

Prácticas Pedagógicas que Promueven la Constitución de Subjetividad Política

**Investigación de Grado para Optar por el Título de Magister en Desarrollo
Educativo y Social**

Luis Alfonso Guevara Jiménez

Giovanni Niño Quintero

Andrey David González Restrepo

Omary Reyes Sabogal

Director de Investigación

Diego Fernando Barragán Giraldo


Universidad Pedagógica Nacional UPN

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE

Maestría en Desarrollo Educativo y Social

Investigación de Grado

Bogotá, Octubre 2013

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 209	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Las Prácticas Pedagógicas que Realizan los Profesionales en Formación de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional que Promueven la Constitución de Subjetividades Políticas en sus Estudiantes.
Autor(es)	Giovanni Niño Quintero Luis Alfonso Guevara Andrey González Omary Reyes Sabogal
Director	Diego Fernando Barragán Giraldo
Publicación	2013
Unidad Patrocinante	No aplica
Palabras Claves	Práctica Pedagógica, Subjetividad Política, Artes visuales
3. Fuentes	

2. Descripción
<p>El presente estudio reconoce un punto de origen que surge de reflexión acerca del lugar discursivo y el rol de la artes en los procesos educativos actuales, no obstante vale la pena reconocer que estos, ni son un tema innovador ni se presenta con el fin de zanjar contundentemente el lugar de la educación artística, o educación en artes o educación para las artes, en el proceso formativo del ser humano; intenta, más bien, el acercarse a una manera de entender los alcances de una práctica pedagógica que se debate entre los límites de lo disciplinar y lo emergente, abordar el campo de la visualidad como asunto que potencia un panorama discursivo bastante amplio en cuanto al lugar de la emergencia de la llamada Cultura Visual; es así como desde un reconocimiento de un marco cotidiano, no solo diverso sino divergente, se establece la necesidad educativa de responder a las demandas de una sociedad, cada vez más híbrida y cambiante, y en ello ubicar el papel de una formación en artes visuales que realmente responda a las necesidades institucionales y sociales de la escuela. De esta manera se plantea un problema que acoge la reflexión anterior y según el cual se establece la pregunta: ¿De qué forma las prácticas pedagógicas que realizan los profesionales en formación de la licenciatura en artes visuales de la UPN, promueven la constitución de subjetividades políticas en sus estudiantes?</p>

- Ander, E. (1999). *El taller como alternativa de renovación pedagógica*. Río de la Plata: Ed. Magisterio.
- Ander, E. (2003) *Métodos y técnicas de investigación social IV. Técnicas para la recogida de datos e información*, Buenos Aires: Lumen-Hvmanitas.
- Arendt, H. (2006). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Alianza.
- Aristóteles. (1988). *La política. Libro III*. Madrid:Gredos
- Barragán, D. 2012. *Subjetividad Hermenéutica*. Colombia. CINDE
- Bolívar, A. (2013). *Revista electronica de investigación educativa vol 4*. Recuperado de <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bodenmann, C. (1995). *Joseph Beuys / Cada hombre, un artista*. Madrid: Visor Distribuciones.
- Borja, J. (2003). *La ciudad conquistada*. Madrid: Alianza Editorial
- Eisner, E. (2002). *Cognición y currículo*. Barcelona: Ed. Amorrortu
- Gadamer, H. G. (1996). *Estetica y Hermeneutica*. Madrid: Ed. Tecnos.
- González, M. M. (2001). *El arte como medio de expresión política*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1972). *Perfiles filosófico-políticos*. Madrid: Taurus.
- Kant, I. (2005). *Crítica a la razón pura*. Barcelona: Taurus.
- Liotard, J. F. (1987). *La condición posmoderna, informe sobre el saber*. Madrid: Editions de Minuit.
- MacIntyre A. (2004). *Tras la virtud*. Barcelona: Ed. Crítica.
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Política pública sobre educación superior*. Bogotá: Men.
- Niño, R. (2008). *Cognición y Subjetividades Políticas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, colección estética contemporánea.
- Perrenoud, P. (1994). *El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Ed. Popular.
- Perrenoud, P. (1996). *Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Suiza: Ediciones Morata CL.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó & Mexico.
- Perrenoud, P. (2004). *La práctica Reflexiva En el Oficio de Enseñar*. Barcelona: Grao.
- Perrenoud, P. (2006). *Construir Competencias desde la Escuela*. Santiago: Lom Enicioner.
- Perrenoud, P. (2007). *Pedagogía Diferenciada* (Primera edición ed.). (M. Sautié, Trad.) Madrid, España: Popular.
- Perrenoud, P. (2007). *El oficio del Alumno y el Sentido del Treabajo Escolar*. Madrid: Popular.
- Perrenoud, Phillipe. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia ala regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Ed. Colihue S.R.L.
- Perrenoud, P. (2009). *Los ciclos del aprendizaje*. Bogotá: Ed. Magisterio.
- Perrenoud, Phillipe. (2010). *Los ciclos de aprendizaje. Un camino para combatir el fracaso escolar*. Bogotá: Ed. Magisterio
- Quintero, M. (2009). *Las narrativas del mal: investigación de las simbólicas en el desplazamiento*

- forzado. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 54, 9.
- Quintero, M. (2009). *Narraciones, memorias y ciudadanía. desplazamiento forzado*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ricoeur, P. (2003). *Historia memoria y olvido*. Madrid: Ed. Trotta.
- Ruiz, A. y Carretero, M. (2010). *Ética, narración y aprendizaje de la historia nacional*. Buenos Aires: Ed. Paidós
- Ruiz, A. (2012). *La formación de la subjetividad política*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Santos, B. (1998). *Subjetividad, ciudadanía y emancipación. Sobre el capítulo noveno de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*. Bogotá: Ed. Uniandes.
- Santos, B. (2008). *Reinventar la democracia*. Buenos Aires: Ed. Sequitur.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Torres, A. (1999). Barrios populares e identidades colectivas. *Serie, ciudad y habitat* N°6. Recuperado de www.barriotaller.org.co.
- Vasco, C. E. (1989). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales*. Bogotá: Cinep.
- Walsh, C. (1999). *Cultura, Identidad y Derechos Humanos*. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar. Recuperado de <http://www.uasb.edu.ec>
- Zuleta, E. (1995). *Educación y Democracia. Un campo de Combate. La participación Democrática y su relación con la educación*. Bogotá: ED. Imprelínea Ltda.

5. Metodología

El presente proyecto se fundamenta metodológicamente como un estudio de caso. Se entiende este como: “un objeto de estudio con unas fronteras más o menos claras que se analiza en su contexto y que considera relevante bien sea para probar, ilustrar construir una teoría o una parte de ella. (Coller, 2005, p: 29).

El enfoque basado en el estudio de caso, permite la construcción de conocimiento desde la acción y la narración de las personas. De esta manera, se valora la participación del individuo como objeto de análisis y en consecuencia como parte fundamental en la construcción de conocimiento.

El método del caso puede ser utilizado como una herramienta de exploración, pero también de comprobación y construcción de teorías. Es más, en la mayor parte de ocasiones, el estudio de casos permite aproximarse a los actores de manera que se pueda realizar la comprensión e interpretación de sus acciones con cierto éxito” (Coller, 2005, p: 21).

En consideración a lo anterior, el presente estudio de caso es de carácter múltiple, dadas las características de la población y grupos de trabajo seleccionados. Este “es de naturaleza comparativa y se le suele llamar también colectivo. Consiste en una compilación de

informaciones sobre casos que se asemejan o difieren entre sí. El grado de similitud o de diferencia es un factor que se suele tener en cuenta a la hora de seleccionar los casos en función de los intereses y la estrategia del investigador (Coller, 2005, p. 44).

6. Conclusiones

De manera resumida, se puede decir entonces, que el estudio establece que la constitución de subjetividades políticas en las prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Artes Visuales, es un escenario posible en el cuál coinciden los siguientes elementos:

- Un espacio de práctica de carácter incluyente que establezca como principio la consolidación de una comunidad participativa y activa.
- La inclusión de los principios de reconocimiento, diversidad y respeto por la propia voz, y la voz del otro, en el desarrollo de los abordajes formativos.
- La apertura a nuevos lenguajes y formas de conocimiento como estrategias y principios pedagógicos.
- El reconocimiento de la historia personal y las motivaciones de aprendizaje implícitas en el desarrollo pedagógico.
- La estructuración de modelos de enseñanza abiertos y flexibles, que permitan la participación de la comunidad en la reformulación y reorientación de las estrategias.
- La preocupación por la afirmación de lo personal e íntimo, como motor de un acercamiento artístico.

Elaborado por:	Andrey David González, Omary Reyes, Giovanni Niño Quinterto, Luis Guevara Jiménez
Revisado por:	Diego Fernando Barragán

Fecha de elaboración del Resumen:	07	10	2013
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	9
OBJETIVOS	12
GENERAL	12
ESPECÍFICOS	13
1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS	14
1. 1 ACERCAMIENTO AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	14
1.1.1 PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	14
1.1.2 LA PRÁCTICA Y LA INSTITUCIONALIDAD	16
1.1.3 ÁMBITO ESCOLAR COMO LUGAR DE DESARROLLO DE LA PRÁCTICA.	18
1.1.4 EL CONTRATO DIDÁCTICO	20
1.1.5 LA EXPERIENCIA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA COMO ACCIÓN TRANSFORMADORA HACIA LA PRAXIS	23
1.1.6 PRÁCTICA Y VIRTUD DESDE MACLNTYRE	25
1.1.7 <i>EL PRACTICUM Y EL TALLER ¿RASGOS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS?</i>	29
1.1.8 NOCIONES COMPRENSIVAS DESDE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	33
1.1.9 EL PAPEL DEL EDUCADOR COMO GESTOR DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	40
1.1.10 LA ACCIÓN REFLEXIVA EN LA PRÁCTICA	43
1. 1.11 CAPITAL CULTURAL	49
1.1.12 PEDAGOGÍA DIFERENCIADA	51
1.1.13 CURRÍCULOS FORMAL, REAL Y OCULTO COMO COMPONENTES DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	53
1.1.14 CONSTRUCCIÓN DE JERARQUÍAS DE EXCELENCIA	56
1.1.15 EVALUACIÓN	57
1.1.16 EVALUACIÓN NORMATIVA	60
1.1.17 EVALUACIÓN FORMATIVA	61
1.2 FUNDAMENTOS CONCEPTUALES DE LA SUBJETIVIDAD POLÍTICA	63
1.2.1 ANTECEDENTES DEL CONCEPTO DE SUBJETIVIDAD, NOCIÓN DE PARTIDA	68
1.2.2 CIUDADANÍA Y SUBJETIVIDAD	71
1.2.3 DEMOCRACIA Y POLÍTICA, UNA MIRADA AL SUJETO SOCIAL	78
1.2.4 ESTADO, ECONOMÍA Y PODER	80
1.2.5 COMUNIDAD, CULTURA Y SABER, UN CONTEXTO DE LA SUBJETIVIDAD	82
1.2.6 LA ESTÉTICA COMO FORMA DE AFIRMACIÓN DE LA PROPIA SUBJETIVIDAD	84
1.3 SÍNTESIS CATEGORIAL	86
1.3.1 CATEGORÍAS DE COMPRENSIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	86
1.3.1.1 CATEGORÍA PRACTICUM	88
1.3.1.1.1 SUBCATEGORÍA REFLEXIVIDAD	89
1.3.1.1.2 SUBCATEGORÍA COMUNICABILIDAD	90
1.3.1.2 CATEGORÍA TRANSFORMACIÓN	90
1.3.1.2.1 SUBCATEGORÍA INNOVACIÓN	91
1.3.1.2.2 SUBJETIVIDAD ADECUACIÓN	92
1.3.2 CATEGORÍAS DE COMPRENSIÓN DE LA CONSTITUCIÓN DE SUBJETIVIDAD POLÍTICA	92

1.3.2.1 CATEGORÍA IDENTIDAD	93
1.3.2.1.1 SUBCATEGORÍA NARRACIÓN	94
1.3.2.1.2 SUBCATEGORÍA PARTICIPACIÓN	96
2. HORIZONTE METODOLÓGICO	103
2.1 PROCEDIMIENTO REALIZADO EN LA INVESTIGACIÓN	103
2.2 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN, PROGRAMA DE LICENCIATURA EN ARTES VISUALES	103
2.3 TIPO DE INVESTIGACIÓN	106
2.4 ANTECEDENTES	110
2.5 SELECCIÓN DE LA POBLACIÓN	113
2.6 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.	116
2.6.1 ENTREVISTAS NO ESTRUCTURADAS	116
2.6.2 GRUPO DE DISCUSIÓN	117
3. ANALISIS DE LA INFORMACION	124
3.1 CARACTERÍSTICAS CENTRALES DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	124
3.1.1 PRACTICUM - REFLEXIVIDAD	125
3.1.2 PRACTICUM-COMUNICABILIDAD	133
3.1.3 TRANSFORMACIÓN- ADECUACIÓN	141
3.1.4 TRANSFORMACIÓN-INNOVACIÓN	149
3.2 CARACTERÍSTICAS CENTRALES DE LA SUBJETIVIDAD POLÍTICA	154
3.2.1 IDENTIDAD-NARRACIÓN	155
3.2.2 IDENTIDAD-PARTICIPACIÓN	164
3.2.3 PROYECCIÓN-ALCANCE	169
3.2.4 PROYECCIÓN-PROMESA	173
4. CONCLUSIONES	177
LISTA DE REFERENCIAS	190
ANEXOS	193
ANEXO 1	193
ANEXO 2: PREGUNTAS DINAMIZADORAS POR CATEGORÍA	206
ANEXO 3. EJEMPLO DE ANÁLISIS DE CONTENIDO. IMPLEMENTACIÓN ATLAS Ti.	207
ANEXO 4 CONSENTIMIENTO INFORMADO	209
	209

INTRODUCCIÓN

“Las funciones del arte y de la política son hacer que la gente sueñe, cumplir con sus anhelos, transformar el mundo, cambiar la vida y ofrecer un escenario sobre el cual el deseo pueda actuar su fantasmal teatro”.

Jean-Francois Lyotard

Esta investigación nace desde la necesaria reflexión acerca del lugar discursivo y el rol de las artes en los procesos educativos actuales. Así, al acercarse a una manera de entender los alcances de una práctica pedagógica que se debate entre los límites de lo disciplinar y lo emergente, se aborda el campo de la visualidad como un asunto que potencia un panorama discursivo bastante amplio, la llamada Cultura Visual; es así como desde el reconocimiento de un marco cotidiano, no solo diverso sino divergente con nociones contradictorias de lo aceptable para los procesos formativos, se establece la necesidad educativa de responder a las demandas de una sociedad, cada vez más híbrida y cambiante, y en ello ubicar el papel de una formación en artes visuales que realmente responda a las necesidades institucionales y sociales de la escuela.

Es así que la Licenciatura en Artes Visuales (LAV) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) intenta responder a los retos de las comunidades, al analizar la situacionalidad de la práctica pedagógica, y buscar el lugar del saber y el conocimiento

en la formación de sujetos críticos; sin embargo, no es del todo claro para las instituciones educativas, tanto el lugar del educador en artes visuales como el lugar curricular que este ocupa, por tanto se ha presentado como un reto para la LAV identificar los modos conceptuales, situacionales y prácticos en que potencialmente se afecta a los diferentes tipos de formación formal, no formal e informal.

Es en este marco que se instaura una reflexión acerca del lugar conceptual del desarrollo de las Artes Visuales, no como un lugar de alcance meramente programático, sino como un espacio de creación colectiva que permite a quienes participan en este proceso, afirmarse como sujetos más allá de la aplicación de técnicas artísticas específicas, por tanto nos ilustra mejor la idea que la enseñanza de las Artes y más específicamente, de las Artes Visuales, aporta al desarrollo de una subjetividad política que se vislumbra más allá de las contenciones del aula. De esta manera anunciamos que las páginas siguientes intentan desvelar dicha relación y los posibles panoramas de enunciación de las Artes Visuales en los escenarios educativos.

En este marco se encierran entonces los argumentos suficientes, necesarios y que por añadidura justifican establecer una línea de investigación que abordará la realidad del quehacer pedagógico en el desarrollo de las Artes Visuales de los colegios María Montessori, Pablo de Tarso y la Comunicad Indígena Inga de la ciudad de Bogotá. Tal abordaje se centra en la manera como se constituye la subjetividad política en los individuos que son objeto de la práctica pedagógica antes mencionada. A partir de los planteamientos expuestos y dado que la subjetividad política y su desarrollo continuo y

permanente al interior de las instituciones educativas de nuestra ciudad, al parecer cumplen un papel preponderante y catalizador en la formación de estudiantes.

Ahora bien, dentro del grueso de quienes imparten tales prácticas pedagógicas, es de singular interés para la presente investigación y objeto de la misma, esclarecer cómo las prácticas pedagógicas de los profesionales en formación de la facultad de Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional, sede Bogotá, logran establecer, formar y afianzar la subjetividad política de los educandos, vista desde una perspectiva amplia que incluye diversos y divergentes planteamientos teórico conceptuales que se desarrollan y amplían en el posterior marco teórico.

En este orden de ideas, la pregunta que pretende dilucidar la investigación presente es: **¿De qué forma las prácticas pedagógicas que realizan los profesionales en formación de la licenciatura en artes visuales de la UPN, promueven la constitución de subjetividades políticas en sus estudiantes?** Es de vital importancia hacer claridad sobre los alcances de los resultados obtenidos, esto es, que dichos alcances se circunscriben solamente en al marco de la población trabajada, sin pretensiones de generalización más allá de la misma.

Así, el presente texto se encuentra organizado presentando en el primer capítulo un horizonte teórico en el cual se definen los conceptos de práctica pedagógica y subjetividad política con el fin de delimitar los mismos. De la misma manera se avanza sobre la definición de las categorías de análisis que se emplean para rastrear el objeto

de estudio. La conceptualización de las mismas surge de la comprensión de los referentes teóricos empleados en el planteamiento del problema de investigación.

El segundo capítulo ofrece el sustento teórico sobre el cual se fundamenta el enfoque metodológico utilizado para comprender el objeto de estudio. Para el presente estudio, la metodología narrativa es el planteamiento empleado en la objetivación del saber hallado.

El tercer capítulo contiene el análisis de la información levantada a través de la aplicación de los instrumentos utilizados para tal fin.

Finalmente el cuarto capítulo, presenta de manera detallada los principales hallazgos de la investigación, las limitaciones y posibles indagaciones provenientes del proceso de investigación.

OBJETIVOS

General

- Evidenciar de qué forma las prácticas pedagógicas que realizan los profesionales en formación de la licenciatura en artes visuales de la Universidad Pedagógica Nacional, promueven la constitución de subjetividades políticas en sus estudiantes.

