

Serie
Visuales

Colección
Artes para la Educación

Entre el qué y el cómo: tendencias epistemológicas y metodológicas de la investigación en educación artística visual

Diego Germán Romero Bonilla
Julia Margarita Barco Rodríguez
David Ramos Delgado



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

ENTRE EL QUÉ Y EL CÓMO:

TENDENCIAS EPISTEMOLÓGICAS Y METODOLÓGICAS
DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA VISUAL

ENTRE EL QUÉ Y EL CÓMO:

TENDENCIAS EPISTEMOLÓGICAS Y METODOLÓGICAS
DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA VISUAL

Diego Germán Romero Bonilla
Julia Margarita Barco Rodríguez
David Ramos Delgado



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

ENTRE EL QUÉ Y EL CÓMO:
TENDENCIAS EPISTEMOLÓGICAS Y METODOLÓGICAS
DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA VISUAL

Universidad Pedagógica Nacional

Leonardo Fabio Martínez Pérez
Rector

María Isabel González Terreros
Vicerrectora de Gestión Universitaria

John Harold Córdoba Aldana
Vicerrector Académico

Fernando Méndez Díaz
Vicerrector Administrativo y Financiero

Gina Paola Zambrano Ramírez
Secretaria General

© Universidad Pedagógica Nacional
© Diego Germán Romero Bonilla,
Julia Margarita Barco Rodríguez,
David Ramos Delgado.

ISBN: 978-958-53515-6-1 (Impreso)

ISBN: 978-958-53515-8-5 (PDF)

ISBN: 978-958-53515-7-8 (Epub)

DOI: <https://doi.org/10.17227/ae.2021.1585>

Primera edición, 2021

Preparación Editorial

Universidad Pedagógica Nacional
Grupo Interno de Trabajo Editorial

Alba Lucía Bernal Cerquera
Coordinación

Maritza Ramírez Ramos
Edición

Jenny Alexandra Jiménez Medina
Corrección de estilo

Stephanie Barbosa Torres
Obra: *Herbario de la esperanza*
Imagen de cubierta

Juan Camilo Corredor Cardona
Diagramación y diseño de cubierta

Johny Adrián Díaz Espitia
Finalización de artes

Impreso en Imageprinting
Bogotá, D. C., 2021

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

Fechas de evaluación:
30-11-2019/02-12-2019

Fecha de aprobación:
27-02-2020

Prohibida la reproducción total
o parcial sin permiso escrito.

Es irónico que cualidades tan fundamentales e influyentes como las que constituyen el arte hayan sido tan descuidadas en el discurso de la metodología de investigación. Los académicos hemos establecido una diferenciación tan tajante entre el arte y la ciencia que creemos que la ciencia social no tiene nada que ver con el arte. Este punto de vista revela, no solo una concepción provinciana del arte, sino una visión distorsionada de la ciencia. Es una perspectiva que no beneficia a la investigación educativa.

EISNER, 2002, p. 220

Catalogación en la fuente-Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional

Entre el qué y el cómo: tendencias epistemológicas y metodológicas de la investigación en educación artística visual / Diego Germán Romero Bonilla, Julia Margarita Barco Rodríguez, David Ramos Delgado.

Primera edición. – Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2021.

200 páginas.

Incluye: Referencias Bibliográficas.

ISBN: 978-958-53515-6-1 (Impreso)

ISBN: 978-958-53515-8-5 (PDF)

ISBN: 978-958-53515-7-8 (Epub)

1. Artes Visuales – Investigaciones. 2. Artes Visuales - Enseñanza
3. Innovaciones Educativas. 4. Arte – Enseñanza. 5. Metodología. I. Barco Rodríguez, Julia Margarita. II. Ramos Delgado, David. I. Tit.

700.72 Cd. 21 ed.

CONTENIDO

PRÓLOGO	13
INTRODUCCIÓN	15
A modo de contextualización.....	15
El problema de investigación.....	17
La metodología.....	19

CAPÍTULO 1.

ENCUADRE TEÓRICO	25
-------------------------------	----

CONCEPTOS FUNDANTES PARA LA CATEGORÍA TEMAS

La Educación Artística Visual	25
La pedagogía y la didáctica como saberes fundantes de la formación de los licenciados	27
La Cultura Visual: objeto, campo y condición de posibilidad para la EAV	33
La construcción de sujetos como creación: una aproximación al concepto de subjetividad.....	37

CONCEPTOS FUNDANTES PARA LA CATEGORÍA METODOLOGÍAS

La investigación en educación artística	42
Investigación Basada en Artes (IBA).....	44
Metodologías artísticas de investigación en educación	45

CAPÍTULO 2.

TEMAS, METODOLOGÍAS Y CONTEXTOS DE LOS TRABAJOS DE GRADO DE LA LICENCIATURA EN ARTES VISUALES (LAV)	47
--	----

SOBRE LOS TEMAS Y LA CONSTRUCCIÓN DE PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN ENCONTRADOS

LO METODOLÓGICO EN LOS TRABAJOS DE GRADO DE LA LAV

Paradigmas de investigación	59
Enfoques de investigación	61

EL CONTEXTO: UNA CATEGORÍA EMERGENTE EN EL ESTUDIO DE LOS TRABAJOS DE GRADO DE LA LAV.....

73

CAPÍTULO 3.
COMPRESIONES QUE DERIVAN DE LOS TRABAJOS DE GRADO
SELECCIONADOS COMO MUESTRA DE ESTUDIO..... 87

SOBRE LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN EL
EJE DIDÁCTICA Y PEDAGOGÍA 87
 Interpretación de los TG ubicados en el eje didáctica y pedagogía..... 88
 Interpretación general del eje didáctica y pedagogía 99

SOBRE LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN EL
EJE CULTURA VISUAL..... 107
 Interpretación de los TG ubicados en el eje Cultura Visual..... 107
 Interpretación general del eje Cultura Visual..... 118

SOBRE LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN EL
EJE RELACIONES ENTRE LA CONSTRUCCIÓN DE
SUJETOS Y LA CREACIÓN 126
 Sobre la Creación propia-relacional 127
 Interpretación de los TG ubicados en el sub-eje Creación
 propia-relacional..... 127
 Interpretación general del sub-eje Creación propia-relacional 134
 Sobre la creación con otros..... 138
 Interpretación de los TG ubicados en el sub-eje Creación con otros..... 138
 Interpretación general del sub-eje Creación con otros 147
 Sobre las relaciones que establecen los conceptos y metodologías
 con el contexto..... 151
 Sobre la Creación de otros..... 153
 Interpretación de los trabajos de grado ubicados en el sub-eje
 Creación de otros 153
 Interpretación general del sub-eje Creación de otros..... 161

CAMPOS DE SABER EN LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO
DE LOS TRABAJOS DE GRADO DE LA LAV 165

A MODO DE CIERRE: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES..... 177

 Conclusiones..... 177
 Recomendaciones 187

ANEXO 1. LISTADO DE LOS 32 TRABAJOS
DE GRADO ANALIZADOS 193
REFERENCIAS 195

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Relación entre temas de los trabajos de grado de la LAV.....	50
Figura 2. Temas centrales de los trabajos de grado de la LAV	51
Figura 3. Temas asociados de los trabajos de grado de la LAV	52
Figura 4. Tendencias temáticas generales de los TG de la LAV	56
Figura 5. Enfoques de investigación en los TG de la LAV acorde al proceso bibliométrico de los RAE	61
Figura 6. Contextos - subcategorías escenarios, grupos etarios y ámbitos	77
Figura 7. Escenarios: educación formal, informal, teórico, creación	78
Figura 8. Grupos etarios- escenarios formal e informal	81
Figura 9. Ámbitos en que se realizan los trabajos de grado de la LAV	83
Figura 10. Ámbitos-escenario formal según los grupos etarios	84
Figura 11. Ámbitos-escenario informal según los grupos etarios	84
Figura 12. Articulación interna de la investigación	167
Figura 13. Total reiteración de campos en la muestra de los trabajos de grado	168
Figura 14. Relación entre campos y TG del eje didáctico-pedagógico	170
Figura 15. Relación entre campos y TG del eje de Cultura Visual	171
Figura 16. Relación entre campos y TG del eje de construcción de sujetos y creación.....	173

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Fases de la ruta metodológica del proyecto	20
Tabla 2. Información compilada en la matriz de bibliometría de los 210 trabajos de grado	21
Tabla 3. Información compilada en la matriz de análisis de los 32 trabajos de grado	23
Tabla 4. Temas Generales de trabajos de grado de la LAV.....	54
Tabla 5. Reiteraciones entre los temas centrales y los asociados	55
Tabla 6. Paradigmas de investigación. Síntesis del cuadro presentado por Pérez Serrano (1994).....	60
Tabla 7. Síntesis de la tabla de enfoques en investigación educativa propuestos por Marín Viadel (2005).....	60
Tabla 8. Distribución de orden y enfoque presentes en los TG de la LAV, con relación a los intereses propuestos por Habermas, y los paradigmas propuestos por Pérez Serrano y Marín Viadel	62
Tabla 9. Distribución de los tipos de investigación y sus modalidades según el orden e interés en los que se agrupan.....	63
Tabla 10. Tipos de investigación narrativa aplicados en los TG	64
Tabla 11. Tipos de investigación etnográfica.....	65
Tabla 12. Tipos de investigación en mediación educativa.....	67
Tabla 13. Tipos de investigación derivados del orden sociocrítico en los TG	69
Tabla 14. Tipos de investigación derivados del orden artístico en los TG	72
Tabla 15. Ámbitos de los trabajos de grado de la LAV según los escenarios.....	82

AGRADECIMIENTOS

Como docentes e investigadores comprendemos que la investigación académica no solo se da por efecto de la confluencia de un grupo de personas que se reúnen para investigar; los desarrollos, hallazgos y aportes de una investigación son resultado de una gran red de relaciones y apoyos académicos, administrativos e incluso personales.

Es así como, de antemano, expresamos nuestro sincero agradecimiento a todas y todos los docentes y egresados que han pasado por la Licenciatura en Artes Visuales y a los que actualmente continúan, quienes desde que inició este programa académico han aportado con sus inquietudes e intereses temáticos, manifiestos especialmente en el desarrollo de trabajos de grado, a la construcción y consistencia del campo de estudio de la Educación Artística Visual.

Expresamos nuestra gratitud al equipo de trabajo que apoyó el desarrollo de esta investigación, conformado por los monitores de investigación Hitzamo Beltrán, Natalia Barrero, Vanessa Soto, Wendy Díaz y Óscar Martínez; y por auxiliares de investigación, egresados del programa académico, Sharon Benítez y Bryan Cárdenas. Agradecemos su disciplina, prontitud, dedicación y aporte académico en el diseño de herramientas e instrumentos de investigación, en el diálogo asertivo y propositivo, en el aporte al análisis, así como en las tareas logísticas que requirió la investigación.

Igualmente agradecemos a los egresados de la Licenciatura en Artes Visuales (LAV) con quienes se conformó un grupo focal, en donde los integrantes nos brindaron su tiempo y conocimientos en los análisis de sus trabajos de grado: Alexandra Cortés, Cielo Mora, Eduard Barrera, John Alonso, Laura López, María José Tafur, Nataly Cagua, Rosa Milena Soto, Sebastián Ramírez y Stephanie Barbosa.

Nuestro reconocimiento a la gestión administrativa del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, CIUP, en especial a Sandra Patricia Mejía y a Adriana Maritza Herrera por su atención, disposición y soluciones oportunas en el desarrollo de este proyecto, así como al Grupo Editorial de la Universidad Pedagógica Nacional en el proceso editorial que dio forma a este libro.

De igual modo, damos las gracias a Martha Ayala, decana de la Facultad de Bellas Artes, Carolina Rojas, coordinadora de la LAV e Hilda Alvarado, secretaria de la LAV, quienes apoyaron la gestión durante la ejecución de este proyecto.

Por último, agradecemos a todas aquellas personas que, desde el ámbito personal, nos animaron y brindaron su apoyo constante en todo este proceso.

PRÓLOGO

La investigación en todas las áreas del conocimiento es hoy la base y la clave en las diversas instituciones de educación superior del planeta, donde la investigación en educación artística no constituye una excepción; por ello, es importante preguntarse por la producción del conocimiento en los trabajos de grado de los estudiantes en las licenciaturas en artes, donde se han planteado diversas posturas críticas y diferentes miradas. Presentamos aquí los resultados de la investigación aprobada para la convocatoria interna de investigación de 2017 realizada por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, que se desarrolló durante la vigencia de 2018, se trata del trabajo titulado, *Entre el qué y el cómo: tendencias epistemológicas y metodológicas que derivan de los trabajos de grado de la Licenciatura en Artes Visuales (LAV) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)*.

Dicha investigación estudió cuidadosamente 210 trabajos de grado de los estudiantes de la Licenciatura en Artes visuales de la UPN, realizados entre 2011 y 2017; se seleccionó una muestra representativa de 32 monografías, para resolver la pregunta: ¿Cuáles son los temas de investigación y modos de proceder que derivan de los trabajos de grado de la Licenciatura en Artes Visuales de la UPN, en la comprensión de las tendencias epistemológicas y metodológicas que se configuran para la construcción de conocimiento en el campo de la educación artística visual?

Este estudio se desarrolló a través de un diseño metodológico en la perspectiva de la investigación cualitativa, de orden hermenéutico. Así, fue relevante comprender que tales trabajos de grado de la LAV de la UPN, realizados por los docentes en formación de catorce cohortes de egresados han empezado a plantear novedosas posturas críticas en la educación artística en general y, específicamente en la cultura visual, aportando cada vez más a dicho campo y reconociendo su complejidad.

Con el fin de resolver la pregunta de investigación planteada, el trabajo se desarrolla en las siguientes secciones: una introducción con el problema de investigación y la metodología; acto seguido, el encuadre teórico con los conceptos clave para la comprensión de los trabajos de grado; posteriormente, los temas, metodologías y contextos de los trabajos de grado de LAV, así como las comprensiones que derivan de los trabajos de grado seleccionados como muestra de estudio. Finalmente, un cierre de conclusiones y recomendaciones y la bibliografía básica.

Por último, cabe resaltar que detrás de este trabajo se halla la valiosa experiencia investigativa de un equipo constituido por tres investigadores: el magíster Diego Germán Romero Bonilla, investigador principal, quien ha trabajado arduamente en la búsqueda de soluciones académicas y pedagógicas en los campos de la investigación en educación artística visual y los estudios de la cultura visual en diálogo con estudios de género; y los coinvestigadores, la

magíster en educación Julia Margarita Barco Rodríguez, par evaluadora e investigadora en educación y epistemología de la Educación Artística; y el magíster en Estudios Sociales David Ramos Delgado, con experiencia en procesos pedagógicos y artísticos con poblaciones diversas.

Finalmente, este trabajo resuelve la pregunta de investigación planteada, abriendo el camino a más investigaciones en el campo de la educación artística en artes visuales, en una época de crisis como la que vivimos en la actualidad.

Martha Lucía Barriga Monroy

Doctora en Ciencias de la Educación

Profesora (R)

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

INTRODUCCIÓN

A modo de contextualización

El proyecto que aquí se presenta da cuenta de la investigación *Entre el qué y el cómo: tendencias epistemológicas y metodológicas que derivan de los trabajos de grado de la Licenciatura en Artes Visuales de la UPN*. Dicho estudio obedece a los intereses investigativos del grupo Praxis Visual,¹ conformado por docentes de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional. El proyecto ha sido posible con el apoyo de la Subdirección de Gestión de Proyectos, SDGP-CIUP, en correspondencia con los propósitos relacionados con el fomento de la investigación contenidos el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2014-2019, I eje 1, con el fin de favorecer la sistematización de procesos curriculares desde la indagación por la producción de conocimiento en el campo de la formación de los licenciados de la UPN, que para este caso es la Educación Artística Visual (EAV).

Las preocupaciones del grupo se focalizan en la indagación del campo de las artes visuales y su enseñanza, por lo que sus temas y problemas de estudio se nutren de las transformaciones que ocurren tras la crisis del arte contemporáneo, al tiempo que contribuyen a su constante problematización. De ahí que los asuntos de los que se ocupa Praxis Visual estén estrechamente relacionados con los desarrollos, tensiones y contradicciones propios del campo, los debates epistemológicos que estos fenómenos han suscitado y las reivindicaciones que en la actualidad reclaman las artes visuales como práctica social, configurando nuevos espacios de acción y reflexión. Tales desafíos en el campo, no exentos de obstáculos que se relacionan con su incompreensión en el medio académico del país, plantean para la Licenciatura en Artes Visuales (LAV) el dar cuenta de su especificidad, como también de la singularidad que demandan los aprendizajes y las enseñanzas de dichas artes (Cuadros *et al.*, 2018).

De otro lado, la praxis investigativa y docente del grupo se sitúa desde los bordes de este campo complejo transdisciplinar y transmetodológico,² como señala Hernández (2007), en la aspiración de contribuir al posicionamiento de la educación artística visual en el país, a partir

1 El grupo Praxis Visual fue creado a finales del año 2009, con motivo de la convocatoria CIUP 2010, para desarrollar la investigación *Entre líneas, trazos y visiones*, proyecto del cual años más tarde se editó un libro. A partir de ese momento, en el grupo se fue planteando inquietudes relacionadas con la educación artística visual en diversos escenarios, su configuración, tendencias y debates, el hacer del maestro en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los asuntos de la creación de cara a la reconstrucción de sujetos y la reflexión crítica de las imágenes inmersas en la cultura.

2 Transdisciplinar, por cuanto estudiar las artes visuales desde una perspectiva contemporánea demanda la relación con otros saberes provenientes de la historia del arte, los estudios de medios, la antropología, la cinematografía, la lingüística, la literatura, las teorías postestructuralistas y los estudios culturales, entre otros. De otra parte, para su enseñanza no basta con tener conocimientos disciplinares y herramientas de psicopedagogía, pues demanda la apropiación de saberes alternativos que permitan dar sentido a una realidad en constante cambio. Transmetodológico, al utilizar formas de análisis crítico como la intertextualidad, la deconstrucción, y el análisis del discurso para reconsiderar, de modo más complejo, los asuntos del presente cultural.

de una postura crítica que intenta superar las miradas tradicionales de las artes, amparadas en su autonomía y en la figura del artista como un ser dotado de peculiares disposiciones creativas, y así también con respecto a las prácticas educativas de las artes que perpetúan tales mitos culturales, en detrimento de una enseñanza inclusiva y abierta que responda a las demandas de la contemporaneidad. Para la educación de las artes visuales lo importante no es ya la obra, ni el artista, ni el aprendizaje de técnicas, como lo fue en otros modelos de enseñanza, puesto que en esta perspectiva contemporánea el foco de interés es la experiencia del sujeto en el contexto de la cultura, capaz de deconstruir las imágenes visuales para otorgar sentidos; así entendido, su finalidad educativa consistiría en facilitar experiencias reflexivas que “[...] permitan a los estudiantes comprender cómo las imágenes influyen en sus pensamientos, acciones, sus sentimientos y la imaginación de sus identidades e historias sociales”. (Pauly en Hernández, 2007, p. 23).

Tales tensiones son las que confieren sentido a la creación de la Licenciatura en Artes Visuales, por lo que para el grupo de investigación Praxis Visual, como se afirma en la publicación *La Praxis Visual como campo de investigación* (Publicación que se propuso un balance de la trayectoria de los grupos de investigación de la UPN):

[...] nuestra praxis investigativa y docente se encuentra atravesada por esa disolución de los viejos criterios de las disciplinas —Bellas Artes, Estética e Historia del Arte—, así como por la emergencia de múltiples tendencias signadas por la inespecificidad, por la hibridación, por la impureza epistemológica y metodológica. (Cuadros *et al.*, 2018, p. 12)

Es desde estas preocupaciones como se configuran en el grupo tres líneas de investigación (líneas a las que pertenecen los investigadores que desarrollaron este proyecto), “Pedagogías de lo artístico visual”; “Prácticas artísticas, procesos creativos y educativos contextuales”; e “Imágenes en la cultura”, cada una con sus acentos, desde las cuales se propone aportar al campo en construcción de las artes visuales y su educación.

En este contexto, la formación de educadores en artes visuales exige para el proyecto curricular de la LAV favorecer permanentemente las reflexiones y prácticas, éticas y estéticas, con el potencial necesario para facilitar el acceso y desarrollo de encuentros e intercambios que permitan ampliar la posibilidad de construcción de discursos críticos y situados sobre las artes visuales y sus procesos de enseñanza y de aprendizaje. Es por ello por lo que consideramos de gran pertinencia indagar por los trabajos de grado que desarrollan los estudiantes de la Licenciatura, como aporte a la formación profesional y al campo mismo, por cuanto permite caracterizar los intereses investigativos de los estudiantes y cotejarlos a la luz del perfil del licenciado que se propone, permitiendo visibilizar su correspondencia, como también nuevas rutas de indagación.

Ahora bien, la educación de las artes visuales desde una perspectiva posmoderna³ es un campo de saber relativamente reciente que pretende responder a las demandas de la contemporaneidad pues, como se anotó arriba, se propone educar la mirada a partir de la deconstrucción crítica de la imagen visual para su comprensión y producción. Se trata, entonces, de un campo abierto y complejo donde se cruzan múltiples saberes y modos emergentes de proceder. De ahí que para el grupo resulte relevante reconocer los diversos temas de interés abordados por los estudiantes, sus problemas a estudiar, así como también las rutas metodológicas que construyen para su desarrollo. Tras esta indagación, el proyecto “Entre el qué y el cómo”, se propuso la emergencia de tendencias epistemológicas y metodológicas en la construcción de conocimiento en pedagogía artística visual, mediante su sistematización a partir de nodos que posibiliten su articulación.

3 De acuerdo con Efland *et al.* (2003), la posmodernidad designa los profundos cambios culturales de la sociedad postindustrial, caracterizados por el tono del debate, las modalidades del discurso y los parámetros de la crítica cultural, política e intelectual. Así el proyecto posmoderno intenta revisar críticamente los postulados de la modernidad, su idea de progreso y visión universalista de la historia, encarnada en meta-relatos, para optar por la mirada a los pequeños relatos que se tejen en el contexto de las subculturas.

Dicho de otro modo, el presente proyecto sitúa como foco de observación la producción de conocimiento que se logra en la Licenciatura en Artes Visuales, a partir de los trabajos de grado que construyen los docentes en formación. Si bien la educación profesional de los licenciados corresponde al nivel de pregrado, el proyecto curricular de la LAV ha estructurado la investigación formativa como eje de dicha formación, por cuanto su potencial vinculante de las funciones de docencia y proyección social, de cara a su compromiso con el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de plantearse problemas relacionados con las artes visuales, desde una perspectiva educativa.

Por lo tanto, en este proyecto de investigación se ponen en consideración los alcances del perfil profesional que el Proyecto curricular se propone formar, licenciados con capacidades pedagógicas e investigativas y actitud crítica para promover espacios de aprendizaje en el área, en diversos escenarios, que logren incidir en las transformaciones que en el campo de la Educación Artística Visual requieren los contextos educativos.

El problema de investigación

Como se anotó en el apartado introductorio, el presente proyecto de investigación se enmarca en los intereses de investigación del grupo Praxis Visual, con el propósito de indagar por los temas de investigación y modos de proceder presentes en los trabajos de grado que se desarrollan en el programa LAV, con la intención de construir conocimiento en el campo de la Educación Artística Visual. Es así como se tiene el objetivo de estudiar los trabajos de grado realizados por estudiantes de catorce cohortes del programa, que egresaron entre el segundo semestre del 2011, su primera cohorte, y el segundo semestre de 2017. En este contexto resulta relevante el estudio de los trabajos de grado de la LAV, en tanto se busca generar comprensiones sobre el lugar de la investigación en la transformación del rol docente, dados los diálogos que esta favorece entre el arte y la educación y sus relaciones teoría-práctica; todo ello, a partir de la reflexión y crítica sobre el hacer del licenciado en artes visuales, en relación con las realidades de las sociedades contemporáneas y las demandas que estas plantean al campo de la Educación Artística Visual.

Según se mencionó, somos conscientes de que la producción de conocimiento en el nivel del pregrado resulta una apuesta un tanto ambiciosa. Sin embargo, el desarrollo del pensamiento crítico, acorde con las demandas del campo de las artes visuales y su educación, respaldan la pretensión de formar profesionales licenciados en artes visuales con aptitudes investigativas, como se expresa en el perfil profesional de la LAV, con competencias pedagógicas e investigativas, con actitud crítica para promover espacios de aprendizaje en el área, en diversos escenarios, que logren incidir en las transformaciones que en el campo de la Educación Artística Visual requieren los contextos educativos (PEP-LAV-2005).

Preguntarse, entonces, por los trabajos de grado de la LAV, en el curso de once años resulta una motivación razonable y pertinente orientada a indagar por la producción de conocimiento alcanzada sobre un total de 210 monografías realizadas por 248 graduandos; en su mayoría desarrolladas de modo individual y una pocas en equipos hasta de tres estudiantes. La monografía, como modalidad investigativa, se constituyó, hasta la reforma del estatuto académico, Acuerdo 010 de 2018, como única opción de realización del trabajo de grado en la Licenciatura, con la convicción de que el esfuerzo realizado por los estudiantes

en la última etapa de su formación profesional les posibilita hacer visibles los horizontes de sentido de la pedagogía artística visual, como resultado de la articulación de los saberes construidos durante la carrera, situados en escenarios para la producción de conocimiento en el campo.

En correspondencia, la formación en investigación se organiza de modo transversal durante los diez semestres de la carrera, a través del Componente investigativo, el cual se propone desarrollar en el estudiante una actitud de permanente indagación que, enriquecida con teorías y modelos investigativos, permita la reflexión rigurosa sobre la práctica educativa y el avance del conocimiento pedagógico y didáctico, con la seguridad de que *se aprende a investigar, investigando*. Este Componente ofrece diez cursos que suman 36 créditos, es decir el 22,5 % del total de créditos de la carrera, los cuales se articulan en cada NIP con los demás componentes de formación, en procura de la integración de saberes: en el NIP I (I y II semestres) se desarrollan laboratorios de investigación que se articulan al Componente interdisciplinar, buscando favorecer actitudes de indagación a partir de las investigaciones de la antropología y la psicología, que derivan como aportes a los procesos de aprendizaje. En el NIP II, durante tres semestres (III, IV y V), se realiza un ejercicio de investigación educativa que se articula con el Componente pedagógico y se focaliza en un tema de interés propio de la EAV. En el NIP III (semestres VI y VII), los Laboratorios de creación se articulan al Componente disciplinar mediante la investigación creación. Los tres últimos semestres (VIII, IX y X), se disponen para la construcción, desarrollo, sistematización y socialización del trabajo de grado, en donde se integran todos los aprendizajes de la carrera con el apoyo de los espacios académicos de los seminarios y las tutorías de Trabajo de Grado.

En el mismo empeño, los demás espacios académicos de la malla curricular del Programa procuran el desarrollo de actitudes y aptitudes investigativas mediante la reflexión y crítica de las temáticas que se trabajan, a partir de estudios de caso, trabajo de campo y ejercicios de recolección, análisis e interpretación de la información. Para producir tal integración curricular

y orientar la construcción de los trabajos de grado, el Núcleo Integrador de Problemas-NIP 4, que constituye la última etapa de la formación en los semestres IX y X, plantea como preguntas articuladoras: ¿Cómo participo de la construcción de conocimiento de la pedagogía en artes visuales?, ¿cómo se construye y se inscribe el saber pedagógico artístico visual?, y ¿cómo circulan dichos saberes y prácticas?

En tales circunstancias, la investigación se torna familiar para estudiantes y docentes de la Licenciatura, y a la vez exige, de cara a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, mayor atención al conocimiento producido en un campo que emerge en la intención de responder a las demandas de producción y apropiación de la imagen visual y los compromisos que de ello derivan. La educación artística, al decir de Hernández (2007), demanda en la contemporaneidad un giro de sentido que logre transitar de los modos tradicionales como se concibe la pedagogía escolar hacia una comprensión expandida que orienta su mirada a la diversidad de las dinámicas culturales, más allá de la enseñanza de los asuntos técnicos y procedimentales de las artes y de algunos rudimentos de la historia del arte. A este desplazamiento de la enseñanza de las artes, alude también Imanol Aguirre (2006), cuando señala los desafíos del campo para responder a su compromiso con los estudiantes, en lo que atañe a favorecer la comprensión crítica de los mundos sociales y personales en donde viven y producen sus relaciones. En tales términos, podemos pensar la educación artística visual como una zona de tensiones que permite problematizar los asuntos de la enseñanza y el aprendizaje de las artes, desde la perspectiva de sus dimensiones educativas, pedagógicas y didácticas a fin de favorecer experiencias significativas formadoras y portadoras de sentidos estéticos, toda vez que la complejidad de las sociedades contemporáneas sitúan las prácticas artísticas y educativas en un momento de crisis, de cambio, e incertidumbre que da lugar a la reflexión de nuevas aproximaciones teóricas y metodológicas que repercutan en los modos como somos educados, pero también en las formas como educamos.

De otro lado, pese a la reciente emergencia de los problemas propios del campo, particularmente en el

país, los trabajos de grado de la LAV ya comienzan a plantear posturas críticas en la educación de las artes visuales, que sitúan su foco en la educación de la mirada en diálogo con otros problemas contemporáneos, como son: el cuerpo, el género, las subjetividades, los asuntos éticos, estéticos y políticos, las nuevas sensibilidades que se manifiestan en niños y jóvenes, las dinámicas culturales situadas, los nuevos medios y demás prácticas culturales; intereses múltiples que motivan el compromiso de la academia para con la investigación. En correspondencia, la apuesta de formación de licenciados en artes visuales demanda al Programa fortalecer sus grupos de investigación en la reconfiguración de sus líneas, y su articulación con las líneas de profundización de la malla curricular.

En este orden de ideas, una investigación que se pregunta por los trabajos de grado de las y los estudiantes en cuanto a la producción de conocimiento alcanzada, tendrá que plantearse interrogantes sobre los asuntos temáticos de interés que se vislumbran como posibles nodos de profundización, y por los modos de proceder para responder las preguntas planteadas. Así como también por otros asuntos relacionados, tales como: las articulaciones que se logran entre arte y pedagogía, las relaciones teoría-práctica, el lugar de la investigación creación y la investigación basada en las artes como modos emergentes de estudio afines con el campo disciplinar y las maneras como establecen relaciones con la investigación educativa. De estas preguntas se desprenden otras más sobre las metodologías de enseñanza que promuevan competencias investigativas, así como por las políticas educativas de la UPN y de la Licenciatura que fomentan la investigación; también por los asuntos de organización de los procesos de enseñanza, sus aspectos didácticos y operativos que favorecen la articulación de los espacios académicos con estudiantes y tutores, alrededor de los procesos investigativos. Es a partir de lo anteriormente expresado que el presente estudio se plantea como pregunta de investigación ¿Cuáles son los temas de investigación y modos de proceder que derivan de los trabajos de grado de la Licenciatura en Artes Visuales de la UPN, en la comprensión de las tendencias epistemológicas y metodológicas que se configuran para la construcción de conocimiento en el campo de la Educación Artística Visual?

La metodología

Una vez configurado el objetivo general del estudio, se procede al diseño metodológico de la investigación. La comprensión de los temas y las metodologías aplicadas en los trabajos de grado de la LAV supuso el desarrollo de una ruta metodológica basada en el enfoque hermenéutico-interpretativo, en una investigación de corte documental. La hermenéutica, como teoría de la interpretación, se ha aplicado a textos sagrados, jurídicos y literarios, implica una ética de la lectura que sitúa al investigador en un nivel de conocimiento y producción mayor y, por ende, más responsable, ya que al “encajar cada elemento de un texto dentro de un todo redondeado” (Eagleton, 1994, p. 95), está generando un nuevo texto que contiene lo revisado, es decir, una nueva producción, la interpretación. Aplicada al análisis de los trabajos de grado de la LAV la perspectiva hermenéutica, desde sus herramientas particulares, permite atribuir sentido a un *corpus* de textos para responder a la pregunta de investigación, parafraseando a Foucault, dejar al texto mismo expresar su sentido (Álvarez y Barreto, 2010) desde una mirada afinada y orientada en un interés.

En consecuencia, se aplicó un diseño de investigación documental que procura examinar sistemáticamente “los registros de documentos como fuentes de información, es decir, el contenido de los materiales escritos o impresos como fuente de datos” (Barriga, 2012, p. 140). Para la presente investigación, las unidades documentales a para trabajar fueron los Resúmenes Analíticos en Educación (RAE) de los 210 trabajos de grado desarrollados en la Licenciatura en Artes Visuales (LAV), de la Universidad Pedagógica Nacional, en un periodo de seis años, entre el segundo semestre del año 2011 (semestre en el que egresó la primera cohorte de profesionales licenciados de la

LAV) y el segundo semestre del año 2017. La elección del RAE como primera fuente para la aproximación a los trabajos de grado se debe a que este documento es la carta de presentación de un trabajo de grado, no solo ante la biblioteca de la Universidad, sino porque que almacena los datos básicos de caracterización de dichos documentos para la comunidad académica en general.

Ahora bien, con el propósito de dar respuesta al objetivo del estudio y en concordancia con el diseño metodológico, se plantearon los objetivos específicos, como se enseña en la tabla 1, donde se determinaron las fases que se describen a continuación.

Tabla 1. Fases de la ruta metodológica del proyecto

Fases	Objetivos de la investigación	Ruta metodológica
Bibliométrica	1) Realizar un rastreo a los trabajos de grado existentes en la Licenciatura Artes Visuales de la UPN, en función de definir los criterios que posibiliten la delimitación de la muestra de estudio.	Sistematización de los RAE en bases de datos.
		Trabajo bibliométrico para la elaboración de una matriz, que permita la delimitación de los trabajos de grado que componen la muestra de estudio.
		Proceso de selección de trabajo de grado (TG), que permita, según criterios, una muestra significativa para un estudio en profundidad.
Análisis de contenido	2) Analizar las tendencias epistemológicas y metodológicas evidenciadas en los trabajos de grado analizados, a partir de los ejes temáticos y modos de proceder identificados.	Diseño y aplicación de matriz por categorías para el análisis de la muestra de TG.
		Triangulación entre fase bibliométrica y matriz de análisis.
Escritura y socialización	3) Consolidar los hallazgos de la investigación, situando su pertinencia y aportes al campo de la educación artística visual y a la formación de licenciados de la LAV.	Compilación del proceso en el informe final.
		Cumplimiento de los compromisos en relación con la apropiación social del conocimiento.

Fuente: elaboración propia.

Proceso bibliométrico

Se entiende la bibliometría como la aplicación de las matemáticas y métodos estadísticos a toda fuente escrita que esté basada en las facetas de la comunicación y que considere los elementos tales como autores, título de la publicación, tipo de documento, idioma, resumen y palabras claves o descriptores (Solano *et al.*, 2009). Para esta fase, se conformó un equipo de trabajo compuesto por los tres investigadores y tres monitores estudiantes de la LAV: Wendy Díaz, Hitzamo Beltrán y Óscar Iván Martínez; este equipo se reunió semanalmente y distribuyó tareas y compromisos. Para su aplicación, se diseñó una herramienta de recolección denominada matriz de bibliometría de los 210 TG, en la que se consignó la información que se encuentra en la tabla 2.

Tabla 2. Información compilada en la matriz de bibliometría de los 210 trabajos de grado

Datos de identificación y ubicación	Identificación: nombre del trabajo de grado, autor, fecha de grado; Ubicación: catálogo de la biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional, sede o repositorio.
Datos de valoración	Nota del trabajo de grado: acorde con las actas de sustentación anexas a los trabajos de grado; Distinción / proyección: laureada o meritoria, postulada a meritoria, exposición o artículos derivados.
Datos de contenido	Datos concretos que posteriormente llevaron al equipo investigador a dar las primeras inferencias y categorizaciones sobre contenido: resumen del trabajo de grado, palabras clave, pregunta de investigación y metodología.
Síntesis de contenido	Esta última casilla de la matriz de análisis emergió una vez avanzado el proceso bibliométrico, pues el equipo investigador fue dando cuenta de que los trabajos de grado podían caracterizarse desde las categorías principales del proyecto, tema y metodología. No obstante, la socialización constante de avances en dicho trabajo de recolección de información llevó al equipo a inferir que, además de conocer <i>qué</i> se investiga y <i>cómo</i> se investiga, la caracterización de los RAE arrojaba otro dato: <i>con quiénes</i> se investiga, es decir, el contexto.

Fuente: elaboración propia.

Por esta vía de argumentación, resulta pertinente acotar que el proceso documental y bibliométrico trajo consigo retos y dificultades, entre ellas, la ubicación de los 210 trabajos de grado, dado que no estaban catalogados en su totalidad en la biblioteca, por lo que se hicieron gestiones para avanzar este proceso. De otra parte, no todos los trabajos de grado contaban con el formato RAE o el acta de sustentación o, en algunos documentos, los RAE estaban mal diligenciados, razón por la cual en esos casos se indagó con mayor detalle en el texto del trabajo de grado. Tras discutir esto, el equipo investigador respetó el modo en que se presentó la información, especialmente desde la metodología, asunto que presentó más

dificultades de comprensión y errores de coherencia, como, por ejemplo, en los trabajos de grado que implicaron una práctica pedagógica, se confundiese la metodología de investigación con la de intervención. Tales complicaciones se registraron en la casilla de observaciones generales.

Análisis de contenido

Como apoyo para todo el trabajo documental previo se utilizó el análisis de contenido en tanto herramienta con propósitos hermenéuticos descriptivos (Ruiz, 2006), y que, para el caso de los TG, permitió comprender a profundidad las preguntas orientadoras: qué se investiga y cómo se investiga, desde particularidades como el modo en que cada autor da cuerpo a un marco teórico; cómo se diseña un derrotero metodológico en atención a una pregunta y objetivos; y cómo se elaboran las categorías de análisis, entre otros.

De este modo, luego de haberse realizado el proceso de bibliometría a los 210 RAE de los trabajos de grado de la LAV, y ubicadas las categorías de tema, metodología y contexto, se procedió a esta fase de análisis de contenido, con el fin de profundizar el modo el qué se investiga y cómo se investiga. El análisis de aplicó a una muestra representativa de 32 trabajos de grado que se delimitó desde criterios como:

- *Distinción*. Trabajos de grado con distinción laureada, meritoria o postulados a una de estas, en tanto aportaron de manera significativa y

sobresaliente al campo de Educación Artística Visual (EAV).

- *Proyección*. Trabajos de grado que concursaron y fueron aprobados para exponer en Proyecto TESIS (Espacio expositivo que organiza el Museo de Arte Contemporáneo (MAC), con los mejores trabajos de grado en creación de las facultades de arte de todo el país); también se filtraron los trabajos de grado que han derivado artículos de investigación publicados en revistas indexadas, especialmente en la revista de la Facultad de Bellas Artes de la UPN, *Pensamiento, palabra y obra*.
- *Valoración*. Trabajos de grado valorados con nota de 4.6 en adelante. Bajo este criterio, se buscó que la muestra seleccionada contara con unas condiciones de calidad académica, puntuada según su valoración.
- Trabajos de grado realizados por egresados que se han vinculado como docentes de la LAV.

Además de los criterios de excelencia señalados se buscó la representatividad en cuanto a los ejes temáticos que derivaron de la primera pesquisa, es decir, el tema, la metodología y el contexto. En el propósito de equilibrar y proporcionar la muestra, se tomaron en cuenta los temas de los trabajos de grado, a partir de ejes que desarrollaremos teóricamente en el capítulo 2, y analíticamente con los trabajos de grado en el último capítulo. Sobre esta muestra se aplicó una matriz de análisis que posibilitó organizar la información específica con respecto a los temas presentes en la tabla 3.

Tabla 3. Información compilada en la matriz de análisis de los 32 trabajos de grado

Datos de identificación	Apartado descriptivo, en donde se registraron los datos bibliográficos del TG: referencia del autor en APA, título del TG, nota y distinción. También se ubicaron otros datos complementarios para la identificación y comprensión del TG como: asesores y lectores evaluadores del TG, pregunta de investigación (extraída de la matriz de bibliometría) y comentarios en el acta de sustentación.
Análisis de la construcción conceptual	En este bloque, de corte analítico, se registró y analizó todo lo referente al abordaje de conceptos, bibliografía y autores, campos de conocimiento, conclusiones frente al problema de investigación; como apartado final de este bloque analítico se hizo una casilla de inferencias del investigador a propósito de la elaboración conceptual.
Categorías de análisis e interpretaciones que logra el autor del proyecto	Ubicado en la mitad de los temas y la metodología, este bloque revisa la construcción categorial, su modo de producción, sea inductivo o deductivo, y el modo en que, a partir de estas categorías elabora el apartado interpretativo del trabajo de grado. Se ubica en la mitad, pues es el espacio de confluencia entre las elaboraciones teóricas y el derrotero metodológico, su comprensión permitió cohesionar cada trabajo de grado.
Análisis del proceso metodológico	Condensa el diseño de la investigación desde el tipo de investigación y enfoque declarado, manejo de datos o tratamiento de la información, población o unidades de análisis y conclusiones al respecto de la metodología.
Relaciones de la categoría Contexto con las categorías Tema y Metodología	Como se indica, al final del apartado conceptual y metodológico se elaboraron casillas de interpretación, esta última pretende sintetizar, por una parte, el aporte del trabajo de grado a la LAV y al campo de la EAV, por otro, realiza una síntesis global e interpretativa del trabajo de grado, que sirvió de insumo para los análisis posteriores.

Fuente: elaboración propia.

Cabe resaltar que esta fase requirió un despliegue operativo y mancomunado, por ello, se vincularon al proyecto dos auxiliares de investigación egresados de la LAV, Sharon Benítez y Bryan Cárdenas, destacados por su excelencia académica y cuyos trabajos de grado hacen parte de la muestra; por su parte, se contó con el apoyo de las monitoras de investigación, Wendy Díaz, Natalia Barrero y Vanessa Soto, quienes también se encargaron del diligenciamiento de dichas matrices y el registro de las inferencias en actas. A cada uno de los integrantes del equipo investigador se les asignó una serie de trabajos de grado, para su lectura, se hizo uso del catálogo y del repositorio de la UPN, respetando las licencias de uso de cada documento; todo ello se socializó en sesiones semanales, registradas en actas.

Escritura y socialización

Constituye la fase de elaboración del informe final de investigación y otras acciones para la apropiación social del conocimiento, como son: producción de artículos, participación en eventos académicos y una publicación destinada a la comunidad académica que acopie el proceso de investigación y sus resultados.

A partir de esta ruta metodológica se abordó el estudio que se ofrece en esta publicación y, que como

ya se ha dicho, además de indagar por el qué y el cómo de los trabajos de grado de la LAV, se propuso valorar la coherencia de las apuestas curriculares en relación con la producción de conocimiento de los estudiantes de la LAV, además de sus repercusiones en la revisión y ajuste de la malla curricular del Programa, el fortalecimiento de las líneas de profundización, así como también de los asuntos procedimentales para el desarrollo de los trabajos de grado.

CAPÍTULO 1. ENCUADRE TEÓRICO

La comprensión de temas y metodologías implica una exigente labor que requiere, para alcanzar sus objetivos, un punto de partida y de anclaje, es decir, un marco teórico que oriente tanto a los investigadores como a los futuros lectores y usuarios del conocimiento producido. En ese sentido, el presente apartado se enuncia como un marco teórico del que se sirve esta investigación, a partir de la reflexión sobre los principales temas a abordar cuando se habla de la investigación en educación artística, es decir, la definición misma del campo y su articulación con la pedagogía y la didáctica en los procesos de formación de licenciados, la cultura visual en tanto campo y objeto de estudio de la Educación Artística Visual (EAV) y lo que refiere a la construcción de sujetos en tanto creación. Con este panorama desarrollado se ofrece una aproximación a las principales metodologías de investigación en EAV, dado que estas, más que ser consideradas desde un enfoque instrumental, implican una serie de debates y desarrollos teóricos significativos para este campo de estudio.

Conceptos fundantes para la categoría temas

La Educación Artística Visual

La EAV es el campo en el que se circunscribe la investigación de la que aquí damos cuenta, toda vez que se configura como el objeto de estudio de la Licenciatura en Artes Visuales, constituyéndose en un asunto central de la formación de sus licenciados y referente para los trabajos de grado. A fin de situar el campo, primeramente, se hace necesario referirnos a la educación artística de modo general, la cual se diferencia de la enseñanza de las artes para formar artistas, puesto que su propósito es incidir en el desarrollo humano, en procura de potenciar en los sujetos su dimensión estética y su expresión artística, al posibilitar la integración de las artes a su experiencia vital. El documento del Ministerio de Educación Nacional (MEN) *Orientaciones pedagógicas para la Educación Artística en Educación Básica y Media*, de 2010, la define como:

[...] el campo de conocimiento, prácticas y emprendimiento que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica, a partir de manifestaciones materiales e inmateriales en contextos interculturales que se expresan desde lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario, teniendo presentes nuestros modos de relacionarnos con el arte, la cultura y el patrimonio. (p. 13)

Son entonces diversos los modos como se puede expresar sentido a través de las artes, dando lugar las artes musicales, escénicas, literarias, plásticas y más recientes las artes visuales

y audiovisuales, dependiendo del medio que hace posible la transformación simbólica de la experiencia del creador. Sin embargo, las dinámicas culturales en la contemporaneidad nos muestran que esta taxonomía se hace cada vez más difusa, pues hoy las artes tienden a generar diálogos y a integrarse interdisciplinariamente en lo que suelen llamarse prácticas artísticas, siendo visible el interés por la imagen, el cuerpo y la sonoridad que, a juicio de Errázuriz (2001), configuran las nuevas sensibilidades de los jóvenes en su cercanía con la cultura popular y los *mass media*.

De otra parte, los escenarios educativos de las artes se han expandido, acordes con dinámicas que van más allá de lo expresivo y representativo para encarnar funciones sociales y culturales generadoras de cambio, por lo que desbordan el ámbito escolar, siendo también preocupación central en escenarios informales, razón por la cual el Ministerio de Cultura, junto con el MEN (como se expresa en el Plan Nacional de Educación Artística [2007]), reconocen su compromiso con el fomento de la educación artística y cultural, así como con la necesidad de aunar esfuerzos que complementen sus acciones en lo referente a este campo del conocimiento, en la necesaria interrelación entre cultura y educación como un modo de responder a los derechos culturales de los colombianos.

Un aspecto significativo que da cuenta de la valoración que en la actualidad han cobrado las artes para fortalecer el tejido social es el señalado por Javier Abad (2009), cuando afirma que: “[...] la educación artística puede y debe ofrecer ámbitos de exploración, reflexión y compromiso, de manera individual y colectiva, que se proyectan en la búsqueda de una mayor calidad en la relación arte y vida” (p. 17). A lo anterior se suma su enfoque diferencial hacia diversos contextos poblacionales relacionados, entre otros, con la dinamización del patrimonio cultural, las políticas de intervención social y desarrollo comunitario, los programas de atención e integración social, o con proyectos de mediación para la formación ciudadana.

A partir de la última década del siglo XX en un contexto de dinamismo cultural de las sociedades contemporáneas, como se va configurando la EAV, es impulsada por los cambios experimentados en las

artes plásticas, por cuanto estas transitan de modos de proceder propios de las artes en la modernidad, instalados en la noción del artista y la autonomía de la obra de arte, para dar lugar a nuevas formas de exploración en donde la imagen visual está presente, tanto en las artes como en la cotidianidad, en los nuevos medios y en la cultura popular. Así también transita su significación, pues más allá de los asuntos formales de las obras lo que se privilegia son las exploraciones y apropiaciones críticas tras las narrativas que dan cuenta de los fenómenos culturales. Se trata ahora de un campo expandido que se propone la deconstrucción del discurso moderno, puesto que no jerarquiza saberes y busca integrar diferentes perspectivas disciplinares mediante estrategias deconstructivas, transdisciplinares y transmetodológicas (Hernández, 2007).

En tal sentido, la EAV se entiende ahora desde una comprensión ampliada de la visualidad que intenta contrarrestar el sesgo de la enseñanza disciplinar, a partir de los fundamentos epistemológicos de los estudios culturales y los estudios de cultura visual, para atender a nuevas problemáticas de las sociedades contemporáneas. Tal cambio de perspectiva hacia las dinámicas de la cultura, según autores como Freedman (2006) y Hernández (2007), ha afectado la redefinición del área artística a nivel escolar, a partir de la revisión de los presupuestos metodológicos y los objetivos del currículo.

Con respecto a la enseñanza artística, desde la perspectiva educativa de la cultura visual, Acaso (2009) se refiere a las principales tendencias que la han venido configurando: la Educación Artística Posmoderna (EAP), la Educación Artística Crítica (EAC) y la Educación Artística para la Cultura Visual (EACV). A la EAC se le reconoce su gran aporte por introducir la crítica en el terreno de la educación cuando la mayoría de las actividades de enseñanza artística se centraban en la producción; a la EAP el plantear la importancia de estudiar lo que ocurre fuera de aula; mientras que a la EACV el ocuparse de estudiar el entramado de representaciones visuales que dotan de significado al mundo en que viven las personas en una sociedad determinada.

Finalmente, cabe recoger lo que afirma Fernando Hernández (2007), el teórico que más ampliamente ha

trabajado el tema de la educación de las artes visuales desde una perspectiva cultural, quien la define como un campo expandido que estudia las *prácticas culturales de la mirada*, entendidas como representaciones de la actualidad y del pasado y como prácticas simbólicas que refieren tanto a los objetos como a eventos, personas, fantasías y abstracciones. De este modo, la educación en artes visuales se ocupa de la construcción de lo visual en las artes como en los nuevos medios y en la cultura popular, para lo cual se nutre conceptual y metodológicamente, como ya se anotó, de otros campos relacionados. En correspondencia, para la educación de las artes visuales lo importante es la experiencia del sujeto en el contexto de la cultura, como capaz de deconstruir las imágenes visuales para otorgar sentidos.

La pedagogía y la didáctica como saberes fundantes de la formación de los licenciados

Bajo el propósito de llevar a cabo una aproximación al saber fundante de la formación de los licenciados, cualquiera que sea su saber específico, surge el objetivo de ofrecer en este apartado un marco sucinto sobre los conceptos de pedagogía y de didáctica. Infortunadamente es frecuente encontrar en los ambientes educativos que la comprensión de la pedagogía se restringe a un saber práctico, casi mecánico, que se da intuitivamente en el hacer de la enseñanza, a expensas de su reflexión teórica; quizá desconociendo su estatuto como un saber construido que deviene de su genealogía y, por lo tanto, del conocimiento producido, pero que al tiempo está abocado a su producción permanente. Estos mitos culturales sobre la pedagogía, y por ende de la didáctica, como un asunto instrumental que no requiere mayor estudio, no son ajenos a quienes se dedican al campo de las artes, pues son comunes los supuestos acerca de que las artes no se enseñan o que las artes no requieren de mediación alguna porque ellas obran por sí solas en la experiencia de los sujetos.

Sin desconocer las artes como un saber específico en el que se forman profesionales de las artes, con el propósito de producir obra y más recientemente orientado a la realización de prácticas artísticas, de lo que trata el campo de la educación artística, conforme a su perspectiva formativa, es de proporcionar reflexiones y prácticas que posibiliten a los sujetos integrar la experiencia de las artes a sus vidas en procura de desarrollos sensibles, creativos y apreciativos. Más evidente se hace la necesidad de esta mediación pedagógica y didáctica en la EAV, por cuanto se propone considerar ambientes de aprendizaje que sirvan como andamiaje para que los sujetos logren apropiarse críticamente la imagen visual, en cuanto a su producción y apreciación, inmersa en la complejidad de las dinámicas culturales y la diversidad de contextos. Así entendido el propósito de este encuadre teórico, nos detendremos a continuación en los conceptos de pedagogía y de didáctica.

Sobre el concepto de pedagogía

El término pedagogía proviene del griego antiguo *paidos* (niño) y *gogía* (conducir), haciendo referencia a las funciones del esclavo de la época, quien era el encargado de llevar a los niños de los ciudadanos griegos a la *paideia* o escuela, en donde iniciaban su educación con fines de favorecer su proceso de crecimiento y maduración, tras la aspiración de un ideal de formación del ser humano que, a través de la enseñanza, buscaba armonizar su formación intelectual, espiritual y física.

Si bien, en el curso de la historia las diversas prácticas de enseñanza están implícitas en los modos como las comunidades y sociedades transmiten su herencia cultural, es desde las ideas de grandes pensadores que la pedagogía, como saber específico, ha ido configurándose hasta entenderse actualmente como reflexión intencionada y sistemática sobre la acción educativa. Así, son de destacar, entre otros, los aportes de Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Kant, Herbart, Dewey, Freinet, y más recientes Piaget, Vygotsky, Bruner y Ausubel. De igual forma, también es necesario reconocer las contribuciones de ciencias como la filosofía, la sociología, la psicología y la antropología. Sin embargo, actualmente se discute sobre el estatuto de la pedagogía, preguntándose si se trata de una ciencia o de una disciplina, de una ciencia aplicada, si de algún modo implica un arte, en tanto demanda un *saber hacer*, o si refiere a un campo más amplio de saber en el que confluyen discursos y prácticas. De cualquier modo, la pedagogía remite al conjunto de saberes orientados a pensar la educación, como un fenómeno netamente humano que se desarrolla en el contexto de la cultura y de sus interacciones sociales. Hoy la pedagogía trasciende los contextos de la formación de niños y jóvenes, para orientarse a la formación permanente de los seres humanos en las diversas etapas de su existencia y en relación con su experiencia social y cultural.

Lo que sí resulta claro, para quienes ejercemos la pedagogía, es que esta refiere al saber propio de las maestras y los maestros, permitiendo orientar los procesos de formación de los sujetos que participan en la acción educativa, por lo que asume la educación como su interés central de estudio. Se trata, entonces, de un campo complejo, interdisciplinar, que quizá se corresponda mejor con la noción de *saber pedagógico*,¹

1 El saber pedagógico es uno de los conceptos centrales desarrollado por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, en su interés de superar el empobrecimiento teórico y práctico de la pedagogía; así, otorga al maestro el lugar de portador de ese saber y amplía la noción de pedagogía hacia una comprensión de campo, en el que se integran saberes académicos y prácticos, al tiempo que se fomenta el diálogo interdisciplinario con los conceptos emergentes de las ciencias humanas y de las ciencias de la educación.

y que se nutre con los aportes de las llamadas ciencias de la educación. Un saber que recoge las teorías que sobre la educación han desarrollado los pensadores lo largo de la historia, pero que también se construye y reconstruye en la cotidianidad del oficio de enseñar. En su trasegar como campo de saber, la pedagogía se ha configurado históricamente, tanto desde posturas normativas como de miradas más actuales que propenden por una reflexión crítica de sus posibilidades y perspectivas de desarrollo, enfocadas a la comprensión de la enseñanza y de cara a los aprendizajes que se propone alcanzar.

En defensa del estatuto de la pedagogía como *disciplina científica* Rafael Flórez (2005), la señala como una ciencia en construcción, con un objeto propio que es la enseñanza y un método abierto y flexible que articula de modo hermenéutico dos contextos, el del sujeto que aprende y el de la enseñanza, con el fin de favorecer la reflexión docente en procura de formular estrategias pertinentes para la práctica pedagógica. Dicho carácter dinámico de la pedagogía le permite profundizar y validar hermenéuticamente sus teorías con el aporte de nuevas conjeturas y refutaciones, pues es

[...] un proyecto científico en construcción, pero con una rigurosidad suficiente como para poder mirar hacia su pasado, escudriñar acerca de posibles rasgos de “cientificidad” y definir su actualidad teórica aplicada al campo intelectual de la pedagogía con sus niveles propios de validación y desarrollo. (p. 25)

Como se verá, su condición de construcción permanente no alude a una debilidad sino a un matiz que la caracteriza, ya que toda teoría pedagógica se constituye en las condiciones del momento histórico que le es propio, dando lugar a variados modelos pedagógicos. Al respecto, Flórez (2005) afirma que el objeto de la pedagogía se constituye en

[...] la articulación de la conciencia individual con la ciencia y la cultura- es un objeto histórico por excelencia (no el estilo restaurador de los románticos sino desde el presente y sus intereses), montado sobre la triple movilidad de la conciencia y el contexto del

aprendiz, por un lado, la del saber y la cultura en su autodesarrollo por el otro, y la dinámica de la apropiación interestructuradora entre ambas, propiamente la relación pedagógica [...]. (p. 222)

El estudio que realiza Gallo (2007) sobre la obra escrita de Rafael Flórez repasa en el reconocimiento que este autor hace de la pedagogía como *disciplina científica aplicada*, señalando que esta ofrece un marco de comprensión que difiere de otras ciencias, al configurarse como una *acción intencionada*, dirigida a enriquecer el proyecto de humanización, a través de la enseñanza y orientada a la apropiación consciente de la producción socio cultural, por lo cual enfatiza que para Flórez (2005) la reflexión pedagógica solo es posible mediante el estudio de las teorías y conceptos que la fundamentan, de modo que permitan al maestro considerar responsablemente las herramientas necesarias para solucionar los problemas de la enseñanza, dado que sin la teoría pedagógica la práctica quedaría relegada al lugar de la improvisación. Destaca, además, que para el mencionado autor la pedagogía es una disciplina vigente que adquiere relevancia por cuanto se ocupa focalizadamente del fenómeno de la educación, al centrar su objeto de estudio en la enseñanza y no en múltiples asuntos relacionados, como sí lo hacen las ciencias de la educación, sin que ello niegue la integración de los aportes de otras disciplinas a sus recientes desarrollos teóricos y experimentales.

Por esta vía de argumentación, el carácter de la pedagogía como *disciplina reconstructiva* es defendido por el grupo Federici de la Universidad Nacional de Colombia. Esta postura transforma el lugar del maestro, de la reproducción del conocimiento al de un sujeto que ha de pensarse como intelectual trabajador de la cultura y, por lo tanto, actor social y cultural al interior del aula. En la intención de una comprensión renovada de la pedagogía,² encontramos que Mockus *et al.* (1994), señalan su trascendencia en la reconstrucción del horizonte cultural, siendo lo que le otorga a la pedagogía su estatus de conocimiento socialmente relevante por sobre el conocimiento profesional. Entender la pedagogía como una disciplina reconstructiva repasa en su valor como reflexión sobre la propia práctica, para transformar el *saber cómo* (implícito, intuitivo), en *saber qué* (explícito, reflexivo); *saber* que se objetiva mediante la reflexión sobre lo que se hace, allegando así la noción de “recuperación del saber del maestro”, lo cual implica un reconocimiento de elementos universales y de idiosincrasias particulares, por ser la acción pedagógica un hecho contextual.

Dicho reconocimiento de la pedagogía como disciplina reconstructiva alerta sobre la contradicción que implicaría entenderla como saber prescriptivo. Si bien, la pedagogía no busca ser una ciencia experimental en busca de leyes, es a partir de la experiencia como podemos contrastar reglas y acciones para elevarlas a un *saber qué*. De ahí la necesidad de que el docente se construya a través de la reflexión sobre su actuar pedagógico, en la capacidad de establecer relaciones entre los conocimientos adquiridos y su conocimiento intuitivo.

Una comprensión más holística de la pedagogía tiene que ver con la noción de *saber pedagógico* que, como anteriormente se mencionó, ha sido desarrollada por el grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, quien emprende su reconceptualización desde una reflexión de carácter epistemológico en procura de encontrar un lugar de sentido, que supere

2 Comprensiones que logró el proyecto de investigación “Fundamentos conceptuales y metodológicos del Proyecto Curricular de la Licenciatura en Artes Visuales de la UPN: relaciones con el debate actual de la pedagogía en artes visuales y la formación de los licenciados”.

las comprensiones reduccionistas que le asignan a la pedagogía un carácter meramente instrumental. Como salida crítica, Zuluaga *et al.* (2003), se dieron a la tarea de reconocer los modos como se ha configurado este saber, explicándolo dialógicamente desde sus discursos y prácticas. El saber pedagógico, más allá de una ciencia, se entiende como un campo en donde entran en juego diversas fuerzas, como configuraciones discursivas que producen los sujetos, lo cual pone de relieve el carácter constructivo de los saberes y las múltiples variables que allí intervienen.

Al concebir la pedagogía como un saber, se nos indica un espacio más amplio, abierto y móvil del conocimiento del que es posible desplazarse, de las regiones más sistematizadas, producto de la ciencia, hasta los espacios plurales que permiten puentes, encuentros e intercambios con otros saberes y disciplinas formalmente constituidos. Así pues, la noción de saber pedagógico refiere a un determinado conocimiento que no necesariamente es una disciplina y que se produce en unas condiciones de saber concretas, por lo que está en permanente configuración, siendo el lugar donde adquieren sentido las preocupaciones por la enseñanza, sus teorías, problemas, conceptualizaciones y metodologías.

El carácter *intencionado* de la pedagogía, además de situado, es señalado por el profesor Jair Duque (2001), quien la define como el estudio riguroso y sistemático de los procesos de enseñanza, siendo el foco de la reflexión pedagógica la persona y su entorno cotidiano, en la perspectiva de las interrelaciones que en este establece, en un horizonte espacio temporal en donde transcurren sus vivencias; todo ello, latente en los mismos procesos educativos. Para este autor, la intencionalidad pedagógica se dirige a su aporte en la construcción de la subjetividad del otro, entendiendo que el sí mismo se constituye en interacción con los demás. De ahí que advierta sobre la exigencia de reflexionar sistemáticamente sobre la acción educativa centrada en los procesos de enseñanza, pues la pedagogía es un saber teórico práctico que deviene de la reflexión permanente de los maestros en torno a su propia práctica. Y en esto coincide con Flórez (2005), cuando afirma que el saber pedagógico ha de entenderse como resultado de una

elaboración hermenéutica que interpreta y traduce el mundo de las disciplinas al mundo de los aprendices, teniendo en cuenta cuatro asuntos centrales: al educando en sus singularidades, al conocimiento en su modos particulares de difusión y apropiación, a la epistemología de la pedagogía en tanto sus desarrollos históricos en el marco de las culturas, y a los diversos contextos en que se inscribe la acción educativa, que discurren entre las tensiones entre lo local y lo global.

Este saber pedagógico se ha ido expandiendo de la mano de movimientos y tendencias como la Escuela Activa, el Constructivismo y la Pedagogía Crítica, que pretendieron ser alternativa a las lógicas restrictivas de la enseñanza tradicional. La Escuela Activa representó, en su momento, una verdadera revolución educativa al lograr desplazar el centro del proceso educativo, situado tradicionalmente en el docente como poseedor el conocimiento, hacia el estudiante como un sujeto con intereses y necesidades, capaz de involucrarse de manera activa en su propio proceso de aprendizaje. El Constructivismo, una de las corrientes más representativas de la vanguardia pedagógica, de procedencia cognitivista, comprende el aprendizaje a partir de los procesos intelectuales internos que le posibilitan al estudiante construir el conocimiento, mediante esquemas y representaciones mentales que se van afinando a través de procesos de asimilación y acomodación, en la interacción del sujeto con el mundo. Mientras que la Pedagogía Crítica examina las escuelas en el medio histórico, social y político que caracteriza a la sociedad dominante, con fines de develar el papel que desempeñan como escenarios de transmisión, reproducción y legitimación de formas particulares de vida social, propendiendo por una escuela emancipadora donde el pensamiento crítico y sus acciones puedan tener efecto. Tras las ideas de estos movimientos devienen estrategias pedagógicas que aún están vigentes, con sus correspondientes relecturas y adaptaciones.

Pero la reflexión pedagógica exige en la actualidad ser flexible, abierta, transdisciplinar y multimetodológica, toda vez que se trata de favorecer la formación de las personas, acorde con las demandas de la contemporaneidad. Así, es preciso resaltar nuevos órdenes en cuanto a la emergencia de lo que Carbonell (2015),

nos ofrece en su texto *Pedagogías del siglo XXI*. Así, adquieren relevancia nuevas formas de comprender la pedagogía que provienen de redes educativas que generan complicidades y compromisos, a las que este autor se refiere como pedagogías: sistémicas, críticas, lentas, inclusivas y no directivas; por supuesto todas ellas presentan convergencias, pero también matices que las diferencian. En todo caso, lo que se percibe como asunto común es la insatisfacción con la institución escolar tradicional y con los valores dominantes que estos ambientes educativos reproducen; por ello, la búsqueda de nuevos horizontes educativos y modos alternativos de enseñar y aprender; el logro de un entorno escolar más amable que fomente la cooperación en la gestión escolar, el protagonismo de los estudiantes, su curiosidad por el conocimiento, el acercamiento de la escuela a la cultura, y el espacio educativo como lugar de investigación y conversación; finalmente, el nuevo rol del profesorado en su propósito de experimentar en torno a tales innovaciones, guiado por una perspectiva pragmática.

En cuanto a las singularidades de estas nuevas pedagogías, en cada caso se reconocen asuntos tales como el interés por la inclusión para el logro de la igualdad en la diversidad; escenarios que estimulen la inteligencia en una comprensión holística de emoción y razón; la descompartimentalización de las asignaturas a través de apuestas por el conocimiento integrado y la transdisciplinariedad, o bien el foco puesto en las relaciones y cuidado de todos los actores de la comunidad educativa; asuntos todos, que se corresponden con las pretensiones educativas, que desde la educación de las artes visuales buscan nuevas maneras de pensar las relaciones pedagógicas, en la producción y reflexión crítica de experiencias estéticas y artísticas en el marco de los contextos culturales.

Sobre el concepto de didáctica

La etimología del término deriva del vocablo griego *didaktikos* que significa *el arte de enseñar*. Juan Amos Comenius acuña el concepto de didáctica hacia el año de 1657, en su obra *Didáctica Magna*, la cual se propuso como principio enseñar todo a todos, con los materiales adecuados y atendiendo a las diferencias de los sujetos que aprenden.

De acuerdo con Steiman *et al.* (2004), el origen de la *didáctica general* se justifica en su propósito de “ordenar” la enseñanza. No obstante, estos autores señalan algunos asuntos problemáticos que pusieron en duda su existencia como campo de estudio con objeto propio: su carácter prescriptivo y normativo, la ausencia de contextualización que desconoce las diferencias de los sujetos y las cambiantes circunstancias, el excesivo énfasis en el control y, sobre todo, su intención generalizadora de la enseñanza, sin considerar la especificidad epistemológica del contenido escolar ni la naturaleza disciplinar del cual deviene.

Como respuesta a esta crisis, según señalan los mencionados autores, en los años 80 comienza un replanteo del objeto de estudio de la didáctica, ampliando su espectro a la comprensión de los asuntos del aula y lo que en ella transcurre. Así, conocer, comprender e interpretar el aula es el nuevo sentido que empieza a tener la didáctica, abarcando en sus investigaciones problemas como la ecología del aula, la interacción simbólica que en ella ocurre, sus formas de lenguaje verbal y no verbal, y las intervenciones de control y poder.

Ya en los años noventa se comienza a hablar de la didáctica como una disciplina refundada, que se propone teorizar sobre las prácticas pedagógicas para descubrir en ellas la buena enseñanza, pero también develar sus ocultamientos. El reto actual de la didáctica

es el de crecer en su caudal interpretativo sin dejar su lugar propositivo, puesto que no puede ser ajena a su compromiso con el docente y con las prácticas pedagógicas cotidianas.

Alicia de Camilloni (2008) define la didáctica como la disciplina que se ocupa de estudiar las prácticas de enseñanza, describirlas, explicarlas y enunciar estrategias para la resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores. En este sentido, es una teoría comprometida con prácticas sociales orientadas a planear, implementar y evaluar programas de formación, a diseñar situaciones didácticas y a orientar y apoyar a los estudiantes en sus aprendizajes. Su compromiso se extiende a los proyectos de enseñanza, el diseño y desarrollo curricular, la programación y estrategias de enseñanza, la configuración de ambientes de aprendizaje y de situaciones didácticas, como también a la elaboración de materiales de enseñanza, el uso de medios y recursos, y la evaluación de los aprendizajes y del proceder metodológico del programa.

Se puede afirmar, entonces, la estrecha relación de la didáctica con la pedagogía, toda vez que la reflexión sobre las situaciones del aula materializa la teoría pedagógica, respondiendo a criterios de ordenes *teórico* (conceptos de educación, sociedad, sujeto, saber-ciencia), *histórico* (como propuesta que se sitúa en espacios-tiempos particulares, articulando la teoría y la práctica, y *político*, por cuanto se constituye en una apuesta formativa en el marco de un proyecto social).

Aunado a lo anterior, mientras que la didáctica general, según se mencionó arriba, reflexiona los asuntos del aula, la *didáctica específica* reflexiona sobre la comunicación de los saberes que se enseñan, conforme a su naturaleza. Esta última ha venido ganando un lugar preponderante en la investigación educativa, si se tiene en cuenta la complejidad de los componentes que relaciona para lograr la trasposición del saber científico, de modo que se constituya en un saber con potencialidades de enseñabilidad. Para ello, debe atender a una serie de componentes estrechamente relacionados, como el saber que se enseña, el docente, los estudiantes, el contexto y el currículo. Chevallard (1997), acuña el concepto de *Trasposición didáctica*

para referirse al objeto de saber que ha de someterse a una traducción, en tanto objeto de enseñanza, teniendo en cuenta el desarrollo del educando y lo que se pretende sea aprendido por este. Ello demanda un posicionamiento del docente en el aula, en relación con su tarea de adecuación del saber para que pueda ser comprendido, lo que le implica una situación de alerta epistemológica. De esta postura se deriva un rol particular para quien enseña, amparado en una didáctica específica que le compromete como mediador del conocimiento; diseñador de unidades didácticas globalizadas y de proyectos integradores; posibilitador del desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en su estudiantes; comprometido con la inclusión que demandan los diversos ritmos de aprendizaje de los educandos; reflexivo frente a los múltiples aspectos que intervienen en el aprendizaje, e investigador de su accionar pedagógico didáctico.

En su estrecha relación con la pedagogía, la didáctica se enmarca en los modelos pedagógicos, para proponer estrategias y medios de enseñanza. Así se pueden identificar diversos estilos y estrategias didácticas, como por ejemplo, en el modelo pedagógico tradicional la utilización de esquemas y modelos preestablecidos, el énfasis en los resultados, la verticalidad de las relaciones comunicativas entre docente y alumnos, y la preponderancia de técnicas de exposición verbal y memorísticas; mientras que, por otro lado, el modelo de Escuela activa, que se asienta durante la primera mitad del siglo xx, se ocupa de la experiencia de aprendizaje del estudiante para favorecer su comprensión, a través de actividades de exploración, descubrimiento y creación. Por su parte, las didácticas que devienen del modelo Cognitivo, en la segunda mitad del siglo xx, resultan de mayor complejidad, toda vez que se trata de reconocer las estructuras previas que trae el estudiante para favorecer la adquisición de conocimientos por medio de operaciones de asimilación y acomodación, por lo que promueve los procesos de desarrollo del pensamiento a través de un tipo de aprendizaje constructivista, acorde con la naturaleza de los saberes. En cuanto se refiere a las didácticas que se nutren de la Pedagogía Crítica, estas proponen una praxis intencionada para favorecer

en los estudiantes, no solo la comprensión del mundo que les rodea, sino su compromiso para aportar a la transformación del orden social.

En lo que respecta al siglo XXI, los cambios vertiginosos que experimenta la sociedad, causados por el auge de la tecnología y su incidencia en nuevas formas de vida, plantean nuevas demandas para la pedagogía, y por ende a la didáctica, que comienzan a configurarse de cara a modos de enseñanza que reconocen la complejidad y diversidad cultural, y que acordes con el talante de la contemporaneidad proponen nuevas estrategias de apropiación del conocimiento, de corte investigativo, crítico y deconstructivo, en donde el abordaje de los problemas exige tratamientos no convencionales. Ahora, dicho reto plantea para la EAV superar los lugares comunes tras la exploración de situaciones didácticas que, a través de experiencias significativas de producción y apropiación crítica de las imágenes de la cultura visual, les permitan a sujetos y comunidades su confrontación consigo y con los otros.

La Cultura Visual: objeto, campo y condición de posibilidad para la EAV

Con el propósito de comprender lo que es o puede ser la Cultura Visual, resulta pertinente revisar, muy brevemente, el modo en que se ha problematizado el lugar de la imagen en la cultura, sus modos de relacionamiento y posibilidades de abordaje tanto epistemológicas como metodológicas través de la historia y, especialmente, en la contemporaneidad. En concreto, el concepto de Cultura Visual va surgiendo desde los años sesenta como resultado de lo que, desde algunos autores, se denominó el giro icónico, así como desde el auge de los Estudios Culturales y los Estudios Visuales; no obstante, antes de que se hablase de Cultura Visual, ya se presentaban algunos campos de estudio y metodologías que permitieron llegar, poco a poco, a dicha elaboración.

Por ello, es importante hacer un breve recuento de la problematización sobre algunas teorías de abordaje de la imagen en occidente, sin la pretensión de abordar todo el *corpus* que al respecto se ha producido. Por ello, nos situaremos en lo que Calabresse (1987) denominó la crítica artística presemiótica, es decir, una serie de estudios y metodologías que se crearon desde fines de siglo XIX hasta mediados del XX, sin contar, como aclaran Walker y Chaplin (2002) los estudios de Vasari en 1550 sobre pintores y arquitectos y escultores italianos, para entender las imágenes antes de que la semiótica se acuñara como concepto y disciplina.

Estos estudios, o mejor, tradiciones, surgieron con el fin de dar cuenta de las manifestaciones visuales que, hasta la época, circulaban, es decir, la pintura, coincidiendo con el surgimiento de la historia del arte como disciplina, de la que Gombrich fue uno de sus más grandes exponentes. Todo ello supuso analizar las imágenes desde parámetros formales, como el caso de Heinrich Wölfflin con su análisis formalista del Barroco, o considerar la imagen como documento desde la iconografía y el Atlas Mmenoisine de Warburg, o la pintura como lenguaje simbólico bajo una perspectiva iconográfica, como la de Cassirer o Panofsky, o incluso el análisis sociológico del arte desde Hauser (Calabresse, 1987). Si bien todas estas tradiciones dieron cuenta de lo que podríamos denominar la vida de las imágenes de su época, justamente no se contaba con las herramientas teóricas suficientes para pensarse la Cultura Visual.

Estos modos previos sirvieron de insumo para la vinculación de la semiótica al estudio del arte y, en general, de las imágenes que empezaron a sobreabundar el panorama cotidiano del siglo XX. Es así como la semiótica se preguntó por la naturaleza del signo, ya fuera como

parte de un sistema comunicativo y con una retórica determinada sin importar si fuera texto o imagen, como lo planteó Barthes (1971; 1980; 1986), en clave saussureana, o bien, desde las relaciones de iconicidad, como lo estudió Eco (1995) a partir de los análisis de Pierce. Otras aproximaciones de este corte fueron dadas por el mismo Calabresse (2001) o el Groupe μ (1993), desde la noción de signo visual o aquellas ligadas a la percepción visual y el sistema de visión, como lo indagó Arheim, el mismo psicoanálisis desde Lacan o el feminismo (Colaizzi, 2007). No obstante, estas teorías se enfocaron en el estudio de los signos y sus posibilidades comunicativas y cognitivas, que fue sumando al posterior desarrollo del giro icónico.

Es así como, hasta la década del setenta, gracias a la escuela de Frankfurt, surgen los Estudios Culturales (EC) como campo de estudio inter y transdisciplinar enfocado en las prácticas cotidianas y culturales, desde una base sociológica y antropológica y una postura crítica y política. De las reflexiones de los EC frente a la imagen, se derivaron los Estudios Visuales (EV), los cuales se enfocaron, precisamente, en la historia del arte y los fenómenos visuales contemporáneos. Este campo se preocupó, además, por la reflexión del ver y la visión como prácticas y órganos construidos culturalmente, así como de condensar y dar nuevas perspectivas a los anteriores estudios sobre imagen (Alonso, 2011), o bien, como define Mirzoeff (2003), al estudio de la imagen técnica y científica, la televisión y los medios de comunicación, la semiótica, la visión, las imágenes y signos visuales, el psicoanálisis, el procesamiento visual, la representación y la percepción.

Todas estas discusiones, situadas en los finales del siglo XX, moldean lo que se denominó giro visual, resultado de los EC y los EV, como aquella coyuntura de estudios que permitieron considerar nuestras “realidades visuales como construcciones interpretables desde una minuciosa visión y visualidad en las humanidades y las ciencias sociales” (Rincón, 2007, p. 22).

De todo este entramado teórico surge la noción de Cultura Visual, que puede ser entendida, en síntesis, desde varias perspectivas, entre ellas, como “un objeto que habita la cotidianidad y constituye una experiencia; como un área de conocimiento o disciplina; o bien, un

enfoque pedagógico y una preocupación propia de la educación artística” (Cuadros *et al.*, 2018).

La Cultura Visual como objeto de estudio

En esta perspectiva nos remitimos tanto a Mirzoeff (2003) como a Walker y Chaplin (2002), para quienes la Cultura Visual comprende un sistema de representaciones manifiestas a través del lenguaje visual, lo que implica en los usuarios de dicha cultura la significación de la cotidianidad. Si bien se puede interpretar que la CV aborda solamente las imágenes en su soporte bidimensional, Walker y Chaplin (2002) especifican que en esta se encuentran

aquellos objetos materiales, edificios e imágenes, más los medios basados en el tiempo y activaciones, producidos por el trabajo y la imaginación humana, que sirven para fines estéticos, simbólicos, rituales, o ideológicos políticos, o para funciones prácticas y que apelan al sentido de la vista de manera significativa. (p. 16)

Lo anterior nos ubica en una serie de producciones de una sociedad que puede ser la contemporánea, pero que bien puede remitirse a tiempos pasados; así, se puede observar que siempre ha existido una cultura visual y que no es un fenómeno reciente, pues el ser humano ha establecido todo tipo de objetos materiales que aluden a la visión y obligan a un relacionamiento con esta, por ejemplo, desde los frescos románicos, los grabados que acompañaron los primeros libros impresos, hasta el cine comercial o los memes.

Esta perspectiva, siguiendo a Walker y Chaplin (2002), implica el despliegue de metodologías de análisis como la semiótica de corte visual, el análisis de lenguaje visual, el análisis iconológico de Panofsky, el análisis fílmico de Aumont, Metz o Casseti, entre otros. No obstante, dado el carácter cambiante de las imágenes y productos visuales, el estudio de la Cultura Visual procura que las metodologías de análisis abordadas no se consideren desde un parámetro estático, sino, más bien, desde la interdisciplinariedad, es decir, optando por apuestas metodológicas híbridas que, además de articularse a un marco teórico e interpretativo, sean afines a características del material a analizar. En ese

sentido, es factible articularse con teorías críticas como los estudios feministas y de género, el estructuralismo y posestructuralismo, la deconstrucción, entre otros.

La Cultura Visual como campo de estudio

Considerar el estudio de la Cultura Visual como un objeto material reduce, en gran parte, las posibilidades de análisis de fenómenos ligados a lo visual más allá de lo meramente objetual, por ello la segunda perspectiva, la Cultura Visual como campo de estudio, permite asumir de manera más amplia el objeto de estudio; en ese sentido es menester acoger la noción de campo de Bourdieu, es decir, un espacio construido históricamente en donde entran en relación y tensión instituciones y agentes bajo unos acuerdos o leyes (Bourdieu, 1998). Por tanto, el abordaje de la Cultura Visual como campo permite el estudio de otros fenómenos relacionados con la imagen, así como articulaciones interdisciplinarias y transmetodológicas.

