015, p. 49) a partir de lo cual una práctica artística podría preguntarse cómo involucrar estos espacios de circulación del arte en las propias prácticas de creación.

5. Conclusiones

La manera en que se narra la experiencia después de haber sido sistematizada y analizada permite concluir que un docente en artes visuales es aquel que desarrolla conocimiento y capacidades artísticas para la creación, y para la enseñanza. Estos intereses son el resultado de las experiencias de vida - o carga histórica del conocimiento - desde los cuales se pueden realizar cuestionamientos sobre lo que sabemos y lo que queremos hacer con ello. Como lo menciona Niño, el interés que tiene todo acto educativo, se configura a partir de un conocimiento disciplinar que tienen los docentes a su disposición. Un interés formativo puede estar mediado por el conocimiento que se tiene de un área: pero de igual modo ese conocimiento debe trascender a la *praxis*, en donde una práctica se vuelve acción. En mi caso, el conocimiento práctico para la elaboración de joyería permitió configurar una serie de habilidades entorno a la manipulación física para la transformación de los materiales en determinados objetos elegidos previamente, para hacer trascender ese conocimiento. Objetos que resultan de una exploración temática, que recurre al pensamiento y la percepción sensible para la selección de ciertos elementos sobre los cuales centran la atención para materializarlas en formas diferentes formas visuales. Por ejemplo, los diseños de las referencias 1cavfrdm04 y 1cavfrdm03 dan cuenta de la experticia y del dominio del lenguaje visual que estos compañeros tienen y que se hace evidente en las maneras que desarrollaron el ejercicio.

Las características de dicho proceso de producción han podido ser conceptualizadas por la reflexión analítica y sistemática que se ha realizado sobre esta experiencia, puesto que antes de abordar el tema en este espacio académico,

la producción había sido una capacitación interiorizada que carecía de motivación para ser vista como una posibilidad educativa, y en la cual Rodríguez evidencia mi necesidad por desarrollar un proceso de creación visual que no solo se quedará en la producción de arte sino que potenciará mis actos educativos. Por lo cual, este conocimiento disciplinar logra movilizarse de un hacer técnico a un hacer educativo, en tanto el análisis y la organización estructurada de los procedimientos prácticos permitan la visualización de conceptos específicos, con los cuales en docente puede proponer actos educativos fuera de su propio taller. Por lo cual se entiende que Mi experiencia personal fundamenta no solo la manera en que se construye conocimiento en artes visuales, también lo hace en las formas que se dan respuestas a los intereses educativos

De esta manera, pensar en los procesos productivos de la joyería como elementos de conocimiento, que pueden ser transmitidos mediante diferentes instrumentos educativos, permiten hacer énfasis en la necesidad de todo docente en comprender lo aprendido de tal manera que pueda llevarlo a diferentes escenarios educativos en los cuales puedan ser puestos en diálogo con las experiencias e intereses de quienes hagan parte de las experiencias formativas. Esto se puede comprender en los momentos mov#1 y mov#3. Es aquí donde el ejercicio de análisis esquematizante, que resulta de los actos educativos, toma primordial valor en tanto es un ejercicio que permite observar, elegir y comunicar aquellos saberes que aunque específicos en su quehacer pueden lograr ser transmitidos.

Una de las razones por las cuales se sistematizó esta experiencia es porque era necesario hacer evidente que los momentos de producción de una determinada

práctica puede ser convertidos en actos educativos que sensibilicen a las personas frente a estos procesos y que movilicen ese conocimiento de manera tal que sirven para proponer actos creativos con un fin y un sentido claro. Tanto con Max Neef como Adolfo Sánchez se dejó en claro que la praxis busca precisa, entre la actividad creadora, pero para ello también es necesario reconocer el valor de una práctica constante, pero a la vez reflexionante. Porque, por ejemplo, entender cómo puede relacionarse los conceptos de diseño planteados por Wong y la proposición de instrumentos y herramientas para la elaboración de joyería, a fin de motivar la creación artística visual, solo fue posible mediante el dominio de esos procesos previamente aprehendido en otros espacios educativos.

El dominio de ese conocimiento que adquiere el docente le permite ordenar y esquematizar el conocimiento que tiene para ser fácilmente comunicable, por eso, para las personas asistentes al taller, les fue de una u otra forma fácil poder asimilar los conceptos y los procedimientos que se vieron involucrados en las sesiones realizadas. Saber permite a su vez poder estructurar un conocimiento a modo que puede ser aplicado a un determinado espacio educativo. De esta manera se permite al educador sortear fácilmente las dificultades que pueda haber a la hora de enseñar o formar mediante un saber.

En estos términos la categoría de la creación artística visual puede entender algunos procesos que se llevaron a cabo y que fueron evidentes dentro del desarrollo de las sesiones planteadas con los estudiantes. Una de ellas es el hecho de que las dinámicas de los asistentes dentro de las actividades, variaron según el desarrollo de cada sesión: por ejemplo en la primera, luego de realizar una actividad

exploratoria, los asistentes se centraron de manera individual en el proceso de realización de los módulos para el diseño de joyería. Mientras que en la segunda sesión, donde tenían que manipular materiales, los estudiantes al igual que docentes que se integraron a la actividad, se relacionaron unos a otros en la medida en que realizaban la actividad con resinas. El centrar la atención en una actividad, como la de diseñar, tenía que ver con un proceso de pensamiento en que se relacionan conceptos con formas para generar un diseño: por eso mismo el centrar el pensamiento y con ello se individualiza la actitud de cada uno de los asistentes. Mientras que en la manipulación de los materiales, se realizaba una actividad exploratoria de los elementos dispuestos lo que hacía que siendo una actividad manipulable, solo debiera necesitar de la concentración física pero no mental, pudieron hablar con distintas personas acerca de lo que contenía en aquel momento.