Específicos

- Comprender desde la teoría los elementos constitutivos del concepto práctica pedagógica
- Comprender qué se entiende por constitución de subjetividad política

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1. 1 Acercamiento al problema de investigación

El objeto de estudio discurre recogiendo el debate que se articula desde la relación existente entre la acción pedagógica y su posible compromiso comprometido con la transformación de las realidades sociales. Así, educar, desde una de sus fronteras, consiste en potenciar a un sujeto actuante, reflexivo y comprometido con su realidad social. Se parte de considerar que el acto educativo -en parte- conserva de manera singular una fuerte tendencia centrada en introducir al sujeto en las realidades de un contexto localizado.

Por lo anterior, se presenta a continuación y a lo largo del presente capítulo, una aproximación teórica de los rasgos y factores que constituyen tanto las prácticas pedagógicas, como el sustento de base que configura la subjetividad política.

1.1.1 Prácticas Pedagógicas

El presente apartado tiene por objetivo abordar la noción de prácticas pedagógicas desde, primero el reconocimiento de ésta como un acto de transformación de las realidades sociales; segundo que la noción de Práctica Pedagógica incluye a los sujetos

que intervienen en este como partícipes en la construcción de realidades temporales, focalizadas y transitorias, y no como simple receptores de contenidos programáticos; es decir se conceptúan como campos de conocimiento cuya conformación es dada desde la singularidad del lugar y el momento histórico en que se fundan, por ello resulta válido, ubicar la pedagogía como un escenario que facilita el encuentro de diferentes realidades, el intercambio simbólico y el afianzamiento o re-configuración de relaciones. Por tanto en las siguientes páginas se intentará reflexionar sobre las condiciones de la práctica pedagógica en toda su complejidad social, es decir, desde el reconocimiento de sistemas simbólicos, y de los lazos y las posibilidades que emergen como reales para los individuos; y tercero, la explicitación entre los conceptos de educación y escuela, que sin ser sinónimos, muestran una tradición que ha estado entretrejida. En este caso, la primera se refiere a un proceso continuo, general e indeterminado, en los que los procesos de aprendizaje se singularizan desde el conjunto de habilidades que un sujeto adquiere para desempeñarse en la vida; el segundo existe en la contingencia institucional y determina procesos de aprendizaje amarrados a las nociones, dentro de una secuencia lógica y no siempre práctica.

Para ello se sitúa como referente principal el trabajo de Phillippe Perrenoud, quien con su obra nos permite recorrer las reflexiones situadas en contextos contemporáneos, que incluyen con sobradas evidencias, las perspectivas de una demanda social en la que se exigen cambios esenciales en los conceptos de sujeto, experiencia, realidad, cultura, participación y sociedad, es decir, promover la formación de sujetos respetuosos, responsables, multidimensionales y libres, bajo la premisa de que un sujeto es un ser

social, político y ecológico, que abre su horizonte a lo emocional y a lo afectivo, estos aspectos son ejes fundamentales en el entendimiento de un proceso que anexe la acción artística, como un modelo de construcción de subjetividad política, siendo este precisamente, el argumento central del apartado en el que se ancla la relación formativa de una práctica pedagógica artística, a la formación de sujetos.

1.1.2 La Práctica y la Institucionalidad

La realidad de las organizaciones escolares, en nuestro contexto, se encuentra confrontada por una amplia diversidad cultural, un complejo sistema de relaciones sociopolíticas, contextos socioeconómicos que llevan a los profesionales a hacer de sus prácticas pedagógicas situaciones complejas, cambiantes y variables que van de acuerdo a la comprensión de dichas realidades; desde las particularidades locales hasta las necesidades de la comunidad donde se desempeña, como objeto de su quehacer. En este sentido: “las prácticas pedagógicas –como una de tantas prácticas- serán ese conjunto de acciones que se convierten en espacio de reflexión de la pedagogía y que por extensión son propias de los profesores, pues les posibilitan la identificación como especialistas del saber educativo” (Barragán, 2013, p. 31).

Desde ahí la escolaridad se puede entender como una práctica de orden social que interviene la realidad colectiva de las comunidades para ejercer acciones directamente ligadas con la producción académica, la acción política, la construcción de conocimiento,

la elaboración de juicios críticos y la transformación de medios, Perrenoud en su texto sobre éxito y fracaso escolar, percibe esta práctica como “un conjunto de conductas al servicio de una finalidad global” (Perrenoud, 1996, p. 37).

Estas diversidades de concepciones afectan, primero las prácticas pedagógicas de los educadores, donde ponen de manifiesto la reproducción de las desigualdades sociales que se presentan, y segundo, en los sistemas de evaluación, desde donde se observa una separación amplia entre los objetivos del trabajo pedagógico, las intencionalidades de las políticas educativas y las prácticas pedagógicas. Por último, la preocupación por la calidad, pone de manifiesto un interés particular de las diferentes instituciones académicas por regular las actividades y estrategias cuyo alcance define niveles de participación y construcción en diversos ámbitos de la realidad.

La práctica pedagógica, la evaluación y las nociones de calidad, afecta directamente la escuela, como institución, quien toma nuevas connotaciones al incluir nociones críticas que permitan reconocer dimensiones no disciplinares en la conformación de las realidades de quienes participan en ella, para dejar de ser vista como un lugar hermético en donde simplemente circulan algunos saberes, para transformarse en agente capaz de influir en los procesos sociales con posibilidad de generar alternativas que realmente respondan a las necesidades, preocupaciones e intereses de la comunidad, del barrio, y por tanto, de la ciudad y del país.

Por tanto se asume, que la práctica pedagógica puede contener posibilidades donde, desde visiones específicas de sujeto, experiencia, realidad y formas de construcción de conocimiento, como dispositivos que en gran medida, entran a determinar las relaciones, la apropiación de los espacios, el lenguaje, las formas de actuar y de conformar el ethos de cada actor en cada territorio, la convierten en un acto social, no unidireccional que involucre a cada una de los actores que hacen parte de una comunidad, desde su propia red simbólica, y además, desde sus formas de emocionar, sentir y ver el mundo en el que se interrelacionan. Por ello es necesario revisar lo que se entiende como práctica pedagógica desde una plataforma comprensiva, que permita la inclusión de la formación de los sujetos, como agentes motivadores de cambio.

1.1.3 Ámbito Escolar Como Lugar de Desarrollo de la Práctica.

La escuela como institución, ha previsto la necesidad de establecer mecanismos que permitan identificar la calidad de las mismas “Evaluar es también privilegiar una manera de ser en la clase” (Perrenoud, 2008, p. 7). De esta manera la evaluación es el procedimiento directo que permite visibilizar el grado de excelencia de las competencias y habilidades que desarrollan los estudiantes. En este ámbito, el trabajo independiente de cada actor de la práctica - educador y estudiante - es significativo. La intervención de los diferentes actores de la práctica, afecta directamente el orden y el sentido del aprendizaje escolar.

Al margen de la evaluación, Perrenoud insiste en la importancia de preparar exámenes, así estos se constituyen en el mecanismo a través del cual se impulsa la acción del estudiante. De esta manera, la escuela es una institución que funciona en medio de una lógica de construcción de niveles de excelencia. Esta se encuentra determinada por el tiempo y dedicación que emplean tanto estudiantes como educadores en preparar y fundamentar los conocimientos de los mismos.

Los juicios de excelencia son el producto de un funcionamiento complejo que incluye el desglose del currículo en disciplinas y en niveles anuales; porque la elaboración de los juicios de excelencia se fundamenta en una práctica pedagógica y forma parte de una negociación entre educadores y alumnos (Perrenoud, 1996, p. 18).

Dentro de las expectativas de las instituciones educativas, es importante el esfuerzo que deviene para los diferentes actores de las prácticas; llevar a buen término las situaciones de aprendizaje desarrolladas en clase. Al observar los diferentes mecanismos empleados por los educadores en las instituciones, se puede afirmar que la práctica pedagógica consiste en organizar actividades alrededor de contenidos específicos: “Así pues, un auténtico profesor no se define solamente por su saber o sus competencias investigativas; él, fundamentalmente, aporta pautas de reflexión para pensar el mundo. Invita a sus estudiantes a transformar su propia vida y a contribuir a la construcción de una sociedad más justa” (Barragán, 2013, p. 49). El aprendizaje escolar es favorecido en tanto el educador ofrece su disposición y experiencia encaminadas a recrear espacios en los cuales el estudiante sea el protagonista.

Así el educador, como figura fundamental de la práctica pedagógica puede verificar la influencia de su acción cuando exige de sus estudiantes esfuerzo, concentración, movilidad de saberes y uso de su sentido común. En este mismo sentido, es importante que sea capaz de reconstruir la base de la explicación dentro de una secuencia didáctica y estar dispuesto a modificarla en el caso que sea necesario si verifica que alguno de sus estudiantes no percibe lo que este pretende comunicar.

Del mismo modo en el ámbito escolar es inevitable que el educador emplee de sus propios recursos cognitivos; los estudiantes pueden realizar mecanismos de verificación establecidos en la reflexión de actividades alrededor de su propio aprendizaje. “Al formar al alumno en la regulación de sus propios procesos de pensamiento y aprendizaje, partiendo del principio de que el ser humano, desde su primera infancia, es capaz de representarse, al menos en parte, sus propios mecanismos mentales” (Perrenoud, 2008, p. 148). Así, el estudiante al atender como ha sido su propio uso del tiempo en las actividades propuestas, revisar el cumplimiento de objetivos, ejecutar apropiadamente el recurso de cronogramas de trabajo y favorecer el desempeño colaborativo, construye un modo de favorecer la práctica pedagógica.

1.1.4 El Contrato Didáctico

El impacto que genera la realización de una práctica pedagógica, coincide con la formación de individuos preparados para responder a las exigencias que la sociedad plantea. Desde esta perspectiva, una de las formas que la pedagogía actual ha considerado en beneficio de las mismas, es proyectarlas en el plano de un contrato didáctico, al respecto, Perrenoud en su texto sobre “la evaluación de los alumnos”, indica acerca del contrato didáctico¹ que es mecanismo que permite situar la práctica pedagógica en un espacio-tiempo determinado, siendo esta única e irrepetible.

...es el acuerdo implícito o explícito que se establece entre el educador y sus alumnos a propósito del saber, de su apropiación y su evaluación. Esto permite ver que el educador no es libre para redefinir a su manera ese contrato, sino que ha de tener en cuenta las expectativas de los alumnos, las cuales se han forjado conforme a sus anteriores experiencias escolares (Perrenoud, 2008, p. 155).

De esta manera, el educador calificado privilegia las situaciones de aprendizaje a través de acuerdos entre dos partes, es decir educadores y estudiantes, a través de una decisión consensuada que regula las interacciones y los procesos. Esto afecta el ejercicio cotidiano de sus prácticas pedagógicas, el educador, no siempre desarrolla las actividades de acuerdo con un orden preestablecido. Las prácticas están constantemente intervenidas por la contingencia de la realidad. En este sentido el educador debe saber

¹ Perrenoud se basa en las reflexiones de autores como Brousseau, Jonnaert, Joshua, Schubauer-Leoni, quienes han desarrollado acercamientos importantes en el campo del abordaje didáctico, el desarrollo de las competencias y en general, aspectos que impactan los modos de relacionarse con el conocimiento y entre los sujetos del acto educativo.

reaccionar ante las eventualidades y hechos emergentes, sin perder la flexibilidad de la situación de aprendizaje y el orden de su práctica pedagógica.

Sin embargo, aunque el educador debe advertir la imposibilidad de controlar los diferentes sucesos que puedan intervenir en la práctica pedagógica, este debe centrarse y mantener la atención sobre lo que se debe vigilar. Debe considerar la posibilidad de revisar sus propias prácticas al igual que el entendimiento que tiene de las mismas y las condiciones bajo las cuales se practican; para esto, profundiza en la investigación de la teoría práctica contemporánea y tradicional como espectador y al mismo tiempo como participante: “Los profesores son profesionales, es cierto, pero fundamentalmente, por encima de ello, son individuos que ejercitan de forma práctica sus destrezas al permitir la formación de lo humano en los seres humanos, de acuerdo con lo que el orden sociocultural les insinúa como rutas de configuración” (Barragán, 2013, p. 36).

Otras aproximaciones invitan a entender que la práctica es solo inteligible a la luz de una tradición que la informa y la orienta; es el “hogar” vista como virtudes intelectuales, tradiciones y la unidad narrativa de una vida humana, que dan sentido a las prácticas a través de vivir conscientemente “un cierto tipo de vida”, y que además afirma que lo que tiene que ver con práctica de educación debe estimar el pasado, presente y futuro de la práctica y continuamente debe ser reinterpretadas para los nuevos tiempos y la autoconciencia de los educadores que ven a la praxis individual y colectiva como la necesidad de responder a las nuevas circunstancias y oportunidades, “lo más íntimo de un maestro es su práctica pedagógica, la cual no debe entenderse solamente como

simples técnicas para enseñar, sino como las intencionalidades del ejercicio docente que van de lo posible a las acciones concretas que involucran la ética, la moral, y la política” (Barragán, 2013, p. 57).

1.1.5 La Experiencia de la Práctica Pedagógica como Acción Transformadora

Hacia la Praxis

Se inicia el camino señalando algunas rupturas en la forma objetivista, ya que se puede decir que desde las décadas 60 y 70, se examinan enfoques que parten del análisis cualitativo, dándole preponderancia a la interpretación. De igual manera, le confiere importancia a entender la ciencia histórica y filosófica desde los aportes de autores como Habermas, quien establece la necesidad de reconstruir las maneras como abordamos el conocimiento desde la situacionalidad discursiva donde este se produce, esto impacta directamente lo que somos como sujetos, pues vuelve la mirada sobre la reflexión, sobre la propia experiencia, como vehículo del conocimiento.

Así, se debe tener en cuenta dos formas de ver la práctica: por un lado, la praxis retomando a Aristóteles y entendiendo esta como una acción comprometida y como forma de conciencia; la acción de autoconciencia, a diferencia de la técnica (poiesis o hacer la acción, y de la theoria o contemplación teórica) que es saber lo que se está haciendo en el quehacer de esta praxis y por otro lado la Praxis educacional, entendida como la acción que es dirigida hacia la conducta correcta, y/o como la toma de acciones educativas.

En conclusión se puede afirmar que toda práctica pedagógica ocurre en un tiempo y lugar determinado, que es consecuencia del acto consiente de reflexión acerca de lo que somos como sujetos; del mismo modo aunque la escuela determina en gran medida el accionar sobre la práctica, esta última no debe ser entendida como una acción modelada por las influencias institucionales, allí ocupa un lugar de autodeterminación, y transformación de la realidad.

Por ello es necesario que una comprensión del concepto de la práctica, incluya los elementos que se consideran constituyentes de esta, de modo que nos permita un abordaje analítico; esto pues si se considera que la práctica se entiende desde el asocio a campos diferentes a ella; supera las dinámicas de abordaje, los métodos, las condiciones operativas y en general todas aquellas nociones de carácter pragmático que la determinan. La práctica es en esencia una apuesta ideológica que se valida conforme se establecen las intenciones de los agentes que intervienen en los escenarios formativos, así, para entender los alcances de la práctica, es necesario superar la noción técnica de los procedimientos ejercidos en el espacio académico; esta se sitúa en la necesidad comprensiva acerca lo que somos y queremos ser como humanidad, es por ello que vale la pena abordar elementos que nos permitan entender la práctica desde acciones auto-determinantes, acciones cercanas a la noción de virtud, como un ejercicio de estructuración de la propia subjetividad.

1.1.6 Práctica y Virtud desde MacIntyre

Tanto en la vida profesional como en el ámbito académico, las relaciones que emergen en el contexto de la cooperación e interacción están representadas bajo el concepto de práctica:

Por práctica entenderemos cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa, establecida socialmente, mediante la cual se realizan los bienes inherentes a la misma mientras se intenta lograr modelos de excelencia que le son apropiados a esa forma de actividad” (MacIntyre, 2004, p. 233).

Así, la definición que ofrece este autor resume de manera suficiente la dinámica presentada en el accionar académico y profesional, es decir incluye en la noción de práctica, la necesidad de fortalecer los sistemas auto determinantes de los sujetos, para precisar que solo es posible la práctica si esta se encuentra comprendida desde el compromiso de la más alta excelencia.

Ahora bien los educadores y los estudiantes se relacionan de manera que disponen sus discursos, conocimientos previos, actividades, e incluso sus impulsos por aprender, en medio del cumplimiento de ciertas normas, en medio de un hacer direccionado hacia el alcance de un fin “toda práctica conlleva además de bienes, modelos de excelencia y

obediencia a reglas” (MacIntyre, 2004, p. 236). Como es de esperar, el concepto de práctica goza de unos rasgos esenciales. De modo que es de vital importancia abordar los tres tópicos de discusión en los que MacIntyre insiste para el desarrollo de la virtud desde las prácticas.

En el concepto de práctica subyace de manera importante la noción de autoridad. En este aspecto se advierte que “en el dominio de la práctica, la autoridad tanto de los bienes como de los modelos opera de tal modo que impide cualquier análisis subjetivista y emotivista” (MacIntyre, 2004, p. 237). Según esto, se podría inferir que las prácticas están objetivadas en tanto estas emergen de una relación en la cual existe una historia y un conocimiento previo. “no podemos iniciarnos en una práctica sin aceptar la autoridad de los mejores modelos realizados hasta ese momento” (MacIntyre, 2004, p. 236). La anterior afirmación conlleva a considerar que la práctica en la escuela consolida su alcance de excelencia en el momento en el que la aplicación que el educador hace de su saber propone un modelo a seguir que permita al estudiante crecer, tal como afirma Perrenoud, “para enseñar, el educador convierte el plan de estudios en lecciones, ejercicios, actividades, situaciones de aprendizaje. Cuanto más experimentado sea, más rutinaria será esta traducción, que se inspira en las metodologías y medios de enseñanza más que en objetivos generales o en los planes de estudios, o sea, en documentos ya orientados hacia el trabajo escolar” (Perrenoud, 1996, p. 199).

Desde la noción de práctica que ofrece MacIntyre, se aprecia que “tenemos que aceptar como componentes necesarios de cualquier práctica que contenga bienes

internos, y modelos de excelencia, las virtudes de la justicia, el valor y la honestidad” (MacIntyre, 2004, p. 238), así, se podría fundamentar el discurso sobre el cual se alienta a aceptar y reconocer el engranaje de la práctica en el campo de la excelencia. En las jerarquías y gradualizaciones implícitas en ella se configura de manera marcada el ideal de una práctica.

Otra característica fundamental de la práctica es la disposición sobre la cual no se considera que a la práctica le sea devenido un accionar estático con un fin último inamovible. “La práctica en este sentido nunca tienen meta o metas fijadas para siempre...las propias metas se trasmutan a través de la historia de la actividad” (MacIntyre, 2004, p. 240).

Las habilidades inscritas en medio de la práctica “se transforman y enriquecen por esa ampliación de las facultades humanas” (MacIntyre, 2004, p. 240), de esta manera la práctica se constituye en medio del trabajo del individuo aunque en relación con otros, se consolida y crece.