Para Walker y Chaplin (2002), consiste en un campo compuesto por las artes, la artesanía, el diseño y los medios de comunicación, comprendiendo tanto sus productos como fuerzas y luchas entre quienes hacen parte de estos sistemas de producción en relación con dos fenómenos: la visión y la visualidad. La visión entendida desde lo particular del observador, tanto su órgano biológico de recepción y percepción, como la construcción cultural que de este se hace. Por su parte, la visualidad explica el proceso social mediante el cual se asume y construye la visión, lo que esta produce, es decir, deseos e intereses en los sujetos y sus relaciones sociales.

De todo esto, provienen reflexiones que asocian la visualidad con el régimen escópico o la educación de la mirada, la producción de tecnologías del “hacer visible” que expanden el campo de la mirada, los acontecimientos y las prácticas visuales, las apropiaciones y significaciones dadas a partir de la recepción de lo visual (Cuadros *et al.*, 2018), siempre desde un posicionamiento crítico, herencia de las tradiciones de los Estudios Culturales y las teorías críticas de los años setenta en adelante.

Si la comprensión de la Cultura Visual como objeto exige unas metodologías variadas e híbridas, aún más sucede al trabajarla como campo de conocimiento, a fin de responder a lo que Mirzoeff (2003) denominó una “disciplina táctica”. En otras palabras, la pluralidad de temas y posibilidades que ofrece el campo de estudio de la Cultura Visual requiere el uso estratégico de metodologías y marcos interpretativos que den cuenta, ya sea de una configuración visual de la sociedad o bien de los fenómenos de relacionamiento y agencia de los sujetos frente a esta configuración visual. Todo ello nos brinda una oportunidad para develar un entramado discursivo alrededor de la visualidad y sus mecanismos de subjetivación.

La Cultura Visual como posibilidad para la EAV

La Cultura Visual como posibilidad para la EAV nos liga con la tercera perspectiva, a saber, el lugar de la Cultura Visual como campo y objeto en la educación artística, lo que lleva a reparar en la necesidad de un enfoque crítico heredado de los Estudios Culturales, desde donde se plantearon pedagogías críticas, como por ejemplo la de Giroux, quien situó al sujeto receptor y observador como un agente activo al que se debe formar (Alonso, 2011).

No obstante, los aportes concretos sobre educación y Cultura Visual conllevan la reflexión y prácticas en torno a maneras de ver y visualizar las representaciones culturales y las maneras de mirar al mundo y a sí mismos (Hernández, 2007). En ese sentido, un enfoque pedagógico de la Cultura Visual supone la revisión crítica de los modos e intenciones en que se ha dado la educación artística y a qué ha apuntado cada modelo formativo. Es así como más allá de unos modelos de corte expresionista (el aprendizaje del arte como vehículo de la expresión), el meramente disciplinar (el aprendizaje del arte como disciplina centrado en la técnica) o simplemente instrumentalista (el aprendizaje del arte para su uso de cualquier fin en entornos educativos), se propone como modelo crítico que responde a unas necesidades contemporáneas de dar cuenta de las realidades visuales (Acaso, 2009).

De modo que es pertinente una apuesta que revise y se articule con ese régimen de visualidad y plantee campos de interés como los enunciados por Hernández (2007):

- Las representaciones visuales y prácticas de la mirada en la construcción de sentido en subjetividades contemporáneas.
- El papel de la cultura popular en la construcción de subjetividades en la infancia y en los jóvenes.
- Las nuevas necesidades educativas.
- Las propiedades de las producciones visuales que cuestionan y expanden los límites de las artes visuales.

La educación artística para la Cultura Visual, como la proponen algunos de sus principales exponentes (Hernández, 2007; Acaso, 2009; Freedman, 2002) procura una *educación de la mirada*, lo que involucra una serie de desafíos: el cambio de paradigmas y marcos teóricos de la enseñanza de las artes y la consecuente resistencia al cambio, la alfabetización visual y la germinación de un pensamiento crítico.

En primer lugar, como se mencionó anteriormente, el cambio de enfoque y paradigma de la educación artística hacia la cultura visual trae una serie de resistencias, desde los imaginarios negativos sobre la CV, hasta el arraigamiento de las tradiciones de enseñanza

de las artes. Entre los imaginarios negativos, Hernández (2007), resume la consideración de la CV como una mala influencia o experiencia perjudicial, o bien como una práctica de satisfacción visual que no parte la reflexión crítica. De otra parte, es claro que históricamente las artes se han enseñado desde las ya mencionadas tradiciones arraigadas especialmente enfocadas en el desarrollo técnico. En consecuencia, el cambio de paradigma requiere una actualización de políticas educativas y que los docentes estén en constante formación, de cara a las nuevas necesidades del mundo y las nuevas teorías y modelos pedagógicos.

El segundo desafío es una extensión del primero, un cambio de paradigma en la educación artística requiere saltar de una alfabetización textual a una alfabetización múltiple, es decir, que implique el aprendizaje de múltiples lenguajes: visual, gestual, auditivo, multimedia, etc., que responda asertivamente al impacto de unas nuevas condiciones económicas y culturales que dan sentido actual al mundo (Hernández, 2007). Tal proceso no se puede dar en abstracto, debe ser situado, reflexivo y crítico, aterrizado a la realidad del estudiante y exige del docente la investigación permanente tanto del campo teórico como de la realidad contextual.

Finalmente, como tercer desafío y conectando los dos primeros, la germinación de un pensamiento crítico se logra en tanto se entienda el poder performativo de la Cultura Visual. Lo performativo se entiende como aquello con la capacidad de producir sujetos, en otras palabras, la Cultura Visual, con sus múltiples modos de presentarse y de insertarse en la cotidianidad de las personas, produce significados que las mismas personas adquieren para dar sentido a sus vidas. Este poder, afirma Hernández (2007), puede ser estratégicamente invertido cuando la Cultura Visual se apropia y se parodia, de manera tal que el sujeto da cuenta de unos contenidos para saberlos subvertir críticamente y hacer, de una u otra manera, un consumo responsable y propositivo. Así, la enseñanza de la Cultura Visual no se trata solamente de saber analizar, sino también, de saber desenvolverse en la producción de signos, lo que permite la incorporación de la reflexión crítica.

Como se puede observar en esta breve síntesis, la Cultura Visual, en sus tres perspectivas, procura considerar la imagen más allá de un simple objeto ingenuo a la realidad, más bien se trata de un acontecimiento en el que están vinculados todos los sentidos, además de la vista, así como procesos complejos de subjetivación y producción de conocimiento. En ese sentido, resulta importante y muy pertinente para la EAV y para esta investigación el conocimiento y reflexión de estas maneras de comprensión de la imagen en tanto permiten nuevos horizontes en el estudio de lo visual, en el uso y producción misma de la imagen de una manera consciente y ética para la producción de conocimiento y su incidencia en la producción de subjetividades, así como el despliegue de apuestas por la educación de la mirada.

La construcción de sujetos como creación: una aproximación al concepto de subjetividad

Por esencia, la creación es siempre disidente, transindividual, transcultural

GUATTARI, 2006, p. 52

La subjetividad, como fenómeno social, ha sido estudiada ampliamente desde diversos campos durante más del último siglo. La sociología, la antropología, la filosofía, el psicoanálisis o, más recientemente, los feminismos y los estudios de género, que se han ocupado de realizar importantes aportes al desarrollo teórico de este término. Ejemplo de esto se puede advertir en posturas como las de Immanuel Kant y la conciencia del *yo*; los postulados de las teorías críticas clásicas como el marxismo, en el que el sujeto histórico se explica en las clases sociales; los aportes de Sigmund Freud para entender la psiquis humana desde el inconsciente; la Escuela de Frankfurt y su crítica a la configuración de un sujeto moderno delimitado por el Estado nación desde una mirada neomarxista; y conceptualizaciones más actuales en donde el sujeto se entiende como un proceso de construcción no determinado en el tiempo. Allí, la subjetividad aparece como una entidad producto de procesos complejos, tanto históricos como sociales. En la actualidad, la subjetividad se muestra transitoria, mutable, transformable o líquida, retomando el calificativo de Bauman (2004) para referirse a una *modernidad líquida* que fluye y que, a diferencia de lo sólido, se desborda, salpica, filtra, inunda... Del mismo modo, la subjetividad se nos presenta líquida y fluida en la sociedad contemporánea, una época caracterizada por la globalización, los medios de comunicación y, en general, por los modos productivos del sistema capitalista.

En contraste, en las concepciones que, tradicionalmente, han caracterizado a la institución Arte, se pueden rastrear los modos como la producción artística ha privilegiado el lugar de la subjetividad, en tanto esta es reflejada en un determinado objeto o producto artístico. Dicho hecho resulta debatible, por cuanto da cuenta de un artista como *genio creador* que produce obras únicas e irrepetibles para dar paso a la idea del *arte por el arte*, un mito reafirmado con el romanticismo y el arte moderno en occidente. Es precisamente en esta crítica en donde la creación artística contemporánea se desplaza para hablar de un sujeto que se reafirma políticamente con otros, ampliando las nociones de artista, espectador y obra. Muchas de las prácticas artísticas del presente abogan por la *invención de relaciones entre sujetos* para habitar un mundo en común (Bourreaud, 2006), y que, en muchos de los casos, obedecen al *régimen*

estético del arte, el cual tiene que ver con unas prácticas que generan rupturas con el orden establecido. Dichas rupturas superponen temporalidades heterogéneas para problematizar la igualdad de los sujetos y posibilitan la elaboración del *mundo sensible del anónimo* y la emergencia de *mundos propios del nosotros político* (Rancière, 2007, 2010).

En esta amplitud teórica en torno a la subjetividad y con el fin de dar un panorama conceptual sobre las posibles relaciones entre la creación y la construcción de sujetos, a continuación se presentan algunas reflexiones que dan luces para la comprensión de los TG de la LAV que, de una manera u otra, abordan el problema de la subjetividad desde algunas de sus aristas: la memoria, el territorio, el cuerpo, la identidad, el género, etc.³ Para ello, se toman algunas de las elaboraciones del psicoanalista y el filósofo Félix Guattari, dadas las afinidades con los hallazgos de esta investigación.

La subjetivación capitalística como producción del sujeto

Siguiendo a Guattari y Rolnik (2006), el problema de la subjetividad radica en los “sistemas de conexión directa entre las grandes máquinas productivas, las grandes máquinas de control social y las instancias psíquicas que definen la manera de percibir el mundo” (p. 41). De allí que los autores hablen de una *máquina productiva de una subjetividad industrializada* que, a escala mundial, controla las fuerzas colectivas del trabajo y el orden social colectivo. Se puede decir que en la actualidad es el sistema capitalista el que define, en gran medida, la producción de la vida cotidiana y las dinámicas sociales, determinando así unas subjetividades que resultan homogeneizantes y hegemónicas.

3 Si bien estos conceptos se han desarrollado teóricamente y podrían entenderse separadamente de la subjetividad, para el presente estudio, se parte del hecho de que los TG analizados que abogan por la formación, y de allí la producción de sujetos desde los procesos de creación, toman alguno de estos temas para abordar con las comunidades, grupos o personas con el fin de aportar a procesos de singularización de la subjetividad. Esto se desarrolla más adelante en el capítulo 3, en el sub-eje “Sobre la producción de conocimiento en el eje relaciones entre la construcción de sujetos y la creación”.

Esta *producción de subjetividad capitalística* o *subjetividad del capitalismo mundial integrado*, “no es solo la de la representación, sino la de una modelización de los comportamientos, la sensibilidad, la percepción, la memoria, las relaciones sociales, las relaciones sexuales, los fantasmas imaginarios, etc.” (Guattari y Rolnik, 2006, p. 42). Tales formas de control impuestas en la sociedad contemporánea obedecen a unos *modos de operación* que se concretan en fenómenos como la publicidad, el trabajo asalariado, las multinacionales, las políticas neoliberales, etc., los cuales, a su vez, crean unos *modelos de vida* estandarizados alrededor de lo que implica ser mujer, hombre, niño, adolescente, viejo, migrante, afro, gay, lesbiana, terrorista... Dichos modos de operar del capitalismo, junto con sus modelos de subjetividad, generalizan y producen —en un sentido material, cuantificable y reproducible— a los sujetos y sus formas de entender y ver el mundo.

Estas subjetividades “están diseminadas en gran medida a través de las imágenes, de sus modelaciones, de las reconstrucciones de [un] mundo virtual y mediático, alojado en la psiquis colectiva” (Gil, 2011, p. 7). En tanto el mundo contemporáneo *tecno virtual* genera nuevas subjetividades arraigadas a la velocidad y al cambio permanente, se hace evidente que hoy la subjetividad está fuertemente ligada al mundo virtual como plataforma, en donde confluyen las relaciones sociales y estéticas para reconfigurar, constantemente, la vida individual y colectiva. Es por esto que la Cultura Visual guarda estrecha relación con la producción de sujetos, pues, desde la óptica del capitalismo, la Internet y todas las imágenes que allí se producen, circulan y reciben, reafirman y construyen nuevos imaginarios, identidades, estereotipos, etc., que aportan a estas configuraciones desde estrategias de manipulación y control social de los sujetos y las colectividades.

A pesar de lo anterior, Guattari también ve allí una posibilidad para la emergencia de otras subjetividades, pues representa la posibilidad de un *nuevo paradigma de la subjetividad* basado en un mundo virtual que posibilite la enunciación de la singularidad que resaltan otros saberes, otras miradas y otros modos de vida (Gil, 2011, p. 10).

Haciendo frente a la subjetividad capitalística: construcción de sujeto como singularización de la subjetividad

Guattari (1996a) hace referencia a la localización de vectores potenciales de subjetivación y singularización dentro de las praxis ecológicas, es decir, “una articulación ético-política que yo llamo ecosofía entre los tres registros ecológicos, el del medio ambiente, el de las relaciones sociales y el de la subjetividad humana” (p. 8). La ecosofía, entonces, aparece como formas alternativas de construcción de la subjetividad, que ocurren a modo de resistencia a la segregación social propiciada por el capitalismo y, por tanto, corresponde a la construcción de subjetividades singulares y alternas a la subjetividad capitalística. La ecosofía se refiere también a la característica cambiante o revolucionaria de la subjetividad, tiene que ver con el vínculo que Guattari hace de la vida como una obra de arte (en párrafos posteriores se puntualizará en ello), pues la subjetividad está en constante cambio y requiere de modos creativos y de construcción con el otro.

Por lo anterior, los procesos de singularización van en contravía con los mecanismos de interiorización de los valores capitalísticos, con miras a afirmar valores particulares (Guattari y Rolnik, 2006, p. 62). Así, la singularización aparece desde una postura crítica y política activa, como una ruptura con el orden establecido y genérico que el sistema impone a los sujetos y que delimita como única visión de la realidad.

La singularización de la subjetividad también implica la autonomía, relacionada con una forma de vida que genera relaciones con la alteridad en contextos determinados, para dar lugar a la acción social y generar un equilibrio entre las tres ecologías que Guattari plantea: el ambiente, la sociedad y la psique o subjetividad. Por ello, “La función de autonomía en un grupo corresponde a la capacidad de operar su propio trabajo de semiotización, de cartografía, de injerir en el nivel de las relaciones de fuerza local, de hacer y deshacer alianzas” (Guattari y Rolnik, 2006, p. 61).

El aterrizaje de las subjetividades en lo colectivo, en el acto de reflejarse y construirse en y con el otro, puede relacionarse con lo señalado por Guattari (1996b) como las *relaciones de devenir otro*, es decir, la alteridad como “el punto de vista del otro en mí, el cuerpo reconocido en articulación con el cuerpo vivido y el cuerpo sentido” (p. 81). Siguiendo al autor, se entiende que los procesos de singularización reconocen este *devenir otro* de un grupo singular con respecto a la sociedad dominante, por ejemplo, el caso de las minorías, en tanto un sujeto se reconoce a sí mismo (nivel molecular que tiene que ver con lo subjetivo) y busca ser reconocido políticamente por los otros (nivel molar-sociedad), logrando un equilibrio. Por ello, la singularización, como un proceso de creación, es una forma de reivindicación y visibilización de los colectivos y los problemas sociales a partir del reconocimiento y la creación personal-social.

Este proyecto que articula sujeto-colectivo busca “un modo de vida ético-estético-existencial, ligado a una cartografía colectiva, a partir de bases de interpretación, de lo que nos quiere decir el Otro” (Gil, 2011, p. 3). Así pues, la revolución a la que apunta este modo de vida parte de la reinterpretación de (y con) lo colectivo, para reconfigurar y transformar el espacio de lo social, donde *el otro* toma relevancia desde el acto de reconocimiento mutuo (la alteridad). En este sentido, la construcción de sujetos no es otra cosa que la conformación del colectivo y la construcción de tejido social como parte de la singularización de la subjetividad,

a partir de cambios en aspectos existenciales del sujeto frente al mercado y a su entorno político.

Lo anterior tiene que ver con la propuesta de Guattari (1996a) en relación con *la ecosofía social*, que consiste en una recomposición de aspectos sociales (cuestiones políticas, económicas, tecnológicas y estéticas) vinculados con lo cotidiano desde la *existencia singular*, para desarrollar prácticas específicas que modifiquen y reinventen formas del *ser-en-grupo* (por ejemplo, la familia, la pareja, la ciudad, el trabajo, etc.), mediante mutaciones existenciales que parten de la subjetividad —esto es lo que Guattari refiere como la revolución molecular— y que inciden en niveles micro y macrosociales.

De esta manera, los procesos de singularización de la subjetividad tensionan lo local con lo global desde la transformación social. Allí, se le da valor a las realidades inmediatas y la cotidianidad de los sujetos, generando cambios a pequeña escala en sus grupos próximos, pero también abriendo caminos a intervenciones en estructuras e instituciones más amplias de los grupos sociales, la sociedad y el capitalismo.

La singularización como creación

Siguiendo a Guattari (1996b), los procesos de subjetivación aparecen como autoproducción (*autopoiesis*) y como una opción ética que se capta en su *dimensión de creatividad procesual* que, en tanto ruptura, representa una singularización existencial. La singularización apela a la construcción de la subjetividad humana desde nuevos lugares de enunciación creativa, que se distancian de los modos de producción de sujetos propios de los *mass media* y, por ende, del capitalismo. Este desplazamiento se sitúa en unos modos de construcción que tienen sus propias lógicas y estructuras, unas formas particulares, complejas y problemáticas que se oponen a lo homogéneo. Es un proceso constante que se relaciona y transforma la vida de los sujetos, en tanto entidades autónomas que funcionan como vectores de lo colectivo.

De ahí que este proceso, en tanto ecosofía que equilibra las formas de vida natural, social y subjetiva, resulte como un proyecto basado en la capacidad creativa

del ser humano, pues “la riqueza de la vida como obra de arte, radica filosóficamente en la creativa existencial, ya que es la propia subjetividad la obra a ser objeto de transformación artística, en la búsqueda de una mejor forma” (Gil, 2011, p. 5).

Por lo anterior, se podría decir que la dimensión creativa de la ecosofía está en la forma en que se asume la existencia de manera autónoma. La configuración de la subjetividad, desde la propuesta de Guattari, se despliega en un proceso donde crear conlleva a una reinención de la existencia, a tomar una dimensión estética de dicha creación como potenciadora de la propia enunciación y que hace las veces de insumo para entender y reconocer al otro. Por lo tanto, “crear toma fuerza en relación con el existir y en conexión con lo que se pretende con la actualidad que vivimos, pasando por el tejido social en su sensibilidad respecto al Otro, en un repensar y una reinención de lo que somos, en lo que sería las artes de la existencia” (Gil, 2011, p. 5).

En esta dirección, la subjetividad y su construcción a la luz de las lógicas capitalistas, las cuales se hacen conscientes para ser tomadas como oportunidad en la revolución subjetiva, se muestra como un asunto creativo individual y colectivo. Esto permite que se fabriquen experiencias y existencias que se cruzan con subjetividades que dan lugar a apuestas políticas, de resistencia y de reconocimiento de la alteridad como parte de la propia vida. Es allí donde se pueden establecer relaciones con la creación artística actual, en tanto sus búsquedas amplían la creación material para situarse en búsquedas de formas de ser, sentir, conocer y actuar, que abogan por la emergencia de otras subjetividades a partir del reconocimiento del otro y lo otro.

Entendida así, la experiencia artística aboga por la construcción de unas singularidades que devienen de lo particular-sujeto y de lo particular-colectivo, con el fin de ponerlo en marcha desde modos de vida concretos que se integran a sistemas más amplios (sociales o naturales). Desde esta apuesta, en el presente estudio, la propuesta de Guattari en torno a la singularización como creación, se extiende a la creación artística que vuelca su mirada a la creación subjetiva de quienes

participan en el desarrollo de ejercicios artísticos contextualizados. Dichos procesos creativos se hacen presentes en gran parte de los TG de la Licenciatura en Artes Visuales de la UPN, a partir de la revisión de procesos de creación propios, de aquellos que se realizan con otros o en torno a la reflexión sobre la creación de otros sujetos.

Conceptos fundantes para la categoría metodologías

Al tener en cuenta la variedad de temas que bordean el campo de la EAV, que se abordaron en los apartados anteriores, a saber: Cultura Visual, construcción de sujetos y creación; y pedagogía y didáctica, resulta pertinente revisar la manera en que dichos temas adquieren una forma y desarrollo concretos y, por tanto, un sentido en el campo de la EAV, es decir, cómo se investiga, pues, parafraseando a Eisner, sin investigación no hay campo (Acaso, 2005).

En ese sentido, abordar las metodologías de investigación en EAV implica repasar, de antemano, el carácter de esta palabra. Así, son varios los autores (Marín, 2005; Barriga, 2012) que coinciden en que metodología es un concepto macro que alberga la palabra método, es decir, que la metodología es el gran orden que sitúa una investigación, mientras que método, como se revisará en el Capítulo 2, refiere a un procedimiento a realizar para lograr unos objetivos trazados. Estas concepciones derivan de la tradición epistemológica de las ciencias exactas, cuyas raíces se hunden en el racionalismo cartesiano y, aún más atrás, en las revisiones de la filosofía griega y se asientan con fuerza en el positivismo del siglo XIX. Dicha concepción remite al denominado método científico que aplica unos valores de rigurosidad y objetividad en donde el conocimiento se produce a partir de teorías preexistentes, anticipando soluciones y contrastando los resultados con la realidad, o bien, verificando empíricamente las hipótesis planteadas (Batthyány *et al.*, 2011). En palabras de Albán

Han existido procesos de producción de conocimiento que no han correspondido con la lógica occidental determinada por el método científico, y que han sido invalidados y rechazados por la hegemonía científicista que ha determinado lo que es y no es científico en las ciencias duras y en las ciencias sociales y humanas. (2011, p. 23)

No obstante, la investigación en ciencias sociales y humanidades optó por mantener, en un principio esta lógica de herencia positivista, por lo que en los modos de hacer y derroteros metodológicos obedecieron a una rigurosidad científicista, de distinción objetiva entre quien investiga y lo investigado. Con el paso del tiempo y las necesidades del mismo campo, hacia los años 60 del siglo XX fueron adaptándose estos modos de hacer para dar respuesta a problemas relacionados con la realidad social y la complejidad humana, asunto que, de ahí hasta la fecha, ha venido generando tanto adhesiones como tensiones y transformaciones al momento de diseñar una ruta metodológica en un trabajo investigativo (Gergen, 2007). En ese sentido, Batthyány y Cabrera (2011) se preguntan si el método científico aplicado a la investigación en ciencias sociales y humanas representa la única manera de producir conocimiento o si bien existen otros modos de hacer.

En respuesta, a lo largo de los últimos años, con la emergencia y preocupación de la investigación educativa, se pueden encontrar múltiples maneras de concebir, diseñar y ejecutar la metodología investigativa en ciencias sociales y humanas que, de una u otra manera, sitúan

al investigador en una relación estrecha entre lo que se desea investigar, la orientación epistemológica desde donde se ubica y una labor creativa. Así las cosas, la metodología no se trata solamente de un modo de aplicación mecánica de técnicas e instrumentos (Strauss y Corbin, 2012), también implica el despliegue creativo, pero riguroso, de estrategias, instrumentos y herramientas por parte del investigador, que le permita acceder a la información que necesita para la resolución de su problema de investigación, así como de estrategias de análisis e interpretación de los datos recolectados, como bien lo señala Agra (2005), cuando afirma que “las investigaciones actuales tienden a utilizar modelos mucho más dinámicos, flexibles, multidimensionales y, desde luego, sensibles a las características diferenciadas del contexto educativo” (p. 129).

Como consecuencia, en los últimos 30 años se han generado nuevos debates y posibilidades que, en vez de disociar o fragmentar los modos de investigar, procuran la integración y, por qué no, complementariedad de métodos desde una orientación epistemológica clara, como sucede con los Estudios Culturales y los subsecuentes campos inter-transdisciplinarios de los Estudios Sociales de la Ciencia, Estudios Visuales, Estudios de Género, Estudios Poscoloniales, etc., que optan por integraciones metodológicas complejas e híbridas, aspecto sobre el que se ampliará en el posteriormente.

Ahora bien, para definir lo que lleva a pensar la metodología en tanto concepto y parte fundamental de la investigación en EAV, hay que tener en cuenta que este campo de conocimiento es heredero de las metodologías de investigación educativa, las cuales, a su vez, devienen de los modos de proceder de la investigación en ciencias humanas y sociales (Gutiérrez, 2005), resonando con la investigación cualitativa y en la delimitación de problemas de investigación atentos a las complejidades que implica. En consecuencia, si se tiene en cuenta que la educación artística es un área interdisciplinar, cuyos saberes proceden de múltiples lugares, en algunos casos ajenos a las ciencias sociales y humanas y más cercanas las artes y sus posibilidades investigativas, se puede decir que cuenta con la posibilidad de abordar y crear otros modos de proceder.

Así, la indagación por la manera como se está construyendo, abordando y delimitando la metodología

de investigación en los trabajos de grado presentados en la Licenciatura en Artes Visuales, requiere revisar cómo se ha venido conceptualizando y teorizando la metodología de investigación en el campo de la EAV. Para ello, se repasarán algunos de los principales y más recientes aportes que al respecto se han dado en Hispanoamérica que involucran la investigación en EAV.

La investigación en educación artística

El libro *La investigación en educación artística. Una guía para la elaboración de proyectos de pregrado y postgrado* de Barriga (2012), además de ser una de las primeras guías que al respecto se han elaborado hasta el momento en el país, es uno de los primeros textos que engloba las distintas metodologías de investigación específicamente para la educación artística. Cabe aclarar que, si bien no es el único, son muy pocos los materiales que indagan en los modos de producción investigativa en educación artística o, en general, en investigación artística, aunque algunos antecedentes son rastreados por Barriga en su investigación. Dado que se trata de un tema novedoso y poco investigado, la autora manifiesta que muchas veces el diseño y proceder de una metodología se aplica de manera empírica e intuitiva en la resolución de trabajos de grado, transportando y combinando elementos propios de los diversos modos de investigar (a saber y, de acuerdo con lo planteado por Marín, (2005), cuantitativo, cualitativo, artístico). Esto se debe, en gran medida, a la falta de formación y actualización de docentes de investigación en este campo de conocimiento (Barriga, 2012; Sánchez *et al.*, 2010).

Es por esto por lo que la autora realiza un estado del arte sobre cómo se ha realizado la investigación en educación artística, resumiendo las principales metodologías que en esta se utilizan, las cuales se desglosarán muy brevemente:

- *Investigación histórica*: en esta metodología se comprende la historia más allá del hecho, más bien es el equilibrio en hechos basados en la investigación, su análisis, interpretación y generalización. En artes, busca comprender periodos estilísticos, problematizar la historia de la educación artística, la vida de un artista o educador, con el rigor que

implica desplegar herramientas e instrumentos y acceder a los distintos tipos de fuentes. Este tipo de investigación es susceptible de presentarse además del registro y documentación escrita, por documentos filmicos, historia oral registrada, simulación del pasado o películas de compilación o ensayo.

- *Investigación experimental*: denominada también investigación de laboratorio o empírica, supone plantear una proposición a validar desde la experimentación con variables. Si bien guarda un corte cientificista, puede aplicarse tanto al aula como en procesos de práctica artística, en donde se cambien variables de un proceso y se examine sus proyecciones a futuro. Por ejemplo, un estudio comparativo de una clase de artes variando materiales o referentes en dos cursos de un mismo nivel, o bien, en una práctica artística, variando componentes en la producción de una obra plástica.
- *Investigación descriptiva*: para la autora, este tipo de investigación enfatiza en la observación del presente y requiere de una recopilación de hechos y tabulación de datos, “con el fin de comprender y dar solución a problemas significativos” (p. 133). Para la investigación descriptiva, la autora desglosa varios tipos: a) los estudios de investigación, entre los que destacamos por su pertinencia para la EAV, los estudios sociales, estudios de caso y estudios de análisis de contenido; b) investigación cualitativa, etnográfica, naturalista, fenomenológica o interpretativa, que, en síntesis, contribuye a la comprensión de fenómenos propios de grupos sociales; y c), la investigación-acción, que se orienta al cambio social como se verá más adelante cuando se aborde el enfoque sociocrítico. Para Barriga, se puede delimitar otra manera de definir la investigación acción y es aquella que es “emprendida por profesionales con el fin de mejorar su propia práctica” (p. 146).
- *Investigación filosófica*: se define como aquella que busca, desde la racionalidad, una verdad, fundamentada en el pensamiento crítico y reflexivo. Para la educación artística, puede tomar formas como la consideración de corrientes educativas del campo, indagaciones a favor de cambios curriculares, o, en palabras de Barriga “ayudar al educador artístico a resolver algunos problemas” (p. 162) de su práctica, en tanto ejecuta procedimientos de reflexión y racionalización.
- *Investigación analítica*: para el caso de la investigación en artes y en EAV, tiene que ver con el análisis de obras artísticas, en otras palabras, según se trate del objeto a analizar, trátase de un discurso, una pieza plástica o audiovisual, desde múltiples categorías que permita la comprensión del objeto analizado.
- *Creación artística*: al respecto de esta última, Barriga argumenta la importancia de su abordaje en la práctica investigativa, dado que se trata de una posibilidad que combina metodologías tanto cualitativas como cuantitativas, así como su propiedad de ser transcognitiva; es decir, que describe la manera en que los artistas piensan y usan diferentes herramientas para crear, lo que es factible de aplicarse en el proceso creativo de diseñar una investigación en educación artística y desarrollar estrategias de enseñanza y aprendizaje que provienen de la creatividad.

En ese orden de ideas, la mencionada autora propone la investigación *collage* como una metodología del artista para la investigación interdisciplinaria aplicada a la educación artística. Es un método similar al expuesto desde las metodologías mixtas de investigación (Marín y Roldán, 2011), pero propuesto desde las artes para las demás áreas de conocimiento. Este método fue planteado por Kathleen Vaughan (2004) en el marco de una

epistemología postmoderna, ya que el método *collage* vincula hacer arte e investigar como prácticas análogas, lo que permite, en su aplicación, la práctica creativa, la yuxtaposición, la interdisciplinariedad, la vinculación con la vida diaria, el conocimiento situado, la crítica y transformación cultural, la apertura y el sinfín, los productos múltiples e interdependientes y productos que revelan su propia creación.

Cabe resaltar que considerar el método *collage* como alternativa metodológica para la investigación en educación artística, exige un cambio de perspectiva por parte del docente investigador exigiéndole, además, tanto rigor académico como un despliegue de creatividad y originalidad coherente con lo investigado; es decir, que trazar una metodología de creación artística o de *collage* requiere el uso y cruce de referentes teóricos, la sistematización rigurosa y un orden de producción epistemológica adecuadamente fundamentado.

Investigación Basada en Artes (IBA)

Por su parte, Ricardo Marín, en su artículo “La ‘Investigación educativa basada en las artes visuales’ o ‘Arteinvestigación educativa’” (2005), brinda una juiciosa revisión a la génesis, características y posibilidades de este modo de investigar que deriva de la investigación educativa y se aplica, cada vez más, en la EAV. Para llegar a este método, el autor considera que, además de la investigación cualitativa y cuantitativa, hay un modo que es el artístico, que constituye “un nuevo modelo de investigación en educación” (p. 223). En ese sentido, si hay modos y lenguajes propios de las artes visuales, al pensar los problemas y desafíos de la investigación educativa, se puede pensar una *investigación educativa basada en artes* o *Arteinvestigación Educativa*.

La Investigación en Educación Artística comprende, acorde con lo manifiesto por Barriga (2012), una preocupación por la enseñanza y aprendizaje de las artes, para este caso, visuales. En ese sentido, se trata de un campo de estudio de carácter interdisciplinar en tanto debe atender a la resolución de estas inquietudes desde múltiples perspectivas y enfoques. En un rastreo por manuales propios de esta investigación, Marín sitúa dos antecedentes claros, impulsados por la National Art

Education Association (NAEA), el primero realizado por La Pierre y Zemmerman en 1997 y el segundo por Eisner y Day en 2004. Lo importante de estos primeros manuales de investigación en educación artística es que engloban tres rasgos característicos: la multiplicidad temática, el eclecticismo metodológico y el pluralismo epistemológico.

Dentro de las metodologías que derivan de este tipo de investigación, el autor referencia tres: la Investigación Basada en Imágenes, las Narrativas Personales y Autoetnografía y la Investigación Basada en Artes, que se describirán a continuación.

- *Investigación Basada en Imágenes (IBI)*: se origina con la invención de la fotografía y cómo esta sirva para la indagación tanto científica como antropológica. Por ello, de este tipo de investigación se relacionan la antropología visual y la investigación socio antropológica. Su aplicación en la investigación en educación ha estado relacionada con la creación de ensayos fotográficos, tanto para registrar fenómenos sociales como registros y procesos de aula. Específicamente para la educación artística, la IBI incide en tanto la EAV trabaja con, desde, sobre y para las imágenes y es la principal herramienta para llegar al conocimiento y producirlo.
- *Narrativas Personales y Autoetnografía*: tanto una como la otra, giran la mirada etnográfica hacia la propia comunidad y considerarse como nativo del grupo asocial observado, además de que el investigador se considere a sí mismo como sujeto del estudio. Existen múltiples herramientas y matices de estos modos de investigar, lo importante en ellos es la visión introspecta o, en palabras de Marín, “despliega múltiples capas o estratos de conciencia con el propósito de establecer conexiones entre lo personal y lo social o cultural” (2005, p. 248). Todo esto, no para indagar la propia subjetividad en sí, sino más bien cómo desde esta se llega grandes comprensiones de la cultura.
- *Investigación Basada en Artes (IBA)*: rastreada en disciplinas como la terapia o el trabajo social y, en general, con una apertura reciente en las ciencias sociales, la IBA surgió como ese uso de

herramientas y lenguajes propios de las artes tanto para tomar datos, así como presentarlos. Para Eisner, es aplicable a la resolución de problemas educativos desde otra mirada que busque nuevos territorios, en este caso, las artes.

Para Marín, a partir de Eisner y de sus propias indagaciones, la IBA tiene las siguientes cualidades: enfatiza la estética de la (re)presentación de datos, busca nuevas formas de presentar resultados (por ejemplo, desde la literatura, el teatro, el video, etc.), es un tipo de investigación sensible a cualidades sensoriales de los objetos y fenómenos que estudia y amplía las aptitudes investigadoras de sus actores. No obstante, también puede presentar dificultades como la ambigüedad, por cuanto su uso de lenguaje, interpretación de datos y conclusiones no sean claras, por ello, aunque apueste a otras formas artísticas y literarias de enunciarse, la claridad es fundamental; lo novedoso de este método es otra dificultad, pues aún no goza de la total aceptación de la comunidad académica; finalmente, se encuentra la dificultad de publicación en medios idóneos para la investigación educativa y artística, puesto que no todas las revistas o escenarios de circulación de conocimiento han flexibilizado o virado su mirada a este tipo de apuestas. Si bien lo definido hasta acá sobre la IBA es muy breve y, quizá limitante, más adelante se observará cómo esta metodología presenta matices y variaciones, en especial en los trabajos de grado de la LAV.

Cercana a la IBA, se encuentra la Arteinvestigación Educativa, definida por Marín (2005) como metodología que adopta modos propios de la creación para resolver problemas educativos. Se caracteriza por la aplicación de estrategias propias de las artes y la cultura visual, en tanto opta por crear imágenes, aborda y aprovecha problemáticas propias de la EAV sin inventar otras ajenas al campo, es plural en formas al valerse de la fotografía, el dibujo, la escritura literaria, etc.; y, por último, procura buscar criterios de calidad que integren la rigurosidad propia de las investigaciones educativas y las artísticas. Todo esto, a favor del aporte al campo desde ideas novedosas.

Metodologías artísticas de investigación en educación

Al considerar los aportes metodológicos de las artes en la producción investigativa Marín y Roldán (2012) abordan las metodologías artísticas de investigación a partir de la indagación por las maneras en que se produce conocimiento desde las artes, especialmente las visuales, y cómo esto aporta a la recolección de datos que se escapan de las metodologías de investigación en ciencias humanas y sociales. De esta manera, se definen como una clase de metodologías equivalentes a cualquier otra metodología de investigación, con un rigor aplicado, que se vale de elementos propios de la investigación, producción y práctica artística para la solución de problemas investigativos de diversa índole.

Los autores parten del planteamiento de que hay otros modos de producir conocimiento, diferentes al método científico. Las ciencias sociales y humanidades han demostrado diversas maneras de producción de conocimiento desde la observación etnográfica, la interacción con poblaciones, la conversación, la narración, la experiencia situada entre otros, no obstante, la creación artística ha estado diferenciada de la producción científica de conocimiento, e incluso de los métodos investigativos de las ciencias humanas y sociales, solo hasta los más recientes debates y propuestas que han situado la imagen como productora de conocimiento en tanto

configura un discurso situado en un contexto específico y se produce bajo un tratamiento teórico y metodológico.

Las metodologías artísticas de investigación buscan, en concreto, aprovechar las artes para hacer investigación (Marín y Roldán, 2012), haciendo eco de los aportes e inquietudes planteadas por Eisner desde el aporte de estas metodologías a la investigación educativa, e incluso Gergen (2007) desde el construccionismo social, pues la investigación cualitativa ha presentado giros inesperados y exige nuevos rumbos que apuntan, por ejemplo, a la fotografía, la *performance* o a la poesía, entre otros lenguajes artísticos.

Los aportes de las metodologías artísticas de investigación, aplicadas al campo de la educación en general, y artística en particular son, entre otros, la posibilidad de interpretar y analizar con mayores y mejores matices la complejidad de las conductas humanas, dado que las obras artísticas profundizan precisamente en este aspecto, además de ser más evocativas que denotativas, permiten llegar a otros modos de enunciación, así como producir conocimiento situado. Las artes empatizan más al sujeto o la población a investigar

con problemáticas, conflictos, interrogantes y demás asuntos, sin polucionar o distorsionar el conocimiento de la situación; en ese sentido, dichas metodologías se sitúan en el lado de la emoción como posibilidad para comprender a las personas.

Una última particularidad y aporte de este abordaje es la posibilidad de convertir en legibles y leíbles ideas abstractas que son más difíciles de conseguir por otros métodos, por todo esto, se puede considerar que pensar lo metodológico, como concepto en una la investigación en educación artística, implica situarse más allá de la ejecución de un derrotero de cosas o herramientas a utilizar. Se trata más bien, como se ha visto, de optar por una perspectiva que atraviesa la dimensión epistemológica de una investigación, que sugiere hallar y diseñar lógicas metodológicas cada vez más holísticas a la vez que coherentes, rigurosas y a la vez innovadoras, sin delimitar fronteras, integrando las posibilidades que las disciplinas y paradigmas ofrecen; en síntesis, ser consecuente con las posibilidades interdisciplinarias que ofrece la educación artística, especialmente en el campo de la visualidad.

CAPÍTULO 2. TEMAS, METODOLOGÍAS Y CONTEXTOS DE LOS TRABAJOS DE GRADO DE LA LICENCIATURA EN ARTES VISUALES (LAV)

Conforme al primer objetivo de la investigación, consistente en realizar un rastreo a los trabajos de grado de la Licenciatura en función de definir los criterios que posibilitan la delimitación de la muestra de estudio (como se describió en el apartado de *Introducción*, se realizó una primera sistematización a los 210 TG), este trabajo bibliométrico organizó la información conforme a las dos categorías presentes en la pregunta de investigación, los asuntos temáticos y metodológicos de dichos trabajos, de modo que permitieran ofrecer pistas para el inicio del estudio; así, tras esta pesquisa emergió una nueva categoría que identificamos como el contexto. En este capítulo nos proponemos dar cuenta de las comprensiones logradas tras este primer ordenamiento.

Sobre los temas y la construcción de problemas de investigación encontrados

Para Barriga (2012), el origen de un problema parte de una necesidad; cuando esta necesidad se convierte en problema y este es problematizado, emerge una pregunta de investigación. De ahí que el término *problema*, según la autora, expresa una dificultad que requiere resolverse desde una análisis de orden teórico o empírico. En este sentido, plantear problemas de investigación, en el caso particular del análisis propuesto sobre las tendencias epistemológicas y metodológicas de los trabajos de grado (TG) de la Licenciatura en Artes Visuales LAV, emerge de necesidades e interrogantes que los estudiantes han construido en torno a uno o varios temas de interés, a partir de su experiencia formativa en el programa en los distintos espacios académicos de los componentes de la malla curricular: disciplinar específico práctico y teórico, investigativo, pedagógico y didáctico, interdisciplinar y comunicativo. Dichos intereses también derivan de las vivencias personales previas y que, en paralelo, transcurren en el recorrido emprendido por los estudiantes en la LAV: contextos cotidianos como el universitario, familiar, afectivo, comunitario, etc. Es así como la experiencia personal y formativa del estudiante es puesta en relación con el campo específico de la Educación Artística Visual (EAV) donde se delimita, en diálogo con lo teórico, el problema de investigación que le inquieta al estudiante.

Lo anterior se vincula con lo que Jiménez y Torres (2006) señalan:

[...] la construcción de los problemas de investigación es hecha por uno o varios sujetos en unos contextos históricos, culturales y epistémicos determinados; es, por tanto, un acto subjetivo e intersubjetivo y localizado que debe dar cuenta no solo de su relevancia y viabilidad disciplinaria o académica (dentro de un campo intelectual, teórico o metodológico), sino también de su significado y pertinencia sociohistórica. (p. 17)

A partir de Jiménez y Torres (2006), la formulación de un problema de investigación implica que el investigador reconozca su lugar de enunciación, es decir, las motivaciones que guían su preocupación por un tema y no otro y su relación vivencial, profesional e investigativa con dicho tema. Paralelamente, debe evaluar su pertinencia teórica, disciplinar, histórica, social e institucional, en contraste con esa “significación personal y su vínculo de autorreferencia” (Jiménez y Torres, 2006, p. 17). Esto implica tensionar la subjetividad del investigador con la construcción de un campo de saber y la incidencia que su labor investigativa tendrá en los contextos sociales; el proceso va de lo macro a micro y viceversa, partiendo de lo personal para situarse en lo colectivo.

El hecho de situar un tema de investigación con el fin de problematizarlo, contextualizarlo y teorizarlo conduce a la construcción de un problema de investigación. Siguiendo a Bisquerra y Sabariego (2009), toda investigación, ya sea cualitativa o cuantitativa, implica tres procesos fundamentales. Por un lado, cualquier investigador parte de un *interés en un tema* o área temática amplia, que en principio puede parecer vaga, para luego analizarla y transformarla en planteamientos más precisos, afinados y estructurados, correspondiendo a un segundo proceso asociado con la *delimitación del tema*. Posteriormente, se formula la *identificación o planteamiento del problema*, es decir, un proceso que busca “afinar y estructurar formalmente la idea inicial de investigación a fin de comprender mejor alguna cuestión” (Bisquerra y Sabariego, 2009, p. 94).

El planteamiento de un problema resulta adecuado cuando se acota el ámbito de estudio y expresa con exactitud qué se estudia (definiendo los objetivos de la investigación), con quiénes (indicando los sujetos participantes en el estudio) y qué información se necesita recoger en campo (Bisquerra y Sabariego, 2009). Además de esto, el planteamiento debe ser centralizado en una pregunta de investigación, la cual no solo sintetiza el asunto central del estudio, sino que también da cuenta de otros elementos que lo componen, como el contexto, la población o las unidades de análisis implicadas, situando explícita o implícitamente, parte de la apuesta metodológica que persigue la investigación.

Este ejercicio de delimitación, para Jiménez y Torres (2006), corresponde a plantear un problema, es decir, a situar uno o varios interrogantes en un contexto teórico, disciplinar, tecnológico o profesional, en donde su abordaje permite generar nuevos conocimientos o validar los existentes. Los mismos autores señalan que en toda investigación social el planteamiento de un problema implica solucionarlo, pues el problema es sinónimo de dificultad, de tarea, de ejercicio o de pregunta práctica y teórica que exige respuesta o solución. En otras palabras, “se refiere a un hecho no resuelto que debe encontrar una respuesta teórica o práctica, científica o vulgar, que posibilitará resolver parcial o totalmente el problema” (Jiménez y Torres, 2006, p. 16).

La delimitación o, como lo menciona García (2006), la construcción del problema de investigación obliga a entender este proceso desde un *enfoque sistémico estructural del problema de investigación* que, entre otras cosas, corresponde a la comprensión de las interrelaciones de las partes con el objeto de estudio,¹ pero también, desde las conexiones con otros objetos y de las contradicciones que surjan de allí. Para García (2006) la relación entre las partes del objeto de investigación

pasan por la construcción y deconstrucción de estos, por procesos de composición genética y de abstracciones sucesivas, que permiten analizar mentalmente las diferentes formas de relación entre el todo y las partes y las diversas interrelaciones que tiene lugar entre ellas y el objeto como integridad, con los restantes aspectos de la realidad. (párr. 27)

El enfoque propuesto por el autor también tiene que ver con la revisión de los diálogos entre el investigador y el objeto-sujeto de estudio, en tanto ambos se

1 Por *objeto de estudio* aquí se entiende el fenómeno concreto, “real”, referido a la articulación de una situación, fenómeno o sujetos en un contexto determinado, en el que se centra la investigación y que hace parte sustancial del problema. Cuando el investigador problematiza, contrasta y define una inquietud alrededor del objeto, construye su problema de investigación; como se verá en párrafos posteriores, el concepto de “objeto” es contradictorio al hablar de investigación cualitativa, por ello se amplía a la idea de “objeto-sujeto de investigación”.

transforman en el proceso investigativo, “Coincidimos con aquellos investigadores que afirman que, desde esa perspectiva, van apareciendo y reconociéndose nuevos aspectos de estudio que inicialmente no reconocía el investigador y que en esa reflexión se va construyendo una representación diferente del objeto” (García *et al.*, 2006, párr. 13). De ahí que la delimitación de un problema sea constante, abierta y transformable, particularmente desde la óptica de la investigación cualitativa, la cual prima, conforme a la naturaleza del campo educativo-artístico, en los TG de la LAV. Como se ha explicado, tanto el objeto-sujeto de estudio como el sujeto de investigación están en constante tensión y maleabilidad, no solo al momento de determinar un tema sobre el cual indagar, sino también en el desarrollo de toda la pesquisa: revisión bibliográfica y teórica, construcción y aplicación metodológica, trabajo de campo, proceso analítico e interpretativo y construcción de resultados.

Cabe aclarar que la denominación “objeto de estudio” puede resultar problemática, tomando en cuenta la tradición positivista de la que proviene, particularmente de las ciencias sociales que entendían la realidad y los fenómenos sociales como “cosas” y de manera objetiva (tal es el caso de Durkheim). Aquí se entiende el concepto de manera más amplia y, como lo explica Mardones (2001), desde una tradición aristotélica cimentada en explicaciones teleológicas fundamentadas en *dar razón de hechos o fenómenos* mediante la observación, la explicación y la interpretación. Esta tradición ha tenido su desarrollo a lo largo del siglo xx desde la hermenéutica, la teoría crítica, la dialéctica o la lingüística, validando la subjetividad y la intersubjetividad en la producción de conocimiento científico en las ciencias sociales y humanas.

Por lo anterior, la identificación de un objeto-sujeto de estudio y la delimitación del problema apunta a reconocer que la investigación, sobre todo en la de corte cualitativo y sociocrítico sustentada en la interpretación o transformación de la realidad, da la voz al otro u otros en sus complejidades y particularidades sociales, culturales, históricas, políticas, etc., más allá de su condición de “informante” del cual se extraen datos mediante una observación genuina y objetiva. Contrario a ello, hablar de sujeto de estudio, o mejor, de sujeto en la investigación —Vasilachis (2006) lo enuncia como *actor participante*—, busca validar a ese otro en su subjetividad para que el investigador construya conocimiento intersubjetivo, dialógico y contextualizado. Para Vasilachis (2006) esto sería hablar de una *Epistemología del sujeto conocido*, que vincula una necesidad de modificar los presupuestos ontológicos sobre la identidad de ser humano, con el fin de reconocer la experiencia del otro, sus historias de vida, sus narrativas, sus perspectivas, etc., en la producción cooperativa del conocimiento en las ciencias sociales, que deriva de esa capacidad de conocer de los sujetos.

Así, es posible afirmar que la apuesta por un sujeto participante y vinculado de forma activa en la investigación, a partir de su lugar como actor social, pone en juego su cotidianidad, su experiencia de vida y sobre todo, su conocimiento particular sobre el mundo, ampliando la noción de objeto y reconociendo que el investigador no es una *tabla rasa*, objetiva, que no contamina la realidad que estudia y que no posee experiencias previas que lo confrontan, implican y convocan como sujeto social. Así como el objeto y problema de investigación se transforman, el investigador también modifica el contexto que interpreta, a los sujetos con los que responde su pregunta y, sobre todo, se modifica a sí mismo pues, como lo afirma Jaramillo (2006), debe reconocerse como *ser sentipensante* que no tiene una neutralidad valorativa, más bien valida el conocimiento desde su singularidad, su subjetividad y la co-existencia con otros.

En diálogo con este carácter subjetivo e intersubjetivo en el ejercicio de delimitación de un problema, el investigador pone en juego su objeto-sujeto de investigación con unas construcciones teóricas. Siguiendo a García (2006), las elaboraciones teóricas para la conceptualización del objeto, las cuales guían la *acción práctica del investigador*, deben tenerse en cuenta en el enfoque que propone en torno a la comprensión de las relaciones de las partes con el todo del objeto. En la apuesta teórica, tal y como lo expone García (2006), el investigador alude a dos elementos: primero, da cuenta de las representaciones que hace de sus interrelaciones con la realidad, y segundo, “descompone’ el objeto de estudio en sus elementos constituyentes, que lo conforman como una integridad cualitativamente distinguible y que se pueden entender como subsistemas particulares del objeto” (parr. 4).

Ahora bien, ¿cómo se construyen los problemas de investigación dentro de los TG de la LAV? Se puede asegurar que esto ocurre en la puesta en marcha de unos presaberes de los estudiantes en torno a unos temas específicos que, al estar en tensión o diálogo, delimitan un problema y un objeto de estudio que se consolida en una pregunta de investigación que estructura un determinado TG. En otras palabras y como se verá a continuación, los problemas de investigación de los TG de la LAV se construyen desde unos temas que el estudiante pone en relación.

Inicialmente la revisión de los 210 TG, que corresponden a la totalidad de estudiantes de la LAV, graduados entre 2011 y 2017, consistió en la identificación de las temáticas de los trabajos a partir de la información extraída de los RAE, desde el título, el resumen, la pregunta de investigación y palabras clave. Allí se reconoció que, por lo general, cada TG articula dos temáticas que provienen de distinta naturaleza teórica y práctica, por ejemplo, temas relacionados con experiencias pedagógicas o artísticas; la cultura visual y educación de la mirada; y la circulación, producción y recepción de imágenes o procesos vinculados con la configuración de subjetividades y colectividades. De esta manera, varios estudiantes enunciaron sus temas de estudio como “Experiencia de lo real *en* una obra participativa”, “*Mass media* en la construcción de subjetividad”, “Estrategias

didácticas *para* la exploración de la creatividad”, “Dibujo expandido *para* el aprendizaje”, “Identidad *a través* de la imagen fotográfica”, etc.

Nótese que las palabras señaladas en cursiva en cada tema corresponden al tipo de relación establecida, ya sea por contraposición, complementariedad o prioridad entre las dos categorías o subtemas, los cuales aquí son enunciados como *temas centrales* y *temas asociados*. La intersección de estos le permite al estudiante construir el asunto grueso que aborda en su trabajo de grado y que, como se ve en la figura 1, representa su problema de investigación.



Figura 1. Relación entre temas de los trabajos de grado de la LAV

Fuente: elaboración propia.

Hay que aclarar que la denominación de temas centrales *versus* asociados no implica necesariamente la subordinación de los primeros sobre los segundos. Contrario a ello, dicha denominación se hace acorde con la manera como los estudiantes enuncian la articulación de las dos temáticas que integra en su problema. Cabe mencionar también que la categorización de los 210 TG en estos dos tipos de temáticas, se estructura desde la reiteración, lo que implica que un TG puede estar varias veces en cada categoría.

En cuanto a los temas centrales, se puede hablar de cinco asuntos con más recurrencia de los nueve identificados, los cuales se presentan a continuación por orden descendente según su reiteración; así, en la figura 2 puede verse el consolidado cuantitativo.

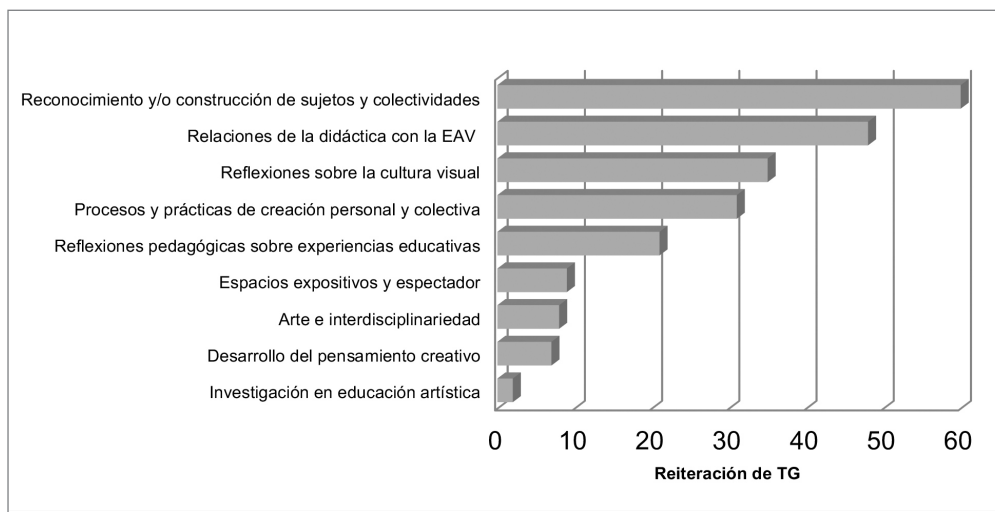


Figura 2. Temas centrales de los trabajos de grado de la LAV

Fuente: elaboración propia.

Reconocimiento o construcción de sujetos y colectividades: hace referencia a asuntos que buscan comprender o, en algunos casos, empoderar, en torno a las maneras como un determinado sujeto (ya sea el propio investigador, otro u otra), grupo o comunidad, se reconoce, identifica o construye desde categorías como subjetividad, cuerpo y corporalidad, espacio y territorio, memorias, género, identidad, experiencia, cotidianidad, imaginarios, lo relacional y afectivo, participación, violencia simbólica o ruralidad.

- *Relaciones de la didáctica con la EAV:* se agrupan temáticas que vinculan análisis de didácticas y procesos de enseñanza o aprendizaje de las artes visuales y otras prácticas en donde las artes emergen como didáctica. Asimismo, aquí se ubican intereses en la comprensión de propuestas pedagógicas y metodológicas, dispositivos y estrategias didácticas, análisis del currículo y mediaciones artísticas o pedagógicas.² Lo anterior en el marco de la diversidad y complejidad de contextos y escenarios formales e informales, pero también, de los diversos grupos etarios.
- *Reflexiones sobre la cultura visual:* se abordan temáticas que apuntan al estudio o el uso de imágenes y prácticas de la cultura visual, como por ejemplo imagen visual, televisión, noticieros, *mass media*, videojuegos, memes y fotografías en redes sociales, plataformas *web*, escenarios virtuales, objetos cotidianos, narco novelas, filmes, publicidad, moda y otras prácticas como la cocina, el tejido o el relato. Por otra parte, aquí se agrupan asuntos relacionados con la educación de la mirada y su despliegue en categorías como la

2 Aquí no se incluyen experiencias de mediación en museos, pues, como se verá, hacen parte de la temática “Espacios expositivos y su relación con el espectador”.

alfabetización visual, pensamiento visual, mirada crítica, interpretación de imágenes, percepción visual, formación social y visual, signo visual o cuidado del ver.

- *Procesos y prácticas de creación personal y colectiva:* esta temática se vincula con la creación artística visual más allá de la producción de obra propiamente dicha, a fin de reflexionar sobre ella, ya sea desde la teoría o la práctica, tanto en la creación del estudiante como en la de otros u otras. Esto en relación con diversos contextos y escenarios formales, informales, teóricos o de creación propia, y a la luz de diversos grupos etarios. Por ejemplo, procesos de creación comunitaria, colectiva y relacional, dibujo, producción audiovisual, artes plásticas o visuales en general, producción de conocimiento desde la creación, laboratorios de creación, fotografía, ilustración, prácticas en espacio públicos, creación interdisciplinar, novela gráfica y otras prácticas en su posibilidad creativa como la experiencia epistolar, el viaje y el caminar.
- *Reflexiones pedagógicas sobre experiencias educativas:* este grupo aglutina reflexiones sobre la práctica y la experiencia docente, tanto del investigador como de otros y otras, pero también

hace referencia a reflexiones pedagógicas sobre procesos artísticos o educativos y experiencias educativas de estudiantes, en diversos contextos y escenarios formales e informales y grupos etarios.

- Otro interés que, con menor reiteración, se identificó dentro de las temáticas centrales es *espacios expositivos y su relación con el espectador*, tanto en museos como en la calle, la mediación y formación de públicos y la recepción de prácticas artísticas. Hay otros asuntos que vinculan el *arte y la interdisciplinariedad*, desde campos como la educación, otras artes y los estudios culturales. El *desarrollo del pensamiento creativo*, incluyendo la imaginación, fue otro tema visible, al igual que la *investigación en educación artística*.

Para el caso de los temas asociados, la reiteración se da desde siete temáticas que se describen en la figura 3; tales temas se han caracterizado por la pertinencia de las prácticas, ya sean de carácter artístico o pedagógico, referidas a las imágenes, artísticas o no, para generar análisis vinculados o integrados con los temas centrales. De ahí que los temas asociados no sean secundarios ni subordinados a otros, más bien, hacen parte sustancial de los problemas de investigación de los estudiantes de la LAV.

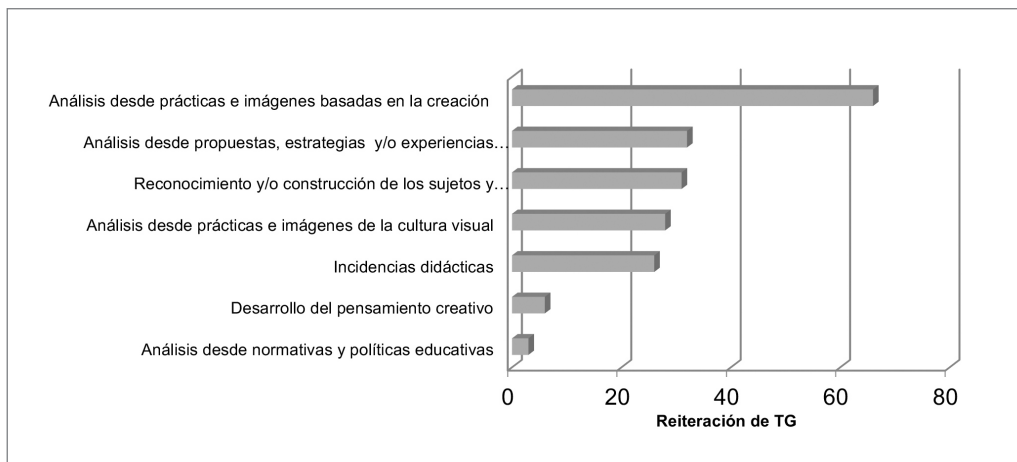


Figura 3. Temas Asociados de los trabajos de grado de la LAV

Fuente: elaboración propia.

- *Análisis desde prácticas e imágenes basadas en la creación:* se sitúan estudios que se inscriben en procesos de creación propios del investigador, producidos con otros o ya realizados por otras personas, en distintos contextos, escenarios formales e informales y grupos etarios. De la misma forma que en la temática central “Procesos y prácticas de creación personal y colectiva”, se engloban diversidad de prácticas como la creación audiovisual, laboratorios de creación, prácticas participativas, la creación fotográfica, creación sonora, arte urbano, entre otras.
- *Análisis desde propuestas, estrategias o experiencias pedagógicas o educativas:* de manera similar que en el tema central “Reflexiones pedagógicas sobre experiencias educativas”, se parte de la práctica pedagógica como eje reflexivo para pensar el contexto educativo, sus escenarios y los grupos etarios que allí se encuentran.
- *Reconocimiento o construcción de los sujetos y colectividades:* este tema corresponde al grupo que lleva el mismo nombre dentro de las temáticas centrales, en torno a la comprensión o empoderamiento de sujetos, grupos sociales o comunidades desde preguntas por el espacio y el territorio, la memoria, la subjetividad, la identidad, el género, el cuerpo, el duelo y la reparación, la cotidianidad, los imaginarios sociales y la resolución de conflictos.
- *Análisis desde prácticas e imágenes de la cultura visual:* se refiere a estudios que parten de imágenes ya creadas, distintas a las artísticas, para generar reflexiones sobre los productos de la cultura visual. Por ejemplo, el uso de la oralidad y narrativas, el fenómeno de la imagen y de los productos y prácticas culturales en general, el cine, los álbumes familiares, YouTube, prácticas artesanales, el tejido, imágenes publicitarias, videojuegos, objetos domésticos, uniformes escolares, Facebook, textos escolares, entre otras. Este grupo tiene equivalencia con el tema central “Reflexiones sobre la cultura visual”.
- *Incidencias didácticas:* tiene que ver con asuntos de la pedagogía de las artes visuales como la enseñanza o el aprendizaje en diversos contextos educativos, la educación de la mirada, la formación docente y la relación con otros aprendizajes fuera de la EAV. Es de notar que el tema central “Relaciones de la didáctica con la EAV” se vincula directamente con este grupo temático.
- Otros dos temas que emergieron como asociados tienen que ver con el *Desarrollo del pensamiento creativo*, denominado de la misma manera dentro de los temas centrales, y el *Análisis desde normativas y políticas educativas*.

Como se ha ido precisando, la mayoría de los temas centrales se corresponden con los temas asociados y viceversa. Siguiendo la tabla 4, luego de cruzar los dos grupos temáticos (centrales y asociados), utilizando el criterio de reiteración, se observan unos temas generales, presentados en orden descendente: 1) Prácticas y procesos de creación; 2) Reconocimiento o construcción de los sujetos y colectividades; 3) Didácticas; 4) Imágenes de la cultura visual y educación de la mirada; 5) Reflexiones sobre propuestas y prácticas pedagógicas; 6) Desarrollo del pensamiento creativo; 7) Espacios expositivos y espectador, 8) Arte e interdisciplinariedad, normativas y políticas educativas, y 9) Investigación en educación artística.

Tabla 4. Temas generales de trabajos de grado de la LAV

Temas generales de los TG de la LAV según correspondencia entre temas centrales y asociados					
Temas centrales	Reiteración	Temas asociados	Reiteración	Temas generales	Reiteración
Procesos y prácticas de creación personal y colectiva	31	Análisis desde prácticas e imágenes basadas en la creación	66	Prácticas y procesos de creación	97
Reconocimiento y/o construcción de sujetos y colectividades	60	Reconocimiento y/o construcción de los sujetos y colectividades	31	Reconocimiento y/o construcción de los sujetos y colectividades	91
Relaciones de la didáctica con la EAV	48	Incidencias didácticas	26	Didácticas	74
Reflexiones sobre la cultura visual	35	Análisis desde prácticas e imágenes de la cultura visual	28	Imágenes de la cultura visual y educación de la mirada	63
Reflexiones pedagógicas sobre experiencias educativas	21	Análisis desde propuestas, estrategias y/o experiencias pedagógicas y/o educativas	32	Reflexiones sobre propuestas y prácticas pedagógicas	53
Desarrollo del pensamiento creativo	7	Desarrollo del pensamiento creativo	6	Desarrollo del pensamiento creativo	13
Espacios expositivos y espectador	9	(Sin correspondencia)	0	Espacios expositivos y espectador	9
Arte e interdisciplinariedad	8	(Sin correspondencia)	0	Arte e interdisciplinariedad	8
(Sin correspondencia)	0	Análisis desde normativas y políticas educativas	3	Normativas y políticas educativas	3
Investigación en educación artística	2	(Sin correspondencia)	0	Investigación en educación artística	3
Total reiteración	221	Total reiteración	192	Total reiteración	414

Fuente: elaboración propia.

En el análisis también se puede reconocer una serie de tendencias en la construcción de los problemas de investigación de los TG de la LAV, a partir de del cruce hecho entre las reiteraciones de los temas centrales con los asociados (tabla 5). De allí, se precisa que los mayores puntos de encuentro se dan desde tres lugares de reflexión. El primero, con una menor

reiteración (señalada en grises dentro de la tabla), tiene que ver con *las reflexiones didácticas y pedagógicas* en torno a experiencias y prácticas educativas hechas a partir de procesos e imágenes fundamentadas en la creación y el estudio del desarrollo del pensamiento creativo. En segundo lugar, es de resaltar *las reflexiones sobre la cultura visual* (casillas subrayadas en gris en

la tabla 4) que se hacen tomando como referencia el de análisis de la creación artística y los productos de la cultura visual. Asimismo, se encuentran *las reflexiones sobre las relaciones entre la producción de sujetos, las imágenes y la creación* (indicadas en negrita dentro de la tabla 4), que tienen que ver con análisis de prácticas, procesos e imágenes apoyadas en la creación personal o colectiva, o en la reflexión de productos de la cultura visual, ambos en función del reconocimiento o construcción de los sujetos y las colectividades.

Tabla 5. Reiteraciones entre los temas centrales y los asociados

		Temas asociados						Sin tema relacionado
		Incidencias didácticas	Análisis desde propuestas, estrategias o experiencias pedagógicas o educativas	Reconocimiento o construcción de los sujetos y colectividades	Desarrollo del pensamiento creativo	Análisis desde prácticas e imágenes basadas en la creación	Análisis desde prácticas e imágenes de la cultura visual	
Temas centrales	Relaciones de la didáctica con la EAV	13	5	5	4	10	3	10
	Reflexiones pedagógicas sobre experiencias educativas	3	5	1	1	7	0	5
	Reconocimiento o construcción de sujetos y colectividades	1	6	1	0	29	15	0
	Desarrollo del pensamiento creativo	1	4	0	0	1	0	1
	Procesos y prácticas de creación personal y colectiva	3	0	13	1	5	2	8
	Reflexiones sobre la cultura visual	5	5	4	1	7	7	6

Fuente: elaboración propia.

Frente a este último aspecto es necesario reconocer que *las reflexiones sobre las relaciones entre la producción de sujetos, las imágenes y la creación* es la mayor reiteración en el cruce de temas, llamando la atención en cómo los estudiantes articulan los procesos creativos y de la imagen con sus problemas de investigación, esto sin caer en la instrumentalización de la experiencia artística y la producción visual. Es así como la creación y las prácticas artísticas se conciben como objeto de estudio capaz de producir y dar voz a los sujetos en sus contextos, a partir de la complejidad de las imágenes visuales, corporales, sonoras, etc., y sus posibilidades

para hablar de las memorias, lo identitario, las subjetividades, las corporalidades, el género o el territorio.

Otro hallazgo importante es que, a pesar de la articulación de ambos tipos de temáticas en los problemas de investigación, se reconocen unas tendencias más amplias, ya que cada uno de los autores hace énfasis en uno de los temas generales ya descritos. Esto se puede evidenciar en la manera como los estudiantes priorizan una temática en su problema, ya sea central o asociada. De este modo, cada TG establece un foco de interés en relación con un tema que se acentúa sobre el otro, cosa que se puede inferir a partir de la forma como se enuncia el problema dentro de la pregunta de investigación o el resumen. Así, para el tema “Reconocimiento o

construcción de los sujetos y colectividades”, se ubican 69 TG del total de 210 analizados; para las “Didácticas”, aparecen 42 trabajos; para las “Imágenes de la cultura visual y educación de la mirada” están veinticuatro; veinte TG representan las “Reflexiones sobre propuestas y prácticas pedagógicas”; 29 hacen referencia a “Prácticas y procesos de creación”; para “Espacios expositivos y espectador” se encuentran nueve trabajos; en “Desarrollo del pensamiento creativo” ocho; “Arte e interdisciplinariedad” tiene cinco; y para el caso de los temas de “Normativas y políticas educativas” e “Investigación en educación artística”, hay dos TG por cada una. En la figura 4 se pueden evidenciar los porcentajes correspondientes a estas cifras.

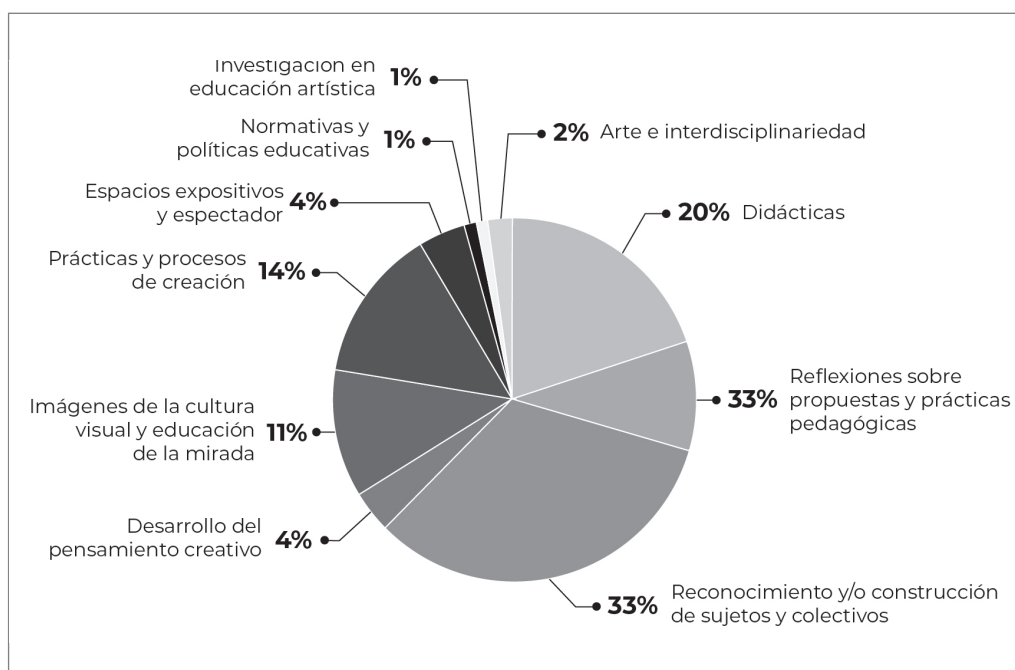


Figura 4. Tendencias temáticas generales de los TG de la LAV

Fuente: elaboración propia.

Hay que decir que estos temas generales, emergentes dentro del análisis aquí expuesto, dan cuenta del tipo de problemas de investigación que se desprenden del abordaje temático que los estudiantes de la LAV hacen a

partir de sus intereses, en relación con la especificidad, pero también con la expansión, del campo de saber de la EAV. Esto permite situar unos problemas de investigación frecuentes en la Licenciatura, representadas en

tres tipos de reflexiones: 1) sobre las relaciones entre la constitución de sujetos, las imágenes y la creación; 2) sobre las didácticas y pedagógicas; y 3) sobre la cultura visual. En diálogo con esto, otros intereses temáticos se muestran como posibilidades de estudio a futuro, en tanto no han sido indagados en profundidad en la LAV, como la relación entre el arte y la interdisciplinariedad, las políticas educativas en EAV o la investigación en educación artística. En este último tema es en el que se encuentra el presente estudio, buscando analizar el tipo de conocimiento que se produce en la investigación producida en la Licenciatura.

Retomando los tres lugares reflexivos con mayor presencia en los TG de la LAV, es de resaltar que estos concuerdan, respectivamente, con las líneas de investigación del Grupo Praxis Visual, al cual está inscrito el presente estudio. De esta manera, la línea de *Pedagogías de lo Artístico Visual* se vincula con los TG que engloban asuntos didácticos, pedagógicos y educativos pues, dicha línea, se pregunta por problemáticas en torno a la enseñanza de las artes visuales, con el fin de aportar a reflexiones sobre la práctica educativa en el campo de la EAV, partiendo de tres ámbitos de problematización: tendencias epistemológicas de la EAV; la práctica pedagógica en artes visuales y asuntos de la “aprendibilidad”; y la “enseñabilidad” y la “educabilidad” (Cuadros *et al.*, 2018).

Por otra parte, los intereses de los TG en torno a productos de la cultura visual (tanto artísticos como no artísticos), se pueden enlazar con la línea de investigación *Cultura Visual*, ya que se preocupa entender y problematizar la visualidad en la cultura, más allá de las imágenes artísticas y reflexionando lo visual en tanto agenciamiento del signo sobre lo sensorial en unos marcos simbólicos determinados (Cuadros *et al.*, 2018).

Los TG que sitúan las relaciones entre la construcción de sujetos, las imágenes y la creación, tienen reciprocidad con la línea de *Cultura Visual*, por cuanto se reflexiona sobre los modos como desde lo visual y cultural emergen y reconocen las subjetividades y colectividades en las imágenes. Asimismo, la relación entre sujetos y procesos de creación se articula de forma directa con la línea *Di(Sentir): convergencias entre educación, arte y política*, la cual se centra en las prácticas artísticas, en tanto procesos educativos, que priorizan la construcción colectiva, el arte contextual, los procesos relacionales, lo público del arte y las prácticas vinculas con la memoria, criticando la institución artística tradicional y reivindicando las maneras como el arte se vincula con la política y con compromisos sociales (Cuadros *et al.*, 2018).

Como mayor tendencia, en estas preocupaciones de los estudiantes de la LAV en sus TG por la construcción de los sujetos en sus contextos, tanto en niveles personales como inter-subjetivos y en función de la experiencia visual o creativa, puede leerse la manera como opera la EAV en su carácter de campo de saber amplio, complejo y maleable, que pone en diálogo los campos de la creación artística contemporánea, la cultura visual y la pedagogía del arte. La EAV se nos muestra en su especificidad, escapando de la instrucción para “aprender” una técnica plástica o visual, o como una mera “herramienta” a fin de instrumentalizarse y estar al servicio de otras disciplinas o proyectos sociales. Eisner (1998) considera que, en contraste con esta justificación instrumental o *contextualista* de la enseñanza de las artes, se contrapone a una justificación *esencialista*, que recae en la contribución específica de lo artístico para la experiencia y el conocimiento humano en tanto vivifica la vida.

Desde esta perspectiva, lo propio de la EAV, si es que se puede hablar de algo “propio” en la misma apertura que nos ofrece el campo en sus discursos y prácticas, está en su razón de ser en la formación de sujetos y colectividades, es decir, en la ampliación de la experiencia

artística al campo educativo, implicando lo político y crítico, lo ético y estético, lo sensible y simbólico, lo sentido y lo pensado, lo creado y lo dicho. En últimas, la EAV y su lugar en los procesos formativos se expanden hacia la vida misma y los sujetos y contextos que le dan su sentido desde el aprendizaje y enseñanza del arte, el problema de la imagen en la cultura o desde prácticas y procesos artísticos, individuales o colectivos, situados en los contextos de la sociedad contemporánea.

Lo metodológico en los trabajos de grado de la LAV

La revisión de lo que implica lo metodológico aplicado a los RAE de los TG de la LAV supone, en principio, una tarea sencilla, pues busca indagar cómo los estudiantes se plantean las metodologías de sus trabajos de grado, bajo qué criterios proyectan y planean rutas para lograr sus objetivos, o bien, el modo como se realiza el diseño de investigación, es decir, el método. Resulta pertinente, además, distinguir *metodológico* de *método* y, en ese sentido, cómo se comprende lo *metodológico* para este estudio.

En su libro *Métodos de investigación en psicopedagogía*, Buendía *et al.* (1998) señalan que método refiere al “conjunto de procedimientos que permiten abordar un problema de investigación con el fin de lograr unos objetivos determinados” (p. 6); así, el método refiere al camino que se toma para resolver una pregunta problema y que debe ser coherente con el carácter de lo que se investiga y con los objetivos propuestos. Ahora bien, la metodología refiere a “un metanivel de investigación que aspira a ‘comprender’ los procesos de investigación”, en otras palabras, la metodología es la ciencia o filosofía que estudia los métodos de investigación. Para este caso, y los que se desglosarán a continuación, abordaremos lo metodológico como ese paneo general acerca de cómo se plantean métodos de investigación en los TG, en la comprensión de cómo se investiga, es decir, el enfoque o *lente* que cada autor declara para resolver su problema de investigación.

Continuando, el proceso bibliométrico aplicado a los 210 RAE de trabajos de grado reveló una serie de desafíos frente a la enunciación y claridad al declarar

un enfoque metodológico. Dicho fenómeno se debe, en principio, a los siguientes aspectos: por un lado, parafraseando a Páramo (2013), cuando se revisa literatura sobre enfoques y diseños metodológicos, un investigador, y en nuestro caso un estudiante, se encuentra con muchas maneras de nombrar el enfoque o diseño metodológico, maneras que pueden no ser necesariamente compatibles con lo que desea declarar metodológicamente el autor, así que a la hora de *bautizar* su ejercicio investigativo está en el riesgo de denominarlo de manera errónea o poco clara.

Por otra parte, este hecho se extiende a los procesos de tutoría en donde se aumenta el efecto del fenómeno anterior; en consecuencia, si se considera que existe una gran cantidad de literatura que denomina de diversas maneras los enfoques de investigación y, por otro lado, que los asesores de trabajos de grado provienen de diversos perfiles profesionales, los cuales obedecen a distintas tradiciones con sus propios enfoques y literaturas, entonces la pluralidad de maneras de denominar la metodología tanto en el informe final del trabajo de grado como en el RAE, confluente en que se presenten diseños metodológicos complejos e interesantes que, sin embargo, se enuncian de manera poco clara, coherente y precisa con lo que realmente desarrolla y aplica en respuesta a su pregunta y objeto de investigación.³

Cabe considerar que la investigación en los TG revisados comprende un nivel de formación de pregrado, lo cual implica situarlos en un nivel de investigación de corte formativo, es decir, se trata de ejercicios de aproximación a la investigación en estricto sentido. Así, es de notar que frecuentemente entre los estudiantes se propongan diseños metodológicos que atiendan a

3 Se podría extender el fenómeno de la tutoría a lo que Noerager Stern (2003) relaciona con la teoría fundamentada, pero que en este caso se articula de manera general a los procesos de asesoramiento de trabajos de grado: “los estudiantes que habían leído sobre teoría fundamentada en un libro o artículo encontraban un profesor, quien a su vez también había leído solo un artículo o un libro sobre ella, y que estaba dispuesto a aquellos estudiantes se fueron enseñarles a otros [...], y sus estudiantes a otros, y así sucesivamente. El problema no es qué tan experto sea el escritor, los métodos interpretativos se han descrito de manera imperfecta” (pp. 250-251).

tradiciones exigentes como por ejemplo la IAP o tradiciones en de reciente construcción como la IBA, lo que resulta, ocasionalmente, en aproximaciones a estas metodologías, mas no en desarrollos rigurosos de las mismas.