Por último se hacen algunas proposiciones para que, a partir de este documento se puedan proyectar algunos puntos sobre la formación de licenciados en artes visuales de aquí en adelante. Las proposiciones son las siguientes:

En este sentido se propone un reconocimiento del conocimiento disciplinar adquirido Previamente por el docente en formación, como herramienta técnica y conceptual para comprender y proponer el desarrollo su producción artística visual como base para la planeación o consolidación de actos educativo

Fomentar la formación de docentes que reflexionen sobre sus actos educativos dentro del marco de la Práctica artística y otros espacios dedicados a la formación

disciplinar, enlazando las experiencias significativas del proceso de conocimiento disciplinar práctico, de manera que este pueda llevarla a cabo bajo sus intereses formativos, con el conocimiento adquirido previamente o durante el transcurso de su paso por el programa académico.

Saber significa a su vez dominar un conocimiento: pues un licenciado en artes visuales, antes que nada debe dominar el área de las artes visuales para así poder transmitir el conocimiento de este tipo de artes en los distintos espacios educativos en lo que estos conocimientos pueden ser comunicados. Solo de este modo es que las artes visuales comienzan a cobrar importancia tanto en la escuela, como en otros aquellos lugares donde esta área se está consolidando. Pues quien conoce domina y con ello puede proponer y a la vez experimentar. Sólo así puede hablarse y discutirse de aquello que llamamos lenguaje visual, de manera crítica y propositiva. Todo esto incluyendo en ello otros lenguajes plásticos y visuales en distintos procesos y técnicas, que parecen estar fuera de lo que llamamos artes como tal. Pues los estudiantes que ingresan a un programa como el de artes visuales, muchas veces tiene un interés formativo mediante un conocimiento ya formado en ellos. Y ese conocimiento se vuelve transversal a lo largo de su formación académica. De este modo se puede construir con fuerza aquello que tiene como fundamental el acto educativo: el interés del docente con respecto al proceso de formación que este tiene.

Referencias

- Arendt, H. (1958). *La condición humana*. Chicago: Novales.
- Arnheim, R. (1979). *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Arnheim, R. (1986). *Pensamiento visual*. Barcelona: Paidós.
- Bolívar, A. (2002). "De nobis ipsis silemus?": *Epistemología de la Investigación biográfico narrativa en educación*. Revista Electrónica de investigación educativa , 4, 40-65.
- Cendales. L y Torres A. (2006). *la sistematización como experiencia*. La Piragua (23), 1-14. Obtenido de Programa Latinoamericano de Sistematización de Experiencias del CEAAL:
http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/lola_cendales-alfonso_torres-la_sistematizacion_como_experiencia_investigativa_y_formativa.pdf
- Cárdenas, R y Troncoso, A. (2014). *Importancia De Las Artes Visuales En La Educación: Un Desafío Para La Formación Docente*. Revista Electrónica Educare, 18(3), 192 - 202. Recuperado el 7 de 9 de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194131745011>
- Correa. A. (2014) *La profesionalización en la formación del Artista Docente* (tesis de grado) Universidad Pedagógica Nacional.
- Ghiso, A. M. (2011). *Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía*. Decisio, 3 - 6. Obtenido de <http://repositoriodigital.academica.mx/jspui/handle/987654321/21901>
- Herrera, J. D. (2010). La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica. *Magis*, 53- 62.
- Herrera, J. D. (2013). *Pensar la Educación hacer investigación*. Bogotá D.C: Universidad de la Salle.
- Jara, O. (1992). *Para sistematizar experiencias*. Heredia, Costa Rica: Alforja.
- Heidegger, M. (2003). *Ser y Tiempo*. Santiago de Chile: Trotta.

- Gutierrez S. (2015) *Práctica Reflexiva Y Narrativas Gráficas De Sí Mismo. La Narrativa Gráfica Como Herramienta Para El Favorecimiento De Reflexiones* (tesis de grado). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- MaxNeef, M. (1992). El Acto Creativo. *Primer Congreso Internacional de Creatividad*. (pág. 5). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Obtenido de <https://es.scribd.com/document/220732728/El-Acto-Creativo-Manfred-Max-Neef>
- Mejía, S. (2012). *Investigación En Educación Artística Y Formación De Docentes En Artes Plásticas. Cómo Hacemos lo que Hacemos en Educación Superior*, 12(2), 80 - 90. Recuperado el 16 de 2 de 2018, de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/14438>
- Sánchez, A. (1980). *Filosofía de la Praxis*. Barcelona: Siglo Veintiuno Editores.
- Sennet, R. (2009). *El Artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Spravkin, M. (1998). Enseñar Plásticas en la Escuela: conceptos, supuestos y cuestiones. En *Arte y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística* (págs. 93-131). Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez, C. (2015) PRISMA Una reflexión sobre la apropiación del conocimiento de dos estudiantes de práctica artística de la LAV a través de su proceso creativo (tesis de pregrado). Universidad pedagógica Nacional. Bogotá.
- Viadel, R. M. (2003). *Didáctica de la Educación Artística para primaria*. España: Pearson Education.
- Wong, W. (1979). *Fundamentos de diseño bi y tri dimensional*. Barcelona: imprenta juvenil S.A.