Ahora bien, hablar del concepto de práctica, más aún en el ámbito académico, supone emprender la tarea de establecer de qué manera esta es considerada buena. Para tal fin, resulta apremiante ubicar la noción de práctica posicionando el concepto de virtud. Según MacIntyre la virtud se define como “una cualidad humana adquirida, cuya posesión y ejercicio tiende a hacernos capaces de lograr aquellos bienes que son internos a las prácticas y cuya carencia nos impide efectivamente el lograr cualquiera de tales

bienes”. (MacIntyre, 2004, p. 237). Si bien es cierto, el autor propone en la anterior afirmación una representación detallada del concepto de virtud, es de suponer que para tal fin este ha realizado un rastreo serio e importante de la misma a partir de varios referentes en distintos momentos históricos. “hay demasiados conceptos de virtud diferentes e incompatibles y no puede darse unidad alguna en el concepto, ni en realidad en la historia” (MacIntyre, 2004, p. 226).

Al precisar el concepto de virtud desde las diferentes miradas que MacIntyre analiza, surge el sentido de retomar la virtud como una manera de excelencia. “En los poemas homéricos, una virtud es una cualidad cuya manifestación hace a alguien capaz de realizar lo que su bien definido papel social exige...las virtudes clave deben ser las que capacitan al hombre para la excelencia en el combate y los juegos” (MacIntyre, 2004, p. 229). El concepto de virtud como una relación directa con la excelencia corresponde de cierta manera al campo de la excelencia en las prácticas pedagógicas que desarrolla la escuela. Según Phillipe Perrenoud, la escuela advierte el sentido de la misma como “imagen ideal de una práctica dominada a la perfección, cumplida, auténtica” (Perrenoud, 1996, p. 35).

Otro alcance del sentido de la virtud es el ofrecido por Benjamín Franklin en tanto que “el fin a que conduce el cultivo de las virtudes es la felicidad, pero la felicidad entendida como éxito, prosperidad en Filadelfia y en último término en el cielo” (MacIntyre, 2004, p. 231). En el horizonte previsto por Franklin se advierte la importancia del alcance del hombre mediado por la idea de éxito. Para Perrenoud el

sentido del éxito en la escuela otorga a la práctica pedagógica una dimensión particular que caracteriza las relaciones de los estudiantes con el medio, sus pares y la institución, “de este modo, el éxito escolar consiste en el éxito del proyecto del alumno, incluso aunque la escuela proponga modelos de excelencia u objetivos normalizados” (Perrenoud, 1996, p. 179). El éxito escolar es una característica presente en las prácticas pedagógicas, en tanto estas discurren en la dinámica de un proyecto sobre el cual se establecen fines, propósitos y alcances.

Después de analizar las características conformadoras de lo que se podría entender como una buena práctica, bajo la perspectiva de diferentes miradas, se puede plantear que hay algunos rasgos fundamentales. En este sentido, la excelencia depende de la realización de un trabajo, de la movilidad de habilidades, del desarrollo de capacidades. Estas a su vez pueden ser verificadas, medidas y jerarquizadas por la escuela.

1.1.7 *El Practicum y el Taller* ¿Rasgos de las Prácticas Pedagógicas?

El retomar la idea de práctica como “un conjunto de conductas puestas al servicio de una finalidad global” (Perrenoud, 1996, p. 37), de antemano se plantean varios elementos importantes. De un lado la noción de conductas como la condición inherente al hacer del individuo, la direccionalidad que este imponga a su oficio e incluso la actitud implícita en el momento de su ejecución y por otro, el tema de la finalidad, visible como el alcance percibido, producto de un trabajo realizado.

Teniendo presente el significado que otorga Perrenoud al concepto de práctica, resulta importante sin embargo revisar los matices emergentes de la misma y visibilizados en el ejercicio profesional. Al respecto, Donald Schön insiste en la importancia de ajustar la noción general de esta sin reducirla a una racionalidad técnica, (herencia del positivismo) y definida como “la resolución de problemas instrumentales que se han hecho rigurosos por la aplicación de la teoría científica y de la técnica” (Schön, 1992, p. 2). En este sentido, Schön ofrece una mirada compleja y establecida en el ejercicio de la acción, desde la cotidianidad y el desenvolvimiento del individuo en su accionar profesional. Para él es de importancia capital el conocimiento surgido de una práctica reflexiva “Parece correcto decir que nuestro conocimiento se da desde nuestra acción... la vida del profesional depende del conocimiento tácito en la acción” (Schön, 1998, p. 55). El rasgo que proporciona a la noción de práctica en el ámbito del ejercicio profesional, enriquece y valora el hacer tanto, como el tiempo de preparación del mismo “los profesionales reflexionan sobre su saber desde la práctica” (Schön, 1992, p. 66). La visión de práctica que complementa desde el campo del desarrollo profesional puede verse aplicado al campo de las experiencias pedagógicas de manera concreta en dos conceptos: Practicum y el taller.

Tal como en la vida profesional de los individuos, el estudiante frente a las actividades dispuestas en la escuela, está ante la posibilidad de realizar procesos de aprendizaje bajo el supuesto de reflexión del trabajo que se desarrolla y de los procesos que en él se aplican. De esta manera la práctica obtiene una valoración en la cual la

relación entre educador (tutor experimentado según Schön) y un aprendiz, es impulsada bajo la premisa básica de la reflexión de su hacer propio:

cuando alguien aprende una práctica se inicia en las tradiciones de una comunidad de prácticos y del mundo que ellos habitan. Aprende sus convenciones, limitaciones, lenguajes, sistemas de valoración, repertorios de ejemplos, su conocimiento sistemático y sus patrones de conocimiento en la acción (Schön, 1992, p. 45).

La interacción entre los diferentes sujetos implicados en los procesos de aprendizaje que suscita la práctica pedagógica y que se prevé en el practicum supone un rasgo fundamental tal como lo percibe Perrenoud, “puede considerarse que cualquier retroacción es formadora, provenga de donde proviniere y cualquiera sea su intención, dado que contribuye a la regulación del aprendizaje en curso” (Perrenoud, 2008, p. 141).

Schön identifica el practicum como:

una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real. Aprender haciéndose cargo de proyectos que simulan y simplifican la práctica, o llevar a cabo, relativamente libre de las presiones, las distracciones y los riesgos que se dan en el mundo real al que, no obstante, el practicum hace referencia. Se sitúa en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de

la vida ordinaria, y el mundo esotérico de la universidad (Schön, 1992, p. 46).

De esta manera, la propuesta de Schön privilegia la labor del oficio, de lo que se aprende en el hacer bajo la acción necesaria de la reflexión. Así, es probable que el acercamiento de los individuos hacia el conocimiento además de ser alcanzado por la vía del uso instrumental, de la técnica y de la teoría, pueda ser adquirido también en el hacer reflexivo. Al parecer de manera semejante al practicum, se esboza la idea de taller. Un concepto que se indica como un tipo de práctica donde “se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado” (Ander-Egg, 1999, p. 14). En la idea de aprender a través de una hacer se configura en algunos casos la realización de un producto, un algo a través del cual se objetiva un proceso del que devienen el tránsito de habilidades, cálculos, predicciones, “un aprender haciendo” (Ander-Egg, 1999, p. 14).

El reconocimiento del aprendizaje que deviene del hacer no es nuevo. Ander Egg presenta la aproximación a esta idea desde diferentes autores. Un ejemplo relevante es el caso de Friederich Froeble, educador alemán discípulo de Rousseau y Pestalozzi en 1826, este observaba que “aprender una cosa viéndola y haciéndola es algo mucho más formador, cultivador y vigorizante que aprender simplemente por la comunicación verbal de ideas” (Ander-Egg, 1999, p. 15). Aunque el objetivo no es profundizar sobre la práctica del taller en la experiencia pedagógica, ya que se asume como un ejemplo de las metodologías aplicadas en el aula con respecto al aprender reflexivo, ordenado y proveniente de la acción del individuo a través de una relación con un tutor; resulta

oportuno contrastar el recorrido metodológico del mismo para advertir la cercanía de este con relación a la noción del practicum. Según Ander-Egg (1999, p. 16) el aprender haciendo implica:

- Formación teórica y práctica a través de un proyecto.
- La adquisición de conocimientos desde diferentes tipos de recursos: teóricos, prácticos, metodológicos, a través de un proceso de trabajo.
- El aprendizaje predomina sobre la enseñanza.
- El hacer no necesariamente se plantea como un “conjunto de respuestas definitivas

En las características que señala Egg sobre la implementación del taller como una metodología de trabajo que enriquece la práctica pedagógica y que impulsa el aprendizaje sobre el hacer de manera reflexiva, se percibe una correspondencia con la idea de practicum estudiada y definida por Donald Schön.

1.1.8 Nociones Comprensivas desde la Práctica Pedagógica

Las prácticas pedagógicas realizadas al interior de las instituciones educativas implican el tránsito de diferentes elementos: currículum formal, currículum real y currículo oculto. Es desde la perspectiva que ofrece Perrenoud en su texto “sobre la

evaluación de los estudiantes”, que los contenidos, saberes, informaciones e imágenes de las realidad son ofrecidos a los estudiantes bajo la denominación de currículo formal “el currículo formal pone el acento sobre los contenidos que se han de enseñar, las nociones por estudiar y trabajar más que sobre las adquisiciones propiamente dichas” (Perrenoud, 2008, p. 108).

Sin embargo, antes de abordar el asunto curricular, es de manera introductoria, presentar tres tópicos de carácter transversal que permiten situar un abordaje sobre esta, a saber -la práctica como orientadora de la vigencia del discurso, -los mecanismos de reproducción y - el saber. Del mismo modo es necesario situar la discusión desde los escenarios escolares, sin ser estos los únicos ámbitos de desarrollo siendo necesario abordar el compromiso didáctico que la práctica determina, pero bajo la perspectiva de un abordaje consiente, reflexivo y localizado; por último se presenta como necesario involucrar la reflexión acerca de la construcción del saber del docente, desde la propia reflexividad, en el camino de la construcción de la praxis educativa.

Es así que la práctica, tradicionalmente se ha ligado a un determinado conjunto de saberes o acciones de carácter formal, que la ubican especializada sobre dichos saberes en pro de la revitalización de los discursos aceptados por un determinado grupo humano, ya sea de carácter académico, técnico, social, entre otros; por tanto al ubicar las condiciones que la modelan, podemos decir que contiene características que afectan tanto la noción del educador como de los participantes del proceso.

Primero, la práctica determina la vigencia del discurso, lo sitúa y reflexiona sobre sí, lo renueva; Específicamente para el caso educativo, la práctica se encuentra relacionada con los diferentes niveles de la academia, de esta manera, el aprendizaje parece estar determinado por la regularidad de las acciones que realiza el individuo educado. Así, en las prácticas, a medida que se ejecutan secuencias de esquemas repetidamente determinadas, se construye una conciencia de lo que se practica, las rutinas favorecen el aprendizaje, y se influye directamente en la construcción de saber. Los esquemas y secuencias a veces presentes de manera inconsciente en diferentes esferas de lo escolar, definen y consolidan la calidad del trabajo. (Perrenoud, 1996, p. 53); segundo, el mecanismo de la repetición y la implementación de secuencias fortalecen las prácticas.

para enseñar, el educador convierte el plan de estudios en lecciones, ejercicios, actividades, situaciones de aprendizaje. Cuanto más experimentado sea, más rutinaria será esta traducción, que se inspira en las metodologías y medios de enseñanza, más que en objetivos generales o en planes estudios, es decir, en documentos ya orientados hacia el trabajo escolar, actividades y situaciones de aprendizaje y que supone constituyen la interpretación oficial de los programas a efectos pragmáticos (Perrenoud, 1996, p. 199).

Desde esta perspectiva, las lecciones que imparte cada educador, están previamente forjadas en un hacer que supone la presencia de dos factores determinantes:

- El reconocimiento del capital cultural a manera de un a priori que interviene las prácticas y que condiciona los saberes.
- La ubicación de situaciones de aprendizaje que a través de la acción rutinaria y el hábito van configurando una calidad del hacer.

La acción que ejerce el educador es relevante, si se tiene en cuenta que su hacer corresponde a crear situaciones de aprendizaje cuyo punto de partida es el currículo formal (el concepto de currículo formal será presentado más adelante de manera detallada); tercero el educador comparte desde su condición, un saber no sólo desde la presentación e información de contenidos, sino desde la interpelación y el cuestionamiento a sus estudiantes.

la forma escolar implica también la definición de una cultura centrada en los saberes y en el saber hacer, separados en parte de las prácticas para las que se supone han de preparar de una cultura que poco a poco va dejando de formar parte integrante de un modo de vida y, cada vez más, se constituye en el capital necesario para dedicarse más tarde a determinadas prácticas intelectuales o profesionales (Perrenoud, 1996, p. 75).

De manera que el educador reconoce que, la expresión de las experiencias de los estudiantes, sus reflexiones, sus preguntas e ideales, hacen parte de su aprendizaje. Ahora bien en la dimensión del currículo que hace referencia a las experiencias que son generadas por una intervención del educador y su directa relación con los estudiantes, así

como las estrategias que habilitan situaciones de aprendizaje son denominadas el currículo real, “el currículo real se organiza en términos de lecciones, tareas o situaciones que tienen todas por objetivos hacer aprender” (Perrenoud, 2008, p.108).

También desde el punto de vista del acontecer en el aula, aparece como presencia importante de la práctica pedagógica el currículo oculto; este hace referencia a la manera como se va construyendo un individuo en relación con su condición de ciudadano, su identidad como ser en relación con un entorno, la configuración de hábitos y comportamientos que lo preparan para una dimensión social, una realidad en la cual su subjetividad afecta e influye a los espacios compartidos en el mundo. “El currículo oculto se muestra como el campo de lo "no-dicho", de lo que escapa a una formulación precisa. Incluidos los objetivos "no cognitivos" o "socio afectivos” (Perrenoud, 1996, p. 212).

Es fundamental considerar que el sistema de escolarización implementado por la academia construye subjetividad, si partimos de observar que desde el momento en que un individuo inicia la escuela, está constantemente en relación con asuntos que van constituyendo su personalidad. La concentración de personas en un espacio común, le sugiere al individuo ser parte de una masa, de un colectivo que condiciona sus acciones. Según Perrenoud, el estudiante en clase aprende a esperar, a acostumbrarse, a aburrirse, a ser pasivo, a ser evaluado; en este sentido al satisfacer las expectativas de otros, a reconocer las jerarquías propias de un colectivo de personas, a estar de acuerdo con otros a través del empleo de códigos de comunicación. El ejercicio de las prácticas pedagógicas

define no solo un saber técnico sino un saber social, un aprendizaje ignoto que fortalece el sentido común y que dispone al individuo hacia la configuración de su formación como individuo.

El sentido que se le atribuye a la prácticas pedagógica pondera un significado no reducido en el cual el aprendizaje escolar no puede limitarse a un saber propio de la técnica. Es responsabilidad de la escuela consolidar y estructurar en el individuo su capacidad como actor social. La capacidad de integrar los diversos currículos inscritos en las prácticas pedagógicas, construyen sujetos con una conciencia integral de su personalidad. Saber ser y saber hacer constituye una alineación de condiciones que refuerza en el individuo la idea de educar su cuerpo, su espíritu y su razón. En la integración de esta diversidad, el estudiante crece con la posibilidad de madurar su autonomía. De manera opuesta, si hay alguna inestabilidad en el encuentro de los diferentes currículos presentes en la educación del individuo, es probable que se afecte el desarrollo de su formación.

Es importante por ello identificar prácticas pedagógicas que, no conformes con garantizar las experiencias adquiridas, favorezcan su aplicación más allá de la situación del aprendizaje inicial. Para esto, Perrenoud propone el concepto de pedagogía diferenciada, la cual es expresada en seis categorías que facilitan su transferencia, estas son:

- Reconstruir y negociar los objetivos, el contenido y la evaluación para navegar lo más cerca posible de los criterios formales de certificación y de las competencias útiles.
- Construir y diversificar las tareas y las situaciones para preparar, modelar y ejercitar la transferencia.
- Adoptar y estimular en los estudiantes una relación constructivista, contextual, epistemológica, pragmática, no mágica ni diferente ante el conocimiento.
- Crear un espacio para la historia y el proyecto personal del alumno.
- Trabajar sobre la base del sentido de los objetivos, del conocimiento, de las actividades, negociarlo, tomarse el tiempo para metacomunicar acerca del trabajo escolar, de sus fines, del oficio de estudiante.
- Comprometer a la clase y a la institución en desarrollos de proyectos que constituyan de manera explícita el saber y las competencias en recursos para alcanzar un objetivo concreto y cercano.

En síntesis se puede decir que tanto el reconocimiento del lugar discursivo del educador, como las formas de construcción del saber, incluidas en el ámbito escolar incluidas en la acción programática del currículo, afectan la manera en se van conformando las realidades escolares, sin embargo una buena carga de estas transformaciones se inscriben en la manera como es entendido el oficio del educador en escenarios diversos de práctica, por tanto es necesario abordar dicho tópico desde una perspectiva comprensiva.

1.1.9 El Papel del Educador Como Gestor de las Prácticas Pedagógicas

Las consideraciones que aportan y conducen a la formación de los individuos, requiere ampliamente de la participación del educador. Su experiencia y noción del mundo genera expectativas; al establecer normas que acogen un orden, se disponen conductas dentro de espacios de acción. El educador como protagonista de la práctica pedagógica actúa como ente capaz de generar situaciones que disponen al estudiante hacia una aproximación a la realidad del conocimiento. Los juicios que establece, son una manera de problematizar, comprender y discernir un saber, un objeto o una situación determinada. Sus rutinas pueden transitar en diferentes direcciones dependiendo del contexto que quiera presentar.

La acción del educador se encuentra dentro de ciertos límites sin especificar necesariamente una ruta determinada, pero en el espacio de la norma. Puede decidir no proporcionar una única explicación, así el educador abre el espacio a la libertad. En esencia el educador representa el sentido de autoridad entendida como la presencia que hace crecer, que premia la libertad, que acoge la autonomía y que valora la persona.

el educador, quiera o no, encarna la norma. No puede orientar a los alumnos en su trabajo y en sus aprendizajes sin formular, implícita o explícitamente, juicios de valor. Es difícil imaginar una acción pedagógica que no origine algún tipo de jerarquía informal (Perrenoud, 1996, p. 16).