En el caso de las metodologías propias de la EAV como la IBA, cabe notar, como lo aseguró Barriga en su estudio (2012), que “la investigación en este campo se ha venido realizando de la manera más empírica e intuitiva que teórica y práctica” (p. 21), o ha aplicado los métodos de la investigación educativa y las ciencias sociales, omitiendo o ignorando, por falta de formación e información, las metodologías propias del campo o de las posibilidades metodológicas mixtas que lo enriquecen. De ahí que la autora justifique la premura de que los agentes de la educación artística continúen, actualicen y cualifiquen su formación. Además de la necesidad de promover la revisión y estudio de investigaciones a nivel local como el de la profesora Barriga *et al.* (2011; 2013) o el que actualmente estamos presentando.

Con estas particularidades y aclaraciones, se presentará, a continuación, la manera en que es entendida y registrada la metodología de investigación en los TG de la LAV, teniendo en cuenta la información recopilada en el apartado metodológico de los 210 RAE.

Paradigmas de investigación

En sintonía con lo mencionado, al momento de declarar un paradigma investigativo es donde se presentan dificultades de comprensión y enunciación. Si bien la investigación EAV obedece a un orden cualitativo que es propio de las ciencias sociales y de las humanidades, y no lo excluye de la combinación de aspectos cuantitativos, son considerables los TG que se definen desde enfoques que no comprenden un paradigma *en sí*, como por ejemplo la fenomenología, la hermenéutica o el estructuralismo, lo que de entrada opaca o confunde la comprensión de la ruta metodológica y sus estrategias de recolección y análisis.

En esa lógica, se comprende que la palabra *paradigma* es polisémica y que, acorde con la procedencia disciplinar del autor que la aborde, permite un entendimiento específico. Para efectos de la presente investigación, se comprende por paradigma aquella matriz disciplinaria que permite el desarrollo de una ciencia, o bien, como lo enuncia Pérez *et al.* (1994) parafraseando a Kuhn, una fuente de métodos, problemas y normas de resolución aceptados en toda comunidad de científicos, o mejor, en los agentes ocupados de la producción de conocimiento. Por tanto, en relación con los TG y sus problemas de definición, se puede considerar que el paradigma es aquel marco teórico-metodológico usado por un investigador para interpretar fenómenos sociales en un contexto de una determinada realidad (Martínez, 2013) y que atiende a unos intereses en la producción de conocimiento.

En consecuencia, el debate frente a los paradigmas se ha de revisar desde las discusiones propias de diversos teóricos e investigadores que se ocupan por la filosofía de la ciencia, la epistemología y disciplinas afines en el llamado a una nueva consideración de lo paradigmático. La crisis misma de los grandes relatos y teorías de conocimiento ha matizado la manera de fijar un paradigma: el paradigma cuantitativo, desde la teoría de la relatividad, la física cuántica, la teoría del caos y demás debates en la ciencia que han transformado la manera misma de pensar la naturaleza y el universo más allá de lo hipotético-deductivo, asumiendo valores como lo aleatorio, lo impredecible, la entropía o la incertidumbre (Romero, 2009; Abuín, 2006). En el paradigma cualitativo, se puede hablar de una crisis y tensión en los modos de

hacer (Gergen, 2007) a partir de la postguerra con la mirada fenomenológica de Husserl y los posteriores giros en las ciencias sociales como el giro lingüístico, giro cultural, giro corporal, etc., que enmarcados en una mirada postmoderna, interdisciplinar multidisciplinar adisciplinar y transdisciplinar, desembocaron en la incapacidad de las disciplinas tradicionales de dar cuenta de los problemas contemporáneos y la necesidad de una hermenéutica social que responda a dichos fenómenos que lleve a asumir una posición *transparadigmática* (García, 1995).

Ahora bien, retomando la comprensión del concepto en el campo de estudio de la investigación en EAV,

se puede hablar de dos paradigmas que inicialmente dividieron el mundo epistémico en dos, bajo una lógica binaria (Albán, 2010): estos paradigmas son el cuantitativo y cualitativo, o bien, positivista e interpretativo (Martínez, 2013). Durante el siglo xx la mirada binaria se matizó desde otros estudios y posturas como lo propone Habermas (1982) para condensar tres paradigmas: racionalista-cuantitativo, naturalista-cualitativo y sociocrítico (tabla 6); actualmente y conforme con las dinámicas y discusiones de la emergencia de la EA, Marín (2005) ha dividido esta lógica en la triada cualitativo, cuantitativo y artístico (tabla 7), asunto que se revisará más adelante.

Tabla 6. Paradigmas de investigación. Síntesis del cuadro presentado por Pérez Serrano (1994)

Paradigmas de investigación		
Enfoque	Paradigma	Interés
Cuantitativo	Positivista	Explicar, controlar, predecir.
Cualitativo	Interpretativo	Comprender, interpretar (comprensión mutua y participativa)
Participativo	Sociocrítico	Liberación, emancipación para criticar y para identificar el potencial de cambio

Fuente: elaboración propia.

Tabla 7. Síntesis de la tabla de enfoques en investigación educativa propuestos por Marín Viadel (2005)

Paradigma	Núcleo básico de interés metodológico	Estrategia demostrativa
Cuantitativo	Ciencias Naturales y Biomédicas	Experimento empírico
Cualitativo	Ciencias Sociales y Humanas	Interpretación convincente
Artístico	Novela, teatro, poesía, fotografía, música, danza, diseño, etc.	Simbolismo persuasivo

Fuente: elaboración propia.

En todo caso, al centrar la noción de paradigmas en los TG de la LAV, se considera que pese a las dificultades de enunciación por parte de muchos autores de los TG, la declaración de un paradigma se tiene en

cuenta desde lo que Habermas enuncia como intereses, pues son estos los que, de una u otra manera, van enriqueciendo el campo de estudio y proponiendo unos derroteros teóricos y metodológicos específicos, los

cuales implican un modo distinto de producción de conocimiento, a saber, técnicos, prácticos y emancipatorios. Más adelante se abordarán estos tres y se complementarán en relación con lo artístico, que es lo propio del campo de estudio de la EAV.

Enfoques de investigación

Si el paradigma es la matriz disciplinar que desglosa unos modos de proceder, unos desarrollos teóricos específicos y denota ciertos problemas de investigación, se puede considerar que cada paradigma involucra unos modos propios de dar respuesta a sus problemáticas inherentes. Es a esto a lo que se le denominará tipos de investigación o enfoques, maneras de proceder muy concretas y delimitadas que responden a lógicas paradigmáticas y, más específicamente, a una serie de intereses. En ese sentido, resulta pertinente revisar las tendencias que estos tipos de investigación marcan en los trabajos de grado de la LAV, por lo que, como lo evidencia la Figura 5, de los ocho enfoques encontrados, se presenta un mayor interés y desarrollo por diseños de investigación etnográficos (20%), seguido de los narrativos (17%), los sociocríticos (16%), artísticos (16%) y estudio de caso (13%). Al respecto, se puede acotar que priman, de una u otra manera, las maneras de hacer que provienen directamente de las ciencias sociales, en especial de disciplinas como la antropología y la sociología. Lo anterior permite inferir que el interés por la comprensión de la alteridad y sus fenómenos, en sus distintas manifestaciones, es algo que marca y orienta una buena porción de los trabajos de grado, lo cual se liga al modo de proceder de un orden histórico-hermenéutico-interpretativo.

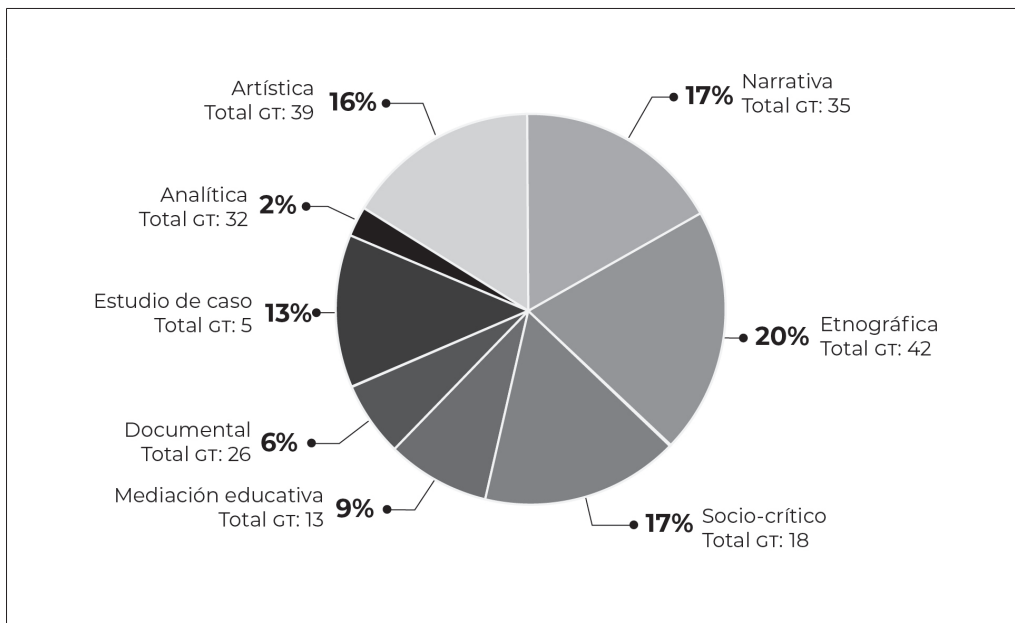


Figura 5. Enfoques de investigación en los TG de la LAV acorde al proceso bibliométrico de los RAE
Fuente: elaboración propia.

Al comparar este dato con las otras porciones significativas que arrojó el proceso bibliométrico, se observa cómo se da un viraje de la mirada hacia el otro, plasmado en los diseños de

corte narrativo, que conllevan una preocupación por las historias particulares no hegemónicas de grupos poblacionales y personas, es decir, una vuelta a lo cotidiano, a la memoria, a la manera como el otro se construye en la narración, lo cual también se inscribe en el mismo orden histórico-hermenéutico-interpretativo.

No obstante, para lograr una mayor coherencia en la agrupación de los modos de investigar según los intereses, se puede observar que existen otros enfoques de investigación cuyo propósito es, también, descriptivo, interpretativo y netamente hermenéutico, cuya incidencia estadística es menor pero significativa, como la mediación educativa (9%), sin dejar de lado otros de la misma naturaleza e interés, aunque su mirada no se enfoque de lleno en la alteridad aunque sí en lo descriptivo, como sucede con la investigación documental (6%) y la analítica (2%).

Por su parte, lo sociocrítico, que conforma otro 17%, evidencia que la mirada al otro puede ser emancipadora o desarrollada a favor de estos fines, de ahí que encontremos distintas modalidades como la sistematización de experiencias, la IAP o la investigación-acción, aplicadas en entornos tanto escolares como especialmente comunitarios. Este modo de obrar metodológico para comprender y fortalecer al otro no es ajeno al interés temático de reconocer la alteridad y los contextos especialmente comunitarios y que se enmarcan en el orden sociocrítico.

La otra proporción de 16% conformada por diseños de IA, evidencian que además de la preocupación y reconocimiento de la alteridad, el enfoque disciplinar permanece como interés temático, contextual y, sobre todo, metodológico. Si bien es en este tipo de investigación donde podemos encontrar mayores inconsistencias en cuanto definición y coherencia con las teorías y postulados que los campos de la EA y las artes como disciplina han producido, se debe a que son, a su vez, campos en emergencia, de los que se encuentra poca bibliografía en castellano, desarrollos primarios y muchas posibilidades de expansión y experimentación

como sucede en la investigación creación, la IBA o las metodologías nómadas.

Como se puede ver y, retomando a Habermas, los enfoques investigativos, aunque variables, se pueden agrupar en lo que en un principio se denominan paradigmas, o mejor, intereses de conocimiento que despliegan sus propios modos de hacer y pensarse una realidad. Así, para efectos de la presente investigación se considera que los enfoques de investigación obedecen a tres intereses y a su vez a tres órdenes: interpretativo, emancipatorio y creativo, como se describe en la tabla 8.

Tabla 8. Distribución de orden y enfoque presentes en los TG de la LAV, con relación a los intereses propuestos por Habermas y los paradigmas propuestos por Pérez Serrano y Marín Viadel

Orden	Enfoque	Interés
Humanístico-interpretativo-hermenéutico	Narrativo, etnográfico, educativo, documental, estudio de caso, analítico	Interpretativo
Sociocrítico	IA, IAP, IAEP, sistematización de experiencias	Transformador
Artístico	Investigación-creación, IBA	Creativo (creación artística –educativo)

Fuente: elaboración propia.

En lo que sigue, se agrupa cada tipo de investigación desde estos tres órdenes, como se evidencia en la tabla 9, para poder describirlos, lo que cada uno implica y sus maneras de subdividirse.

Tabla 9. Distribución de los tipos de investigación y sus modalidades según el orden e interés en los que se agrupan

Orden	Tipo	Modalidades	Cantidad	Total por tipo	% del total	Total por orden	% por orden
Humanístico-interpretativo-hermenéutico	Investigación narrativa	Narrativa	15	35	17 %	139	67 %
		Biográfico-narrativo					
		Biográfico-narrativo-visual	1				
		Historia de vida	2				
	Investigación etnográfica	Etnografía	15	42	20 %		
		Autoetnografía	2				
		Etnografía de aula	16				
		Etnografía visual	1				
		Etnometodología	4				
		Etnografía particularista	1				
		Teoría fundamentada	2				
	Mediación educativa	Sistematización educativa	16	18	9 %		
		Sistematización de experiencia educativa en entorno digital	1				
Documental-educativa		1					
	Investigación documental	13	13	6 %			
	Estudio de caso	26	26	12 %			
	Investigación analítica	5	5	2 %			
Sociocrítico	Sistematización de experiencias	8	32	17 %			
	IAP	7					
	Investigación Acción	15					
	Investigación Acción Pedagógica	2					
Artístico	IBA	27	39	16 %			
	Investigación Creación	8					
	Sistematización de proceso de creación	1					
	Laboratorio de creación	1					
	Nómada	2					
Total rg			210		100 %		

Fuente: elaboración propia.

Orden humanístico-interpretativo-hermenéutico

De acuerdo con Gloria Pérez Serrano (1994) este modelo o enfoque coincide con todo aquello denominado naturalista, cualitativo, hermenéutico interpretativo, simbólico o fenomenológico. Proveniente de la antropología, como disciplina y, en general, de las ciencias sociales, pues se centra en analizar y comprender los modelos socioculturales de la conducta humana, lo que focaliza su mirada en la alteridad en toda su complejidad hacia los fenómenos de la vida.

La autora desglosa este orden en cinco características: la teoría es una reflexión sobre la práctica, en ese sentido, no se ocupa por establecer leyes universales sobre el comportamiento humano y sus fenómenos, sino por evidenciar la manera como se configuran reglas que rigen diversos contextos sociales y generan diversas interpretaciones, significados y saberes; busca comprender la realidad teniendo en cuenta que el conocimiento, en tanto producto de la actividad humana, se da en la vida cotidiana, en las relaciones entre sujetos; maneja datos descriptivos, es decir, palabras, conductas, etc., lo que la lleva a ser multimetodológica; es holística, global, fluida y abierta, profundiza en los detalles más que en las generalizaciones; se centra en el individuo como sujeto interactivo y comunicativo que produce y comprende significados, los cuales son la materia de estudio en este orden investigativo.

La revisión de los intereses de los trabajos de grado que demarcan el derrotero metodológico, así como los temas y los contextos, evidencia la inmediata correlación con este orden investigativo. Así, entre tantos ejemplos, se encuentran trabajos de grado que indagan por la manera en que grupos de estudiantes configuran y dan sentido a sus subjetividades desde el uso del uniforme escolar mediante ejercicios de apropiación y narración de su cultura visual; las maneras como se dan procesos de enseñanza y aprendizaje en diversos temas y disciplinas y cómo esto repercute en el docente como agente activo del proceso educativo; reflexiones sobre el desarrollo y evaluación de la propia práctica; procesos de creación colaborativos para comprender y reconocer memorias otras y problemáticas de comunidades, entre otros.

En consecuencia, toda esta gran variedad de posibilidades se condensa, como se evidenció en la tabla 9, en una categorización de los TG en seis tipos de investigación los cuales, a su vez, se subdividen en varias modalidades: investigación narrativa, investigación etnográfica, investigación educativa, investigación documental, estudio de caso e investigación analítica, que se desglosarán a continuación.

El enfoque más abordado en el material revisado es el narrativo, que comprende 35 trabajos de grado y representa un 26 % del total de documentos revisados. Desde este tipo de investigación se entiende la narración como una condición necesaria del ser humano que le ha permitido comunicarse, significarse y, sobre todo, transmitir y producir conocimiento. Profundizar en este tipo de investigación implica considerar que los datos a recopilar son por supuesto, narrativos, aunque pueden ser detonados desde múltiples estrategias e instrumentos como las entrevistas, los diarios de campo, diarios de creación, narrativas visuales, entre otros.

Al aplicar este enfoque, los TG muestran varias posibilidades de aplicación, como se evidencia en la tabla 10, de ahí que se presenten en gran mayoría investigaciones denominadas narrativas en estricto sentido y de tipo biográfico narrativo, seguidas de unas pocas que optan por las historias de vida y un TG que aplica un diseño denominado por la autora *biográfico narrativa visual*.

Tabla 10. Tipos de investigación narrativa aplicados en los TG

Narrativa		
Tipo	Nº	%
Biográfico narrativo	17	49 %
Biográfico narrativo visual	1	3 %
Historia de vida	2	6 %
Narrativa	15	43 %
Total	35	100 %

Fuente: elaboración propia.

Los TG denominados narrativos se ocupan, en sí, de procesos de producción, revisión y análisis de narrativas en grupos humanos como colectivos y comunidades

indígenas enfocado en los diarios producidos durante procesos de creación colaborativos o la aplicación de narrativas visuales en procesos formativos en comunidades como la Inga y Nasa.

Por su parte, los trabajos de grado de corte biográfico narrativo, si bien se muestran similares a los denominados narrativos, tienen la particularidad de centrarse en procesos más específicos y en los sentidos que los sujetos dan a sus vidas alrededor de algún tema problema de estudio. Por esta razón, se encuentran apuestas como la reconstrucción de memoria colectiva e imaginarios de esa memoria en un grupo de diez mujeres de Guatavita (Ramos, 2012), la producción de textos autobiográficos para conocer las experiencias y construcciones en torno a lo femenino que se presentan en un grupo de mujeres o la creación de un diario gráfico que recupera una experiencia biográfica injusta que refleja la violencia política presente en el país (Soto, 2014).

Los trabajos que se dedican a la historia de vida son considerablemente pocos, no obstante, no desmerecen atención. Se entienden las historias de vida como aquel tipo de investigación que permite aprehender la realidad a partir del relato de la experiencia individual, brindando una relación dialógica, o mejor, intersubjetiva con el investigador (García, 1995). Esto, aplicado en los TG, se materializa en diseños metodológicos que permiten diálogos intergeneracionales alrededor del sentido que se le da al tejido o en la incidencia de la narconovela en la construcción de memoria colectiva en estudiantes de colegio.

Un último asunto a resaltar se encuentra en que este enfoque permite la hibridación metodológica, como sucede en el TG de Benítez (2018), donde la autora plantea un método biográfico narrativo visual, el cual recopila la experiencia y memoria familiar desde la conjugación de entrevistas y la revisión documental y semiótica de un archivo fotográfico familiar.

Ahora bien, la investigación de tipo etnográfico, que representa el mayor porcentaje en las metodologías de los TG de la LAV con un 31 %, expresado en 42 documentos (como se evidencia en la tabla 11), presupone, como se mencionó anteriormente, un volcamiento de la mirada hacia el otro, así como el empleo de herramientas e instrumentos sencillos, por no decir tradicionales, dedicados a la observación, tanto participante como no participante.

Tabla 11. Tipos de investigación etnográfica

Etnográfica		
Tipo	N°	%
Etnografía	15	36 %
Autoetnografía	2	5 %
Etnografía de aula	16	38 %
Etnografía visual	1	2 %
Etnometodología	4	10 %
Etnografía particularista	1	2 %
Interaccionismo simbólico	1	2 %
Teoría fundamentada	2	5 %
Total	42	100 %

Fuente: elaboración propia.

Se puede decir que la etnografía es, por excelencia, la tradición más usada en los diseños metodológicos en las ciencias humanas, así como en la investigación educativa. Esta tradición deviene de la antropología cultural, remitiéndose inicialmente a la observación de grupos tribales y sociedades a pequeña escala (Boyle, 2003), definiéndose como cualquier descripción parcial o total de un grupo o, si se prefiere, “una descripción de gentes” (Werner *et al.*, en Boyle, 2003, p. 187). Actualmente la práctica de la etnografía se ha enriquecido de múltiples maneras, aplicándose a la observación y trabajo con varios tipos de grupos no solo de interés antropológico sino en aulas de clase, procesos colectivos en comunidad y hasta la observación de comportamientos y conductas en redes sociales como sucede con las etnografías virtuales, lo que ha desencadenado múltiples taxonomías que se pueden encontrar en Restrepo (1996) y Boyle (2003).

Esto se refleja en los TG, como lo presenta la tabla 11; así, son más reiterativos los diseños de investigación enmarcados en la etnografía clásica, aunque son bastantes quienes optan por declarar lo que denominan etnografía educativa, seguido de las etnometodologías, las auto etnografías y, finalmente, quienes declaran una etnografía particularista, etnografía virtual, interaccionismo simbólico y teoría fundamentada.

Aunque no se presenta mucha diferenciación en los contextos sobre los que se aplica la etnografía a diferencia de la etnografía educativa, sí la segunda ha de optar más rigurosamente los ejercicios de observación al aula. Así, en lo meramente etnográfico, se presentan TG que analizan fenómenos sociales como percepciones sobre la práctica del grafiti, procesos de representación audiovisual en la comunidad de Guapi o la indagación sobre modos de construcción de subjetividad en adolescentes a través de observación, entrevistas y etnografía virtual. De otro modo, la etnografía educativa se centra en la observación de ejercicios e intervenciones en aula para revisar cómo operan ciertos fenómenos, por ejemplo las experiencias corporales en la asignatura artes del cuerpo de la LAV, la observación de dinámicas de consumo de imagen en un grupo de estudiantes de colegio (Cacua y Gil,

2014), o los procesos de aprendizaje del idioma español mediante las artes visuales en niños de comunidad sorda.

La etnometodología es una disciplina, tradición o tipo de investigación que se concentra en la manera en que el ser humano organiza su vida diaria en sociedad y la manera en que sus actividades adquieren sentido; en otras palabras, particulariza el trabajo etnográfico y lo centra en el sentido que los agentes le dan a su diario vivir. Según Restrepo (1996), la etnometodología ha volcado su mirada a los ambientes educativos desde el análisis conversacional y análisis de discurso. En esa lógica, los TG que se enuncian desde este tipo de investigación, o indagan, por ejemplo, en la producción y modos de hacer de dos publicistas bogotanos, la manera como el colectivo de capoeira de la UPN da cuenta de su historia o el conocimiento de la manera como circulan las prácticas artísticas en la LAV, desde la indagación del sentido que le dan sus propios agentes. Resulta destacable que, en estos tipos de investigación, las herramientas conjugan las entrevistas e instrumentos tradicionales con la documentación visual y análisis semiótico.

Enfoques declarados como la etnografía particularista, el interaccionismo simbólico son propuestos como ejercicios etnográficos de observación en el aula alrededor de alguna particularidad como la interacción de unos estudiantes de bachillerato mediante el dibujo o la observación de cómo se desarrolla competencia creativa en un grupo de niños de primaria. La teoría fundamentada se aplica más como una aproximación a este enfoque que a su uso en estricto sentido; no obstante, como se presenta en el caso de la etnometodología y como lo argumenta Noerager (2003) es un tipo de investigación, si bien exigente desde lo interpretativo, se ha erosionado en el terreno académico y que a nivel de pregrado no es suficiente, resultando en una aproximación.

En lo que refiere a los demás tipos de investigación derivados de lo etnográfico, se presentan los que consideran al mismo sujeto investigador como el centro de su propia observación y reflexión, delimitando lo autoetnográfico, por ejemplo en casos de procesos educativos ya sea como agente activo o receptor; también

se destacan los diseños de investigación de etnografía visual que, a partir de la revisión y recolección de material audiovisual proveniente de los *mass media*, llevan a cabo procesos de reflexión y reconocimiento en torno a la constitución de narrativas propias y el fortalecimiento de subjetividades en estudiantes de bachillerato.

Los diseños metodológicos enfocados a la mediación educativa consisten en trabajos de grado de corte descriptivo que indagan en la aplicación de talleres, ejercicios y, en general, intervenciones pedagógicas tanto en aula formal como en escenarios informales. Esto, en los textos escritos por los autores de los trabajos de grado se denomina sistematización de experiencia, cosa que no se debe confundir con el tipo de investigación sociocrítico popularizado por Óscar Jara o Alfonso Torres. Al contrario, se trata de ejercicios donde se da cuenta de experiencias pedagógicas de diversa índole y corta duración, sin profundizar en procesos de largo aliento que implican diseño, aplicación y evaluación de impacto sobre una comunidad a favor de su empoderamiento. Es así como los TG que declaran un enfoque de mediación educativa son descripciones de experiencias pedagógicas, generalmente en aula regular o educación formal y, en muchas ocasiones, provenientes de escenarios de Práctica pedagógica.

En ese sentido, como se evidencia en la tabla 12, se encuentra un alto porcentaje de trabajos de grado que describen experiencias educativas con relación a algún concepto problematizado como género o territorio, o bien, alrededor de una práctica o lenguaje artístico en un determinado contexto. Ejemplos de ello suceden en trabajos de grado donde se describe un proceso de mediación cultural en una emisora escolar o se reflexiona la experiencia pedagógica a partir de un laboratorio de videojuegos; este modo descriptivo de organizar y dar cuenta de una experiencia pedagógica, suma contra dos trabajos de grado que se enuncian de la sistematización de experiencia educativa en entorno digital y un ejercicio mixto de investigación documental para la creación de una propuesta educativa aplicada a primera infancia.

Tabla 12. Tipos de investigación en mediación educativa

Mediación educativa		
Tipo	N°	%
Sistematización educativa digital	1	6 %
Sistematización Educativa	16	89 %
Educativa Documental	1	6 %
Total	18	100 %

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al estudio de caso, se trata de diseños metodológicos que, desde una lógica descriptiva, provienen de una tradición etnográfica. Este, en palabras de Barriga (2012), reúne “información específica sobre un caso o un número limitado de casos entre un número determinado de casos típicos. Se trata de un proceso personalizado” (p. 137). Así, se procura un interés por analizar fenómenos específicos en unidades de análisis más puntuales, ya sean grupos humanos, exposiciones artísticas, documentos educativos, etc. Para ejemplificar, se encuentran estudios de caso que analizan el desarrollo y aportes de un laboratorio creación,

la experiencia de aprendizaje de un grupo de espectadores en cinco exposiciones de arte contemporáneo, el desarrollo de una práctica de aprendizaje de lengua de señas, los imaginarios de mujer desplazada presentes en un documental, el desarrollo de un pre-Icfes popular, la formación audiovisual en un grupo LGTBI, la presencia de violencia simbólica en los videos *top* de YouTube, ente otros.

Por su parte, un significativo grupo de trece trabajos de grado optan por la investigación documental que, si bien no se enfoca en el trabajo de observación y participación con grupos humanos, sí se ocupa por el rastreo de fuentes de información y la revisión de documentos con el fin de resolver asuntos problemáticos en la EAV, como sucede con la revisión de políticas públicas de educación artística en relación con temas como la cultura visual, la revisión de textos escolares de EAV para dar cuenta de sus representaciones, documentación alrededor de cuatro curadores para comparar sus maneras de concebir la curaduría como práctica artística, o la revisión documental de productos de la cultura visual para dar cuenta de cómo estos inciden en la producción de subjetividades sexuadas.

Finalmente, dentro de los enfoques declarados en los RAE de los 210 trabajos de grado, se revisan los de corte analítico. Estos ejercen en pleno una mirada hermenéutica que trasciende el ejercicio descriptivo, se trata de diseños de investigación que, si bien se documentan alrededor de un fenómeno, despliegan todo su esfuerzo en el análisis detallado y crítico de productos de la cultura visual. En ese sentido, la investigación analítica es aplicada desde temas como el noticiero en relación con el proceso de paz, análisis de medios de comunicación, análisis de lenguaje visual de la producción iconográfica del uso de la videografía como metodología cualitativa audiovisual aplicada a tres piezas de arte digital interactivo o el análisis del video como escenografía en la danza.

Orden sociocrítico

El orden socio-crítico parte de un interés transformador o, en palabras de Pérez Serrano, de una “racionalidad emancipatoria” (1994, p. 16). Su manera de aproximarse a la población y, por tanto, de producir conocimiento,

no es neutral ni jerárquica. Al contrario, se procura el cambio social desde la reflexión de la propia práctica, una visión global y dialéctica, una visión democrática y, por tanto, participativa, una búsqueda de conocimiento práctico y emancipador, y un compromiso político más allá de lo meramente comprensivo y descriptivo, lo que lo liga directamente a la acción. Este orden parte de iniciativas populares y se interesa por los grupos marginados, se apoya en las teorías críticas para cuestionar la ideología y tener un mayor espectro de comprensión de la realidad social. En suma, parafraseando a Pérez Serrano, el interés de este orden es la capacitación de sujetos para su emancipación.

Este modo de investigar, dado que proviene en gran medida del activismo, el trabajo social y la educación popular, tiene pocos desarrollos en los entornos académicos (Torres, 2004), no obstante, son cada vez más las apuestas investigativas en este escenario que se interesan por este tipo de investigación. Ahora bien, en el desarrollo de TG, este orden supone un gran reto, por un lado, desplegar un proceso de larga data e impacto social, que en muchos casos, dados los tiempos de realización de un TG (de tres a cuatro semestres), no alcanzan a lograr los objetivos evaluativos y especialmente emancipatorios; por otro, como lo argumenta Torres, se puede malentender palabras como *sistematización* en el sentido instrumental de registrar la experiencia en formatos o la palabra *acción* en tanto despliegue de muchas actividades con una población, sin pasar por el interés transformador.

Como se puede observar en la tabla 13, los diseños metodológicos que le apuestan a la investigación-acción son una gran mayoría en este enfoque, comprendiendo un 45 %, seguido de los TG que optan por la sistematización de experiencias y la IAP. De igual modo se presentan casos en que los autores de los TG se enuncian desde la investigación-acción pedagógica o educativa. Si bien el énfasis que proponen depende de autores en los que se apoyan para definir su metodología y las particularidades de los casos abordados, se trata de ejercicios de investigación-acción aplicados a procesos formativos, uno al uso del *haiku* en aula para potenciar la creatividad y el otro a la cualificación docente en la producción de una obra teatral.

Tabla 13. Tipos de investigación derivados del orden sociocrítico en los TG

Sociocrítico		
Tipo	Nº	%
Investigación acción pedagógica	2	6 %
Sistematización de experiencias	8	25 %
Investigación Acción Participativa	7	22 %
Investigación Acción	15	47 %
Total	32	100 %

Fuente: elaboración propia.

Aunque los autores de los TG describen sus metodologías de una manera concreta y, en principio, simple, al contrastar dichos planteamientos con la realidad investigativa, en el despliegue de herramienta e instrumentos y la atención a un problema de investigación se encuentra que no todos los ejercicios aplican realmente a un orden sociocrítico en estricto sentido sino en aproximaciones de intención o de marco teórico. Por ejemplo, son muchos los que se enuncian desde la sistematización de experiencias porque en sus marcos metodológicos se apoyan en Torres, Jara y autores afines, aun cuando hacen ejercicios similares a los de sistematización educativa. No obstante, se incluyen en este orden porque sus intereses optan más por el desarrollo del pensamiento crítico o porque abordan bibliografía de este orden.

Esto sucede con la investigación-acción, la cual significa cosas diferentes según el autor y la tradición por la que se opte, por ejemplo, orientada al cambio social o a la cualificación de la propia práctica profesional. No obstante, en uno u otro caso, se trata de procesos investigativos altamente reflexivos, que incurren en cuatro momentos específicos, planeación o diseño, acción o implementación y observación o evaluación y reflexión (Barriga, 2012).

Así, los TG que se enuncian desde la investigación-acción abordan despliegues metodológicos aplicados a procesos formativos en comunidades y contextos formales como informales. Si bien no son evidentes los procesos de transformación social, sí son explícitas las intenciones de vincular el hacer con el investigar y esto llevarlo a procesos reflexivos y, en algunos casos, procesos de seguimiento, como el planteamiento de etapas de diagnóstico, implementación y evaluación en un proceso, además del trabajo reflexivo en pro de la cualificación del mismo autor como docente. Otros casos guardan un compromiso más ligado a lo social, sin descuidar lo reflexivo, que indagan por la memoria social desde lo relacional en estudiantes de grado décimo y once, o bien, el interés por reconocer acciones del docente como gestor de iniciativas de formación artística en una comunidad de jóvenes en un escenario barrial.

En relación con este tipo de investigación, también se encuentran los trabajos de grado que describen la aplicación de la IAP. Esta es entendida como la investigación que lleva directamente a la acción transformadora desde, por y para las comunidades. Este tipo de investigación es bastante aplicado en Colombia dada la tradición sociológica impulsada por Fals Borda y que, en palabras de Restrepo, “integra investigación y acción transformadora de la realidad, de las condiciones histórico-sociales cuyas causas y relaciones estructurales son conocidas por la gente de las comunidades, así sea a través del conocimiento común basado en la práctica” (2002, p. 122). Aunque los manuales de investigación no demarcan una clara

la diferencia entre Investigación Acción (IA) acción e IAP, sí se puede evidenciar que el interés por los grupos marginalizados o las iniciativas populares se da en las IAP, más que en las IA.

En todo caso, más allá de los problemas de denominación, los TG que se ocupan de este tipo de procesos de acción participativa se aproximan con gran efectividad a los presupuestos metodológicos y políticos atendiendo a partir de la EAV, como sucede en trabajos de grado que evidencian experiencias reales de transformación en comunidad, desde la narración de la práctica de la fotografía participativa con niños, niñas y jóvenes de Altos de Cazucá o niños del barrio El Edén a favor de su empoderamiento. En otros casos de aproximación a la IAP se plantean trabajos de grado encaminados a la aplicación de estrategias didácticas desde el arte visual para formar a jóvenes en la resolución de conflictos en su contexto escolar o en el caso que la IAP permite relacionar los saberes académicos que trae con los saberes, las necesidades, prioridades y realidades de sus estudiantes en un proceso formativo dentro de lo que allí se denomina didáctica del arte social.

Finalmente, la sistematización de experiencias es un enfoque metodológico o tipo de investigación para acciones sociales y educativas populares. Si bien se ha convertido, como lo enuncia Torres (2006), en un lugar común para superar el empirismo y analizar la propia experiencia o producir conocimiento a partir de la experiencia; lo que lo diferencia de la sistematización educativa es que se da una producción intencionada de conocimiento, especialmente social, de manera colectiva que aporta a prácticas sociales.

Aunque no todos los TG que se enmarcan en este tipo de investigación logran aplica en toda su precisión lo que implica una sistematización de experiencias, sí son considerables los esfuerzos por hacer una reflexión crítica de la práctica docente, donde el autor se muestra crítico frente a la reflexión de contexto y de su propia labor docente en una comunidad indígena y cómo ello contribuye al desarrollo de la memoria de la comunidad. De otra parte, son destacables los TG que persiguen el fin de la producción de conocimiento desde la comunidad y recopilan la experiencia de empoderamiento.

Orden artístico

En mención a lo dicho anteriormente, si bien el campo de la investigación se orientó en dos modos de hacer, positivista y hermenéutico, esta división binaria se matizó en las ciencias humanas en tres paradigmas o enfoques que atendieron a los tres intereses mencionados por Habermas. Más adelante, al problematizar las maneras de hacer de la investigación en educación artística, Marín (2005) acotó que lo artístico representaba un paradigma a la par de lo cualitativo y lo cuantitativo, dicha afirmación, aunque polémica y discutible en la academia, permitió entender que, en los trabajos de grado realmente se encuentran tres intereses que comprenden, a su vez, tres órdenes que han delineado tendencias metodológicas en la LAV y que se han desglosado a lo largo de este texto.

El tercer orden que se presenta, y que atiende a un interés que denominamos creativo-educativo, es el artístico. Aunque no se considera como un bloque paradigmático en sí, cuenta con unas maneras propias de enunciarse y unas hibridaciones interesantes desde lo metodológico.

Ahora bien, centrar este debate y revisar las maneras en que la investigación de orden artístico deviene una tendencia metodológica en los trabajos de grado de la LAV requiere una brevísima revisión de controversias y conceptos que parten del planteamiento y lugar de las artes como productoras de conocimiento al mismo nivel y rigor que las ciencias y las humanidades. Este debate, evidenciado por Borgdorff (2013) o Marín (2005) se ha matizado en nuestro contexto desde diversas instituciones como Acofartes y la mesa de artes, arquitectura y diseño de Colciencias, eventos académicos organizados en facultades de artes en universidades de todo el país, la creación y desarrollo de programas académicos de postgrado en relación a la IA y la investigación creación; así como el aporte concreto de académicos como Gómez (2006), Barriga (2012), Gil y Laignelet (2014), entre otros, legitimando el papel de las artes como productoras de conocimiento, lo que es un enorme avance en materia de políticas al respecto, así como la inserción de otros modos de proceder en las lógicas academia.

En ese sentido, el término *investigación artística* empieza a tener eco en la academia, a aplicarse y también a problematizarse; así, al ser un concepto reciente en relación con las grandes tradiciones y órdenes de la investigación, esta se presenta como polisémica, y al igual que los tipos de investigación revisados anteriormente, depende del lugar de enunciación, la formación y procedencia del autor, la institución que lo avale, etc., de modo que se puede mencionar una larga taxonomía de conceptos que denominan modos de proceder de la IA como investigación *sobre* arte, *para* el arte, *en* el arte (Borgdorff, 2013), añadido a la investigación *desde* las artes, propuesta por Gil y Laignelet (2014).

Por esta vía de argumentación, la preocupación por la IA en la investigación educativa ha permitido la emergencia de otro abanico de posibilidades como: investigación educativa basada en artes, arte-investigación educativa, artografía, IBA, IBI, además de un despliegue de lo que se denominan metodologías artísticas de investigación y metodologías de investigación en educación artística que son descritas a profundidad por Marín. Estas, en suma, optan por brindar herramientas propias de las artes para la recolección de datos en investigación educativa, o bien, proponer formas *otras*, fundamentadas en las artes, para diseñar una investigación, en especial de corte educativo y brindar maneras alternas de presentar argumentos y datos con calidad artística y estética. De igual modo, permiten una mayor reflexividad por parte del investigador, a través de un lenguaje ligado a lo literario y poético, así como la asunción de riesgos creativos en el ejercicio investigativo.

Continuando lo propuesto por el mencionado autor, entre los aspectos que caracterizan estos modos de proceder desde las artes y la educación artística, se pueden sintetizar los siguientes: aborda y conjuga tareas tanto teóricas como prácticas, en relación de complementariedad más no de exclusión, es múltiple en temas, opta por un eclecticismo metodológico y el pluralismo epistemológico.

Todo este despliegue lleva a pensar, inevitablemente, que la creación es la gran posibilidad que incorporan estos modos de investigar para producir conocimiento, de manera tal que afirma el interés creativo, que dialoga con los intereses descriptivo y emancipador y, por tanto, con los órdenes descritos anteriormente. Este interés se evidencia no solo en la creación en sí de obra, o investigación creación, sino en ejercicios y prácticas educativas en diversos contextos, escenarios y poblaciones, que conllevan la apropiación de prácticas artísticas, procesos de creación, reflexiones sobre estos procesos e incluso la creación de metodologías para resolver problemas específicos.

Así, reconocer estos modos de investigación en las artes permite ver cómo lo artístico rebasa al arte mismo (Gil y Laignelet, 2014), o bien, permite la interdisciplinariedad y la ampliación de los límites epistemológicos y metodológicos en las artes. Aplicada a los trabajos de grado, la investigación de orden artístico despliega cinco posibilidades metodológicas, de las cuales, sobresalen la IBA y la investigación creación, como lo refleja la tabla 14.

Tabla 14. Tipos de investigación derivados del orden artístico en los TG

Artístico		
Tipo	Nº	%
Laboratorio de creación	1	3 %
Sistematización de proceso de creación	2	5 %
Investigación basada en artes	27	69 %
Investigación creación	8	21 %
Nómada	2	5 %
Total	39	100 %

Fuente: elaboración propia.

De otro lado, la investigación que se basa en artes se aplica en variedad de contextos, escenarios y poblaciones que trascienden el aula, sin dejar de lado la constatación reflexiva sobre el aprendizaje. La riqueza es tal que se refleja en trabajos de grado que van desde la mediación artística que reflexiona sobre problemáticas sociales a pequeña escala en el ámbito laboral, el establecimiento de diálogos visuales a partir de la acción de dibujar que permite el reconocimiento de otras formas de aprendizaje, la indagación genealógica sobre el ser mujer a través del diálogo intergeneracional con diversos lenguajes artísticos, las maneras en que la educación católica incide en la construcción de cuerpo femenino, la experiencia epistolar que posibilita procesos de aprendizaje dialógico, la práctica del viaje, del caminar y la deriva como experiencias de aprendizaje y producción de conocimiento, la revisión documental, etnográfica que lleva a la creación de dispositivos didácticos artísticos que reflexionan sobre temas como la violencia gráfica o la formación audiovisual, o bien de estrategias didácticas para el aprendizaje de conceptos matemáticos y para la comprensión de las estructuras visuales en creaciones de niñas y niños con espectro autista.

De otra parte, la creación ha sido una práctica que, a pesar de estar presente en las agendas académicas en la última década evidenciado en un creciente desarrollo teórico, su modo de operar es tan variable y fluida que puede ser entendida de diferentes maneras. Por lo pronto, se resaltan dos vertientes de su conceptualización: primero, la consideración de que la creación tiene modos análogos a la investigación científica, pero con un orden

distinto al régimen de verdad propio de la ciencia. En ese sentido, un proceso de creación implica el desarrollo de un método más intuitivo y sometido a las lógicas propias del artista y de las necesidades de la obra. En segundo lugar, está la postura planteada por Gil y Laignelet (2014), en la cual la creación no debe ser análoga a la manera de producción científica, al contrario, supone un modo de producción de conocimiento propio, una lógica blanda, analógica, paradójica (p. 74).

En relación con los TG de la LAV, las propuestas de investigación creación han derivado, en gran medida, de espacios académicos propios de componente disciplinar, así como de los Laboratorios de creación que son parte del componente investigativo. Tales trabajos de grado revelan todo tipo de variantes, aplicación de métodos etnográficos y derivas, entrevistas y registros de texto conjugados con prácticas como el tejido o el dibujo, la reflexión sobre ejercicios de creación inacabados, entre otros, lo que muestra que en la investigación creación se transgreden los límites metodológicos.

Cabe destacar que, además del pluralismo metodológico, los TG de investigación creación se enfocan en procesos de creación relacional y colectiva, con un gran interés por el reconocimiento de subjetividades y relacionamiento con el territorio, como por ejemplo, con la mediación artística registrada en textos codificados y analizados en relación con el ritual cotidiano del almuerzo o cómo, a partir del caminar, se da un encuentro de lógicas de comprensión y habitabilidad de la ciudad que permita hacer una creación colaborativa.

Aparte de la IBA y la Investigación creación, existen otros TG que declaran metodologías consecuentes con la IA como la sistematización de un proceso de creación, el laboratorio de creación y las metodologías nómada. En el primer caso, se trata de un ejercicio de recopilación a la manera de la sistematización educativa, pero hace seguimiento a los aprendizajes dados en un proceso de creación audiovisual; en el segundo caso, el trabajo de grado opta por el laboratorio de creación como estrategia metodológica para la recolección de datos, es decir, el laboratorio entendido como un proceso abierto y fluido, que posibilitó procesos de creación constantes y participativos; finalmente, la creación aplicada no solo a la producción de objetos artísticos, sino también al diseño metodológico mediante lo que en dos trabajos

de grado se denominó metodologías nómada o nomadismo. Este se entiende como un diseño metodológico creativo, sin límites precisos, donde teoría y práctica se tejen y producen en un devenir constante, ya sea desde la itinerancia o desde la aplicación de ejercicios de escritura visual en un despliegue de acciones y contextos trashumantes.

Luego de este recuento de la manera en que se concibe y categoriza lo metodológico en los trabajos de grado de la LAV, se puede observar que, si bien se hacen presentes tres intereses (interpretativo, emancipatorio y creativo), más que separar la investigación en islas metodológicas, se vinculan en tanto la perspectiva confluye, en su mayoría, en la mirada hacia los otros, la construcción de subjetividades, ya sean diseños metodológicos que no implican una mediación educativa, observación interactiva, desarrollo de procesos creativos, entre otros. No obstante, esto no implica que el desarrollo metodológico de los TG de la LAV apunte a una sola dirección; si bien hay coherencias en un proyecto por el otro, cada tipo de investigación supone sus apuestas propias, desafíos y posibilidades en el campo de estudio y es fácilmente categorizable.

En acuerdo con lo anterior, la confluencia de intereses permite entender los diseños metodológicos de los TG de la LAV como apuestas interdisciplinarias, transdisciplinarias y transmetodológicas, lo que sitúa lo metodológico en un campo tanto ampliado como actualizado. Dichas apuestas permiten ver cómo lo metodológico resulta de gran importancia a la hora de plantear un trabajo de grado, en tanto es lo que permite articular unos temas a un problema de investigación con unos conceptos y desarrollos teóricos. De esta manera, lo metodológico más que la revisión de instrumentos para recoger datos implica el diseño de una ruta que articula y da coherencia a un trabajo de grado. Más allá de un apartado instrumental, significa la ruta de producción de conocimiento, el lente que el investigador tomará para observar los fenómenos a investigar.

El contexto: una categoría emergente en el estudio de los trabajos de grado de la LAV

Tras el rastreo a este gran número de monografías, a partir de los datos consignados en los RAE, como también de la información suministrada en los informes de investigación que reposan en la Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional (concretamente en el apartado de problematización) se logró identificar, en términos generales, el *qué* y el *cómo* de dichos trabajos. A la par con estos, emergió una nueva categoría, relacionada con el *dónde* y *con quién(es)*, la cual identificamos como el *Contexto*, toda vez que este se constituye como lugar de articulación entre los intereses temáticos de cada estudio y la ruta metodológica que se diseña y despliega para lograr interpretaciones que puedan responder a la pregunta que plantean estos trabajos de grado. Es así como surge un nuevo interés, el de reconocer los contextos en los que suceden las investigaciones realizadas en la LAV, y a los cuales pretenden aportar; todo lo cual, podría ofrecernos un horizonte de sentido con relación a la EAV, en la formación de sujetos críticos de la cultura visual, con capacidades para crear y reflexionar sobre las prácticas artísticas, situadas en los contextos culturales.

Si bien la palabra contexto está a la orden del día, siendo de uso general en los ámbitos académicos como cotidianos, la pesquisa nos alertó sobre la necesidad de detenernos en su comprensión, ya que la frecuencia con la que se utiliza el término lo convierte en un lugar común y, por lo tanto, poco reflexionado. La palabra contexto proviene del latín *contextum*

que significa entrelazar. El *Diccionario Ideológico de la Lengua Española* (Casares, 1959), define el contexto como “enredo o unión de cosas que se entrelazan o entretejen” (p. 215), desde lo cual podemos aproximar la noción de contexto como el entorno físico o de situación, ya sea político, histórico, cultural o de cualquier otra índole en el cual se considera un hecho, o como el conjunto de circunstancias comprometidas con una situación ya sean estas de tipo material o simbólico. Así entendido, el contexto se convierte en el referente que nos posibilita comprender, interpretar o intervenir una realidad particular, pues se constituye en un conglomerado de factores que influyen sobre los resultados de un proceso específico, toda vez que lo *con-tiene* y le da forma, siendo su función eminentemente relacional.

Según señalan Chaiklin y Lave (2001), el contexto tiene un gran compromiso en la comprensión y participación de la actividad social. De ahí que actualmente en los procesos educativos se reconozca la pertinencia del aprendizaje situado, al relacionar personas, actividades y situaciones en el contexto de la práctica social. También Ortiz (2010), repara en la centralidad del contexto en el aprendizaje, toda vez que este sucede en un contexto físico y social concreto y no solamente en la mente del sujeto; pues toda actividad se encuentra rodeada por una serie de circunstancias temporales, espaciales, culturales e históricas que la determinan.

En la investigación cualitativa, la noción de contexto ha cobrado especial importancia desde campos como la antropología y la etnografía que focalizan sus indagaciones en procesos situados en realidades concretas y, por tanto, relacionados con las actividades de la vida cotidiana. Como afirma Mesías (2004), la metodología cualitativa “[...] está obligada a conocer exhaustivamente el contexto, por lo que analistas e investigadores sociales para poder captar los significados profundos únicamente podrán hacerlo desde dentro de las comunidades o grupos sociales implicados en la investigación” (p. 1). Ello, porque en estos estudios se proponen modos de describir procesos discursivos (entendidos como lugares de producción y representación), en donde el contexto dota de sentido tanto a los sujetos como a los objetos involucrados en la interpretación de las experiencias culturales. Según señala Grandi (1995), es la experiencia en su intensa

y diferenciada subjetividad la que constituye sentido en la articulación de sujetos, colectividades, de formaciones sociales y modos de pensar, ya que es el sujeto a través de su experiencia quien otorga significado en su relación con los contextos.

Del mismo modo, el interés actual por la intersubjetividad en la investigación cualitativa se soporta en que la construcción de la realidad social no se logra desde la subjetividad individual sino a partir de los intercambios que, en contextos particulares, realizan los sujetos en su interacción social, al establecer relaciones con los otros; todo lo cual, les permite hacer conciencia de sí y del otro, confrontar su conocimiento, modificarlo y considerar otras experiencias, puesto que es en la intersubjetividad donde residen los procesos de aprendizaje y de construcción de significados (Schutz, en Hernández *et al.*, 2007).

Como se verá, esta *articulación* de fenómenos y acontecimientos es una intención contemporánea en la producción de conocimiento, por cuanto aquí se entrelazan discursos, grupos sociales, intereses y estructuras de poder, siendo el lugar en donde textos y contextos se ponen en relación con el conjunto de las actividades sociales. Según lo sugiere Grandi (1995), *contextualizar* significa reparar en el contexto, implica trazar relaciones entre el lenguaje, los valores, la vida familiar y privada, ordenar los acontecimientos para dar lugar a una forma narrativa que conecte lo privado y lo público.

El *giro cultural*,⁴ que deviene a la contemporaneidad, instaura la cultura como objeto de debate y de análisis, marcando sus bordes en la tarea de construir significados; como tal, este giro necesariamente hace referencia al contexto, por cuanto la urdimbre de actividades significantes que demandan ser interpretadas. En este “contexto” se constituyen los *Estudios Culturales*, los cuales utilizan múltiples enfoques, teóricos y metodológicos, en función de la construcción

4 El giro cultural se refiere al punto de inflexión experimentado por las ciencias sociales y otros campos afines, a partir de la década de los ochenta del siglo XX, como respuesta al determinismo positivista, enfatizando en la defensa del análisis cultural de la sociedad y la política, que sitúa la cultura en un primer plano de los debates epistemológicos de las sociedades contemporáneas.

y redefinición de significados, donde la vida social es el foco. Su interés por la pluralidad de opciones y formas que conciernen a la actividad humana deriva en una diversidad de metodologías interpretativas y valorativas que Grandi (1995) señala como “bricolaje de metodologías que manifiesta una postura antidisciplinar o de crítica permanente a las disciplinas académicas” (p. 2). A juicio de este autor, lo que articula tal diversidad es la perspectiva de investigación crítica, en tanto atiende a problemas de textualidad y significación, representación y resistencia desde las tensiones que se ponen en juego entre las demandas teóricas y políticas; asuntos todos que acentúan la centralidad del contexto.

De ahí que la semiótica, en clave contemporánea, haya transitado desde el análisis estructuralista textual, al que encuentra un tanto determinista y global, hacia el universo complejo y disímil de la cultura, al encontrar que “[...] hay algo que siempre está descentrado en relación con el lenguaje [...]” (Grandi, 1995, p. 13), pues la significación se evade en el intento de su conjunción directa e inmediata.

En este horizonte, la Educación Artística contemporánea, más concretamente la Educación de las artes visuales, se sitúa desde una perspectiva ampliada que proviene de los Estudios Culturales y de los Estudios Visuales, y que se interesa por la comprensión crítica de las imágenes inmersas en los contextos culturales, tanto en el ámbito artístico como de la cultura popular y de los nuevos medios, entendiendo los procesos culturales como dinámicos, emergentes y en renovación constante.

Para introducir su artículo “Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano”, el investigador Abad (2009), cita a manera de epígrafe al antropólogo Gregory Bateson (2002), quien afirma “Sin contexto no existe significado” (p. 20). Ello, para referirse a las funciones interpretativas de las artes hoy, por sobre sus funciones productivas, pues la educación artística contemporánea ha de entenderse como un espacio de cuestionamiento y reconocimiento que permite situar la experiencia en el contexto de quienes la viven, para pensar las relaciones que allí se crean e interpretar sus significados a la luz de la singularidad y las identidades de los educandos y los actores sociales. Tal afirmación no implica que la función productiva o creadora de las artes carezca de sentido, pues es el mismo contexto en el que se produce la experiencia; aquel que posibilita a niños y jóvenes, crear, representar, presentar, habitar y narrarse, de cara a la configuración de sus subjetividades en un contexto o ámbito cultural y social, ya que es a través de los procesos de creación como logran comprender críticamente su realidad y de la de otros, como también los modos en que viven y construyen sus relaciones (Aguirre, 2006).

Como se verá, esta perspectiva de las artes contemporáneas y su educación orienta la formación docente a la comprensión de los contextos para explorar, de modo situado, alternativas que permitan a los sujetos incorporar las artes en la transformación simbólica de su experiencia. Lo anterior demanda para los educadores de las artes visuales el desarrollo de capacidades investigativas que les permitan indagar sobre las posibilidades de las artes en diversos escenarios de la educación formal como informal, así como también con respecto a los sujetos destinatarios de tales experiencias de aprendizaje, conforme a los ámbitos donde tienen lugar estas acciones y reflexiones.

Ahora bien, no solo la pedagogía requiere pensar el contexto, pues este actualmente juega en las artes un papel central, siendo el lugar que detona la experiencia creadora y en la cual se desarrolla. Para Ardenne (2006) “[...] el contexto designa el conjunto de circunstancias en las cuales se considera un hecho” (p. 14), al referirse al arte actual, que difiere del tradicional, por

cuanto no concede interés a la “realidad” como forma de representación o de simulacro, sino como presencia activa en un contexto inmediato, en donde tienen lugar otras maneras de hacer que son desarrolladas en un marco cotidiano y por lo tanto emparentadas con el mundo material y el entorno concreto. Para este autor, el *arte contextual*, plantea una situación de interacción, en tanto requiere *tejer* con el mundo que le rodea, encarnándose en las circunstancias de esa realidad que le permitan posicionarse. De ahí que el arte contextual desborde las posibilidades que ofrecen el museo, la galería o la exhibición tradicional, pues se trata de un arte circunstancial que supera las barreras espacio- temporales entre la creación y la percepción de la obra. Lejos del otrora solipsismo del arte, la contextualidad pretende sumergirse en el orden de las cosas concretas prestando atención al mundo tal y como lo vivimos; todo ello se traduce en la emergencia de prácticas artísticas como el arte de intervención y de denuncia hasta prácticas participativas de todo tipo que no pueden ser ignoradas por quienes se forman como arte-educadores, ya que se trata de promover con otros acciones ancladas en un contexto concreto que requiere ser analizado críticamente por quienes participan de la experiencia creadora.

Otro asunto que atañe a la formación de los licenciados en artes visuales es el de la cultura visual, en donde la mirada al contexto se hace imprescindible pues se trata de considerar las imágenes que se producen, circulan y reciben en la cotidianidad. Sobre este asunto, Mirzoeff (2003) alerta sobre la influencia que la cultura visual ejerce en la actualidad, siendo a la vez objeto de análisis y campo de estudio. Como práctica, la cultura visual se refiere a los modos de ver y a los sentidos que otorga a las imágenes quien ve; como campo problematiza el lugar de la mirada en la configuración de subjetividades, por cuanto estudia las representaciones visuales que se manifiestan a través del lenguaje visual en los contextos cotidianos, dotando de significado el mundo en el que viven las personas. En palabras de este autor “la cultura visual es una disciplina táctica no académica. Es una estructura fluida centrada en la compensación de la respuesta de los individuos y los grupos a los medios visuales

de comunicación” (p. 21). También, Mitchell (2003), en su texto *Mostrando el ver*, se refiere al concepto de “visualidad” relacionando la idea del contexto con la cultura visual, en tanto la visualidad expande la mirada más allá del “acto del ver con los ojos” para situarse en otros sentidos, significados, lugares, tiempos... en últimas, otros contextos que el arte tradicional deja por fuera.

Es así como una pedagogía de la imagen implica educar en la posibilidad de mirar la propia existencia de otra manera, lo cual requiere ofrecer herramientas que generen capacidades de crítica, análisis y reflexión para posicionarse respecto de las imágenes de manera distinta, al establecer conexiones entre el contexto y los procesos históricos, entre lo aparentemente visible y también lo excluido, como se puede apreciar en las preocupaciones que movilizan los trabajos de grado de la LAV.

Con base en esta aproximación a la noción de contexto, como tejido de relaciones que articulan una situación particular posibilitando sentidos para el acontecer educativo propio de la EAV, la investigación que adelantamos sobre los trabajos de grado de la LAV delimita la categoría *Contexto* en relación con tres subcategorías: los *Escenarios*, los *Grupos etarios* y los *Ámbitos*, asuntos que se fueron comprendiendo en la medida en que se repasaban los datos, de acuerdo con la sistematización lograda en la matriz de bibliometría de los 210 TG revisados y se percibía el entramado de relaciones que posibilitaba situar cada estudio.

Los *Escenarios* se describen como el lugar, el espacio-tiempo, en donde se desarrollan las investigaciones, que para el caso de los trabajos de grado de la LAV corresponden a: educación formal (instituciones educativas en los niveles de educación básica primaria, secundaria y de educación superior); la educación informal (organizaciones comunitarias, culturales, fundaciones, como también grupos de personas que se congregan en torno a objetivos educativos o artísticos); y adicionalmente los escenarios de carácter teórico y de creación, los cuales caracterizamos más adelante.

Los *Grupos etarios* se refieren a los sujetos con quiénes o a quiénes va dirigida la investigación, como son la población de niños, jóvenes, adultos, adultos mayores o su conjunción como grupo intergeneracional.

En cuanto a los *Ámbitos*, según la RAE se definen como: contorno o límite perimetral de un sitio, lugar, espacio, territorio o ambiente en donde las personas realizan determinada actividad, de modo que, para el presente estudio, un ámbito es entendido como el entorno de trabajo o campo de acción en donde se sitúa la indagación. Es así como se encontró un número de veintidós ámbitos distintos, en donde tienen lugar las investigaciones que se desarrollan como trabajos de grado en la LAV, lo cual está evidenciando la diversidad cultural y los variados lugares donde cobra sentido la educación de las artes visuales. Estos ámbitos son complejos, dinámicos y abarcan lugares como lo urbano, lo artístico, las políticas educativas, la circulación artística, lo comunitario, los movimientos sociales, la educación superior, la reflexión sobre la propia práctica, lo cotidiano, lo rural, lo virtual, lo familiar, las mujeres, los medios, lo étnico, la comunidad sorda, el espectro autista, la comunidad LGTBI, la discapacidad cognitiva, el ámbito carcelario, el desarrollo artístico, y la reflexión curricular.

En las matrices diseñadas por el equipo de investigación para recoger y ordenar la información referida a la categoría *Contexto* se cotejó la recurrencia de los espacios en que se configuran los proyectos, desde el cruce de las tres subcategorías mencionadas que, como se aprecia en la Figura 6, muestra una amplia gama en la elección de lugares, población y entornos de trabajo para los ejercicios investigativos de los estudiantes de la LAV.

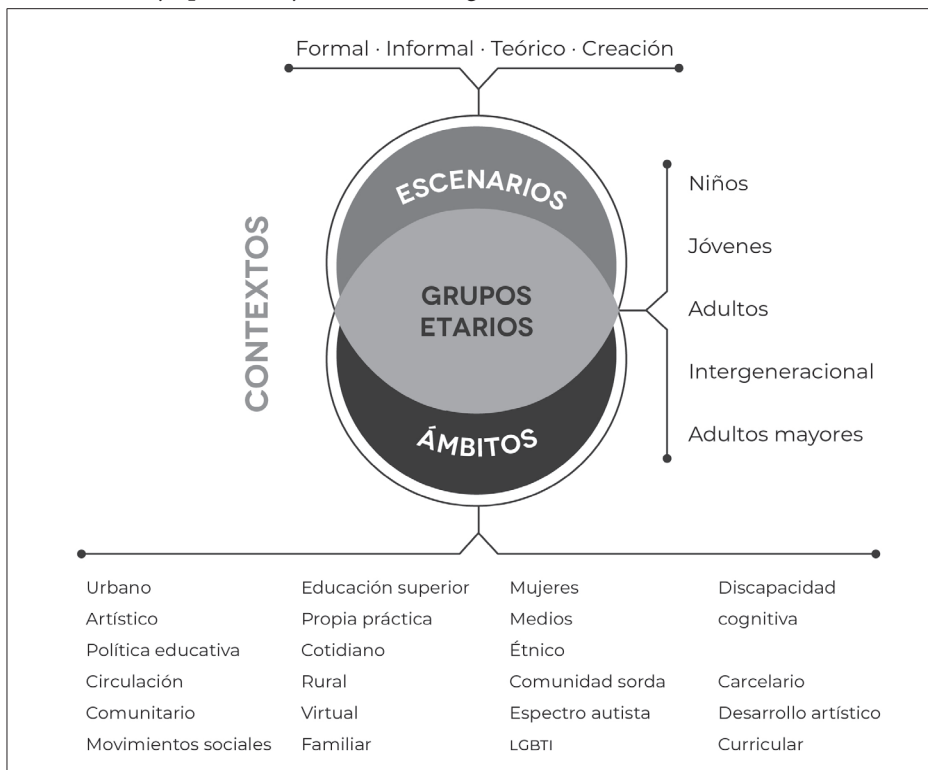


Figura 6. Contextos-subcategorías escenarios, grupos etarios y ámbitos

Fuente: elaboración propia.

A modo de ejemplo, presentamos la identificación del contexto en algunos trabajos de grado a través de las subcategorías: Escenarios, Grupos etarios y Ámbitos:

- *Experiencia de investigación-acción participativa en torno al hábitat y la fotografía con un grupo de niños, niñas y jóvenes de altos de Cazucá.* Trabajo de grado desarrollado por Maya Corredor, cuyo contexto se sitúa en el escenario de educación informal, con grupos etarios de niños y jóvenes y en un ámbito de trabajo comunitario.
- *La interpretación de la cultura visual: una narrativa para la educación artística.* Este trabajo de grado realizado por Nataly Cagua y Lina Gil tiene lugar en un escenario de educación formal como es el Colegio Sabio Caldas, con un grupo etario de jóvenes del grado décimo y en un ámbito de desarrollo artístico, toda vez que el campo de acción en el que se desarrolla la mediación educativa es el área de educación artística en el currículo escolar.
- *Investigación Basada en las Artes (IBA): un acercamiento a sus metodologías en cuatro tesis doctorales en educación.* Este estudio de Bryan Cárdenas se ubica en un escenario teórico puesto que se trata

de una investigación documental en donde no hay un grupo etario directo y el ámbito en que se inscribe como campo de acción es el de la educación superior a nivel doctoral.

- *Diarios de una violencia: Sobre mi padre, su historia y la mía.* Es una investigación de Rosa Milena Soto, que se ubica en el escenario de creación por cuanto se desarrolla a modo de relato literario y gráfico. En correspondencia, es un estudio de tipo autorreferencial en donde no hay interés en un grupo etario particular, mientras que el ámbito es el de la creación artística.

Los resultados de esta primera pesquisa con respecto a la categoría *Escenarios*, muestran que en la educación formal se han desarrollado 68 trabajos de grado (32,4%), mientras que en la educación informal 107 (50,9%), en el escenario teórico dieciséis investigaciones (7,6%) y diecinueve (9%), en el escenario de creación, según puede visualizarse en la Figura 7.

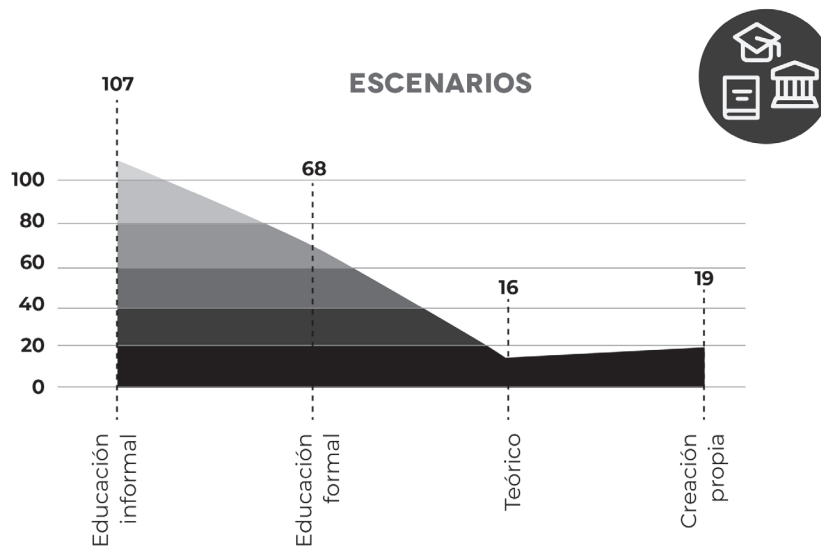


Figura 7. Escenarios: educación formal, informal, teórico, creación

Fuente: elaboración propia.

Lo anterior muestra que, si bien hay un trabajo importante en los escenarios formales, la mayoría de los trabajos de grado de la LAV se proponen por fuera de estos, evidenciando una mayor consideración por los escenarios informales. Esta preferencia hacia miradas fuera del aula podría explicarse, como lo señala Sánchez (2017), debido a:

[...] la necesidad de apelar a otras formas de investigación [...] en las que el docente, desde su especialidad, está en capacidad de dar los aportes particulares y específicos de la disciplina artística. No se trata de rechazar las generalizaciones o la búsqueda de estas, sino de instar a la complejidad de la investigación educativa y, en particular, artística. (p. 9)

Ello, porque los contextos formales no ofrecen suficientes posibilidades para trabajar holgadamente, conforme a la amplitud y novedad del campo de las artes visuales, ya que infortunadamente, como señala Errázuriz (2001), en los países de Latinoamérica con algunas excepciones en Chile, Argentina y Brasil, existe una brecha entre las concepciones escolarizadas de las artes y los fenómenos artísticos emergentes, debido a que la educación artística escolar no dialoga sincrónicamente con lo que sucede en el campo de las prácticas artísticas y las dinámicas culturales, quedando rezagada en modelos educativos academicistas y formalistas del siglo XIX o en experiencias reducidas a favorecer la libre expresión. Ello no implica que se constituya en un reto y compromiso incidir en la renovación de la enseñanza artística escolar, de lo cual son testimonio los 68 proyectos que se han desarrollado en este escenario, abriendo horizontes para la comprensión del sentido que ha de tener una educación de las artes en la contemporaneidad, lo cual repara, además, en una mayor conciencia que han de desarrollar los docentes en formación de la LAV sobre la importancia de su rol en la educación formal, toda vez que se trata de incidir en su transformación.

Los restantes escenarios, el *teórico* y el de *creación*, como se puede apreciar, son aún incipientes en la Licenciatura si se les compara con los dos primeros. En el escenario teórico se han agrupado las investigaciones que no trabajan con un grupo etario de modo directo, puesto que no hay intervención pedagógica ni artística con la población, mientras que se inscriben en un universo discursivo en donde priman textos, obras, autores y el conocimiento construido, aplicando procesos de análisis para comprender fenómenos relacionados con las políticas educativas en artes, la producción artística, las imágenes presentes en los medios y el currículo para la enseñanza de las artes, principalmente. Un porcentaje menor como es el 7,6% en la elección de este escenario podría interpretarse por la dificultad que a nivel de pregrado suponen los estudios soportados en un ámbito meramente discursivo, siendo este tipo de investigaciones más frecuentes en los niveles de maestría y doctorado, momento en que ya se cuenta con un horizonte más amplio del campo de formación. De cualquier modo, este resultado nos alerta a incentivar este tipo de estudios, de la mano de las Líneas de Investigación de la LAV. De otra parte, podría interpretarse también por la preferencia del campo por el *hacer* artístico, la exploración el taller, el laboratorio, la mediación, dado el rico entramado de posibilidades que ofrecen las prácticas artísticas.

En cuanto al escenario de creación, cabe aclarar que aquí se refiere a la producción artística, sin desconocer que “lo creativo” en cuanto al pensamiento divergente está presente tanto en la investigación como en muchas de las actividades humanas. Lo que en el presente estudio hemos enunciado como escenario de creación corresponde a un lugar de producción artística que en la LAV no prescinde de los compromisos con los procesos educativos, pero

que se da a expensas de la mediación pedagógica propiamente dicha. De otra parte, la creación artística en el campo investigativo se hace más compleja, porque más allá de lograr un producto artístico implica el abordaje de una metodología que conlleve a la reflexión profunda sobre el proceso de creación, ya se trate de procesos individuales o colectivos comprometidos con los aprendizajes que entraña la experiencia artística. Este porcentaje menor del 9%, con respecto al grueso de los trabajos de grado, podría obedecer a que el currículo de la LAV, por tratarse de un programa de formación docente en artes visuales ha enfatizado en la investigación educativa en educación artística. De cualquier modo, la persistencia de algunos trabajos por cruzar tales fronteras nos alerta de las cercanías entre educación y creación, abriendo un horizonte de posibilidades para pensar la experiencia de las artes en clave formativa, de cara a los actores que en ella participan. Tales son las preocupaciones formativas que derivan de una mirada expandida de las prácticas artísticas contemporáneas, las cuales se preguntan por lo relacional, lo contextual, el arte público, las intervenciones urbanas, como procesos colaborativos que favorecen la apropiación y resignificación de asuntos que involucran a los sujetos con su experiencia de modo crítico y creativo (Abad, 2009).

Con relación a la incidencia que ha tenido la práctica pedagógica de los estudiantes, como lugar para plantearse preguntas que los motiven a una indagación sistemática que les permita comprender más profundamente su sentido y alcances, se encontró que en el escenario formal el 14,8 % de trabajos se realizaron en el contexto de la práctica, mientras que un 17,6 % lo hicieron en circunstancias ajenas a ella; en el escenario informal esta proporción se invierte, ya que tan solo

un 5,2 % relaciona su trabajo de grado con la práctica pedagógica, correspondiendo un 11 % a los trabajos desarrollados por fuera de este espacio académico. Es de aclarar que estos resultados son aproximados, ya que no todos los estudiantes enuncian en los RAE la inscripción del proyecto con respecto a su práctica pedagógica, lo cual implicaría una posterior pesquisa. Sin embargo, llaman la atención tales resultados puesto que la malla curricular de la LAV establece para el Ciclo de fundamentación cuatro niveles de Práctica pedagógica y tres de Proyecto de grado, y ello estaría indicando el esfuerzo mayor que deben realizar quienes tienen que atender paralelamente a dos escenarios distintos, uno exclusivamente pedagógico y el otro investigativo, lo cual posiblemente se ve recompensado por la diversidad de opciones, cercanías y la flexibilidad que ofrece el escenario de educación informal para quienes optan por desarrollar su investigación separadamente a su práctica pedagógica.

Con respecto a la subcategoría *Grupos etarios*, como se aprecia en la figura 8, se encontró que en el Escenario formal se obtuvo una mayor recurrencia en el trabajo con jóvenes, con un porcentaje de 14,3 %, seguido por un 10,5 % con niños y un 6,2 % con adultos, mientras que en el Escenario informal cambia esta relación, ya que el 18,6 % corresponde a los adultos, seguido del Intergeneracional con el 12,8 %, el 8,6 % es para la población de jóvenes y el 5,2 % para la de niños. Estos porcentajes permiten apreciar la preferencia por el trabajo con adultos o jóvenes por sobre el trabajo con niños, lo que podría explicarse, por una parte, con relación a la apuesta formativa de la Licenciatura en cuanto a su opción por los jóvenes de la educación media y de escenarios comunitarios, tal como reza en el documento de creación del Programa (UPN, 2015).

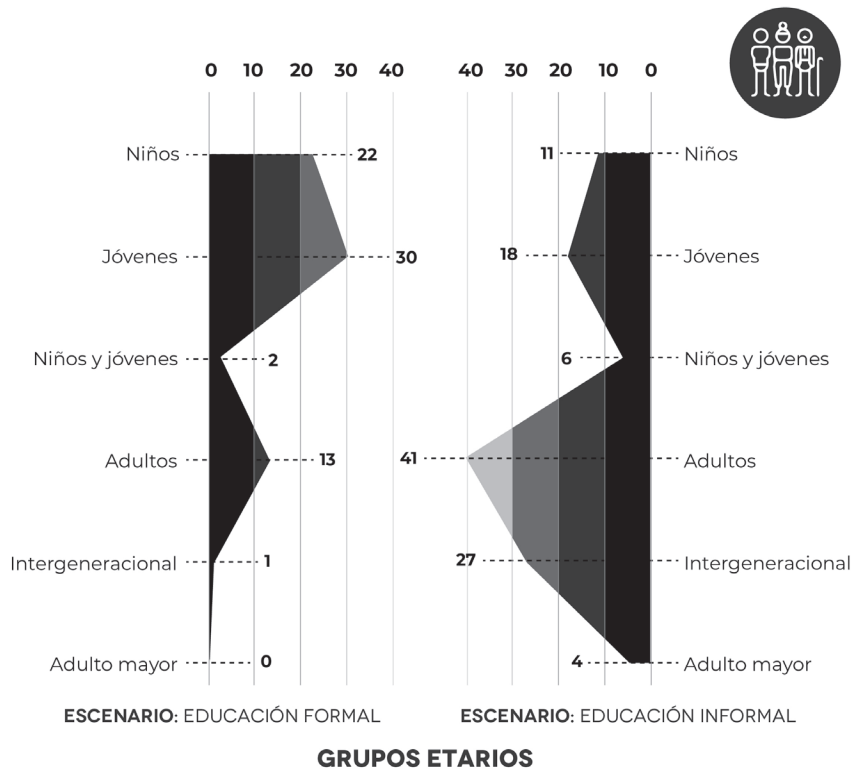


Figura 8. Grupos etarios-escenarios formal e informal

Fuente: elaboración propia.

De otra parte, el énfasis en la reflexión y deconstrucción crítica de las imágenes visuales quizá se corresponda de mejor modo, para su enseñanza, con edades en donde los sujetos por su nivel de desarrollo cognitivo cuentan con mayores capacidades de discernimiento, como es la población de jóvenes y adultos. Ello no significa que la EAV no deba abrirse campo con la población de niños, pues aún a tempranas edades es posible una enseñanza de las artes que, a la luz de la contemporaneidad, favorezca el acercamiento a las prácticas artísticas actuales de cara a la comprensión de la diversidad cultural y hacia la conquista del pensamiento crítico. Al respecto, las demandas educativas actuales nos alertan sobre la necesidad de atender a poblaciones como la escolaridad básica y la primera infancia, de lo cual los egresados del Programa son referentes, habiendo logrado una gran acogida en estos escenarios.

En cuanto a la subcategoría *Ámbitos*, su rastreo en relación con los cuatro escenarios: formal, informal, teórico y de creación arrojó la siguiente tabla 15, en la que se resalta en tonos de gris y negrilla el mayor grado de recurrencia con respecto a los veintidós ámbitos encontrados, como campos de acción en los que se realizaron los trabajos de grado:

Tabla 15. Ámbitos de los trabajos de grado de la LAV según los escenarios

Ámbitos	Escenarios				Total
	Formal	Informal	Teórico	Creación	
Urbano	2	5	0	0	7
Artístico	3	16	3	19	41
Política educativa	0	0	4	0	4
Circulación	0	11	1	0	12
Comunitario	0	17	0	0	17
Movimientos sociales	0	3	1	0	4
E. Superior	9	0	1	0	10
Propia Práctica	7	3	0	0	10
Cotidiano	0	5	0	0	5
Rural	4	4	0	0	8
Virtual	0	5	2	0	7
Familiar	0	6	0	0	6
Mujeres	0	7	0	0	9
Medios	2	2	2	0	6
Étnico	1	9	0	0	12
Com. Sorda	3	0	0	0	3
Espectro autista	1	0	0	0	1
LGTBI	0	3	0	0	3
Disc. Cognitiva	0	1	0	0	1
Carcelario	0	1	0	0	1
Desarrollo Artístico V.	30	7	0	0	37
Curricular	4	0	2	0	6

Fuente: elaboración propia.

Como se aprecia en la Figura 9, los estudiantes de la LAV han desarrollado sus investigaciones con mayor frecuencia en los ámbitos: artístico (41 trabajos, 19,5 %), desarrollo artístico (37 trabajos, 18 %), comunitario (diecisiete trabajos, 8,1 %), y circulación artística y étnico con doce trabajos cada uno (5,7 %). En menor proporción se encuentran los ámbitos de la educación superior y el de la reflexión sobre la propia práctica (con diez trabajos cada uno). Este resultado se corresponde con los propósitos de formación del proyecto curricular de la LAV, puesto que, sumados los dos primeros (37,5 %), evidencian que el campo

de acción que se privilegia en los trabajos de grado es el de la exploración artística, ya se trate de espacios laboratorio o talleres, como también de mediaciones educativas artísticas, en donde el interés es favorecer el desarrollo artístico visual de la población con la que se trabaja.

En cuanto al ámbito comunitario, este ha ido ganando lugar en cuanto a las preferencias de los trabajos de investigación, ya que son contextos de gran riqueza que, por su diversidad cultural y de grupos poblacionales, ofrecen enormes posibilidades para explorar las aportaciones de las artes en la constitución

de subjetividades, la reconstrucción de la memoria, la apropiación del territorio, etc., aportando con ello a la construcción de tejido social. Tales hallazgos afirman los diversos contextos de desempeño en donde ejercer su rol como profesionales educadores de las artes visuales, al tiempo que se evidencia el campo expandido en el que se encuentra la investigación en EAV y, como tal, los retos para el futuro docente.

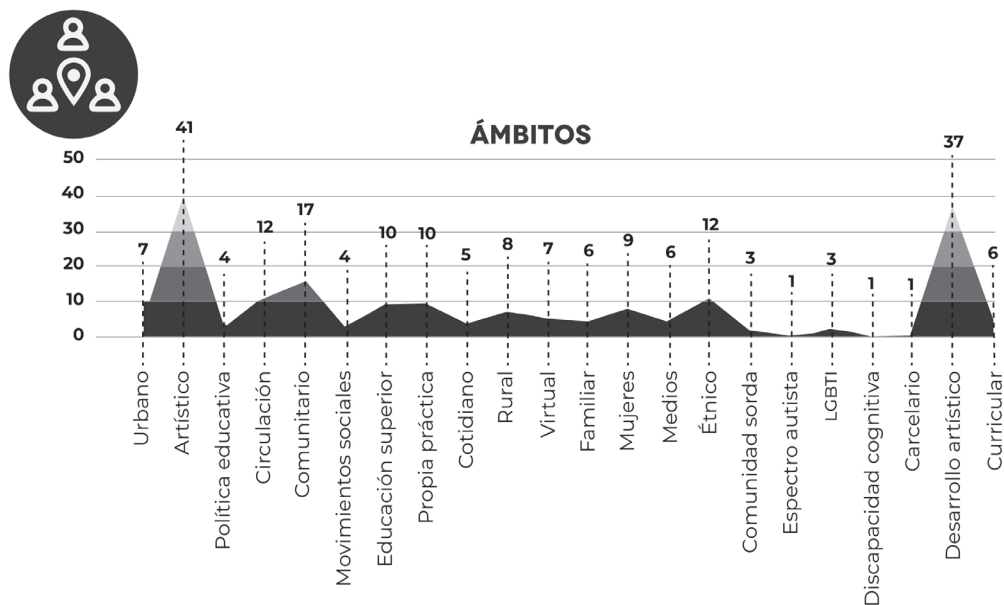


Figura 9. Ámbitos en que se realizan los trabajos de grado de la LAV

Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, las preferencias por los ámbitos muestran alguna variación dependiendo del escenario en donde se trabaja, formal e informal, como se puede ver en las figuras 10 y 11. Así, para el escenario de la educación formal se tiene que un 14,2% de los trabajos de grado ha elegido ámbito de trabajo el desarrollo artístico, un 4,2% la educación superior y un 1,9% la reflexión curricular, lo que concierne a la naturaleza y características de este escenario, siendo una oportunidad para repensar el campo de la educación de las artes con respecto a las demandas de la contemporaneidad. Mientras que en la educación informal un 8% de los trabajos de grado ha optado por el ámbito comunitario, un 7,6% por el artístico y un 5,2% por el de la circulación artística; con respecto a los dos primeros, como se interpretó arriba, estos posibilitan mayor holgura en la indagación, ya sea para explorar las artes en favor del desarrollo humano y social, en el primer caso y, en el segundo, adentrarse en el propio campo de la producción de las artes que moviliza otro tipo de experiencias en la producción de sentido. En cuanto al ámbito de circulación artística, ya se trate de instituciones constituidas o de espacios independientes, este comienza a ser un lugar de interés para la indagación puesto que se ha avanzado en claridades con respecto al papel educativo que han de cumplir los escenarios que se especializan en la exhibición de las obras o prácticas, pero más allá con respecto al aporte que pueden ofrecer en la recepción y apropiación de la producción artística.

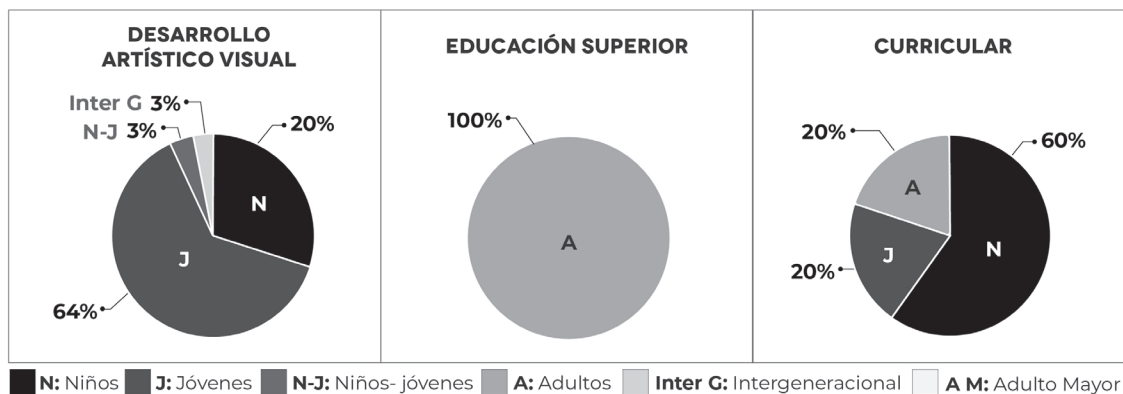


Figura 10. Ámbitos-escenario formal según los grupos etarios

Fuente: elaboración propia.

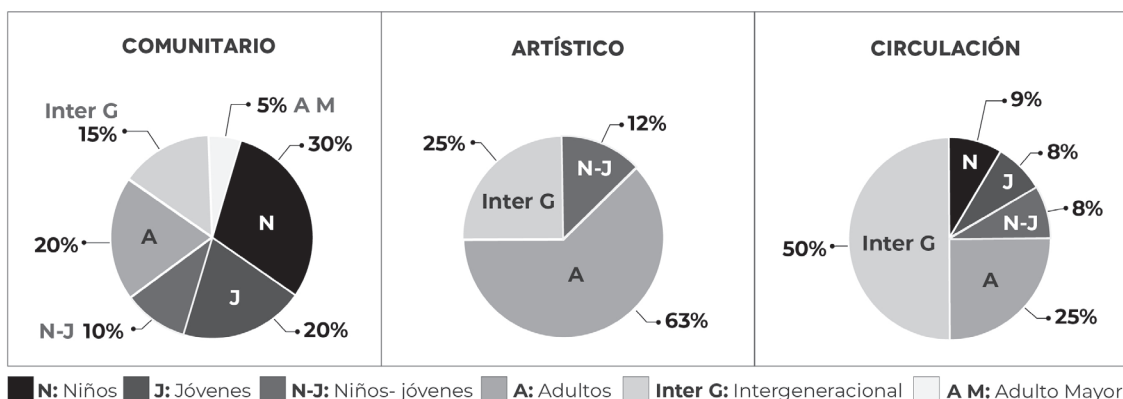


Figura 11. Ámbitos-escenario informal según los grupos etarios

Fuente: elaboración propia.

También en estos gráficos es posible visualizar la frecuencia de los grupos etarios en cada ámbito. En la Figura 10 para el escenario formal, en el ámbito del desarrollo artístico, se destacan los jóvenes seguidos de los niños, consecuentemente con los intereses de la educación formal en el área, mientras que, en el ámbito de la educación superior, como es razonable, son los adultos el grupo de interés. Con relación al escenario informal, como se aprecia en la Figura 11, el ámbito comunitario ofrece la mayor variedad de grupos poblacionales constituyéndose en un territorio de grandes oportunidades para la investigación en educación de las artes y la cultura visual. Lo siguen los

ámbitos artísticos y de circulación, sobre los cuales ya se han considerado ampliamente sus bondades para el ejercicio investigativo.

Lo que se puede concluir de esta indagación con respecto a la categoría *Contexto*, analizada en los 210 trabajos de grado realizados en la LAV, es su lugar preponderante en toda investigación de orden cualitativo, por cuanto representa un tejido de relaciones y articulaciones que dan cuenta de la situación en que se inscribe una investigación, como de las circunstancias que ofrecen para hacer posible la comprensión de realidades particulares, en la tarea de lograr otorgar sentidos. En correspondencia, se hace posible entender

que las construcciones teóricas como los diseños metodológicos de las investigaciones han de orientarse de la mano de las condiciones y características que ofrecen los contextos y las necesidades e intereses de los sujetos que los habitan. De otra parte, indagar sobre esta categoría insiste en la presencia del campo expandido de las artes visuales en la contemporaneidad y las oportunidades de su exploración en clave educativa; múltiples escenarios de indagación que auguran un horizonte de posibilidades para la construcción de conocimiento en el campo.

CAPÍTULO 3. COMPRENSIONES QUE DERIVAN DE LOS TRABAJOS DE GRADO SELECCIONADOS COMO MUESTRA DE ESTUDIO

En este capítulo, claramente el más extenso del informe de investigación, se propone presentar las comprensiones que derivan de un trabajo exhaustivo de análisis e interpretación de los 32 trabajos de grado seleccionados como muestra de estudio. Con el fin de indagar a profundidad los asuntos centrales de este estudio, sobre qué se investiga, cómo se investiga y, partiendo de la categoría emergente de contexto, dónde y con quiénes se investiga, se organizó el estudio en torno a los intereses temáticos de estos trabajos de grado, identificando que los mayores puntos de encuentro se dan desde tres lugares: 1) *las reflexiones didácticas y pedagógicas* en torno a experiencias y prácticas educativas, cuyo foco es la experiencia de las artes visuales, con fines de aportar al desarrollo estético, artístico y del pensamiento creativo de los sujetos y las comunidades con las que trabajan; 2) *las reflexiones sobre la Cultura Visual* que se hacen tomando como referencia el análisis de la creación artística y los productos de la Cultura Visual; y 3) *las reflexiones sobre las relaciones entre la producción de sujetos, las imágenes y la creación*, que tienen que ver con análisis de prácticas, procesos e imágenes fundamentadas en la creación personal o colectiva, en función del reconocimiento o construcción de los sujetos y las colectividades. Adicionalmente, se ofrece un apartado que infiere, de los marcos teóricos de cada uno de los proyectos estudiados, los campos de saber que intervienen en la producción de conocimiento de los trabajos de grado de la LAV.

Sobre la producción de conocimiento en el eje didáctica y pedagogía

En el eje *didáctica y pedagogía* se han ubicado siete trabajos de grado (de los 32 seleccionados), cuyos intereses investigativos se preguntan explícitamente por los asuntos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de las artes visuales, desde una perspectiva contemporánea, vinculando en sus conceptualizaciones la relaciones arte-pedagogía-didáctica. En torno a esta preocupación, encontramos diversos abordajes de los trabajos de grado, ya se trate del diseño y desarrollo de mediaciones pedagógico-artísticas; de la elaboración y exploración de dispositivos y estrategias didácticas que favorezcan experiencias de producción o apreciación crítica de las imágenes visuales; de reflexiones sobre la práctica y la experiencia docente en relación con el currículo de la LAV, o del estudio de metodologías de investigación que logran establecer diálogos entre las artes visuales y la pedagogía.

A continuación, se presenta para cada proyecto su identificación junto con una síntesis de su desarrollo; seguidamente, el análisis de cada estudio con relación a sus construcciones conceptuales y metodológicas y a las relaciones que desde estas se establecen con el contexto.

Interpretación de los TG ubicados en el eje didáctica y pedagogía

Laboratorio de creación audiovisual infantil: un diseño de mediación pedagógica

El proyecto llevado a cabo por Cielo Carolina Mora Cobos (2012), consiste en el desarrollo de un laboratorio de creación audiovisual como mediación pedagógico-artística para favorecer la apropiación activa y creativa de la televisión (TV), por parte de un grupo de niños y niñas en edades entre nueve y once años. Su proyecto se inscribe en la etnometodología, dentro del paradigma cualitativo, lo que le permite describir e interpretar la mediación pedagógico artística que se propone, como es fomentar el ejercicio participativo de los niños en la intención de que sean ellos quienes logren crear sus propias producciones, al entender que lo más valioso del proceso pedagógico-artístico son sus experiencias e interacciones. Para el diseño de la mediación la autora se apoya con expertos en el tema del audiovisual, pero son los niños los que le permiten expandir la mirada participativa para potenciar sus aprendizajes.

En su TG Mora (2012), aborda el desarrollo de conceptos como infancia, participación infantil, televisión como medio de comunicación y Cultura Visual, con el fin de articular un cuerpo teórico que le permita reafirmar su posicionamiento sobre la capacidad de la infancia para su participación social, a través de un proceso de formación y creación audiovisual. A partir de lo anterior, la autora construye un cuerpo categorial que se desglosa en diferentes subcategorías para llevar a cabo sus interpretaciones de lo observado y registrado durante las sesiones de laboratorio de mediación que desarrolló para su estudio.

Tanto los apartados de Interpretación como de Conclusiones evidencian cómo el Laboratorio de Creación audiovisual infantil, que como mediación pedagógica que se propuso la autora, se convierte en el andamiaje que posibilita a los niños hacer visibles sus conocimientos previos en cuanto *televidentes expertos*, para ponerlos en acción en su experiencia como realizadores audiovisuales; todo ello, mediante

dinámicas de participación propia, en torno al acuerdo, la negociación, el liderazgo, el disenso, el asumir roles, la crítica y autocrítica, la toma de decisiones y el derecho a la opinión, como producto de sus apropiaciones del mundo adulto, pero que se configuran de forma especial en la acción e interacciones con sus pares.

En este tipo de proyectos el rol del mediador es el de un facilitador de los aprendizajes, situándose como un participante más en la pretensión de superar las relaciones de poder que tradicionalmente establece el adulto con el infante, toda vez que lo que se busca es el protagonismo de las acciones de los niños y niñas, comprendiendo sus niveles de desarrollo, y el proceso formativo y creativo que se va reconfigurando en el curso mismo del desarrollo del laboratorio.

La Cultura Visual es otro concepto que desarrolla Mora (2011), focalizada en la cotidianeidad de los niños y niñas como consumidores del medio televisivo. Así, el ámbito de los medios de comunicación es problematizado, sin satanizarlo, pues se parte de las potencialidades que han adquirido los infantes como televidentes expertos, noción que acuña y desarrolla la autora del TG, para hacer ver la importancia de la televisión y las películas como medios que potencializan los saberes que ellos tienen alrededor de lo visual y, de este modo, asumirlos como aliados para generar procesos creativos; dichos aspectos resultan fundamentales para la Educación Artística Visual (EAV).

La metodología que orienta este TG se circunscribe claramente en la investigación cualitativa, de corte hermenéutico, con enfoque etnometodológico que, de acuerdo con Mora (2012), busca comprender la realidad social como se configura en la cotidianidad, siendo susceptible de ser descrita y analizada, en la que los asuntos del lenguaje tienen gran compromiso. La mediación pedagógica adquiere una centralidad en la metodología del proyecto, pues se constituye en el foco a ser observado, descrito y analizado, siendo detonante de las prácticas sociales en las que sucede el proceso de formación y creación audiovisual, de la mano de la participación infantil y las negociaciones ente el mediador y los niños y las niñas.

Ello significa, que tanto el diseño e implementación de la mediación como las interacciones y acciones

que tuvieron lugar en el transcurso del Laboratorio terminan siendo algo inherente al proceso analítico e interpretativo, todo lo cual exige un alto nivel de reflexividad en cuanto al papel del mediador, la validación del diseño de su propuesta a través de expertos y las constantes interacciones con los niños y niñas. Quizá por ello, las interpretaciones que realiza la autora del TG alrededor de los datos recolectados en las sesiones de trabajo no muestran una articulación directa con la teoría, sino que se sitúan de modo específico en las acciones e interacciones de los sujetos de la investigación, lo cual no se interpreta como una falencia, sino más bien como producto de su intención de brindarle voz y participación a la infancia desde el enfoque etnometodológico.

El contexto en el que se desarrolla este estudio ofrece una estrecha relación con la construcción conceptual y su desarrollo metodológico. La mirada a la *infancia*, grupo etario al que le apuesta este proyecto, invita a que los niños y las niñas sean vistos como actores sociales; de ahí la importancia de comprender, en las relaciones que establecen con sus pares, formas de participación singulares. A la par, la autora desarrolla el concepto de *mediación pedagógica*, dándole importancia desde la acción del mediador para configurar, desde las particularidades de los niños y niñas, un espacio de participación conjunta que permita su empoderamiento con respecto a sus procesos formativos y creativos, de la mano del mediador. El *desarrollo cognitivo* resulta un aspecto central para la mediación, puesto que se trata de atender a las etapas en que se encuentra la población con la que trabaja, sin descuidar su estilo y ritmos de aprendizaje particulares, focalizado en sus potencialidades desde el concepto de *zona de desarrollo próximo* propuesto por Vygotski (1978), de manera que las relaciones entre pares y el andamiaje que ofrecía la mediación pedagógica favorecieran el aprendizaje.

La relación que establecen lo metodológico y el contexto se aprecia en que la elección del *laboratorio de creación*, como estrategia pedagógica para mediar el aprendizaje resulta una alternativa pedagógica de gran aplicabilidad en los contextos informales, a diferencia de los espacios de educación formal que en las lógicas del aula de clase estarían determinados por prácticas más tradicionales y por lo tanto supeditados a las dinámicas propias de las instituciones. De otra parte, las condiciones que ofrece el contexto del laboratorio se corresponden con un modo de investigar de corte etnometodológico, por cuanto este posibilita la observación directa y participante de lo que acontece tras la experiencia de creación audiovisual, todo lo cual permite la recogida de datos *in situ*. De igual manera, la etnometodología como enfoque en este estudio resulta apropiada para las intenciones de la investigadora, con respecto a la población con la que trabaja, puesto que le interesa darle voz a los niños y niñas desde sus acciones e interacciones, en procura de su participación auténtica en la toma de decisiones del proceso creativo.

En síntesis, lo que se rescata en el TG de Mora (2011), como construcción de conocimiento situado, es el “darles voz” a los niños y niñas como actores sociales desde la noción de participación social, a partir de sus presaberes como televidentes expertos para posibilitar su rol como productores audiovisuales en la co-creación. Además, el poner en escena los conceptos de mediador y mediación pedagógica en un ambiente de laboratorio creativo muestra su pertinencia en procesos de EAV en espacios informales, que resulta relevante para su teorización en el campo educativo-artístico, por lo cual este proyecto abre las puertas para hacerlo.

El proyecto de Eduard Andrés Barrera Mateus (2013) se propuso un acercamiento a la construcción conceptual de la Didáctica de las Artes Visuales y la identificación de asuntos propios de este campo de saber. Se corresponde con una investigación de corte hermenéutico, que desemboca en la interpretación de una práctica educativa que realiza el autor en su condición de practicante en la *Asociación Hogar Niños por un Nuevo Planeta*, a partir de lo cual reflexiona sobre los referentes teóricos y conceptuales de la didáctica elegidos, en diálogo con el contexto de formación de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional.

En el TG de Barrera (2013), se destaca la fundamentación teórica apoyada en ricas fuentes y amplios apartados que soportan la conceptualización que logra el autor, en articulación con su lugar como docente en formación y de cara al propósito de sistematizar su experiencia de práctica pedagógica con la intención de mostrar que la didáctica específica se construye de modo situado, en la reflexión permanente y articulación de sujetos, contextos, saberes y prácticas. Es así como elabora una plataforma conceptual sobre el lugar de la docencia en la posmodernidad, la formación docente en artes visuales, la didáctica, las didácticas específicas para la educación de las artes visuales y la práctica pedagógica en la LAV.

A partir de categorías previas organiza su experiencia educativa para luego derivar las categorías de interpretación que le permitieron reflexionar sobre su accionar docente, como practicante, en un contexto complejo de educación informal que, por las condiciones particulares de la población de niños con las que se trabaja, demanda una atención personalizada. El apartado de interpretación denota coherencia con lo que se propone como problema de investigación, organizado en dos sendos apartados: el primero, partir de la caracterización de la Educación Artística desde una perspectiva posmoderna, lo cual le permitió entender los rumbos que tomó la mediación educativa en los niños participantes como lugar de enunciación, en un

espacio de Cultura Visual; mientras que el segundo refiere a las estrategias y dispositivos para una didáctica de las artes visuales, en las que el autor identifica asuntos centrales como la conversación, el espacio, los objetos y la apropiación de técnicas del lenguaje visual.

Las conclusiones del proyecto se destacan por su concreción, dando cuenta del problema de investigación al entender la didáctica como intersticio, lugar de encuentro entre el arte y la pedagogía para la construcción de saberes en torno a la EAV, al tiempo que plantear interrogantes al currículo de la LAV con respecto a la pertinencia que tiene para la formación de licenciados la inclusión de espacios que, de modo transversal, permitan reflexionar sobre las experiencias educativas para la construcción de didácticas situadas.

La construcción metodológica de este TG se halla estrechamente relacionada con el tema de trabajo, por lo que la sistematización de la experiencia de práctica pedagógica *Imaginando y construyendo un mundo de colores*, se constituye en lugar de reflexión con respecto a la construcción de una didáctica en el campo de la educación en artes visuales. Aunque el autor del trabajo de grado no amplía su conceptualización sobre el enfoque hermenéutico, se pudo corroborar su coherencia en el esfuerzo interpretativo, visible a lo largo del informe de la investigación. El apartado de metodología ofrece inicialmente una conceptualización consistente sobre la sistematización de experiencias como metodología de investigación, recurriendo a autores como Jara (2011), Ghiso (1998) y Miñana (1998). También se incluye un apartado extenso para la caracterización de la institución en donde se realiza la práctica que se sistematiza, seguido de una descripción de la experiencia en la que se recogen de modo sucinto los aspectos más significativos de la misma alrededor de cuatro premisas de trabajo: explorando, cuestionando, imaginando y contando. A partir de ello, se establecieron dos categorías previas, Educación Artística y Elementos didácticos en artes visuales, que permitieron organizar la información obtenida de la experiencia educativa (planeación, los diarios de campo, y el informe final), para posteriormente determinar las categorías de interpretación, imaginarios de la EAV y léxico propio de la didáctica de

las artes visuales, que permitieron dar cuenta de los resultados del estudio. Es de destacar la reflexión que acompaña la narración, la cual es transversal en tanto se trata de la observación y comprensión de la propia práctica para derivar asuntos que pueden aportar a una didáctica de las artes visuales.

Con relación a las relaciones que el TG establece con el contexto, se aprecian las posibilidades que ofrece la *Asociación Hogar Niños por un Nuevo Planeta* como escenario de educación informal para el desarrollo de la práctica pedagógica, toda vez que plantea para el docente en formación desafíos con respecto a nuevos modos de expansión del aula educativa, en este caso con un grupo etario de niños en edades de nueve y diez años, que demanda una atención personalizada. Es así como el ámbito de acción en que se desarrolla la pesquisa es el de la propia práctica, como lugar de reflexión de la experiencia de práctica pedagógica del autor del TG, en su rol de docente en formación de la Licenciatura en Artes Visuales de la UPN. En este trabajo el contexto tiene fuertes implicaciones puesto que articula tema y metodología en la sistematización de una experiencia educativa que busca entender asuntos relevantes en la construcción de una didáctica situada para las artes visuales. Quizá lo más relevante del TG es la pretensión del autor, más allá de la sistematización de la experiencia, de resignificar la didáctica en el escenario contemporáneo, al requerirse un cambio desde el paradigma educativo; además de proponer una re conceptualización de la formación docente en la Licenciatura, entendiendo la práctica pedagógica como lugar de experiencia y reflexividad que posibilita reconfigurar una didáctica específica, como intersticio entre el arte y la pedagogía, en el horizonte de posibilidades que ofrecen los contextos educativos. Considerar la didáctica desde el inicio de la formación de licenciados en Artes Visuales permitiría, además de superar las tensiones que perviven en la comunidad académica entre el arte y la pedagogía, acogerla como campo de investigación para posicionar la educación en artes visuales en la construcción de conocimiento.

La interpretación de la Cultura Visual I: una narrativa para la educación artística

El proyecto de Nataly Cagua Velasco y Gina Gil Sánchez (2013), se pregunta desde el campo de la Educación Artística por las dinámicas emergentes en relación con la imagen, su influencia en la conformación de las subjetividades, los aprendizajes que surgen de la relación de los sujetos con las nuevas tendencias culturales y el rol que ocupa en la educación de los sujetos, quienes experimentan a diario esta expansión de lo visual. El proyecto se propone describir las narrativas que emergen al incorporar la interpretación de la Cultura Visual como objeto de estudio en la educación artística del CED (Centro Educativo Distrital) Gimnasio Sabio Caldas, con jóvenes del grado décimo, mediante un enfoque de etnografía educativa, que da cuenta de cómo es pensado y vivido un proceso educativo con relación a la educación artística desde el enfoque de interpretación de la Cultura Visual, como reciente campo de estudio.

El TG de Cagua y Gil (2013), arriesga el poner a prueba los discursos de la Educación Artística en la perspectiva de la Cultura Visual, un enfoque posmoderno que se propone superar el lugar periférico del área, reducido a actividades de libre expresión, manualidades y, a lo sumo, en el manejo de técnicas y procedimientos de las artes plásticas, para situarla en un lugar de sentido desde la comprensión crítica de las imágenes y del modo como estas influyen en la configuración de subjetividades. Se destaca que las autoras de este trabajo de

grado, docentes en formación, realizan su práctica pedagógica en esta institución, poniendo en escena los discursos de la Educación Artística para la Cultura Visual (EACV), conforme al enfoque de formación del currículo de la LAV. Como tal, el conocimiento que aquí se construye es el del saber pedagógico, de cara a aportar a un horizonte de sentido para la EAV.

Es así como el proyecto se fundamenta desde un marco teórico pertinente que desarrolla dos conceptos: 1) una caracterización de la educación artística posmoderna inscrita en el campo de los estudios culturales y visuales; y 2) los aportes teóricos y metodológicos que realizan teóricos como Fernando Hernández, Imanol Aguirre y Kerry Freedman con fines de pensar una propuesta para la EACV. De otra parte, se destaca la construcción de las categorías para la recolección e interpretación de la información, las cuales se deducen inicialmente del tejido conceptual logrado en el marco teórico, pero finalmente son afinadas a partir de subcategorías que pretenden comprender lo que se piensa, vive e interpreta a lo largo de los procesos de inclusión de la EACV, para dar cuenta de los resultados y conclusiones del estudio.

El tratamiento metodológico del TG muestra coherencia en relación con el objeto de estudio, inscrito en el paradigma cualitativo, con enfoque en la etnografía educativa, para explorar estrategias pedagógicas que favorezcan la construcción de una narrativa para la enseñanza de las artes desde la perspectiva de la Cultura Visual. Se aprecia rigor en el diseño metodológico en cuanto al planteamiento de los objetivos, la descripción de la población, los instrumentos y técnicas para la recolección de la información y las respectivas matrices para su interpretación. Es de destacar el tratamiento que ofrece el capítulo de interpretación al que se asigna un buen tramo del documento, alternando la descripción de las estrategias pedagógicas propuestas por las docentes en formación con las voces de los estudiantes, todo lo cual hace posible, conforme a las categorías de interpretación que el estudio propone, visibilizar los procesos de aprendizaje que comienzan a evidenciar cambios en los roles de los estudiantes participantes del estudio con respecto al modo como asumen la Cultura Visual, y los tránsitos que se dan desde su lugar habitual

como consumidores al de sujetos con conciencia crítica de los modos como las imágenes producen miradas, posicionándose como productores e intérpretes de las mismas.

Sin desconocer a los teóricos que fundamentan el estudio, quienes destacan la necesidad de situarse en los contextos culturales para lograr un giro de sentido en la enseñanza de las artes en la contemporaneidad, la relación con el contexto en este proyecto es determinante en los procesos de diseño del estudio, así como en la implementación de la propuesta pedagógica, y también en la interpretación de los resultados de la investigación. Esto, porque el saber pedagógico que aquí se construye se logra en un contexto situado que ofrece las condiciones particulares en donde tiene lugar el desarrollo del estudio, con respecto al escenario de la educación artística formal y con una población de jóvenes del nivel de educación media. De otra parte, este contexto refiere a un ámbito de trabajo que tiene la intención de aportar al desarrollo artístico de los estudiantes participantes, en la perspectiva de la educación de la mirada y la comprensión crítica de la imagen visual, inmersa en las dinámicas culturales de los contextos actuales. En particular, aquellos contextos en los que estos jóvenes se hallan inmersos, sus familias, el colegio, los medios y las imágenes que pululan en la Cultura Visual; todo lo cual, los anima a la producción de sentido, en tanto logran conectar sus intereses y experiencia con los desafíos que plantea una educación crítica de la mirada.

Facultar la autonomía para la creación en la escuela: tras la búsqueda de lo posible

El trabajo de grado de Katherine Montaña Torres (2014), se propone abrir posibilidades a la creación artística visual a través de una educación ética que favorezca la autonomía en el espacio escolar. Diseña un dispositivo artístico-pedagógico, como estrategia para facultar la autonomía en la creación artística visual en el CED Simón Rodríguez, y posteriormente los pone a prueba en el CED República de Venezuela. Este dispositivo está compuesto por cuatro artefactos que responden a unas necesidades específicas: una comunicación privada, confiable y constante con el

maestro, la atención a las necesidades del grupo de trabajo; el registro sistemático de las transformaciones y trayectos del proceso; y el consenso permanente entre los actores educativos, docente y estudiante.

El trabajo de grado muestra solidez en la construcción conceptual desde referentes como Foucault, Serres, Dewey y Zuleta, los cuales son integrados en la escritura narrativa que elige la autora para dar cuenta de su trabajo investigativo, evidenciando de manera articulada conceptos clave que desvelan el modo como hemos sido educados bajo mecanismos de regulación social que forman individuos heterónomos, lejanos del gobierno de sí. Como consecuencia, la carencia de herramientas de autorregulación para conocerse y asumir posturas éticas que permitan a los sujetos decidir y actuar consecuentemente.

Desde allí, la autora encuentra la autonomía como criterio ético formativo que puede contribuir a la superación de las inseguridades que muestran los estudiantes cuando se trata de la creación artística, orientando su práctica pedagógica a hacer consciente en sus estudiantes aquello que les resulta vital para ser expresado y que, como tal, impele a la expresión auténtica, asumiendo con pasión los procesos exploratorios y de elaboración que implica el acto expresivo.

Las categorías mediante las cuales Montaña (2014), recoge, analiza y da cuenta del proceso, corresponden a los asuntos sobre los que estructura su dispositivo pedagógico artístico, soportado en los conceptos que logra tejer sobre autonomía y acto expresivo, de la mano de introspecciones y diálogos con estudiantes y con pares que le permiten ajustar permanentemente la apuesta formativa. Para cada una de las categorías de interpretación ofrece minuciosos hallazgos, focalizados de modo particular en dos de las estudiantes participantes por evidenciarse en ellas avances significativos. Cabe mencionar que la construcción conceptual, debido a las particularidades de la escritura autobiográfica y performativa, se ofrece a lo largo del texto por lo que se valora también la conceptualización que realiza de la Investigación Basada en las Artes (IBA), plenamente articulada con el proceso que se va desarrollando.

El carácter narrativo y reflexivo de la IBA favoreció en la docente en formación procesos permanentes de introspección sobre su experiencia; de este modo logra construir una serie de apuestas formativas que se concretaron en el dispositivo artístico pedagógico que ofrece como respuesta a la pregunta de investigación. Llama la atención el rigor que deviene de la pasión con que la investigadora logra involucrarse en el proceso, pues en el esfuerzo de explorar la IBA como metodología de investigación revela, tras el relato minucioso del proceso, sus intenciones, intuiciones, hallazgos provisionales, así como sus temores. Es de destacar su tenacidad para no perder de vista el punto de llegada y así desafiarse a evaluar, retomar y ensayar nuevas estrategias que pudieran facultar la autonomía para la creación; todo ello amparado por la metáfora del viaje, el navío, el motor, los tripulantes, entre otros símiles.

Resulta notable la construcción de lo que la autora del trabajo de grado llama el “motor metodológico”, para atender: 1) las necesidades de los estudiantes (particularidades del grupo, espacios de consenso y construcción conjunta, comunicación privada, confiable, individual y continua); y 2) los requerimientos de la investigación (registro del trayecto y de las transformaciones, dar cuenta de los procesos y reflexionar sobre experiencias particulares). Para ello, se vale de estrategias que denomina artefactos, y que se constituyen en: la bitácora de viaje (registro y reflexiones); el cuaderno viajero (comunicación epistolar); el radar (reuniones donde se discute y el proceso y se generan consensos); y el posicionamiento dinámico

(en donde se decide el curso de la navegación, optando por exploraciones con técnicas artísticas, elecciones temáticas de los proyectos personales, profundizaciones y acompañamiento).

Se resalta, además, el modo como Montaña (2014), construye el dispositivo pedagógico artístico que ha de procurar ganancias en la autonomía de los jóvenes participantes para asumir los procesos de creación artística. Para este menester se vale de los aportes teóricos que, según Dewey (1939) favorecen el acto expresivo, sobre lo cual diseña un esquema de relaciones que ella denomina “Flor de los vientos”. A partir de ello, la autora construye un modelo de aplicabilidad que nombra como “La brújula”, situando sus componentes en el contexto de la práctica pedagógica y de las relaciones que allí se desarrollan con los sujetos, los saberes y las prácticas. Paralelamente a la escritura del texto, en forma de relato y conforme a las características de la IBA se integran imágenes (fotografías, dibujos y esquemas) que ilustran el texto, provocan reflexiones o favorecen el análisis y la síntesis de los contenidos.

Este proyecto se desarrolla en un escenario formal como es la Educación Media Especializada, en el colegio Simón Rodríguez, cuyo PEI tiene énfasis en arte y comunicación; de modo que se cuenta con un ambiente propicio y una intensidad horaria adecuada para la realización del proceso pedagógico e investigativo. Pese a ello, aunque la autonomía figura como principio institucional, de cara a la formación integral, se hacen visibles los condicionamientos de los estudiantes, producto de lógicas de educación tradicional que favorecen conductas heterónomas. El grupo etario con el que se trabajó correspondió a la población de jóvenes de undécimo grado, quienes tuvieron oportunidad de inscribirse en el proyecto como opción de profundización; un número de ocho jóvenes se mantuvo en el proceso, pero la observación se focaliza en dos estudiantes, por cuanto sus procesos muestran ganancias en la conquista de su autonomía para la creación artística. El ámbito en que se desarrolla el estudio es el del desarrollo artístico, toda vez que la investigación se propone facultar la autonomía para la creación a partir de un dispositivo pedagógico artístico que se construye paso a paso a través de un proceso de IBA.

Como tal, el mayor logro de esta pesquisa es mostrar cómo la IBA posibilita a la autora del trabajo de grado un proceso de introspección de su práctica pedagógica y de reflexión de estrategias didácticas que devienen en la creación de un dispositivo consistente para explorar acciones, herramientas, artefactos y procesos que puedan aportar al tránsito de la heteronomía a la autonomía, como desplazamiento necesario para la creación. Este esfuerzo pedagógico-didáctico resulta alentador para la EAV, puesto que da cuenta del perfil del licenciado que el proyecto educativo de la Licenciatura en Artes Visuales se propone formar, como profesional reflexivo con capacidades investigativas para aportar a la transformación de los espacios educativos de las artes.

La valija cinematográfica

El trabajo de grado de Laura Tamayo González (2015), se propone identificar las características plásticas, conceptuales y didácticas que debe tener una maleta didáctica para la enseñanza de los conceptos fundamentales de la imagen animada, de modo que el aprendizaje tenga lugar mediante una experiencia lúdica. La valija cinematográfica está dirigida a una población de niños en edades entre los siete y once años.

En este TG de Tamayo (2015), se resalta la articulación que logra entre los procesos pedagógicos, didácticos y artísticos, lo cual se entiende como punto de partida para desarrollar procesos investigativos desde el rol de educador y artista; así, resulta de gran pertinencia el rastreo que realiza sobre los orígenes del cine para recrear artefactos que permitan comprender los conceptos básicos de la imagen en movimiento. También se resalta la conceptualización que compendia alrededor de la lúdica como potenciadora de aprendizajes. Si bien la didáctica no se conceptualiza a profundidad, esta resulta un aspecto fundamental para el estudio en el desarrollo del material que logra dilucidarse en el desarrollo del dispositivo, juguetes y cartilla didácticos, como resultado del trabajo investigativo. Cabe resaltar el carácter, que, en la elaboración de su proyecto otorga a la autora a la valija cinematográfica, como una creación artística y no solamente didáctica.

Este proyecto evidencia una apuesta por lo creativo que surge de la revisión conceptual, como eje

principal del proyecto de investigación. De ahí, que *La valija cinematográfica* se valga de una metodología que podríamos denominar híbrida, en tanto pone en relación un proceso de análisis documental que deviene en la creación de este artefacto didáctico, con potencialidades lúdicas, buscando favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje con respecto a la imagen en movimiento a niños y niñas.

Se destaca en este TG su carácter multimetodológico, al integrar un enfoque documental y un proceso creador; ello resulta de gran pertinencia en la EAV, como una forma de articular, en un proceso investigativo, elementos conceptuales, teóricos y antecedentes históricos del arte como detonantes para la creación de un material estético y didáctico referido a la exploración de los fundamentos del lenguaje cinematográfico.

A lo largo de todo el proyecto se evidencia una articulación entre lo conceptual y lo metodológico que permite a la autora crear su dispositivo didáctico pensado en un contexto de enseñanza y aprendizaje para población de niños. Debido a que está realizado con base en diferentes referentes teóricos y dispositivos lúdicos de la historia del cine, resulta pertinente para su uso en el contexto infantil como instrumento que permite a la población interactuar desde la reflexión, el análisis y la misma creación, en relación con el campo del cine; en este sentido, como dispositivo didáctico que integra diferentes elementos de la historia y creación del cine, hace un aporte a la EAV, puesto que por su carácter de maleta viajera permite llegar a una mayor población, tanto de escenarios de educación formal como informal. De otra parte, este estudio muestra cómo es posible transitar desde el escenario teórico que soporta este proyecto, en cuanto estudio documental, para fundamentar otros procesos como el lugar de la creación y también el de la didáctica. En este sentido, el trabajo de Tamayo (2015) logra poner en relación investigación, arte y pedagogía, explorando, quizás sin reparar en ello, tendencias emergentes para la educación de las artes como la artografía o la IBA.

Sentidos y tránsitos de la práctica pedagógica de la Licenciatura en Artes Visuales

Este trabajo de grado, realizado por Maira Arango Pinzón, Diana Dueñas Rodríguez y Andrea Rodríguez Orjuela (2016), se ubica en la práctica pedagógica de la Licenciatura en Artes Visuales, entendida como un espacio de confrontación de saberes en relación con el contexto. Saberes propiamente disciplinares y pedagógicos, a partir de los cuales el docente en formación realiza reflexiones constantes de su experiencia de formación profesional en el ámbito educativo. Como se enuncia en su título, el estudio se propone exponer los sentidos y tránsitos que ha tenido la práctica pedagógica del proyecto curricular tras su configuración, desde el semestre 2009-II hasta el segundo semestre de 2014; a su vez, busca generar debates en torno a estas prácticas en la formación de los licenciados en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional. La pertinencia de estudiar la práctica pedagógica como experiencia medular en el proceso de formación docente radica en dos asuntos centrales: en primer lugar, la EAV en Colombia es un campo relativamente nuevo y, quizá por su desconocimiento, un tanto relegado en la formación de niños y jóvenes; de otra parte, las ofertas académicas con respecto a las licenciaturas en artes visuales en el país se reducen a cuatro universidades; factores que hacen difuso el horizonte de sentido de las prácticas pedagógicas del licenciado en artes visuales y su papel formador en los escenarios educativos.

En este TG de Arango *et al.* (2016), el modo como se abordan los conceptos resulta de gran pertinencia en la fundamentación del ejercicio investigativo. Las nociones de saber pedagógico, práctica pedagógica y formación docente, se encuentran consistentemente desarrolladas y sustentadas desde fuentes de autoridad. No ocurre lo mismo con las nociones de Educación Artística y EAV, aunque se entiende que el eje de la indagación es la práctica como asunto central de la formación.

Su experiencia como practicantes del programa, así como las relaciones cercanas con sus compañeros les posibilitaron identificar un asunto problemático que requiere ser estudiado por cuanto, como afirman, existen tensiones en la formación de docentes de la LAV, siendo frecuente que los estudiantes privilegien el hacer artístico, olvidando su papel como educadores artístico visuales.

En este sentido, el valor epistemológico de este estudio radica en el esfuerzo de comprensión por parte de las autoras del trabajo de grado para construir conocimiento sobre un asunto central del currículo de la LAV, como son las prácticas pedagógicas. En estas circunstancias, la relación entre el saber disciplinar y el pedagógico se convierte en un desafío para el practicante quien, en la confrontación de los saberes disciplinares con las demandas pedagógicas de los contextos diversos, logra reflexiones sobre sus experiencias de enseñanza que le aportan a su formación docente en cuanto a las dimensiones del saber, el saber hacer y el ser.

El acierto en la definición de las categorías de indagación se hace visible en la consistencia de las interpretaciones que ofrece el estudio; del mismo modo, las conclusiones recogen los asuntos centrales que dan cuenta de la pregunta de investigación y, adicionalmente, algunas recomendaciones que derivan del estudio para el fortalecimiento de la práctica pedagógica en la LAV.

La línea de tiempo que logran las autoras para visualizar los tránsitos de la práctica pedagógica en un lapso de cinco años, desde su creación, muestra el fortalecimiento de documentos y procesos formativos, como también el lugar alcanzado por los practicantes

en los centros de la práctica. La Práctica pedagógica resulta central en la malla curricular pues permite al maestro en formación tomar conciencia de su rol profesional en el campo, siendo el lugar de la formación en donde intencionadamente se construye saber pedagógico, pues es allí donde los practicantes ponen escena su sensibilidad y formación crítica, los conocimientos y habilidades adquiridos en relación con las demandas del contexto y de los sujetos involucrados, poniendo a prueba la planeación y el desarrollo didáctico, las relaciones comunicativas y los materiales con que suscitan experiencias de aprendizaje. Al respecto, el proyecto ofrece recomendaciones en cuanto a la conveniencia de que tanto la práctica como su respectivo seminario sean liderados por el mismo docente para generar mejores articulaciones entre la teoría y la práctica.

De otra parte, puesto que la EAV es un campo emergente en la contemporaneidad y el país cuenta con solo cuatro programas de formación de docentes, es razonable que se presenten tensiones en las relaciones del saber disciplinar y el pedagógico en el currículo de la LAV, como también con respecto a los escenarios de práctica, lo cual hace difuso un horizonte de sentido en el que es el lenguaje visual y no las técnicas artísticas el objeto de estudio de la EAV.

El desarrollo metodológico es quizá la mayor fortaleza de esta investigación, siendo la interpretación situada en un estudio de caso el modo como las autoras logran interpretar las apuestas consignadas en los documentos, y en las voces de los coordinadores de la práctica, sus docentes acompañantes, los practicantes y los egresados, todo lo cual les permitió inferir los sentidos y tránsitos de las prácticas pedagógicas de la LAV.

Hay un claro planteamiento del diseño metodológico con una estructura pertinente respecto del problema de investigación; cada aspecto, tipo de investigación, enfoque, diseño, etapas y técnicas de recolección son argumentadas desde su pertinencia en el estudio y soportadas desde fuentes de autoridad en investigación. El capítulo de interpretación es minucioso en relación con las categorías elegidas para la organización de la información y su interpretación, dando cuenta de la triangulación de las unidades de

análisis con respecto a cada categoría. También las conclusiones muestran correspondencia con el análisis, si bien no se ofrece una conclusión explícita con respecto a la metodología de investigación que enrutó el estudio.

Las relaciones que establece este TG con el contexto son evidentes, puesto que la práctica pedagógica es un espacio de confrontación de saberes en relación con las particularidades de los contextos en donde tiene lugar; en el presente trabajo el contexto se focaliza en la educación superior, pero de modo indirecto se relaciona con los múltiples contextos donde suceden las prácticas de los estudiantes de la LAV.

De otra parte, tanto el tema como la metodología del estudio guardan relaciones claras con el contexto. En cuanto al primero, la mirada puesta en el lugar de la propia formación y la valoración de la práctica como un ámbito susceptible de indagación, mientras que lo metodológico se sitúa en el lugar de la interpretación de múltiples contextos que hacen posible la práctica pedagógica, a partir de lo que el estudio asume como unidades de análisis sobre la información recogida con respecto a: los documentos de práctica, los coordinadores de la práctica, los docentes acompañantes y los informes de los practicantes.

Es de destacar el interés de este trabajo por aportar al escenario de la educación formal, en el ámbito de la educación superior y con población de adultos, siendo la Licenciatura en Artes Visuales el proyecto curricular en el que las autoras del TG se forman como docentes, y en donde la práctica pedagógica resulta un lugar privilegiado para integrar los conocimientos adquiridos en la asunción de su rol como educadores artísticos. Si bien el contexto al que refiere la investigación es el de la educación superior, no se hace la referencia a la UPN, como escenario de educación superior que se enuncia como educadora de educadores, cuya misión es la construcción de saber pedagógico en contextos y con poblaciones diversas.

Investigación Basada en las Artes (IBA): un acercamiento a sus metodologías en cuatro tesis doctorales en educación

El trabajo de grado de Bryan Cárdenas Rincón (2016), le apuesta a comprender cómo se usa la IBA, con relación al desarrollo teórico en que se encuentra este modo de investigar, de reciente emergencia en el campo de las artes. Los resultados del estudio permiten observar algunas características de esta modalidad investigativa, tanto en sus aspectos metodológicos como en su relación con la IE. Se trata de un estudio cualitativo con enfoque documental que estudia cuatro tesis doctorales en educación, de las Universidades de Granada y Complutense, que se soportaron en este tipo de trabajo.

Este TG de Cárdenas (2016), realiza un aporte significativo a la producción de conocimiento en EAV, como es la comprensión de los asuntos que caracterizan la IBA, a partir del estudio de cuatro tesis doctorales que hacen uso de la fotografía. Es así como logra establecer vínculos posibles con otros tipos de investigación, como son: la investigación en ciencias sociales, la IE, particularmente la investigación-acción, al tiempo que ofrece argumentos para valorar el aporte de la investigación en artes a la construcción de conocimiento.

Toda vez que se trata de estudiar la IBA como una modalidad de investigación emergente que busca posicionarse, se aprecia una sólida fundamentación teórica sobre los tipos de investigación, social, artística y educativa, desde los cuales se establecen relaciones con la IBA, para señalar sus tensiones y posibilidades. Es de resaltar la coherencia del discurso que el autor

construye en la revisión del tema de la IBA y el modo como entreteje estas comprensiones con el problema objeto de estudio y los objetivos de la investigación. De ahí que el marco referencial se constituye en plataforma que fundamenta la interpretación con respecto a tres asuntos clave: metodologías artísticas de investigación, fotografía en la investigación cualitativa, y la investigación educativa; todo ello, ofreciendo referentes de autoridad y modos de citación adecuados con la naturaleza del trabajo.

A partir de categorías iniciales que derivan de este marco referencial, Cárdenas (2016) logra inferir las categorías sobre las que desarrolla el apartado de interpretación, mediante el análisis de contenido y el análisis visual, dando cuenta de algunos hallazgos con respecto a modos de investigar en artes y desde las artes, así como señala algunos principios que emparentan la IBA con la IE, los cuales se hacen visibles en la investigación-acción como: el mejoramiento de la práctica educativa, la relevancia del docente como investigador y el lugar de la participación de los sujetos comprometidos en el estudio.

Si bien, este trabajo investigativo se declara situado en las cuatro tesis doctorales que asumen la IBA como enfoque metodológico, nos arroja comprensiones que despejan dudas y logran, hasta donde es posible, algunas caracterizaciones: su indeterminación metodológica, ya que resulta complejo encasillar sus variados procesos en convenciones generales, y el modo como la IBA se apropia de aspectos abordados en otro tipo de investigaciones, como la investigación social cualitativa, la investigación acción educativa y la investigación en artes, estableciendo vínculos entre la investigación, las artes y la educación.

En cuanto a la fotografía, en las tesis estudiadas se evidencia su uso como herramienta investigativa para documentar, analizar y argumentar, de modo semejante a los usos que se dan a la fotografía en la investigación social o en la investigación desde las artes. Sumado a ello, destaca la construcción de narrativas fotográficas, lo cual estaría dando cuenta de uno de los atributos de la IBA por cuanto el papel que pueden cumplir las imágenes como retóricas visuales que encarnan

discursos, más allá de su uso convencional como meras ilustraciones del texto.

Adicionalmente, el estudio plantea algunas condiciones que permiten legitimar como IBA las metodologías empleadas en investigaciones de antropología visual, proyectos artísticos colectivos que aborden problemáticas educativas en contextos específicos o investigaciones en EAV, en donde se implemente como propuesta didáctica innovadora un proceso creativo artístico.

Este estudio, de corte cualitativo documental, desarrolla un trabajo metodológico riguroso en el que presenta detalladamente el modo como se procede al tratamiento de la información, a partir del análisis de contenido y del análisis visual; en el ordenamiento de los datos textuales y su análisis se diseñan unidades de registro, conforme a categorías iniciales de corte deductivo. Seguidamente se procede al diseño de matrices cualitativas que, mediante la técnica de codificación abierta, permiten obtener las inferencias que derivan en los tres asuntos que recogen el proceso de interpretación, a saber: investigar desde las artes; investigar en artes; investigación-acción como vínculo entre la IBA y la IE.

Con relación al tratamiento de las imágenes fotográficas se empleó un análisis estructural o de narrativa externa que pudiera dar cuenta de las intencionalidades de estas imágenes en la investigación, lo cual fue consignado mediante memorandos. Todo ello, se soporta en un archivo de anexos que se presenta debidamente organizado, con los nombres de: Tesis doctorales, Unidades de Registro, Matriz de análisis documental, Matriz de análisis visual y Resumen analítico. Llama la atención el trabajo minucioso de análisis de contenido que da cuenta de la sistematicidad y nivel de apropiación con que se acometió la fase interpretativa.

Este proyecto resulta relevante para la Licenciatura en Artes Visuales (LAV) de la Universidad Pedagógica Nacional en su pretensión de elegir como tema de estudio la comprensión de los usos de la IBA, a través del estudio de cuatro tesis doctorales inscritas en esta metodología. Con relación a la categoría contexto, es claro que esta pesquisa no trabaja con una población o grupo etario particular, por lo que

aquí el contexto estaría referido a un escenario teórico, que analiza fuentes documentales, discursivas y visuales, desde lo cual aporta significativamente al ámbito de Educación Superior, concretamente a los programas de artes y de educación artística, ampliando la discusión sobre la IBA y aportando elementos de juicio para su comprensión.

De ahí que lo que se resalta de este trabajo de grado, además de su claridad conceptual y coherencia metodológica, es su relación con el campo educativo artístico visual y, por lo tanto, su pertinencia para la LAV, toda vez que la IBA es una metodología que recientemente se viene posicionando como un modo de abordar las investigaciones en EAV. La ganancia para la LAV radica en que el conocimiento producido en este estudio posibilita situar de manera más fundamentada las iniciativas de trabajos de grado, cada vez más numerosas, que optan por este tipo de investigación. Esto, al comprender el entramado de tendencias comprometidas en la configuración de la IBA por cuanto su indeterminación y flexibilidad metodológica, sus afinidades con la investigación cualitativa, pero también su potencialidad para posicionar las artes como oportunidades de producción de conocimiento; finalmente, sus cualidades como vehículo articulador de la investigación, con lo artístico y lo educativo.

Interpretación general del eje didáctica y pedagogía

De los 32 trabajos de grado que conforman la muestra de estudio, tan solo siete proyectos de investigación, el 21 %, se han ubicado claramente en el eje de reflexiones Didáctica y pedagogía; toda vez que los intereses de estas investigaciones se preguntan explícitamente por asuntos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de las artes visuales desde una perspectiva contemporánea. Por lo tanto, necesariamente se orientan a entablar diálogos entre la pedagogía, las artes visuales y las didácticas específicas, reconociéndolos como campos de saber que se requieren y potencian mutuamente en la realización de acciones educativas intencionadas. La pedagogía, en tanto reflexión sistemática sobre la acción educativa; las artes visuales, como un campo emergente en el que las prácticas artísticas reparan en la producción y reflexión crítica de la imagen visual, inmersa en las dinámicas culturales; y las didácticas específicas, en el interés de construcción de conocimiento situado para la enseñanza y aprendizaje de las artes visuales; todo lo cual contiene grandes potencialidades formativas augurando un lugar de sentido para la EAV. Es así como estos trabajos de grado se interesan por indagar en asuntos como el diseño y desarrollo de mediaciones pedagógico artísticas; la elaboración y exploración de dispositivos y estrategias didácticas que favorezcan experiencias de producción o apreciación crítica de las imágenes visuales; de reflexiones sobre la práctica y la experiencia docente en relación con el currículo de la LAV, o del estudio de metodologías de investigación que propendan por la comprensión de las relaciones arte-pedagogía.

Si bien muchos otros de los trabajos de grado estudiados se interesan por crear mediaciones a partir de la creación artística para promover procesos educativos con diversas poblaciones y grupos etarios no muestran una intencionalidad explícita por la conceptualización sobre la pedagogía, de la cual no se hace mención en los referentes conceptuales, como tampoco se anuda explícitamente con su problema de investigación (trabajos sobre los que trata el apartado que refiere a *la creación con otros*).

Sobre la construcción conceptual

Si aceptamos que las artes no obran por sí solas en los sujetos sin que medien intenciones y acciones educativas que las potencialicen, entonces podremos entender un lugar propio para la pedagogía y la didáctica de las artes visuales, de cara a la reflexión sobre los procesos y los sujetos implicados en la acción de enseñar y aprender. Así, pues, se encontró que los trabajos de grado que se clasifican en el eje *didáctica y pedagogía* son aquellos que se interesan por la reflexividad del hacer del maestro, ya se trate de su accionar en el aula, en procura de potenciar el aprendizaje artístico de diversos grupos etarios, Mora (2011), Cacia y Gil (2014) y Montaña (2014); de la formación de docentes en artes y el lugar de la práctica pedagógica, Barrera (2013) y Arango *et al.* (2016); de la creación de un material didáctico para el aprendizaje de la imagen en movimiento, Tamayo (2015); o del lugar de la investigación en la enseñanza de las artes visuales, Cárdenas (2016), quien si bien no aborda de modo directo los asuntos del aula, su interés es entenderlos desde la IBA y su caracterización como aporte al campo de la EAV.

En todos estos trabajos de grado, desde miradas expandidas de la enseñanza de las artes, se hace una apuesta por superar las prácticas tradicionales de la escuela para situarse en el lugar de exploradores de nuevas pedagogías en contextos diversos (Carbonell, 2015), en un esfuerzo de articulación de procesos pedagógicos y prácticas artísticas, en donde se propicien aprendizajes dialógicos entre los sujetos y de estos con sus contextos; todo ello, para aportar a la producción de conocimiento pedagógico en el campo de las artes visuales.

Según se mencionó, tres trabajos de grado se enfocan puntualmente en la didáctica específica del campo de la EAV, siendo su objeto de estudio el diseño de propuestas pedagógicas, ya se trate de talleres de expresión y reflexión crítica de la imagen visual o de laboratorios de creación, que reparan en las condiciones de enseñabilidad de los saberes, en este caso de las artes plásticas y visuales, y su potencial de educabilidad, así como en las posibilidades de aprendibilidad de los sujetos; así, en el curso de su desarrollo observan y reflexionan para ajustar las estrategias metodológicas en atención al

modo como la mediación educativo-artística va siendo apropiada por los sujetos participantes. Mora (2011), en función de un laboratorio de producción audiovisual que jalone procesos de participación de la infancia, mediante experiencias de exploración y creación que les permitan transitar a niños y niñas, desde un rol pasivo como consumidores de tv al de productores de contenidos. Cacia y Gil (2014), en el esfuerzo de experimentar con un grupo de jóvenes, del nivel de la educación media, la inclusión curricular de la EAV, con enfoque en la comprensión de la Cultura Visual. Y Montaña (2014), desde un exhaustivo trabajo de acompañamiento a jóvenes que se forman como normalistas superiores en artes, para facultar su autonomía de cara a la creación artística toda vez que, como ella afirma, la expresión y el acto creativo son asuntos que requieren de una mediación consciente. Como se puede apreciar, en estos trabajos de grado la intención de mediar a través de experiencias artísticas plástico-visuales es el punto de partida para desarrollar procesos investigativos, desde el rol de educador y artista.

Los trabajos de Barrera (2013) y Arango *et al.* (2016), se sitúan deliberadamente en la formación de docentes de la LAV para aportar a la cualificación del proyecto curricular; el primero de estos trabajos de grado reflexiona desde la experiencia del autor como practicante en el reto de construir didácticas que se correspondan con un enfoque de EAV, en donde el foco no está puesto en la enseñanza de técnicas artísticas sino en el aporte de las artes a la constitución de sujetos, conforme a las demandas de la contemporaneidad (Aguirre, 2006; Hernández, 2007; Acaso, 2009); mientras el segundo proyecto se enfoca en valorar el modo como acontecen las prácticas pedagógicas en la Licenciatura en Artes Visuales de la UPN, sobre sus posibilidades pero también sus tensiones para, desde allí, generar recomendaciones.

El trabajo investigativo de Tamayo (2015), se centra en la creación de un material didáctico que posibilite un acercamiento a las nociones que fundamentan el cine y la imagen en movimiento, para lo cual necesariamente se ocupa de las relaciones arte y pedagogía. Encuentra que la experiencia lúdica, y en ella contenida el juego, resulta fundamental como estrategia didáctica

que ofrece desafíos y variados caminos para favorecer la enseñanza y propiciar el aprendizaje (Piaget, 1982), por lo que propone una serie de actividades que fomentan el descubrimiento, la curiosidad y la solución de problemas; todo ello en correspondencia con la calidad estética del material didáctico que logra, inspirada en los artefactos básicos de la imagen en movimiento.

Por su parte, el trabajo de Cárdenas (2016), da cuenta de los asuntos que emparentan la IBA con la Investigación Educativa (IE), los cuales se hacen visibles en la investigación-acción, como son: el mejoramiento de la práctica educativa, la relevancia del docente como investigador y el lugar de la participación de los sujetos comprometidos en el estudio. Al estudiar cuatro tesis doctorales que se apoyan en la IBA para desarrollar investigaciones de índole pedagógico-artística, este TG logra mostrar la potencialidad de esta tendencia investigativa que, como afirma Marín (2011), aborda problemas vinculados a la producción de conocimiento en Educación Artística, habiendo obtenido interesantes hallazgos en la construcción de teorías y metodologías para la indagación en el campo. A continuación se describen algunos aspectos recurrentes que pueden caracterizar este eje de reflexiones.

Resulta evidente el papel que cumple la teoría en la fundamentación de estos trabajos de grado, desde referentes conceptuales que utilizan como plataforma para articular las preocupaciones pedagógicas y disciplinares en torno a la EAV. Es así como se encuentran diversidad de asuntos temáticos que respaldan sus intencionalidades pedagógicas, tales como infancia y participación, autonomía, desarrollo de la creatividad, mediación pedagógica, educación artística para la comprensión de la Cultura Visual, pedagogía, didáctica, didáctica de las artes visuales, unidad didáctica, formación docente, saber pedagógico y práctica pedagógica. Todo ello, en relación con asuntos disciplinares como la producción audiovisual, la creación artística, las artes visuales y la cultura popular, y la imagen en movimiento. Adicionalmente, las metodologías de IBA que buscan modos de favorecer la producción de conocimiento, en la reflexión de las relaciones arte-pedagogía.

Más allá de los soportes teóricos en los marcos referenciales, en estos TG es notable la apropiación de discursos por cuanto la conceptualización que logran ofrecer sus autores, en la intención de tejer sentidos en torno a los asuntos pedagógicos-didácticos que problematizan en sus estudios. Ello se corresponde con una forma de escritura que privilegia el relato pero que no pierde reflexividad, al cuidar su coherencia con las categorías de observación, que son explícitas, como también con los soportes teóricos, las voces de la población con la que trabajan y la propia voz del investigador-mediador. Todo ello, garantiza la consistencia de las interpretaciones logradas; sin embargo, se observa que, salvo en dos trabajos, la didáctica no se conceptualiza a profundidad, siendo un asunto deseable por ser fundamental en este tipo de investigaciones; también el abordaje conceptual de las relaciones arte-educación podría ser más exigente, toda vez que se trata de un ejercicio docente cualificado en el campo en que se forman los licenciados, para la comprensión del diálogo pedagógico-artístico (Barbosa, 2001).

En estos trabajos de grado se asumen posturas críticas que visibilizan una serie de tensiones con respecto a la comprensión de la EAV; una de ellas se refiere a los imaginarios que perviven en las instituciones escolares con respecto a las artes y su enseñanza, como señala García (2006), en su ensayo “El futuro de la Educación Artística: un cambio teórico”, refiriéndose a aquellos “mitos” culturales, que como concepciones erróneas se instauran en las representaciones sociales obstaculizando todo intento de renovación del área. Otro asunto que cuestiona un trabajo de grado, en particular, es el modo como se asumen algunos de sus

compañeros de la Licenciatura, docentes en formación, siendo notorio que muchos privilegien el hacer artístico sin profundizar en sus relaciones con la pedagogía. Así, para quienes asumen el rol de educador artístico visual, las relaciones entre el saber disciplinar y el saber pedagógico se convierten en un desafío puesto que es en la confrontación de los saberes disciplinares con las demandas pedagógicas de los sujetos y de los contextos diversos como han de lograr reflexiones sobre sus experiencias de enseñanza, que aporten significativamente a su formación docente en cuanto a las dimensiones del saber, el saber hacer y el ser.

Entendiendo que la EAV es un campo emergente, en la contemporaneidad, orientado a la educación de la mirada a partir de la deconstrucción crítica de las imágenes visuales (Hernández, 2007), es razonable que se presenten tensiones en la pretendida articulación del saber disciplinar y el saber pedagógico, tanto en las instituciones en donde tienen lugar las experiencias educativo-artísticas, como también en el currículo de la LAV. Pues, como lo plantea Errázuriz (2001)

Necesitamos una Educación Artística de mejor calidad, más comprometida estética y éticamente con nuestra realidad latinoamericana, en el contexto de un mundo cada vez más globalizado. A este desafío debemos responder en el presente, con la determinación que exige un derecho. (p. 12)

Todo ello resulta complejo para quienes se empeñan en enfoques educativos que se remontan al siglo XIX y que consideran la enseñanza de las artes desde posturas academicistas, haciendo difuso un horizonte de sentido, en el que son los modos como se favorece en los sujetos la producción y apropiación críticas del lenguaje visual y no las técnicas artísticas para la consecución de una obra el objeto de estudio de la EAV.

En este orden de ideas, el valor epistemológico de estos trabajos de grado radica en el esfuerzo de comprensión que realizan sus autores para construir conocimiento pedagógico-didáctico situado; ya sea sobre asuntos relacionados con su propia práctica pedagógica artística, con los procesos pedagógicos propios de su formación o con metodologías investigativas que aportan a la construcción de conocimiento

didáctico. Con ello, realizan un aporte al campo de la EAV, al tiempo que al proyecto curricular de formación de educadores de artes visuales de la LAV; dichos aportes de conocimiento para la enseñanza de las artes visuales se explicitan en la construcción de estrategias didácticas y dispositivos experienciales y relacionales que posibilitan, a los sujetos con quienes trabajan, la exploración de actividades artístico-visuales y el desarrollo de capacidades para su producción y apropiación crítica. No obstante, en estas mediaciones el medio artístico no es un fin en sí mismo, puesto que lo que se privilegia es el sujeto que aprende en relación con la participación de la infancia en la producción de contenidos visuales, las construcciones didácticas para favorecer el aprendizaje y la enunciación de los sujetos, la educación crítica de la mirada en la comprensión y producción de la imagen visual, y la afirmación de la autonomía como propiciadora de actos creativos que respondan a las intenciones de apropiación de lo que se expresa. Una constante en todos estos proyectos es el lugar de la reflexividad en sus indagaciones, pues como afirma Guber (2001), toda actitud investigativa demanda una actividad del pensamiento por medio de la cual interpretamos nuestra realidad, en la íntima relación entre la comprensión y la expresión de dicha comprensión; todo lo cual, pone de presente el lugar de la investigación en la formación del pedagogo, con respecto a la reflexión de su propia práctica, abierto a indagar y a explorar posibilidades en torno a las artes y la educación.

Es así como estos trabajos de grado del eje didáctica y pedagogía realizan aportaciones didácticas específicas que logran poner en diálogo el arte visual y la pedagogía, en la construcción de saberes propios de la EAV; y más allá, aluden a didácticas que se construyen de modo situado, en la relación de saberes, sujetos, contextos y prácticas (Camilloni, 2007). Todo ello, contiene gran valor epistémico por cuanto pensar las mediaciones pedagógicas, de cara a la enseñanza de las artes visuales en clave contemporánea, resulta fundamental para un campo relativamente reciente, que en el ámbito colombiano ha sido muy poco explorado. De otra parte, superar las tensiones que perviven en la comunidad académica entre el arte y la pedagogía

permitiría acoger la didáctica como campo de investigación para posicionar la educación en artes visuales en la construcción de conocimiento.

Sobre la construcción metodológica

El diseño metodológico que eligen estos trabajos de grado se inscribe en la investigación cualitativa, cuyos propósitos y modos de proceder se emparentan con el ejercicio de indagación en las ciencias humanas y sociales, a las cuales pertenece el campo educativo, pues como afirma Martínez (2001), este paradigma investigativo hace un rescate del sujeto y su importancia, al situarse en lo que este percibe y en los significados que construye, en donde entran en juego sus experiencias, intereses y necesidades, por lo que cualquier intento de comprensión requiere de estrategias de pensamiento hermenéuticas que permitan interpretar aquello que permanece oculto, más allá de lo que supone un análisis positivista.

Las investigaciones que aquí se analizan evidencian un claro interés por los asuntos pedagógicos y didácticos, y pese a la diversidad de sus enfoques metodológicos (etnometodología, sistematización de experiencias, etnografía educativa, investigación documental e IBA), lo que les caracteriza como asunto común es la pregunta por los procesos de enseñanza y de aprendizaje, ya sea en la construcción de mediaciones pedagógico-artísticas, en la creación de un material didáctico que se adecúe a la naturaleza del lenguaje artístico que se propone favorecer o en la comprensión de la práctica pedagógica en la formación de educadores de las artes. Aún, el trabajo de grado que se ocupa de indagar por la IBA, se pregunta por las posibilidades de esta metodología de investigación para desarrollar y comprender experiencias educativas artísticas, por lo cual analiza cuatro tesis doctorales que hacen uso de la IBA como enfoque metodológico para dar cuenta de la construcción de conocimiento sobre las diversas mediaciones que buscan favorecer experiencias de aprendizaje desde las artes visuales.

De modo particular, los trabajos de grado que se proponen mediaciones didácticas, a través de la experiencia artística-estética, organizan su metodología de investigación en torno a la observación de los procesos que conlleva tal mediación: su diseño, implementación, los ajustes a que tiene lugar su desarrollo y los logros de aprendizaje de las poblaciones con las que trabajan. Tales apuestas implican un alto nivel de reflexividad por parte de sus autores con respecto a su rol de pedagogos-artistas-investigadores, puesto que permanentemente indagan sobre su propia práctica docente, al explorar estrategias pedagógicas que favorezcan el logro de los intereses que entrañan sus objetos de estudio. De ahí que en estos diseños resulte indispensable la secuencialidad de las etapas o ciclos que garanticen lo procesual, mediante dispositivos sensibilizadores a través de actividades artísticas que apuntan al desarrollo de los sujetos en perspectiva holística.

En correspondencia con esta pretensión, en estos proyectos de investigación se aprecia rigor en el diseño metodológico en cuanto a la descripción de la población con que trabajan, los instrumentos y técnicas de recolección de la información, así como el diseño de matrices de análisis para su interpretación. También resulta razonable que, en la mayoría de estos trabajos de grado, el proceso de categorización (Romero, 2005), se construya inicialmente desde categorías que provienen de las teorías estudiadas para luego ser puestas en relación con la práctica y derivar en categorías o subcategorías de orden inductivo.

Los apartados referidos a la interpretación de los procesos educativo-artísticos ocupan un buen tramo de los informes de investigación, alternando la descripción de las estrategias

pedagógicas propuestas por los mediadores con las voces de los sujetos participantes; todo lo cual hace posible, conforme a las categorías de interpretación propuestas, visibilizar los procesos de aprendizaje que comienzan a evidenciar cambios en los roles de los sujetos del estudio con respecto a los objetivos de la mediación.

Cabe destacar la potencialidad de enfoques como la IBA, en este tipo de investigaciones que apuestan por construcciones didácticas para la EAV, por su carácter narrativo, reflexivo y performativo, que de la mano de los procesos creativos se soporta en la introspección permanente sobre las experiencias artísticas que acontecen en los sujetos, como también sobre los aprendizajes alcanzados desde el rol de mediador, como es el caso del proyecto de Montaña (2014), que se ocupa de favorecer la autonomía para la creación, con un grupo de jóvenes de la Normal María Montessori. Un ejemplo del uso emergente de la IBA, en otro nivel, es el trabajo desarrollado en las cuatro tesis doctorales que estudia Cárdenas (2016), en las que de la mano de la IBA, se exploran iniciativas de Educación Artística, a través del arte contemporáneo para la escuela infantil; o el Foto-activismo como estrategia en la formación del profesorado; así como mediaciones que a través de las imágenes fotográficas favorecen la construcción de la identidad visual de los niños y niñas de Lamín; o la creación fotográfica desde la percepción invidente. Según afirma Marín (2011), estas son una nueva forma de hacer investigación en ciencias sociales que aprovechan los conocimientos de las artes y trabajan de forma similar, siendo sus rasgos distintivos: la presentación de resultados de forma artística, la calidad artística de los textos y la utilización de formas discursivas de la ficción.

Por la flexibilidad metodológica y el potencial introspectivo que ofrece la IBA, un proyecto como la *Creación de la valija cinematográfica* (Tamayo, 2015) podría ubicarse con mayor claridad en esta metodología. Ello, porque su autora se inscribe inicialmente en una metodología de tipo documental que indaga por la historia de dispositivos que hicieron posible la imagen en movimiento para seguidamente acometer un proceso creativo, como es el diseño y elaboración del

materias didácticas que se propone para el acercamiento al lenguaje cinematográfico. Pues lo que ofrece la IBA es un proceso multimetodológico que tiene gran cabida en la EAV y que demanda la integración de componentes teóricos, artísticos y educativos.

Enfoques como la etnografía educativa y la etnometodología, resultan de gran pertinencia cuando la indagación tiene como foco la observación, con fines de interpretar y comprender procesos educativos. Es el caso de las investigaciones de Cielo Mora (2011) y de Arango *et al.* (2016); en cuanto a la primera, el laboratorio de creación audiovisual, como mediación pedagógica, adquiere centralidad en la metodología del proyecto, al ser el escenario que permite observar y comprender un proceso de formación y creación conjunta entre mediador y los niños participantes, que acompañara la realización de sus propias producciones audiovisuales. Aquí se hace visible la reflexividad de la investigadora sobre su rol como mediadora, lo cual le permitió ajustar permanentemente su propuesta pedagógica, posibilitando a un grupo de sujetos en la etapa de la infancia el empoderamiento de sus procesos formativos y creativos, de la mano de su rol como arte-educadora.¹ Por su parte, el trabajo de grado de Arango *et al.* (2016), muestra su mayor fortaleza en el diseño metodológico, dada la coherencia de su estructura con respecto del problema de investigación, como es comprender los sentidos y tránsitos de la práctica pedagógica en la LAV. En estos trabajos de grado cada aspecto, tipo de investigación, enfoque, diseño, etapas y técnicas de recolección son argumentadas en función de su pertinencia en el estudio y soportadas desde fuentes de autoridad en metodologías de investigación. En correspondencia, sus alcances interpretativos en relación con las categorías elegidas para la organización de la información.

1 Concepto que acuña Ana Mae Barbosa (2001), para renombrar la educación artística en Brasil, ya que considera que esta denominación se ha distorsionado, perdiendo valor en los escenarios educativos. Por ello, propone el término arte-educación, para referirse a una enseñanza de las artes que en la contemporaneidad se caracteriza por una postura crítica que vuelve su mirada a los escenarios culturales diversos.

También la sistematización de experiencias, una metodología cualitativa que proviene del enfoque sociocrítico, tiene cabida en la investigación pedagógico-didáctica. De su pertinencia da cuenta el trabajo de grado de Barrera (2013), puesto que tal enfoque le permitió organizar su experiencia de práctica pedagógica, *Imaginando y construyendo un mundo de colores*, en la Fundación Niños por un Nuevo Planeta, constituyéndose en lugar de reflexión con respecto a la construcción de una didáctica en el campo de la educación en artes visuales, junto con la recomendación para la inclusión de este espacio académico en el currículo de formación de los licenciados del Programa.

Otro ejemplo que evidencia rigor en el desarrollo metodológico es el trabajo de corte documental que realiza Cárdenas (2016), valiéndose del análisis de contenido y del análisis visual para dar cuenta de su objeto de estudio, como es comprender los vínculos posibles de la IBA con otros tipos de pesquisas. Para ello, se apoya en minuciosas matrices mediante las que interpreta cada una de las unidades de registro, conforme a categorías iniciales de corte deductivo que derivan en otras de tipo inductivo, de lo cual finalmente logra las inferencias que emparentan la IBA con otros tipos de investigación, como la investigación en ciencias sociales y la IE, particularmente la investigación-acción, al tiempo que ofrece argumentos para valorar el aporte de la investigación en artes a la construcción de conocimiento. Este estudio deriva en algunas caracterizaciones de la IBA: su indeterminación metodológica, que la preserva de acartonamientos y le permite armonizar con la naturaleza de los procesos artísticos; los vínculos que favorece entre la investigación, las artes y la educación, y la construcción de narrativas que proceden de la creación artística.

Como se puede apreciar, son variados los enfoques metodológicos que sirven a las pretensiones de producción de conocimiento de carácter pedagógico-didáctico en las artes visuales, siempre que se logre coherencia del diseño con su desarrollo y se mantenga el foco en la pregunta de investigación. De todos modos, en los trabajos de grado que se proponen procesos de mediación pedagógico artística se perciben ausencias en cuanto a su claridad metodológica, a excepción de las investigaciones que se trabajan desde la IBA o la sistematización de experiencias. Esto, porque en los primeros resulta difusa la pretensión de indagar sobre un objeto de estudio que vendría a ser la mediación misma, confundiendo el proceso de mediación o propuesta pedagógica con la metodología de investigación; asunto que no ocurre en los dos tipos de investigación ya mencionados en los que es explícita la intencionalidad de observar, reflexionar, ajustar y comprender los procesos que acontecen en favor de propósitos de enseñanza y aprendizaje, en este caso, de las artes visuales o a través de las mismas para aportar a la constitución de sujetos y de tejido social. Como se podrá apreciar, estas dos metodologías, la IBA y la sistematización de experiencias, por su alta exigencia en cuanto a la reflexividad permanente, favorecen la formación-cualificación del investigador-pedagogo.

Sobre las relaciones que establecen los conceptos y metodologías con el contexto

Los trabajos de grado estudiados en este eje atienden de modo central al contexto, por cuanto parten de la práctica pedagógica como eje reflexivo para pensar el contexto educativo, sus escenarios y grupos etarios. Estas relaciones con el contexto se dan de diferentes modos: un grupo de TG, desde su estrecha relación con los sujetos con quienes desarrollan la mediación pedagógico-artística, Mora (2011), Cacia y Gil (2014), Montaña (2014); otros, con relación al lugar desde donde

realizan la reflexión pedagógica sobre su práctica, Barrera (2013) y Arango *et al.* (2016). En cuanto al trabajo de Cárdenas (2016), pese a ser un trabajo investigativo de tipo teórico documental, este interpreta las posibilidades educativas de la IBA en relación con los contextos en que suceden las tesis doctorales que estudia. Lo anterior, nos alerta sobre la importancia de la mirada orientada a los contextos en que los sujetos se hallan inmersos, toda vez que ello hace posible otorgar sentido a las mediaciones que suceden, como también a la reflexión de sí mismo, como mediador, para la construcción de saber pedagógico situado.

Para Ortiz (2010), El contexto tiene un lugar central en el aprendizaje, toda vez que la mediación pedagógica-didáctica sucede en un contexto físico y social concreto que lo determina, y no solamente en la mente del sujeto. Es así como los trabajos de grado que se han ubicado en el eje didáctica y pedagogía se focalizan en la reflexión de la enseñanza o el aprendizaje de las artes visuales en diversos contextos educativos, tanto de la educación formal como informal, impactando diversos grupos etarios. Investigaciones como las de Cacia y Gil (2014), Montaña (2014) y Arango *et al.* (2016) se inscriben en escenarios educativos de carácter formal, las de Mora (2011) y Barrera (2013) en la educación informal, mientras que los trabajos de grado de Tamayo (2015) y de Cárdenas (2016), trabajan de modo indirecto con estos escenarios.

En cuanto a los grupos etarios a quienes se dirigen los estudios, se encuentra que son determinantes la relaciones que se establecen en el rumbo de la investigación: dos TG con niños y tres TG con jóvenes en su intencionalidad de posibilitar su voz y participación como actores sociales. Por su parte, los TG que se ocupan de la indagación por las prácticas pedagógicas o en relación con la propia práctica se relacionan con población adulta, mientras que la creación del material didáctico, como es *La valija cinematográfica*, está dirigida a población infantil. Aún, el TG de orden teórico-documental tiene como referencia las mediaciones realizadas por los autores de las tesis doctorales con poblaciones de niños, jóvenes o adultos. De lo anterior, se colige que el reconocimiento del contexto resulta central en la articulación y movilización de las interacciones y los aprendizajes que

se suscitan en los sujetos participantes, como también con respecto a las inferencias que logran los investigadores, de cara a la reflexión pedagógica-didáctica. En correspondencia, los TG dedican sendos apartados para contextualizar el escenario en donde se inscriben y la población con la que trabajan, como referentes para desarrollar sus estudios.

En cuanto a los ámbitos, entendidos como los campos de acción en donde se desarrollan las investigaciones, se encuentran tres TG instalados en el desarrollo artístico, toda vez que el interés central es propiciar procesos expresivos, comprensivos y críticos mediante la exploración de las artes visuales. Otros dos trabajos se apoyan igualmente en la experiencia artística, pero buscan con mayor énfasis potenciar procesos comunitarios, indagar en su propia práctica pedagógica o explorar el medio televisivo. Y dos más, se sitúan en el ámbito de educación superior, ya sea para observar la práctica pedagógica del programa en el que se forman como educadores artísticos o los modos como se direccionan las tesis doctorales que exploran la IBA como metodología de investigación.

Cabe señalar que en los TG que se ocupan de mediaciones educativas artísticas se observa preferencia por los escenarios informales, dadas las condiciones que estos ofrecen con mayores oportunidades para proponer innovaciones, al tiempo que grupos más reducidos para un acompañamiento personalizado que anime constantemente a la experiencia participativa. Sin embargo, los TG que se enfocan en la educación formal desafían escenarios de la educación media con jóvenes, en la pretensión de introducir nuevos modos de enseñanza de las artes que aporten un lugar de sentido para la EA.

De lo anterior se comprende que en estos TG del eje didáctica y pedagogía el contexto tiene fuertes implicaciones puesto que ejerce como articulador de tema y metodología para el desarrollo de las intervenciones educativas o de las reflexiones pedagógico-didácticas-investigativas. En estas investigaciones son los sujetos diversos, con sus particularidades, inmersos en la complejidad de los contextos que les son propios, los directos implicados en las relaciones pedagógicas que se proponen suscitar; es a ellos a quienes va dirigida

la mediación pedagógica artística y son sus voces las que posibilitan otear lo que acontece durante el proceso, en el modo como se suscitan las relaciones comunicativas y se afianzan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Son también los sujetos y los diversos ámbitos de acción en que se desarrollan estos TG, sobre los cuales se realizan las reflexiones pedagógicas e investigativas de la acción educativa.

Sobre la producción de conocimiento en el eje Cultura Visual

De la muestra de trabajos de grado estudiados a profundidad, ocho corresponden al eje de Cultura Visual en tanto proponen reflexiones más puntuales sobre el lugar de la imagen en la cultura, ya sea desde el análisis de videoclips, noticieros o fotografías en revistas, así como el relacionamiento de los sujetos con lo visual, por ejemplo, en fotos familiares, en la experiencia de visionado de cine o en la interacción con lo virtual. Todo esto piensa los poderes y posibilidades de la imagen como objeto cultural complejo e intencionado, a la vez que proponen, en su mayoría, herramientas de análisis y desmontaje de los metarrelatos o discursos que circulan en los mundos visuales contemporáneos.