Dichas habilidades requieren de su saber académico; su experiencia, su experticia y su dominio del balance entre teoría y práctica. Esto supone elevar sus niveles de autonomía y responsabilidad y una postura permanente de una práctica reflexiva de su quehacer. Por tanto la constante reflexión de sus prácticas se convierte en una forma de identidad y de satisfacción profesional y en una entrega con herramientas conceptuales y métodos a la luz de los diferentes conocimientos, construyendo nuevos conocimientos que tarde o temprano se utilizarán en la acción. Un profesional educador además de reconocer lo que ha aprendido en su formación inicial, y aplicar los conocimientos aprendidos en sus primeros años de práctica, revisa constantemente sus propuestas y analiza los objetivos que se propone realizar en su ejercicio como docente. Lo anterior conduce hacia una dinámica de perfeccionamiento en la cual hay un proceso implícito de teorización sobre su hacer.

El educador sabe que es habitante de una realidad complementada por sus estudiantes y que sus esfuerzos van encaminados a desarrollar el aprendizaje de estos, así, la ruta del conocimiento es un camino donde interactúan varios protagonistas. Estudiantes y educadores son individuos que dependen necesariamente el uno del otro. Las situaciones de aprendizaje alcanzan cierto nivel de plenitud, en la medida en que los implicados -educadores y estudiantes- acojan sus responsabilidades de manera seria y decidida. Sin embargo el esfuerzo del educador es vital porque debe alentar a su estudiante, motivar de manera especial, estimular a su aprendiz en el estupor por el

conocimiento. La actitud del educador va dirigida a despertar un interés y a vigilar de qué manera su estudiante está comprometido con la situación de aprendizaje.

Establecer rutinas claras y apropiadas en los espacios de aprendizaje ayuda al estudiante a mantener la atención y concentración necesarias para desarrollar su formación y conocimiento. De esta manera el educador propone una acción pedagógica clara y frecuente, con el fin de proporcionar al estudiante la opción de decidir y hacerse responsable de su educación. Por tanto, la reformulación de los currículos, exigen desarrollar competencias claves para su desempeño y que Perrenoud en su libro “Diez nuevas competencias para enseñar” nos las describe como:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
- Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
- Trabajar en equipo.
- Participar en la gestión de la escuela.
- Informar e implicar a los padres.
- Utilizar las nuevas tecnologías.
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
- Organizar la propia formación continua.

Por lo tanto el educador debe proponer situaciones que evoquen la transferencia, debe escoger ideas de situaciones que sepa crearlas, fabricarlas o impulsarlas a partir de ocasiones que se presenten y de propuestas de los estudiantes. Esto supone una forma de apertura a la vida, al acontecimiento, a lo insólito, a lo inesperado. En este sentido, las prácticas pedagógicas están constantemente intervenidas de manera deliberada por la institución y por el educador. De igual forma, el estudiante que demuestra un compromiso efectivo ante la propuesta presentada por el educador, es aquel que es capaz de seguir instrucciones, respetar las reglas establecidas y mantener vivo el compromiso de realizar tareas; son signos que permiten otorgar al aprendiz la categoría de buen estudiante.

1.1.10 La Acción Reflexiva en la Práctica

Perrenoud concibe la práctica reflexiva como un elemento esencial de la profesionalización educador. Esta, debe estar presente desde la formación inicial de los futuros enseñantes, convirtiéndose en ese sentido en algo no solo permanente en su quehacer, sino también, como un elemento que se inscribe dentro de una relación analítica con la acción, en palabras de Perrenoud, “formar a buenos principiantes es, precisamente, formar de entrada a gente capaz de evolucionar, de aprender con la experiencia, que sean capaces de reflexionar sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello” (Perrenoud, 2010, p. 17). Ahora bien, para él, una práctica es reflexiva cuando en escena se aprende a hacer aquellas cosas que

no se saben precisamente haciéndolas, se trata en este sentido de poner en juego, en funcionamiento la dimensión reflexiva que se encuentra en el centro de las competencias y los saberes profesionales que se han adquirido, que se han construido y por supuesto desarrollado en el transcurso de la formación permanente y la experiencia.

Por tal razón, plantea que la práctica reflexiva remite a dos procesos mentales a saber, el primero, referente a la reflexión que se da en la acción y, el segundo, a la reflexión que se produce sobre la acción. Respecto al primero, se refiere básicamente a la reflexión que se origina en una acción en curso y que permite tomar decisiones rápidas pero acertadas. En la labor educador, este tipo de circunstancias son frecuentes y permiten distinguir si la actuación responde a un enseñante novato o por el contrario a uno experimentado. En cuanto a la segunda, se trata de la reflexión que se da una vez concluida la acción, cuando el enseñante tiene la posibilidad de analizar y evaluar el acto en cuanto si se hizo lo que debía realizarse o si por el contrario se pudo haber realizado algo más, una cosa diferente, o incluso si fue distinta a la actuación de otro enseñante. En este sentido, se convierte en una posibilidad de crítica, pues también reflexiona para saber cómo continuar, retomar, afrontar un problema o responder a una pregunta. (Perrenoud, 2010, p. 35).

De igual manera, la práctica reflexiva también debe procurar por nuevas formas de concebir la función formadora, en cuanto a relaciones más justas, equilibradas y contextualizadas con las nuevas exigencias sociales y relaciones modernas educador-estudiante. Esto supone prácticas pedagógicas que busquen promover nuevos fines del

conocimiento, para de esta manera favorecer un tipo de conocimiento que se ponga a disposición del estudiante en situaciones cotidianas y por lo tanto en las experiencias nuevas que lo hagan competente en su contexto.

Ahora bien, Perrenoud entiende que para que pueda hablarse realmente de una práctica reflexiva, que genere cambios en el ejercicio del enseñante, esta tiene que hacerse regularmente, pues se busca ir más allá de una simple reflexión ocasional a una constante que permita el mejoramiento o la transformación de la misma. En otras palabras, no se trata de la simple reflexión aislada para resolver una dificultad en un momento determinado, sino de la reflexión continua motivada por la curiosidad y la voluntad de saber más, de comprender para mejorar lo que se genera antes, durante y después del ejercicio práctico, incluso cuando no hay dificultades.

Por esto, es tan importante que se les permita a los futuros docentes entrar en contacto desde el inicio de su formación con las prácticas propias de la labor que va a desempeñar, de manera que se forjen desde el inicio esquemas generales de la práctica en su pensamiento. “Para ello, es sustancial que la formación desarrolle las capacidades de auto-socio-construcción del habitus, del saber hacer, de las representaciones y de los conocimientos profesionales” (Perrenoud, 2010, p. 43), es así que la práctica reflexiva debe permitir que se compense la superficialidad de la formación profesional, se favorezca la acumulación de saberes de experiencia, se acredite una evolución hacia la profesionalización, se prepare para asumir una responsabilidad política y ética, se permita hacer frente a la creciente complejidad de las tareas, se ayude a sobrevivir en un

oficio imposible, se proporcione los medios para trabajar sobre uno mismo, se ayude en la lucha contra la irreductible alteridad del aprendiz, se favorezca la cooperación con los compañeros, y se aumente la capacidad de innovación. (Perrenoud, 2010, p. 46).

Siguiendo a Perrenoud se puede entender que toda “reflexión resulta más fructífera si también se nutre de lecturas, formaciones, saberes teóricos o saberes profesionales, creados por otros investigadores o practicantes” (Perrenoud, 2010, p. 50). No obstante, no solo se trata de la apropiación de los elementos conceptuales y teóricos (sean disciplinares, didácticos o pedagógicos) que puede proveer la formación institucionalizada o no, sino sobre todo, de la movilización que pueda hacer de estos saberes en la práctica, en la puesta en escena de sus competencias, en especial las de saber hacer.

De la misma manera, uno de los elementos a los que le pone mayor énfasis Perrenoud, tiene que ver con lo que él ha denominado procedimiento clínico, que no es otra cosa más que la constitución de nuevos saberes en el ejercicio de la práctica educador. En este sentido, se entenderá que el docente “desarrolla saberes previamente situados y contextualizados y luego conectados a las teorías académicas y a los saberes profesionales acumulados. A su vez, desarrolla en paralelo capacidades de aprendizaje, de auto observación, de autodiagnóstico y de auto transformación” (Perrenoud, 2010, p. 104). Es decir, en este proceso no solamente se crean nuevos conocimientos sino que además se movilizan nuevos recursos que conducirán igualmente a la creación de nuevas competencias. Respecto a lo anterior dirá:

...en la formación profesional, el procedimiento clínico lleva a cabo una inversión en relación con el modelo clásico, según el cual la teoría precede a la acción que se supone que la pone en práctica, tan sólo con una poca intuición, conocimientos técnicos e imaginación. En el procedimiento clínico, la teoría se desarrolla a partir de la acción (Perrenoud, 2010, p.108).

Una de las finalidades de lo planteado con anterioridad es que en el enseñante se desarrolle la capacidad de innovar, esto no significa otra cosa más que la transformación de la propia práctica, sin embargo, ve con preocupación que es una fracción minoritaria quienes se pueden considerar verdaderamente innovadores y que por ello es fundamental “desarrollar la postura y las competencias reflexivas en la formación inicial y continua”. (Perrenoud, 2010, p. 60).

Un elemento más que se considera, contribuye con la postura de la práctica reflexiva, en cuanto a la transformación de la persona, de las actitudes y de sus actos, es la participación en un grupo de análisis de la práctica. Esta estrategia, permite una reflexión en doble vía, por un lado, el autocuestionamiento que se realiza ante los ojos de otros colegas y por el otro, las observaciones, críticas y reflexiones que se pueden recibir de los anteriores. Todo ello resulta apropiado si la intención sigue siendo la misma, mejorar la labor pedagógica. “Un grupo de análisis de la práctica, en el sentido estricto que aquí se contempla, no tiene otro objetivo que contribuir a desarrollar en cada

uno la capacidad de análisis y, posiblemente, un proyecto y estrategias de cambio personal” (Perrenoud, 2010, p. 121).

La reflexión que permite este aspecto llama poderosamente la atención, pues en este caso, el enseñante supera una actitud bastante común en los cuerpos de educadores, que responsabiliza solo de los malos resultados obtenidos a los estudiantes, para ir a una postura que se funda en la reflexión sobre sí mismo, es decir, sobre sus propias actitudes y actos, de manera que pueda a partir de ellos generar cambios pedagógicos y didácticos en su labor educador.

Ahora bien, muchos de los esquemas que posee el individuo se han incorporado y puesto en marcha en ocasiones de manera inconsciente. En efecto, una práctica reflexiva extendida al habitus, permite entender que las operaciones mentales conducen a los estados de conciencia, pero ellas mismas los producen y los hacen evolucionar, en gran medida, poniendo en juego esquemas inconscientes (Perrenoud, 2010, p. 146).

En el fondo, esto lo que significa es que en la práctica pedagógica las situaciones que se presentan nunca se repiten exactamente igual, la complejidad que se deriva de la acción humana reduce esta posibilidad, aun cuando, se encuentren puntos comunes. Sin embargo, Perrenoud entiende que “en el ámbito de la acción simbólica, el enseñante deberá adaptarse a situaciones parcialmente nuevas, aunque siempre presentan algunas analogías y, por tanto, ofrecen la posibilidad de volver a utilizar o transponer elementos de respuesta creados con anterioridad”. (Perrenoud, 2010, p. 140).

Lo que ha de tenerse en cuenta entonces, es que en muchas ocasiones. Los esquemas que se activan para hacer frente a una situación específica provienen del inconsciente práctico, pero no como un automatismo acrítico, sino por el contrario como una respuesta rápida, inteligente y eficaz, producto del entrenamiento que se ha logrado en la acción reflexiva y que se ha interiorizado. “El inconsciente práctico no es una faceta oculta de nuestra existencia, se aloja en gran medida en los recovecos de nuestras acciones conscientes” (Perrenoud, 2010, p. 149).

Para cerrar este apartado, puede decirse que “la práctica reflexiva constituye una relación con el mundo, activa, crítica y autónoma. Por lo tanto, se trata de una cuestión de actitud más que de estricta competencia metodológica.” (Perrenoud, 2010, p. 62). Prepararse para cada vez hacerlo mejor es la consigna y de lo que se deben contagiar las generaciones venideras al oficio educador.

1. 1.11 Capital Cultural

Uno de los objetivos del educador es educar. Desde esta perspectiva, la educación coincide con la posibilidad de introducir a la persona en el ámbito de la cultura. En términos generales, esta consiste en la memoria del individuo, sus tradiciones, las costumbres de su comunidad, su nación, sus gustos, es decir, aquello que lo constituye en términos de su valor como ser integrador de una colectividad.

El término cultura comprende los valores, las creencias, las lenguas, los conocimientos y las artes, las tradiciones, las instituciones y los modos de vida mediante los cuales una persona o un grupo expresa los significados que otorga a su existencia y a su desarrollo (Walsh, 1999, p. 2).

Es probable que la educación conserve una relación importante con la cultura, en tanto esta, la escuela, reafirma el valor de la tradición como fundamento que constituye las sociedades y potencia los saberes. En esta situación, el educador como elemento integrador de la escuela, puede desde su oficio, ser un constructor social activo. De esta manera el educador, la escuela y el estudiante se relacionan en medio de una base cuyo sustento subyace en la cultura. Así, el tránsito de habilidades, conocimientos y recursos, memoria de su tradición, capacidad de fabricar objetos, posibilidad de relacionarse e incluso el éxito profesional están en la base de su capital cultural, (Perrenoud, 1996), en otras palabras, este modela la configuración de la persona, le otorga un lugar en la colectividad y le proporciona un status con el cuál la persona puede ejercer poder.

Ahora bien, el capital cultural no es estático, es susceptible de ser transformado, “el capital cultural no cesa de transformarse, enriqueciéndose, empobreciéndose, reestructurándose con arreglo a la experiencia, lo que, en parte, explica su singularidad” (Perrenoud, 1996, p. 48). De esta manera, la escuela, creando un nexo más con la cultura, asume la tarea de graduar el nivel de excelencia de un sujeto en relación a la movilidad y uso de su capital cultural. En este sentido, es importante aclarar que la

excelencia es una posibilidad para cualquier ser humano y no es común a todos por el rigor de trabajo que esta supone, “la excelencia no se compra, ni es innata. Se adquiere por un aprendizaje, un incremento del capital cultural, una transformación y enriquecimiento del hábito y de las representaciones, en especial, de los saberes y del saber hacer.” (Perrenoud, 1996, p. 65).

Como vemos, la relación de la escuela con el capital cultural no es poca, sin embargo, cabe preguntarnos si el sistema educativo de hoy posibilita el desarrollo de un profesional de alto nivel. De otro lado, ¿si son, efectivas las prácticas pedagógicas en contextos tan complejos como los que caracterizan las escuelas de hoy a nivel local? ¿La educación o formación de los educadores está diseñada para prepararlos a actuar desde pedagogías activas, para involucrar a los estudiantes en proyectos innovadores, para una evaluación coherente y formativa y para una cultura contemporánea? Sin duda, todos estos son cuestionamientos que hacen parte de la discusión actual sobre la formación educador y de su papel en la escuela.

1.1.12 Pedagogía Diferenciada

Hoy se han aceptado como requisitos indiscutibles del accionar educativo, tanto la observación sistemática sobre dicho acto (que ocurre de manera única e irrepetible según las implicaciones históricas y territoriales incluyendo sus condiciones sociales económicas, políticas, económicas entre otras); como la imposibilidad de contener los

alcances de una determinada acción formativa, atendiendo a que educar, más que cualquier cosa es potenciar al sujeto, por tanto para cada ser, ocurre en diferentes tiempos, con diferentes condiciones, según las características subjetivas de los entornos que se dan entre las personas y los grupos humanos. Sin embargo esta comprensión no describe lo que en las escuelas actuales se vive, relaciones de poder, exclusión, distanciamiento de la realidad escolar, comunitaria y familiar, entre otros; por tanto, el siguiente apartado ofrece un acercamiento reflexivo acerca de la propuesta adoptada por Phillippe Perrenoud, originariamente descrita en la obra de Philippe Meireu, pero que atiende a la clasificación de una tendencia sobre todo de las escuelas europeas y norteamericanas, en donde la emergencia de nuevas formas culturales, explicitó la evidente exclusión de los sistemas educativos, que de una manera u otra direccionan sus contenidos a un tipo específico de población.

Lo anterior, advierte Perrenoud, no se puede atribuir a un cierto “complot” de parte de los gobiernos de turno para profundizar la brecha y la exclusión cultural, pues como lo menciona insistentemente, esa ausencia de reconocimiento a la diferenciación, le resulta más costosa a los estados, ya que debe atender un gran número de estudiantes relegados por el sistema en lo que ha llamado “fracaso escolar”, pero también entiende que el abordaje a esta problemática, no solo es cuestión de una reforma metodológica, también es necesaria la intervención estatal de la construcción e impulso de políticas reales en cuanto a la modelación de los discursos de participación, acceso, y realización del derecho educativo “La lucha contra el fracaso escolar no consiste simplemente en inventar una individualización de los trayectos, existente en un estado «salvaje», sino en

dominarla, para dejar de favorecer a los favorecidos y de desfavorecer a los desfavorecidos”. (Perrenoud, 2007, p. 58).

El docente en ejercicio, no encontrara ajenas estas reflexiones que se agudizan en el contexto colombiano; pero la invitación, más que presenciar el desarrollo de una propuesta metodológica que permita afectar el fenómeno de exclusión escolar e indiferencia cultural, es rodear las condiciones en que aparece, desde dos perspectivas, una, las implicaciones de una transformación de la escuela y dos, la modelación de los currículos.

1.1.13 Currículos Formal, Real y Oculto como Componentes de la Práctica Pedagógica

Las prácticas pedagógicas están consolidadas desde las experiencias motivadas en el aula de clase. Así el currículo, recordemos, figura como las situaciones en las cuales están inmersos los actores implicados en los procesos de enseñanza –aprendizaje, ahondando en él. Perrenoud advierte una clasificación del currículo en tres dimensiones particulares:

- Currículo Formal, que representa el plan de estudios, los contenidos, las nociones que se deben aprender-enseñar.

- Currículo Real, en el cual se manifiestan las experiencias y actividades potencialmente formadoras.
- Currículo Oculto, en el cual figuran las experiencias formadoras que probablemente no son tenidas en cuenta en los otros currículos. Un ejemplo de ello son los hábitos que el estudiante va formando. Perrenoud define el currículo oculto como el “aprendizaje del sentido común” (Perrenoud, 1996, p. 217).

Es necesario recordar que a la idea o concepto de curriculum, como ya lo señalará Freire, le subyace un concepto de hombre y de mundo, por tal razón es “una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas” (Perrenoud, 1994, p. 19), y esto hace que se piense el currículo como una construcción cultural producto de una deducción lógica, a partir de las prácticas educativas de las personas que hacen parte de ella.