Por esta razón, los trabajos desglosados a continuación son representativos en su aporte tanto al campo de estudios de la Cultura Visual como de la EAV y, por consiguiente, al proyecto formativo de la Licenciatura en Artes Visuales, se presentarán en orden cronológico.

Interpretación de los TG ubicados en el eje Cultura Visual

Aportes de los Estudios Culturales a la EAV en Colombia: desde la propuesta educativa hacia las exigencias en educación media

El trabajo de grado escrito por John Alexander Alonso Junca (2011), es un trabajo investigativo de orden teórico documental que revisa los aportes que los campos de los Estudios Culturales, Estudios Visuales y Estudios de la Cultura Visual hacen a la política en educación artística en Colombia. Si bien este estudio no se enfoca en los fenómenos propios de la Cultura Visual o en el análisis de imagen, inaugura este eje en la media que hace una necesaria reflexión teórica que define y delimita este campo y, por otro, indaga de manera crítica en su aporte a la educación artística.

En la construcción conceptual, el autor define y tensiona, desde la teoría de campo de Bourdieu, los campos disciplinares de la Educación Artística (EA), Educación en Artes Visuales (EAV) y Estudios Culturales (EC), Estudios Visuales (EV) y Cultura Visual (CV). Así, los EC son un campo que revisa, de manera crítica y con una clara postura política, los procesos culturales; lo anterior implica que el campo se construya de manera transdisciplinar o, según algunos autores, in-disciplinar. Resulta interesante cómo el autor se enfoca en la propuesta pedagógica de los EC para dar cuenta de cómo estos apuntan, desde el pensamiento crítico, al desmontaje de las estructuras de poder para posicionar al sujeto como un agente activo en estos procesos culturales.

Al revisar la normativa y políticas que orientan la EA en Colombia y en Latinoamérica, Alonso (2011) encuentra una fuerte asociación con el desarrollo de la sensibilidad y la creatividad, el conocimiento y apropiación de sistemas simbólicos, la revisión del impacto

sociocultural de la misma, la formación de audiencias y públicos, entre otras. Para el autor, la EA ha de ser pensada desde diferentes lugares, por un lado, desde la misma producción de política pública y, por otro, desde el ámbito cultural y social. Ahora bien, la EA se define en tanto potencia capacidades del campo artístico y es un camino seguro para la producción de subjetividades con un alto compromiso cultural y como un cohesionador social.

El abordaje conceptual finaliza con Henry Giroux, en tanto considera la pedagogía como “práctica reflexiva sobre los procesos de aprendizaje susceptible de ser teorizada para ser comprendida, y el aprendizaje es el resultado de diversos afanes y no como recepción pasiva de información” (Giroux, en Alonso, 2011, p. 34). Es ahí donde los EC se articulan con la EA, y donde el proceso educativo debe apuntar a el desmonte del discurso dominante en las relaciones pedagógicas y en la cultura.

Todo este recorrido es de gran importancia pues sitúa al lector en las definiciones concretas del campo de estudio de la LAV, es decir, las posturas críticas de los EC frente a la pedagogía y los mismos procesos culturales y la normativa actual de EA. Lo anterior, enmarcado en una perspectiva crítica que, en definitiva, aporta entramado discursivo de la LAV. Cabe resaltar, además, el modo en que se realiza este trabajo teórico, pues se presenta con una gran soltura y rigor documental, lo cual permite al lector aprehender con mayor efectividad los conceptos abordados.

Por su parte, en cuanto a lo metodológico, se opta por la investigación documental. Este enfoque resulta de gran pertinencia a la hora de revisar críticamente de los documentos que orientan la EA en el país y en Latinoamérica. De esta manera, Alonso (2011) demuestra el abordaje documental con gran rigor y claridad sobre lo que trabaja en cada fase, cuáles son las unidades documentales, e incluso, cuál fue su cronograma de trabajo. Si bien es una labor dispendiosa, demuestra que un proceso investigativo de este corte puede ser realizado con calidad en un lapso considerable. Además, da cuenta de la necesidad de este tipo de metodologías que, si bien no implican un trabajo de

campo con población o el despliegue de dispositivos artísticos, la EAV también requiere pensarse desde la documentación existente sobre ella. El trabajo de grado presenta una estructura metodológica clara en tanto las unidades de análisis se filtran alrededor del problema de investigación y son coherentes con el marco teórico y la interpretación; todo se ve en una misma estructura conceptual sin perder ese horizonte temático. Se resalta cómo el trabajo analítico-documental fue sometido a la valoración de expertos, lo cual, de una u otra manera, sitúa al investigador desde una responsabilidad ética en la producción de conocimiento.

Revisar el trabajo de grado de John Alonso (2011) dentro de los primeros trabajos de grado de la LAV, implica ver cómo el contexto teórico se empieza a posicionar como un posible nicho de producción de conocimiento, en especial, cuando se dedica a revisar, de manera crítica, las políticas públicas que orientan la EA en el país y las relaciona con el campo de los EC, con gran énfasis en su propuesta pedagógica. En ese sentido, se nota un gran riesgo de producción académica para su momento en tanto la pesquisa trasciende los diseños metodológicos de corte más etnográfico, educativo o participativo al reto que supone trabajar directamente con la teoría del mismo campo, cuando este mismo campo se encuentra en constante tensión y crecimiento. Todo esto da cuenta de una estructura conceptual pertinente y bien montada en la que el autor se desenvuelve sin desbordarse; a su vez, el despliegue conceptual es coherente con el diseño metodológico que, desde lo documental y el análisis de contenido, ubica claramente unas unidades de análisis coherentes con toda la estructura.

En conclusión, el trabajo de grado, desde su rigor, claridad conceptual, metodológica y escritural, aporta al campo de estudio en tanto lo desglosa y analiza críticamente desde las construcciones teóricas contemporáneas y las políticas públicas. Su lectura aporta a la LAV un derrotero necesario sobre el que todo estudiante debería detenerse a revisar y procesar para conocer y problematizar el campo disciplinar y laboral en el que se va a desenvolver.

Este trabajo de grado, escrito por Marysol Alejandra Cortés (2012), de carácter documental, representa un análisis concreto de productos visuales en medios de comunicación, a saber, algunas producciones visuales hechas por el grupo M-19, difundidas en medios de comunicación masiva. Es importante resaltar que la autora demuestra cómo estos medios, aunque hegemónicos y con un alto potencial subjetivador ideológico, pueden servir de instrumento para hacer resistencia política. En ese sentido, su aporte a los estudios sobre Cultura Visual es significativo, pues problematiza la imagen en un contexto político e ideológico pertinente para el país.

Los referentes teóricos son presentados a lo largo del TG combinándose con los análisis y las interpretaciones que hace la autora; así, de manera similar ocurre con el proceso de construcción de categorías de análisis, las cuales no se hacen explícitas, aun así, se infieren las de “lenguaje visual” y “apropiación mediática-pedagogía de los medios”, tomando como referencia las elaboraciones teóricas, pero sobre todo el proceso analítico e interpretativo presentado a lo largo del documento. Se puede deducir que el segundo capítulo enfatiza en el análisis en el cual presenta cada uno de los elementos de las acciones simbólicas del M-19 tomadas como referencia. Los demás apartados corresponden a procesos interpretativos que relacionan las acciones del grupo con otros campos como el de la pedagogía crítica, la crítica a los medios, la semiótica y las prácticas del arte contemporáneo con apuestas activistas.

El estudio presentado por Cortés (2012), logra comprender los procesos de producción, circulación y recepción de imágenes de la Cultura Visual realizadas por el grupo M-19, lo que evidencia su pertinencia para la formación política de sujetos desde el uso de los medios de comunicación. De ahí que los medios aparezcan como vehículos para la movilización, la denuncia, la crítica, la transformación social y, en últimas, como estrategias de subversión frente a estructuras hegemónicas del Estado o el capitalismo.

Pese a que la metodología usada no se explicita, el diseño de investigación y la manera como se procesaron los datos, tanto en la recolección como en la interpretación, proponen un estudio de orden cualitativo y documental que privilegia el análisis de varios elementos visuales y simbólicos de las algunas de las acciones e imágenes producidas por el M-19, las cuales circularon en los medios de comunicación. En esta construcción de resultados desde la descripción de análisis se destaca un relato fluido que le permite a la autora inferir interpretaciones relacionadas con los campos del arte, la educación, la pedagogía y la Cultura Visual.

Por estar en un escenario teórico, el trabajo de grado permite la emergencia de reflexiones, no solo de la autora sino también del lector, de los modos como la Cultura Visual y sus posibilidades formativas tienen unas lógicas particulares en cuanto a la producción y circulación de mensajes, que devienen al reconocimiento del carácter educativo de los medios de comunicación. Estas mismas comprensiones teóricas dan cabida a la identificación y crítica de las maneras como algunos productos de la Cultura Visual que circulan en los medios, generan rupturas en los modos de narrar y ver los contextos políticos, en este caso, el colombiano. Lo anterior a la luz de las producciones visuales y simbólicas del grupo guerrillero M-19 en las décadas de los años setenta y ochenta del siglo XX.

Asimismo, el estudio posibilita crear relaciones entre imagen, visualidad y el ámbito de los movimientos sociales. Así, reconocer la incidencia política de las imágenes visuales y las acciones simbólicas del M-19, permite evidenciar la pertinencia y el poder de la visualidad para entender y emprender acciones en los contextos de forma colectiva y la construcción de subjetividades, transgrediendo los códigos y medios hegemónicos para la comunicación; lo anterior a partir del análisis de elementos simbólicos, más que de orden visual o formal y la recepción de mensajes intencionados.

En síntesis, se podría decir que el trabajo de grado se sitúa desde una perspectiva crítica, sin la pretensión de radicalizar posturas, aportando al campo de la EAV desde el hecho de educar una mirada situada en un contexto para tomar acciones de forma subjetiva y colectiva.

*Una mirada en busca de la violencia simbólica.
Videos musicales con mayor vista a nivel
mundial en la plataforma virtual YouTube*

El trabajo de grado realizado por María José Tafur Serrano (2015), desde una metodología cualitativa de orden documental, analiza videos de YouTube para dar cuenta de la producción de violencia simbólica en ellos. Lo anterior representó un riguroso trabajo analítico y crítico, en el cual los videos analizados se comprenden más allá de ser meros objetos de entretenimiento. Por ello, el trabajo de grado es representativo en la muestra, así como en el mismo campo de la EAV, pues es de aquellos trabajos de grado que brinda al lector herramientas de análisis crítico de imágenes que están instituidas en la cotidianidad, es decir, permite revisar estas imágenes que se dan por hecho con una nueva perspectiva.

El TG se estructura y solidifica a partir de cuatro conceptos de un solo autor, Pierre Bourdieu. Si bien despliega todo en marco teórico e interpretativo desde Bourdieu únicamente, es el material justo para que la autora despliegue un ejercicio de análisis rico y complejo dado que profundiza en conceptos de difícil lectura como los de la obra del sociólogo francés. Igualmente, es importante y loable que la autora emprenda

un análisis visual desde conceptos aparentemente ajenos a los estudios visuales o la semiótica, lo que permite, de una u otra manera, interrelacionamientos de disciplinas y el hallazgo de grandes redes de complejidad.

En ese sentido, articular conceptos y categorías sociológicas, que nacen, se aplican y explican relaciones e interacción entre personas, sobre un análisis de productos visuales de la cultura popular es un gran acierto de parte de la autora y representa un esfuerzo conceptual y significativamente crítico, puesto que muchas metodologías de análisis visual y semiótico no implican el componente crítico sobre los modos de subjetivación, la violencia simbólica o la ideología dominante. Esto enriquece a la hora de considerar las posibilidades teóricas y metodológicas del análisis visual y brinda, a las personas interesadas por este tipo de análisis un espectro rico, amplio y, por qué no, interdisciplinar. Aplicado al proyecto curricular, este TG desarrolla conceptos y métodos necesarios para la educación de la mirada y la consideración crítica de la Cultura Visual.

Ahora bien, en cuanto a la metodología empleada, la autora evidencia claridad metodológica, por lo que despliega un diseño sencillo y efectivo. En ese sentido, una reflexión o la búsqueda de unas inferencias sobre la metodología aplicada lleva a considerar el aporte de la sociología de Bourdieu no solo como una disciplina o un corpus teórico sino como una metodología para analizar diversos fenómenos culturales. Todo ello se complementa con un despliegue riguroso y sistemático de matrices en las cuales analiza todos los aspectos de la violencia simbólica en algo que un lector regular consideraría producciones vernáculas sin mayor significación. Es así como las unidades de análisis reflejan que los grandes temas de la EAV trascienden al espacio del aula y se sitúan en los productos visuales que se consumen a diario, sin tener que ir a buscar manifestaciones de la violencia simbólica (vs) en obras de la alta cultura.

En general, contrario a lo que podría y, en teoría debería hacerse, este trabajo de grado propone articulaciones poco sospechadas en relación con el tema, contexto y metodología: se trata de una

indagación por la violencia simbólica en los, en su momento, cinco videos de mayor vista mundial en YouTube desde una metodología documental. En otras palabras, una inmersión en los aspectos ideológicos y dominantes que definen los productos de Cultura Visual más consumidos en un periodo de tiempo. ¿Cuál es su utilidad? Primero, lleva la mirada de lo académico de la EAV a las plataformas virtuales como productoras de un conocimiento sesgado y permeado ideológicamente; segundo, hace gran claridad en que la violencia simbólica no solo se manifiesta en fenómenos sociológicos sino en productos culturales que no se consideran a menudo en las academias; tercero, hace un trabajo dedicado y sistemático desde lo documental para evidenciar la certeza de sus hipótesis.

El resultado, un trabajo arriesgado y pertinente en la LAV y en el campo de estudio. Un trabajo de innovación analítica que, pese a no partir de los teóricos de la EAV o la CV, se codea con ellos de manera ejemplar; por último, expande la perspectiva crítica al estudio de lo cotidiano, en este caso, una práctica de consumo de imágenes. Este trabajo de grado brinda herramientas auténticas para el análisis visual, en tanto sabe aterrizar una problemática y proponer, acorde a su naturaleza, un *corpus* teórico-metodológico coherente y original.

Con relación al contexto de aplicación, este trabajo de grado explora las posibilidades de indagación de plataformas virtuales, en este caso, YouTube, y la sitúa en el lugar de lo que Bourdieu denomina autoridades pedagógicas. En ese sentido, se observa cómo estas plataformas son grandes aparatos de subjetivación cuyo estudio crítico es pertinente en nuestro momento histórico. Esto es importante y bastante útil en la LAV en tanto vira la mirada, como se mencionó anteriormente, a fenómenos de aprendizaje y subjetivación más allá de las relaciones educativas tradicionales sino en los productos virtuales y, por decirlo, populares que consumen los agentes del sistema educativo en su cotidianidad. Todo esto, valga la reiteración, aporta de sobremanera al proyecto educativo de una licenciatura en artes visuales en tanto reflexiona críticamente el lugar de la Cultura Visual y brinda herramientas para lo que se denomina educación de la mirada.

La imagen que representó al género: una retrospectiva a las representaciones visuales de la mujer en Colombia

Como se ha evidenciado, los estudios que problematizan la Cultura Visual requieren necesariamente de una perspectiva crítica, interdisciplinar y emancipatoria. Tal es el caso del TG de corte documental, elaborado por Natalia del Pilar Ramírez Parra (2015), que se pregunta por las representaciones de género en la revista *Cromos* en la década de los 30 del siglo pasado, periodo coyuntural en tanto se dieron las primeras victorias de las mujeres en la lucha por sus derechos civiles. El análisis presentado por la autora complejiza el momento histórico desde el proyecto de nación en contraste con las luchas feministas, expresado en fotografías de la mencionada revista, para luego convertirse en pretexto para un diálogo intersubjetivo de la autora con una muestra de imágenes. Todo ello permite pensar que la imagen no es del todo ingenua, sino que más bien en esta se tramitan tecnologías de subjetivación desde el género.

La autora establece una estructura conceptual clara para dar a entender cómo las imágenes configuraron el género, en especial femenino, en una época coyuntural para el país, de ahí que define el género como una construcción social que incide y se construye constantemente desde las representaciones y autorrepresentaciones, es decir, que este se da desde las instituciones,

así como desde los mismos procesos de subjetivación de género en las personas. En la época histórica que revisa la autora es clave este entendimiento pues supone el ingreso de la modernidad en el país y, con esto, la construcción de un sujeto masculino, blanco y de clase social alta, que desarraiga las tradiciones coloniales y religiosas del pasado. En el caso de las mujeres, este proceso de subjetivación continuó de la mano de la Iglesia Católica y de las ideas de progreso moderno, así la mujer se subjetivó como ángel del hogar, pero al tanto de las tendencias de moda; todo esto, en gran medida, desde las representaciones brindadas por la revista *Cromos*. Es importante el modo en que la autora elabora un marco teórico coherente que aporta elementos al análisis visual desde los estudios culturales, lo cual permite entender la construcción de la imagen de mujer en una época coyuntural, a partir de modelos europeos, con lo cual evidencia la manera en que se incorpora la Modernidad en el país.

Por otra parte, se resalta la manera en que la autora considera a la imagen como dispositivo pedagógico, capaz de incidir en el estilo de vida de una sociedad. Dicho dispositivo aterrizado al campo de estudio de la Licenciatura aporta en el abordaje teórico de las imágenes más allá de lo accesorio o lo meramente representativo o ilustrativo, para considerarlas como objetos de complejos y herramientas de construcción social. En ese sentido, se puede revisar cómo la imagen no es del todo un instrumento ingenuo y sin cargas ideológicas, al contrario, se usó en esa época como instrumento de subjetivación, cosa que, expandiendo el análisis, se ha hecho y persiste a la fecha. Resulta valioso cómo la autora se sirve de la gran documentación de imágenes para mostrar a lector la manera en que la modernidad se fue insertando en la vida cotidiana de aquel entonces.

En cuanto al marco teórico, está relacionado con la experiencia vital y sensible de la autora, poniendo en diálogo conceptos, imágenes y sentires; todo esto ubica el estudio en una de las apuestas de la teoría feminista que es la producción de conocimiento situado, la cual se relaciona con un proceder metodológico y una perspectiva de análisis para lograr un documento sólido y orgánico.

Al respecto de lo metodológico, es destacable evidenciar cómo a partir de un trabajo de contacto y búsqueda documental, la autora no solo hace su pesquisa en procura de resolver un problema de investigación, sino cómo ella se posiciona en tanto sujeto perteneciente a una sociedad que evalúa y analiza su lugar de mujer a partir del estudio de la imagen. El estudio de corte documental es apropiada en tanto posibilita el trabajo de archivo de imagen para dar cuenta de fenómenos sociales complejos como, en este caso, la subjetivación de género y procesos ideológicos en el país; si bien este trabajo de grado obedece a un problema investigativo situado en un contexto específico, su metodología puede aplicarse a la consideración de otros problemas de investigación en otros contextos.

Se resalta la manera en que la autora invita al lector a hacer una lectura profunda de las imágenes, además de contextualizarlo a partir de sus modos de producción. Así, el gran aporte metodológico consta en, primero, el modo de recopilar imágenes de archivo y trabajar con una muestra representativa de tres imágenes bajo criterios visuales y narrativos; segundo, en tanto el análisis e interpretación, aunque se remite al análisis denotativo y connotativo, permite a la autora hacer un diálogo con la imagen desde criterios históricos, teóricos y, además, subjetivos y sensibles. En consecuencia, se traza una ruta de análisis visual creativa, propia de la autora sin dejar de lado referentes importantes. Así, este trabajo de grado brinda, desde un entramado conceptual sólido y riguroso, la posibilidad de implementar una metodología documental y analítica sobre una época coyuntural de la historia del país. En ese sentido, explora posibilidades innovadoras de acercamiento al análisis de productos de la Cultura Visual, en especial productos propios de los medios de comunicación masiva, con una perspectiva histórica y crítica (esta última desde autores de la teoría poscolonial y, en especial, de la teoría feminista).

Se destaca el modo en que la autora comprende la imagen en coherencia con un sistema de análisis para entender la manera en que la categoría género se cruza para incidir en procesos de subjetivación en determinados periodos históricos. Si bien esto da luces para la comprensión de una época determinada, permite ver

cómo los medios de comunicación producen las mismas representaciones ideologizadas de género; por su parte, al situarse desde ese modo en que los medios configuran un deber ser, aporta a la construcción de conocimiento en coherencia con el marco teórico. Esto supone una apuesta conceptual valiosa para la LAV, es decir, cómo un contexto determinado aporta elementos para la construcción de un marco teórico y, por tanto, de una metodología. Se resalta, además, la perspectiva de género que aporta a la construcción de conocimiento de la LAV, en tanto aporta una teoría de orden crítico que es viable para comprender fenómenos de la EAV, como la subjetivación desde la imagen, procesos educativos en la historia, entre otros.

Finalmente, cabe resaltar que, en el trabajo de grado de Ramírez (2015), la imagen es la herramienta por excelencia de documentación histórica, pues más que remitirse a las noticias o al texto en sí, el grueso del análisis radica en el uso de imágenes para ilustrar el proceso de la modernidad en el país y las consecuentes representaciones de género. La imagen, a su vez, se encuentra a la altura de la teoría utilizada, no se subordina ni queda en una función decorativa; en este trabajo de grado las imágenes dicen y hablan tanto como los referentes teóricos. Bajo esta consideración, se entiende que la educación de la mirada es el gran aporte de este trabajo de grado, pues circula en la manera como las imágenes configuran realidades sociales, lo que lleva a que tanto la investigadora como sus lectores agudicen la mirada y reflexionen sobre las representaciones visuales. Esto es importante de sobremanera en la LAV, en tanto hay un compromiso y una responsabilidad con la producción, circulación y recepción de imágenes.

Miradas sobre imágenes de ruralidad en el cine colombiano 2010-2013

El estudio propuesto por Mayerly Martínez Mora (2017) sitúa la discusión sobre la Cultura Visual tanto en el nivel del análisis de imagen, en este caso, la representación de ruralidad en el cine colombiano y, por otro, la experiencia de recepción o visionado de estos productos mediante el estudio de caso. De esta manera, se matiza el campo de estudio por cuanto las representaciones visuales han de ser problematizadas tanto por la mirada del investigador como desde el receptor mismo. A su vez, este trabajo guarda pertinencia cuando analiza desde el cine nacional, las mismas representaciones sociales del país, asunto clave en un momento y lugar coyunturales.

Sobre la construcción conceptual del trabajo de grado, se puede afirmar que, si bien el capítulo referido al marco teórico del proyecto se aborda desde varios subapartados (en total seis), en los que se desglosan los conceptos que la autora considera relevantes, estos asuntos obedecen a las dos categorías conceptuales centrales del proyecto: imagen cinematográfica y ruralidad. Más allá de seguir alguna perspectiva teórica o autores concretos o de ahondar o profundizar teóricamente, el marco referencial permite situar conceptos mediante textos reflexivos que posicionan la mirada de la autora sobre las temáticas centrales de cine en Colombia y la representación de ruralidad.

En el proceso analítico desde las categorías, no se aclara qué parte de este marco es de orden inductivo; sin embargo, por la manera como se plantea el marco teórico, se infiere que lo presentado como subcategorías de análisis y sus respectivos índices, son elementos emergentes e identificados en el trabajo de campo. Los hallazgos, como resultado del cruce con el marco categorial, permiten dar cuenta de la ruralidad representada en películas colombianas, en

función de las miradas de los espectadores. Se podría afirmar que el proceso interpretativo da prioridad a un nivel descriptivo de los datos, bordeando el tema e identificando una figura campesina que se desprende de una ruralidad representada.

Es de resaltar las posibilidades analíticas de los temas desde la imagen cinematográfica, la cual se presenta como reflejo de lo real, como un sistema de representación de los sujetos y que, desde las particularidades de la producción y circulación, son capaces de dar cuenta, pero también de producir, identidades e imaginarios, en este caso relacionados con la ruralidad. En este sentido, el filme se muestra como parte del objeto de estudio del trabajo de grado, más allá de ser fuente para los datos como dispositivo que activa relatos en los espectadores.

Por su parte, el trabajo de grado integra aportes de la hermenéutica y la fenomenología como fundamentación epistemológica de la metodología del estudio, desglosándose en el trabajo de campo y el proceso interpretativo de los datos, en tanto enfatiza en los sentidos y experiencias de los espectadores ante productos de la Cultura Visual que consume.

Los casos que componen el análisis obedecen a unos criterios de selección claros, dando cuenta no solo del tipo y enfoque metodológico, sino que también de un despliegue de la recolección e interpretación de los datos y la comprensión del problema de investigación. De ahí que la selección de los casos corresponda con los sujetos participantes —en tanto espectadores— guardando relación con las películas analizadas. Asimismo, el diseño y aplicación de grupos focales y entrevistas resulta coherente con las particularidades de los sujetos de investigación, las categorías de análisis y la revisión de material cinematográfico seleccionado y analizado previamente por la investigadora. Esta misma coherencia se integra con la interpretación de los datos, enmarcada en el análisis de contenido semántico.

La puesta analítica de la autora permite comprender las particularidades de las miradas —o mejor, las percepciones, tal como es enunciado— de espectadores sobre los modos de representar la ruralidad en el cine colombiano. Llama la atención el tipo de población que participa en el estudio: estudiantes de la LAV y

personas adultas con origen rural, lo cual permite la problematizar los procesos de recepción de la imagen.

Lo anterior permite situar el lugar de la imagen cinematográfica, en tanto producto de la Cultura Visual y su lugar dentro de los medios como ámbito. De ahí, y por hallarse en un escenario informal, emerge la potencialidad del *film* para construir subjetividades y modos de percibir al otro en su contexto, que, en este caso, tensiona lo rural con lo urbano. Asimismo, el análisis propuesto permite situar problemáticas sociales e históricas, propias de la actualidad colombiana, relacionadas con el conflicto armado, el narcotráfico y otras complejidades de la población rural del país.

Interfasialización visual: un acercamiento a la interacción y el aprendizaje en la red

La reflexión sobre la Cultura Visual puede ocupar tanto la materialidad y representación de la imagen, como su experiencia de recepción; pues bien, existen más fenómenos de relacionamiento con lo visual como sucede con la “interfasialización”, término acuñado por Miguel Camilo Gutiérrez (2017) en su trabajo de grado, el cual mediante el enfoque de la teoría fundada busca comprender estos modos otros de relacionamiento, tan inmersos en la cotidianidad. La propuesta de Gutiérrez se adentra en terrenos poco explorados en los TG de la LAV lo que, a su vez, le confiere pertinencia e importancia en este trabajo investigativo.

De la comprensión conceptual de este trabajo de grado, se reconoce un esfuerzo por crear el concepto de interfasialización visual, refiriéndose a la interacción del usuario con la red a través de un proceso de codificación y decodificación de la información que permite que el mensaje sea interpretado por el usuario y este sea capaz de narrar o devolver información a la red a través de la toma de decisiones, generando una comunicación fundamentada principalmente en el lenguaje visual. Asimismo, la creación de una relación a través de diferentes posturas pedagógicas con la interfasialización visual, retomando algunas posturas de las teorías de aprendizaje para reconocer cómo se puede producir conocimiento a través de la red, lo que es pertinente como una forma de potenciar en la

escuela nuevas formas de aprender a través de la virtualización. Desde una postura filosófica que gira en torno a la interacción del hombre con la red, se resalta la labor del investigador al arriesgarse a crear un nuevo concepto.

Por su parte, en cuanto a lo metodológico se refiere, cabe aclarar que este asunto y lo epistemológico son tan próximos como, en ocasiones, difusos. Esto se debe a que el campo teórico está directamente relacionado con la estructura metodológica, justificada en las conexiones que supone la interfazialización visual. Por tanto, se reconoce la pertinencia del uso de la teoría fundamentada como método, a partir del cual el autor teoriza alrededor de un concepto creado por él mismo con base en una postura crítica frente los procesos de aprendizaje que requiere la nueva era, teniendo en cuenta la gran proliferación de los medios digitales como medios de interacción con la información. Así, se logra evidenciar desde un posicionamiento metodológico a través de la codificación axial, la idea de la interacción entre los nodos desde la misma estructuración de relaciones categoriales. Por tanto, la metodología es una apuesta por visibilizar su posicionamiento epistemológico que parte de la conexión entre nodos, lo que da lugar a la interfazialización.

Por último, resulta significativo el interés del autor por cuestionarse a sí mismo y a la educación en la actualidad, encontrando que es necesario reflexionar y revisar en esta era a la internet como un ámbito virtual alternativo de aprendizaje que, como bien lo afirma Gutiérrez, tienen más popularidad que la misma escuela. En este sentido, se resalta la pertinencia al mencionar que este tema no debe dejarse de lado al cuestionar los alcances y las necesidades del ejercicio pedagógico, lo que puede interpretarse como un intento que parte desde un ejercicio metodológico situado en un contexto teórico, desde el cual se busca enfocar la mirada de la educación actual en reconocer y enseñar las habilidades para aprender críticamente a partir de los medios y las redes digitales donde se generan relaciones mediadas por lo cultural, lo que cabe perfectamente en la educación artística donde la Cultura Visual influencia en gran medida a la sociedad.

Interferencias en diálogo: representación de la cultura política en mediaciones televisivas, en el marco del Acuerdo de Paz en Colombia

El trabajo de grado presentado por Laura López Duplat y Juan Sebastián Ramírez Martínez (2017), es un claro ejemplo de cómo la imagen y el discurso operan en la construcción de cultura política y cómo esto incide en momento coyunturales. Para este caso, los autores develan los modos en que un noticiero nacional incidieron en la elección de voto en la campaña por el plebiscito por la paz en Colombia. Todo ello, realizado desde una perspectiva de análisis crítico del discurso visual, que en este caso es asumido con un carácter propio e interdisciplinar, razón por la cual este trabajo de grado aportó de manera novedosa al campo de estudio de la LAV y le otorgó la distinción laureada.

Sin duda, el trabajo de grado tiene una apuesta teórica crítica alrededor de la manera como Noticias RCN construyó unos discursos particulares sobre los acuerdos de paz y el plebiscito; esta perspectiva crítica logra articular los conceptos trabajados con los hallazgos y la apuesta metodológica y analítica. Es innegable el carácter interdisciplinar que los autores logran, vinculando perspectivas que van desde la pedagogía crítica hasta los estudios de género, el feminismo, la teoría decolonial, la Cultura Visual o la teoría de la comunicación.

Para la construcción de un diálogo y formación de una postura frente a los conceptos abordados dentro del marco teórico, los autores de este trabajo de grado no solo se basan en las posturas de diferentes autores. Además de esto, la construcción conceptual no se desvincula del contexto actual al que pertenece el trabajo, abordándose desde una revisión histórica.

A lo anterior se suma que, para lograr este ensamblaje teórico, los autores elaboran textos reflexivos y críticos para situar sus conceptos, convirtiéndose también en posturas analíticas que dejan ver una perspectiva propia frente a los temas desarrollados. Es de resaltar la elaboración conceptual que se construye en el marco teórico del trabajo, además de brindar claridad en la apuesta epistemológica de los autores, también presenta reflexiones, análisis y una importante contextualización histórica de los mismos, dando preámbulo a los resultados.

En el apartado del marco teórico que lleva por título “Herencias coloniales y modernas en la cultura política colombiana”, se presenta el concepto de cultura política, que estaba enunciado en la introducción del proyecto. Para el desarrollo de este concepto se presenta la construcción de una línea del tiempo que hace una revisión histórica, presentando los agentes que han ido conformando dicha cultura, como la iglesia, los medios impresos, la escuela, hasta llegar a los medios de comunicación como medio de construcción de opinión política que prima en la actualidad. Lo anterior lleva a entender que la construcción del concepto se da desde estos agentes que han influido en la conformación de una cultura política a través del tiempo.

El capítulo de interpretación logra lecturas complejas, completas, profundas y detalladas de las piezas audiovisuales estudiadas, correspondientes a fragmentos del Noticiero RCN y la identificación de los discursos que allí circulan. En estas elaboraciones se evidencian distintos niveles de comprensión que equilibran lo descriptivo, lo analítico y lo interpretativo, logrando, por un lado, diálogos entre los datos y las construcciones teóricas y, por otro, problematizar y matizar el objeto de estudio. Las analogías y metáforas creadas dentro del

documento aportan en este mismo sentido, pues son acordes y complejizan las comprensiones.

Los hallazgos de la pesquisa dan cuenta de los discursos que circulan en el Noticiero RCN a la luz de las campañas del plebiscito y los acuerdos de paz y la manera como devienen en la construcción del género, la cultura política, la memoria, el lugar de los actores del conflicto, entre otros aspectos.

A pesar de que los autores aseguran que su trabajo de grado se inscribe en dos paradigmas (cualitativo y sociocrítico), por la manera como se plantea la metodología en la recolección y análisis de datos, se infiere que el estudio tiene mayor correspondencia con estudio cualitativo, pues hace énfasis en la interpretación y comprensión de los discursos que circulan en los medios de comunicación. Por otro lado, lo que los autores señalan como “sociocrítico”, puede estar en el carácter analítico que atraviesa el trabajo, en tanto se fundamenta en teorías que de desprenden de una tradición crítica, política y situada.

Aun así, la metodología de la investigación articula diversas construcciones conceptuales que van desde la pedagogía crítica, las teorías de la comunicación, la semiótica, los estudios decoloniales y de género. Este desarrollo metodológico tiene una base emergente e inductiva, a partir de un ejercicio interdisciplinar y transdisciplinar, que pone en diálogo diversos enfoques metodológicos y epistemológicos (como el análisis del discurso, estrategias de la comunicación y la semiótica, entre otros).

El despliegue metodológico tiene gran diversidad en tanto combina herramientas analíticas que en principio podrían parecer distantes. Se puede afirmar que, dentro del enfoque dialógico-colonial propuesto, el proceso de análisis tiene su mayor énfasis en el “análisis crítico de discurso audiovisual”, lo que evidencia la identificación de unos discursos implícitos en las imágenes visuales, sonoras y textuales de Noticias RCN y sus vínculos con otros referentes de la Cultura Visual: los noticieros mismos, la publicidad, imágenes de la religión católica y, en general, productos de la cultura popular.

El trabajo investigativo resulta pertinente para el contexto actual, en tanto aporta a la formulación de

estudios en torno a la imagen y la Cultura Visual, esto en función de temas de gran vigencia para la sociedad colombiana y su historia reciente, en este caso el Proceso de paz, el conflicto armado interno y la manera como se representa en los medios de comunicación. Ahora bien, que el estudio corresponda a un escenario teórico, enfatiza en esta reflexión sobre el contexto actual colombiano; el análisis crítico del discurso del Noticiero RCN contribuye en este sentido.

Destellos de identidad una evidencia de lo que somos revelada a la luz de la fotografía del archivo familiar de mis padres

Para cerrar la muestra de TG relativos al eje de Cultura Visual, el trabajo de Sharon Benítez Pardo (2018), ofrece un análisis de orden biográfico narrativo y visual que parte desde lo particular a lo general, expresado en el álbum familiar, la memoria y las narraciones a las que este lleva, en relación con una construcción de identidad. Es importante cómo en este TG se muestran apuestas por darle otro lugar a la imagen como catalizadora de memoria, cómo la imagen es un artefacto que permite a la memoria fluir y reflexionar.

El concepto de identidad, dentro del trabajo de grado, no se construye en abstracto, es decir, no se da una definición en sí misma, sino que se aterriza desde la elaboración teórica sobre la fotografía como práctica. Por ello, la identidad se muestra como una construcción social que tensiona lo individual con lo colectivo y que es en relación con la manera como la fotografía lo captura y lo refleja posteriormente desde el acto de ver la imagen y el relato que construye alrededor de ella.

El marco teórico se construye desde los diálogos y cruces entre diversos campos de saber, integrando acertadamente elementos conceptuales tomados de la semiótica, la socio historia, la antropología, la sociología, la fenomenología y la filosofía; campos que, en principio, podrían parecer dispares. Estos diálogos son tejidos desde las relaciones conceptuales entre la teoría sobre la fotografía y la identidad, de ahí que se hace evidente un cruce al momento de abordar los conceptos dado que lo fotográfico se aborda desde la identidad y la identidad desde lo fotográfico.

Tanto el proceso interpretativo como las conclusiones no separan los conceptos trabajos. Lo mencionado en torno a la fotografía y la identidad se entretajan a lo largo del documento para concluir que imagen fotográfica da cuenta de unas identidades —tanto personales como colectivas (la familia o la nación)— complejas que están tensionadas y se reflejan las unas con las otras a partir de los sujetos, los lugares, las prácticas, las costumbres, la cotidianidad, etc., que se retratan. Los análisis logran articular y tensionar lo individual-personal con lo social-colectivo, delimitando, reconociendo y problematizando la complejidad del problema de investigación.

La autora logra recocerse a sí misma dentro de su análisis a partir de narrativas, anécdotas, recuerdos, fragmentos de biografías (su madre y padre) y su autobiografía, integrándose con análisis detallados de la práctica fotográfica y la manera como esta refleja las identidades.

La metodología resulta exploratoria en tanto combina dos apuestas, tanto en la recolección de datos como en el análisis, los cuales integran la investigación biográfico narrativa con el análisis de imagen, integrando relatos con imágenes; esto resulta articulado con lo dicho en el marco teórico y lo hallado en el trabajo de campo. El desarrollo metodológico tiene su despliegue en preocupaciones por la imagen fotográfica, no solo porque es parte del objeto

de estudio, sino también porque este tipo de imágenes tiene lugar en la recolección de datos (en tanto detonante del relato) y su análisis (desde los tres niveles propuestos: denotativo, connotativo y el *punctum*).

El proceso de categorización de datos y análisis de los mismos inicia en el transcurso mismo del trabajo de campo, evidenciándolos como procesos abiertos y cambiantes. La autora fija unas categorías iniciales que luego modifica o complementa conforme los datos van emergiendo y se contrastan entre sí; de ahí que en el análisis y la interpretación de datos prime lo inductivo, en articulación con el marco teórico, así el trabajo de grado se logra articular, tanto en lo metodológico como en lo epistemológico, con el contexto en el que ocurre: la familia de la autora; esto se da desde la manera como los conceptos de fotografía e identidad se integran con el trabajo de campo y con el problema de la representación identitaria en los álbumes familiares.

Dado que el estudio emerge de un escenario informal, lo cotidiano, lo autobiográfico y la vida íntima familiar, son elementos que se reivindican y reflexionan para pensar la producción y circulación de la imagen visual como parte de la Cultura Visual actual, en función de la manera como los sujetos construyen y representan su identidad. Es de resaltar el ejercicio intimista entre madre e hija desde el oficio de la fotografía y lo que implica afectivamente para el reconocimiento de la identidad, las historias de vida y las narrativas.

Se considera de importancia que, a pesar de que el proyecto se desarrolla alrededor de la familia de la autora a través de su archivo fotográfico y cuestionándose por la identidad social e individual de sus padres, los hallazgos realizados dentro del proceso terminan por identificar características de un contexto sociocultural más amplio, como la nación y el territorio.

Interpretación general del eje Cultura Visual

Como se ha mencionado anteriormente, en el capítulo 1, la Cultura Visual es tanto el campo de estudio como el objeto y enfoque pedagógico que problematiza la EAV, y refiere a los mundos visuales que rodean la cotidianidad y nutren la experiencia vivida. Su estudio

implica la revisión de distintos registros visuales como el arte, la televisión, la publicidad, los modos de ver, las relaciones de la mirada con la producción de la alta cultura y la cultura de masas, etc. Si bien los TG de la LAV se han orientado más en el eje de la producción de sujetos y la creación, de los 32 TG que componen la muestra de análisis, cinco corresponden al eje de reflexiones sobre la Cultura Visual, es decir, un 15%, los cuales han sido revisados en el apartado anterior. Ahora bien, se presentarán a continuación algunas inferencias que ha arrojado el estudio de estos trabajos de grado en relación con la construcción conceptual la metodología y el contexto.

Sobre la construcción conceptual

En cuanto al modo en que los TG abordan el tema de la Cultura Visual se evidencia cómo las construcciones conceptuales logradas por los autores se relacionan directamente con problemas de investigación que articulan la imagen visual con los sujetos y los contextos sociales, más no en abstracto. De ahí que, al situar conceptos y categorías analíticas vinculadas con la configuración social de sujetos, no se haga de manera aislada a la teorización sobre la producción y circulación de imágenes provenientes de la Cultura Visual. Esto se puede ejemplificar en temas como la representación de ruralidad y su experiencia de recepción en el cine colombiano (Martínez, 2017), o el abordaje de la discursividad de la imagen y su incidencia en coyunturas políticas (López y Ramírez, 2017), la identidad construcción de identidad familiar desde el álbum (Benítez, 2018), la producción de violencia simbólica en videos de YouTube (Tafur, 2015) o las representaciones de género presentes en la revista *Cromos* (Ramírez, 2015). Por lo anterior, y más allá de atender a las propiedades ilustrativas de la imagen o el uso de esta como herramientas para el trabajo de campo, las imágenes se convierten en objetos de investigación que se problematizan a la luz de fenómenos sociales, propios de la sociedad contemporánea.

En esta articulación teórica entre fenómenos sociales y fenómenos visuales —que no son separados, sino que más bien, uno se comprende en el otro y que

deviene, como afirma Mitchell (2003) en sistemas de representación—, son evidentes unos diálogos y cruces con diversos campos de saber, los cuales inciden el diseño metodológico y confluyen en estudios sobre la imagen desde la semiótica barthesiana con el análisis de lenguaje visual, como en el caso de Ramírez (2015), la revisión documental teórica y normativa sobre Estudios Visuales y Cultura Visual como sucede en Alonso (2011), la revisión documental, histórica y visual desde el TG de Cortés (2012), o bien, la articulación de teorías informáticas, filosofía del arte y EAV, como sucede con Gutiérrez (2017).

De esta manera, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad aparecen como ejes transversales en la articulación de análisis sociales, culturales e históricos, con análisis visuales, tanto en los marcos teóricos como en los diseños metodológicos. Esto entra en coherencia con los postulados propios de los estudios de Cultura Visual, como lo manifiestan Walker y Chaplin (2002) en tanto se comprende como disciplina pluridimensional, o Mirzoeff (2003) al asegurar que la CV es una disciplina táctica. Esta apuesta por lo interdisciplinar o transdisciplinar, además de ser una apuesta teórica y metodológica, es significativamente política en tanto desestructura, por un lado, los modos disciplinares construidos históricamente y, por otro, posibilita modos otros de escritura y presentación del conocimiento en los que la imagen cuenta como unidad de significación más allá de ser un mero instrumento o dato.

Por su parte, resulta importante considerar que en los TG pertenecientes a este eje, la imagen pasa de ser un instrumento de recolección, a ser un dato con propiedades para la investigación o, en otros casos, como productora de conocimiento, de subjetividad y, especialmente, como dispositivo pedagógico. Esto sucede en el TG presentado por Natalia Ramírez (2015), en el que un archivo de imágenes recolectadas le sirve a la autora como dato de ejemplificación de unas lógicas visuales y discursivas en la representación del género femenino, a su vez, el archivo visual es el principal soporte y evidencia de diálogo teórico, pues Ramírez se enfrenta al conocimiento que deriva de la imagen, para luego entrecruzar su diálogo con la teoría disponible.

Lo anterior también sucede de manera significativa en los trabajos de grado de Tafur (2015) y López y Ramírez (2017). En estos casos, la imagen movimiento, extraída de YouTube y de un noticiero nacional, se somete a una descomposición por fotogramas, los cuales son los datos para analizar. A su vez, los mismos fotogramas se articulan como unidades significativas que develan entramados ideológicos y permiten la comprensión y producción de un conocimiento sobre el influjo de estas imágenes en la sociedad, lo que brinda validez a los trabajos de grado; por consiguiente, dicha comprensión de la imagen como productora de conocimiento permite comprender los modos en que las personas se relacionan con la imagen, es decir, sus prácticas visuales y la construcción de la mirada.

Como se puede evidenciar, lo visual adquiere una importancia teórica más allá de lo meramente formal o icónico, pues implica no solo un modo de producción y circulación de imágenes sino también un campo de estudio de producción de la mirada. Esto entra en coherencia con lo que aseguran Walker y Chaplin (2002), en tanto los estudiantes de Cultura Visual se han de interesar por cómo las personas ven imágenes desde aparatos y medios hechos para ser mirados.

En los casos señalados, hay que resaltar el interés por analizar diversas tipologías de imagen: fotografía expresada en dispositivos como el álbum familiar (Benítez, 2018) y la revista *Cromos* en la década de los 30 (Ramírez, 2015), la imagen audiovisual tanto en el

cine colombiano (Martínez, 2017) como en videos de YouTube (Tafur, 2015) o el noticiero RCN (López y Ramírez, 2017), la publicidad producida por el M19 en medios masivos (Cortés, 2012), o la imagen digital y el modo de interacción de los usuarios con esta (Gutiérrez, 2017); también se puede comprender el estudio de las teorías que se aproximan a la Cultura Visual y los Estudios Visuales dentro del rango de análisis más allá de las tipologías de imagen (Alonso, 2011).

Dichas comprensiones se realizan desde las relaciones que se crean con los contextos de producción-circulación y las coyunturas políticas del país o microhistorias de comunidades, familiares o personales, en función de instituciones como la iglesia, el estado, la familia, la clase, etc. Así, el estudio de Benítez (2018) se articula con lo íntimo, personal y familiar para lograr un nivel interpretativo que puede develar aspectos de una identidad nacional; el trabajo de grado de Ramírez (2015), aunque centrado en la revisión visual documental, hace hincapié en una coyuntura histórica de acceso de las mujeres a los derechos civiles a la vez que el país entra en el periodo de modernización, del mismo modo que López y Ramírez (2017) se comprometen con el análisis visual en relación a la coyuntura política del plebiscito por la paz; o bien, el trabajo de grado de Cortés (2012) que revisa, desde la producción visual del M-19 los modos en que se puede hacer resistencia desde los medios masivos de comunicación.

Las reflexiones logradas por los autores alrededor de productos culturales y sus contextos, dan cuenta de la complejidad de la imagen en la sociedad, colocando el tema de la recepción de la imagen como un interés de estudio central para la LAV, en tanto aporta de la educación de la mirada a las posibilidades formativas de lo visual y la creación de posturas críticas sobre la Cultura Visual. Esto complejiza asertivamente el campo de estudio de la EAV y campos disciplinares afines como los estudios Culturales y los Estudios Visuales pues, así como se enfoca en los procesos de producción y circulación de la imagen, tiene en cuenta la misma producción de la mirada, lo que permite hacer puentes más directos con la función pedagógica de las imágenes.

Al respecto de la producción de la mirada, resulta importante resaltar cómo entre trabajos de grado mencionados, este asunto ocupa un lugar importante que aporta de manera significativa al proyecto pedagógico de la LAV y dice mucho de su proyección profesional. Ya desde Benjamin (2012) se menciona cómo los sentidos son construidos culturalmente, sumado a esto, el denominado giro icónico o giro visual y el auge de los estudios visuales e, incluso, la teoría filmica feminista, indagan sobre cómo la mirada está en constante construcción desde sistemas ideológicos dominantes. Lo anterior, sumado a los estudios sobre EAV de María Acaso (2006) y Fernando Hernández (2000; 2007), entre otros, sitúa el debate en la educación de la mirada, o bien, alfabetización visual, es decir, un proyecto educativo en el que el docente de artes visuales debe indagar críticamente tanto en las prácticas visuales, como en los modos de representación y los discursos que circulan en la Cultura Visual e imponen, de manera inconsciente, un modo de ver.

En consecuencia, lo anterior se aterriza en las metodologías propuestas por Tafur (2015), Ramírez (2015) o Duplat *et al.* (2017), en donde el análisis visual sirve como herramienta pedagógica de fácil aplicación en diversos contextos educativos. Estas indagaciones críticas sobre el funcionamiento de las imágenes en la construcción de sujetos son, en sí mismas, indagaciones sobre la producción de la mirada y posibilidades de desenganche de estos modos de ver para aplicar, como enfatiza Alonso (2011), una agencia del sujeto en la cultura. En ese sentido, se destaca la perspectiva crítica siempre presente en el planteamiento de marcos teóricos y desarrollos temáticos, ya sea desde los estudios culturales (Alonso, 2011), la sociología de Bourdieu (Tafur, 2015) o los estudios de género (Ramírez, 2015; López y Ramírez, 2017), entre otras teorías críticas, para evidenciar la prioridad de estas perspectivas en la EAV.

Sobre la construcción metodológica

Las metodologías de investigación aplicadas, en su carácter cualitativo, buscan la comprensión e interpretación de sentidos, experiencias, miradas y percepciones

de los sujetos y la sociedad, que se producen alrededor de los productos de la Cultura Visual. De ahí que la circulación y recepción de las imágenes, por encima de su producción, sea el interés central que se busca develar en los análisis propuestos en estos trabajos de grado.

Se puede considerar cómo los TG revisados aportan a construcciones metodológicas que aplican análisis visuales a distintas tipologías de imagen. Para ello, y según el carácter del problema de investigación y, por consiguiente, el carácter del fenómeno visual a estudiar, se consideran elementos tales como lo técnico, el soporte de la imagen, las formas de producción, los procesos de recepción, la contextualización histórica, etc., que son tenidos en cuenta a la hora de construir herramientas de recolección y análisis. Por ejemplo, el análisis visual propuesto por Cortés (2012) indaga en los modos en que el M-19 produjo y circuló sus imágenes desde medios masivos como la prensa y televisión nacional, así como se revisa la recepción de dichas producciones visuales. Del mismo modo, el análisis propuesto por López y Ramírez (2017), indaga por cómo se produce ideológica y discursivamente la imagen televisiva del noticiero y sus incidencias en la opción de voto en el plebiscito, dicho estudio lleva a comprender las relaciones visuales de esta imagen con la historia visual del país.

De esta manera, se puede comprender cómo frente a los estudios de la Cultura Visual, debido a naturaleza híbrida, el diseño metodológico se acompaña por la reflexión sobre lo epistemológico pues, como se articuló en apartado sobre lo conceptual, la imagen pasa a ser más que un dato instrumental, una condición de posibilidad para la producción de conocimiento. Es así como los diseños metodológicos implementados en estos trabajos de grado se construyen desde la diversidad, desde la reflexividad y relación del sujeto investigador con las imágenes, como bien lo aseveran Tafur (2015), Ramírez (2015), López y Ramírez (2017) o Benítez (2018), al desencadenar sus reflexiones no solo desde la concepción crítica de las imágenes sino desde el hecho de situarse como consumidores conscientes de imágenes.

En cuanto a los enfoques de investigación empleados, se pueden distinguir tres lugares interpretativos. El primero, un tipo de análisis sobre las imágenes propiamente dichas, como sucede en el TG de Cortés (2011), Ramírez (2015), Tafur (2015), López y Ramírez (2017); segundo, el análisis narrativo y de las percepciones de espectadores en torno a lo visual, como el caso de Martínez, (2017) y Benítez (2018); el tercero, el análisis de corte que trasciende lo visual sin dejar de pensar en este, como lo desarrollan Alonso (2011) en relación a la teorización sobre Cultura Visual y la política educativa; y el TG de Gutiérrez (2018) en las relaciones con lo virtual.

Para el primer lugar, es la imagen lo que centra la atención del investigador, no obstante, es el punto de partida para llegar a otros conocimientos e inferencias. Así se presentan diseños metodológicos enfocados en lo formal, que combinan perspectivas metodológicas de manera creativa y acorde al carácter de la imagen estudiada. Es así que el TG de Cortés (2012) propone el análisis de lenguaje visual de la productividad del M-19 que, más allá de dar cuenta de una imagen, dialoga con un contexto histórico del país; el riguroso trabajo documental de Tafur (2015) basado en una metodología de análisis propia y derivada de las categorías de la sociología de Bourdieu, permite descomponer cuantitativamente rasgos ideológicos en los videos de YouTube para luego arrojar interpretaciones críticas sobre los niveles de violencia simbólica que condensan estos videoclips. Finalmente, en el diseño metodológico planteado por Ramírez (2015), donde predomina la investigación de archivo visual, lo que no desentona con el análisis semiótico connotativo y denotativo de su muestra de imágenes,

esto le permite a la autora dialogar con las imágenes desde una perspectiva de género, lo que enriquece el método semiótico planteado.

Lo mismo sucede con el TG de López y Ramírez (2017), el problema de investigación los lleva a proponer su propio enfoque, dialógico-colonial, que les permite centrarse en la formalidad de la imagen desde una perspectiva crítica y rastrear sus huellas coloniales, así como revisar la narrativa del proceso de paz y la incidencia de estas imágenes en la intención de voto para el plebiscito por la paz.

Para el segundo lugar interpretativo, la imagen entra en un proceso reflexivo apoyado tanto de la experiencia y narrativa propias, la narrativa de un proyecto de nación y la recepción de imágenes. El trabajo de grado de Martínez (2017) comprende el estudio de caso de la recepción de cuatro películas de cine colombiano que, de una u otra manera, representan la ruralidad. Así, el análisis propuesto por la autora, más que ceñirse a un método formalista basado en las teorías de análisis visual, se centra en cómo el espectador comprende y desglosa estas imágenes, lo que se sitúa, además, en la realidad del sujeto.

Por su parte, Benítez (2018), se centra desde la investigación biográfico narrativa y visual, lo que implicó servirse de la imagen de archivo familiar como detonadora de memoria; el análisis visual orientaba la narrativa y permitió identificar aspectos identitarios tanto desde de lo íntimo y personal, hasta su coincidencia con una identidad familiar a nivel nacional.

En un tercer lugar interpretativo, se sitúan esos trabajos de grado que trascienden el análisis visual para centrarse en fenómenos más de corte teórico que continúan nutriendo el estudio de la Cultura Visual; tal es el caso del TG de Alonso (2011), en donde el diseño documental se orienta en la revisión de textos sobre estudios culturales, estudios visuales, pedagogía crítica y estudios sobre Cultura Visual, a la luz de los marcos normativos para la educación en Colombia. Como resultado, el trabajo de grado, además de definir y delimitar todos estos campos de conocimiento, brinda elementos de aporte de estos campos a la EAV, es decir, retroalimenta una propuesta crítica de abordaje de los estudios de Cultura Visual para la educación básica.

Gutiérrez (2018) se centra en la teoría fundamentada para crear el concepto de “interfalsalización”, en el que se indagan las relaciones que un usuario puede tener con la red de Internet a través de lo visual y cómo se hace presente lo educativo. En ese sentido, el autor presenta una propuesta conceptual que reflexiona el valor de lo educativo en la era de Internet donde la interacción se despliega desde la interacción con imagen.

En todos los casos, lo interpretativo se lee desde una convergencia entre análisis de la Cultura Visual que se pregunta por la recepción y producción de lo visual, con la experiencia de consumo o relación con la imagen misma. Esto resulta en metodologías tanto creativas como transdisciplinarias, lo cual es coherente con las apuestas teóricas y metodológicas del campo, en tanto se presentan los estudios de Cultura Visual como disciplina táctica (Cuadros *et al.*, 2018); es decir, un posicionamiento estratégico y situado que, según el carácter de la imagen o fenómeno a analizar, despliega modos particulares de comprensión y trasciende del análisis por el análisis a un compromiso de corte más político en el que se procura desentrañar las estructuras ideológicas latentes en los fenómenos visuales.

A partir de estos enfoques y formas analíticas, hay que señalar que la aplicación de herramientas para la recolección y análisis, integran análisis de contenido de textos como es el caso del TG de Alonso (2011), o análisis de contenido visual como el TG de Tafur (2015), análisis visuales y semióticos en Ramírez (2015) y Cortés (2012) y análisis discursivos y multimodales en López y Ramírez (2018). Asimismo, como se ha venido mencionando, la construcción de herramientas tanto de recolección como de análisis es propia a cada trabajo de grado, pues se definen según orienta el problema de investigación, del abordaje teórico y, sobre todo, del tipo de imagen que se estudia. Esto sucede claramente en el TG de López y Ramírez, en donde el enfoque dialógico-decolonial les posibilita, más allá de analizar críticamente las imágenes televisivas de un noticiero nacional, articular múltiples puntos de comprensión desde la pintura colonial neogranadina, el teatro brechtiano, la perspectiva feminista y el trabajo sociocrítico de creación con población.

Todo lo anterior permite afirmar que los análisis de imagen, tal como lo desglosan Walker y Chaplin (2002), tomen varios asuntos para construirse si es fija o en movimiento, según el formato de circulación, si analiza testimonios de espectadores, etc.

La diversidad en tipologías de imagen conlleva necesariamente a una serie de metodologías exploratorias, transmetodológicas o inter-transdisciplinares, en las que la imagen es tomada no solo para recolectar datos desde la visualidad y como activadora para recoger comprensiones de receptores de las imágenes, sino también como fuente de información en tanto también es objeto de estudio y productora de conocimiento. Si bien estas metodologías son diseñadas específicamente para cada problema, es claro que pueden aplicarse a otros problemas de investigación, en distintos contextos y temporalidades, según su contexto.

Con esta perspectiva metodológica híbrida, se encuentran diseños metodológicos donde prima lo documental orientado ya sea al archivo de textos y fuentes bibliográficas (Alonso, 2011), o la recolección de imágenes de archivos históricos (Ramírez, 2015), familiares (Benítez, 2018) o de medios de comunicación (López y Ramírez, 2017), entre otros, complementadas con herramientas etnográficas como la entrevista (Martínez, 2017). Igualmente, los métodos de análisis involucran las tradicionales metodologías de la semiótica, especialmente de corte barthesiano, hasta la creación de modos de diálogo de los autores de estos trabajos de grado con la imagen (Ramírez, 2015), la lectura interdisciplinar de texto-imagen para el análisis discursivo (Tafur, 2015).

De acuerdo con Walker y Chaplin (2002), los estudiantes de Cultura Visual se interesan por cómo las personas ven imágenes desde diferentes aparatos (físicos y discursivos) y desde diferentes medios hechos para ser precisamente mirados; por ello los autores hablan de una visión mediatizada (p. 42). En ese sentido, y como posibilidad crítica propia de los estudios de Cultura Visual, los análisis propuestos en estos TG, van más allá de lo formal y de los elementos visuales que componen las imágenes, se vinculan con comprensiones más amplias de los contextos, los sujetos que las reciben y los medios de producción y difusión de las imágenes. Sumado a ello, estas metodologías están acordes con los temas de la EAV, los cuales trascienden al espacio del aula para situarse en productos visuales cotidianos y de la cultura popular, generando, como lo expresa Hernández (2007) conocimientos situados y posibilidades teóricas y metodológicas de lo que él denomina alfabetización múltiple.

Sobre las relaciones que establecen los conceptos y metodologías con el contexto

La comprensión de la mirada en relación con la construcción de los sujetos, modos de percibir al otro y la configuración de realidades sociales, son las principales apuestas de los TG revisados. En los casos analizados, la relación sujeto-imagen tiene que ver con asuntos como la ruralidad (Martínez, 2017), la identidad (Benítez, 2018), la discursividad de los medios (López y Ramírez, 2017), el género (Ramírez, 2015), la violencia simbólica (Tafur, 2015), la agencia en los medios masivos de comunicación (Cortés, 2012), las relaciones de usuario con la imagen virtual (Gutiérrez, 2018), e incluso la teorización misma sobre la Cultura Visual en relación con la EAV (Alonso, 2011). De ahí que la finalidad última de estos TG sea comprender críticamente las formas de representación de la realidad a partir de las imágenes y sus discursos, articulada con un desarrollo metodológico y unas apuestas teóricas tomadas de unos campos de saber que dan un horizonte de lectura a fenómenos sociales.

Esta comprensión arroja, como se ha visto anteriormente, una reflexión sobre el mismo contexto, es decir, el lugar en el cual se confrontan los temas y metodologías. Todas las reflexiones sobre la imagen cobran sentido cuando dialogan con un escenario y unos agentes, de manera tal que las imágenes no se suceden en abstracto sino en relación a experiencias situadas de sujetos (Benítez, 2018) y experiencias situadas de visionado (Martínez, 2017), a modos de representación de la imagen (Tafur, 2015; Gutiérrez, 2018), y a la reflexión sobre la producción visual en momentos históricos determinados (Cortés, 2012; Ramírez, 2015; López y Ramírez, 2017).

Por otro lado, se busca brindar valor investigativo a una serie de imágenes que, como productos culturales, son parte fundamental de la sociedad, lo que compagina con las apuestas teóricas de los estudios de Cultura Visual, en tanto se ocupa de llegar a los productos visuales que impregnan la cotidianidad, sin por ello tener que diferenciar productos de alta o baja cultura. Por ello, los trabajos de grado que comprenden este eje orientan la mirada a la producción visual desde fotografías de álbumes familiares (Benítez, 2018) o revistas (Ramírez, 2015), noticieros (López y Ramírez, 2017), publicidad del M-19 en prensa nacional (Cortés, 2012), videos de YouTube (Tafur, 2015), cine nacional (Martínez, 2017) e imagen virtual (Gutiérrez, 2018). Además de considerarse como no académicas o lejos de la alta cultura, este rango de imágenes aparece como posibilidad del estudio de la complejidad de la cultura de masas, la cultura popular y la cotidianidad, situando los debates en lo que Eco (1999) denominaría una perspectiva integradora, es decir, que sabe dialogar con los productos comunicativos de la cultura de masas, en la reflexión desde y dentro de esta misma cultura, por ello,

el universo de las comunicaciones de masa —reconozcámoslo o no— es nuestro universo; y si queremos hablar de valores, condiciones objetivas de las comunicaciones con aquellas aportadas por la existencia de periódicos, de la radio, de la televisión, de la música grabada y reproducible, de las nuevas formas de comunicación visual y auditiva. (p. 15)

En consecuencia, el análisis de la Cultura Visual y, en detalle, de sus productos implica situarse desde un contexto teórico, pues si bien existe ya una considerable producción sobre Cultura Visual, análisis de imagen, estudios de medios y cultura de masas, es necesario que para el campo de la EAV contar con más insumos de este tipo de apuestas investigativas que sean situados en casos particulares del mismo contexto. Por ello, los trabajos de grado que comprenden este eje (entre ellos Alonso, 2011; Cortés, 2012; Tafur, 2015; Ramírez, 2015; Gutiérrez, 2018), aterrizan las generalidades conceptuales de la Cultura Visual a casos locales desde la misma investigación de corte teórico. En otros casos, como el TG de Martínez (2017) o el de Benítez (2018), pasan de lo teórico a la problematización directa del contexto de recepción, consumo y relacionamiento con las imágenes en poblaciones específicas como adultos expresados en estudiantes de la LAV y población receptora de cine, así como en la experiencia familiar particular.

Este interés por la imagen se relaciona directamente, en los estudios sobre Cultura Visual, con una problemática de recepción. Ya desde los primeros estudios semióticos de Umberto Eco en su *Tratado de semiótica general* (1995), se buscó desglosar el mecanismo bajo el cual una persona decodifica un mensaje, si bien el tratado de Eco guarda una gran complejidad, su efecto se ve matizado en estudios sobre la recepción de medios masivos como sucede con el mismo Eco en *Apocalípticos e integrados* (1999), en la búsqueda de una semiótica de la recepción en Calabresse *et al.* (1995), desde perspectivas más críticas en clave feminista, como es el caso de De Lauretis (1992) o Colaizzi (2007) o desde todas aquellas perspectivas teóricas y metodológicas que Walker y Chaplin (2002) articulan en su trabajo.

Los estudios de lo visual no están pensados desde las imágenes en sí mismas, sino que están en función de la comprensión de los sujetos que las consumen, apropian, critican, leen, etc.; por ello, la importancia, en estos trabajos de grado, de la recepción de la imagen en contextos de circulación específicos, ya sean la intimidad familiar (Benítez, 2018), el consumo de cine

comercial (Martínez, 2017), el visionado de noticiero (López y Ramírez, 2017), la imagen publicitaria (Cortés, 2012) o medios masivos (Ramírez, 2015; Tafur, 2015). Es importante aclarar cómo la mayoría de estos TG aunque se centran en el análisis de fenómenos visuales desde una articulación teórica, reflexionan sobre el consumo y recepción de estos en tanto los autores se enuncian como sujetos pertenecientes a una cultura y se sitúan como consumidores de imágenes. Esta doble perspectiva, sujeto investigador-sujeto parte de la cultura enriquece el campo de estudio y brinda unos valores novedosos de validez a la investigación en general y, más concretamente, a la investigación en campo de la EAV.

La pertinencia de estos estudios para el mundo contemporáneo resulta evidente, en cuanto lo visual y la visualidad, entendido lo primero como lo fisionómico de la visión y su relación con los otros sentidos y la percepción, y el segundo como la manera en que se construye lo visual en la sociedad, en tensión con los deseos del sujeto observador (Walker y Chaplin, 2002), tienen gran influencia desde los medios masivos de comunicación y el fácil acceso a la producción y circulación de la imagen. Entender productos de impacto masivo como los medios de comunicación (Cortés, 2012; Ramírez, 2015; López y Ramírez, 2017; Martínez, 2017) y las plataformas virtuales (Tafur, 2015; Gutiérrez, 2017), u otros de impacto más íntimos como los álbumes familiares Benítez (2018), permiten diversas lecturas históricas, antropológicas, semióticas, etc., sobre lo real.

Siguiendo lo anterior, la comprensión de fenómenos sociales de Colombia desde el estudio de las imágenes, aparece cuando se habla del conflicto armado como lo presenta Cortés (2012) o el narcotráfico en las representaciones de ruralidad como evidencia Mayerli Martínez (2017), o bien, como Laura López y Sebastián Ramírez (2017) articulan a su trabajo la coyuntura de los acuerdos de paz entre las FARC y el gobierno colombiano en 2016, o las luchas de las mujeres por sus derechos civiles en medio del proceso de modernización del país a inicios del siglo xx como lo demuestra Natalia Ramírez (2015). En otros casos, como sucede en el trabajo de grado de Benítez (2018), desde la imagen se alude a microhistorias particulares como la configuración de la familia y lo autobiográfico, y en los trabajos de grado de Tafur (2015) y Gutiérrez (2017) se aborda el problema de la representación en plataformas virtuales.

En síntesis, en el estudio de las imágenes como hechos sociales o acontecimientos visuales (Cuadros *et al.*, 2018), está la construcción de conocimiento que aporta a la LAV, en tanto permiten la emergencia de teorías y metodologías para entender la Cultura Visual en sentido amplio. Así, se articula la producción de trabajos de grado de la LAV con la educación de la mirada, asunto que para Hernández (2007) es fundamental y orienta a la reflexión y prácticas en torno a maneras de ver y visualizar las representaciones culturales, las maneras de mirar el mundo y mirarse a sí mismo.

Los TG revisados en este eje, aportan al diseño de estrategias y posibilidades de educación de la mirada a partir de las perspectivas críticas sobre la comprensión del consumo de imágenes, lo que coincide con lo propuesto por Giroux (Alonso, 2011) y su proyecto educativo radical en el que el sujeto se reconoce como agente activo en la cultura; en consecuencia, sintetizando las posturas de Hernández (2000; 2007), Acaso (2006; 2009) e, incluso, Debray (1994), son cada día más necesarios estos estudios como opciones de desenganche de los grandes relatos, y problematizar el consumo de imágenes y de la comprensión crítica de sus entornos textuales, entendiendo lo textual más allá de lo meramente lingüístico, en clave multimodal, es decir, desde lo que Barthes (1971) denominará los diversos sistemas de lengua o Debray como

mediología, y que Hernández comprende como la necesidad de una alfabetización múltiple. En definitiva, este estudio crítico de lo visual, la visualidad y, por qué no, la múltiple textualidad, deviene y retroalimenta a los campos de los estudios de la Cultura Visual y la EAV.

Por otra parte, se encuentran trabajos de grado desarrollados desde un contexto teórico, que reflexionan sobre la imagen desde diversas teorías, a saber: teoría y pedagogía crítica (Alonso, 2011), teorías de la comunicación y teorías estéticas (Cortés, 2012), sociología de Bourdieu (Tafur, 2015), teoría de género, teoría feminista y poscolonial (Ramírez, 2015; López y Ramírez, 2017) y teoría del aprendizaje conectivo (Gutiérrez, 2017). Los abordajes teóricos posibilitan un mejor diálogo con lo visual, logrando aportar al campo en su dimensión más abstracta, pero aplicable a los debates y necesidades de la EAV; en ese sentido, el contexto teórico se alimenta de la investigación documental y metodologías que a su vez son productores de teoría, como la semiótica o la teoría fundamentada para proponer conceptos propios que atañen al relacionamiento de los sujetos con las imágenes o el lugar de estas en la cultura.

Otro punto importante de reflexión en los trabajos de grado que corresponden a este eje es la consideración de ámbitos que expanden el horizonte de trabajo de la LAV como, por ejemplo, la imagen virtual expresada en el TG de Tafur (2015) en videos de YouTube o manifiesta en la interfazialización propuesta por Gutiérrez (2017). Asimismo, se resalta que estos trabajos de grado apuntan, en su gran mayoría, a una importante conclusión: la función pedagógica de la imagen, implica reforzar, como se dijo al inicio de este bloque interpretativo, las teorías de la circulación y recepción de imágenes, desde las diversas semióticas, estudios visuales, estudios de comunicación, mediología, entre otras; los tipos de experiencia subjetiva que se tienen alrededor del consumo visual, sin dejar de lado el análisis de lo que ideológicamente se encuentra detrás de la producción de imágenes en la cultura. Como se ha reiterado, esto coincide, dialoga y amplía el horizonte tanto teórico como metodológico de la EAV.

En conclusión, los trabajos de grado que conforman el eje de Cultura Visual se articulan a este campo de estudio al mirar críticamente los acontecimientos visuales desde perspectivas críticas, transmetodológicas, transparadigmáticas y transdisciplinares. Por ello, son trabajos de grado afines a la herencia de los Estudios Culturales, los Estudios Visuales, las semióticas en sus variantes postestructuralistas, los estudios de comunicación y la mediología, en tanto son enfáticos en develar las estructuras ideológicas que transitan dentro de la imagen y, desde su inmersión en lo cotidiano, producen modos de relacionamiento y subjetivación que se dan por naturales. Las apuestas de estos trabajos de grado y de sus autores cobran cada día más vigencia y, si bien son pocos en comparación con el desarrollo de otros temas, es una condición de posibilidad para aportar al campo de la EAV en herramientas para enfrentarse al carácter proteico de la imagen, tanto en el aula, como fuera de ella, tanto desde la reflexión teórica, como desde la misma producción visual.

Sobre la producción de conocimiento en el eje relaciones entre la construcción de sujetos y la creación

En este eje se ubican diecisiete trabajos de grado (de los 32 seleccionados), que se preguntan por las relaciones entre prácticas o procesos basados en la creación y la experiencia artística visual —desde una perspectiva contemporánea— y el reconocimiento o construcción de los sujetos y las colectividades. Desde allí, se abordan asuntos que buscan comprender o, en algunos casos, empoderar, en torno a las maneras como un determinado sujeto (ya sea el propio investigador, otro u otra), grupo o comunidad, se reconoce, identifica o construye desde la subjetividad, el cuerpo, el género, el territorio, las memorias, la cotidianidad, entre otros.

El eje, a su vez, está dividido en tres grupos de TG, atendiendo al tipo de relación que establecen los proyectos entre la creación y la construcción de sujetos: *Creación propia-relacional*, *Creación con otros* y *Creación de otros*. A continuación, se desarrolla cada uno de ellos, seguido de reflexiones globales por cada grupo.

Sobre la Creación propia-relacional

Interpretación de los TG ubicados en el sub-eje Creación propia-relacional

Diarios de una violencia: sobre mi padre, su historia y la mía

Este proyecto pertenece a la autora Rosa Milena Soto Sanguino (2014). El TG es una reconstrucción biográfica del padre de la autora y consiste en un trabajo investigativo, narrativo, pedagógico y gráfico que tiene como objetivo llevar a cabo un proceso comprensivo, que permiten obtener como resultado un *diario gráfico* que contiene el desarrollo del trabajo. La investigación es cualitativa, con un enfoque histórico hermenéutico y, a su vez, con un enfoque biográfico narrativo, que buscaba la reconstrucción de la historia de vida de su padre desde la narración (entrevistas y un diario) y elaboración de un “diario gráfico” con ilustraciones hechas por la autora.

Partiendo de la idea de la narración gráfica, Soto (2014) busca ilustrar, a modo de diario, sus comprensiones en el proceso investigativo, teniendo en cuenta que esta estructura le permite proponer sus propias líneas de narración soportadas en la forma *caótica* del diario, que corresponde con la narración de la vida, por lo que carece de una línea narrativa en forma de inicio, nudo y desenlace como propone Calderón (en Soto, 2014), tal como ocurre con la narración gráfica, donde además se integra la escritura y el dibujo.

Con base en los diarios de su padre, la historia que su hermana relatada y sus propios recuerdos, Soto logra tejer el campo conceptual de su estudio a partir de la misma estructura de diario, que, aunque caótica —como ella lo afirma—, la lleva a elaborar un sistema narrativo complejo que da cuenta del proceso investigativo, explicando cada uno de sus conceptos desde la experiencia propia de su padre que se enriquece a lo largo del trabajo con base en distintos referentes teóricos, tejidos a partir de la construcción de unas categorías inductivas.

De esta manera, la autora entiende el aspecto *humano* desde una perspectiva que la lleva a poner en tela de juicio aquello que se encasilla como lo bueno y lo malo al momento de juzgar a un sujeto por sus acciones, reconociendo que el contexto personal y afectivo es tan importante para entender lo ocurrido como en cualquier otro caso. Así, es posible entender que el sujeto, sin distinción de los actos cometidos —en este caso su padre perteneció a un grupo armado— también está cargado de miedos y esperanzas.

El aspecto *político* se desarrolla a partir de la relación que se encuentra entre las acciones cometidas por su padre, como lo enuncia Soto (2014), en tanto sujeto político que procuraba un cambio social, donde se reconoce la figura de enemigo en el papel del Estado que oprime al pueblo desde sus discursos hegemónicos. Lo político surge en el diálogo generado por el grupo social que busca el cambio a partir del modelo de revolución, en este caso el grupo armado FARC-EP, que tomó acciones en contra del estado apoyado en actos conflictivos y sustentados en un discurso ideológico específico.

Por otro lado, se encuentra que el trabajo investigativo está atravesado por un proceso de reflexión que deviene de reconocer la comprensión como un asunto importante en el campo educativo, siendo una oportunidad para reflexionar en torno al contexto y a la vida personal. Esta capacidad de comprensión por la que la autora aboga permite desarrollar un pensamiento

flexible para enfrentar la vida desde la experiencia personal, enlazada con los hechos que afectan a la sociedad, lo que ocurre en la propia resignificación de su experiencia y del papel como víctima que le fue impuesto tras la muerte de su padre.

El proceder metodológico de este estudio es de resaltar, en tanto puede sentar un precedente para la LAV, dado que en este TG confluyen en una misma línea narrativa los referentes teóricos, las categorías de análisis y las interpretaciones. De esta forma, es posible evidenciar un tejido narrativo que utiliza un lenguaje personal, cálido y cercano con el lector, dejando ver una construcción epistemológica guiada por la experiencia personal de la autora y la de su padre.

Cabe resaltar la propuesta de esta investigación donde se toma el enfoque biográfico narrativo como una metodología que es a la vez modo de proceder para investigar e interpretación misma. Esto lleva a Soto a filtrar unos hechos históricos y sociales que marcaron fuertemente los imaginarios del país a través de la experiencia de vida propia, tomando además la práctica del dibujo como ejercicio catalizador de la información y como forma de reflexión personal, logrando reconfigurar y resignificar unos hechos a través de una narrativa escrita e ilustrada. Lo anterior permite que la indagación dialogue con el lector desde un aspecto fundamentalmente humano, donde es posible reconocerse a través del lenguaje del otro y, de esta manera, entender desde una perspectiva crítica que sustrae del estereotipo los aspectos sociales, políticos, ideológicos que marcaron algunos hechos de la violencia en Colombia a partir de la experiencia de un sujeto en particular.

La presente investigación se distingue por tener una gran capacidad relacional, pues a través de su proceder metodológico basado en un enfoque biográfico narrativo, integra tanto el tema con el contexto, tejiendo en ello una narrativa que reflexiona sobre lo personal y social a partir de una escritura que enlaza diferentes posturas teóricas y da cuenta de una creación, como resultado tanto del proceso, como de su interpretación, a través de un diario gráfico ilustrado por la autora.

Cabe resaltar que, en el proceso, Soto logra resignificar aspectos de su vida personal, proponiendo un

ejercicio investigativo y creativo de introspección como una forma de trascender del papel de víctima y del lugar de la queja frente los hechos violentos —que a su parecer le arrebataron a su padre—, a una construcción de conocimiento que lleva a entenderla como un sujeto activo de la sociedad. Allí su papel como educadora artística visual le permite generar cambios sociales, en el mismo sentido que buscaba su padre a través de la revolución.

Por último, como un ejercicio posterior a la realización del trabajo, la autora reconoce que la investigación le permitió resignificar el sentido de su labor como docente, enfocándose en actuar de la mano del arte en los contextos carcelarios donde identificó una serie de problemáticas, en tanto los sujetos perdían allí su capacidad humana, siendo encasillados por la institución carcelaria y despojados de sus derechos. Así, en este trabajo se reconoce el contexto desde la capacidad de resignificar la experiencia propia de la autora a partir del análisis de su entorno personal y social y desde el espacio carcelario que analiza a través de la experiencia de su padre, donde ambos contextos confluyen en la configuración de una nueva mirada hacia las instituciones carcelarias.

Metáforas del viaje, narraciones visuales sobre el proceso de creación

El proyecto de Sebastián Angulo Romero (2014), indaga sobre la relación entre el viaje como metáfora de autorreflexión y el proceso de creación de cinco estudiantes de artes visuales de Bogotá D. C. y Ciudad de México, a partir de la ilustración y la narración visual, usando la deriva como método y finalizando con la creación de un libro álbum. Su trabajo de grado se inscribe en la IBA, pues usa procedimientos artísticos visuales y literarios como metodología alterna, desarrollada en lo que el autor denomina *planes de viaje*, ejercicios que se van desarrollando con la población a trabajar y son su principal fuente de datos.

Según Angulo (2014), su TG deviene de los espacios académicos de Práctica artística I y II cursados en la LAV, dato importante pues muestra cómo el currículo motiva, contribuye y detona la formulación de problemáticas

de investigación y posteriores desarrollos en trabajos de grado; por otro lado, se reconoce que el trabajo de grado es coherente con la metáfora que plantea. Así pues, el marco teórico se denomina marco referencial o, en la metáfora del autor, un *equipaje* que se desglosa en conceptos llamados *cofres*. No obstante, inicia desglosando lo que para él significa e implica el concepto-metáfora de viaje como deriva y acción de deambular. En ese sentido, el viaje es un tema emergente de las artes visuales y puede ser visto, desde una mirada contemporánea, como una metodología de producción artística ya trabajada por los situacionistas. Para ello, Angulo (2014) ejemplifica con autores como Julio Cortázar en el libro *Los autonautas de la cosmopista* o David Lynch con los filmes *Lost Highway* o *Muholland Drive*.