Desde esta perspectiva, Jürgen Habermas plantea como teoría de los intereses humanos fundamentales que influyen en la forma de construir el conocimiento, la “teoría de los intereses constitutivos del conocimiento”. (Vasco, 1989, p. 22) además considera que “en general, el interés, es el placer que asociamos a la existencia de un objeto o acción” (Vasco, 1989, p. 35) es decir, que se requiere el uso de la racionalidad y se basa en el conocimiento y la acción humana. Éstos, los intereses constitutivos del

conocimiento, configuran la constitución del conocimiento y las formas de organización categorizada. Sobre este particular, Grundy diaria:

técnicos, prácticos y emancipadores. Estos intereses constituyen tres tipos de ciencia mediante los que se genera y organiza el saber en nuestra sociedad. Estas tres formas de saber son la empírico-analítica, la histórico-hermenéutica y la crítica cuya función principal es lograr la preservación y reproducción de la especie. No obstante, cuando tanto el conocimiento como el interés interactúan en la práctica educativa están determinados por un interés cognitivo particular (Grundy, 1994, p. 24)

De cada uno de estos intereses se deriva una mirada y construcción del currículo desde los cuales se puede evidenciar, entre otros, un concepto del sujeto que aprende, del diseño curricular, y de la evaluación. Así se menciona con claridad en las tendencias de trabajo que el país ha incorporado desde las políticas de trabajo en educación superior:

Desde este punto de vista, la sociedad moderna, que da una creciente importancia al conocimiento científico, técnico y tecnológico, exige y espera que las instituciones de educación superior respondan con unas propuestas de formación técnica, tecnológica y científica pertinentes para la situación del país y para su desarrollo. (...) la educación tecnológica, se refiere a programas de formación integral de un nivel tal que se desarrollen competencias relacionadas con la aplicación y práctica de conocimientos en un conjunto de actividades laborales más complejas y no rutinarias, en la mayor parte de los casos, y desempeñadas en diferentes contextos. Se requiere un considerable nivel de autonomía y, muchas

veces, el control y la orientación de otros (Ministerio de Educación Nacional, 2007, p. 57)

Desde esta perspectiva se quiere señalar dos concepciones básicas, una referida al concepto de currículo en general y del currículo por competencias en particular, y otra, el concepto de competencia en los procesos de estructuración de la formación de los sujetos.

1.1.14 Construcción de Jerarquías de excelencia

Uno de los medios disponibles para demostrar el nivel de aprendizaje de los estudiantes es objetivable a través de la evaluación. Esta se consolida como un mecanismo cuya base se funda en la observación del proceso de los alumnos. Dicho proceso implica proyectar juicios que subyacen en el orden de unos criterios de excelencia. Se constituyen en sí como una posibilidad de acreditación de la capacidad de una persona, en este sentido pretenden avalar las condiciones de desarrollo del estudiante. De esta manera, las jerarquías de excelencia representan el dominio de un estudiante ante un saber específico y su directa capacidad de transformar este, en una situación determinada. “Definiremos, por tanto, la jerarquía de excelencia como una jerarquía fundada en el grado en el que una práctica se aproxima a la excelencia, entendida como dominio efectivo, elevando el grado de perfección” (Perrenoud, 1996, p. 36).

La importancia de establecer el grado de excelencia de la persona redundan en construir una imagen objetiva de la realidad del estudiante. El grado de excelencia conlleva el posicionamiento de éste, dentro del sistema escolar. De esta manera, las representaciones cuantitativas ofrecidas por el educador pueden y deben reflejar el trabajo diario y rutinario de los estudiantes. La importancia de establecer grados de excelencia radica en ofrecer al estudiante una imagen representativa de la calidad de un producto realizado por el mismo. Este ejercicio permite al estudiante realizar una reflexión sobre sus procesos, su motivación y las expectativas con las que se aproxima a su propio aprendizaje. Si el cumplimiento en el uso de las jerarquías de excelencia cumple dentro del sistema educativo la función de determinar el grado de excelencia de sus estudiantes y a partir de ello establecer parámetros de evaluación, ¿De qué manera el educador construye, regula y normaliza los procesos de evaluación de sus estudiantes?

1.1.15 Evaluación

Hoy en día, la reflexión sobre la evaluación pasa por el hecho de reconocérsele como un proceso permanente, formativo, no comparativo entre sujetos sino con modelos ideales o consigo mismo, no coercitiva, integral, contextualizadora, que tenga en cuenta lo cualitativo y lo cuantitativo y que sea guía para un mejoramiento continuo. Sin embargo, para llegar a pensar la evaluación en los términos anteriores, se ha tenido que recorrer un camino largo y tortuoso, en donde muchas veces no se obtienen los mejores resultados, en especial por la preeminencia de las concepciones tradicionales. En efecto,

así como en la vida cotidiana, infortunadamente en la Escuela se ponen en evidencia las desigualdades sociales entre unos y otros desde los procesos evaluativos, es decir, parámetros comparativos de acuerdo a unos criterios y estándares establecidos con el fin de determinar la calidad del hacer de las personas (en otros términos, quiénes son buenos y quienes no tanto). En este sentido, en el desarrollo de las actividades de aprendizaje se evidencia quienes tienen mejores aptitudes y habilidades para las distintas actividades propuestas, desarrollándose de esta manera una continua comparación entre estudiantes. El resultado de dichas comparaciones es la identificación de quienes tienen mejor habilidad para leer, para dibujar, para las matemáticas, para expresarse, relacionarse, etc., y de acuerdo a ello se plantean estrategias con el fin de evidenciar, superar o disimular estas desigualdades. En todo caso lo que se evidencia es que desde la escuela no se renuncia a orientar a los estudiantes en su trabajo y en sus aprendizajes sin dejar de formular implícita o explícitamente juicios de valor.

De esta manera, la evaluación tiene que ver directamente con la relación formal del estudiante y el educador, y responde a ciertas expectativas que están conectadas con los procesos de aprendizaje de cada individuo. Su principal función es hacer evidente si los objetivos del sistema escolar coinciden efectivamente con los alcances del alumno y si las jerarquías de excelencia fabricadas por la escuela representan las cualidades esperadas de sus estudiantes “la evaluación regula el trabajo, las actividades, las relaciones de autoridad y la cooperación en el aula y, por otro lado, las relaciones entre la familia y la escuela, o entre los profesionales de la educación” (Perrenoud, 2008, p. 10).

La evaluación como estrategia de verificación y cualificación de los procesos funciona dentro de contenidos al margen de áreas de conocimiento, de esta manera, las disciplinas se construyen como espacios delimitados del saber, a través de las cuales las escuelas regulan y establecen los planes de estudio que consolidaran el currículo formal de la institución.

La evaluación escolar, a ejemplo de la supervisión médica o del control de calidad de fabricación, se presenta como un dispositivo racional destinado a medir el progreso de los alumnos respecto a la asimilación del currículo, porque el cometido de la escuela consiste en hacer aprender, como el del hospital es curar o, el de una empresa producir bienes o servicios (Perrenoud, 1996, p. 174).

El carácter social de la evaluación como ente regulador supone la aplicación de consensos que dan paso a procesos de negociación. En ellos están involucrados los diferentes actores del proceso educativo (estudiantes, familia, educadores, directivos) y mediada por los juicios de excelencia como ayuda (no totalizante) que guía la determinación de una acción próxima a decidir. En este sentido la evaluación contribuye a la regulación de los procesos del estudiante a partir del mecanismo de retroalimentación que realiza el educador (Perrenoud, 2008). Al interior de la práctica, el educador cuenta con diversas modalidades de aplicación de la evaluación, desde una perspectiva intuitiva hasta una condición más instrumentada de la misma. En este contexto, es importante que el enseñante conozca los límites de cada tipo de evaluación

para poder ajustarlos a cada situación particular. Por lo anterior, la evaluación supone para este una serie de toma de decisiones, que implican elecciones referidas a delimitación de contenidos, número de participantes que deben asumir una prueba, tiempos determinados y fechas en las cuales los exámenes pueden referenciar de manera objetiva los resultados obtenidos.

1.1.16 Evaluación Normativa

Dentro de los innumerables recorridos que ha realizado la escuela, se evidencian los diferentes mecanismos que esta ha utilizado para regular los diferentes procesos de aprendizaje de sus estudiantes. Así, una apuesta realizada por la institución para regular las acciones de aprendizaje de sus estudiantes se configuró con lo que se conoce como evaluación normativa. Esta es uno de los mecanismos más utilizados por la escuela tradicional. Perrenoud precisa la evaluación normativa de la siguiente manera:

...en el sentido de que ella fabrica una distribución normal, o curva de Gauss. También es comparativa: los resultados de unos se definen con relación a los de los otros, más bien que a los dominios esperados o a los objetivos (Perrenoud, 2008, p. 86).

Consiste en establecer unos objetivos esperados y a partir de allí, elaborar comparaciones entre estudiantes; estas comparaciones determinan quienes tienen una

mayor apropiación y alcance de los contenidos o las competencias esperadas por los educadores. A partir de estas comparaciones el educador establece unos resultados.

Del mismo modo para Perrenoud la evaluación normativa se constituye como “la evaluación tradicional que no permite ejercer un control muy firme sobre la pedagogía de los educadores. Más bien normaliza, en alguna medida su severidad” (Perrenoud, 2008, p. 203). Al parecer, la evaluación normativa como definición corresponde a la revisión de una generalidad de procesos y no se estructura sobre la base de un control diferenciado. Es probable que en este tipo de evaluación emerjan de ella juicios poco detallados y más generales sobre los procesos de los estudiantes. En otras palabras, la evaluación normativa no favorece procesos individuales y no permite un diagnóstico particularizado de cada estudiante. Se aplica de igual manera a todos los estudiantes de la clase, en el mismo momento y en las mismas condiciones.

1.1.17 Evaluación Formativa

Desde el punto de vista teórico, la evaluación formativa se distingue porque otorga a los procesos de autorregulación un valor inaplazable. “Es formativa toda evaluación que ayuda al alumno a aprender y a desarrollarse. Dicho de otro modo, la que participa de la regulación” (Perrenoud, 2008, p. 135). La tendencia de la evaluación formativa, conduce a tener en cuenta que en un punto del proceso educativo, las secuencias de aprendizaje suponen el detalle de la regulación individualizada y diferenciada. En otras palabras, la evaluación formativa requiere del trabajo detallado de regulación en cada proceso, por lo

tanto el educador determina los tiempos y guías que puedan favorecer la diversidad presente en el aula de clase. La evaluación formativa hace referencia a un mecanismo fundamental: regular acciones en función de dominios del estudiante. Esta disposición abre los horizontes del quehacer educador y ubica en primer plano el ejercicio consciente de la observación como un factor determinante en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido Perrenoud pondera “a la observación en situación de los métodos de trabajo” (Perrenoud, 2008, pág. 15), como un mecanismo de regulación del trabajo diferenciado en el plano de la evaluación formativa.

Otro aspecto relevante de la evaluación formativa coincide con el ejercicio de retroalimentación. Este se consolida como una forma de regulación y por lo tanto una manera de evaluación formativa. En dicho ejercicio, el estudiante accede a ser consciente de su propio proceso, de sus desarrollos y de sus alcances. En este ámbito, el estudiante visualiza sus errores y alcanza de manera metódica y guiada un lugar de inicio para corregir sus errores. (Perrenoud, 2008). En concordancia con lo anterior, “la evaluación formativa no dispensa a los educadores de poner notas o redactar apreciaciones, cuya función es la de informar a los padres o a la administración escolar sobre las adquisiciones de los alumnos y luego fundamentar las decisiones de selección u orientación. Por consiguiente, la evaluación formativa parecería siempre una tarea suplementaria, que obligaría a los educadores a administrar un doble sistema de evaluación...” (Perrenoud, 2008, p. 17). Ante las nuevas prácticas pedagógicas, es necesario replantear que es urgente una evaluación menos selectiva, más formativa, más integral que responda a las necesidades, ritmos y proceso de aprendizaje de los

estudiantes. Esto facilita la transformación de las prácticas de enseñanza hacia pedagogías más abiertas, activas, individualizadas que hace más lugar al descubrimiento, la investigación, los proyectos, honrando de esta manera mejor los objetivos de alto nivel, tales como aprender a aprender, a crear, a imaginar, a comunicar (Perrenoud, 2008). Igualmente, toda evaluación formativa debe ser continua, que promueva el mejoramiento de los aprendizajes y de su aplicabilidad en la vida cotidiana. Esta exige un reajuste permanente de los contenidos y los ritmos de la enseñanza en función del trabajo y el nivel de sus estudiantes, de su participación, del nivel de comprensión y fundamentación que estos manifiesten.

Por último, es relevante señalar que dentro del ámbito de la evaluación está considerado el proceso de autoevaluación referido por el estudiante. Dicho mecanismo aplicado de manera comprometida aporta a la formación de la persona y favorece su aprendizaje. En el desarrollo de competencias metacognitivas por ejemplo, el estudiante puede realizar reflexiones que le permiten hacer consciente la manera como aprende en función de organizar su tiempo y optimizar sus esfuerzos.

1.2 Fundamentos conceptuales de la Subjetividad Política

En el pensamiento occidental existen espacios históricos definibles en cuanto al origen de la estructura social así como a tendencias filosóficas, políticas y económicas. El desarrollo de los contextos sociales – en el marco de la economía, la política y la

cultura entre otros - pueden ser rastreados, analizados y comprendidos con cierta precisión. En este sentido, el legado adquirido como consecuencia del peso histórico ofrecido por la modernidad de alguna manera habita hoy en los movimientos sociales, congregaciones, agremiaciones y profesiones. Las dinámicas sociales, políticas y económicas de hoy, evidencian el impacto que han ejercido actualmente los hechos anclados en un punto de origen histórico evidentemente preliminar.

De lo anterior podríamos establecer que la organización social de hoy está demarcada por ciertas líneas conductuales y ciertos patrones que obedecen a un punto originario pero en constante movimiento. Es un dinamismo de la historia que poco a poco va tomando un lugar en las sociedades y va configurando circunstancias de las cuales emanan conceptos identificables con cierto grado de propiedad. Así, la subjetividad implica una manera de estar en el mundo. ¿De qué manera el individuo se constituye como sujeto? ¿Qué comportamiento conductual implica? ¿Cuál es el contexto para que exista una subjetividad? Estas son algunas de las precisiones que intentaremos establecer.

La posibilidad de transformación de la realidad, sentirse parte en la construcción del mundo, interactuar con otros seres humanos para cambiar el estado de las cosas, seguramente es el propósito que muchos seres humanos quisieran. Sin embargo, el sujeto “ES” en cuanto las circunstancias que rodean su mundo, su constitución está reglada por unas circunstancias particulares que responden al contexto específico local y global de su existencia, es decir, su ser es producido por un mundo que existe con

anterioridad a él, piensa, siente y actúa conforme a las condiciones históricas de su existencia. Precisamente, Alexander Ruiz y Manuel Prada plantean que si se examina “bien el tipo de ser humano que somos, que nos hemos venido haciendo, veremos que hay un fuerte peso de la clase social a la que pertenecemos, de los valores culturales en los que nos hemos formado, de las relaciones de poder en las que se han inscrito nuestras vidas, entre otras cosas”. (2012, p. 31).

No obstante, han indicado Ruiz y Prada que este hecho no conduce a la completa desesperanza o escepticismo en cuanto “los seres humanos somos mucho más que el cúmulo de nuestras circunstancias, podemos concebirnos, imaginarnos, proyectarnos como sujetos de posibilidad, darle espacio a la promesa” (2012, p. 31). Esto a la postre, permite entender que la condición de ser humano va mucho más allá de la simple receptor y/o reproductor de un mundo ya dado, o escapa de la simple manipulación que unos sujetos ejercen sobre otros, pues por el contrario, es su inmensa capacidad creativa la que le permite en todo momento sobresalir y mediante sus acciones transformar lo que a su parecer debe ser transformado. En todo caso, lo que vislumbra esta posición frente a la existencia, es que las personas no son prisioneras del pasado y que eso los habilita para proyectarse al mundo.

Por tanto, la relevancia del presente abordaje tienen que ver con la necesidad de educar la subjetividad política de las personas, para lo cual, consideran Ruiz y Prada es necesario apuntar a cinco elementos constitutivos, estos son; la identidad, la narración, la memoria, el posicionamiento y la proyección. (2012, p. 15). Por supuesto, los autores

proponen estos elementos advirtiendo que son una plataforma teórica que permitiría llegar a este fin, eso sí, sin pretender con esto desvirtuar propuestas de otros autores sobre el mismo tema.

En ese sentido, los autores plantean que “cuando hablamos de subjetividad política nos referimos a una dimensión de ese ser humano que somos y que vamos siendo con otros” (Ruíz y Prada, 2012, p. 32). Con respecto al primer elemento Ruíz y Prada entienden que la identidad es una construcción particular del ser que responde a su historia, intereses, proyecto de vida, anhelos, valores, su pertenencia a una cultura y unas tradiciones (2012, p. 34), y que la misma significa la obligación de elegir por sí mismo sin la intervención o la influencia de otro, pero también, es una posibilidad de modificarla si es el caso, pues está claro como se había indicado al comienzo que “la identidad no es natural, que depende siempre del nudo de relaciones intersubjetivas en los que esta se juega, es decir, que es un campo de batalla”. (Ruíz y Prada, 2012, p. 39).

En cuanto al segundo y tercer elemento, según Ruiz y Prada “si algo puede llamarse subjetividad política, tendrá que ser concebible de manera narrativa” (2012, p. 48). En efecto, la posibilidad que ofrece la narración es la de la construcción de relatos (posibilidad de contar historias individuales o del colectivo mediante la cual se le da sentido y temporalidad a la vida), personas que comparten unos mismos intereses y que tienen la posibilidad mediante el mismo de dejarlos escritos, manifestando de esta forma su manera concebirse ante el mundo. Por supuesto, la narración cobra vida a partir de la memoria, ella permite recuperar los momentos que son necesarios recordar, porque

seguramente es importante aprender de ellos. Ahora bien, estos elementos adquieren importancia debido a que se convierten en el recuerdo y la voz (en muchas ocasiones dolorosa) de quienes han sido acallados por distintas circunstancias, dirá Ruíz y Prada que se trata de “insistir en que el ejercicio de la subjetividad política pasa por la formación de nuestra capacidad de congobernarnos ante el dolor de los otros y de buscar las maneras de actuar a favor del nunca más” (2012, p. 68).

Ruiz y Prada plantean además los conceptos de posicionamiento y proyección. En cuanto al primero, indican que es “lo que permite que nuestra subjetividad política se apoye en los aprendizajes del pasado sin que ello implique clausurar el sentido de la experiencia del porvenir”. (2012, p. 72); respecto al segundo, tiene que ver con que “pensar-vivir la subjetividad hoy implica hacer posible plantear sueños realizables, que partan del reconocimiento de lo propio en tensión con lo extraño; que recuperen las memorias para rastrear aquello que es susceptible de constituir un horizonte de expectativas” (2012, p. 77).

En conclusión, los elementos expuestos anteriormente invitan a reflexionar acerca del significado de la constitución de la subjetividad política desde el punto de vista del reconocimiento al otro, del respeto, de la democracia, de la crítica y de la posibilidad de engendrar cambios en un mundo que se ha destacado por la incompreensión, la intolerancia y la indiferencia, en palabras de Ruiz y Prada “implica reconocernos capaces de configurar mundos posibles y de transformar el que habitamos, esto es,

proyectar nuestras acciones en aras de construir un mundo más humano, en el que podamos vivir y que podamos legar a las generaciones futuras” (2012, p. 32).

1.2.1 Antecedentes del Concepto de Subjetividad, Noción de Partida

La racionalidad moderna occidental se sitúa políticamente en el marco del planteamiento establecido por Rousseau y expresado en su texto “el contrato social”. Este define significativamente el orden mutuo entre personas, en un momento histórico particular del siglo XVIII. Este metarrelato como lo define Boaventura De Sousa es el referente político que daría consistencia y apoyo sustancial al discurrir social de nuestros días, es decir, el gran proyecto moderno representado por la ideología sustentada en el contrato social, es el punto de origen en el cual subyacen los derechos reservados a los ciudadanos; desde este origen, se regulan las relaciones como impulso hacia una “justicia” social favorecida por el estado y proclamada por el pueblo.

En términos generales el contrato social plantea un acuerdo en el cuál se relacionan el estado -entendido como el conjunto de instituciones que administran espacios delimitados geográficamente con un importante nivel de poder de decisión- y el individuo.

El discurso proclamado en la Revolución Francesa, es decir, el ideal de Igualdad, libertad y fraternidad, son el significado más importante de una relación en la cual el

estado debe ser garante. Vale la pena recordar que para la época del manifiesto, la categoría de ciudadanía corresponde a una jerarquía social reservada a ciertos sujetos que tiene voz y voto. Así la ciudadanía como estatuto participativo no era alcanzada por mujeres, inmigrantes, extranjeros o minorías étnicas (Santos, 2008). En esta instancia, cabe la acusación en detrimento de la igualdad promulgada en el acuerdo social por cuanto atenta completamente contra su discurso fundante, sin embargo, estaba establecido que la cobertura otorgada a un ciudadano tendía hacia el cumplimiento de unos derechos fundamentales. Así las cosas, las obligaciones políticas en el marco de la relación estado y ciudadano, pretendían como fin último promover la libertad de quienes eran considerados ciudadanos.

Al situar el contrato social como referente teórico de la situación política, y visto por De Sousa como “La metáfora fundadora de la racionalidad social y política de la modernidad occidental” (Santos, 2008, p. 9), no se pretende profundizar sobre el cumplimiento de este o las posibles inconsistencias que hayan podido revelarse en el tiempo. Seguramente la historia puede referenciar con bastante elocuencia la contrariedad de su apuesta teórica.

El significado que emerge de la situación política de una época como la modernidad, para el presente texto radica en determinar cómo ésta se constituye en una modalidad de relación entre actores que consolidan un proyecto común visibilizado en las instituciones. De esta manera, el núcleo que interesa señalar en el marco de las organizaciones sociales, es el que nace bajo la condición del individuo en dinamismo, es

decir, la acción dispuesta y participativa de una persona ubicada en el seno de una comunidad y que de manera particular, de acuerdo con la acción suscitada por sus decisiones, genera consecuencias derivadas de sus prácticas, afectando el porvenir de una comunidad. Así, el sujeto se levanta como un ente en acción, con capacidad de decisión, con libertad de opinión y con posibilidad de deliberación.

A la luz de la iniciativa personal como punto de partida en la construcción de subjetividad, se plantea en el horizonte la necesidad de la regulación y la normalización propias de la institucionalidad, ya que sin un registro consensuado de las acciones que ejercen los individuos, sería difícil mantener un orden adecuado y en consecuencia una precisión y unanimidad en cuanto a la dirección de dichas acciones. Teniendo en cuenta la perspectiva anterior y retomando la consigna esencial fundamentada en el contrato social, ¿de qué manera el actuar de la persona al margen del cumplimiento de normas puede garantizar el favorecimiento de su propia libertad? Para Santos (2008, p. 7) existe “tensión que se mantiene merced a la constante polarización entre voluntad individual y voluntad general, entre interés particular y bien común”, por tanto, el contrato social, como apuesta teórica, genera una tensión dialéctica entre regulación y emancipación pues al parecer no es directamente proporcional que el cumplimiento de normas concluya con respuestas de libertad para el individuo.

1.2.2 Ciudadanía y Subjetividad

Ya desde la Grecia Antigua se vislumbraba el concepto de ciudadanía que por supuesto se limitaba a las condiciones de una sociedad caracterizada por el hecho de que no todos sus habitantes eran considerados hombres libres. Aristóteles en su célebre obra *la política*, indicaba que según el tipo de régimen o gobierno de un estado, podría entenderse el concepto de ciudadano como tal, pues este cambiaba según se hablara de un régimen monárquico, uno aristócrata o uno republicano. Diría en ese sentido “puesto que hay varios regímenes políticos, es forzoso que haya también varias clases de ciudadanos y especialmente ciudadanos gobernados” (Aristóteles, 1988, p. 166). No obstante, lo que nos interesa aquí es resaltar que el apego griego a la ciudad permitió esbozar unos elementos generales del concepto de ciudadanía y este con el de política.

En efecto, un elemento primordial que postula Aristóteles para su época es el reconocimiento de la naturaleza del ser humano, lo cual siguiendo sus reflexiones tendría que ver con lo siguiente:

Hay que establecer primero con qué fin está constituida la ciudad, y cuántas son las formas de gobierno relativas al hombre y a la comunidad de vida. Se ha dicho en las primeras exposiciones, en las que se ha definido la administración doméstica y la autoridad del amo, que el hombre es por naturaleza un animal político, y, por eso, aún sin tener la necesidad de ayuda recíproca, los hombres tienden a la convivencia. No obstante, también la utilidad común los une, en la

medida en que cada uno le impulsa la participación en el bienestar. Este es, efectivamente, el fin principal, tanto de todos en común como aisladamente. Pero también, se reúnen por el mero vivir, y constituyen la comunidad política (Aristóteles 1988, p. 168).

Se destaca del segmento anterior que para este autor, la condición del ser humano como animal político está dada por el hecho de una búsqueda natural por la asociación entre seres humanos que les permita buscar y alcanzar el bienestar común (el de toda la comunidad) incluso incluyendo a los que no eran considerados como ciudadanos.

Igualmente, agrega Aristóteles que se deben distinguir dentro de los tipos de regímenes los rectos y los desviados, que en términos de su exposición cobran significado según el papel que cumplirían el ciudadano en cada uno de ellos “es evidente, pues, que todos los regímenes que tiene como objetivo el bien común son rectos, según la justicia absoluta; en cambio, cuantos atienden sólo al interés personal de los gobernantes, son defectuosos y todos ellos desviaciones de los regímenes rectos, pues son despóticos y la ciudad es una comunidad de hombres libres (Aristóteles, 1988, p. 170). En efecto, el autor profundiza diciendo que “cuando el uno o la minoría o la mayoría gobiernan atendiendo al interés común, estos regímenes serán necesariamente rectos” (Aristóteles, 1988, p. 171), por el contrario y como es común desde aquella época, aparecen los que priman por el interés personal, aquel que se constituye como una desviación y que por ende es ajeno a lo que conviene a toda la ciudad y al bienestar de los ciudadanos.

Un elemento más que vale la pena resaltar de la argumentación anterior, tiene que ver con lo que se considera es el fin de la ciudad, el cual no es otro que el de lograr el bien común inspirado este en que sus ciudadanos vivan bien, pues “una ciudad es la comunidad de familias y aldeas para una vida perfecta y autosuficiente, y esta es, según decimos, la vida feliz y buena” (Aristóteles, 1988, p. 178).

Del mismo modo la noción de ciudadanía se entiende como una condición fundamental para el desarrollo de la subjetividad política, es por ello que vale la pena, sin ser esta el eje central de la discusión, dedicar estas líneas a la comprensión general de la noción; para Arendt la ciudadanía no solo representa la condición material del ejercicio, histórico, legal y político de cada individuo, es a su vez la garantía del derecho humano básico, en tanto se entiende como la realización objetiva de la vida moderna, es decir, en la ciudadanía está la garantía de la presencia política del ser, o si se quiere, la garantía de su desarrollo; del mismo modo para Arendt la ciudadanía se entiende desde cinco categorías necesarias, la ley, la participación, la libertad, la virtud y la membrecía, elementos de suma importancia ya que establecerán que la ciudadanía no puede considerarse por fuera del reconocimiento legal de los derechos individuales, pero también asume la necesidad de la pertenencia (membrecía, diría Arendt) el ser reconocido y formar parte activa de un determinado grupo, en palabras de Arendt: ...la calamidad de los privados de derechos no estriba en que carezcan de la vida, de la libertad o de la búsqueda de la felicidad o de la igualdad ante la ley (...) sino en que ya no pertenecen a comunidad alguna” (Arendt, 2006, pág. 406)

El pertenecer es un ejercicio vinculante, a la vez de una necesidad y un reconocimiento, es decir la pertenencia no es el simple “estar allí” es más una sujeción de la aceptación de la “ley” otra categoría de la que se vale Arendt, para indicar la aceptación de un sujeto a un cierto círculo, digamos social, que no implica la relación comunitaria, la ley no es establecida con distinciones de raza, etnia o religión, en la ley somos iguales; Arendt en la Condición humana, indica que la ley es un otorgamiento, que se le da al sujeto que no está mediada por la singularidad explícita del individuo, por tanto es una objetivación que se ejerce sobre el mismo, con el fin de determinar los rangos de pertenencia y participación que este tiene; este punto es sumamente interesante, ya que en “De la mano de Alicia, lo social y lo Político en la postmodernidad”, Boaventura de Sousa Santos va a anunciar la disyuntiva que presenta la afirmación subjetiva frente a la condición de la ciudadanía, siendo el primero contenedor del segundo, y así el concepto de ciudadanía como una apreciación de legalidad y aceptación es mucho menor que el principio de subjetividad ya que como dirá Santos, “muchos de los sujetos libres y autónomos que defienden sus intereses en la sociedad civil no son ciudadanos, por la simple razón de que no pueden participar políticamente en la actividad del estado” (Santos, 1998, pág. 288). Esto bajo la premisa central que es el estado quien otorga la condición de ciudadanía, en una absoluta tensión del sujeto individuo, con el sujeto monumental del estado; del mismo modo que Arendt advierte en El origen de los totalitarismos, que no basta con la idea de un reconocimiento de los simples derechos que el ciudadano adquiere para con el estado, en el camino de configurar una verdadera acción política.

Para Boaventura de Sousa Santos el proceso histórico de la ciudadanía y de la subjetividad son autónomos aunque íntimamente relacionados. Desde la emancipación es posible pensar en nuevas formas de ciudadanía colectiva y no individual, mas fundamentadas en formas y criterios de participación que en derechos y deberes, en las que sea posible una relación más equilibrada con la subjetividad, sin olvidar la posición central del estado en la configuración de las relaciones sociales de producción capitalista (Santos, 1998, págs. 289-292)

Por otra parte, la ciudadanía se entiende como la pertenencia igualitaria de la persona en el marco de una participación política y civil dentro del estado y reglamentada bajo la consolidación de derechos y deberes. Según la característica anterior, la persona se constituye como sujeto en tanto ésta ejerce su participación ciudadana mediante el voto. Al parecer los límites de distinción entre subjetividad y ciudadanía son escasos. “El principio de la ciudadanía incluye exclusivamente a la ciudadanía civil y política y su ejercicio reside exclusivamente en el voto, cualesquiera otra forma de participación política está excluida o, por lo menos, desestimulada, restriccionista que se elabora con sofisticación particular en la teoría schumpeteriana de la democracia” (Santos, 1998, p. 8).

Desde la perspectiva capitalista, se acopla al concepto de ciudadanía civil y política una categoría representativa de la colectividad y que pregona ciertos ideales con esperanzas de equidad; en este horizonte se pondera el concepto de ciudadanía social el

cual es reconocido como el alcance de oportunidades en ámbitos laborales, de seguridad social, de educación y vivienda de clases trabajadoras (Santos 1998). Al ubicar la clase trabajadora como un participante más dentro del complejo campo de las relaciones que detentan la condición de ciudadanía, se puede percibir cómo en el transcurso de las décadas, lo social ha ido promoviendo la visibilización de historias mutuas protagonizadas por distintas comunidades.

Al ubicarnos en el contexto de las historias sociales, de grupos y de participación masiva y cada vez menos exclusiva, que con el paso del tiempo han ido adquiriendo mayor estabilidad y alcance comunitario, resulta oportuno no dejar de lado la apremiante tensión manifestada por Boaventura de Sousa Santos en cuanto a la recurrente tensión entre subjetividad individual y ciudadanía mantenida a lo largo de toda la modernidad. Según Santos (1998) el individuo está a la base de las diferentes ideologías y concreciones de las distintas realidades sociales, así, desde el socialismo, el post-perspectivismo, posestructuralismo hasta el movimiento feminista, la persona no solo es objeto de estudio, sino en muchos casos, punto de partida.

Ahora bien, el principio regular de ciudadanía sin un antecedente emergente de la subjetividad puede conducir a la normalización del concepto y por lo tanto reducirse a una forma de institucionalización dentro de un sistema de dominación. De Sousa Santos interpretando a Foucault afirma que el sujeto y el ciudadano son artículos elaborados por los poderes en el marco de unos saberes disciplinares (Santos, 1998), sin embargo, resulta válido respetar la autonomía que subyace en la construcción de subjetividad en

tanto esta pondera la libertad y la dimensión de trabajo personal desde la cual aflora el arraigo de una visión que cree en las expectativas esperanzadoras de un porvenir mejor, más universal y al margen de una dominación *per se*.

De otro lado y cuestionando la posibilidad de regulación y normalización que eventualmente puedan ejercer las instituciones situando las relaciones en el plano de víctima-victimario, se levantan diariamente historias que concretan la construcción de subjetividades. El hecho emergente de los movimientos, las colectividades de personas que bajo ideales políticos, sociales, culturales, políticos y religiosos, conducen su impulso hacia una construcción altamente asociativa. Algunos de estos movimientos como los *CEB'S* (Comunidades Eclesiales de Base), el movimiento feminista, el movimiento ecológico, los sin tierra, y el movimiento obrero liderado por Luis Ignacio Da Silva (lula) en Brasil, son algunos ejemplo que participan hoy de una actualidad social nueva y evidente en América Latina.

En resumen la noción de ciudadanía se ha entendido desde la vinculación explícita al pertenecer situado, desde una cierta localización geo-histórica, sin embargo no es del todo descabellado, pensar la noción des localizada asumiendo la pertenencia con las facilidades que brindan los nuevos medios, es decir si se atiende a la premisa fundamental de Arendt que la ley debe ser igual para todos y el *pertenecer* puede incluso superar la barreras ideológicas la subjetividad vista como una afirmación desde la emancipación permite, o le brinda al sujeto la posibilidad de recrearse en ambientes cada vez más complejos, vale la pena pensar en la construcción de *ciudadanías globales* que

indican una cierta tendencia a actuar en un contexto globalizante, en esto Raúl Niño indica que:

“Al establecer las relaciones de subjetividad que se producen en el contexto geopolítico cosmopolita, se detecto que la configuración de redes sociales y virtuales creaba los principales nexos de producción inmaterial (...) y es importante analizar cómo son los rasgos de las nuevas subjetivaciones que desplazan el interés del yo-individuo por el proceso individuo-ciudadano-cosmopolita o el individuo –organización-colectividad” (Niño, 2008, pág. 75)

Niño aporta, que la ciudadanía está vinculada a los usos que históricamente se establecen para relacionarse situacionalmente, es decir el desplazamiento de las realidades subjetivas cada vez mas permite identificar nuevas maneras de concebir lo humano; en este sentido, se entenderá que la participación ciudadana es en un sentido ampliado, participar de la realidad humana, comprender que el sujeto está vinculado directamente con el universo de significados respecto a la integralidad de la vida, reconocer, en términos de Niño, la ciudadanía conecta al sujeto en el entendimiento del vínculo ecosófico que este tiene con la vida (Niño, 2008, 79)

1.2.3 Democracia y Política, Una Mirada al Sujeto Social

Es de carácter importante señalar el papel que desarrolla la persona identificada hoy bajo el concepto de subjetividad (aún en formación) dentro del impulso normal de la

democracia. Así, el compromiso del sujeto relacionado con identificar propuestas que impactan favoreciendo o no su bienestar y el de su comunidad al parecer es el punto de partida de su movilización. En contraposición, el desconocimiento de las identidades colectivas y las propuestas que estas asumen, conlleva a una fractura importante de la democracia. Solo dentro del horizonte de lo que significa la movilización del sujeto en el ámbito del reconocimiento público se puede construir la idea de una sociedad democrática. El Educador Alfonso Torres propone en su texto “Identidades Barriales y Subjetividades Colectivas” (Torres, 1999), que no es posible considerar una sociedad como democrática si esta no apoya y facilita la promoción de proyectos de construcción social. La aparición del sujeto social es en tanto útil para la sociedad en cuanto se constituye como potencializador directo de proyectos que emergen para la construcción social.

Correspondiendo con lo anterior, al rastrear el concepto de democracia y su importancia como estructura que respalda las apuestas colectivas y apoya la construcción de subjetividad, nos encontramos con disposiciones o apuestas políticas que favorecen el accionar de los individuos como punto de partida. Un claro ejemplo del apoyo institucional otorgado al dinamismo del individuo surge en el panorama social de algunas sociedades en Latinoamérica bajo el nombre de subsidiariedad. Este intenta dar valor y realce a la participación ciudadana en tanto que privilegia la acción e intervención de los ciudadanos, en cuanto actúan por el bien común. En otras palabras, es el ciudadano el punto de partida de las propuestas que considera este, pueden

favorecer el bien común, y el estado el ente que apoya e impulsa estas propuestas. Es un tipo de relación en la cual el protagonismo de la acción es el ciudadano.

En este marco de relaciones, se puede establecer que la democracia es posible en tanto exista un lugar para lo público construido a partir del tránsito de ideas promovidas por sujetos que avalan el carácter participativo e inclusivo de una alteridad existente y presente. En este sentido, Torres (1999) retomando a Zemelman indica que son los propósitos políticos los que dimensionan diversas visiones de porvenir. En este horizonte, los actores políticos y sociales plantean el sentido de su operatividad y configuran una “presencia histórica”.

1.2.4 Estado, Economía y Poder

Ahora bien, vale la pena preguntar ¿qué tanto, el actual sistema económico de capitalismo mundial establecido en la realidad planteada por el neoliberalismo conduce a la construcción de una sociedad democrática? Es posible que el sistema mencionado justamente vaya en detrimento del realce de las subjetividades colectivas, pues su perspectiva de fondo está inmersa en la relación dinero-mercancía como engranaje fundamental de las relaciones y medio formal a través del cual emerge la posibilidad de ver el grado de progreso de las comunidades. En este sentido, Santos propone que la democracia está unida a un proceso de socialización de la economía. Es así como en el

nuevo milenio, aún las comunidades luchan por mantener una condición democrática para sus pueblos.