Es un TG orgánico, en el sentido que mantiene la coherencia entre la metáfora y los contenidos, haciéndolo un texto ameno de leer y claro a pesar de su extensión; limita lo anecdótico-narrativo con lo argumentativo sin desfasarse en una u otra, lo que a su vez mantiene la coherencia con la metáfora y la preocupación por lo narrativo; teoriza desde el marco teórico una apuesta metodológica, aunque esto pareciera un error de interpretación, posibilita pensar como concepto la misma manera de investigar en las artes, es decir, es vinculante, pues a partir del trabajo teórico de la IBA complementa y expande, de manera implícita, la misma definición y uso de esta metodología; problematiza la creación y sus maneras de abordarse, lo cual puede dar insumos teóricos y procedimentales para futuros TG de este tipo; finalmente, el autor demuestra la apropiación de los conceptos, lo que lo lleva a formular máximas interesantes para el campo, como por ejemplo

Esta investigación es una apuesta personal que defiende la creación como el lugar de mayor aprendizaje de las artes. La educación no solo se encuentra en el colegio ni en la universidad, el arte no solo circula en galerías y museos, la postura de este trabajo es que tanto el arte como la educación son y están en la vida, en lo que nos pasa diariamente. (Angulo, 2014, p. 41)

Respecto a lo metodológico, el autor opta por el desarrollo de una IBA, que comprende como un ejercicio más grande tanto de forma como de fondo. En lo primero, exige la creación de una metáfora que guíe el desarrollo de todo el documento, así como el desarrollo de una escritura que transita entre lo literario y lo académico argumentativo; del mismo modo, supone el despliegue creativo de ejercicios que condensen una experiencia y el desarrollo de unos conceptos. En cuanto al fondo, permite el acercamiento y comprensión de categorías, teoría y experiencia; así, el TG mantiene una coherencia y organicidad metodológica que se refleja en su diseño, herramientas y análisis.

El uso de la IBA le permite a Angulo expandir las posibilidades de este enfoque, en tanto se sale de las aulas y del uso de herramientas artísticas de investigación en la institucionalidad, para ir a otros rumbos más propios y a unas lógicas más orgánicas. En ese sentido, el proyecto es un aporte metodológico a la LAV, en tanto ofrece modos alternos de considerar la IBA, de aplicar ejercicios de creación con una perspectiva pedagógica con relación a la comprensión de la experiencia, así como en la manera de diseñar una ruta de resolución de un problema investigativo, de una manera creativa sin dejar de ser rigurosa.

Si bien este TG se diseña y aplica en relación con una población, es decir, con un grupo de personas, todo atiende a reflexionar sobre la experiencia de la creación a partir de ejercicios e intercambios que propone el autor. Es en ese contexto que el trabajo tiene toda su potencia, así como algunos TG que optan por una IBA y un trabajo en relación con otras personas.

Es de resaltar cómo la IBA le permite al autor priorizar la reflexión que vincula la práctica investigativa, la práctica artística, la práctica educativa y la propia vida; en ese sentido, se percibe el modo en que estas prácticas son un todo indivisible, lo que es un aspecto que nutre estas maneras de investigar. La creación no se piensa *per se*, se piensa con relación a un otro, a unas inquietudes existenciales propias, a procesos de vida y a qué pueda aportar, desde su complejidad y singularidad, al lector y a futuros investigadores.

Resabios: nociones sobre la educación corporal católica femenina a partir de una experiencia de formación pensada desde el dibujo

El trabajo de grado realizado por Yeraldin Macías Sanabria (2017), se propone una revisión de la experiencia de formación corporal de la investigadora durante su adolescencia entre el 2005 y 2010, como estudiante de un colegio católico femenino. Dicha reconstrucción se hace a partir del dibujo y la narración literaria en dos perspectivas, la del colegio y la propia. El trabajo de grado se sitúa en dos enfoques de investigación: la IBA y la investigación biográfico-narrativa (usando estrategias de la autobiografía para dibujar y analizar su experiencia en su etapa escolar) y la investigación documental (indagando en la historia del colegio en el cual fue educada, por medio de la revisión de documentos).

Este TG indaga por un tema que, si bien interesa y es importante en el campo de estudio de la LAV, su abordaje no es tan frecuente: la historia de la educación en Colombia. El interés y abordaje de estos temas se debe, en gran medida, a la incidencia de los docentes tutores del TG y a las reflexiones propias de ciertos espacios académicos. La misma autora comenta cómo su problema de investigación se fue edificando en el espacio académico de “Problematización de la investigación”, que hace parte de la malla curricular de la LAV. Igualmente, si se revisa el perfil de las tutoras, se puede establecer una línea teórica clara alrededor de la historia de la educación en Colombia, contada desde la reflexión de la experiencia y el conocimiento situado desde la teoría feminista y su anclaje a la subjetivación sexuada y la experiencia corporal.

Es de resaltar cómo Macías (2017) sitúa el problema de análisis desde la reflexión de su experiencia como cuerpo y como mujer en una educación católica y luego en la LAV; esta última le permite reconocerse en tanto sujeto reflexivo, crítico y sensible, para proyectarse en un perfil triple: de persona, de licenciada y de artista. De esta manera, se entiende la importancia de la reflexión sobre las prácticas que están en juego en las aulas. La educación recibida por la autora, hace aproximadamente diez años, refleja las mismas cargas ideológicas de finales de siglo XIX, lo cual lleva a reflexionar sobre qué realmente se actualiza en la educación básica, el lugar del docente en la formación de sujetos, los modos de subjetivación del sistema educativo, etc. Estos asuntos se logran reflexionar en este TG gracias a la pertinencia del desarrollo de conceptos y su rigor investigativo, además de una reflexión crítica frente a lo que va argumentando, labor compleja de lograr especialmente cuando se hace indagación histórica y se corre el riesgo de ser demasiado descriptivo y poco reflexivo.

Por su lado, el diseño metodológico que plantea la autora ofrece posibilidades de matizar una IBA, pues opta por datos tanto narrativos como visuales. Los datos visuales son dibujos de la propia autora que dialogan con las descripciones narrativas que recopila en un cuadernillo de relatos; los datos narrativos brindan la reconstrucción de memoria frente a unas experiencias corporales, que la autora sabe introducir en el texto analítico de una manera entendible y que refuerza, en este caso, que lo anecdótico es clave para ver esas maneras de ser mujer en un contexto coercitivo, comportarse y resistir, así como evidencia el modo en que el sistema educativo católico invade y constriñe esos cuerpos. El dato visual opera en un sentido poético y simbólico, permitiendo a la autora trascender el silencio que deja la experiencia de subjetivación del cuerpo, como en el caso de los dibujos de los gestos, para mostrarse como un sujeto político altamente reflexivo.

La combinación de ambos modos de enunciación, reflejados en datos, permite una indagación de fenómenos en el aula que han de problematizarse, tanto en la experiencia de ser estudiante como en la labor docente. En ese sentido, esta IBA aporta a la consideración de

cómo, desde la indagación personal, salen a flote fenómenos fácilmente generalizables que obedecen a una tradición de educación arraigada, aún en un país laico y que repercute y se replica en las prácticas docentes de muchas personas e instituciones.

Resulta interesante observar cómo el despliegue artístico y narrativo se combina con una juiciosa revisión documental de la historia del colegio, de la historia de la educación femenina en Colombia y una serie de teorías de apoyo, como la feminista. Esto demuestra que la IBA es una apuesta transmetodológica, que no se casa solo con un tipo de datos, sino que, acorde a la naturaleza del objeto de estudio, adopta caminos metodológicos rigurosos y plurales.

Por otra parte, es preciso revisar si la IBA que declara la autora se relaciona o deviene de la investigación artística y, en concreto, con la investigación en las artes. Esto es un asunto que ha de problematizarse con mayor precisión y lectura. De esta manera, se resalta el riesgo de una escritura narrativa y autobiográfica que se basa en la primera persona con rigor reflexivo, valiéndose de la anécdota como medio posibilitador de conocimiento en su objeto de estudio. La escritura es clara y, aunque en ocasiones se torna demasiado teórica, es entendible desde un sujeto sensible.

Así, se puede apreciar un documento orgánico, fluido, que sabe aterrizar la densidad teórica con lo anecdótico, la experiencia corporal y una experiencia de creación. Esta última, más que dirigirse a ser una obra finalizada en estricto sentido, es un proceso, en fragmentos, la cual sirve como dato de análisis y a la vez como complemento al texto y como posibilidad alterna de enunciación. De ahí que el dibujo abarque lo que la autora no alcanza a decir con palabras, el dibujo abraza lo que de la teoría y la reflexión se escapa. Esto resulta de gran validez en tanto muestra que un proceso de creación es parte del mismo estudio, el lenguaje artístico es un modo propio de producción de conocimiento que no excluye otras formas de enunciación, que no riñe con el texto tradicional, que el producto creado no es ajeno a un marco teórico o a una metodología rigurosa. Todo es un todo y, en este trabajo se armoniza, de ahí que el TG haya sido partícipe de Proyecto TESIS, del Museo de Arte Contemporáneo.

Cartografías íntimas de la ciudad

El proyecto realizado por Saray Escamilla (2018), indaga sobre los modos de concebir la creación como un lugar valioso para entender la experiencia, siendo la relación entre ciudad e intimidad la que guía reflexiones autobiográficas. Se trata de un intento por entender, desde la exploración de la IBA, las posibilidades comprensivas de la práctica de caminar. El enfoque de investigación corresponde al fenomenológico y cualitativo, situando la IBA como ruta metodológica, que tiene lugar en caminatas o derivas programadas por la autora y que devienen en dibujos y escritos. La autora sistematizó los productos en un calendario del mes y elaboró tablas y formatos de pregunta para consignar reflexiones.

Al respecto del abordaje de conceptos, el TG de Escamilla propone una línea teórica fluida que estructuralmente no obedece a una distribución jerárquica, sino más bien determinada por su propio caminar. Así, relaciona, en un orden progresivo que fluye, la ciudad con el caminar, el caminar con el dibujar, el dibujar con la intimidad, la intimidad el habitar y el habitar con la creación. Esto se debe a que, desde el principio, la autora se enuncia desde un orden inverso para producir la investigación, es decir, primero a partir de los ejercicios de creación para

poder hallar el tema. Partiendo de la acción de derivar para luego encontrar el objeto de estudio, en sus propias palabras, pensar haciendo

[...] dejar las cosas ser o pensar haciendo es como se concibe el proceso de esta investigación, que se inscribe en una búsqueda constante no solo de respuestas y certezas propias delo investigativo, sino del sentido profundo de los asuntos de la vida, ya que una cosa no puede separarse de la otra, y se quiera o no, en ambos casos, estos terminan reclamando un lugar en el otro, para ser nombrados. (Escamilla, 2018, p. 33)

Así, aplicada al ejercicio de deriva, se da a entender que pensar haciendo es desaprender, lo cual deja la siguiente reflexión que cuestiona los mismos modos de proceder en la investigación: ¿por qué no hacer primero y luego detenerse a reflexionar para entender la experiencia desde lo meramente fenomenológico?

Cada concepto se compone de la reflexión de otros tantos de los que la autora realiza complejizaciones y asociaciones que luego invierte. Por ejemplo, al mencionar las *criaturas* que componen la categoría intimidad, la inmensidad en el ser íntimo y la profundidad en-del mundo, asocia inicialmente la primera con el ámbito personal de creación y la segunda con la ciudad. Luego, acorde va enlazando teóricos con la propia experiencia, resuelve relacionar la inmensidad con la experiencia de habitar la ciudad y la profundidad en el ámbito de la creación. Ambas asociaciones no son excluyentes sino complementarias, lo que ubica a la autora en una construcción conceptual de borde, arriesgada, diríase experimental.

En la manera de escribir, el texto responde al componente poético que se justifica en varios apartados desde la IBA, en tanto la escritura es evocativa, desde lo autobiográfico, palimpsesto de sí misma que dibuja y desdibuja cada experiencia, desde lo meramente fenomenológico, pues es lo que permite aprehender la experiencia. La autora también se arriesga por formas de escritura poética que sintetizan la experiencia como el *haiku*, que procura abordar al desglosar cada concepto teórico; no obstante, el ejercicio solo es posible en los primeros apartados. Se puede concluir que, como

lo enuncia la misma autora, el TG se ha labrado más desde el desorden que desde el orden.

Así pues, la manera de plantear el ejercicio investigativo, es decir, desde la experiencia hasta la pregunta, hace que el TG proponga primero el “cómo” y luego el “qué”. Ahí, el problema aparece en la mitad del TG, pues “Fue necesaria la búsqueda desde la experiencia, para lograr llegar a unas reflexiones concretas de aquello que en realidad me interesaba preguntar desde la investigación” (Escamilla, 2018, p. 54).

Esto es una *rara avis* en los TG pues, en su mayoría, obedecen a una estructura más ancladas a jerarquizar primero el problema, seguido del marco teórico, metodológico y resultados. Lo anterior lleva a preguntarse si realmente los TG diseñados desde la IBA, la creación y, en general, en las metodologías artísticas, implican un modo de formalizarse diferente a la tradicional disertación monográfica. De modo que el gran interrogante en este y otros TG afines es por las maneras, estructuras e incluso límites que ha de tener este tipo de trabajo. Por ejemplo, aunque la estructura sea distinta, alterna y bajo otra lógica, resulta, en verdad, en un trabajo de más densidad y exigencia de comprensión. Lo mismo sucede con la escritura, pues si bien aboga por la enunciación poética, que es pertinente en este tipo de investigaciones, ha de ser más clara y debe permitirle al lector un mayor rango de interpretación y comprensión.

Por otro lado, este TG se sitúa en un contexto informal en tanto se apropia de la calle y la ciudad misma como escenario de experiencia y experimentación para la creación, a favor de la misma creación en bucle con un componente netamente autobiográfico y narrativo. Esta conjugación de elementos puede enriquecer el desarrollo de futuros TG en el sentido que procura salirse de las problemáticas ligadas únicamente al espacio escolarizado. Es cada vez una constante la presentación de este tipo de proyectos que, desde la IBA y metodologías artísticas, optan por mirar hacia afuera mirando hacia dentro, es decir, pensarse contextos varios desde introspecciones complejas, pensarse un sujeto crítico, reflexivo y sensible que sepa leer y habitar su entorno.

Todo ello implica, como ya se mencionó, un riesgo de presentación, un riesgo de forma que puede afectar el fondo. Situarse en un orden artístico es un desafío, en donde el conocimiento sensible debe ser de la misma calidad del conocimiento ligado a procesos meramente interpretativos o positivistas. No obstante, este TG aporta a la problematización de la estructura o forma que ha de entender la investigación artística para cualificar su fondo.

Los puentes: acontecimientos poéticos en el mundo epistolar

Este proyecto realizado por Stephanie Barbosa Torres (2018), indaga por la experiencia epistolar entre la autora y dos participantes; es una intersección entre el acto de cartear como un ejercicio cotidiano, el acto educativo en el reconocimiento de la alteridad, la espera como una transición a la esperanza y lo poético de la vida. El estudio es de corte artístico, dado que se ubica en la IBA y en sus posibilidades narrativas y de creación literaria. De allí, el proceder metodológico se basa en la experiencia epistolar (escritura, entrega y recepción de cartas) y el uso de cartografías sonoras y plásticas, fotografías y un *herbario de la esperanza*, como forma de recoger la experiencia.

Para descifrar lo inaprehensible e inefable de la experiencia, Barbosa (2018) se basa en Pedro Salinas y Jorge Larrosa. Primero, define la experiencia como *eso que me acontece*, donde se da un principio de alteridad, de exterioridad y de reflexividad. Luego, la autora define la experiencia epistolar como una experiencia comprendida de tres partes: escritura, entrega y recepción. No obstante, la escritura epistolar implica reflexionar sobre la escritura epistolar y la naturaleza de la carta. En ese sentido, el TG aborda, epistemológicamente, dos asuntos que la autora integra en una sola estructura conceptual: por un lado, la escritura creativa o creación literaria como asunto disciplinar dentro la una licenciatura en artes visuales; por otro, la condensación de algo tan inefable como la experiencia, en un sentido muy amplio de lo pedagógico. Esto se resuelve en la escritura epistolar como aquel dispositivo que permite el conocimiento de sí y del otro, es decir, del compañero epistolar; así, la autora logra gran unidad sintetizando todo en los tres momentos que componen la escritura epistolar, así como dando coherencia entre la forma y el fondo. Todo esto se ve en un documento personal, reflexivo y emotivo, sin perder el rigor teórico y académico. Por ello, logra convertir el pensamiento académico alrededor de la escritura y el género epistolar en algo sensible.

Si bien la autora se enuncia metodológicamente desde la IBA y si bien esta se define más desde un entorno aplicado al aula, el TG es fuerte en aportes a lo que se podría redefinir o complementar de la IBA en el sentido que aplica para la investigación y reflexión en todo tipo de contextos. Por su parte, el proyecto se enfoca no tanto en el análisis sino en la interpretación de la experiencia desde la misma herramienta de la escritura literaria. Lo anterior supone un gran aporte a la LAV y al campo de estudio, en tanto permite que los datos no sean considerados como unidades de análisis objetivadas, sino posibilidades de emergencia de un pensamiento sensible. Se podría inferir entonces que, en este tipo de investigaciones, existen datos que obedecen a fenómenos no analizables bajo la lupa que han brindado las ciencias sociales, sino desde otros sentidos más sensibles, poéticos y, como la naturaleza de este TG, experienciales.

Por ser un trabajo que se define como IBA, presenta un reto para el lector, puesto que el ejercicio literario-poético que usa y al que recurre la autora para definir y construir su TG,

requiere comprensión de las formas narrativas que se dan saliendo de la manera habitual de presentar y escribir una monografía.

Partiendo del hecho de que este TG se ubica en un contexto como informal-artístico, se puede inferir que ahonda en otras posibilidades de lo que se puede investigar en una licenciatura en artes visuales pues, como se ha mencionado anteriormente, el campo disciplinar es la misma escritura como posibilidad del sujeto investigador de enunciarse y comprender la experiencia. Ahora bien, este contexto se amplía en el sentido que aborda la reflexión sobre la experiencia propia en actos de escritura epistolar y se vincula con lo pedagógico desde algunos planteamientos de Paulo Freire. Esto también se refleja en el riesgo metodológico que elabora la autora, a partir de la búsqueda de posibilidades de una IBA que, mediante múltiples herramientas, dé cuenta de una experiencia. De ahí que el proyecto de Barbosa sea un aporte valioso a la LAV, pues muestra otros modos de proceder y cómo un problema de investigación en EAV puede preocuparse por la alteridad y proponer toda una lógica afín, acorde y coherente con ese otro por el cual se indaga y se establece un proceso de creación artístico.

Interpretación general del sub-eje Creación propia-relacional

Sobre la construcción conceptual

En el grupo de TG presentados, que corresponden a la *creación propia-relacional*, se encuentran proyectos cuya delimitación de problemas de investigación y su respectiva elaboración conceptual obedece, en gran medida, a procesos de escritura intimistas y orgánicos. Es el caso de los TG de Soto (2014), Angulo (2014), Macías (2017), Escamilla (2018) y Barbosa (2018), quienes apuestan por tonos escriturales autobiográficos y, en algunos casos, cercanos a la producción literaria, poética o epistolar. Este estilo obedece a tonos especialmente narrativos, que optan por una alta calidad literaria; del mismo modo, se presentan textos de calidad argumentativa en el orden investigativo de las ciencias sociales, como por ejemplo el TG de Soto (2014), que narra parte

de la historia de vida de su padre en relación con el conflicto armado colombiano. Todo esto sitúa los temas de los trabajos de grado con un anclaje desde lo escrito en clave autorreflexiva, que sitúan al investigador en función lo humano y lo relacional.

Este componente humano, siguiendo a Soto (2014) a partir de los planteamientos de Hannah Arendt, tiene que ver con entender al sujeto que se juzga y las condiciones en que se hace; dicho sujeto, en tanto ser humano, posee una vida personal y afectiva compleja, una persona que está regida por una ideología que marca su accionar en la vida, que también tiene miedos, anhelos y necesidades. Si bien Soto hace esta reflexión a propósito de la narrativa que construye de su padre, este asunto de *lo humano* puede trasladarse a las demás investigaciones que se encuentran en este grupo, pues reconocen al otro en función de la experiencia creativa y subjetiva del investigador.

Lo anterior dialoga con el carácter relacional de estos TG que, siguiendo a Bourreaud (2006), es una característica propia del arte contemporáneo, vinculada a las posibilidades del encuentro y los intersticios sociales que la experiencia artística permite al involucrar al otro en la creación, con el fin de generar diálogos y dar cabida a la intersubjetividad, a partir de quienes participan en el ejercicio propuesto por el artista. En este sentido, los TG de Soto (2014), Angulo (2014) o Barbosa (2018) se preguntan por este asunto relacional al involucrar a otros sujetos en ejercicios creativos (narrativas visuales, ilustraciones, derivas o cartas). Así, por ejemplo, Soto incluye a su padre y hermana, Angulo a estudiantes de artes visuales y Barbosa a dos remitentes y destinatarios de cartas.

Por otra parte, los conceptos abordados en estos TG se configuran desde un tejido orgánico y experimental que es atravesado por la reflexión personal, lo cotidiano, la indagación por la experiencia del sujeto, lo subjetivante y lo político, aspectos que se saben relacionar con la teoría para evidenciar que, tras estos procesos de indagación, se encuentran docentes-investigadores que se problematizan temas de conocimiento desde lo sensible, para hacerlos válidos en el campo de estudio de la EAV. Este es el caso de Soto (2014) que articula su experiencia subjetiva con conceptos como

lo humano, lo político y la comprensión. Por su parte, Angulo (2014) dialoga con asuntos teóricos tomados de la deriva, el viaje o la IBA, mientras que Macías (2017) lo hace desde una mirada histórica sobre la educación religiosa, los roles de la mujer y conceptualizaciones sobre el cuerpo femenino. Escamilla (2018) alude a miradas sobre la ciudad y la intimidad y Barbosa (2018) a la experiencia y la escritura epistolar.

Es así como, bajo esta forma de presentación, se exploran temas relacionados con la experiencia personal asociada a un concepto particular, como, por ejemplo, el cuerpo y la subjetivación de género en Macías (2017), el acto de caminar en Escamilla (2018), la escritura epistolar en Barbosa (2018) o el viaje en Angulo (2014). En otras palabras, la experiencia entendida como *eso que me pasa* en tanto acontecimiento (Larrosa, 2006), es lo que delinea el horizonte temático de estos trabajos de grado, y cómo esto se relaciona con procesos de creación tanto introspectivos como colectivos o relacionales.

La conjunción de temas de esta índole con los registros de escritura antes mencionados, se saben combinar con marcos teóricos afines y coherentes. Así, los temas de estos trabajos de grado comprenden la construcción de conocimiento de corte sensible, político y empoderado que implica tanto al mismo investigador como a la población participante de los trabajos de grado. Dicha experiencia creativa posibilita la emergencia de problemas de investigación que se construye de forma inductiva y exploratoria, tomando como referencia las vivencias personales como la memoria familiar (Soto, 2014), la experiencia corporal (Macías, 2017), el acto de caminar (Escamilla, 2018), escribir cartas (Barbosa, 2018), incluso, la trayectoria de formación dentro de la LAV.

El acto de crear, conforme como avanza el estudio y siguiendo sus propias dinámicas, permite la construcción de un problema, alrededor de lenguajes o prácticas propias de la producción de imágenes y del arte contemporáneo como la narración gráfica y la ilustración (como Soto y Angulo), el viaje y las derivas (Angulo y Escamilla) o la escritura epistolar (Barbosa). Por ello, la relación texto-imagen es clara en la manera como los autores articulan lo narrativo con lo visual, las metáforas o lo poético, creando diálogos entre lo anecdótico con lo descriptivo y argumentativo.

Se puede decir que estos trabajos de grado buscan generar conocimiento del sí mismo desde una perspectiva autorreflexiva que se sitúan en el investigador-creador, en función del contexto y un otro u otros que integran a su ejercicio investigativo-creativo. Esto puede relacionarse con lo planteado por Jaramillo (2006) cuando habla de la posibilidad de *ser sujeto en la investigación*, que amplía la relación objeto-sujeto a un sujeto-sujeto. Para el autor:

Ser sujeto en una investigación es fundirnos en lo investigado [...]; es darnos la oportunidad de com-prendernos con otros como absolutamente otros; posibilidad de co-existir y ensanchar nuestros horizontes de vida; para ello debemos cambiar nuestra lente objetiva externa por espectros de luz que iluminen otras partes de sí mismos, es ser sensibles a la experiencia propia. (Jaramillo, 2006, p. 116)

En el caso de los TG de Soto, Angulo, Macías, Escamilla y Barbosa, pensar el proceso investigativo de la forma como lo señala Jaramillo —es decir, desde la subjetividad del investigador—, conlleva a hablar de la relación del arte con la vida. Allí el investigador se

reconoce como sujeto que se implica en la investigación desde su lugar como licenciado, artista y, sobre todo, como sujeto social.

En síntesis, el conocimiento generado en este grupo de trabajos de grado recae en la sistematización y reflexión de la experiencia creativa, a la luz de la experiencia personal del investigador que allí se da. Desde la creación se generan reflexiones sobre aprendizajes propios y la formación de sujetos, ampliando el campo de la educación, de ahí que lo educativo se relacione con la experiencia propia y los contextos personales. Este carácter personal emerge como reflejo de lo social, en tanto da cuenta de problemas más amplios como el conflicto armado (Soto, 2014), la educación en Colombia y el cuerpo en la escuela (Macías, 2017) o el habitar la ciudad en la contemporaneidad (Escamilla, 2018).

Sobre la construcción metodológica

En este grupo de trabajos se resalta la búsqueda de metodologías creativas que atienden a la reflexividad e introspección del investigador, así como al relacionamiento ético y asertivo con el propio estudiante y con la población participante (en caso de haberla). Asimismo, estas metodologías abogan por el lugar de un investigador que se piensa como creador, reconciliando, de alguna manera, la producción de conocimiento científico y artístico.

Resulta importante destacar que se presenta la IBA como metodología recurrente —es el caso de los TG de Angulo, Macías, Escamilla, Barbosa— que, más allá de ceñirse a las bases tradicionales de aplicación, buscaron caminos de expansión. Por ejemplo, estos diseños metodológicos se centraron en procesos de creación relacional, muy cercanos al discurso de Bourreaud (2006) en torno a la comprensión de la obra como encuentro social, más que en ejercicios de trabajo de aula alrededor de la enseñanza de las artes visuales. De este modo, estos TG logran ampliar este diseño metodológico a contextos informales de creación personal, que dan cuenta de la experiencia desde una perspectiva educativa y crítica, pues “el desafío de la IBA es poder ver las experiencias y los fenómenos a los que dirige su atención desde otros puntos de vista y plantearnos

cuestiones que otras maneras de hacer investigación no nos plantean” (Hernández, 2008, p. 94).

Por otro lado, la IBA en estos TG se caracterizó por la exploración de lo visual en conjunción con formas escriturales cercanas a lo literario, entrando en diálogo con lo argumentativo. La IBA se pone en tensión con los desarrollos teóricos y los procesos de categorización propios a la creación artística, posibilitando una exploración del proceder metodológico acorde con los problemas de investigación y la experiencia creativa desde la deriva, la ilustración o la producción epistolar; dicho carácter exploratorio dialoga con la rigurosidad y reflexión del proceder metodológico.

De lo anterior se puede decir que en los TG aquí referidos, la IBA se presenta como una forma de producción de conocimiento cambiante y de orden *abductivo*. Siguiendo a Peirce, Tovar (2015) asegura que la abducción es un tipo de razonamiento propio de la investigación (tanto científica como artística), que se fundamenta en lo instintivo y en los hechos, los cuales sugieren una teoría. Tal y como ocurre en los TG que usan la IBA, a la abducción se suman la deducción (consecuencias experimentales comprobables y necesarias) y la inducción (generalizaciones que se hicieron en la abducción) (Tovar, 2015).

De ahí que, en el transcurrir de la IBA, se aporte a la construcción del objeto de estudio, el cual parte de unas inquietudes iniciales, para luego modificarse o delimitarse en el transcurrir metodológico, analítico e interpretativo propio de la IBA. La construcción de problemas de investigación y de conocimiento en estos TG, desde sus apuestas metodológicas, siguiendo a Deleuze y Guattari (2002), tiene un carácter rizomático que, en contraposición a la estructura de árbol (vertical, jerárquico, lineal, dicotómico y estable), es horizontal, heterogénea, múltiple, indefinida, abierta y en constante ruptura y transformación. Allí, los elementos que componen la estructura (en este caso las lógicas propias de cada TG) están interconectados para formar una generalidad que relaciona las partes con el todo y viceversa.

Por otro lado, la investigación biográfica narrativa aparece como otro de los enfoques metodológicos con menos presencia en este grupo de TG —solo Soto (2014)

hace uso de esta metodología—, para hablar de lo personal y su relación con contextos sociales más amplios y con procesos de creación alrededor de la ilustración. Este último elemento guarda estrecha relación con los demás TG que hacen uso de modos de hacer artísticos, propios de la IBA, para la investigación.

Es de resaltar el modo en que los diseños metodológicos proponen herramientas e instrumentos de investigación novedosos. Por ejemplo narraciones articuladas con la elaboración de un *diario gráfico* (Soto, 2014); diversos procedimientos artísticos visuales y literarios, pensados desde la ilustración (Angulo, 2014); estrategias de la autobiografía para generar ilustraciones (Macías, 2017); derivas que devienen en dibujos y escritos (Escamilla, 2018); o la escritura, entrega y recepción de cartas y la elaboración de cartagrafías (Barbosa, 2018). Dichas herramientas e instrumentos suponen una consideración distinta de lo que es la construcción del dato investigativo, pues más allá de una porción de información para justificar una idea, pueden llegar a ser un fragmento de sensibilidad o de enunciación poética y creativa, que sitúa la investigación (y todo lo que esta implica) en otro interés epistémico, creativo y, por lo tanto, con otras pertinencias para la EAV.

Cabe resaltar que los diseños metodológicos empleados, aunque no están orientados explícitamente como procesos de investigación-creación, implican esta dinámica de producción de conocimiento dentro de formas creativas, ya sea de manera relacional o introspectiva. Esto demuestra que son múltiples los caminos metodológicos para llegar a procesos de creación, interesados por comprender fenómenos de sí y de otros mediante y en la experiencia artística.

En síntesis, las metodologías aplicadas suponen un trabajo de consideración de la alteridad, de las *relaciones de devenir otro* (Guattari, 1996b) —lo anterior fue abordado en el capítulo 1, en diversos apartados—, de trabajar con el otro desde consideraciones éticas, pues ese “otro” y ese “yo” que indaga, son parte de la investigación. Por ejemplo, Soto (2014) integra a su familia, Barbosa (2018) a dos personas con las que intercambia cartas, o Angulo (2014) a varios estudiantes de artes con los que realiza ejercicios alrededor de la ilustración. Este ejercicio de reconocimiento intersubjetivo se pone en marcha desde una escritura que reconoce lo sensible, lo narrativo, lo poético, lo anecdótico y la experiencia de un sujeto que hace parte de la investigación a través de la creación visual.

Sobre las relaciones que establecen los conceptos y metodologías con el contexto

Los trabajos de grado que hacen parte de este grupo evidencian que el contexto construye y aporta al campo de conocimiento. El contexto de creación propia permite que el investigador explore caminos poco usuales desde la introspección hasta la práctica relacional (retomando de nuevo a Bourreaud con la estética relacional) y dialógica. Siguiendo a Kester (2017), muchas prácticas del arte contemporáneo, justificadas en el proceso, facilitan el diálogo entre sujetos, en donde los artistas son *proveedores de contexto* más que *proveedores de contenido*.

De esta manera, la apuesta relacional y dialógica por la que abordan los TG que se sitúan en experiencias de creación propia-relacional, expande las posibilidades de abordaje y retribución con los sujetos implicados, en función de la mirada del docente-investigador-creador. El intercambio y las estrategias que posibilitan el diálogo del autor consigo mismo y otros sujetos participantes, es un asunto que aquí hay que señalar en los procesos que acontecen en el desarrollo del trabajo investigativo.

El contexto de creación propia lleva al docente-investigador-creador a explorar caminos poco usuales desde la introspección, generalmente autobiográfica, hasta prácticas que implican a otros. En el primer caso se sitúan los TG de Escamilla y Macías pues el contexto articula lo autobiográfico como ámbito, lo cual muestra que para los docentes en formación el yo es una condición de posibilidad de donde emergen problemáticas de investigación y reflexiones importantes para el campo educativo. En el segundo caso se ubican los TG de Soto, Barbosa y Angulo, se pone de manifiesto que la creación con y para otros es una prioridad de la EAV, en tanto se median aprendizajes y experiencias estéticas que apuntan al encuentro con el otro (Bourreaud, 2006).

En el caso del contexto informal con jóvenes y adultos, se resalta cómo la selección de la población, en estos TG, hace eco en la resolución de un problema y de una metodología, es decir, que el contexto articula coherentemente la formulación de un problema de investigación, sus temas y sus diseños teóricos y metodológicos. Así, por ejemplo, se encuentran relaciones dialógicas entre la investigadora y sus corresponsales mediante cartas (Barbosa, 2018), o prácticas artísticas mediadas desde y para internet (Angulo, 2014), o bien, revisiones documentales familiares que llevan a procesos de creación introspectivos (Soto, 2014).

De esta manera, el trabajo metodológico logra integrar el tema de investigación con los contextos ya mencionados. Allí se resignifica la experiencia personal para dar lugar a la introspección, la cual es el centro de la construcción de conocimiento y el aporte principal para al campo de la EAV. En este sentido, se resignifica la experiencia propia de los autores desde lo autobiográfico o de otros que se integran al proceso, posibilitando que el investigador se reconozca como sujeto que hace parte del estudio.

En estos trabajos de grado priman las reflexiones personales, por no decir que los aprendizajes propios, en relación con otros sujetos que participan en la creación. En algunos casos lo personal logra vincularse con contextos más amplios como la educación en Colombia (Macías, 2017) o el conflicto armado del país (Soto, 2014).

Sobre la creación con otros

Interpretación de los TG ubicados en el sub-eje Creación con otros

Experiencia de investigación-acción-participativa (IAP) en torno al hábitat y la fotografía con un grupo de niños, niñas y jóvenes de Altos de Cazucá

Este proyecto situado en el paradigma sociocrítico es elaborado por Maya Corredor Romero (2011), en Altos de Cazucá con un grupo de quince niños y jóvenes alrededor de la experimentación con la fotografía para responder inquietudes formuladas respecto a problemáticas del contexto; el trabajo narra todo el proceso de indagación del grupo, tomando el concepto de topofilia. Por su calidad reflexiva y la apuesta transformadora que la autora se propuso desarrollar este trabajo de grado fue distinguido como *Laureado*.

En este trabajo se destaca el nivel de reflexividad de la autora, la consistencia conceptual y el testimonio experiencial, de cara al riesgo que asume en la exploración de la Investigación Acción Participativa (IAP), como metodología de indagación y participación, con un grupo de niños y jóvenes de Altos de Cazucá, municipio de Soacha, un territorio con alto nivel de vulnerabilidad. Al poner en diálogo la experiencia del acto fotográfico con la apropiación del territorio, el proyecto posibilita lugares de sentido para la acción participativa y empoderamiento de los sujetos participantes. En el transcurso, los niños y jóvenes que participan en la pesquisa vivencian el trabajo en colectivo desde el diálogo, el debate y el consenso y se proyectan a la comunidad con acciones creativas que buscan su sensibilización, de cara a la problemática de la basura en el sector, que afecta enormemente el medio ambiente.

Conceptualmente, el trabajo desarrolla las nociones de topofilia, acto fotográfico, reflexividad, e IAP, logrando una clara relación con respecto a la fundamentación del problema de investigación acerca de si es posible desarrollar la metodología de la IAP con un grupo de niños y jóvenes, al ser convocados por el poder transformador del arte, en este caso, la fotografía.

Es así como el proyecto se trabaja en tres ciclos, cada uno con sus avatares en cuanto a la permanencia de los participantes, las condiciones socioeconómicas que los afectan, pero también con respecto a esos pequeños giros que van dando cuenta de sus transformaciones. Pensar la topofilia como un asunto de apego al espacio que se habita y lo que hacemos en la condición de habitarlo, más si se concreta a través de la imagen capturada mediante un acto fotográfico que implica decisiones y reflexiones, resulta una estrategia potente para generar pertenencia, afectos y agencia en el cuidado del territorio.

De otra parte, Corredor (2011) insiste en la noción de reflexividad planteada por Guber y de la mano de Hannah Arendt, que atraviesa el proyecto para animar la conciencia de quienes somos en relación con los otros. Es así como la experiencia de la IAP logra significativos giros (como son el desarrollo de los temas de interés, el desplazamiento de la fotografía al acto fotográfico y la consolidación de la identidad grupal), que van dando cuenta de las transformaciones que operan en los sujetos, en cuanto a su capacidad de enunciación sobre sí mismos y con respecto a las afectaciones que entrañan el deterioro de su territorio. Como consecuencia, emerge el compromiso con la agencia de acciones creativas y estratégicas para que la comunidad logre reparar en la problemática de la contaminación a causa de la basura y suscitar su reflexión.

Por otro lado, llama la atención la pretensión de la autora en prescindir de los acartonamientos metodológicos para enfrentar la experiencia como se presenta: compleja, discontinua, con altibajos, atravesada por la incertidumbre, pero también acompañada de una permanente reflexión. Ello es recompensado por los encuentros, las intuiciones, los pequeños pero significativos logros y, finalmente, su confrontación con los marcos teóricos de la IAP para corroborar sobre el camino andado. Es así como un primer ciclo del proyecto se centra en el reconocimiento de los sujetos a partir de actividades artísticas que promueven su representación, acompañado de diálogos sobre los que los participantes consideran pueden ser asuntos problemáticos a trabajar. Un segundo ciclo se concentra en la experiencia fotográfica, entendida como acto que trasciende la captura de imágenes para pensar el habitar; con ello, el reconocimiento del territorio y la concreción del problema central a abordar en el proyecto: el deterioro del medio ambiente a causa del fenómeno de la basura. Un tercer y último ciclo ofrece la experiencia de empoderamiento de los niños y jóvenes participantes en el propósito de agenciar acciones estratégicas que permitieran hacer de la fotografía un dispositivo sensibilizador de la comunidad.

Con respecto a la IAP, la autora es contundente al cuestionar el olvido de este enfoque sociocrítico con respecto al poder transformador del arte por sobre la mediación de necesidades de tipo material, pues se trata del desarrollo de los seres humanos en perspectiva holística. De otra parte, para Corredor, es un reto y una responsabilidad explorar la constitución de sujetos políticos desde la niñez y la juventud, promoviendo espacios de participación, que para el caso de los jóvenes fotógrafos de Cazucá, como se enuncia el colectivo, no termina en la investigación de tres semestres, sino que continúa en la posibilidad de nuevas experiencias.

Por último, podría decirse que el contexto es el referente central de este estudio, por cuanto el tema principal cobra sentido en relación con la comunidad que participa, lo cual solo es posible comprender en un contexto particular, en este caso el territorio de Altos de Cazucá. De otra parte, la fotografía y el habitar como temas asociados tienen lugar en la acción

de habitar el territorio, recorrerlo, capturar imágenes, experimentar filias y fobias, y reflexionar sobre ello.

Dado que este trabajo asume la IAP como tema al tiempo que, como metodología, solo habría que agregar, con respecto al contexto, las condiciones que ofrece el escenario informal para este tipo de investigaciones en las que la producción de conocimiento se construye de la mano de la experiencia participativa. Más significativo resulta que un grupo etario de niños y jóvenes de una población en condiciones de vulnerabilidad tenga lugar para trabajar en un ámbito comunitario, toda vez que se conforma un colectivo que piensa los problemas de su entorno y emprende acciones estratégicas que dan cuenta de su empoderamiento con respecto a problemáticas del contexto.

Enclave, mediaciones artísticas en prácticas cotidianas al margen del proceso laboral: el caso restaurante Pecorino

Paulo Martínez Merchán (2011) realiza este proyecto a partir de procesos de observación y creación participante, al interior de un restaurante de Bogotá D. C., como contexto laboral. Allí el autor se empleó como domiciliario para evidenciar interrelaciones entre los empleados, en el tiempo y espacio, no reguladas por la actividad laboral. Para este propósito se ubica en una investigación de tipo cualitativo, situada en un enfoque hermenéutico y posicionada desde la IBA.

El autor aborda un concepto específico que es el de *lo cotidiano* y lo relaciona con lo artístico, de manera que construye esta articulación a partir de diferentes referentes teóricos, especialmente Michel de Certeau, Hackim Bay, El situacionismo y como referente artístico el Proyecto Ku de Manuel Santana. Esto le permitió tomar como guía lo teórico para llevar a cabo su proceso de observación, mediación artística, creación e intervención por parte los empleados del restaurante Pecorino, alrededor de su entorno laboral. Se evidencia que Martínez genera un proceso implícito de categorización centrado en su práctica artística, que luego estructura y hace evidente en la interpretación, de tal forma que, tanto desde el proceso analítico como el interpretativo, se realizó una retroalimentación

teórica de los datos recolectados en el trabajo de campo, basándose en el marco conceptual.

A través de este proyecto se logra evidenciar que los empleados del restaurante generan tácticas que potencializan *situaciones emergentes* en medio de sus rutinas laborales, que van en contravía de las *estrategias* de poder sin entrar en conflicto con estas. Además, Martínez también logra crear situaciones y propone espacios dentro y fuera del entorno laboral, que permiten una reflexión y sensibilización de los empleados sobre sus experiencias no laborales dentro de este lugar, llegando a propiciar intervenciones que modifican de manera consciente sus rutinas. Todo esto también hace parte de la concepción que el autor expresa sobre lo educativo, especialmente porque lo entiende como la aproximación de los participantes a experiencias artísticas desde la lectura sensible de su cotidianidad y el aprendizaje que se genera en sus interacciones.

Respecto a la metodología utilizada, desde la perspectiva de la IBA, el autor intenta generar un proceso teórico-práctico, por eso lleva a cabo su análisis a través de posturas filosóficas que permean la práctica artística que realiza. El proceso artístico está dado por lo relacional más que por lo objetual, por ello está unido a las concepciones que engloban *lo cotidiano*, desarrolladas desde lo temático. Cabe decir que parte de su proceso metodológico, también es cercano a la etnografía —aunque el autor no lo enuncia—, especialmente desde la fase de observación participante que evidencia en su investigación. Todo esto se consolidó en un proceso de práctica artística donde tuvo relevancia lo participativo, de manera que se generaron prácticas de resistencia, tanto del investigador como de la población participante del proyecto. Así, lo artístico tuvo una implicación como lugar de enunciación política y desde un posicionamiento educativo.

Por otro lado, no se evidencia cómo se llevó a cabo el proceso analítico, de manera que se observa una triangulación directa de los referentes teóricos con los datos recolectados en la observación, la mediación artística, los encuentros de creación internos y externos con los empleados y las intervenciones en el entorno laboral que ellos realizan.

En esta pesquisa, el contexto es de suma relevancia, ya que se enfoca en los empleados del restaurante Pecorino y en sus interacciones en el ámbito laboral. Así, lo que sucede en la cotidianidad de estos sujetos en este entorno, es el insumo principal para llevar a cabo una práctica artística. Al realizar este proyecto, el autor logra relacionar directamente al grupo etario adultos con un escenario informal, tratando de impactar este contexto, *haciendo visible, lo invisible*, generando observaciones, mediaciones artísticas y encuentros creativos con los empleados que buscaban potencializar, desde lo relacional, reflexiones en ellos alrededor de su entorno inmediato.

Lo anterior evidencia que los espacios informales son propicios para construir preguntas que interpelen a las personas que vivencian experiencias específicas en un contexto concreto, para generar una mirada sensible alrededor de esto, especialmente cuando se trata de condiciones que se naturalizan en la cotidianidad y en las dinámicas del *mundo adulto*. Desde este trabajo se abre la posibilidad de realizar futuras investigaciones con este tipo de poblaciones en este y otros ámbitos que pueden ser problematizados; además, a partir de una mirada de la educación artística, el abordaje de lo educativo por parte del autor es poco convencional, pues establece implícitamente que un proceso artístico, en este caso participativo, puede ser un proceso educativo, donde las personas visibilizan, reflexionan y cuestionan, a través de lo creativo, las condiciones de sus vivencias cotidianas.

*La experiencia de la afectación: historias de cuerpos en el género.
Laboratorio de investigación-creación artístico-pedagógico*

El TG de Juan Carlos Osorio Pérez (2012) se centra en la afectación en la experiencia que tienen un grupo de jóvenes en la educación informal, respecto a la experiencia acontecida consigo mismos. El estudio tuvo lugar en un laboratorio de creación llamado “Somos *Cyborg*”, cuya temática es el cuerpo y el género. El autor se enuncia desde una perspectiva interpretativa, con un foco en la Investigación Educativa (IE) y un enfoque biográfico-narrativo.

El TG de Osorio (2012) supone una apuesta conceptual importante, pues aterriza conceptos complejos, que derivan de la filosofía y los estudios de género a un ejercicio de laboratorio con adolescentes. Así, el autor requiere de varios apartados para desglosar lo teórico desde referentes como la construcción de cuerpo y género, en el caso de Lady Zunga hasta pasar por una revisión desde August Sander, Judy Chicago, Bárbara Kruger o Cindy Sherman, en tanto son apuestas artísticas que han cuestionado los límites del género sobre los cuerpos y, de una u otra manera, logran una afectación en el espectador, llevándolo a la reflexividad.

En ese orden de ideas, se despliega el abordaje conceptual de Osorio, primero, desde la definición sobre los modos de operar del poder y su relación con dispositivos de saber y de verdad, comprendidos como series de fuerzas y saberes que atraviesan a los sujetos y los producen. Los dispositivos pedagógicos implican relaciones de poder, saber y dinámicas de verdad, por ende, es un dispositivo de conocimiento que opera desde el lenguaje y la afectación de los cuerpos que se desenvuelven en ese lenguaje; todos estos procesos producen sujetos que los llevan a objetivar al otro desde la diferencia. Ahora bien, la subjetividad se define como cambiante, no fija, en tanto el sujeto está en juego y en relación consigo mismo. Esto lleva a pensar el género como una categoría que ha producido sujetos bajo un esquema binario y no posibilita la apertura a otros modos de ser, lo cual, desde una apuesta disruptiva, como el laboratorio, se puede hacer

contra y generar otros relatos que desestructuren esas nociones de género.

En este proceso, la experiencia cobra un papel fundamental pues se trata de los acontecimientos que suceden al sujeto y afectan su modo de ver el mundo; así, la afectación es la reflexión de un sujeto a partir de su experiencia. Para efectos del trabajo del autor, todo esto se aterriza en una propuesta de laboratorio que indaga la metáfora del *cyborg* y las posibilidades de que el sujeto se afecte y reflexione sobre sí, incidiendo este ejercicio sobre su relacionamiento consigo mismo y los otros.

El trabajo narrativo, por su lado, permite ver cómo el instrumento metodológico se convierte en algo más allá de lo instrumental y evidencia cómo los jóvenes participantes van cambiando sus percepciones de mundo a medida que el laboratorio los afecta, o en palabras del autor, se puede ver la construcción o re-construcción de conocimiento. Así, la investigación narrativa, más allá de comprender un sentido ya prefijado en el pasado alrededor de una noción de identidad fija, brinda alcances de reflexión constante del presente en la que el sujeto se cuestiona a sí mismo y narra su proceso de cambio y aprehensión de nuevos conocimientos.

Por su parte, el laboratorio como estrategia dinámica de recolección de datos, aporta al desarrollo de metodologías para las artes visuales, en tanto el mismo ejercicio pedagógico y creativo es la fuente primaria de información, sin tener que recurrir a un despliegue instrumental que, en ocasiones, resulta objetivando al sujeto de la investigación.

Si bien lo teórico es una gran fuerza en este trabajo de grado, no sería tan contundente si no se ancla en un ejercicio práctico, cosa que Osorio logró situar en un grupo de jóvenes en una experiencia de afectación alrededor del cuerpo y el género, a través de la metáfora del *cyborg* y la experiencia estética. En ese sentido, es un valioso aporte a la LAV la consideración de que estos temas se pueden trabajar en escenarios más allá de la teoría y práctica artística en sí y para sí, buscando poblaciones más propicias y necesarias para este tipo de reflexiones. De esta manera, se evidencia cómo un interés temático y artístico representa para el autor una constante a aplicar en sus prácticas

pedagógicas (escenario de donde nace la propuesta de laboratorio), hasta llevarlo y ejecutarlo en su amplitud en un grupo de jóvenes en condiciones de vulnerabilidad en un escenario informal. Este tránsito, de una u otra manera, disruptivo lleva a un lector a considerar múltiples opciones de abordaje teórico, en múltiples opciones de aplicación.

Una mirada al ayer. Imaginarios y memoria colectiva: una práctica artística con diez mujeres de la comunidad de Guatavita

El TG desarrollado por David Ramos Delgado (2012), hace referencia a algunas comprensiones del desarrollo de una práctica artística comunitaria que se preguntaba por reconstruir una versión de la memoria colectiva de un grupo de diez mujeres de municipio de Guatavita, Cundinamarca. Todo para comprender los imaginarios que circulan en esa memoria. El análisis se sitúa en un paradigma cualitativo, desde un enfoque histórico-hermenéutico y una metodología biográfico-narrativa, articulada con una Práctica artística comunitaria para la recolección de datos.

El proyecto permite evidenciar los imaginarios instituidos propuestos por Castoriadis (en Ramos, 2012) como una forma de cuestionar los imaginarios establecidos o instituidos en el pueblo, siendo estos unos discursos que atraviesan a los sujetos desde las instituciones sociales. Así, emerge la memoria colectiva para configurar y reconocer los imaginarios sociales que se instauran desde la vida de sus habitantes, especialmente desde la figura femenina, maternal y matriarcal, marcada fuertemente por lo religioso en torno al deber ser de la mujer y la familia. Entre el pasado y el presente, entre el pueblo antiguo y nuevo y entre las transiciones generacionales, se configuran una serie de discursos y prácticas desde los recuerdos y la memoria individual de cada una de las mujeres actoras de un proceso de práctica artística comunitaria, que se vinculan inherentemente con la memoria familiar y colectiva, y, además, entretienen las dinámicas relacionadas con lo económico, lo religioso, lo laboral, lo rural, lo urbano, lo familiar y lo educativo de la comunidad de Guatavita.

Por otro lado, se muestra que a través y desde el proceso de práctica artística se busca una re-significación de la subjetividad de estas mujeres, tanto de la memoria como de los imaginarios que circulan entre ellas, lo cual genera también una significación relevante de lo artístico, donde el proceso y el objeto están íntimamente ligados al contexto y a la comunidad como “materia prima” de esa práctica y de la producción artística.

Desde la misma construcción conceptual, cabe resaltar que Ramos (2012) empieza a crear su propio *corpus* teórico, partiendo de una capacidad profunda de análisis que le permite enlazar las teorías con sus propias interpretaciones como pilares fundamentales que sostienen la investigación, evidenciando inferencias y reflexiones desde los conceptos que construye. Asimismo, se reconoce la labor del autor en la forma cuidadosa en que retoma las voces de las actoras, dándoles protagonismo durante la investigación sin tomarlas como un simple instrumento que le brinda información, sino como la voz misma que da sentido y permite al lector entender y reflexionar sobre las interpretaciones que logra frente a la comunidad de Guatavita.

Se reconoce además que el autor realiza un amplio tejido de teorías con ayuda de diferentes autores para sustentar su razón metodológica, donde el enfoque biográfico narrativo no solo se comprende como ruta de acceso a unos datos específicos, sino también, como una ruta que desde lo humano y ético permite que el autor y los participantes puedan generar vínculos de confianza, donde se ponen en juego las subjetividades, reconstruyendo, en palabras del autor, “un sentido particular de su vida” (Ramos, 2012, p. 76). A partir del enfoque biográfico-narrativo cuya esencia principal está marcada por el relato, los dispositivos artísticos tienen un fin directo con la re-significación de la memoria y los imaginarios de las mujeres participantes, “entendiendo la propia existencia desde lo que se narra y desde lo que se crea” (Ramos, 2012, p. 77).

Lo metodológico tiene aquí un vínculo directo con lo epistemológico, debido a que el mismo proceso investigativo estaba ligado a un proceso artístico. La esencia de este proyecto se halla en la capacidad que se tiene de potenciar un proceso artístico como eje central de un proceso investigativo. Hay un punto donde este proceso toma un rumbo que se desliga del proceso artístico como tal y es el proceso analítico que se basa especialmente en un análisis de contenido. En este sentido, no se evidencia solo un proceso creativo artístico durante todo el proceso investigativo, ni tampoco un proceso investigativo donde pierde relevancia lo artístico. Allí, es donde confluye el *híbrido metodológico* al que se refiere el autor, donde la creación artística y la investigación social se nutren mutuamente.

Por otro lado, desde el escenario informal se evidencia la importancia de generar procesos comunitarios con miras a la re-significación de aspectos de la vida de los sujetos-actores que participan. Los campos de acción de lo comunitario también tienen una coherencia con lo que se investiga, por ello, a la hora de llevar a cabo una indagación sobre la memoria colectiva y los imaginarios sociales, se requiere de ciertas metodologías complementarias de las ciencias sociales como de procesos artísticos para que emerjan aspectos que no se ven a simple vista, que necesitan el respeto de las voces de los actores y la mediación de su potencial creativo y artístico con miras a que el proceso, el objeto, la forma y el contenido tengan un vínculo recíproco para las implicaciones en el contexto.

En este caso, todo ello se interconectó para potencializar las voces de las mujeres como población fundamental para la existencia de la comunidad de Guatavita, relacionando los hitos propios de la población mayor que giraban en torno al traslado geográfico y simbólico del

pueblo, visto a partir de la figura matriarcal, femenina y maternal. Asimismo, se permitió dar importancia a las voces del grupo etario adulto mayor desde el cual se pueden re-construir los relatos alrededor de la memoria individual, familiar y colectiva, como también los imaginarios sociales en torno a las prácticas y discursos que se dan entre el presente y el pasado, con miras hacia el futuro.

La práctica artística comunitaria llevada a cabo en este proyecto se muestra pertinente como detonante de esa memoria, en este contexto y con esta población. Así, se toma la práctica artística como una forma de reconocer las voces de las mujeres mayores como el fundamento principal que permite reconstruir los imaginarios de la comunidad de Guatavita, con base en las actrices y sus recuerdos pasados y añoranzas presentes frente al traslado del pueblo. Este proceso permite resignificar, no solo el papel del adulto mayor como contenedor de la memoria, sino también la importancia de reconstruir la memoria desde distintas voces en un ejercicio que puede llevar a reforzar los lazos de la comunidad. Además, esta práctica le permitió al autor acercarse a la población, poniendo en juego su propia subjetividad y sus capacidades humanas para llevar a la resignificación de los sujetos a partir de lo artístico, del diálogo y del encuentro con el otro, como escenario principal de construcción colectiva artística y construcción colectiva de conocimiento.

Por otro lado, se reconoce el ejercicio que el autor realiza a lo largo del proceso investigativo, apostando por una reflexión personal en tanto sujeto que hace parte del contexto investigado, construyendo y deconstruyendo constantemente su papel como artista y educador desde la recuperación de memoria.

Habitar en la creación fotográfica y la IBA

El TG realizado por Dana Cárdenas Ortiz (2015), se propone comprender el significado de habitar a través de estrategias de creación visual (fotodiálogos y encuentros corporales), tomando en cuenta la valoración estética y subjetiva de los participantes, asistentes a un taller de fotografía e invitados (docentes y estudiantes universitarios). La investigación es de tipo fenomenológico

y emplea la IBA como enfoque; allí la creación artística con otros se basa en recorridos de producción visual fotográfica.

El proyecto se pregunta cómo la producción de la imagen fotográfica, como medio visual, puede ser una herramienta potente para reflexionar sobre la forma en que se habitan los espacios de la cotidianidad. A manera de marco teórico, la autora refiere los conceptos de *habitar* y *acto fotográfico*, en relación con la imagen, la experiencia, el cuerpo y el espacio. En cuanto al *acto fotográfico*, se describe la comprensión sensible y crítica de la imagen, que se propone capturar a través de la herramienta, lo que implica una mirada consciente que deviene en un proceso transformador de la percepción, para lo cual se acude a referentes como Sontag y Berger (en Cárdenas, 2015). Con respecto al *habitar*, se entiende como la conciencia del ser y el estar, al reparar en las relaciones del cuerpo con el espacio-tiempo que se habita, conciencia que detona procesos de transformación, tanto en la forma de ver, como de transitar y habitar esos espacios, siendo la fotografía un medio que permite un caminar consciente. Se acude a referentes que, desde la filosofía, piensan el espacio poético, como Bachelard, y de la Geografía como Yori y Tuan (en Cárdenas, 2015), quienes desarrollan teorías con respecto al modo como las personas viven y entienden el espacio.

A partir de esta conceptualización, la autora plantea que, bajo el acto de fotografiar, se logra agudizar la visión-sensibilidad y es posible entablar otras relaciones con los espacios que habitamos cotidianamente. Este abordaje cobra gran importancia, puesto que rescata no solo la noción de cotidianidad, sino el acto creativo que hay en el habitar y en la experiencia de cada uno de los participantes; lo anterior es lo que procura la mediación artística, con el *acompañante de creación*, que bajo el concepto del rizoma (Deleuze y Guattari en Cárdenas, 2015), ofrece la flexibilidad y el ambiente de libertad que se requiere para interpretar y acceder a múltiples formas de realizar los ejercicios, como lo propuesto a partir de los encuentros corporales, los foto-diálogos y los foto-ensayos.

Por su lado, el enfoque metodológico, inscrito en la IBA, muestra coherencia en relación con el objeto

de estudio, por cuanto la autora del proyecto se propone explorar una mediación artística que favorezca procesos creativos mediante el uso de la fotografía para generar conciencia del habitar. En atención a la correspondencia entre lo que se investiga, cómo se investiga y el modo como se socializan los resultados, la autora prescinde de una estructura formal para el desarrollo del proyecto. Es así como el proceso de mediación se concreta en una serie de carpetas que denomina *plegables*, con la intención de poner en diálogo el lugar teórico con el práctico, es decir, la creación; así, cada plegable busca ser autónomo y contiene el proceso desarrollado a partir del *acompañante de creación fotográfica* y un material diseñado para tal propósito, con estrategias de narración y de creación visual que buscan compartir experiencias para habitar un espacio.

En el ejercicio de interpretación que se ofrece, Cárdenas (2015) comprende el ejercicio investigativo y creativo conforme a su naturaleza rizomática, de modo que le permite formas de analizar e interpretar acordes a las necesidades del proceso desarrollado. Es así como, en un extenso relato, presenta la manera como se desarrollaron los ejercicios propuestos en la mediación, que asume como categorías de recolección e interpretación, lo cual analiza en sendas matrices que finalmente le posibilitan las interpretaciones del estudio. Este ejercicio demuestra una fluida articulación de la voz de la investigadora con los referentes teóricos, así como también con las voces de los participantes del estudio.

Llama la atención que no se encuentra un capítulo final dedicado a las conclusiones de la investigación, por lo que se comprende que, para la autora, el apartado de interpretación le permitió, según lo nombró, “inferir una ruta”. Quizá la conclusión que se percibe más contundente sea la del lugar investigativo experimentado desde la IBA, destacando la flexibilidad que esta metodología le aportó al proceso investigativo, favoreciendo redes de relaciones entre el investigar-crear-mediación, como nuevas formas de producir conocimiento.

Por último, se reconoce que la relación que el contexto logra establecer con lo conceptual y lo metodológico radica en los intereses del estudio, a partir del interés central sobre la conciencia del habitar por medio del acto fotográfico. Con relación a esto, es importante considerar lo que la autora concluye con respecto a la mediación que diseña y desarrolla con los sujetos participantes, incluida ella misma, en el sentido de que “las condiciones tanto físicas como intelectuales afectan la puesta en marcha de un prototipo o diseño definido; por tanto, se diseñan estrategias conforme a los espacios y participantes” (Cárdenas, 2015, p. 29).

La autora opta por desarrollar su trabajo en un escenario de educación informal, que le permita explorar formas de mediación rizomáticas que son repensadas permanentemente en función de los sujetos, adultos que participan de la investigación, en un ámbito de creación desde el uso de la herramienta fotográfica. En este sentido, es explícita la elección del escenario informal para poder desarrollar la mediación que se propone, pues la autora del trabajo considera que el escenario de la educación formal no ofrece el tiempo suficiente para reflexionar.

Maquinando lo cotidiano: un taller de dibujo sobre la cotidianidad de niños de Fúquene

El TG de Alejandra Varela Jaramillo y Jonnathan Castiblanco Cabrera (2015), presenta la experiencia de un taller de dibujo con niños de cuarto grado del colegio Lorencita Villegas en Fúquene, Cundinamarca. La intención de los talleres consiste en pensar el dibujo como

potenciador de sensibilidad hacia lo cotidiano, es una investigación de tipo cualitativo, que toma en cuenta aspectos de la IE artística planteada por Elliot Eisner (2002); la principal estrategia metodológica fue el diseño y ejecución de un taller en torno al aprendizaje del dibujo.

El desarrollo conceptual de este proyecto se realiza bajo una perspectiva artística, filosófica e histórica, que se refleja en los conceptos de *prosaica*, *dibujo*, *máquina* y *mirada*, los cuales se entrelazan entre sí, evidenciando una postura no solo científica-social, sino también poética. De este modo, aunque no es evidente cómo llevaron a cabo el proceso analítico en su investigación, los investigadores evidencian que el análisis se dio teniendo en cuenta las categorías de *la prosaica* y *la mirada* en su experiencia con los niños de Fúquene, que proponen desde su marco conceptual. Esto les permite generar sus interpretaciones finales alrededor del proceso realizado en el trabajo de campo, interrelacionando también conceptos como el tiempo, el espacio, el cuerpo, los sentidos, la viveza emotiva, las convenciones culturales, la fuerza restauradora, entre otros. Todo esto para dar cuenta de cómo el dibujo, en su relación con la mirada, genera procesos de pensamiento y un posicionamiento alrededor de lo estético y sensible de la vida y la experiencia cotidiana, para generar el reconocimiento de aspectos que los niños no visibilizan comúnmente y para que pudieran re-significarlos en medio de las dinámicas institucionales de la escuela, además de fomentar un sentido de comunidad con y desde su territorio.

Los autores realizan un proceso investigativo de tipo cualitativo, pertinente para los objetivos de la Investigación Educativa (IE) que se propusieron, el taller se convierte en un eje metodológico central del proyecto, por lo que, a través de este, se puede entrelazar los elementos artísticos, educativos e investigativos, así como el rol de educador, investigador y artista desde los cuales se posicionan los autores. Esto es importante, pues refleja que el taller exigió un proceso de diseño e implementación pensado y ejecutado bajo lógicas bien organizadas, a fin de cumplir los fines de la pesquisa con los niños participantes.

Otro aspecto relevante es la manera como la metáfora permeó el proceso metodológico a través del concepto de *máquina*, por cuanto se pensaron los autores la planeación y la configuración de esta como un proceso que involucró el pensamiento, pero también la sensibilidad alrededor de lo investigativo. Cabe aclarar que Castiblanco y Varela entienden el taller como una estrategia metodológica en su proyecto, por ello no solo las reflexiones conceptuales sino también las metodológicas se centran en el taller. Esto evidencia que el taller unido al proceso de observación en su investigación educativa es cercano a un enfoque investigativo desde la etnometodología, direccionado a la EAV, aunque no se hace evidente de esta manera en su informe.

Por su lado, el contexto de este estudio está pensado desde un escenario formal ya que se llevó a cabo en una escuela de Fúquene, sin embargo, el proceso plantea un cuestionamiento a las lógicas propias de estos espacios, que se da a través de un proceso de taller que permitió que los niños miraran y vivieran de otra manera lo institucional. De esta forma, el TG genera un enlace con un escenario informal, al propiciar que el grupo etario de niños y niñas, desde el abordaje del dibujo y los conceptos de *prosaica* y *la mirada*, reflexionaran sobre su vida y experiencias cotidianas desde el entorno que los rodea, fuera de la escuela.

En cuanto al desarrollo metodológico y la relación con el contexto, se encuentra que el taller se convierte en una herramienta metodológica que enriquece el proceso de investigación en EAV que proponen los investigadores en la escuela, de tal forma que se potencializa el estudio desde el ámbito del desarrollo artístico, al realizar una mediación educativa con el grupo de niños desde este campo de acción. Así pues, no solo se enfocaron en una estudio desde las clases en el aula convencional, sino que les fue necesario generar otros espacios de aprendizaje como un taller estructurado para esta población, que propuso formas de hacer y conocer pertinentes para responder al problema de estudio.

Con todo esto, se puede afirmar que este proyecto investigativo es una apuesta por generar experiencias

desde la EAV, diferentes a las que normalmente se encuentran desde las aulas de clases escolar, promoviendo desde el dibujo la re-significación de la mirada de la vida cotidiana de los niños y niñas de Fúquene, viéndola desde una perspectiva estética y crítica, que acerca el arte a la experiencia de vida.

Interpretación general del sub-eje Creación con otros

Sobre la construcción conceptual

Las apuestas de los TG que se preguntan por la *Creación con otros*, ponen en diálogo la experiencia de unos determinados sujetos alrededor de ejercicios creativos, en algunos casos colectivos, basados en el encuentro de actores sociales que se involucran en una experiencia alrededor de una práctica artística. Este interés guarda relación con prácticas artísticas participativas, que Bishop (2016) relaciona con el involucramiento de personas en la creación y en donde la audiencia deja de ser observadora para convertirse en coproductora o participante. Por su parte, Ardenne (2006) vincula estas prácticas con gestos efectuados en común, basados en el hecho de compartir y representados en estructuras de acogida e implicación colectiva; Si bien los TG que aquí se encuentran no se enuncian como tal, sus apuestas tienen mucho que ver con ello, en especial los ejercicios de Martínez (2011) alrededor de un proceso de creación participante con empleados de un restaurante, Corredor (2011) con un ejercicio con niños, niñas y jóvenes que experimentan con la fotografía para hablar de su territorio o Ramos (2012) que desarrolla una práctica artística comunitaria sobre la memoria con un grupo de mujeres mayores.

En los TG de este grupo las artes interpelan a los sujetos con respecto a asuntos que tienen que ver con reflexiones sobre la construcción de las subjetividades como una forma de reacción a procesos de producción subjetiva hegemónica y que, siguiendo a Guattari y Rolnik (2006), son una evidencia de las lógicas del sistema capitalista. Dichas formas de *singularización de la subjetividad* (Guattari y Rolnik, 2006) se pueden identificar con claridad en los TG analizados, pues los sujetos edifican otras miradas de sus realidades ambientales, sociales y subjetivas con los otros (hay que recordar aquí lo dicho por Guattari alrededor de la *ecosofía* en las formas alternativas de construcción de la subjetividad, presentes en el Capítulo 1), en función de asuntos como el territorio en el proceso de Corredor (2011); el habitar en Cárdenas (2015); la memoria y los imaginarios sociales en Ramos (2012); la cotidianidad abordada por Martínez (2011) y Varela *et al.* (2015); o el cuerpo y el género en Osorio (2012).

Estos temas se articulan con prácticas artísticas con la intención de explorar el potencial transformador de las artes, pues, siguiendo a Ardenne (2006) dichas prácticas buscan acciones comunes que presentan a los sujetos como ciudadanos y seres políticos, abogando por una democracia vivida y la consolidación social. Desde la implicación del otro, estas prácticas convocan a la pregunta por sí mismo en relación con los otros y el contexto. Al respecto, Ardenne (2006) insiste en el *otrismo* como “una elección para las fórmulas artísticas de participación” (p. 123), en las que el reconocimiento mutuo y los procesos intersubjetivos tienen lugar para dar paso a las transformaciones sociales. De ahí que las intenciones de estos proyectos sean las de contribuir a la construcción de subjetividades mediante el encuentro de los sujetos.

De este modo, la experiencia creativa funciona como activadora de los procesos de resignificación, afectación y, por qué no, de formación de los sujetos desde su empoderamiento, problematizando la producción artística visual, la cual se expande a procesos sociales que se dan en los contextos y se validan dentro de la investigación como conocimiento. Por ello, estos TG se basan en la experiencia que emergió con los sujetos a partir de prácticas que hacen las veces de detonante de actividades de sensibilización y creación de imágenes de sí, de los otros y del entorno. De ahí que estas experiencias tengan sentido en lo comunitario y en el tejido social; para Ramos (2013a) este tipo de procesos artísticos

se preocupan por generar, en contextos específicos, experiencias colaborativas y democráticas alrededor del arte, integrando el medio local y a los actores que se encuentran allí; además, apuntan a una reflexión ante lo social y la realidad que da cuenta de la participación directa y activa del espectador [aquí se han enunciado como Otros], de su capacidad creadora y colectiva, preocupándose por el otro, por lo intersubjetivo y por su realidad inmediata. (p. 122)

En concordancia con lo anterior, en los TG de Corredor (2011), Martínez (2011), Osorio (2012), Ramos (2012), Cárdenas (2015) y Varela *et al.* (2015), es visible el lugar de las artes visuales como acción de resistencia y posicionamiento, de reconocimiento de sí y del lugar que se habita para, a partir de ello, ejercer actos de autonomía, la cual es vertebral para la singularización de la subjetividad y los procesos micro y macrosociales (Guattari y Rolnik, 2006). Dichos actos ocurren dentro la creación, pues más allá de ser un medio, se convierte en una finalidad que trasciende un producto matérico para expandirse al proceso, la experiencia y la práctica, desde la experiencia fotográfica (Corredor, 2011; Cárdenas, 2015), el dibujo (Varela *et al.*, 2015), los laboratorios de creación (Osorio, 2012) o prácticas artísticas de corte comunitario (Ramos, 2012) o relacional (Martínez, 2011). En estos TG se pone en diálogo la experiencia de las artes como un lugar de sentido que posibilita el “extrañamiento” que lleva a observar, preguntarse y comprender aquello que antes

era opaco o de lo cual los sujetos no se percataban. Es así como se suscitan procesos subjetivos y colectivos como intervención de la vida propia.

Hay que aclarar también que los TG que se ubican aquí ponen en tensión dos apuestas: en primer lugar, la comprensión y descripción de fenómenos sociales activados desde la creación; y en segundo lugar, en las maneras como esas creaciones posibilitan transformaciones en los sujetos. Por lo tanto, los autores establecen tensiones entre la comprensión y la transformación social y personal, acorde con un problema de investigación relacionado con temáticas específicas, como por ejemplo la resignificación de la memoria (Ramos, 2012), la experiencia de la afectación (Osorio, 2012), las relaciones de topofilia con el espacio (Corredor, 2011), el significado de habitar (Cárdenas, 2015) y la irrupción o sensibilidad en la cotidianidad (Martínez, 2011; Varela *et al.*, 2015).

En cuanto a los marcos teóricos, se puede decir que hay gran fortaleza, en tanto se presentan sólidos según unas categorías como la memoria, el habitar, el cuerpo, la topofilia, etc., las cuales logran situar los contenidos de las prácticas artísticas desarrolladas. Asimismo, las construcciones conceptuales se ponen en relación con el lugar del arte en su función social, posibilitando la tensión teoría-práctica, pues es evidente el diálogo con construcciones conceptuales como referente para la mediación. Esta fortaleza teórica se evidencia en los procesos analíticos e interpretativos, que también emergen de los procesos de creación o de la observación de estos.

Es de resaltar el reconocimiento que los investigadores hacen a la participación de sujetos y a los procesos de intersubjetividad en la creación, priorizando un proceso reflexivo que ocurre en función del otro; aquí emerge un matiz diferenciador con los TG que fueron presentados en el grupo de *creación propia-relacional*. De ahí que se valide la experiencia de los participantes en la pesquisa, a partir de la creación y se reconozca el lugar de estos sujetos que, en la mayoría de TG, son enunciados y delimitados: trabajadores del restaurante Pecorino en Bogotá D. C. (Martínez, 2011); mujeres mayores del municipio de Guatavita, Cundinamarca (Ramos, 2012); un grupo de artistas y estudiantes de

artes de la UPN (Cárdenas, 2015); niños y adolescentes de Cazucá (Corredor, 2011), de Usme (Osorio, 2012) o de Fúquene, Cundinamarca (Varela *et al.*, 2015).

Este hecho problematiza la idea de un objeto de estudio estable y objetivado, para dar paso a un sujeto activo con el cual se investiga. Siguiendo a Jaramillo (2006), esta implicación del investigador tiene que ver con “la posibilidad de compartir y relacionar experiencias-reflexivas con los sujetos-investigados” (p. 112), con el fin de entender la investigación como una forma de transformación personal y colectiva. Por ello, los TG ubicados en este grupo generan un conocimiento situado y transformador con y desde los sujetos, en función de la teoría. Dicho conocimiento amplía la noción de la educación, pues los sujetos generan lecturas críticas y sensibles de sus realidades, su subjetividad y la del otro; de esta manera, los aprendizajes que allí se producen trascienden la apropiación de lenguajes visuales o artísticos, para situarse en la formación y singularización de sujetos dentro de la experiencia creativa.

Sin duda, esta clara intención de explorar mediaciones a partir de experiencias relacionadas con las artes visuales, en la perspectiva de aportar a la construcción de sujetos y comunidades, tiene fuertes vínculos con la pedagogía. Si bien, este no es el centro de estos TG, en tanto no son mencionados dentro del problema o los referentes teóricos, cabe señalar que los procesos educativos que allí se movilizan tiene un carácter claramente pedagógico, puesto que allí acontecen mediaciones animadas intencionadamente por un docente-artista-investigador, además de su carácter reflexivo, dialógico y relacional.

Sobre la construcción metodológica

A nivel general, las metodologías de los TG que reflexionan sobre procesos de creación realizados con grupos de sujetos, favorecen un alto nivel de reflexividad, entendida desde Freitag (2012) como

la percepción que tiene el investigador sobre su proceso investigativo, y también sobre las relaciones que mantiene con los sujetos y el objeto de estudio. En otras palabras, es lo mismo que tener consciencia de mirarse y ser mirado, mientras realiza su trabajo investigativo. (pp. 135-136)

Dicha reflexividad ocurre a través de la consideración de la alteridad —*relaciones de devenir otro* (Guattari, 1996b)— como eje de trabajo para dialogar con el otro desde una actitud ética, sensible y humana que asume el investigador-docente-artista, en función de la construcción de vínculos de confianza con los sujetos participantes. Por ello, estos TG se soportan en mediaciones de tipo relacional, en donde lo esencial son las interacciones, intersticios sociales y encuentros que se producen entre los sujetos participantes (Bourreaud, 2006), a partir de prácticas artísticas que convocan su sensibilidad y realidades inmediatas.

De esta manera, el trabajo de campo de cada investigación logra articular procesos intersubjetivos con apuestas de creación diversas y enfoques metodológicos acordes con problemas de investigación particulares, en donde contextos específicos de sujetos son tomados como punto de partida. Así, se articulan procesos emergentes de las prácticas creativas con enfoques cualitativos de investigación; por ejemplo, Corredor (2011) pone en diálogo la práctica fotográfica con la IAP, Cárdenas (2015) vincula la fotografía con la IBA, Martínez (2011) una práctica relacional también con la IBA, Ramos (2012) las prácticas artísticas comunitarias con la investigación biográfico-narrativa, Osorio (2012) los laboratorios de creación, igualmente,

con un enfoque narrativo y Varela *et al.* (2015), emplean los talleres de creación en torno al dibujo en relación con algunos postulados de la IE.

Estas articulaciones entre prácticas artísticas y enfoques investigativos toman diversas metodologías provenientes de los campos de las ciencias sociales y la educación; por ejemplo, aquellas que pretenden la comprensión de fenómenos desde los relatos de vida (enfoque biográfico-narrativo), otras emparentadas con la teoría crítica alrededor del trabajo con comunidades para su empoderamiento (por ejemplo, la IAP), y otras que permiten la exploración de las relaciones arte-investigación-educación (como la IBA).

Lo anterior hace que los diseños metodológicos tengan un carácter exploratorio y mixto, que ponen en diálogo y armonía campos de saber con modos de investigar propios a la naturaleza de cada trabajo de grado. En esta confluencia, los procesos de creación o mediación artísticos posibilitan la emergencia de los datos que se analizan; es así como, de la mano de las acciones creativas, los investigadores se muestran atentos al devenir de las situaciones, prescindiendo de metodologías predeterminadas.

A partir de ello, los investigadores-artistas propician relaciones dialógicas que favorecen en los sujetos el debate y el consenso en relación con los asuntos que se proponen promover. Siguiendo a Kester (2017) esta naturaleza dialógica de la creación no es más que *formas de conversaciones colaborativas*, planteadas “como un proceso activo, generador, que puede ayudarnos a hablar e imaginar más allá de los límites de identidades ya establecidas y del discurso oficial” (p. 2).

Otro elemento a señalar es el modo de relato que caracteriza a estos proyectos, y quizá por ello los procesos de análisis e interpretación no se ofrecen separadamente, como sí lo exigen estructuras de investigación tradicionales. Por el contrario, las reflexiones e inferencias se anudan en la medida en que trascurre la narración, caracterizada, como ya se anotó, por un alto nivel de reflexividad. Si bien en algunos de estos trabajos no se hace explícito el proceso analítico por la razón expuesta anteriormente, las interpretaciones a las que llegan los autores evidencian un nivel de categorización que proviene de la confrontación práctica-teoría.

En otras palabras, la interpretación deriva de una triangulación directa de los referentes teóricos con los datos recolectados en el trabajo de campo.

Es de resaltar también que los diseños metodológicos de estos TG están en función, no solo de los objetos de investigación, sino también de los sujetos participantes; así, por ejemplo, Corredor (2011) lleva a cabo un proceso de IAP desde la fotografía en función del contexto y las necesidades de un grupo de niños y adolescentes, o Ramos (2012) que desarrolla una práctica artística comunitaria articulada con un enfoque biográfico, a la luz de la memoria de un grupo de mujeres mayores.

Si bien la mayoría de trabajos de grado se sitúan en estudios de orden cualitativo (Varela y Jaramillo, Martínez, Cárdenas, Ramos y Osorio) —a excepción de Corredor que se enuncia desde un orden socio crítico—, este grupo de TG no solo se centran en la realización de estudios descriptivos o de orden etnográfico, también hacen un fuerte énfasis en generar aportes a estrategias creativas en las que los sujetos se piensan a sí mismos y, en algunos casos y como ya se dijo, aportan a procesos más amplios de transformación social. Este hecho ocurre debido a que la observación y reflexión permanentes del modo como se va desarrollando el proceso, les permite a los autores evaluar y ajustar, otorgando un lugar a la imaginación en la creación de nuevas situaciones artístico-educativas.

Por ello, se pueden entrever posibles relaciones con el campo de la EAV, desde la confluencia entre la investigación y la creación para la formación de sujetos políticos, la incidencia educativa en los contextos y la producción de conocimiento situado; esto es, reinterpretando a Haraway (1991), la posibilidad de cuestionar la idea de un conocimiento objetivo y de un objeto del conocimiento que se amplía a un actor y agente. Desde esta lectura, la aparente objetividad y neutralidad del conocimiento se desplaza a unas formas de conocer concretas, en donde el conocimiento tiene posibilidades para actuar políticamente, desde unos lugares de producción que implican al investigador y a quienes aportan a su ejercicio.

Por eso, el diseño y aplicación de las metodologías de este grupo de TG dejan de ser meros instrumentos

para la recolección de información en campo, para convertirse en estrategias de mediación educativa contextualizadas que toman, transversalmente, las particularidades formativas de la creación artística. Se puede afirmar que esa apertura metodológica centrada en la producción de conocimiento centrado en las particularidades de los sujetos y sus realidades inmediatas, se caracteriza por reivindicar la experiencia, validar lo cambiante, permitir la reflexión constante, articular los procesos analíticos e interpretativos desde la relación teoría-práctica, privilegiar al proceso más que los productos materiales o artísticos y por permitir la participación directa de los sujetos en el devenir metodológico.

En estas apuestas metodológicas se puede reconocer una *actitud etnográfica* por parte del investigador, en tanto lee los contextos y de allí genera acciones acordes con los sujetos, evidenciando un tipo de *actitud educativa sensible*, comprometida con la realidad del otro. Para Foster (2001), esta actitud se vincula con la figura de un *artista como etnógrafo*, el cual tiene como objeto de contestación la institución del arte y se presenta como un actor que, desde su hacer creativo, reconoce al otro cultural o étnico para comprometerse con este en relación con las instituciones hegemónicas, documentando y denunciando su realidad e identidad cultural. Según Schneider *et al.* (2006) estas posibles conexiones entre el arte y la antropología emergen a propósito del *giro etnográfico del arte contemporáneo*, representado por producciones artísticas que se construyen a partir de preocupaciones de orden antropológico.

Dichos intereses antropológicos se pueden evidenciar en los TG de Corredor (2011) y de Castiblanco y Varela (2015) quienes generan acciones artísticas desde el reconocimiento de problemáticas del territorio, Osorio (2012) lo hace desde asuntos de género y el cuerpo, Ramos (2012) lo desarrolla a partir de la problematización de la memoria colectiva, mientras que Martínez (2011) lo focaliza en la irrupción en las prácticas cotidianas en un contexto laboral.

El lugar del artista-etnógrafo en estos TG alude a una implicación directa del investigador, el cual también resignifica su experiencia como actor social, educador y creador —según el caso, a partir de la experiencia creativa logrado con los otros. En tal sentido, aquí la figura tradicional del artista se amplía, no solo a la de un docente e investigador, sino también a un sujeto político comprometido socialmente y, que siguiendo a Blanco (2001), se implica de diversos modos en la práctica artística para tensionar lo privado y lo público desde las figuras de un artista como experimentador (capacidad para interactuar con el otro), como informador (capacidad para narrar la experiencia del otro), como analista (capacidad para analizar la experiencia del otro) y como activista (capacidad para catalizar cambios sociales desde la participación del otro en el consenso).

En definitiva, las metodologías planteadas posibilitan el abordaje reflexivo con los sujetos de asuntos como el territorio, la cotidianidad, el género, el cuerpo, la memoria, los imaginarios sociales o el habitar. Dicho abordaje valida lo particular pues, más allá de buscar generalidades en la producción de conocimiento, los sujetos se narran para re-significar su lugar en el mundo desde estrategias narrativas o visuales específicas y contextualizadas.

Sobre las relaciones que establecen los conceptos y metodologías con el contexto

El contexto resulta central en estas investigaciones, articulando tema y metodología, toda vez que hay una manifiesta intencionalidad de trabajar con otros desde experiencias artísticas que

pretenden reconocer las particularidades de los sujetos y contribuir a su afirmación. Siguiendo a Ardenne (2006), esto tendría relación con la importancia que varias prácticas artísticas, en la actualidad, les otorgan a las realidades inmediatas en las que acontecen; para referirse a ellas, el autor usa el término de *arte contextual*.

A partir de lo anterior es de resaltar la primacía que los TG de Corredor (2011), Martínez (2011), Osorio (2012), Ramos (2012), Cárdenas (2015) y Varela *et al.* (2015) le otorgan a contextos particulares, en relación con los sujetos o comunidades participantes. Esas preocupaciones contextuales se dan en articulación con metodologías mixtas y exploratorias que integran diversos campos como las ciencias sociales, la educación artística y las formas de producción de los procesos artísticos.

Se puede inferir que los escenarios de educación informal en los que acontecen estos TG, incluyendo la propuesta de Varela *et al.* (2015) que ocurre en lo formal como otra posibilidad dentro de la institucionalidad de la escuela, apuntan a fortalecer la participación directa de comunidades a favor de la transformación social, como también a interpelar los sujetos, los cuales resignifican aspectos de su vida y crean miradas críticas y sensibles en relación con sus contextos. Estos escenarios, posibilitan gran flexibilidad para el acontecer de los proyectos.

El despliegue de estos escenarios se da en ámbitos como el comunitario (es el caso de Corredor), el laboral (como en Martínez), el artístico (como las apuestas de Osorio o de Cárdenas), el rural (Castiblanco y Varela) y otro relacionado con el trabajo con mujeres (Ramos). A lo anterior se añade la diversidad de poblaciones y grupos etarios en donde tienen lugar los procesos, por ejemplo, Corredor, Castiblanco y Varela, y Osorio se centran en niños y jóvenes, Martínez y Cárdenas en adultos y Ramos en mujeres mayores. Dichos participantes se agrupan y reflexionan colectivamente alrededor de un problema o situación de la realidad inmediata, pues las prácticas de carácter colectivo y comunitario en torno al arte

buscan una implicación con el contexto social, que persiguen, por encima de unos logros estéticos, un beneficio o mejora social y sobre todo, que favorecen la colaboración y la participación de las comunidades implicadas en la realización de la obra. (Palacios, 2009, p. 199)

Por ello, visibilizar el contexto, en función de las particularidades de estos ámbitos y grupos poblacionales, ocurre desde la visibilización de los sujetos y el interés por “hacer visible lo invisible”, es decir, evidenciar aspectos de la vida común que pasan desapercibidos en la cotidianidad. Lo cotidiano es, entonces, un campo de acción fértil puesto que las acciones están íntimamente ligadas al contexto; ello incentiva la apropiación de lo que vivencian y reflexionan los sujetos participantes. Este proceso ocurre desde las voces de los propios actores que el investigador reconoce y encamina según los asuntos temáticos que son de su interés y que confronta con los contextos; de aquí que, los relatos visibilizados a través de las experiencias artísticas son también un modo de enunciación de sujetos, en donde está presente el contexto. Siguiendo a Ramos (2013b), estas articulaciones metodológicas entre la creación y las narrativas también tienen una articulación conceptual entre investigar y crear que parten de “la aproximación al contexto, la relación con el otro (artista-espectador-investigador-investigado), el lugar del investigador-artista, la re-afirmación y re-significación de la subjetividad, los procesos de intersubjetividad y la tensión entre objetividad-subjetividad” (p. 58).

En lo anterior, el investigador hace las veces de mediador en los contextos, para favorecer los procesos de formación social y política de los sujetos; así, el lugar del docente en artes se amplía a un posibilitador que gestiona y desarrolla procesos educativos desde la creación. El investigador también se implica y su subjetividad se pone en juego y tensión dentro de los procesos, confrontándolo y generando preguntas sobre su quehacer como artista, educador e investigador.

La incidencia en los contextos dentro de este tipo de TG que se preocupan por la creación colectiva

y participativa, permite la ampliación del campo de la EAV. De ahí que la exploración de estrategias artísticas y creativas, que apuntan al reconocimiento de las realidades inmediatas y cotidianas, se entienden como lugar de posibilidades y modos de accionar desde las artes, mediante prácticas que se insertan en realidades inmediatas y que convocan mediante las interacciones de la vida diaria a un aquí y un ahora. En palabras de Laddaga (2006), los proyectos que implican formas de colaboración posibilitan la invención de mecanismos que articulan procesos de modificación de estados de las cosas locales.

Se puede decir que esta apuesta se presenta en sus posibilidades educativas, las cuales privilegian la práctica, tanto artística como investigativa, a la luz de la creación. Allí, el contexto se convierte en el insumo para el diseño y realización de prácticas y procesos de creación basados en el encuentro con el otro, que tienen lugar en la acción social y la reflexión por parte de los sujetos participantes, y del propio investigador, frente a temas como el territorio, la memoria, la cotidianidad, el cuerpo, el género o el habitar. Así pues, la práctica artística también se amplía, pues la idea del “arte por el arte” deja de ser la prioridad, para validarse en lo participativo y, en últimas, en los sujetos. Esto implica posicionar la función social del arte, su lugar en la transformación social y su capacidad para potenciar el fortalecimiento de los lazos colectivos y comunitarios. Finalmente, cabe decir que la expansión del campo de la educación artística de la mano de la creación artística y viceversa, en función de la formación de sujetos, no es más que pensar las relaciones arte-vida dentro de las complejidades y particularidades contextuales.

Sobre la Creación de otros

Interpretación de los trabajos de grado ubicados en el sub-eje Creación de otros

Prácticas artísticas comunitarias: un discurso pendiente

El TG realizado por Gabriel Forero Torres (2011) busca comprender el sentido de las Prácticas Artísticas Comunitarias (PAC), a partir de las narrativas de cuatro artistas colombianos que centran su práctica en contextos comunitarios. El estudio logra identificar una serie de factores que permiten caracterizar estas nuevas formas de abordar las artes desde su sentido y las dinámicas que desarrollan; el proyecto posee un carácter interpretativo y, en consecuencia, cualitativo, situado en un enfoque hermenéutico, el diseño metodológico corresponde a una investigación biográfica narrativa que recoge las narrativas de los participantes.

El abordaje teórico que el autor propone se basa en una reflexión profunda y crítica alrededor del concepto de (PAC), desde una perspectiva interdisciplinar; para ello, toma referentes que le ayudan a situar los conceptos de arte y comunidad, principalmente. Se puede decir que, en paralelo, se puntualiza sobre nociones ampliadas de la obra de arte, el artista, el espectador (la comunidad, para este caso) y el museo. En últimas, se abren miradas sobre la crítica y expansión de las prácticas artísticas contemporáneas a lo comunitario, lo contextual y la creación colectiva.

En cuanto al análisis, las categorías que señala Forero son de orden deductivo, las cuales estructuran todo el proceso de recolección de datos, de interpretación y de construcción de resultados, en contraste con la categoría emergente de *paradigmas pedagógicos*, desde la que se esbozan algunas relaciones entre enseñanza y aprendizaje en el desarrollo de las PAC.

Las reflexiones e interpretaciones que presenta el autor alrededor de su problema de investigación, que se centra en los sentidos de cuatro artistas sobre las PAC a partir de sus narrativas, dan cuenta de una postura sólida, argumentada y pertinente con el desarrollo y teorización de este tipo de prácticas artísticas y comunitarias. De esta manera, el proyecto articula las elaboraciones teóricas con los relatos de los artistas entrevistados, otorgándole importancia a la experiencia de estos como generadores de prácticas con comunidad.

Así pues, el principal aporte del trabajo de grado está en la identificación de unos rasgos característicos de las PAC, que aportan al campo del arte contemporáneo y sus posibles relaciones con la EAV. De ahí que el autor logre elaboraciones conceptuales propias y profundas que ayudan a la delimitación de las PAC que, para Forero (2011), no está tan clara en los discursos y prácticas del arte actual. El estudio contribuye a la reflexión teórica de las PAC, desde la revisión de experiencias concretas de arte realizado con comunidades, enfatizando en elementos alrededor de la creación colectiva y su carácter contextual, procesual, educativo, participativo, de circulación y, sobre todo emancipatorio. Lo anterior, en función de problemáticas locales problematizadas en la experiencia artística, la cual se inserta en la vida y la cotidianidad de los sujetos y grupos humanos específicos.

Por su lado, se puede afirmar que la metodología del trabajo de grado guarda coherencia con el objeto de investigación: la comprensión de los sentidos de las PAC desde las narrativas de experiencias profesionales y de vida de los artistas entrevistados. De ahí que, lo que Forero señala como entrevistas biográfico narrativas, resulten acordes para permitir la emergencia de “las voces de los artistas” (expresión usada por el autor). El proceso de recolección, así como su abordaje dentro de las fases analítica e interpretativa, permiten la

reconstrucción de la experiencia desde el relato, esta vez no desde los participantes y las comunidades en el desarrollo de las PAC, sino de la experiencia de artistas como gestores y actores que se sitúan en contextos determinados.

Podría afirmarse que el estudio de Forero se relaciona con estudios sobre arte, en tanto aporta, no solo metodológica, sino también epistemológicamente, a la comprensión de las PAC como prácticas del arte contemporáneo, con un proceder específico, que, esta vez, es visibilizado a través del análisis de narrativas. Además, tomando en cuenta que las PAC se insertan en escenarios diversos y particulares de lo informal, pensar el desarrollo de estas prácticas, implica el reconocimiento de contextos, comunidades y sujetos que se integran en distintos niveles del proceso creativo. Estas complejidades son puestas en relación y visibilizadas desde la voz de los artistas que median las experiencias en estos escenarios.

En cuanto a la población implicada en las PAC, o mejor los sujetos sociales que allí actúan, están representados en los artistas que gestionan, movilizan y retroalimentan la creación, pero también en los miembros de las comunidades participantes. El reconocimiento de esta diversidad de actores da cuenta de las maneras como se privilegia al contexto para el hacer artístico, lo que amplía nociones tradicionales de la relación entre creación, circulación y recepción del arte, dando cabida al intercambio directo con el espectador, en este caso una comunidad específica. Lo anterior deja ver un aporte teórico importante sobre la pertinencia de las PAC para los contextos, en donde las comunidades y los sujetos se agencian, generan miradas críticas sobre sus realidades y activan procesos de reflexión y acción que emergen de la creación colectiva para la emancipación y el reconocimiento del otro.

Se concluye que el TG permite reflexiones sobre la expansión del arte hacia otras comprensiones de la obra, el museo, el espectador y, sobre todo, el artista, el cual hace las veces de un actor que se sitúa en la realidad para mediar procesos sociales alrededor de problemáticas que las prácticas del arte señalan a la luz del contexto.

El TG realizado por Juan Carlos Pulido (2012) se interesa por comprender los sentidos que suscitan la Práctica Audiovisual Comunitaria y Local (ACL) de la ciudad de Bogotá D. C., como un referente que contribuye a la memoria social de la urbe; para ello, se analiza la producción audiovisual y las narrativas de los integrantes de cuatro colectivos de audiovisual. El estudio es de tipo cualitativo, con una metodología de corte hermenéutico narrativo.

Más allá de la ausencia teórica en relación con la práctica audiovisual y el ACL, el autor logra una profunda reflexión sobre los temas de memoria y ciudad, enfocándose en unos autores que podrían entenderse como centrales para el TG, entre ellos Ricoeur, Iglesias, Rizo, Schütz y Ardevol. A partir de allí, Pulido sitúa lo que comprende por cada uno de los conceptos que aborda, logrando dar un debate complejo, estructurado y amplio; con esto pone en diálogo diversas posturas de autores secundarios, que —al citarlos de forma indirecta— construye una mirada amplia desde una construcción proveniente de una pluralidad de campos de saber: la filosofía, la psicología, la sociología, el urbanismo, la antropología y la comunicación. Este engranaje conceptual deja ver una apropiación global del tema, entretejida y resumida desde una apuesta fenomenológica en torno al asunto central que estudia: la relación del ACL con la producción de memoria social de la ciudad. Es de resaltar las elaboraciones que Forero hace frente a lo que entiende por *fenomenología de la memoria*, en tanto se sigue una apuesta teórica delimitada y clara a partir de la propuesta de Ricoeur.

A pesar de que no se evidencia de forma directa el proceso de construcción de categorías (tanto las deductivas como las inductivas) con lo desarrollado en el capítulo de interpretación, es claro el esfuerzo por articular el marco teórico con los datos emergentes de los colectivos participantes en el estudio y sus productos audiovisuales. Asimismo, los procesos interpretativos insisten en validar la experiencia de los sujetos como habitantes de la ciudad, que es develada y vista de manera crítica dentro de la producción y difusión de las producciones audiovisuales, realizadas por integrantes de los colectivos de ACL junto con unas comunidades que participan en distintos niveles: producción, difusión, socialización y retroalimentación.

En efecto, lo concluido por el autor se muestra coherente con la construcción conceptual, dando cuenta, en especial, de los planteamientos teóricos sobre la fenomenología de la memoria y los aportes desde el campo de la comunicación. Esta coherencia entre teoría y hallazgos permite pensar el lugar del ACL en los procesos de construcción de memoria social, en función de unas subjetividades e intersubjetividades que se narran desde la imagen audiovisual, a la luz de un contexto urbano y de unos sujetos particulares.

En este sentido, además de contribuir a las compresiones del carácter documental de la práctica del ACL, el TG aporta a la problematización de varios asuntos —todos pertinentes para el campo de la EAV—: las relaciones entre la memoria y sus representaciones visuales; la producción de concurriendo en torno al otro dentro de una perspectiva etnográfico-visual; los modos de concebir unos procesos comunicacionales alternativos, que median las posibilidades para la construcción de subjetividades e intersubjetividades en contextos específicos; y la pertinencia de la imagen en movimiento, desde su producción, circulación y recepción, para la reflexión sobre las realidades sociales. Por otro lado, a pesar de enunciarse como investigación narrativa, por las características del documento y la manera como se enuncia el proceder metodológico,

el TG puede relacionarse con un estudio de orden descriptivo mediante fuentes documentales y vivas; todo esto en contextos particulares de Bogotá D. C. y desde el análisis de la producción audiovisual de varios colectivos de la ciudad. Aun así, el carácter narrativo mencionado en la metodología del proyecto puede estar dado en las posibilidades de ACL para dar cuenta de los sujetos que visibilizan sus realidades desde la imagen.

Cada una de las fases propuestas en el tratamiento de la información resulta pertinente con el tipo de fuentes documentales y vivas que conforman en corpus de datos recolectados; esta misma coherencia se evidencia en la selección de las unidades de análisis, representadas en los colectivos de producción audiovisual y algunas de sus piezas visuales, las cuales dialogan con referentes teóricos dentro del proceso interpretativo. En consecuencia, el desarrollo metodológico se muestra sistemático, dando cuenta de una complejidad interpretativa que vincula y da prioridad a elaboraciones teóricas profundas que aportan al campo de la EAV.

El TG permite una comprensión detallada de las maneras como la producción audiovisual se inserta en ámbitos comunitarios y, por tanto, en un escenario informal. Tales experiencias validan, desde las narrativas orales y visuales, las particularidades de los contextos sociales y los sujetos que allí se hallan inmersos, con el fin de visibilizar y comprender, de forma crítica, problemáticas, procesos relacionales, formas de comunicación y, en especial, las memorias e identidades que circulan y se muestran cambiantes en los espacios de la ciudad.

En cuanto a los sujetos vinculados en los procesos alrededor de ACL, que van desde comunidades de mujeres, población LGTBI, grupos de jóvenes o niños, los integrantes mismos de los colectivos, entre otros, además de dar cuenta de una diversidad de grupos etarios y de diálogos intergeneracionales, permiten reconocer una incidencia alrededor de la reflexión sobre la imagen audiovisual como forma de comunicación y de construir memoria social desde sus procesos de producción, circulación y recepción. Por ello, pensar la imagen en movimiento como una forma de conocimiento de la realidad, en función de las dinámicas internas de las comunidades y las particularidades de los contextos,

permite validar las experiencias cotidianas de los sujetos y de las colectividades para resignificar y encontrar modos de narrarse, de configurarse y de transformarse, en este caso en torno a la memoria social urbana.

Las prácticas de sí en el dispositivo de arte relacional: encuadre de mujeres

La indagación realizada por María Clara Méndez Álvarez (2015) reflexiona sobre la experiencia pedagógica “Encuadre de mujeres”. Allí se identifican y caracterizan las prácticas presentes en dicha experiencia para comprender su papel en la construcción del *ser* y singularización de las subjetividades de las participantes. Como una investigación cualitativa de corte hermenéutico, se toma como metodología la observación participante durante las sesiones del dispositivo pedagógico “Encuadre de mujeres”.

Méndez (2015) estructura su estudio con base en cuatro conceptos principales relacionados: *las experiencias del sí*, entendidas como lo que lo sujetos entienden de sí mismos; *las practicas* o acciones que influyen al sujeto para reconocerse o reconfigurar su experiencia de sí; *los dispositivos* como escenario o campo de relaciones donde unos otros influyen y determinan las prácticas; y *la micropolítica* enfoque que busca hallar experiencias del sí que surjan saliendo de las reglas establecidas por los dispositivos. Con base en esto, se reconoce un proceso de conceptualización riguroso durante todo el análisis, donde la autora cuestiona constantemente sus propios hallazgos a la luz de las posturas de sus referentes teóricos, especialmente Foucault y Deleuze, lo que le permite generar inferencias fundamentadas en su propia experiencia dentro del proceso investigativo, relacionando y poniendo en diálogo las posturas filosóficas de los autores revisados frente a la construcción de la subjetividad en el dispositivo pedagógico estudiado.

Por otro lado, se observa que, aunque el objetivo de la autora no es generar reflexiones en torno al arte terapia, es capaz de retomar algunos principios de esta práctica para poder reconocer en el dispositivo pedagógico que analiza la experiencia del sí, desde una perspectiva filosófica donde el sujeto es capaz de curar

aquello que lo afecta a partir de la creación y reflexión desde una práctica artística. Además, se resalta el interés de la autora por relacionar la experiencia del sí desde una perspectiva filosófica que recaba en la subjetividad de los sujetos, con una visión política que surge de la experiencia de cada mujer en el proceso que lleva a cabo dentro del dispositivo pedagógico, reconociendo así que, dentro del proceso de reconocimiento de sí mismas y de hacer frente a sus problemáticas, se configuran como sujetos políticos que salen de una experiencia de vida aparentemente definida, para reconocerse independientes y actoras protagonistas de sus decisiones, tanto en la vida personal como en los mismos ejercicios propuestos dentro del dispositivo pedagógico.

En cuanto a la metodología utilizada, la cual hace uso de la observación participante, se encuentra pertinente para el objetivo de la investigación, debido a que al intentar reconocer, a través de un dispositivo pedagógico un proceso de subjetivación que da lugar a la transformación de la experiencia del sí, el estar inmerso en la práctica puede ayudar a propiciar entre la investigadora y las participantes relaciones que le permitan entender de una manera distinta las reflexiones de las participantes. El proceso llevado a cabo por el dispositivo pedagógico “Encuadre de mujeres” genera, a través de la participación de la autora, el estado de encuentro propuesto por Bourreaud (en Méndez, 2015), el cual permite tanto a la autora como a las participantes promover relaciones, interacciones y diálogos entre unas y otras y, además, consigo mismas.

Lo anterior lleva a reconocer la pertinente relación que establece la autora con el arte relacional, que, en este caso, propicia un espacio de encuentro para la redefinición de la experiencia del sí desde la misma estrategia investigativa. Por otro lado, aunque la autora no lo nombre de esta manera, se infiere que el trabajo tiene un corte etnográfico, dado que busca investigar las prácticas de un grupo que lleva a cabo un ejercicio común y tiene unos antecedentes y objetivos comunes, desde su propia participación, estudiando las prácticas del sí desde su papel activo en el mismo dispositivo que estudia.

Se reconoce que la investigación propone una mayor atención al carácter mediador de la pedagogía, como potenciadora de prácticas que inviten al sujeto a observarse y narrarse y no como una entidad productora de sujetos específicos. El enfocar la mirada en los tipos de prácticas y en cómo estas funcionan en la construcción del sí mismo, en este caso cuestionando el papel de la mujer como subordinada del patriarcado, permite a la autora preguntarse si los procesos de formación permiten a la mujer formarse en singularidad, o, por el contrario, imponen una forma genérica del ser o el deber ser.

Así pues, la autora encontró que el papel central de la práctica, como el elemento real que le ha permitido a las participantes generar una transformación en el discurso sobre sí mismas, fue en realidad el discurso configurado por la palabra, como insumo a través del cual las participantes se describieron, hablaron sobre sus memorias y sentimientos. En este sentido, los dispositivos artísticos utilizados desde la fotografía constituyen, para la experiencia del sí, un dispositivo, que se construye en un sentido amplio más allá de la herramienta que incitó el ejercicio de reflexión.

Se concluye que estas prácticas son capaces de hacer que la experiencia del sí cambie de la enfermedad a la sanación en un proceso que va de reconocer y “confesar” la violencia de la cual se ha sido víctima, la cual, aunque haya ocurrido en el pasado, tiene repercusiones para la vida

presente del sujeto. Por tanto, una práctica enfocada en el sí mismo le permite liberarse y conducirse de manera distinta.

Dado el carácter del contexto analizado por la autora, cabe relatar que este tipo de reflexiones que permite el TG lleva a entender que el papel de la pedagogía y la formación de la mujer deben reconocerse no solo desde la escuela como institución que, socialmente, está encargada de la educación en la infancia y adolescencia, sino también como sucede aquí. Estos espacios educativos informales o iniciativas barriales enfocan la mirada a la población adulta, entendiendo que otro tipo de espacios permiten y necesitan de prácticas que posibiliten la resignificación del ser mujer en una sociedad marcada por el patriarcado.

Aportes de las Artes Plásticas Visuales en procesos de sensibilización, reparación simbólica y construcción de la memoria

El TG propuesto por Diana Córdoba Bohórquez (2016), se enfoca en identificar los aportes que hacen las artes plásticas visuales a procesos de reparación simbólica, sensibilización y construcción de la memoria en comunidades víctimas del conflicto armado en Colombia, desde el estudio de las iniciativas artísticas fundamentadas en la participación. La investigación es cualitativa, de orden fenomenológico-hermenéutico y guarda correspondencia con la investigación documental.

El marco teórico del trabajo de Córdoba logra situar las tres categorías centrales del trabajo de grado: víctimas, memoria y arte plástico visual, profundizándose en la conceptualización de este último. Este abordaje articula diversos campos de saber, especialmente desde la teoría y crítica del arte, las ciencias sociales y el derecho.

En cuanto al proceso de análisis e interpretación, la autora hace un énfasis en un nivel descriptivo de las tres experiencias artísticas que estudia, presentando elementos relevantes de cada obra que obedecen a las categorías de contexto para referirse al dónde ocurre la experiencia, a artistas-gestores-actores para situar con quiénes y a la presentación de las prácticas y manifestaciones del arte plástico visual para hablar del qué y

el cómo de las iniciativas. Por otro lado, la autora logra comprensiones de orden interpretativo al enunciar y reflexionar sobre los aprendizajes, es decir la producción de conocimiento, al interior de cada experiencia artística. Estas mismas lecturas interpretativas se dan cuando se identifican los aportes de cada iniciativa a los procesos de construcción de memoria.

Se puede decir que el principal aporte del TG está en las reflexiones logradas de prácticas artísticas que abordan las memorias del conflicto armado, en las cuales se le da primacía a la participación de las víctimas, más allá de espectadoras o receptoras del arte, para ubicarlas como creadoras y sujetos activos en la producción artística en torno al reconocimiento y resignificación del pasado.

Por otro lado, el proyecto, por su naturaleza documental, hace uso de fuentes de información primarias y secundarias que permiten dar cuenta del problema de investigación, en donde las unidades de análisis (las obras de Magdalenas por el Cauca, Cartografías de la Memoria y Cuerpos Gramaticales) no solo se presentan desde unos criterios de selección sólidos, sino que también tienen pertinencia para el contexto analítico, relacionado con la participación de las víctimas, la construcción de memoria y los aportes a la reparación simbólica. También hay que resaltar el tratamiento de la información en su fase de análisis, el cual articula conceptos del marco teórico, las fuentes documentales y las descripciones y reflexiones de la autora.

El carácter documental del trabajo convierte al proyecto en un estudio sobre arte, apuesta que aboga por el análisis teórico de prácticas artísticas para complejizar la creación desde una mirada crítica y reflexiva que, en este caso, aporta al campo teórico del arte contemporáneo.

Por estar en un escenario de orden documental, el TG articula la investigación con la creación desde estudios sobre arte, aportando al campo del arte contemporáneo en función de la relación entre la teoría (a partir de diversos conceptos provenientes de las ciencias sociales y el arte) y la práctica (experiencias artísticas que acontecen en diversos contextos y en función de las particularidades de sujetos y grupos

sociales). De ahí que el proyecto logra analizar, desde una mirada reflexiva e introspectiva a partir de los documentos que registran las obras, los procesos de empoderamiento de las comunidades, la formación de sujetos políticos que reflexionan sobre su propia realidad y contexto, y los procesos de construcción de memoria del conflicto armado colombiano desde el desarrollo, circulación y recepción de prácticas artísticas que involucran de forma directa a las víctimas.

De esta manera, la experiencia artística se muestra en sus posibilidades para visibilizar hechos del pasado y dar cabida a nuevos lugares de enunciación de las víctimas. Por ello, los aportes hechos por Córdoba en su investigación permiten entender las posibilidades de las prácticas del arte en procesos educativos alrededor de la producción y mirada crítica sobre la memoria del conflicto armado colombiano, desde las voces de los mismos actores y contextos. Allí, se redefine la figura del artista como gestor de las experiencias, las obras se expanden a formas simbólicas y procesuales que aportan a la reparación simbólica y, finalmente, la creación colectiva emerge como eje central para hablar de memorias personales, colectivas e históricas. Lo anterior permite comprender el arte en función del contexto actual del país y la firma e implementación de los acuerdos de paz.

Comunicación e interacción en propuestas de arte digital interactivo. Estudio de tres obras en el ámbito nacional

En su proyecto de investigación Eliana Parra Junca (2012), se pregunta por el rol del espectador dentro de una propuesta de Arte Digital Interactivo (ADI), ya que, al observar algunas obras a nivel local, se da cuenta de la ausencia de interacciones entre espectadores con la obra. Es una pesquisa de tipo cualitativo y de corte hermenéutico que usa como estrategia metodológica la videografía.

Partiendo de la conceptualización realizada por Parra (2012) sobre el ADI, este se entiende como el lugar donde la obra artística permite la comunicación e interacción de los espectadores, en este caso interactores, gracias a una interfaz digital que programa la obra según las intenciones del autor. Así, se genera un espacio de comunicación donde los sujetos se transforman de observador pasivo a interactivo, tanto con la obra como con los demás participantes de ella, logrando así un proceso de creación constante. Según esto, se reconoce el interés que la autora propone, a lo largo del trabajo, por encontrar en el proceso de comunicación del ADI un espacio de arte relacional que surge a partir de dispositivos tecnológicos y digitales, pensando en el rol activo del espectador desde el concepto de inter-actor.

Aunque la autora encuentra discordancias entre los autores revisados para la construcción conceptual del proyecto y el objetivo de este, dado que estos se enfocan en entender la interacción específicamente en la relación obra espectador, Parra (2012) reconoce que el ADI tiene la posibilidad de generar procesos de interacción entre los participantes que se encuentran en el mismo espacio donde se desarrolla la obra artística, más allá de la relación autor-imagen-espectador. Por tanto, se reconoce un aporte importante al salir del esquema convencional y arriesgar su punto de vista respecto a las posibilidades comunicativas e interactivas que puede llegar a tener el ADI.

Por otro lado, el trabajo muestra un proceso riguroso en su proceder metodológico que involucra diferentes métodos y técnicas de investigación que permiten la triangulación de la

información desde diferentes fuentes. Se aprecia una coherencia estructural con las categorías de la investigación del marco teórico para llevar a cabo el proceso interpretativo, además de ser coherente al realzar la recolección de datos desde la observación participativa, reconociendo en este proceso un acercamiento a las relaciones humanas que busca encontrar a partir del ADI. El proceso metodológico, desde la observación participante y entrevistas, le permitió a la autora acercarse a las fuentes de información de manera directa, creando el tipo de relaciones e interacciones humanas que busca reconocer en su proyecto de investigación.

Puede reconocerse en la triangulación de los datos un tejido estructural entre el *corpus* conceptual y la interpretación, generando interacciones desde el mismo proceso metodológico. Sin embargo, aunque su metodología se posiciona desde la videografía también como método de análisis, en este proceso lo audiovisual funciona también como documento en función del análisis de contenido, es decir, la videografía sirve a su vez como recurso metodológico y brinda el insumo documental que se analiza. El proceso de análisis a partir de la videografía fundamentada en la triangulación de los datos propuesta por Cisterna (en Parra, 2012) permitió a la autora crear un panorama amplio de información para reconocer desde diferentes perspectivas y, con una mirada crítica, las relaciones de comunicación e interacción que pueden o no generar en los proyectos de ADI.

Las interpretaciones de estos datos en el estudio permiten reconocer los aportes para un desarrollo conceptual y técnico en el ámbito artístico a partir de las propuestas de ADI, contribuyendo al desarrollo de prácticas de artistas, críticos, curadores y demás personas que se involucren en la implementación de este tipo de propuestas, teniendo como prioridad los aspectos en torno a la configuración de lo relacional, desde la interacción de los interactores.

El contexto en el cual está inmerso el estudio es un escenario informal, el XI Festival de imagen de Manizales, donde se hace énfasis en las propuestas artísticas digitales interactivas, observando las dinámicas de las personas que allí interactúan, además de realizar entrevistas a los autores y expertos en el tema.

Gracias a la relación que la autora hace respecto a la población observada, junto con las categorías de interactor y comunicación, abre la posibilidad de reconocer y desarrollar, a partir del ADI, un proceso pedagógico artístico basado en las interacciones humanas que pueden detonar las prácticas artísticas que hacen uso de la tecnología, pensándose en procesos pertinentes en la actualidad donde hay una mayor cercanía con los dispositivos digitales. Así pues, se resalta la conclusión presentada por la autora donde manifiesta su intención de generar una mayor cercanía entre los sujetos en un mismo espacio tiempo, ya que los dispositivos digitales han llegado a distanciar a los sujetos, paradójicamente, cuando estos se encuentran físicamente cerca, mientras que cuando estos se encuentran lejos, los dispositivos digitales tienden a “unir”, apostando por rescatar, a partir del arte y la relación, las relaciones humanas que la era digital ha transformado. Por último, se resalta el tema propuesto por el TG, dado que es innovador al tratar la temática del ADI en la Licenciatura en Artes Visuales.

Reflexiones en torno a la experiencia del arte contemporáneo: la mirada de los espectadores de algunas exposiciones de Bogotá D. C.

El TG de Julie Sanabria Rodríguez (2012) se propone entender la experiencia de vivir una obra de arte y una exposición como un aprendizaje para el sujeto. Para ello se busca comprender la mirada de espectadores de arte contemporáneo en cinco muestras de algunos espacios expositivos en la ciudad de Bogotá D. C. El enfoque de investigación corresponde a un estudio de caso colectivo, haciendo uso de entrevistas estructuradas a espectadores.

En esta pesquisa se reconoce que el marco teórico logra tener una articulación entre los dos grandes asuntos que aborda la autora: la mirada y el arte contemporáneo, poniendo en relación diversos campos de saber que van desde perspectivas más cognitivas, psicológicas y educativas hasta abordajes de la filosofía y estética del arte. De igual modo, los abordajes conceptuales planteados se aterrizan y concretan en una elaboración propia sobre una serie de aspectos o

categorías de la percepción, referidas a la experiencia, la forma, las motivaciones y el juicio, que funcionan como apuesta para el análisis. Cada concepto —que corresponde a categorías de análisis— y los elementos que los componen, logran poner en diálogo diversas apuestas de autores y teorías que, en principio podrían parecer dispares, por ejemplo, apuestas provenientes de teorías de la percepción, la motivación, la recepción literaria, la Gestalt, entre otras. Las categorías conceptuales inciden, por tanto, de forma directa en todo el trabajo analítico e interpretativo y estructura de principio a fin el TG, incluyendo objetivos y conclusiones, lo que convierte el estudio en un análisis que privilegia lo deductivo.

Por su lado, el hecho de hablar de un enfoque epistemológico que orienta el diseño metodológico permite que el desarrollo del trabajo de campo tenga un sentido claro, pues se basa en lo interpretativo que es abordado desde una perspectiva histórico-hermenéutica; cosa que permite entender la complejidad metodológica desde un respaldo teórico. Así, la selección del caso y las unidades de análisis que lo componen, resultan de un ejercicio articulado entre la experiencia en campo y el marco teórico, en especial con lo dicho sobre arte contemporáneo y la complejidad de las prácticas que abarca. En consecuencia, el proceso de tratamiento de la información tiene un fuerte énfasis en lo deductivo, dialogando y dando cabida a lo emergente e inductivo, tanto el trabajo de campo como el análisis y la interpretación guardan coherencia con las categorías y cada uno de los tres niveles interpretativos propuestos por la autora, complejizando la naturaleza de los datos y contrastando directamente con las construcciones teóricas.

Por hallarse en un contexto de educación informal, concretamente en espacios expositivos del arte contemporáneo en Bogotá D. C., como galerías y museos, en su TG, Sanabria logra reflexionar sobre la experiencia de los espectadores y su relación con el campo educativo, en especial, con los procesos de aprendizaje a la luz de la recepción y circulación de la obra. El estudio del caso de la mirada del espectador resulta articulado con la experiencia de los espectadores, que integra un público en general, representando diversas generaciones y grupos etarios. Dicha experiencia se relata y analiza desde los testimonios, lo cual da elementos para complejizar los contextos educativos del museo y su pertinencia para el quehacer de los licenciados en artes visuales.

Interpretación general del sub-eje Creación de otros

Sobre la construcción conceptual

Los TG que se ocupan por la *Creación de otros*, se caracterizan por poseer una calidad argumentativa y reflexiva en el orden investigativo de las ciencias sociales y el estudio teórico del arte. Toman lo descriptivo, analítico y crítico para reconstruir y problematizar la experiencia de creación formulada por otros sujetos, en función de dos tipos de problemas de investigación. El primero parte de la comprensión de iniciativas artísticas o educativas que resultan de propuestas de artistas o gestores en contextos comunitarios. Aquí se ubican los TG de Forero (2011), quien indaga por el sentido de las prácticas artísticas comunitarias desde las voces de tres artistas; Pulido (2012) realiza un análisis de los sentidos de la práctica audiovisual comunitaria y local de cuatro colectivos de audiovisual en Bogotá D. C.; Méndez (2015) reflexiona sobre una experiencia pedagógica con mujeres sustentada en dispositivos artísticos;

y Córdoba (2016) que, por medio de la revisión de tres prácticas artísticas de carácter participativo que vinculan a comunidades víctimas del conflicto armado en Colombia, identifica los aportes de las artes plásticas visuales a procesos de reparación y de la memoria. El segundo tipo de problemas de investigación se ubica en contextos expositivos, museísticos y de circulación o recepción del arte, este es el caso de Parra (2012) que se pregunta por el rol del espectador dentro de una propuesta de Arte Digital Interactivo (ADI) y Sanabria (2012) que se centra en la mirada de espectadores de arte contemporáneo en cinco exposiciones en la ciudad de Bogotá D. C.

Estos análisis, según el caso, estudian las relaciones y tensiones entre elementos propios de la creación y recepción de la creación artística, es decir, artistas, actores sociales, espectadores, procesos y producciones artísticas. Los estudios en mención producen conocimiento teórico desde reflexiones profundas sobre prácticas —la mayoría fuera del museo y solo una en contextos museísticos: el TG de Sanabria— o conceptos propios del campo del arte contemporáneo, en articulación con otras elaboraciones teóricas provenientes de las ciencias sociales y humanas. Así, por ejemplo, Forero (2011) se sitúa en el concepto de comunidad, Pulido (2012) toma los conceptos de memoria social y de ciudad, Méndez (2015) aborda conceptualizaciones sobre la experiencia de sí y la subjetividad; y Córdoba (2016) trabaja en articulación con elaboraciones teóricas sobre memoria, la reparación simbólica y la sensibilización.

En este abordaje conceptual, los autores articulan estas categorías con las prácticas artísticas que se analizan, las cuales también tienen una reflexión teórica profunda dentro de los marcos teóricos o reflexiones interpretativas. De ahí que los problemas de investigación aborden experiencias artísticas como las prácticas artísticas comunitarias (Forero, 2011), la práctica audiovisual (Pulido, 2012), el arte visual y plástico en relación con procesos sociales (Córdoba 2016), el arte digital (Parra, 2012), las obras de arte contemporáneo en espacios expositivos (Sanabria, 2012) o una experiencia pedagógica que se basa en dispositivos artísticos desde la práctica fotográfica (Méndez, 2015). Como

se puede notar, estos asuntos provienen del orden de la creación y se vinculan con los otros, quienes también hacen parte del problema (hay que recordar aquí los TG revisados en el aparatado anterior que se preocupaban por la creación con otros).

Este abordaje está en función de propuestas de creación o mediación pensadas desde la alteridad (tal y como se explicó en los TG que se preguntan por la creación con otros), que son abordadas por un investigador que no se involucra directamente con los procesos creativos, sino que los analiza respetando las particularidades de los participantes en la experiencia de los otros: artistas, participantes o espectadores. Por ello, los TG de este grupo se centran en experiencias que involucran a diversos sujetos en procesos creativos como Forero (2011), Pulido (2012), Méndez (2015) y Córdoba (2016), pero también en los modos como los sujetos se vinculan con el proceso de recepción de artefactos artísticos, como ocurre con Parra (2012) y Sanabria (2012). Estos dos modos de abordaje conllevan a pensar en dos tipos de análisis: *estudios sobre procesos de creación y estudios sobre procesos de recepción*.

Otra particularidad de estos TG es que, tanto la formulación del problema como la construcción teórica y los procesos analíticos e interpretativos, se enmarcan desde una perspectiva interdisciplinar y transdisciplinar, la cual integra distintos campos de saber, en especial, la teoría, la crítica y la historia del arte contemporáneo, con la filosofía y las ciencias sociales y humanas (derecho, psicología, sociología, urbanismo, antropología, comunicación, psicología, educación, etc.). Este abordaje multidisciplinario tiene que ver con la difuminación de las fronteras del arte y otros saberes, para abogar por la construcción de un análisis social y políticamente situado de las prácticas artísticas (Bugnone *et al.*, 2016). Al respecto, Richard (2014) invita a pensar el arte latinoamericano desde el concepto de *frontera*, es decir, desde lo transdisciplinario. Para la autora, las reflexiones sobre el arte se muestran flexibles desde las proximidades, traspasos e hibridaciones de saberes que dialogan para evitar la totalización del conocimiento, generando lecturas más amplias y complejas del arte en la cultura y la sociedad.

Desde esta perspectiva, los TG logran articular un panorama teórico propio que se nutre y construye con ejercicios narrativos, a veces documentales, de espectadores, artistas o participantes en la creación, los cuales son sujetos que hacen parte de la investigación. Llama la atención cómo los autores ponen en tensión niveles descriptivos de las experiencias creativas estudiadas, con niveles analíticos e interpretativos alrededor dichos procesos, tomando como referencia la postura de los investigadores, la cual dialoga con lo dicho por los autores en sus marcos teóricos. En este mismo proceso se entremezclan niveles conceptuales de orden deductivo e inductivo que, respectivamente, son producidos en la teoría y en el trabajo de campo.

Se puede decir que el tipo de conocimiento que producen estos TG se basa en reconstruir la experiencia creativa para documentarla, describirla y comprenderla. Esto conlleva a generar reflexiones desde una mirada externa que posibilita cualificar la experiencia, retroalimentar los procesos y, sobre todo, fijar puntos de quiebre que dan cabida a perspectivas críticas sobre la creación artística o procesos educativos-artísticos. Por ello, su principal contribución es la conceptualización de la práctica creativa, tomando como referencia experiencias concretas: las prácticas artísticas comunitarias de tres artistas colombianos (Forero, 2011), la práctica audiovisual de cuatro colectivos bogotanos (Pulido, 2012), una experiencia pedagógica y artística desde la fotografía con mujeres en la localidad de Usme (Méndez, 2015), tres prácticas artísticas participativas en torno a las víctimas del conflicto armado en varias regiones del país: Medellín, Bogotá D. C. y el Valle del Cauca (Córdoba, 2016), el ejercicio interactivo de una propuesta de arte digital expuesta en Manizales (Parra, 2012) y la experiencia de los espectadores de las obras de arte contemporáneo que hacían parte de cinco escenarios expositivos en Bogotá D. C. (Sanabria, 2012).

Muchas de las reflexiones a las que desembocan este tipo de reflexiones sobre la creación, tienen que ver con las posibilidades y encuentros con el campo de la educación, poniendo de manifiesto vinculaciones entre enseñanza y aprendizaje en la creación y recepción del arte, su función social y transformadora, la resignificación de los sujetos y sus realidades, la formación de sujetos políticos o el lugar de dispositivos pedagógicos en la creación.

Sobre la construcción metodológica

Las metodologías de los TG que analizan la creación de los otros están fundamentadas en la comprensión de fenómenos, sentidos, miradas, etc. en torno a las experiencias de los sujetos en procesos creativos o artísticos alrededor de la participación de los sujetos y en la circulación del arte.

Tanto los procesos descriptivos como analíticos, presentes en estos TG, permiten entender la experiencia de diversos sujetos (artistas, mediadores, participantes en la creación o espectadores) que se relacionan de diversas maneras con la producción o recepción de procesos creativos. Este carácter documental y analítico posibilita complejizar los datos recolectados, que provienen de diversas fuentes: *narrativas de actores*, como en el caso de Sanabria (2012) que entrevista a espectadores o Forero (2011) o Pulido (2012), quienes entrevistan a artistas y productores; *observación en campo*, tal y como Méndez (2015) lo hace a partir de observación participante o Parra (2012) cuando observa la interacción de los espectadores con una pieza de arte digital; *documentos audiovisuales de registro de prácticas y obras* como ocurre en los casos de Córdoba (2016), que revisa material documental de las prácticas que analiza y *el análisis*

directo de obras, prácticas o productos visuales, por ejemplo, Pulido (2012) que examina, detalladamente, parte de la producción audiovisual de los colectivos que estudia. Esta diversidad de formas de recolección de información permite que los autores realicen las triangulaciones desde diversas fuentes, tanto primarias como secundarias.

La creación de diversas formas de aproximación a la experiencia, por parte de los investigadores, se da desde diseños de investigación puramente descriptivos, tomados de la investigación narrativa (Forero y Pulido), la investigación documental (Córdoba), los estudios de caso (Sanabria), otras de un corte etnográfico (Méndez) o exploratorias desde el análisis del registro audiovisual (Parra). Dichas metodologías tienen lugar en dos modos de proceder; por un lado, desde la implicación directa como observadores y por el otro —como ocurre en la mayoría de los casos— a través de la implicación indirecta mediante la revisión de documentos o testimonios de los sujetos que vivenciaron lo ocurrido.

Este esfuerzo por entender la integralidad de la experiencia le implica a los investigadores un esfuerzo por comprender una serie de relaciones, encuentros, procesos, etc. que él no vivenció (a excepción del caso de Méndez, quien participó en los talleres que observó), pero que, gracias a su mirada externa, puede percibir en su generalidad y complejidad en un espacio-tiempo distinto, generando la posibilidad del extrañamiento sobre la experiencia. Siguiendo a Kohan (2007) el *efecto de extrañamiento*² provocado por una mirada microscópica, vuelve ajenos los objetos (en este caso la experiencia artística), extraños y poco familiares, hasta el punto de parecer otros.

Se podría inferir que los diseños metodológicos propuestos en estos TG se relacionan con estudios sobre arte. Para Borgdorff (2010), este tipo de investigaciones, caracterizadas por la reflexión y la interpretación de la acción, buscan extraer conclusiones sobre la práctica

artística, a partir de una distancia teórica que separa al investigador con el objeto de investigación; este tipo de estudios corresponde a una investigación científica social sobre las artes (Borgdorff, 2010) que, siguiendo a Bugnone y Capasso (2016), se sitúa en el campo de los estudios sociales del arte, lo que implica una construcción de una metodología cualitativa transdisciplinar y articuladora de distintos saberes y campos como la antropología, la sociología, la filosofía, las teorías críticas, la historia del arte, etc.

Desde esta perspectiva, hay que decir que los TG de Forero, Pulido, Méndez, Córdoba, Parra y Sanabria, corresponden a estudios sobre el arte en torno a prácticas artísticas o procesos de creación para complejizarlos y crear miradas críticas y reflexivas de estos, aportando, en este caso, al campo del arte contemporáneo. De ahí el énfasis que hacen estos autores en el análisis y la interpretación, en función de un problema, la teoría y la selección de casos o unidades de análisis. La coherencia, rigurosidad y sistematicidad que los caracteriza, tal vez tenga que ver con el carácter teórico y la pertinencia de la investigación social que plantean estos estudios.

Sobre las relaciones que establecen los conceptos y metodologías con el contexto

Dada las particularidades de los TG que se ubican en este grupo, es claro que la reiteración de los escenarios informales, ya sea en ámbitos de trabajo comunitario (este es el caso de Pulido), con mujeres (experiencia de Méndez), el artístico (como lo hace Parra y Cárdenas) o el de circulación (TG de Forero y de Sanabria), le otorgan al contexto un significado específico, en tanto estos proyectos emergen como posibilidad para la comprensión de las relaciones y posibilidades que los sujetos establecen con respecto a la creación y recepción de prácticas y procesos de mediación artística o educativa.

En este sentido, visibilizar la experiencia de los artistas, de participantes en la creación o de los espectadores, es uno de los aportes de estos TG, pues se ocupan del análisis del lugar de estos actores dentro de la creación y, por tanto, de los contextos. De ahí que estos proyectos contribuyan, en gran medida, a

2 Si bien la reflexión del autor está centrada en algunos de los textos de Walter Benjamin —entre ellos *Infancia en Berlín*— para pensar el extrañamiento de la ciudad, aquí sus postulados pueden ser útiles al momento de entender los modos de aproximación a la experiencia de las prácticas artísticas analizadas en los TG.

la reflexión de las dinámicas y complejidades dadas entre actores-creación, acorde con las realidades sociales que inciden en las prácticas y mediaciones dentro y fuera del museo. Ejemplos de esto es la revisión de las prácticas artísticas participativas con víctimas que hace Cárdenas (2016) en relación con el conflicto armado, las dinámicas y problemáticas sociales que aparecen referidas en la producción audiovisual que Pulido (2012) estudia, las realidades y subjetividades de varias mujeres que Méndez (2015) señala cuando fija su atención en una experiencia pedagógico-artística, o los modos como, según Forero (2011), los artistas hablan de problemáticas sociales a través de prácticas artísticas de carácter comunitario.

Otra de las contribuciones en la construcción de conocimiento de estos TG está en situar reflexivamente la producción artística y creativa en contexto, pues citando nuevamente a Ardenne (2006), un arte contextual es aquel que se ocupa de crear relaciones inmediatas, directas y sin intermediarios entre las realidades sociales y las obras. Esta afirmación tiene mucho ver con las prácticas que estos TG revisan, pues más allá de representar los contextos, las experiencias analizadas cuestionan la realidad, preocupándose por los sujetos, los grupos y sus dinámicas sociales. La mirada al contexto desde el arte también critica la institución artística tradicional y la idea de un *espectador silencioso* que observa pasivamente una obra (Laddaga, 2006) para convertirse en hacedor y participante en la creación y la reflexión de situaciones tomadas del contexto.

Siguiendo lo anterior, y para el caso de los *estudios sobre procesos de creación*, como ya se dijo, aquí se inscriben los TG de Forero (2011), Pulido (2012), Méndez (2015) y Córdoba (2016), la relación con el contexto tiene que ver con varios elementos a señalar: la visibilización de los sujetos desde el encuentro con otros y la creación, el reconocimiento del arte en su lugar para la transformación social, la formación política de los sujetos o las comunidades, y el abordaje de temas como la memoria, la reparación simbólica, el sí mismo, lo cotidiano, etc., como aspectos que dan sentido a la experiencia creativa. Todo ello remite a los diálogos que este grupo de TG establecen con el campo de la educación a partir de la construcción de subjetividades y la singularización (Guattari y Rolnik, 2006), aspecto que ya fue desarrollado en cuando se habló de los procesos de creación con otros.

En cuanto a los *estudios sobre procesos de recepción* —estos son los TG de Parra (2012) y Sanabria (2012)— el contexto aparece cuando se valida la experiencia de los espectadores dentro de la creación artística contemporánea. Así, el carácter relacional de la obra y los múltiples sentidos que esta tiene para los espectadores (Bourreaud, 2006), representa una necesidad de explorar las posibilidades educativas dentro de los procesos de recepción.

En síntesis, los TG que se preguntan por la creación de los otros desde su producción y circulación, por su naturaleza teórica y de reflexión sobre la práctica y los sujetos que allí intervienen, se muestran como aportes educativos al campo del arte contemporáneo.

Campos de saber en la producción de conocimiento de los trabajos de grado de la LAV

Los análisis e interpretaciones presentados en este capítulo en torno a los tres ejes que hemos situado en la producción de conocimiento en los 32 TG, seleccionados como muestra, hacen referencia a reflexiones, perspectivas y miradas sobre *lo didáctico-pedagógico, la Cultura Visual y las relaciones entre la construcción de sujetos y la creación*. Las apuestas de los autores de

cada proyecto corresponden a construcciones teóricas y metodológicas diversas, mutables, inacabadas y con una apertura hacia posibles horizontes investigativos que desafían las posibles interrelaciones entre la EAV, los estudios de la Cultura Visual y las prácticas y discursos de las artes visuales.

En este contexto, el presente apartado apunta hacia una reflexión sobre estas relaciones entre campos desde los cuales estos 32 TG parten y construyen su corpus teórico. Si bien estos diálogos también ocurren en el diseño y el proceder metodológico de los proyectos referidos, lo que aquí se desarrolla está centrado en el análisis de las reiteraciones de varios campos *de saber*, desde donde los autores sitúan una serie de conceptos y marcos teóricos, sustentan sus problemas de investigación y, por consiguiente, devienen en un diseño metodológico.

Antes de dar cabida a ello, es importante aclarar que aquí se opta por la idea de *campos de saber*, tomando distancia de la denominación de *disciplinas*³ y del proceso de disciplinarización emergente a finales del siglo XIX, delimitado en buena parte del siglo XX y criticado en las últimas décadas, en tanto presenta al conocimiento fragmentado e hiper-especializado. Contrario a esto, la idea *campo* permite situarse en la ampliación y maleabilidad que, en el contexto contemporáneo, tiene la producción de conocimiento científico y artístico, dando cuenta de unas correspondencias y tensiones al interior y exterior de sus estructuras.

Retomando a Bourdieu (1998), los *campos* son estructuras o estados de relación de fuerzas entre agentes e instituciones o distribución del capital (simbólico, económico, cultural, etc.); allí intervienen unos intereses fundamentales y comunes que vehiculan la existencia del campo. Para el autor, estas luchas permiten la delimitación de campo, caracterizado por unas

leyes generales que lo determinan, de ahí que el modelo analítico de Bourdieu se muestre pertinente para la lectura propuesta, pues la realidad debe entenderse como un conjunto de campos relacionados entre sí y a la vez autónomos, donde cada uno se constituye como un espacio de conflicto, funcionando como un sistema competitivo de relaciones sociales, de reglas específicas y de producción de *habitus*⁴ basado en las disposiciones adquiridas y comunes a los actores que pertenecen a dicho campo (Chihu Amparán, 2016).

De este modo, desarrollar cualquier tipo de investigación implica situarse dentro de uno o varios campos, en este caso *campos de saber*, mediados por unas interacciones sociales, normas, lugares de enunciación y legitimación, modos de proceder, formas de circulación, etc. Gran parte de esta vinculación con el campo ocurre desde la identificación o no, por parte del investigador, con una tradición teórica que le permite leer un problema de investigación, que construye en función de su experiencia y del fragmento de realidad que estudia. De ahí que la teoría, como parte fundamental de un campo, sea

[...] el sistema o conjunto articulado de conceptos, proposiciones, esquemas analíticos formales y relaciones que hay entre ellos, desde los que los investigadores pretenden dar cuenta de la realidad. Dichos sistemas también son construcciones y elaboraciones que se expresan a través de conceptos o categorías articuladas entre sí, en torno a relaciones de causalidad e inclusión, que buscan interpretaciones que puedan verificarse. (Jiménez y Torres, 2006, pp. 21-22)

En los TG analizados este andamiaje teórico corresponde a una articulación interna de la investigación, que se da a partir de unas relaciones no lineales —más bien circulares— entre

3 Más adelante se hablará de los modos como los TG analizados tienen lugar en la *interdisciplinariedad*. Como se verá, la noción de *campo de saber* no entra en tensión con este hecho.

4 Para Bourdieu (1999), los agentes sociales están dotados de *habitus*, es decir, de sistemas de esquemas de percepción, apreciación y acción, que se incorporan en los cuerpos a través de la experiencia y son socialmente adquiridas. El *habitus* es dependiente del campo en el que se inscribe.

investigador-problema-conceptos-teoría(s)-campo(s)-metodología (Figura 12). Para el caso de los TG estudiados, situarse como investigador dentro de un campo involucra delimitar un problema de investigación, reconocer unos conceptos que orientan el proyecto y, de ahí, recurrir a unas teorías que dan cuenta de las complejidades de la construcción de un(os) campo(s) de saber, en contraste con un diseño metodológico alrededor de unos procesos de recolección de datos, de creación artística o de mediación pedagógica.



Figura 12. Articulación interna de la investigación

Fuente: elaboración propia.

En el análisis de los 32 TG que hicieron parte de la muestra se distinguen una serie de conceptos abordados y de campos de abordaje teóricos desde los cuales se sitúa cada proyecto. A partir de allí, se reconoce cómo los autores identifican unos conceptos que, en la mayoría de los casos, son contrastados con unos referentes bibliográficos que dan cuenta de unas teorías y de unos campos de saber. Muchas de las veces, estos conceptos conciernen a las categorías de análisis, presentándose como categorías deductivas, que son puestas en diálogo con las categorías emergentes del trabajo de campo de los TG.

La articulación descrita hasta aquí supone distinguir unos *campos de saber* presentes en la construcción teórica cada TG. Tomando en cuenta que la mayoría de los proyectos se ubican en más de dos campos, estos fueron identificados por reiteración en cada proyecto, para luego agruparlos y clasificarlos, por afinidad, en unos campos más generales. Como se indica en la Figura 13, se encontraron ocho campos de saber:

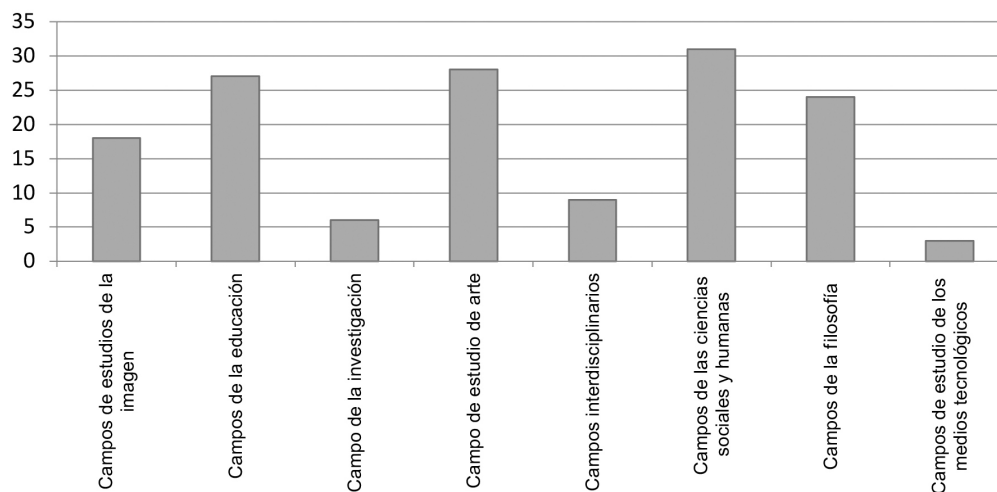


Figura 13. Total reiteración de campos en la muestra de los trabajos de grado.

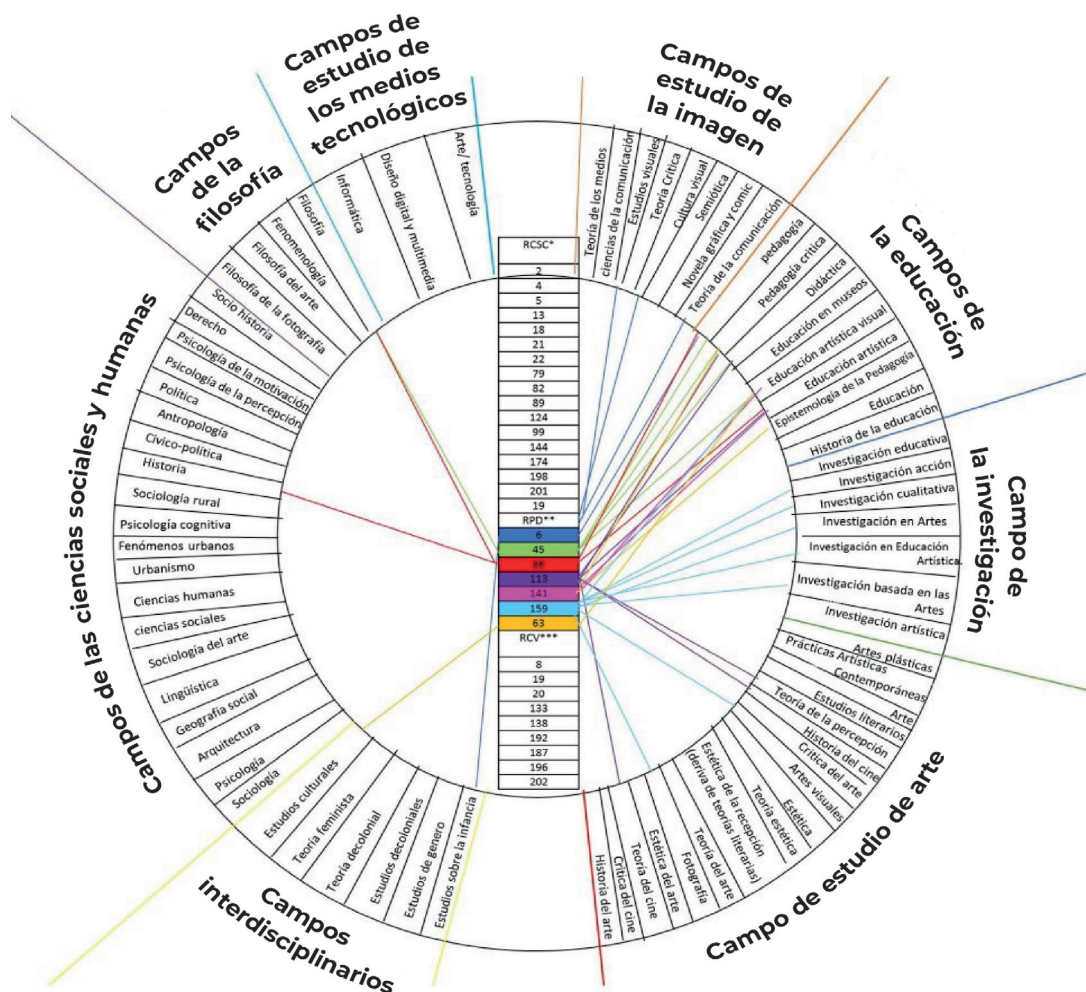
Fuente: elaboración propia.

- ***Campo de las ciencias sociales y humanas:*** es el grupo con mayor reiteración, 31 en total. Allí se ubican TG que abordaron conceptos de campos como la geografía social, la psicología (como la social, la cognitiva, de la percepción, de la motivación, entre otras), la sociología, la antropología, la historia, el derecho, la política, el urbanismo, la arquitectura o la lingüística.
 - ***Campos de estudio del arte:*** por tener una reiteración de 28, es el segundo grupo de campos con mayor presencia en los TG que hacen referencia a estudios desde la estética, la historia del arte, las teorías de las artes visuales, plásticas o el cine, la crítica del arte y el cine, y otros como los estudios de la percepción y los estudios literarios.
 - ***Campos de la educación:*** en tercer lugar (con una reiteración de 27) se encuentran los campos que se ocupan de teorías que se desprenden de la educación, la pedagogía, la didáctica, la educación artística, la EAV y la educación en museos.
 - ***Campo de la filosofía:*** a pesar de que la filosofía podría estar ubicada dentro del grupo de las ciencias sociales y humanas, debido a la cantidad de reiteraciones (veinticuatro veces), se aborda como un campo separado en el que caben teorías filosóficas per se o relacionadas con la fotografía o el arte.
 - ***Campos de estudio de la imagen:*** con una reiteración de dieciocho, se encuentran proyectos alrededor de fenómenos visuales que abarcan los campos de los estudios sobre la Cultura Visual y la visualidad, la comunicación y la semiótica.
 - Con menor reiteración, hay que mencionar el ***campo de la investigación***, en el que se conceptualiza sobre la IBA, la investigación en educación artística, la investigación en artes, la investigación cualitativa y la IE; también están los ***campos interdisciplinarios***, como los estudios sobre las infancias, los estudios culturales, de género, los decoloniales y los feminismos; por último, se encuentra el ***campo de estudio de los medios tecnológicos*** que, con una menor reiteración, se enfocan en el diseño digital y multimedia, la relación arte-tecnología y la informática.
- Como se puede observar en este proceso de categorización, el abordaje conceptual de los TG por

campos ocurre conforme avanza la trayectoria de la LAV. Así, por ejemplo, los proyectos que se abordan desde los *campos de estudio de la imagen* hacen parte de una etapa más reciente de la Licenciatura, evidenciando que este campo tiene una tendencia a aumentar en su reiteración. Por otro lado, también fue evidente que las reiteraciones y cruces que se generan entre campos está en función de unas categorías iniciales según un tema, que se va delimitando en los problemas de investigación (por ejemplo: procesos creativos, didáctica, Cultura Visual, arte contemporáneo, etc.). Estas categorías van haciendo visibles unos campos de abordaje que los estudiantes empiezan a demarcar desde la bibliografía que consultan; por ello, se encuentra que los TG, dentro de su indagación teórica, tienden a unos campos de conocimiento que se relacionan con la escogencia del tema.

Tomando como referencia los ejes desde los cuales se configuran las tendencias conceptuales y de problemas de investigación de los 32 TG seleccionados, se puede entender cómo la reiteración de campos no solo ocurre en la correspondencia de cada eje con el campo. Así, los TG toman apuestas de diversos modos de conocer de campos que se encuentran afines con el problema, los conceptos y categorías, pero también con la metodología de investigación.

Siguiendo la Figura 14, los TG que se ubican en el *eje didáctico-pedagógico* se abordan desde teorías del campo de la educación, principalmente, relacionándose con estudios de la investigación, el arte y la imagen. Dado el carácter de los problemas de investigación de estos TG, pensados desde asuntos reflexivos sobre mediaciones y estrategias pedagógico-artísticas, la experiencia docente, el currículo o la investigación en EAV, la aproximación teórica que los autores plantean alude a discursos que integran la pedagogía como campo general y la EAV como un campo de saber específico que dialoga con problemas y teorías que las artes visuales y las imágenes le ofrecen al campo educativo.



*RCSC: Reflexiones sobre las relaciones entre la construcción de sujetos y la creación.

**RDP: Reflexiones didácticas y pedagógicas

***RCV: Reflexiones sobre la cultura visual

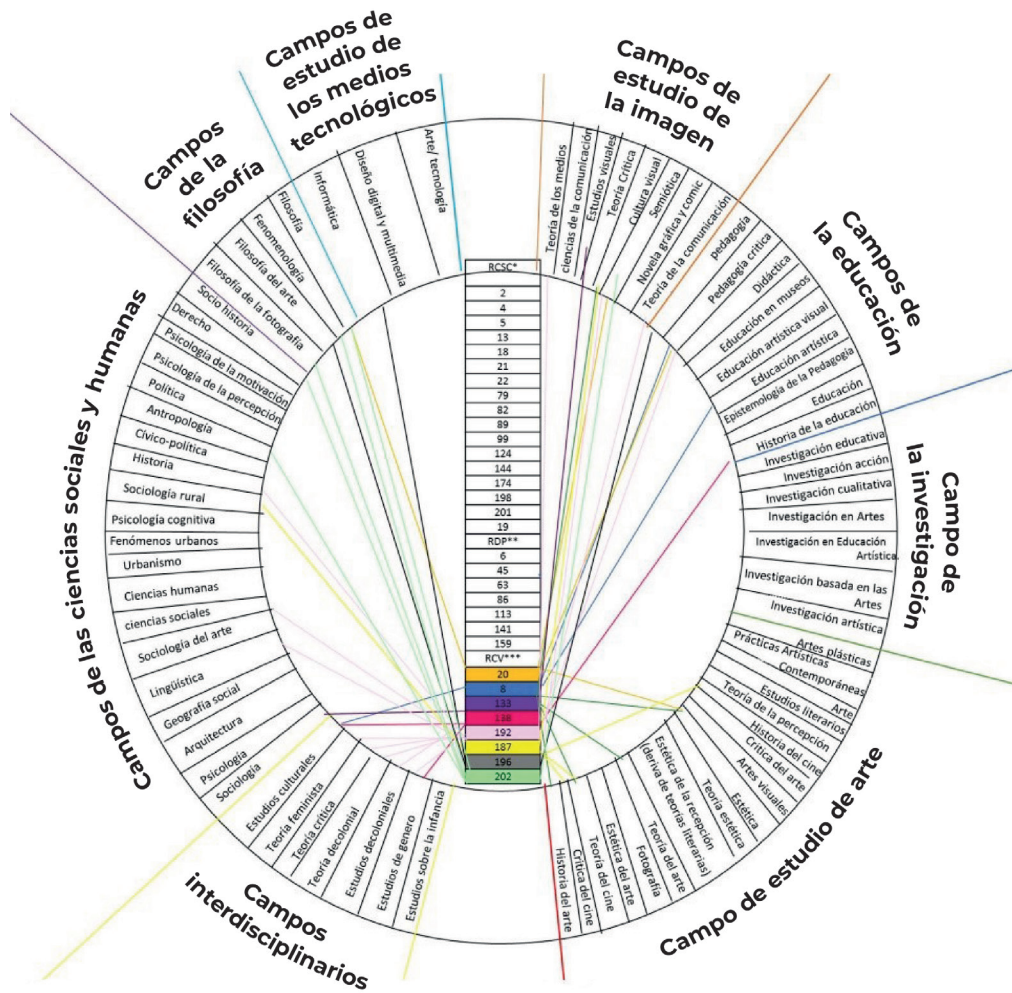
Figura 14. Relación entre campos y TG del eje didáctico-pedagógico

Fuente: elaboración propia.

Lo anterior puede deberse a la ampliación de la EAV en la actualidad, que, siguiendo a Álvarez (2003), se ocupa de la formación individual y colectiva en aspectos y desarrollos de los *campos artísticos visuales*, desde los más clásicos hasta los más novedosos, relacionados con las tecnologías de la comunicación.

Así, la EAV incluye “los enfoques para la comprensión de las artes visuales que permiten interpretar o reinterpretar los artefactos e imágenes visuales que, desde lo estético, forman parte de las culturas conllevando significados colectivos e individuales” (Álvarez, 2003, p. 185).

Por su parte, los autores de los TG del eje de *Cultura Visual*, que se centran en comprender fenómenos de las imágenes en lo social, realizan sus elaboraciones conceptuales de una forma integral. Como se evidencia en la Figura 15, estos proyectos toman los campos de estudio de la imagen, de la filosofía, de las ciencias sociales y humanas, los estudios interdisciplinarios, los estudios del arte y los campos la educación, con el fin de generar lecturas más amplias que presentan lo visual desde una perspectiva conceptual diversa y que implica esfuerzos por incorporar saberes de campos más clásicos (como la filosofía, la antropología o la historia) con otros más recientes y menos disciplinares (como los estudios interdisciplinarios o la EAV).



*RCSC: Reflexiones sobre las relaciones entre la construcción de sujetos y la creación.

**RDP: Reflexiones didácticas y pedagógicas

***RCV: Reflexiones sobre la cultura visual

Figura 15. Relación entre campos y TG del eje de *Cultura Visual*

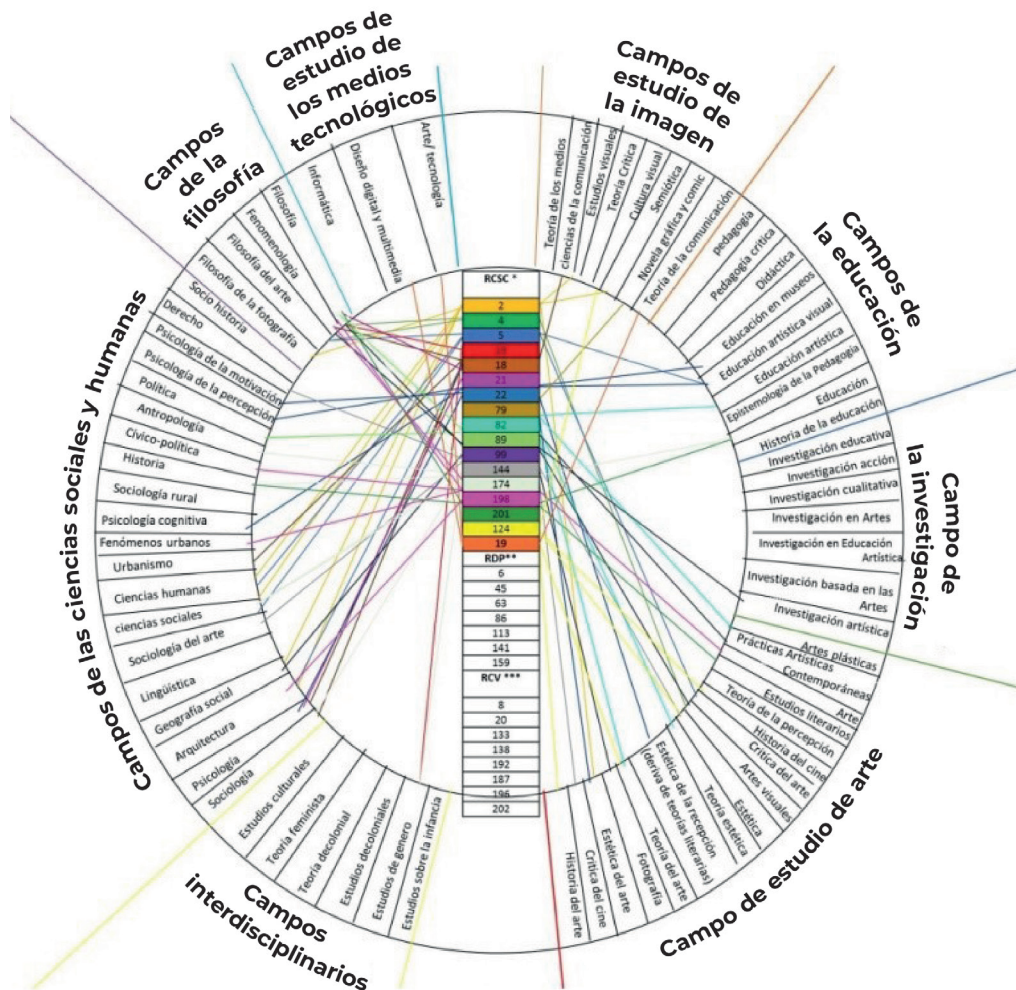
Fuente: elaboración propia.

Dicha integración de campos podría deberse al modo como la Cultura Visual, en tanto campo y objeto de estudio, se ha configurado en las últimas décadas, pues los estudios de la Cultura Visual relacionan y tensionan disciplinas como la historia del arte, la estética o la semiótica; es precisamente en estas fricciones de campos donde emergen los estudios visuales, como bien lo advierte Mitchell (2003).

En cuanto al *eje de construcción de sujetos y creación*, gracias a que es aquí donde se ubican la mayoría de TG de la muestra (diecisiete de los 32) en torno a problemas que se ocupan de la *creación propia, con otros y de otros* en función del investigador-artista, las relaciones entre campos son mucho más complejas, tal y como se puede notar en la Figura 16. Si bien la reiteración mayor de este grupo de proyectos está en los campos de estudio del arte, ocurre algo similar que

con los TG del eje de Cultura Visual, pues permiten una comprensión ampliada e integradora desde la multiplicidad de campos que los proyectos ponen en relación.

Principalmente, los TG del grupo relacionan las teorías del arte con la filosofía, las ciencias sociales y las humanas. Este hecho se debe, en gran medida, a que los autores vinculan procesos de creación con conceptos que aluden a la construcción de sujetos (como la subjetividad, la memoria, el cuerpo, la cotidianidad, el territorio, etc.) y es desde las ciencias sociales y humanas desde donde se parte para situar estas categorías. Asimismo, este aparataje conceptual, permite a los autores comprender los modos como las prácticas artísticas se vinculan y son fenómenos socioculturales que merecen analizarse desde perspectivas antropológicas, sociológicas, filosóficas, históricas, políticas, etc.



*RCSC: Reflexiones sobre las relaciones entre la construcción de sujetos y la creación.

**RDP: Reflexiones didácticas y pedagógicas

***RCV: Reflexiones sobre la cultura visual

Figura 16. Relación entre campos y TG del eje de construcción de sujetos y creación

Fuente: elaboración propia.

Con lo dicho hasta aquí, es claro que la multiplicidad y diálogos de los campos de abordaje de los TG analizados, guarda relación con la interdisciplinariedad propia de las artes visuales, la EAV y la Cultura Visual. La hibridez disciplinar les permite a los estudiantes indagar por problemas de investigación que toman campos de saber distintos a los que, inicialmente, su problema está instalado. Al respecto, cabe citar a Morin (2010), quien hace una invitación a pensar una historia de las ciencias paralela a la de la disciplinarización y, con ello, pensar la forma de producción de conocimiento. Dicha mirada, para el autor, está en la *usurpación* y

las migraciones interdisciplinarias, que implica romper las fronteras entre disciplinas, la toma de problemas de una disciplina a otra, la circulación de conceptos y la formación de disciplinas híbridas. Esta postura toma sentido en los TG analizados, pues su apuesta aboga por una producción de conocimiento contraria a la especialización propia de la modernidad, que ha excluido al campo del arte como forma de producción de saber.

Siguiendo a García (2006), hay que diferenciar el término *interdisciplina* de la mera integración disciplinaria. A partir de la relación entre *sistemas complejos*⁵ e interdisciplinariedad, para el autor, *la interdisciplina* supone integrar diferentes *enfoques disciplinarios* para la delimitación de un problema de investigación, “ello supone concebir cualquier problemática como un sistema cuyos elementos están interdefinidos y cuyo estudio requiere de la coordinación de enfoques disciplinarios que deben ser integrados en un enfoque común” (García, 2006, pp. 33-34).

Si bien la pretensión de este estudio no es hacer una conceptualización profunda sobre el tema de la interdisciplinariedad, para efectos de lo dicho hasta aquí, vale la pena hacer mención de los *tipos de disciplinariedad* que menciona Tamayo y Tamayo (2003):

- *Multidisciplinariedad*: las disciplinas se muestran simultáneamente, sin atender a las relaciones o cooperaciones que pueda haber entre ellas y con objetivos múltiples e independientes para cada una.
- *Pluridisciplinariedad*: corresponde a un conjunto de disciplinas afines entre ellas, las cuales seuxtaponen en un mismo nivel jerárquico para agruparse según sus relaciones.

5 Para García (2006), en la relación *entre objeto de estudio y disciplinas*, la complejidad tiene que ver con la imposibilidad de considerar aisladamente un determinado fenómeno, proceso o situación desde una disciplina específica, pues en el *mundo real* estos fenómenos no están en correspondencia a una disciplina, por ello la designación de *realidad compleja*. En síntesis, “un *sistema complejo* es una *representación* de un *recorte* de esa realidad, conceptualizado como una *totalidad organizada* (de ahí la denominación de *sistema*), en la cual los elementos no son “separables” y, por tanto, no pueden ser estudiados aisladamente” (García, 2006, p. 21).

- *Transdisciplinariedad*: ordena, coordinada y subordina el conocimiento de forma articulada para considerar todas las ciencias de forma orgánica. Aparecen las relaciones entre las disciplinas, buscando su integración con un sentido desde la unidad para interpretar la realidad. Según Morin (2010), la transdisciplinariedad “se trata [...] de esquemas cognitivos que pueden atravesar las disciplinas” (p. 16).
- *Interdisciplinariedad*: corresponde al conjunto de disciplinas conexas, con relaciones definidas y no aíslan, dispersan o fraccionan sus actividades.