Continuando con lo anterior y habiéndonos arriesgado a plantear algunas nociones que conllevan a reflexionar sobre la democracia, consideramos importante introducir o por lo menos describir de manera sencilla el concepto de la palabra Estado. Este representa la centralidad del poder como estructura de regulación bajo tres principios fundamentales, de estado, de mercado y de comunidad. Desde aquí se dispone un escenario en el cual cohabitan representantes claramente definidos. Así y en concordancia con lo anterior, para Lyotard, el engranaje político y social implícito en la idea de estado supone la presencia de diferentes participaciones que desempeñan los sujetos. Estas jerarquías se ven representadas en el trabajo que realiza cada uno de los actores sociales. (En este punto, es importante advertir la estrecha relación entre el trabajo y la construcción de ciudadanía). De esta manera aparece en el horizonte social la figura de los “decididores” como lo referencia Lyotard en su texto *La Condición Posmoderna*, personajes de la clase dirigente cuya intervención se configura al margen del quehacer diario en empresas e instituciones. El manejo de información les otorga potencia, capacidad de decisión y determinación. Son jefes de empresas altos funcionarios, dirigentes sindicales y políticos.

Su fuerte influencia en movimientos financieros les otorga poder y presencia política; tienen por ende un impacto decisivo en la dirección de las comunidades. De Sousa Santos continuando con el planteamiento de Lyotard afirma que la consolidación del

estado arroja al escenario la existencia de un “sujeto monumental” (Lyotard, 1987), una figura moderadora, que propende por la seguridad de la vida y la propiedad con el fin de favorecer la consecución de sus propios recursos e intereses particulares, según las reglas del mercado, en el ámbito de una sociedad civil. Es importante precisar que dentro de la lógica capitalista, el sujeto monumental es el estado liberal mientras que en la ideología socialista el sujeto monumental es la clase trabajadora. Esta distinción tal vez permite comprender las dimensiones y las lógicas en las cuales se presenta el estado.

1.2.5 Comunidad, Cultura y Saber, un contexto de la subjetividad

La construcción de subjetividad conserva como rasgo fundamental de su esencia la formación de redes sociales en los cuales se intercambia y genera cultura. Es así como la identidad colectiva es promovida dentro de las experiencias sociales. Sin embargo, no toda colectividad se ajusta adecuadamente a la categoría de sujeto social. Alfonso Torres en su texto sobre identidades barriales y subjetividades colectivas (Torres, 1999) precisa que ser sujeto social implica la elaboración de proyectos concebidos desde la base de la memoria, la experiencia, los imaginarios colectivos, y la identidad, los cuales adquieren con el paso del tiempo un valor histórico. El itinerario racional que permite delimitar y ajustar el significado de la construcción de subjetividad apela al sentido de principios como colectividad, identidad, ciudadanía, memoria y comunicación. Desde esta perspectiva, irrumpe el valor del capital cultural como condición fundamental que caracteriza al sujeto con posibilidad concreta de sumarse a una acción de dimensión social.

Desde la aparición de la ciencia, sólo el saber irrefutable con su estructura positivista, generalizadora y con pretensiones de verdad transcurría sólidamente por el habitus del conocimiento, sin embargo, el ideal de cultura hoy, parece abarcar o incluso desdibujar tal paradigma. Torres (1999) indica que la cultura se reconoce como una forma de conocimiento socialmente elaborado y comunicado, situado en dirección a la práctica, y que favorece a la construcción de una realidad común.

En esta perspectiva menos eurocéntrica, se realza y cobra valor la función del lenguaje, o en otras palabras se aprecia lo que Lyotard denomina el saber narrativo. Su fundamento se establece en el alcance de un saber que contempla el universo de los símbolos, las tradiciones, las memorias colectivas. Un saber más cercano a la hermenéutica que al positivismo. Surge desde este enfoque una condición crítica del saber cómo lo define Lyotard. La tensión que emana de la postura racionalista en relación con la posmodernidad y las ciencias sociales está determinada por cuanto el saber se perfila como un ideal que supera las expectativas de lo medible y lo calculable. El valor de lo contingente, de lo inesperado y de lo ancestral recupera un campo dentro del conocimiento que es hoy en día muy solicitado y cuyo recurso de transmisión es reproducido a través del lenguaje, de la tradición oral, de lo que se cuentan las comunidades, de sus experiencias, de sus subjetividades.

La presencia del otro, el miembro singular de una comunidad y parte de una historia colectiva y con memoria, es por tanto una posibilidad de construcción de saber. Lyotard

(1987) afirma que el conocimiento se trata entonces de reconocer unas competencias que sobrepasan la configuración de un único criterio de verdad, y que comprenden la aplicación de criterios en medio de una cualificación técnica, de justicia y sabiduría ética, de sensibilidad auditiva, visual etc. El saber es la elaboración de valores y juicios que emanan de las personas, de las comunidades, de los pueblos y que implican la posibilidad de pronunciar buenos discernimientos. El saber desde esta perspectiva, adquiere el carácter de complejidad y no se reduce a la emisión de juicios verdaderos o falsos sino que se abre a otras condiciones que otorgan al conocimiento la amplitud según la cual no solamente es el experto o el científico el que sabe. Es posible que las comunidades sean fuente fundamental de conocimiento. Este salto hacia un paradigma distinto del saber otorga a las subjetividades una posibilidad de que el individuo sea susceptible de ser conocido, estudiado y en tanto esto, parte fundamental del conocimiento.

1.2.6 La Estética Como Forma de afirmación de la Propia Subjetividad

La experiencia estética, es una experiencia humana que reflexiona los modos en que los sujetos interactúan, construyen realidades y proyectan el mundo. Por tanto, la reflexión sobre la estética no se resuelve con la simple apreciación sobre lo bello o lo correcto, es una aproximación a los sentidos más entrañables de la conformación de lo que somos como seres humanos, nos moviliza y nos agrupa.

Ahora bien desde esta perspectiva se puede entender la noción de estética desde dos perspectivas fundamentales, como principio hermenéutico y como forma de construcción de realidades; a pesar de que la segunda es incluida en la primera, vale la pena reflexionar un momento acerca de las condiciones que dan origen a la noción desde una perspectiva filosófica, que se incluye en la dimensión práctica del conocer humano; desde esta perspectiva la estética es considerada por Hegel -reflexionaría Gadamer-, como principio de verdad, o más bien, el arte como figura de verdad, entendido este como la acción humana capaz de integrar los diferentes modos del conocer; en Kant se comprende la Estética trascendental como:

la ciencia de todos los principios de priori de la sensibilidad, su estética se opone a la lógica trascendental que se refiere [...] al entendimiento puro e implica la imaginación trascendental, concebida como un fenómeno de la intencionalidad de la conciencia... (Kant, 2005, p. 43).

No obstante, con Gadamer que trae para sí la noción hegeliana de la estética, se entenderá que “leer arte no es una cuestión únicamente del reconocimiento de las cualidades estéticas de la cosa...” (Gadamer, 1996, p. 240), es también el reconocimiento de que en cada acto humano se puede leer una cierta historiografía, que va más allá de la simple ubicación del objeto en una determinada época, la lectura del arte “aporta más bien la forma de un encuentro con algo otro a lo que uno paradójicamente copertenece.” (Gadamer, 1996, p. 62) es de resaltar que Gadamer, sin dotar al artefacto artístico de un animismo superpuesto, establece, muy cercano a Arendt,

que toda acción humana es trascendente, y el arte como acción, no escapa de este principio, pues supera a su creador, quien en principio le provee de una cierta extensión de la subjetividad propia, allí lo dota de una presencia histórica y lo sitúa en un lugar determinado, le da palabra.

1.3 Síntesis Categorical

Considerando el amplio componente teórico que consolida tanto a la práctica pedagógica como a la subjetividad política; en el siguiente apartado se plantean los rasgos particulares a través de los cuales se caracterizan de manera específica las categorías que constituyen el objeto de investigación del presente estudio. Así, la práctica pedagógica, estará delimitada desde dos conceptos: *practicum* y transformación; el primero consolidado en dos subcategorías expresadas como reflexividad y comunicabilidad y el segundo definido desde dos subcategorías a saber, innovación y adecuación. De la misma manera la subjetividad política como categoría de comprensión, se encuentra concretada a través de las categorías identidad y proyección, a su vez enfocadas la primera desde dos conceptos centrales: la narración y la participación y la segunda, particularizada en las nociones de alcance y promesa.

1.3.1 Categorías de Comprensión de las Prácticas Pedagógicas

Con base en el contexto presentado sobre prácticas pedagógicas a lo largo del capítulo, se puede reconocer el carácter amplio y complejo de la acción formativa. Los

diferentes rasgos integradores de la acción docente se sitúan desde diversas perspectivas, así, con el fin de enfocar de manera precisa el objeto de estudio de la presente investigación, y con el fin de ir dando lugar a un proceso de caracterización que intentará abordar las temáticas propuestas en el problema de investigación, se intentará a lo largo del presente apartado definir las categorías de análisis que lo conforman.

Desde una mirada central, la práctica pedagógica se desarrolla en un escenario dónde se privilegian encuentros de individuos en el marco de distintas realidades, y se reconoce el significado de los símbolos, en una dinámica de intercambio intersubjetivo.

En concordancia con lo anterior, en el contexto de la práctica pedagógica, emergen situaciones según las cuales, se posibilita la transformación de las realidades sociales y se gesta la acción en la que los sujetos asumen labores para intervenir la realidad. De acuerdo a lo anterior, en términos generales la práctica pedagógica se proyecta como una posibilidad capaz de generar cambios al interior de lo colectivo, donde las personas interactúan entre sí. Dicha afirmación es una consideración oportuna y amplia, si se tiene en cuenta la idea del presente documento en cuanto a ponderar de qué manera las prácticas pedagógicas promueven subjetividades políticas.

De manera concreta, y según se ha referenciado en el presente documento, la acción pedagógica -en el ámbito de las instituciones educativas- adquiere entonces la cualidad de ser un mecanismo de acción en el que la repetición y la implementación de secuencias fortalecen la misma. La caracterización prevista en la anterior conceptualización, permite inferir que la práctica pedagógica corresponde a una

operación pensada por el educador y a través de la cual, proyecta y asigna un valor a la misma. En este sentido, las prácticas como labor pedagógica consecuente y deliberada, discurre en por lo menos dos momentos. El primero, en el cuál el educador dimensiona la práctica de manera previa; es un momento en donde el educador proyecta unas situaciones de aprendizaje a través de las cuales se vislumbran unas expectativas direccionadas; el segundo, en el cual aparece la reflexión de lo que ocurre en el momento; es el ahí de la práctica.

De acuerdo con lo anterior, en el presente estudio consideraremos como eje fundamental de la práctica el componente de la reflexión. Según Perrenoud, la práctica reflexiva supone dos procesos mentales que se propician en momentos distintos. El primero sucede en la introspección que se da, producto de la acción ejercida en el momento, y un segundo momento en el cuál la reflexión se produce después de la acción. Se debe advertir que según Perrenoud, la práctica es reflexiva cuando no es ocasional, sino que por el contrario, discurre en la continua cavilación generada por la curiosidad y la voluntad de saber más. La acción reflexiva está centrada en comprender la propia práctica.

1.3.1.1 Categoría Practicum

Como ya se ha dicho en el capítulo primero, de acuerdo con Schön, el practicum se entiende como “una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una

práctica” (1992, p. 46). Entenderemos en el presente documento el practicum situándonos en ésta noción central. Se parte de la iniciativa de reconocer como el educador reflexivo, da prioridad a la construcción de practicum, es decir, dispone situaciones en las cuáles el mundo de la vida cotidiana se relaciona con el mundo de la práctica. Dentro del ambiente de la construcción de subjetividad política, se reconoce en el practicum una herramienta de visibilización y reconocimiento del otro, y se exalta la acción participativa y crítica del individuo. En este sentido, observaremos cómo las prácticas pedagógicas establecidas corresponden a un practicum dispuesto por los practicantes de la licenciatura de artes visuales de la Universidad Pedagógica, con el fin de promover el desarrollo de la subjetividad política de sus estudiantes.

1.3.1.1.1 Subcategoría Reflexividad

Entendemos en esta subcategoría, el rasgo distintivo mediante el cual los practicantes de la licenciatura de Artes Visuales de la universidad Pedagógica Nacional, sitúan actividades o situaciones referentes a un aprender a hacer, en el cuál se posibiliten la reflexión anterior y durante la práctica pedagógica conducente a la construcción de subjetividad política. Elementos como la acción crítica, el reconocimiento del ser como sujeto social, la identidad comprendida como los rasgos fundamentales en los cuáles las personas se reconocen y la participación como elemento central de la acción política.

1.3.1.1.2 Subcategoría Comunicabilidad

Entendida como el conjunto de acciones que asume la persona (practicante y/o estudiante) más allá de la implementación de técnicas (saber hacer). Si bien es cierto que la visión que fomenta la instrumentalización del currículo en cuanto al aprendizaje de la educación artística en el ámbito de lo programático es clave, el significado que retomaremos como concepto de comunicabilidad se centra en reconocer el sentido de lo que significan los mensajes que expresan las personas. El ejercicio que ofrece el análisis de la comunicabilidad en el presente estudio, radica en contrastar aquellas ocasiones, manifiestos, narraciones o diálogos a través de los cuales los estudiantes manifiestan o evidencian reflexiones sobre su manera de reconocerse en el mundo, de asumir posturas en el ámbito de lo colectivo, lo colaborativo y/o lo participativo.

1.3.1.2 Categoría Transformación

Dentro de la noción que conlleva el hecho de considerar si una práctica es reflexiva, se encuentra la opción de acoger la tarea de transformar las acciones al interior de la práctica pedagógica. Así, hemos asumido como relevante la característica que presentan las prácticas pedagógicas por cuanto se hallan bajo la condición de conversión y cambio. Es una categoría en la cual emerge la capacidad de repensar y dar –si es necesario– una nueva orientación a las situaciones de aprendizaje. Este aspecto –en el cual se encuentra apoyo teórico desde el horizonte que plantea Perrenoud– tiene que ver con la movilidad

de conceptos, con la capacidad de mutar acciones para generar diferentes disposiciones frente a una situación particular. Esta categoría encuentra complementariamente fundamentación teórica desde la perspectiva que presenta el autor Ezequiel Ander-Egg según la cual, el saber discurre, no necesariamente por cuánto éste sea dado como un “conjunto de respuestas definitivas” (1999, p. 16).

1.3.1.2.1 Subcategoría Innovación

Se innova frente a lo ya establecido. La innovación tiene una característica de mejora frente a lo establecido. Esta subcategoría de la transformación, está pensada en relación al diseño del practicum. Retomando la posibilidad que proporciona Schön, según la cual el practicum se comprende como una situación pensada para aprender una práctica, se origina una novedad que supone la acción deliberada y comprometida del educador. En este sentido la innovación se reconoce como una ocasión para la reflexividad por cuanto permite desarrollar propuestas susceptibles al cambio y la ponderación de las acciones pedagógicas con el fin de alcanzar actualidad. Para el presente estudio, el sentido de innovación valorará la intervención -presente y dispuesta al cambio- que ejerce el practicante en su dinamismo de trabajo. En este sentido, la subcategoría de innovación gesta una disponibilidad del educador practicante centrada en la acción de desaprender y reconstruir.

1.3.1.2.2 Subjetividad Adecuación

En esta subcategoría se definen las posibilidades de modificación y ajuste de la práctica pedagógica de acuerdo a las condiciones o situaciones situadas en la contingencia de la realidad y el contexto. El punto de referencia de la adecuación adquiere consistencia en la medida en que el educador puede conscientemente reaccionar ante las eventualidades y hechos emergentes sin perder la flexibilidad de la situación de aprendizaje y el orden de su práctica pedagógica. La adecuación como categoría de análisis se visibilizará en la comparación de las planificaciones de clase en contraste con situaciones de aprendizaje y acciones concretas desarrolladas en la práctica pedagógica.

1.3.2 Categorías de Comprensión de la Constitución de Subjetividad Política

Indiscutiblemente, la subjetividad política es una dimensión del ser humano que implica no solamente lo que se *ES* en sí sino lo que se *ES* en cuanto se interactúa con otros. Ruiz y Prada han indicado que “pensar la subjetividad es un desafío vital: implica reconocernos capaces de configurar mundos posibles y de transformar el que habitamos, esto es, proyectar nuestras acciones en aras de construir un mundo más humano en el que podamos vivir y que podamos legar a la generaciones futuras” (Ruíz y Prada, 2012, p. 32).

De acuerdo a lo anterior, el recorrido realizado hasta el momento ha permitido abordar diferentes conceptos (política, democracia, ciudadanía, participación, entre otros) que nos ayudan a definir desde nuestro punto los elementos que nos permitirían hablar de constitución de subjetividad política. Por tal razón y para efectos de la presente investigación, nos centraremos en identificar dentro de la práctica pedagógica de los futuros educadores en la licenciatura de artes visuales de la Universidad Pedagógica Nacional, dos propuestas teóricas que consideramos contribuyen a promover la constitución de subjetividad política en estudiantes de secundaria, que sin ser las únicas, si privilegian la ruta metodológica por la que queremos transitar; ellas son: Identidad y proyección, cada una de las cuales, se abordaran considerando unos elementos específicos que permitirán aterrizar la comprensión de las mismas. De acuerdo a esto, en el caso de la primera se hará énfasis en la narración y la participación y en el caso de la segunda en el alcance y promesa.

1.3.2.1 Categoría Identidad

La identidad es una construcción particular del ser que responde a su historia, intereses, proyecto de vida, anhelos, valores, su pertenencia a una cultura y unas tradiciones (Ruiz y Prada, 2012, p. 34). En este sentido, esta confluye en dos aspectos integradores, de un lado, la obligación de elegir por sí mismo sin la intervención o la influencia de otro, de otro, la posibilidad de transformarla dadas las condiciones de colectividad que constituyen al individuo: “la identidad no es natural, que depende siempre del nudo de relaciones intersubjetivas en los que esta se juega, es decir, que es

un campo de batalla”. (Ruíz y Prada, 2012, p. 39). En este panorama, la Categoría Identidad para el presente estudio se encuentra definida desde dos rasgos centrales:

1.3.2.1.1 Subcategoría Narración

Ya en otro apartado hemos hablado de la identidad como construcción particular del ser humano que responde a elementos como la historia, la cultura y las tradiciones. Sin embargo, la identidad que nos interesa poner de relieve aquí es aquella que parte de la lucha no solo por el reconocimiento de lo propio, sino también por su reivindicación en un escenario que debe tender hacia el respeto por la diferencia y la diversidad, en donde se convive en paz con lo ajeno o extraño. En otras palabras, “la lucha por la identidad, en este contexto, es una lucha por el reconocimiento que promueven y sostienen sujetos encarnados, comprometidos con tomar en serio su propia historia, como ejercicio político” (Ruíz y Prada, 2012, p. 40). El vehículo de esta estrategia será siempre el dialogo, la comunicación que sin llegar a consensos es capaz de respetar posiciones minoritarias permitiéndole coexistir con las mayoritarias, precisamente, Estanislao Zuleta hablando sobre la democracia indicaba que está entre otras características debía ser modesta, en el sentido de:

Reconocer que la pluralidad de pensamientos, opiniones, convicciones y visiones del mundo es enriquecedora; que la propia visión del mundo no es definitiva ni segura, porque la confrontación con otras podría obligarme a cambiarla o a enriquecerla; que la verdad no es la que yo propongo sino la que

resulta del debate, del conflicto; que el pluralismo no hay que aceptarlo resignadamente sino como resultado de reconocer el hecho que los hombres para mi desgracia, no marchan al unísono como los relojes; que la existencia de diferentes puntos de vista, partidos o convicciones debe llevar a la aceptación del pluralismo con alegría... (Zuleta, 1995, p. 127).