De esta manera, la interdisciplinariedad entendida como las relaciones e integración de disciplinas, o mejor, de *campos de saber* para el estudio de unos determinados problemas de investigación, dialoga con apuestas transdisciplinares y pluridisciplinares dentro de los TG analizados. Esta apertura entre campos permite unas formas particulares de interdisciplinariedad que están en el abordaje de conceptos y teorías que no pueden verse aisladamente de la realidad investigada, ya sea que los temas de investigación se ubiquen en la EAV, la Cultura Visual o la creación artística. Como se ha visto, pese a que los TG hagan énfasis en uno de estos tres campos, se puede decir que hay un esfuerzo por integrarlos teórica, pero también, metodológicamente.

Para Brea (2005), quien se sitúa en el campo de los estudios visuales, la visualidad como práctica política y cultural (y para este caso, también las prácticas educativas, pedagógicas y creativas) posee una necesidad efectiva de abordaje, no solo desde el conflicto entre este campo y otras disciplinas, ni desde el conflicto entre los objetos de estudio que abarca. Contrario a ello, Brea (2005) aboga por “la urgencia de desarrollar un equipamiento analítico amplificado —un utillaje conceptual *indisciplinadamente transdisciplinar*—” (p. 9), capaz de afrontar críticamente el estudio de las *prácticas del ver*, pero también del crear y el educar, en tanto, siguiendo al autor, son formas de reconocimiento *identitario*, de producción histórica y formas determinadas de subjetivación y sociabilidad.

De esta manera, la apuesta interdisciplinar que asumen los autores de los TG analizados, corresponde a

una postura particular en la producción de conocimiento en torno a la comprensión de dichas formas de producción social de las que habla Brea. Posiblemente, esa mirada integradora de campos también sea un reflejo de la LAV y su interés por entender la complejidad educativa, creativa y visual que caracteriza a la sociedad contemporánea, en donde los licenciados en artes visuales tienen mucho que decir.

A MODO DE CIERRE: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

Con respecto a la pregunta objeto del presente estudio que se enunció como ¿Cuáles son los temas de investigación y modos de proceder que derivan de los trabajos de grado de la Licenciatura en Artes Visuales de la UPN, en la comprensión de las tendencias epistemológicas y metodológicas que se configuran para la construcción de conocimiento en el campo de la Educación Artística Visual?, podemos constatar —tras el estudio de los 210 trabajos de grado de la LAV realizados entre el 2011-1, con sus primeros egresados, hasta el 2017, fecha en que se presentó el proyecto a la convocatoria del CIUP—, la presencia de un campo abierto y complejo, pero por ello no menos interesante; pues la Educación Artística Visual se constituye como un campo interdisciplinar que, acorde con la contemporaneidad, se interroga por el lugar de las prácticas artísticas visuales en el orden de los procesos educativos que logra impactar.

Lo anterior, porque tanto el arte como la educación y la pedagogía son saberes blandos, con estructuras flexibles, lo cual no implica que el conocimiento producido en su interrelación no sea legítimo. De acuerdo con Irvin Kauffman, citado por Eisner (1995), a diferencia de otras áreas temáticas basadas en estructuras relativamente estables, la creación en las artes presenta una cualidad no estructurada, haciendo más compleja su aprehensión y por lo tanto su enseñanza. En la misma línea Arthur Efland (2004) se refiere a las artes como un área compleja por cuanto no está rígidamente estructurada y, por lo tanto, es difícilmente susceptible a generalizaciones, como sí lo son áreas como las ciencias naturales; por lo mismo, la creación artística resulta más permeable a ser enriquecida desde la interdisciplinariedad, superando la tendencia a la compartimentalización de las disciplinas. Esto exige una profunda relación teoría-práctica de los mismos modos de hacer de las artes en la actualidad, que amplían la noción de obra, espectador, artista y museo, para centrarse en el abordaje y reflexión de los procesos y la experiencia en el acto de creación, en donde un artista a modo de antropólogo —tomando la expresión de *artista como etnógrafo* de Foster (2001)— lee los contextos para actuar allí desde una mirada global que no fragmenta el conocimiento.

En cuanto se refiere al campo de la educación y la pedagogía, este tampoco está exento de tal complejidad puesto que, en el ámbito académico, aún hoy no se ha llegado a un acuerdo sobre si la pedagogía es una ciencia, una disciplina o un saber; además de que su relación con el plano de la experiencia, la sitúa en cercanía con la creación artística. Según se señaló en el marco teórico de esta investigación, bástenos entender la Pedagogía como un campo de saber (Zuluaga *et al.*, 2003), en permanente construcción que se reconstruye en la misma acción educativa (Mockus *et al.*, 1994). También la educación, además de configurarse como

un campo de estudio al que le aportan las llamadas ciencias de la educación, resulta polisémica, pues ella se refiere tanto a la promesa de humanización, como a los procesos que favorecen el desarrollo humano, asunto que, en esta investigación, resulta visible al vincularse con las experiencias alrededor de la creación artística en la actualidad, con el afán de la Cultura Visual por comprender las prácticas de la visualidad.

Sin duda, el campo de la Cultura Visual también posee este mismo carácter abierto al cual nos hemos referido con respecto a saberes como las artes, la pedagogía y la educación. Sin embargo, la Cultura Visual se erige abiertamente en la contemporaneidad como un campo claramente interdisciplinar o más bien transdisciplinar. Al superar las fronteras de las disciplinas y poner en relación los discursos de las ciencias sociales o la semiótica, la Cultura Visual se concentra en artefactos, productos, prácticas, gestos y, en últimas, en imágenes que tienen incidencia en los sujetos desde las prácticas de la mirada. De ahí que una de sus preocupaciones se sitúe en la educación de dichas formas de ver, entendiendo que una mirada que se construye socialmente y, que por lo tanto, es aprendida y se transmite en estos mismos productos culturales.

El rastreo inicial, a los 210 trabajos de grado de la LAV, en la primera fase de la investigación, arrojó una primera categorización que deriva de la pregunta de investigación, el *Tema* y la *Metodología*, y una tercera categoría, *el Contexto*, el cual emerge tras este primer ordenamiento. La clasificación de los proyectos en torno a estas categorías arrojó una suerte de “miscelánea”, que en un primer momento nos sorprendió, pero que en el trascurso del estudio fuimos comprendiendo como resultado de la amplitud del campo, de sus cruces interdisciplinarios, como de la actualidad de las preocupaciones que plantea la contemporaneidad para las artes visuales, puestas en el foco de los procesos educativos.

Lo anterior aseguró la coherencia de nuestra pesquisa y, claramente, de las apuestas formativas del proyecto curricular, con los aspectos que han caracterizado la investigación en el campo de la EAV: por una parte, en su pluralidad y pertinencia temática, así como la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad

paradigmática y metodológica hallada en los trabajos de grado permite que dichos temas encuentren buenos caminos de solución y sean, en consecuencia, afines. Estas propiedades de lo metodológico evidencian un interés interpretativo más integrado y preocupado por la alteridad en tanto se ocupa de abordar sujetos activos de la investigación y no objetualizar a las personas o comunidades con las que se trabaja, al contrario, las apuestas investigativas de los trabajos de grado de la LAV se caracterizan por el pensamiento crítico que logran romper, en la mayoría de los casos, las lógicas tradicionales de la investigación.

En cuanto a nuestro proceder metodológico, la opción por la investigación documental y sus particularidades bibliométricas, afianzó el interés interpretativo que buscábamos, es decir, la comprensión de tendencias temáticas y metodológicas y, a su vez, a encontrar la categoría emergente de contexto. Esto nos sitúa en la misma integración *transparadigmática* en la cual nos servimos de herramientas cuantitativas para un interés hermenéutico interpretativo. La bibliometría, como herramienta de cuantificación de información documental nos permitió construir la matriz de análisis de los RAE de 210 TG, la cual arrojó una gran cantidad de datos de donde obtuvimos las principales tendencias en nuestras tres categorías. Este material, más que ser un insumo para la investigación, fue el primer mapa de trabajo para la comprensión de una realidad investigativa en la LAV; del mismo modo, este insumo será, para la Licenciatura, una base de datos sobre la producción de trabajos de grado de la LAV que servirá tanto a estudiantes como para docentes.

No obstante, el levantamiento de esta información fue difícil en tanto los RAE revisados presentaron, en varios casos, fallas de diligenciamiento como, por ejemplo, en el planteamiento metodológico. En este caso, resultó preocupante observar cómo la metodología declarada no correspondía con la metodología aplicada; dificultades como esta, supusieron para el equipo inferir algunas metodologías y, a partir de ahí, categorizarlas; otro aspecto problemático evidenciado fue la confusión a la hora de declarar un enfoque metodológico con la metodología de aplicación de aula, cuando se trata de ejercicios de intervención y mediación pedagógica.

Más allá de un simple fallo, significa que, en muchos casos la comprensión de la metodología es más de corte instrumental y se confunde el diseño metodológico de un trabajo de grado con un diseño pedagógico, lo que nos lleva a afirmar que hace falta una mayor formación en cuanto a lo metodológico se refiere.

Infinidad de temas se fueron agrupando por su recurrencia hasta encontrar que los trabajos de grado de la LAV muestran preferencias por: 1) las relaciones entre la producción de sujetos, las imágenes y la creación; 2) la pedagogía de las artes visuales y las construcciones didácticas que demanda la mediación de las artes visuales; y 3) las reflexiones sobre la Cultura Visual en contextos diversos. Las reflexiones en torno a estas tres mayores tendencias temáticas de investigación, identificadas dentro de los TG de la LAV, permiten comprender la Educación Artística Visual como un campo amplio, complejo y maleable, que pone en diálogo los saberes y prácticas de los campos de la creación artística contemporánea, los estudios de la Cultura Visual y la pedagogía de las artes. De ahí que la EAV se nos muestre en su especificidad, escapando de prácticas que se reducen a proveer instrucciones para “aprender” una técnica plástica o visual, o de su utilización como una mera “herramienta” corriendo el peligro de su instrumentalización, al limitarse al servicio de otras disciplinas o proyectos sociales. Contrario a ello, la EAV tiene sentido en la formación de sujetos y colectividades, en donde la práctica artística cobra un valor particular, que se legitima en la experiencia sensible de la creación, en la que el sujeto se comprende a sí mismo, como también al otro y con respecto a su contexto. Esta perspectiva emparenta con la pedagogía crítica, que entiende la educación como práctica política, social y cultural; pues en este posicionamiento la EAV pone en diálogo lo sensible y la creación con asuntos relacionados con lo ético y lo político que expanden el universo de comprensión sobre formas de subordinación que, al desconocer a los sujetos, perpetúan las inequidades.

Tales énfasis temáticos, bien podrían dar cuenta de las tendencias epistemológicas que se configuran en la producción de conocimiento de la Educación Artística Visual, pues nos hablan de un campo expandido, en el que la reflexión educativa transita, de lo meramente disciplinar del arte (enseñanza de técnicas, procedimientos y referentes del lenguaje visual), para poner su foco en las dinámicas de la cultura y en los modos como la experiencia de las artes, ya se trate de su producción o apreciación, influye decididamente en la construcción de la subjetividad. A esto se suma la preocupación de la EAV por el lugar de la imagen en la sociedad actual, del consumo y el espectáculo y, en correspondencia, por los procesos de la formación de la mirada y la influencia de los fenómenos visuales en la producción de identidades.

De este modo, entendemos que la construcción de conocimiento en educación artística, es decir, sobre la enseñanza de las artes en clave formativa, para los sujetos y no *para y por el arte* mismo, como ocurrió en la Modernidad, se configura desde una perspectiva cultural que deviene a los debates en torno a la Posmodernidad. Esta condición se hace plenamente visible en la producción de conocimiento en los TG de la LAV, orientada a la reflexión de los mismos procesos de enseñanza y aprendizaje de las artes visuales, la comprensión de la creación artística personal y colectiva, en clave educativa, y la problematización de la imagen en relación con la educación de la mirada. Al respecto, coincidimos con Fernando Hernández (2007), cuando señala que, en la perspectiva contemporánea para la educación de las artes visuales, lo importante no es ya la obra ni el artista como lo fue desde otros modelos de enseñanza, pues

aquí el foco es la experiencia del sujeto en el contexto de la cultura, capaz de deconstruir las imágenes visuales para otorgar sentidos.

El estudio analítico que, en una segunda fase de la investigación se practicó de modo riguroso a la muestra de estudio, consistente en 32 trabajos de grado, seleccionados bajo el criterio de excelencia, ya fuese por la calificación otorgada por sus jurados lectores, por su distinción como trabajo laureado o meritorio o por otro tipo de reconocimiento en el campo, nos permitió constatar la percepción que arrojó la primera pesquisa en relación con las tendencias epistemológicas de los trabajos de grado de la LAV. Dichas apuestas se vinculan directamente con los tres ejes temáticos ya enunciados, el *didáctico-pedagógico*, el de la *Cultura Visual* y el eje de *construcción de sujetos y creación*, sobre lo cual podemos afirmar que es en estos tres lugares en donde recae la producción de conocimiento de los 32 proyectos de investigación que, en rigor, fueron estudiados.

El desarrollo de estas matrices de interpretación entre temas, metodología y contexto nos permitió, como equipo investigador, inferir que lo temático, en relación con lo metodológico y situados en un contexto, producen un conocimiento que es clave para dar cuenta de las tendencias epistemológicas y metodológicas de los trabajos de grado estudiados.

La revisión minuciosa de cada uno de los trabajos de grado que comprendió la muestra fue un ejercicio de conocimiento de la minucia de desarrollo de cada documento. Conocer cómo se tejen los problemas de investigación que van desde inquietudes personales o casos locales, hasta problematizaciones de la práctica pedagógica o encuentros en la práctica artística; este saber enriquece y es retroactivo con los procesos de formación en investigación para el desarrollo de futuros trabajos de grado, no solo para el equipo investigador, sino para quien revise la presente investigación.

El trabajo en equipo, que permitió la gestión y ejecución del presente proyecto, fue fundamental para una investigación de esta envergadura. No solo por el apoyo en fuerza humana, sino en cuanto al proceso de aprendizaje, es decir, contar con un equipo de docentes investigadores, estudiantes monitores y egresados auxiliares de investigación en la revisión documental,

creación y diligenciamiento de matrices, interpretación e inferencias y compartir de saberes, por todo y por tanto más, este proceso es y será de gran aporte para un proyecto curricular preocupado por la formación de formadores en las artes visuales y la Cultura Visual.

Retomando los hallazgos en relación con los tres ejes que identificamos en esta segunda fase del estudio, hay que decir que el valor epistemológico de los TG que se localizan en el *eje didáctico-pedagógico* radica en el esfuerzo de comprensión que realizan sus autores para construir conocimiento en torno a la enseñanza de las artes visuales, ya sea sobre asuntos relacionados con su práctica pedagógica artística, con los procesos pedagógicos propios de su formación o con metodologías investigativas que aportan a la construcción de conocimiento didáctico. Con ello, realizan un aporte al campo de la EAV, al tiempo que al proyecto curricular de formación de educadores de artes visuales de la LAV; todo lo cual, reitera sobre las posibilidades de la investigación en torno a las *Pedagogías de lo artístico visual*.¹

Los TG del *eje didáctico-pedagógico* realizan aportaciones didácticas que logran poner en diálogo el arte visual y la pedagogía en la construcción de saberes propios de la EAV. Y más allá, aluden a didácticas situadas que se construyen en la relación de saberes, sujetos, contextos y prácticas; pensar las mediaciones pedagógicas, de cara a la enseñanza de las artes visuales en clave contemporánea resulta fundamental para un campo relativamente reciente, que en el ámbito colombiano ha sido muy poco explorado. De otra parte, superar las tensiones que perviven en la comunidad académica entre el arte y la pedagogía, permitiría acoger la didáctica como campo de investigación para posicionar la educación en artes visuales en la construcción de conocimiento.

En cuanto al *eje de Cultura Visual*, el estudio, análisis e interpretación de los trabajos de grado, evidencia que estos hacen un aporte a la EAV en tanto un tema está estrechamente ligado al otro. Primero que todo,

1 Línea de investigación del Grupo Praxis Visual, de la Licenciatura en Artes Visuales de la UPN, que se corresponde con una de las líneas de profundización del currículo de formación de docentes.

no es posible concebir la EAV sin una indagación crítica por la Cultura Visual y su repertorio de temas y asuntos, así, la indagación por la educación de la mirada se afina con un marco teórico semejante, en donde los estudios sobre visión, visibilidad y producción de dispositivos de visión se encuentran a la mano (Hernández, 2007; Cuadros *et al.*, 2018). Esto se expresó en trabajos de grado cuya apuesta consistió en desestructurar modos de ver, develar que las imágenes no son ingenuas y que el espectador de esas imágenes puede tener las capacidades para leerlas y, asimismo, desmantelarlas discursiva e ideológicamente. Por consiguiente, uno de los grandes aportes de los trabajos de grado que abordan la Cultura Visual consiste, precisamente, en brindar maneras de abordaje responsable de lo visual. La educación de la mirada, más allá de pretender domesticarla busca, al contrario, que el sujeto sea parte activa de la cultura, no solo en la producción sino en la recepción de signos visuales, labor que, como se pudo evidenciar en estos trabajos de grado, es una apuesta formativa de programa y un interés de trabajo de sus egresados.

Todo ello da cuenta de que la EAV es un campo en constante expansión, lo que incide directamente en el perfil del licenciado en artes visuales no solo como educador que problematiza unos contenidos en el aula o fuera de ella, sino como investigador que indaga sobre problemas contemporáneos de la imagen, su producción y reproducción, la deconstrucción de imaginarios, entre otros; y se sitúa, en ese sentido, en la producción de un conocimiento pertinente al mismo campo. En consecuencia, más allá de la transmisión de unos saberes, lo abordado en los TG del eje de Cultura Visual demuestran a un docente investigador que es agente activo de la misma cultura.

En cuanto a los estudios que se ubican en el eje de reflexión sobre las relaciones entre la *creación de sujetos y la creación*, el principal aporte de conocimiento para la EAV está en los modos como la experiencia artística contribuye a los procesos de reafirmación de los sujetos o las colectividades, abogando por la ampliación de las prácticas del arte, en una lógica contemporánea, que valida la intersubjetividad y la alteridad. Lo anterior ocurre cuando los lenguajes visuales o plásticos se amplían a asunto como lo procesual, lo poético, lo situado y la creación de formas de vida que desbordan la producción de artefactos o productos de arte, para narrar y transformar a los sujetos y sus contextos.

De esta manera, los TG, tanto los que tienen un componente de incidencia práctica, de creación propia o con los otros, como de aquellos que tienen un abordaje de orden teórico, abogan por expandir la labor de un docente que se dedica a enseñar “técnicas artísticas”, para presentarlo como actor social que genera procesos educativos e investigativos en torno a la experiencia artística. En este escenario, los estudios identificados en este eje sobre *creación propia-relacional*, *creación con otros* y *creación de otros* ubican a las artes visuales en su multiplicidad de modos de hacer y pensar los contextos en la sociedad actual, desde una óptica comunitaria, relacional, participativa y, en últimas, educativa, en tanto contienen un énfasis en la intersubjetividad, la transformación de sujetos, la reflexión social y la creación artística como una intencionada apuesta política.

En definitiva, la producción de conocimiento en Educación Artística Visual, en estos 32 trabajos agrupados en los ejes ya descritos, da cuenta de las lógicas de una tendencia cultural emergente, de una epistemología que asume una concepción pluralista y contingente del ser humano, privilegiando los relatos y enfocándose en la experiencia misma y por tanto en el presente, para ocuparse de los asuntos relacionados con la construcción de sujetos.

Tras sus discursos, se puede entrever la importancia que se otorga al sujeto y al modo como este construye significados, de cara a una diversidad cultural que ofrece nuevas concepciones sobre la temporalidad y la espacialidad. Como bien lo advierten Efland *et al.* (2003), ello, no es otra cosa que el cuestionamiento de la epistemología moderna, pues el conocimiento ahora ya no depende de los metarrelatos, como tampoco de la caracterización dualista de las cosas. La realidad es comprendida como compleja, múltiple, cargada de matices y solo es posible de asir, de modo situado; en ese sentido, las cuestiones de la identidad social y de la constitución de sujetos y del tejido social están atravesadas por pequeños relatos, discursos a partir de los que los sujetos se enuncian, en tanto son narrados, pintados o filmados, y sobre los que su comprensión exige herramientas deconstructivas que requieren de la interdisciplinariedad, en cuanto al diálogo de saberes en torno a un problema, desde los aportes de una variedad de disciplinas.

Por su parte, la consideración de las tendencias metodológicas arrojó una considerable cantidad de reflexiones. Por una parte, cabe resaltar que, si bien lo metodológico es considerado, en muchos de los trabajos de grado revisados, como un apartado instrumental, necesario solamente para la recolección de datos, supone poner en tensión una serie de posturas epistemológicas sobre los modos de hacer en la investigación en EAV. En ese sentido, más que derroteros para solucionar un problema, se puede ver que lo metodológico comprende una perspectiva inter-transparadigmática e interdisciplinar y transdisciplinar para producir un saber y construir conocimiento en un campo, en nuestro caso, la EAV. Así, lo metodológico no está por debajo de lo epistemológico, ambos se construyen y relacionan en apuestas por saberes tanto novedosos como alternativos, como por actualizar y expandir el terreno ya construído en el campo.

De ahí que las tendencias metodológicas presentes en la construcción de este conocimiento situado que se produce en la LAV se constituyeron, a la vez que los temas, en objeto de estudio de la presente investigación, según se enuncia en la pregunta problema. Del mismo modo que los asuntos temáticos, el primer rastreo a

los 210 trabajos de grado desde lo que anunciaban en los RAE sobre sus apuestas metodológicas, nos mostró toda una suerte “variopinta” de tipos de investigación, de enfoques y tendencias, que tratamos de ordenar para comprender, encontrando que se privilegian diseños de investigación cualitativos, en especial los etnográficos (20 %), los narrativos (17 %) y los estudio de caso (13 %), seguidos de diseños amparados en apuestas socio-críticas (16 %) y otros cercanos a lo artístico (16 %).

Como tal, las tendencias metodológicas de los trabajos de grado de la LAV se soportan en el paradigma cualitativo, propio de las ciencias humanas y sociales, las cuales —en algunos casos— se nutren, dialogan o mutan con herramientas tomadas la creación artística, las imágenes y la visualidad. Esto, resulta razonable por la flexibilidad que se ha venido ganado en este tipo de investigaciones, en donde el lenguaje, la observación, la descripción, la interpretación e incluso la exploración de estrategias creativas de recolección y análisis de información, permiten comprender las estructuras culturales que subyacen a los problemas de estudio. Las tendencias socio-críticas también se hacen visibles, motivadas por el interés de aportar a la transformación de sujetos y comunidades, y en esta lógica la EAV resulta estratégica, por cuanto permite estudiar, producir y apropiarse las imágenes para que tras su deconstrucción sea posible comprender los mundos culturales y sociales en los que los sujetos viven y producen sus relaciones (Aguirre, 2006). Todo ello, teniendo en cuenta que la EAV es un campo emergente y novedoso, y más aterrizando a la LAV, refuerza el necesario carácter híbrido de lo metodológico, lo que exige, de una u otra manera, un compromiso más profundo en la actualización de bibliografías y planes de estudios, la formación del profesorado en estos nuevos modos de investigar y su retroalimentación en los estudiantes que realizan su trabajo de grado.

Una tendencia metodológica que viene ganando aceptación en los trabajos de grado de la LAV es la Investigación Artística. Pero al referirnos a ella, no aludimos a la investigación-creación, más propia de contextos de formación de artistas, pues de lo que aquí se trata es de un educador artístico que pone en relación

la creación del arte visual y la educación mediante la investigación, de ahí que la tendencia que se reitera, con un 13 % en los trabajos de grado sea la Investigación Basada en la Artes (IBA); esta constituye un nuevo enfoque metodológico de carácter cualitativo que, desde las artes, comienza a abrirse campo a finales del pasado siglo y que en el presente viene posicionándose, de la mano del trabajo desarrollado por Marín Viadel (2005) en la Universidad de Granada y por Fernando Hernández (2008), en la Universidad de Barcelona. Desde esta metodología se indaga sobre temas, asuntos y problemas de la enseñanza y aprendizaje de las artes y las culturas visuales, mediante procedimientos artísticos y estéticos relacionados con lo visual, lo literario, lo musical y lo performativo, y por tanto su carácter interdisciplinar; siendo las artes una opción potente en la invención de modos de comunicación que pretenden responder al exceso de retórica en la investigación cualitativa. Para el caso de los TG de la LAV que hacen uso de la IBA, si bien de la presente investigación fue explorada con éxito en escenarios de educación formal, es claro que su flexibilidad metodológica hace posible que se expanda a otros contextos distintos al escolar y al de la enseñanza de las artes, pues las posibilidades de este enfoque se aproxima a la comprensión de la experiencia creativa (ya sea propia o de creación con otros) desde una perspectiva educativa que integra la visualidad.

Por ello, el uso de la IBA resulta significativo en tanto los trabajos de grado analizados la han expandido, desde Hernández y Marín Viadel se planteó la IBA como una metodología aplicada a resolver problemas de aula y que puede ser usada en muchos campos de conocimiento siempre y cuando sus herramientas, instrumentos y modos de presentación tengan que ver con las artes y sus lenguajes. Los autores de los trabajos de grado revisados han expandido esta noción, aplicando la IBA a ejercicios novedosos de creación con otros para reflexionar problemas de investigación que están tanto en el aula como fuera de ella, trascendiendo su uso para la investigación educativa y seguir siendo parte de la investigación artística. Esto demuestra que, más allá de un uso instrumental del arte, la IBA produce conocimientos particulares y situados desde lo artístico y que en la LAV, gracias a la exploración y capacidad creativa de sus estudiantes y docentes, la IBA se ha actualizado.

Si los diseños de investigación atienden a una visión de alteridad, a un interés por los conocimientos situados, a prácticas más colaborativas y a la actualización y variación creativa de las mismas metodologías, lo cual no es posible si aquellas no dan cuenta de un investigador también situado, crítico y reflexivo. Aun cuando esto sucede en los TG de la LAV, es también posible por unas apuestas en los modos de escribir, pues son bastantes los TG que concilian el rigor investigativo con el carácter exploratorio y reflexivo de lo narrativo. En ese sentido, el modo como se enuncian los autores de los trabajos de grado es resultado tanto de apuestas novedosas como la investigación narrativa, la IAP o la IBA, evidencia tanto sensibilidad como apropiación de lo investigado, además de mostrar que la escritura es un asunto que cruza lo temático con lo metodológico y es la principal herramienta para sostener el trabajo de grado, su discursividad y enganche con el lector.

Por todo lo anterior, lo metodológico más allá de evidenciar un despliegue instrumental para resolver una pregunta de investigación, es parte de lo epistemológico en el desarrollo de un trabajo de grado; así, lo metodológico conlleva la reflexión de un tema y su reflexión epistémica, la opción por un paradigma, enfoque o tipo de investigación, así como sus apuestas de hibridación son parte de la construcción de conocimiento, por ello no se pueden considerar aparte del tema o de los derroteros teóricos de una investigación. En síntesis, es lo

metodológico, de la mano de lo epistemológico, lo que realmente incide en la construcción de conocimiento de un campo de estudio. Para nuestro caso, la EAV siendo un campo reciente, puede aprovechar su misma novedad para, precisamente, articular lo metodológico y lo epistemológico de manera más coherente y acorde a un campo en construcción que exige cada vez más necesidades.

En cuanto a las comprensiones que arroja el estudio sobre las metodologías desarrolladas en los 32 trabajos de grado de la muestra, lo que se puede entrever es la estrecha relación de sus diseños con los ejes temáticos en los que se inscriben, pues es el objeto de estudio el que señala la ruta a construir para la producción de conocimiento y no al contrario, como sucede cuando la metodología tiene un carácter preestablecido en la investigación, forzando la construcción de sentido.

En el eje *didáctica y pedagogía*, las metodologías muestran un claro interés por la interpretación de la experiencia pedagógica. Desde la diversidad de enfoques metodológicos, de orden cualitativo, lo que les caracteriza es la construcción de mediaciones pedagógico- artísticas, siendo los asuntos a interpretar: su diseño, implementación y los ajustes a que tiene lugar su desarrollo; dichas metodologías implican un alto nivel de reflexividad por parte de sus autores, con respecto a su rol de pedagogos-artistas e investigadores, puesto que permanentemente indagan sobre su propia práctica, al explorar estrategias pedagógicas que favorezcan el logro de las apuestas que entrañan sus objetos de estudio. De todos modos, hay que reconocer, sobre todo en la pesquisa general de los 210 proyectos de investigación estudiados, que los diseños metodológicos que se configuran en este eje no siempre gozan de la claridad suficiente para diferenciar la postura epistemológica en la que se ubican con respecto a los modos de investigar; esto es, sobre los enfoques metodológicos que estos trabajos de grado declaran como la ruta que orienta sus procesos investigativos, pues no pocos confunden la metodología de investigación con la propuesta pedagógica-artística de mediación, a partir de la cual exploran posibilidades educativas con diversos grupos poblacionales. Si bien es la mediación educativa el foco a ser observado en este tipo de

proyectos, es imprescindible entender que la propuesta pedagógica no es la investigación misma, puesto que ésta requiere ser estudiada, analizada e interpretada para comprender lo que allí acontece, tanto desde sus posibilidades como en sus limitaciones; así, es en este proceso de indagación exhaustivo donde tienen lugar los enfoques, instrumentos y demás asuntos del planteamiento y desarrollo metodológicos.

En cuanto al eje de Cultura Visual, hay que destacar la coherencia metodológica de estos trabajos de grado con las apuestas metodológicas del campo teórico de la EAV, desde la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. Por ello, estos TG se arriesgan por diseños metodológicos híbridos y creativos, sin dejar de lado el interés interpretativo que desemboca en una perspectiva analítica y crítica; el resultado, indagaciones coherentes con el campo de estudio tanto de la EAV como de los Estudios Culturales, los Estudios Visuales y los Estudios sobre Cultura Visual, en los cuales se toman herramientas acorde al carácter de la imagen que derivan en diseños metodológicos que beben desde disciplinas como la sociología hasta teorías críticas como el feminismo, pasando por los estudios semióticos y análisis cuantitativos.

Por su parte, las tendencias metodológicas que se encontraron en el eje de *Construcción de sujetos y creación*, son de corte más vivencial, es decir, aluden a la experiencia que deviene de la creación artística propia, con otros y de otros. A su vez, este despliegue metodológico se enfoca en tres formas de entender la creación: el trabajo introspectivo en relación con la creación propia-relacional, la pregunta por la alteridad en la creación con otros sujetos o en la revisión teórica de la experiencia acontecida alrededor de la creación de otros sujetos. Muchas de estas metodologías se sitúan en determinados contextos para generar o comprender la creación artística desde las cuales se promovieron procesos de empoderamiento y creación relacional o comunitaria, con un fuerte componente ético y político, por cuanto consideran, ante todo, el plano de lo humano.

El *Contexto* como categoría emergente y como articulador de las tendencias epistemológicas y las metodológicas de los trabajos de grado de la LAV,

muestra un lugar preponderante en el análisis de los trabajos de grado, al ofrecer el tejido de relaciones y articulaciones que dan cuenta de la situación en que se inscribe cada investigación, como también con respecto al aporte de estos estudios con respecto a los distintos escenarios, grupos poblacionales y ámbitos de acción en los que se sitúan. En correspondencia, y en la tarea de otorgar sentido a la investigación en Educación Artística Visual, resulta imprescindible orientar las construcciones teóricas y los diseños metodológicos de las investigaciones, en diálogo con las condiciones y características que ofrecen los contextos y las necesidades e intereses de los sujetos que los habitan; de otra parte, indagar sobre esta categoría reitera sobre la presencia del campo expandido de las artes visuales en la contemporaneidad y así las oportunidades de su exploración en clave educativa, pues múltiples escenarios de indagación auguran un horizonte de posibilidades para la construcción de conocimiento en Educación Artística Visual, como fue posible avizorar en los diálogos que realizaron Barco *et al.* (2015), docentes investigadoras de la LAV con los tres programas pares de Licenciatura en Artes Visuales del país.²

La categoría Contexto, en el eje *didáctica y pedagogía*, da cuenta de investigaciones que se inscriben en escenarios educativos de carácter formal o informal para explorar procesos de enseñanza y aprendizaje de las artes visuales con grupos etarios de niños y jóvenes, en la intencionalidad de posibilitar su voz y participación como actores sociales, por lo que el reconocimiento del contexto resulta central en la articulación y movilización de las mediaciones y las interacciones educativas. En correspondencia, estos trabajos de grado dedican sendos apartados a explicitar el escenario en donde se inscriben, como también para referirse a la población con la que trabajan, niños o jóvenes. En cuanto a los ámbitos, entendidos como los campos de acción en donde se desarrollan las investigaciones, unos trabajos de grado se instalan en el desarrollo artístico, toda vez que el interés central es propiciar procesos expresivos mediante la exploración de las artes visuales, mientras que otros proyectos, aunque se apoyan en la experiencia artística, buscan con mayor énfasis potenciar procesos comunitarios, indagar en su propia práctica pedagógica o explorar el medio televisivo. Unos más, aunque no se relacionan directamente con los sujetos de aprendizaje, indagan por dispositivos didácticos, procesos de formación de educadores en artes o metodologías de investigación que se adecuan, de mejor modo, a la experiencia de las artes y su aprendizaje. Algunos trabajos de grado muestran preferencia por los escenarios informales, dadas las condiciones que estos ofrecen, con mayores oportunidades para proponer innovaciones, al tiempo que grupos más reducidos para un acompañamiento personalizado que anime constantemente a la experiencia participativa; mientras que otros proyectos persisten en desafiar los escenarios formales de la educación media con jóvenes, en la pretensión de introducir nuevos modos de enseñanza de las artes que aporten a un lugar de sentido para la Educación Artística. De modo general, se puede afirmar que en estos TG el contexto tiene fuertes implicaciones puesto que articula tema y metodología para el desarrollo de sus intervenciones educativas.

2 En el marco del proyecto de investigación *Fundamentos conceptuales y metodológicos del Proyecto Curricular de la Licenciatura en Artes Visuales de la UPN: relaciones con el debate actual de la pedagogía en artes visuales y la formación de los licenciados (2014)*, comprensiones que se recogen en el artículo “Educación de educadores en artes visuales, un lugar de sentido para la educación artística”, publicado en la Revista (*Pensamiento*), (*Palabra*) y *Obra*, de la Facultad de Bellas Artes de la UPN.

En relación con lo investigado sobre Cultura Visual, referido al contexto, cabe resaltar el modo en que estos TG se sitúan en contextos teóricos, de medios de comunicación masiva y virtuales, en tanto el estudio de la imagen implica un esfuerzo por la investigación documental y por trabajar archivos de imágenes impresas, de plataformas digitales o televisión. Esto no quiere decir que la investigación en Cultura Visual sea ajena al trabajo con poblaciones o se aleje completamente de la interacción con personas, dado que es un tema de reciente abordaje y que cuenta con pocos trabajos de grado en relación con los otros ejes, sus desarrollos han partido desde lo que los autores de los TG han problematizado a partir de sus prácticas situadas de consumo visual, por ello, la afluencia de trabajos teóricos o de rastreos de la imagen en sus distintos medios.

Acorde con lo anterior, se puede comprender cómo los estudios de Cultura Visual se piensan los modos de producción de imagen, problematizando el modo en que se crea la mirada, sin dejar de lado la experiencia de recepción de la misma, en ese sentido, si bien la mayoría de TG son de corte teórico, en su mayoría estos estudios se aterrizan en la experiencia situada, ya sea pública de consumo visual o reconociendo al mismo investigador como un consumidor crítico de imágenes.

En el caso del eje de *Construcción de sujetos y creación*, el contexto se convierte en la razón de ser de todos los TG que allí se ubican, tanto para los procesos de creación propia-relacional, como para la creación con otros y las reflexiones sobre la creación de otros, la pregunta por lo contextual emerge de forma orgánica y ubicada en espacio-tiempos específicos que van definiendo el devenir de los modos de hacer, a partir de los sujetos implicados en los procesos creativos que se generan. De ahí que la creación tiene sentido en las realidades inmediatas donde la experiencia creativa acontece; allí, sujetos particulares reflexionan o transforman dichas realidades desde una perspectiva crítica y política. Lo anterior es lo que Ardenne (2006) vincula con unas prácticas artísticas contextuales que han venido ganando lugar en el arte contemporáneo. De esta manera, en este eje se puede hablar de un tipo

de *creación contextualizada* que valida y reconoce lo personal, la alteridad y la intersubjetividad, a la luz de un privilegio al proceso por encima del producto. Se podría decir que estos proyectos implican procesos educativos y, por qué no, pedagógicos, que parten de metodologías vinculadas con la creación artística para la producción de conocimiento situado que incide de manera directa en los contextos.

Con lo dicho hasta aquí sobre los TG de LAV y como perspectiva del presente estudio, hay que decir que las posibilidades de investigación posteriores son diversas, pues, como se ha visto, las apuestas epistemológicas y metodológicas propias en la producción de conocimiento en estos trabajos se muestran novedosas, particularidades y pertinentes para el campo de la EAV. De este modo, quedan abiertas preguntas por la incidencia de los trabajos de grado en los contextos profesionales, tanto académicos como laborales, de los egresados, tanto en el desarrollo de su labor pedagógica como creativa e investigativa.

Por otra parte, se abren preguntas sobre los modos como el currículo de la LAV incide en la formulación y desarrollo de los TG, desde su apuesta formativa pedagógica, disciplinar e investigativa, traducida en los espacios académicos de los distintos componentes de la malla curricular, particularmente en el componente de investigación en la fase de fundamentación y profundización. Esta misma cuestión de la incidencia curricular podría rastrearse en los procesos de práctica pedagógica y otros escenarios extracurriculares del programa, como los semilleros de investigación y grupos de estudio. Relacionado con lo anterior, también quedan asuntos por indagar sobre los aportes que este tipo de análisis de los TG aportan a futuras renovaciones curriculares, pues la identificación de tendencias en la producción de conocimiento debe retroalimentar el currículo con el fin de cualificar la formación de licenciados.

Asimismo, la presente investigación inaugura caminos hacia estudios que aporten a la comprensión de la “hibridez metodológica”, como también al lugar de la interdisciplinariedad en el abordaje conceptual de los TG. Ambos asuntos darían un nivel de profundidad a reflexiones que fueron presentas aquí, pero que

merecen indagación en detalle, a la luz de las relaciones entre la investigación y la creación, la pedagogía y la creación o la producción de conocimiento desde la ruptura de límites disciplinares teóricos y metodológicos.

Otras oportunidades investigativas a desarrollar a futuro, que podrían derivar de este estudio, están en el lugar de los asesores de los trabajos de grado y su influencia en la delimitación conceptual y metodológica que realizan los estudiantes de la LAV en su proceso. Sin duda, las tendencias aquí desarrolladas, no solo obedecen a las apuestas, tensiones, saberes, etc. de un campo de saber, la EAV, sino que también están ancladas a la trayectoria, la formación, los intereses de investigación, la experiencia personal, expectativas, etc., de los docentes que acompañan al estudiante.

Recomendaciones

El presente apartado busca, a partir del estudio realizado, brindar estrategias y recomendaciones para el desarrollo de trabajos de grado en la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional y al campo de la Educación Artística Visual en general y en el contexto nacional.

En ese sentido, las presentes recomendaciones sirven, además, de orientaciones para los docentes que dirigen trabajos de grado, así como para aquellos docentes encargados de los espacios académicos relativos a trabajo de grado e investigación. Finalmente, considerando que la investigación atañe a estas instancias, incide también en todo el cuerpo docente de la licenciatura, sus semilleros de investigación y sus estudiantes, pues son también estos quienes, en sus desarrollos en materia de trabajo de grado, aportan su visión al campo de estudio, al perfil del licenciado y al desarrollo de la investigación en la LAV.

La revisión de la *Matriz de bibliometría de los 210 TG* evidenció que el proceso de grado de un estudiante no ha de culminar con la entrega del informe final y su respectiva sustentación. En ese sentido, para circular el conocimiento y procurar mayores aportes, se deben diseñar y ejecutar estrategias de circulación de los trabajos de grado, por parte del Comité de Trabajos de Grado junto con los docentes de los espacios académicos de Seminarios de TG y las direcciones de TG.

Como equipo investigador recomendamos, a estas instancias y agentes, que entre las estrategias que pueden posibilitar una mayor circulación de los trabajos de grado dentro y fuera de la LAV se encuentra una mayor y efectiva articulación de los TG a las líneas de investigación del programa. Esto, aprovechando el momento de reforma curricular de la Licenciatura y las recientes estructuraciones de las líneas de investigación producto de las últimas convocatorias de medición de grupos de investigación de Colciencias, a saber, 781 de 2017 y 833 de 2019, que institucionalizó las cuatro líneas de profundización, las cuales afortunadamente se corresponden con los ejes teóricos que encontramos en este estudio. Esto demuestra la coherencia con la que se han formulado los trabajos de grado, con las apuestas teóricas de los docentes y de la misma LAV.

Así, el desarrollo de trabajos de grado por líneas de investigación cohesionará más el horizonte teórico de la LAV, pues los estudiantes podrán estructurarse más en sus desarrollos tanto temáticos como metodológicos. Además, el desarrollo de sus trabajos de grado con un solo director de trabajo de grado, anclado a una de las líneas evitará, por un lado, que los

estudiantes se desorienten en sus propósitos investigativos y, por otro, crear una mayor comunidad académica.

Es claro que, como aseguran Acaso (2007) o Barriga (2012), existen redes que buscan agremiar a quienes nos desempeñamos en este campo, no obstante, dada la novedad de la educación artística (y, en nuestro caso, visual), hace falta que estas redes se solidifiquen más y se creen comunidades académicas con mayor impacto, contundencia y, en especial, circulación. Es por ello por lo que los trabajos de grado al ser desarrollados desde líneas de investigación que pertenecen a grupos de investigación de la LAV, puedan contar con mayores oportunidades de visibilización y circulación, en tanto los grupos de investigación hagan mayores redes de apropiación y divulgación del conocimiento.

De acuerdo con esta lógica de apropiación del conocimiento, se deben tener directrices por parte del programa, en cabeza del Comité de Trabajos de Grado para que las y los estudiantes que se encuentran en este proceso, conozcan, consulten y citen, tanto para sus estados del arte, así como para referentes teóricos y metodológicos, la producción bibliográfica de la LAV representada tanto en los 210 trabajos de grado que consultamos y sistematizamos desde 2011-II hasta 2017-II, como los que se hayan producido tras la ejecución de la presente investigación. Una comunidad académica se construye reconociendo y dialogando con la producción de conocimiento que históricamente se ha producido, es por ello que la presente recomendación se extiende desde este estudio al Comité de Trabajos de Grado, como a los docentes que asesoran u orientan los trabajos de grado y sus seminarios. Del mismo modo, debe ser extensible a todas y todos los docentes de la LAV en sus programas académicos, proyectos de investigación y semilleros.

En cuanto a las posibilidades de realización de trabajos de grado, se recomienda que se oriente con mayor claridad a los estudiantes que puedan reconocer la manera en que se sitúan problemas de investigación según los temas, metodologías y contextos que encontramos, en ese sentido, que encuentren en el desarrollo de trabajos de grado una posibilidad de construcción de saberes situados, de reconocimiento de subjetividades, de aportes al campo de estudio,

de proyección profesional, entre otros. Por ello, la importancia tanto de los seminarios y direcciones de TG, pero también de los semilleros de investigación y las prácticas pedagógicas como escenarios de problematización del conocimiento y de confrontación del estudiante con los temas, metodologías y contextos que dieron sentido a este estudio.

En el proceso de formación, además de los contenidos pertinentes al fomento del espíritu investigativo, se debe hacer responsable al estudiante y futuro licenciado de la importancia que tiene para el campo de estudio y para su perfil profesional la circulación de su trabajo de grado en diversas instancias. Para ello, se deben conocer las diversas formas de circulación del conocimiento manifiesto en sus trabajos de grado, como por ejemplo, el fomento a la derivación de artículos en revistas especializadas en educación artística, educación en general o en artes; más concretamente, la circulación de textos derivados en las revistas de la UPN como (*Pensamiento*), (*Palabra*) y (*Obra*), como en proyectos editoriales de libros de la LAV, como sucedió con el libro *Miradas caleidoscópicas: Educación Artística Visual en las culturas contemporáneas*, compilado por el profesor David Ramos y publicado en 2019, que reúne textos escritos por egresados de la LAV.

Del mismo modo, se debe incentivar al estudiante a comprometerse con la calidad académica de los trabajos de grado, pues esta asegura un buen ligar de difusión ya sea para optar por menciones o distinciones de la UPN, o bien, para convocatorias como Proyecto TESIS del Museo de Arte Contemporáneo. Además, en tanto el trabajo de grado representa un esfuerzo significativo para el estudiante como para los agentes que lo acompañan, este apoyo a la circulación puede darse en la participación en eventos académicos de la LAV, así como en la derivación de ponencias para eventos del campo de estudio. Si bien esto último es responsabilidad expresa del egresado, el Comité de Trabajos de Grado en conjunto con el Comité de Egresados y de la misma Licenciatura ha de motivar esto.

En cuanto a la prolongación y extensión de nuestro estudio, se sugiere al Comité de Trabajos de Grado continuar alimentando la *Matriz de bibliometría de los 210 TG revisados* con los trabajos de grado realizados

desde 2018-1. Dicho insumo es sumamente significativo para la circulación tanto del estudio realizado como, lógicamente, de los mismos trabajos de grado, pues es una herramienta que puede orientar a estudiantes y docentes para rastrear temas, metodologías y contextos, que permita hallar con más efectividad referentes para estados del arte, antecedentes, marcos teóricos, diseños metodológicos, etc. Se sugiere que sean monitores quienes hagan esta tarea, pues en tanto estudiantes, pueden estar más cerca de la misma investigación documental y tomar insumos para sus propios procesos formativos, tal como sucedió en el desarrollo del presente estudio.

Una de las debilidades que encontramos, como equipo investigador, radica en que muchos trabajos de grado no tienen claridad o conocimiento de protocolos de ética en la investigación, lo cual, puede generar problemas y dificultades legales. Es por ello por lo que se recomienda al CTG como al Comité de Investigación y a las líneas de investigación, fortalecer la formación en ética de la investigación, no solo en los seminarios de trabajo de grado, sino que debe ser extensible a la malla curricular. Para ello, se puede consultar con el Comité de Ética en la Investigación de la UPN y los procesos de formación o asesoría que este tenga lugar y aplicar con mayor conciencia y responsabilidad los protocolos de ética tanto de la UPN como los que estén presentes en el campo de las ciencias humanas y las artes.

Al respecto de asuntos formales que pueden mejorar tanto el desarrollo y comprensión como el rastreo de información sobre trabajos de grado en futuros proyectos de investigación, se hacen las siguientes recomendaciones: el formato RAE, más que un requisito para la presentación de trabajos de grado en biblioteca, es la carta de presentación que este documento tiene ante investigadores en el campo, por ello, debe realizarse con la mayor asertividad y coherencia posible con el problema de investigación su metodología y sus conclusiones. En ese sentido, deben establecerse estrategias para que este formato sea bien diligenciado y evidencie el compromiso del estudiante y futuro egresado con su director de trabajo de grado y con el proceso evaluativo del que hace parte. Una de ellas es que, en la actualización del protocolo de trabajos de grado, se haga especial énfasis en que se diligencie este formato y, además, que las preguntas de investigación y metodología declaradas estén enunciadas de la mejor manera posible que permitan la claridad para un lector.

Por su parte, se recomienda al Comité de Trabajo de Grado incluir en las actas de sustentación un espacio más extenso y aclaratorio para justificar los casos en que un TG se postule como meritorio o laureado, con el fin de dar cuenta de las razones por las que un trabajo de grado puede merecer dichas distinciones y permita aclarar este panorama tanto a los jurados como a futuros investigadores.

Con estas recomendaciones, esperamos que las prácticas investigativas de la LAV continúen su proceso de optimización, en parte porque se hace acuerdo con uno de los propósitos misionales de la Universidad, la investigación formativa; por otra parte, porque es la misma investigación y la formación a estudiantes y futuros licenciados como se construye y expande el campo de la EAV y, del mismo modo, como se construye comunidad académica, tan necesaria en estos días. Si bien el presente estudio tiene sus propósitos de reconocer ciertas lógicas que operan en los trabajos de grado, es la misma circulación de estos, su constante estudio y buen desarrollo, lo que aporta y construye el campo.

Ahora bien, hablar de unas tendencias epistemológicas y metodológicas en la producción de conocimiento en los TG de la LAV, conducen a pensar en el lugar de la EAV en Colombia.

Los hallazgos de la presente investigación se muestran como un aporte significativo que puede ayudar a comprender y situar el campo, no solo en la academia, sino también en los contextos educativos del país; allí es en donde los interesados en la pedagogía de las artes visuales tienen una importante incidencia para posicionar este campo en sus posibilidades, emergencias y transformaciones. En correspondencia, a continuación, se enuncian algunas recomendaciones para tal fin, pues, además de servir como puntos considerados como “problemáticos” en el álgido debate de la educación artística en Colombia, buscan devenir en reflexiones y posibles aspectos en los cuales fijar la mirada. Lo anterior, entre otras cosas, con la intención de generar cambios sobre lo entendido por *educación artística* en el sentido común, cosa que ocurre como consecuencia del desconocimiento del campo.

Una primera de estas recomendaciones, urgente de llevar a cabo en el contexto nacional, se relaciona con el hecho de construir un sentido propio, situado y acorde de la EAV con la realidad del país. Esto implica entender la educación artística, concretamente la visual, como un saber que se distancia de 1) la subvaloración que la experiencia del arte ha tenido en el sistema escolar y su currículo; 2) la reducción de la enseñanza a la réplica de procedimientos técnicos sin significación alguna; 3) la instrumentalización del arte en proyectos sociales y gubernamentales; 4) la incompreensión o desconocimiento de la creación desde una perspectiva contemporánea; y 5) la indiferencia hacia el fenómeno de la visualidad y las imágenes en los procesos de formación de subjetividades. Contrario a ello, el llamado es a concebir la EAV como un espacio para la formación de sujetos y colectividades, en donde la experiencia estética y la educación de la mirada, dan paso a la creación y la recepción del arte como aporte a los *procesos de singularización* (Guattari y Rolnik, 2006) y construcción de subjetividades. Lo anterior conduce a la configuración de una lectura distinta de la realidad y una transformación de los contextos, en función del reconocimiento del otro y lo otro.

Lo anterior deviene en otra recomendación, que requiere de igual atención en el contexto colombiano: la necesidad de reconocer el campo de la EAV

dentro de la comunidad académica como un campo delimitado, con un objeto de estudio propio y con unas metodologías particulares; a su vez, la EAV debe ser asumida como un *campo expandido*,³ múltiple, inter y transdisciplinar, posibilitadora de mixturas epistemológicas y metodológicas. Allí la pedagogía artística visual, la creación artística y la Cultura Visual emergen como campos que merecen ser estudiados y visibilizados, en tanto confluyen en el hacer artístico, educativo y, sobre todo, investigativo, perfilado en la academia.

En este mismo sentido, la EAV en el país no debe dejar de lado su constante actualización en función de la formación de licenciados en artes visuales, ello significa detenerse en la incidencia del campo en los contextos educativos a nivel local y nacional, y las posibilidades educativas de los productos de la Cultura Visual, tanto de las imágenes artísticas como las no artísticas, que hacen parte de las prácticas socioculturales. Así, el diseño, la puesta en marcha y la evaluación de los currículos dirigidos a la formación de educadores en artes visuales, debe centrarse en *cuál es y qué se espera del hacer docente y artístico de dichos profesionales y su contribución a la generación de experiencias significativas*, en función de su pertinencia para el campo y sus modos de producción de conocimiento.

Finalmente, partiendo de la exigencia de dar cabida a la formulación de nuevos análisis de posibles rutas, temas, objetos de estudios, abordajes teóricos, hallazgos, etc. de los estudios centrados en fenómenos de la EAV, una recomendación más se refiere a la apertura hacia investigaciones interesadas en comprender la producción de conocimiento en este campo a nivel nacional. El desarrollo de *investigaciones sobre la Investigación en Educación Artística Visual* aparece con miras al reconocimiento de los asuntos vertebrales del campo para, posteriormente, abrir debates y viabilizar su problematización. Sumado a esto, esta apuesta investigativa posibilitaría, primero, la consolidación y

3 Retomando la expresión Rosalind Krauss (1985), el *campo expandido* se refiere a la maleabilidad de la escultura posmoderna, la cual amplía el concepto tradicional de objeto escultórico para repensar y apropiarse del espacio de una forma distinta.

posicionamiento del campo en el país y, segundo, daría lugar a convertir a Colombia en un referente teórico y metodológico en EAV a nivel internacional.

Generar recomendaciones al campo de la EAV resulta complejo, pues es precisamente la emergencia de este campo híbrido en la Posmodernidad la que plantea desafíos para la educación de las artes, a los diferentes modos expresivos, pero en particular a las artes visuales. Del mismo modo que se ha señalado, con respecto a la necesidad de fortalecer la academia y los currículos de formación de los educadores de las artes en el país, esta recomendación podría hacerse extensiva a nivel global, lo cual resulta perentorio, ya que pese a la actualidad de este discurso que demanda en la práctica un desplazamiento del objeto de estudio de la EAV, de una pedagogía tradicional hacia una pedagogía de tipo cultural, no son muchos los países en donde los desarrollos conceptuales han logrado impactar significativamente el ámbito de la práctica educativa. En todo caso, resulta plausible el intercambio continuado entre pares de distintos puntos del planeta que posibiliten la circulación de estos saberes, en encuentros, coloquios, foros y demás metodologías que abran el debate, pero especialmente mediante un diálogo más cercano que permita considerar diversas experiencias concretas sobre nuevos modos de concebir la EAV.

Por supuesto, todo ello tendría que ofrecer posibilidades de acceso a los maestros del mundo por medios virtuales, no solamente a quienes se forman como profesionales de las artes y de su educación, sino a los maestros en ejercicio, puesto que los cambios que demanda la educación de las artes, en clave contemporánea, requieren acometer múltiples estrategias que logren alcanzar el lugar que le corresponde a la EAV, al entender su pertinencia en la formación del sujeto de siglo XXI.

En particular corresponde a Latinoamérica hacer posible una educación artística, que como reclama Errazuriz (2001), sea de mejor calidad, más comprometida estéticamente y éticamente con nuestras realidades latinoamericanas, en el contexto de un mundo cada vez más globalizado, cuando afirma

Es necesaria una educación artística más sensible al conocimiento y las necesidades del cuerpo, que no lo niegue, sino más bien que descubra sus potencialidades y valore su rol fundamental como soporte de la experiencia estética. Más comprometida ética y estéticamente con los derechos humanos, así como también más vigilante con los problemas y requerimientos ecológicos. (p. 12)

O como lo plantea Ana Mae Barbosa (2001), en la necesidad de un continuo esclarecimiento del currículo escolar que encargue, en manos de expertos, el diseño y apropiación de currículos que logren responder a la concepción contemporánea de las artes y su educación, capaces de contextualizar sus apuestas, mediante el análisis, la crítica y la interpretación de aquello que resulta relevante para su medio y su cultura, en procura de posicionar el área con la misma importancia que las otras disciplinas.

Todo ello, representa un derecho y a la vez un desafío, para lo cual es inminente el concurso, tanto de la comunidad académica como de los organismos gubernamentales, pero también de una acción generosa y decidida de los entes culturales y de la sociedad civil.

ANEXO 1. LISTADO DE LOS 32 TRABAJOS DE GRADO ANALIZADOS

- Alonso, J. (2011). *Aportes de los estudios culturales a la educación artística en Colombia desde su propuesta pedagógica hacia las exigencias en la educación media*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D. C., Licenciatura en Artes Visuales].
- Angulo, J. (2014). *Metáforas del viaje, narraciones visuales sobre el proceso de creación*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D. C., Licenciatura en Artes Visuales].
- Arango, M., Dueñas, D. y Rodríguez, P. (2016). *Sentidos y tránsitos de la práctica pedagógica de la licenciatura en Artes Visuales*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D. C., Licenciatura en Artes Visuales].
- Barbosa, D. (2018). *Los puentes: acontecimientos poéticos en el mundo epistolar*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D. C., Licenciatura en Artes Visuales].
- Barrera, E. (2013). *Intersticios: didáctica de las artes visuales, un reto de investigación en educación artística desde la experiencia pedagógica*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D. C., Licenciatura en Artes Visuales].
- Benítez, S. (2018). *Destellos de identidad. Una evidencia de lo que somos revelada a la luz de la fotografía del Archivo familiar de mis padres*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D. C., Licenciatura en Artes Visuales].
- Cacua, N. y Gil, L. (2014). *La interpretación de la cultura visual I: una narrativa para la educación artística*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D. C., Licenciatura en Artes Visuales].
- Cárdenas, D. (2015). *Habitar en la creación fotográfica y la investigación basada en artes*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D. C., Licenciatura en Artes Visuales].
- Cárdenas, B. (2016). *Investigación basada en las artes: un acercamiento a sus metodologías en cuatro tesis doctorales en educación*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D. C., Licenciatura en Artes Visuales].
- Castiblanco, J y Varela, P. (2015). *Maquinando lo cotidiano. Un taller de dibujo sobre la cotidianidad de niños de Fúquene*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D. C., Licenciatura en Artes Visuales].
- Corredor, M. (2011). *Experiencia de investigación acción participativa en torno al hábitat y la fotografía con un grupo de niños, niñas y jóvenes de altos de Cazucá*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D. C., Licenciatura en Artes Visuales].
- Cortés, M. (2013). *Ideas de resistencia, empoderamiento de la imagen-acción-simbólico-mediática en el M-19*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D. C., Licenciatura en Artes Visuales].

- Córdoba, D. (2016). *Aportes de las Artes Plásticas / Visuales en procesos de sensibilización, reparación simbólica y construcción de la memoria*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D. C., Licenciatura en Artes Visuales].
- Escamilla, S. (2018). *Cartografías íntimas de la ciudad*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D. C., Licenciatura en Artes Visuales].
- Forero, G. (2012). *Prácticas artísticas comunitarias: Un discurso pendiente*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D. C., Licenciatura en Artes Visuales].
- Gutiérrez, M. (2018). *Interfasialización Visual. Un acercamiento a la interacción y el aprendizaje en la red*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D. C., Licenciatura en Artes Visuales].
- López, L. y Ramírez, S. (2017). *Interferencias en diálogo: representaciones de la cultura política en mediaciones televisivas en el marco del Acuerdo de Paz en Colombia*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D. C., Licenciatura en Artes Visuales].
- Macías, Y. (2017). *Resabios: nociones sobre la educación corporal católica femenina a partir de una experiencia de formación pensada desde el dibujo*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D. C., Licenciatura en Artes Visuales].
- Martínez, P. (2012). *Enclave: Mediaciones artísticas en prácticas cotidianas al margen del proceso laboral: El caso restaurante Pecorino*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D. C., Licenciatura en Artes Visuales].
- Martínez, M. (2017). *Miradas sobre imágenes de ruralidad en el cine colombiano 2010-2015*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D. C., Licenciatura en Artes Visuales].
- Méndez, M. (2015). *Las prácticas de sí en el dispositivo de arte relacional: encuadre de mujeres*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D. C., Licenciatura en Artes Visuales].
- Montaña, K. (2014). *Facultar la autonomía para la creación en la escuela: tras la búsqueda de lo posible*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D. C., Licenciatura en Artes Visuales].
- Mora, C. (2012). *Laboratorio de creación audiovisual infantil: un diseño de mediación pedagógica*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D. C., Licenciatura en Artes Visuales].
- Osorio, J. (2012). *La experiencia de la afectación: Historias de cuerpos en el género. Laboratorio de investigación-creación artístico-pedagógico*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D. C., Licenciatura en Artes Visuales].
- Parra, E. (2013). *Comunicación e interacción en propuestas de arte digital interactivo. Estudio de tres obras en el ámbito nacional*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D. C., Licenciatura en Artes Visuales].
- Pulido, J. (2012). *Relatos y experiencias sobre el ACL: Interpretación hermenéutica de una práctica interdisciplinaria vinculada a la memoria social urbana*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D. C., Licenciatura en Artes Visuales].
- Ramos, D. (2013). *“Una Mirada al Ayer”. Imaginarios y Memoria Colectiva: Una Práctica Artística con diez mujeres de la comunidad de Guatavita*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D. C., Licenciatura en Artes Visuales].
- Sanabria, J. (2013). *Reflexiones en torno a la experiencia del arte contemporáneo: “La mirada de los espectadores de algunas exposiciones de Bogotá”*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D. C., Licenciatura en Artes Visuales].
- Soto, R. (2014). *Diarios de una violencia: Sobre mi padre, su historia y la mía*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D. C., Licenciatura en Artes Visuales].
- Tamayo, L. (2015). *La valija cinematográfica*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D. C., Licenciatura en Artes Visuales].
- Tafur, M. (2016). *Una mirada en búsqueda de la violencia simbólica. Videos musicales con mayor vista a nivel mundial en la plataforma virtual YouTube*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D. C., Licenciatura en Artes Visuales].
- Ramírez, N. (2016). *La imagen que representó al género: una retrospectiva a las representaciones visuales de mujer en Colombia*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D. C., Licenciatura en Artes Visuales].

REFERENCIAS

- Abad, J. (2009). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. En L. Jiménez, I. Aguirre y L. Pimentel (Coords.). *Educación Artística Cultura y Ciudadanía* (pp.17-23). OEB, Santillana.
- Abuín, A. (2006). *Escenarios del caos. Entre la hipertextualidad y la performance*. Tirant lo Blanch.
- Acaso, M. (2005). Didáctica de la sospecha. Qué considero interesante investigar en el campo de la educación artística a principios del siglo XXI. En R. Marín (Ed.). *Investigación en Educación Artística. Temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales* (pp. 11-18). Universidad de Granada.
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Libros de la Catarata.
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Octaedro.
- Aguirre, I. (2006). *Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en la educación*. Universidad de Navarra. <https://bitacoramaedar.files.wordpress.com/2013/08/imanol-aguirre-modelos-formativos-en-e-artc3adstica.pdf>
- Agra, M. J. (2005). El vuelo de la mariposa: la investigación artístico-narrativa como herramienta de formación. En R. Marín (Ed.). *Investigación en Educación Artística. Temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales* (pp. 127-150). Universidad de Granada.
- Albán, A. (2011). Arte, docencia e investigación. En M. Arbeláez (Ed.). *Educación, sociedad y creación* (pp. 13-29). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Álvarez, D. (2003). De la copia de láminas al ciberespacio. La educación artística en el sistema escolar y en el conjunto de las instituciones sociales: las artes visuales en la escuela, los museos, el patrimonio y los medios de comunicación de masas. En R. Marín (Coord.). *Didáctica de la educación artística para primaria* (pp. 183-223). Pearson Prentice Hall.
- Álvarez, L. y Barreto, G. (2010). *El arte de investigar el arte*. Editorial Oriente.
- Ardenne, P. (2006). *Un arte contextual. Creación artística en medio urbano, en situación, de intervención, de participación*. Centro de documentación y estudios avanzados de arte contemporáneo.
- Barco, J., Bulla, G. y Velásquez, G. (2015). Educación de educadores en artes visuales, un lugar de sentido para la educación artística. *Pensamiento, palabra y obra*, 14, 109-120. <https://doi.org/10.17227/2011804X.14PPO108.120>
- Barbosa, A. (2001). *Hagamos educadores del arte*. En *métodos contenidos y enseñanza de las artes en América latina y el Caribe* (pp.20-26). Insea-ONU.
- Barriga, M. (2012). *La investigación en educación artística. Una guía para la presentación de proyectos de pregrado y postgrado*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Barthes, R. (1971). *Elementos de semiología*. Siglo XXI.

- Barthes, R. (1980). *Mitologías*. Siglo XXI.
- Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso*. Paidós.
- Batthyány, K. y Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Universidad de la República.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bishop, C. (2016). *Infiernos artificiales: Arte participativo y políticas del espectador*. Taller de Ediciones Económicas.
- Bisquerra, R. y Sabariego, M. (2009). El proceso de investigación. En R. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 89-125). Editorial La Muralla.
- Blanco, P. (2001). Introducción: Explorando el terreno. En P. Blanco, J. Carrillo, J. Claramonte, y M. Expósito, M. (Coords.). *Modos de hacer: arte crítico, esfera pública y acción directa* (pp. 23-50). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Borgdorff, H. (2010). El debate sobre la investigación en las artes. *Cairon: Revista de ciencias de la danza*, 13, 25-46.
- Bourdieu, P. (1998). *Sociología y cultura*. Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Anagrama.
- Bourriaud, N. (2006). *La estética relacional*. Adriana Hidalgo Editora.
- Boyle, J. (2003). Estilos de etnografía. En J. Morse (Ed.). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (pp. 185-214). Editorial Universidad de Antioquia.
- Brea, J. (2005). Los estudios visuales: por una epistemología política de la visualidad. En J. L. Brea (Ed.). *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización* (pp. 5-14). Akal.
- Bugnone, A. y Capasso, V. (2016). Arte y política: un estudio comparativo de Jacques Rancière y Nelly Richard para el arte latinoamericano. *Hallazgos*, 13(26), 117-148. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2016.0026.05>
- Bugnone, A., Fernández, C., Capasso, V. y Urtubey, F. (2016). ¿Cómo investigar prácticas artísticas desde las ciencias sociales? Algunas reflexiones epistemológicas y metodológicas. 4to Congreso Internacional Artes en Cruce, 6 al 9 de abril de 2016, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6418/ev.6418.pdf
- Calabresse, O. (1987). *El lenguaje del arte*. Paidós.
- Calabresse, O., Silva, A. y Volli, U. (1995). *Los juegos de la imagen*. Instituto Italiano di Cultura.
- Calabresse, O., Silva, A. y Volli, U. (2001). *Cómo se lee una obra de arte*. Cátedra.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativa para la innovación educativa*. Octaedro.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (Comps.). (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Amorrortu.
- Chevallard, Y. (2000). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Chihu, A. (2016). La teoría de los campos en Pierre Bourdieu. *Revista Polis*, 1(2), 179-200. <https://polis-mexico.izt.uam.mx/index.php/rp/article/view/345>
- Colaizzi, G. (2007). *La pasión del significante. Teoría de género y cultura visual*. Editorial Biblioteca Nueva.
- Comenio, J. A. (1998). *Didáctica Magna*. Porrúa.
- Cuadros, R., Barco, J., Carrillo, M., Rojas, C., Pérez, A., Ramos, D., Romero, D. y Rodríguez, L. (2018). *La praxis visual como campo de investigación*. Universidad Pedagógica Nacional; CIUP.
- De Camilloni, A. (Comp.). (2008). *El saber Didáctico*. Paidós.
- De Lauretis, T. (1992). *Alicia ya no. Feminismo, semiótica y cine*. Cátedra.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Duque, J., Molina, R., Perea, F., Acosta, M., Téllez, M. y Juliao, C. (2001). *Construcción de un modelo pedagógico alternativo a partir de la praxeología*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Eagleton, T. (1994). Fenomenología, hermenéutica, teoría de la recepción. En *Una introducción a la teoría literaria* (pp. 73-113). Fondo de Cultura Económica.
- Eco, U. (1995). *Tratado de semiótica general*. Lumen.
- Eco, U. (1999). *Apocalípticos e integrados*. Lumen.
- Efland, A. (2004). *Arte y cognición. La investigación en Artes Visuales en el currículum*. Octaedro.
- Efland, A., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Paidós.

- Eisner, E. (1995). *Educación la visión Artística*. Paidós.
- Eisner, E. (2002) *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Amorrortu Editores.
- Errázuriz, L. (2001). *Mejorar la calidad de la Educación Artística*. En *Métodos contenidos y enseñanza de las artes en América latina y el Caribe* (pp. 10-12). Insea-ONU.
- Flórez, R. (2005). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Mc Graw-Hill.
- Foster, H. (2001). El artista como etnógrafo. En H. Foster (Coord.). *El retorno a lo real. La vanguardia a finales de siglo* (pp. 174-207). Ediciones Akal.
- Freitag, V. (2012). El arte al encuentro de la antropología: reflexiones y diálogos posibles. *Praxis y Saber: Revista de Investigación y Pedagogía*, 3(12), 121-139. <https://doi.org/10.19053/22160159.2006>
- Gallo, D. (2007). *El concepto de pedagogía en la obra pedagógica de Rafael Flórez Ochoa*. [Tesis de Maestría en Educación]. Universidad de Antioquia.
- García, I. (1995). La historia de vida como herramienta heurística para el estudio de lo regional. En R. Lanz y M. Hurtado (Coords.). *Paradigmas, métodos y posmodernidad*. Universidad de los Andes; Consejo de publicaciones Funda-Episteme, Barninas.
- García, R. (2006). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Gedisa.
- García, L. (2006). Aspectos metodológicos de las relaciones entre el objeto y el problema de la investigación. *Uni-pluri/versidad*, 6(3).
- García, J. (2006). El futuro de la Educación Artística. *Encuadre*, 2(3), 7-16.
- Gergen, K. (2007). Investigación cualitativa: tensiones y transformaciones. En A. Estrada y S. Diazgranados (Comp.). *Construccionismo social. Aportes para el debate y la práctica* (pp. 245-279). Uniandes; CESO.
- Gil, J. y Laignelet, V. (2014). Las artes y las políticas del conocimiento: tensiones y distensiones. En *Creación, pedagogía y políticas del conocimiento. Segundo encuentro* (pp. 37-102). Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Gil, M. (2011). Subjetividades contemporáneas. Un acercamiento ético y político a Félix Guattari. *A Parte Rei: Revista de filosofía*, 75, 1-13.
- Gómez, P., González, A. y Ordóñez, P. (2011). *Avatares de la investigación y creación: 100 trabajos de grado artes plásticas y visuales*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gómez, P., González, A. y Eslava, A. (2013). *Avatares de la investigación-creación II: 101-200 trabajos de grado de artes plásticas y visuales*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Grandi, R. (1995). *Texto y contexto en los medios de comunicación*. Barcelona: Bosch.
- Groupe μ (1993). *Tratado del signo visual*. Cátedra.
- Guattari, F. y Rolnik, S. (2006). Subjetividad e historia. En F. Guattari y S. Rolnik (Eds.). *Micropolítica. Cartografías del deseo* (pp. 37-144). Traficantes de Sueños.
- Guattari, F. (1996a). *Las tres ecologías*. Pre-textos.
- Guattari, F. (1996b). *Caosmosis*. Manantial.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y Reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- Gutiérrez, R. (2005). Los estudios de casos: una opción metodológica para investigar en educación artística. En R. Marín (Ed.). *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y enseñanza de las artes y culturas visuales* (pp. 151-174). Universidad de Granada.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reivindicación de la naturaleza*. Ediciones Cátedra, Universitat de València e Instituto de La Mujer.
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Octaedro.
- Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la Cultura Visual*. Octaedro.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.
- Jaramillo, L. (2006). Ser sujeto en la investigación: investigando desde nuestra subjetividad. *Revista Colombiana de Educación*, 50, 104-118.
- Jiménez, A. y Torres, A. (2006). La construcción del objeto y los referentes teóricos en la investigación social. En A. Jiménez y A. Torres (Comps.). *La práctica investigativa en Ciencia sociales* (pp. 13-26). Universidad Pedagógica Nacional.
- Kester, G. (2017). Piezas conversacionales: El papel del diálogo en el arte socialmente comprometido. *Efímera*

- Revista*, 8(9), 1-10. <http://www.efimerarevista.es/efimerarevista/index.php/efimera/article/view/60/71>
- Kohan, M. (2007). *Zona Urbana. Ensayo de lectura sobre Walter Benjamin*. Editorial Trotta.
- Krauss, R. (1985). La escultura en el campo expandido. En H. Foster (Coord.). *La Posmodernidad* (pp. 59-75). Kairós.
- Laddaga, R. (2006). *Estética de la Emergencia*. Adriana Hidalgo Editora.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicología, ciencias de la educación y del deporte*, 19, 87-112.
- Mardones, J. M. (2001). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: materiales para una fundamentación científica*. Anthropos.
- Marín, R. (2005). La 'Investigación Educativa Basada en Artes Visuales' o 'Arteinvestigación educativa'. En Marín, R. (Ed.). *Investigación en Educación Artística. Temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales* (pp. 223-274). Universidad de Granada.
- Marín, R. (2011). La Investigación en Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 211-230.
- Marín, R. y Roldán, J. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Ediciones Aljibe.
- Martínez, M. (2000). *La investigación etnográfica en educación*. Círculo de Cultura Alternativo.
- Martínez, V. (2013). *Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctica crítica*. http://www.pics.uson.mx/wp-content/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf
- Mesías, O. (2004). *La investigación cualitativa*. http://www.academia.edu/download/42981055/T3-investigacion_cualitativa.docx
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2007). *Plan Nacional de Educación Artística 2007-2010*. <https://www.mincultura.gov.co/SiteAssets/documentos/migracion/DocNewsNo49DocumentNo1693.DOC>
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Paidós.
- Mitchell, W. (2003). Mostrando el ver: Una crítica de la cultura visual. *Estudios visuales*, 1, 17-40.
- Mockus, A., Hernández, C., Granes, J., Charum, J. y Castro, M. (1994). *Las Fronteras de la Escuela. Articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar*. Magisterio.
- Morin, E. (2010). *Sobre la interdisciplinariedad*. En J. H. Cifuentes (Comp.), *Orientaciones Universitarias. La Interdisciplinariedad en la Universidad* (pp. 9-17). Pontificia Universidad Javeriana.
- Noerager, P. (2003). *Erosionar la teoría fundamentada*. En J. Morse (Ed.). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Ortiz, R. (2010). *Contextos de Aprendizaje*. <https://es.slideshare.net/mobile/rojasmaury/contextos-del-aprendizajeiafjrsr>
- Palacios, A. (2009). El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 4, 197-211.
- Páramo, P. (Comp.). (2013). *La investigación en Ciencias Sociales. Estrategias de investigación*. Universidad Piloto de Colombia.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Editorial La Muralla, S. A.
- Piaget, J. (1982). *Juego y Desarrollo*. Grijalbo.
- Ramos, D. (2013a). ¿Qué son las "prácticas artísticas comunitarias"? Algunas reflexiones prácticas y teóricas en torno a la construcción del concepto. (*Pensamiento*), (*palabra*) y *obra*. 9, 116-133. doi.org/10.17227/2011804X.9PPO116.133
- Ramos, D. (2013b). La investigación narrativa y las prácticas artísticas comunitarias: Algunas posibilidades, encuentros y desencuentros. *Calle14: Revista de investigación en el campo del arte*, 7(10), 48-63. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.c14.2013.1.a03>
- Rancière, J. (2007). Estética y política: las paradojas del arte político. *Arte y política. Argentina, Brasil, Chile y España, 1989-2004*. <https://webs.ucm.es/info/artepltk/textos.html>
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Manantial.
- Restrepo, B. (1996). *Investigación en educación*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).
- Richard, N. (2014). *Diálogos latinoamericanos en las fronteras del arte: Leonor Arfuch, Ticio Escobar*,

- Néstor García Canclini, Andrea Giunta. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Rincón, C. (2007). *De la guerra de las imágenes a la mezcla barroca de los imaginarios en el mundo colonial americano*. Universidad Nacional de Colombia.
- Romero, D. (2009). Encuentros situados entre arte y ciencia. En Barriga, M. (Comp.). *Investigación, interdisciplinariedad y educación*. <https://ganexa.edu.pa/wp-content/uploads/2014/09/Art-H.-Libro-Investigaci%C3%B3n-en-Artes1.pdf>
- Romero, C. (2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigaciones Cesmag*, 11(11), 113-118.
- Ruiz, A. (2006). Texto, testimonio y metatexto. El análisis de contenido en la investigación en educación. En A. Torres y A. Jiménez (Comps.). *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 45-59). Universidad Pedagógica Nacional.
- Sánchez, Z. (2017). Investigación en educación artística. Más allá de los riesgos, la búsqueda por las posibilidades. *Revista Pensamiento, Palabra y Obra*, 18, 87-100. <https://doi.org/10.17227/ppo.num18-6286>
- Schneider, A. y Wright, C. (2006). *Contemporary Art and Anthropology*. Berg.
- Solano, E., Castellanos, S., López, M. y Hernández, J. (2009). La bibliometría: una herramienta eficaz para evaluar la actividad científica postgraduada. *MediSur*, 7(4), 291-294. <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/745/7420>
- Steiman, J., Misirlis, G. y Montero, M. (2004). *Didáctica general, didácticas específicas y contextos socio históricos en las aulas de la Argentina*. Universidad Nacional de San Martín, Escuela de Humanidades, Centro de Estudios en Didácticas Específicas. <https://es.calameo.com/read/002944207bf0176985cf5>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Tamayo y Tamayo, M. (2003). *La interdisciplinariedad*. ICESI.
- Tovar, H. (2015). La abducción como fundamento de la investigación-creación desde la perspectiva de Charles Sanders Peirce. *Pensamiento Palabra y Obra*, 13, 37-44. <https://doi.org/10.17227/2011804X.15PPO36.45>
- Universidad Pedagógica Nacional (UPN). (2012). *Documento de Registro Calificado, Licenciatura en Artes Visuales*. UPN.
- Universidad Pedagógica Nacional (UPN). (2005). *Proyecto Educativo Pedagógico (PEP), Licenciatura en Artes Visuales*. UPN.
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. (pp. 23-64). Gedisa.
- Walker, J. y Chaplin, S. (2002). *Una introducción a la Cultura Visual*. Octaedro.
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Sáenz, J. y Álvarez, A. (2003). *Pedagogía y Epistemología*. Magisterio.

*Entre el qué y el cómo:
tendencias epistemológicas y metodológicas de
la investigación en educación artística visual.*
Editado por la Universidad Pedagógica Nacional,
se compuso en caracteres de la familia Minion Pro
y se terminó de imprimir en los talleres de Imageprinting.
Bogotá, Colombia, 2021.

La obra que aquí se presenta da cuenta de la investigación *Entre el qué y el cómo: tendencias epistemológicas y metodológicas que derivan de los trabajos de grado de la Licenciatura en Artes Visuales de la UPN*, cuyo propósito consiste en favorecer la sistematización de procesos curriculares desde la indagación por la producción de conocimiento en el campo de la formación de los licenciados de la UPN, que para este caso es la educación artística visual.

Las preocupaciones de los autores se focalizan en la indagación del campo de las Artes Visuales y su enseñanza, por lo que sus temas y problemas de estudio se nutren de las transformaciones que ocurren tras la crisis del arte contemporáneo, al tiempo que contribuyen a su constante problematización. De ahí que los asuntos de los que se ocupan estén estrechamente relacionados con los desarrollos, tensiones y contradicciones propios del campo, los debates epistemológicos que estos fenómenos han suscitado y las reivindicaciones que en la actualidad reclaman las artes visuales como práctica social, configurando nuevos espacios de acción y reflexión.

Desde esta perspectiva, sitúan aquí como foco de observación la producción de conocimiento que se logra en la Licenciatura en Artes Visuales, a partir de los trabajos de grado que construyen los docentes en formación, con lo cual ponen en consideración los alcances del perfil profesional que el proyecto curricular se propone formar, es decir, licenciados con capacidades pedagógicas e investigativas y actitud crítica para promover espacios de aprendizaje en el campo, en diversos escenarios educativos, que logren incidir en las transformaciones que la Educación Artística Visual requiere para responder a los retos que plantea la formación de cara a la constitución de sujetos en los contextos contemporáneos.

Serie
Visuales

Colección
Artes para la Educación

ISBN: 978-958-53515-6-1



9 789585 351561