Es en este escenario donde cobra importancia la narración, cuando mediante una historia o un relato no solo damos vida a los acontecimientos del pasado, sino que también se le atribuye sentido y significado a las experiencias vividas mediante el reconocimiento de los actores y sus visiones del mundo, diríamos entonces que es “la posibilidad que tenemos de contar historias mediante las cuales les damos a nuestras vidas una orientación en el tiempo” (Ruíz y Prada, 2012, p. 47), permitiendo de esta manera expresar una manera de concebirnos en el mundo.

Sin embargo, todo ello solo cobra sentido cuando en la reconstrucción de las historias buscamos resarcir la impunidad, la indiferencia, el desconocimiento y asimismo intentar cimentar lo nuevo sobre la base del respeto al otro, es decir, sobre la capacidad de reconocer al otro como sujeto de derechos en su condición de ser vivo; dirá Ruiz y Prada:

Dado que la vida de cada ser humano adquiere sentido mediante la comunicación, es decir, mediante una relación dialógica con los demás, la aceptación y el reconocimiento de las diferencias de los otros significa, a la vez,

la exigencia de respeto de mis propias particularidades, de mi propia forma de ser. Solo a partir de ello podemos, también, descubrir y valorar lo que tenemos en común y lo que podemos lograr juntos. La idea misma de dignidad humana se fundamenta, justamente, en la consideración de que todos los seres somos igualmente dignos de respeto. Y el respeto presupone reconocimiento recíproco, que los otros tengan en cuenta nuestros sentimientos, necesidades y puntos de vista, al tiempo que nos exige prodigar a los demás un trato equivalente. (Ruíz y Prada, 2012, p. 23).

Finalmente, no perder de vista el hecho de que el acto de narrar en si es de carácter intersubjetivo, siempre se narra para alguien, se aprende a narrar para alguien (Ruiz y Prada 2012).

1.3.2.1.2 Subcategoría Participación

Reconocer lo propio y lo extraño como parte integral del ser, nos hace reflexionar sobre lo que constituiría nuestra manera de actuar en el mundo, por tal razón, consideramos que la participación es un elemento que define muy bien este propósito y que se encuentra estrechamente vinculado al concepto de ciudadanía.

En efecto, uno de los aspectos que hemos intentado destacar hasta el momento es la evolución del concepto de ciudadanía desde la antigüedad hasta nuestros días, en donde por supuesto, le damos un gran valor a las acciones que el sujeto está en capacidad de

llevar a cabo dentro del marco del respeto por los demás para hacer valer sus derechos, según Jordi Borja, “la ciudadanía es un estatus, o sea, un reconocimiento social y jurídico por el que una persona tiene derechos y deberes por su pertenencia a una comunidad casi siempre de base territorial y cultural” (Borja, 2003, p. 282). Derechos y deberes que en la mayoría del mundo son de carácter civil, social y político.

Pero también se puede decir que la ciudadanía es por tanto un actuar consiente que implica una participación activa, demarcada además de la localización geo-histórica, por las condiciones y usos culturales que permean al sujeto, así lo establece Raúl Niño cuando establece que las ciudadaníaes globales están demarcadas por la participación de los sujetos en los ambientes virtuales, ya que este tipo de actuaciones, no puede pasar desapercibido por la comprensión de un análisis anacrónico y moderno de la subjetividad:

Se puede inferir que la constitución de las subjetividades políticas en las ciudadaníaes globales se produce en relación con la múltiples interconexiones que emergen con las dimensiones cosmopolitas, lo cual significa vínculos sociales, ecosóficos, con el mundo y sus dinámicas (Niño, 2008, 79)

Sobre este último, llamamos la atención por cuanto representa la participación ciudadana entendida más allá del derecho al sufragio, como la posibilidad de intervenir en asuntos políticos dentro del marco de la democracia participativa y deliberativa. La aceptación de la diferencia, el respeto por la diversidad, el posicionamiento de lo propio, la capacidad de decisión con libertad de opinión sin desconocer y atropellar lo extraño,

la búsqueda y alcance del bienestar común y la posibilidad de un escenario donde se garantice la posibilidad de ser escuchado y ser tenido en cuenta son parte de este propósito.

En otras palabras:

Lo que está en juego en ideas como la de la formación de la subjetividad política es mucho más que un conjunto de conceptos. Se trata, principalmente, de formas de vida realizables, en principio, de subalternidades que han sido tradicionalmente repudiadas de manera intencional -y en muchos casos, de modo inercial-, que reclaman reconocimiento, a sabiendas de que ello implica trabajar denodadamente para remediar las injusticias históricas cometidas (Ruiz Silva y Carretero, 2010, p. 42).

Ahora bien, está claro en el recorrido que hemos realizado que la ciudadanía se convierte en un proceso de conquista permanente de derechos (políticos, sociales, civiles) que requieren la implementación de políticas públicas para hacerlos efectivos.

1.3.2.2 Categoría Proyección

Con respecto a la proyección, el sujeto desde su condición de habitante del mundo, no es ajeno a la dimensión del querer ser, y en consecuencia desear un lugar en el mundo: “pensar-vivir la subjetividad hoy implica hacer posible plantear sueños

realizables, que partan del reconocimiento de lo propio en tensión con lo extraño; que recuperen las memorias para rastrear aquello que es susceptible de constituir un horizonte de expectativas” (2012, p. 77). Desde esta perspectiva, la Proyección como categoría se presente desde dos rasgos centrales:

1.3.2.2.1 Subcategoría Alcance

Muchas veces la desesperanza se apodera de nuestra existencia y la aceptamos con resignación, se cae en el pesimismo del para que esforzarnos si nada va a cambiar, el mundo siempre serán igual, ya todo está pensado y yo solo soy una pieza en el engranaje. Sin embargo, el ser humano como sujeto de posibilidad, es mucho más que esto, su capacidad de engendrar y lograr transformaciones individual o colectivamente es inmenso y para ello se debe trabajar constantemente en la formación crítica y política de los más jóvenes. Hoy por ejemplo, asistimos a un momento en donde las manifestaciones ciudadanas crecen en pro de rechazar aquello que atenta contra el bien común y el bienestar de las mayorías. Ya no estamos en un periodo donde la gente de manera sumisa asume las cosas sin mayor crítica, sino que por el contrario, presenciamos distintas manifestaciones que expresan la inconformidad y descontento por situaciones que se asocian entre otras con la corrupción, la injusticia y las desigualdades producidas por el modelo económico que impera en el mundo.

De acuerdo a esto, la formación de la subjetividad política debe enmarcarse en la base de estos propósitos, promoviendo la capacidad de proyección, se trata de

que “pensar-vivir la subjetividad hoy implica hacer posible plantear sueños realizables, que partan del reconocimiento de lo propio en tensión con lo extraño; que recuperen las memorias para rastrear aquello que es susceptible de constituir un horizonte de expectativas” (Ruiz y Prada, 2012, p.77).

Ahora bien, el conocimiento asociado a la obra artística invita mediante cualquier de sus formas de expresión, a pensar, reflexionar, criticar y resistir los asuntos que tocan y afectan a la población y a la comunidad en sí. El artista en este sentido, es capaz de captar finamente las circunstancias de las que hablamos para luego reflejarlas en su obra; se trata como bien se aprecia de que “la expresión artística pueda ser entendida como un acto creador, que involucra las fuerzas que actúan en la mente de los individuos, así como sus sueños, sentimientos, la inteligencia, la influencia de la realidad en el sujeto” (González, 2001, p. 55).

Desde este punto de vista, las manifestaciones o creaciones producidas por los individuos en ideas, pensamientos y actitudes frente a temas concernientes a lo político o lo social tienen la posibilidad de ser plasmados en expresiones como la música, la pintura, el cine, el teatro, la literatura, entre otras innumerables expresiones de la vida humana, que están al alcance de quienes se mueven en el campo artístico.

1.3.2.2.2 Subcategoría Promesa

Sumado a lo expuesto anteriormente aparece la promesa, aquello que compromete al ser humano con sí mismo y con los demás en un objetivo común, es decir, con pensar una comunidad mejor, una sociedad mejor y por supuesto un mundo mejor. Al igual que el alcance, nos permite escapar al pesimismo del no hay nada que hacer y nos invita más bien a soñar “implica reconocernos capaces de configurar mundos posibles y de transformar el que habitamos, esto es, proyectar nuestras acciones en aras de construir un mundo más humano en el que podamos vivir y que podamos legar a las generaciones futuras” (2012, p.32).

La promesa puede concebirse algo así como la palabra empeñada, lo que se está dispuesto hacer y por tanto se compromete en ello, este aspecto es muy importante por cuanto el rompimiento de la promesa significaría pérdida de credibilidad y confianza y como efecto de lo mismo, imposibilidad de concebirse como alguien que puede aportar elementos que conduzcan a la tan anhelada transformación de la realidad, en efecto, “la promesa permite que las personas no nos quedemos prisioneras del pasado, hace que tanto los individuos como las sociedades se proyecten, hagan frente a la incertidumbre, a la contingencia”. (Ruiz y Prada, 2012, p. 81).

Finalmente, nos parece importante indicar que la combinación de los elementos aquí expuestos –narración, participación, alcance y promesa- permitirían el posicionamiento de subjetividades políticas esperanzadoras en un país donde estamos acostumbrados a la

violencia, las injusticias, la corrupción y el olvido. Se trata entonces de una alternativa que a la postre tiene un objetivo en común, esta es: lograr un mundo mejor.

Desde el sustento teórico que ofrece la revisión conceptual que se establece en el los primeros capítulos, el equipo de investigadores advierte que son un apoyo concreto para el análisis de las categorías contenidas en el problema de investigación. Desde los rasgos que delimitan las nociones que hacen parte tanto de la categoría prácticas pedagógicas, como de la subjetividad política, se espera alcanzar un nivel de comprensión óptimo en lo que sigue en los siguientes apartados.

2. HORIZONTE METODOLÓGICO

En el siguiente apartado, se plantea el horizonte metodológico abordado en el presente estudio, teniendo en cuenta el procedimiento realizado, el contexto de la investigación, el enfoque elegido, el tipo de estudio, antecedentes, la población, las técnicas de recolección de la información y la descripción del proceso.

2.1 Procedimiento realizado en la investigación

El desarrollo metodológico de este proyecto se enmarca dentro de una investigación cualitativa en la cual se busca comprender de qué forma las prácticas pedagógicas que realizan los profesionales en formación de la licenciatura en artes visuales de la Universidad Pedagógica Nacional, promueven la constitución de subjetividades políticas en sus estudiantes. El procedimiento contó con la aprobación de los participantes y está explicitada y aprobada como consta en grabaciones realizadas de las sesiones realizadas con los mismos. (Ver anexo 4)

2.2 Contexto de la Investigación, Programa de Licenciatura en Artes Visuales

La presente investigación fue desarrollada con estudiantes de la Licenciatura en Artes Visuales de la facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional de

Bogotá. El programa se caracteriza por ser de reciente creación², con una propuesta disciplinar que se basa principalmente en una articulación entre pedagogía y Artes Visuales. De acuerdo a esto, se encamina en dos sentidos, por una parte se ocupa fundamentalmente de formar para la docencia y por el otro, enuncia un nuevo agrupamiento de las artes, desde un concepto ampliado que incluye las tradicionales artes plásticas, pero también la producción a través de los nuevos medios, manifestaciones de la cultura popular, nuevas prácticas artísticas -la imagen por ejemplo- y la manipulación de tecnologías emergentes relacionadas con la interactividad y la multimedia.

La organización del programa establece dos ciclos de formación, uno de fundamentación que va de primer a sexto semestre y uno de profundización que va de séptimo a decimo semestre (en este último donde el estudiante inicia su proyecto de investigación para optar por el título de licenciado). Su currículo se encuentra dividido en cinco componentes que son el pedagógico y didáctico, el investigativo, el disciplinar práctico y teórico, el interdisciplinar y el comunicativo.

En la actualidad, en el ciclo de profundización se encuentran alrededor de 400 estudiantes, de los cuales cerca de 100 están desarrollando la práctica pedagógica. El programa para esto, ha establecido convenios de cooperación para el desarrollo de las Prácticas con 23 instituciones clasificadas en 2 tipos de centros, según sus condiciones orgánicas:

² Al momento de la investigación, el programa cumple siete años de operación en el país.

- Instituciones de educación formal, Instituciones de carácter distrital, departamental o local
- Organizaciones sociales, proyectos de intervención comunitaria.

Ahora bien, lo importante resaltar de la Práctica Pedagógica y el proyecto de investigación de los estudiantes de la licenciatura en Artes Visuales (quienes en el resto de la presente investigación vamos a denominar como practicantes), es que centran su mirada en los asuntos propios de la construcción de aspectos subjetivos, como son la imagen de la corporalidad, el género, lo comunitario, participativo y tecnológico desde el empleo de la materialidad artística como lo son la fotografía, la escultura, lo audiovisual, el dibujo, entre otros. Se trata entonces de cómo se construyen esas imágenes y cómo circulan, quiénes son los que las crean y cuál es el contexto que las produce.

De igual manera, la razón por la cual se acude a las artes visuales, es debido a que estas demandan una enseñanza contextualizada que responde a las necesidades de una época, lo cual le otorga su carácter histórico y también político, al favorecer que los sujetos en su proceso de constitución personal y social logren percibirse como hijos de una cultura de la que proceden y a la que retornan para transformarla. Al respecto, Joseph Beuys (1972) ya reparaba en la función del arte para crear conciencia histórica, para intervenir la historia, para reorientarla a otros fines comunes con mayores

posibilidades de participación y de acción: “[...] más importante que cualquier otra cosa para el artista es que experimente el principio formativo en la historia. Que no vea la historia como una serie abstracta de acontecimientos, sino que aprenda a conocerla como una conformación orgánica del mundo, justo como la embriología”. Citado por (Bodenmann-Ritter, 1995, p. 85). En este caso, desde la LAV se ha propuesto la formación de un pedagogo que impacte los ámbitos culturales y sociales a partir de la reflexión constante de los que son como docentes.

2.3 Tipo de investigación

El presente proyecto se fundamenta metodológicamente como un estudio de caso. Se entiende este como: “un objeto de estudio con unas fronteras más o menos claras que se analiza en su contexto y que considera relevante bien sea para probar, ilustrar construir una teoría o una parte de ella. (Coller, 2005, p: 29).

El enfoque basado en el estudio de caso, permite la construcción de conocimiento desde la acción y la narración de las personas. De esta manera, se valora la participación del individuo como objeto de análisis y en consecuencia como parte fundamental en la construcción de conocimiento.

El método del caso puede ser utilizado como una herramienta de exploración, pero también de comprobación y construcción de teorías. Es más, en la mayor parte de ocasiones, el estudio de casos permite aproximarse a los actores

de manera que se pueda realizar la comprensión e interpretación de sus acciones con cierto éxito” (Coller, 2005, p: 21).

En consideración a lo anterior, el presente estudio de caso es de carácter múltiple, dadas las características de la población y grupos de trabajo seleccionados. Este “es de naturaleza comparativa y se le suele llamar también colectivo. Consiste en una compilación de informaciones sobre casos que se asemejan o difieren entre sí. El grado de similitud o de diferencia es un factor que se suele tener en cuenta a la hora de seleccionar los casos en función de los intereses y la estrategia del investigador, (Coller, 2005, p. 44).

La investigación en educación a través del estudio de caso es pertinente por cuanto ofrece la posibilidad de analizar la tendencia que se revela en la acción pedagógica de los participantes de la misma, -practicantes, estudiantes, institución-, “se analiza un caso y se apuntan tendencias relativas a una población mas amplia” (Coller, 2005, p: 77).

Precisamente, el presente proyecto se basó en el reconocimiento de las voces de los practicantes de la Licenciatura de Artes Visuales de la UPN, tratando de resaltar los significados de su propia reflexión de manera que se asumieran como co-investigadores de sus propias vivencias. En este sentido, el presente estudio no pretende ofrecer datos conducentes a la generalización, sino por el contrario, valorar la particularidad de cada caso y considerar la posibilidad de construcción del conocimiento desde allí. Según

Coller, a través del estudio de caso como enfoque investigativo, “no se puede realizar una generalización estadística ni tan siquiera una generalización que siga esa lógica” (2005, p: 77), de esta manera, la observación de los casos estudiados tiene un valor en su particularidad y permiten reconocer y valorar las acciones que narran los participantes del presente estudio, con el fin de reconocer ciertas tendencias, sin la pretensión de que estas correspondan a una representatividad generalizable.

En este horizonte metodológico, y entendiendo que el presente es un estudio cuyo origen surge en el ámbito de lo social, se consideraran las narraciones de los participantes como sustento central de cada caso, “en función de lo que se quiera estudiar, y el alcance del caso, se pueden incluir resultados encuestas, entrevistas en profundidad, biografías, análisis de contenido de documentos, observación, materiales producidos por otros/as investigadores sobre el mismo caso, observación participante” (Coller, 2005, p: 80).

Así quienes “escriben” la acción y quienes interactúan en la comprensión de la misma, usan el texto como instrumento de discernimiento de su realidad. En concordancia a lo anterior, Antonio Bolívar propone una perspectiva de los relatos de las persona equiparables a “*textos*, cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la auto-interpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central (Bolívar, 2002, p. 4). De la misma forma, Marietta Quintero ha indicado que “... la acción humana es un cuasitexto; por tanto, toda acción es comparable a la escritura” (Quintero, 2009, p 3). Se asume así,

que dichos textos son los documentos que estructurarán el análisis de los casos previstos en la presente investigación.

Según Coller se puede utilizar cualquier documento que suministre información sobre el caso, así se entiende por documento como cualquier tipo de material “que hace referencia al caso estudiado o cualquier situación que se produzca dentro del caso [...] Los documentos pueden servir como fuentes de información de primera clase en la medida en que se analizan para alcanzar alguna conclusión relevante para el argumento general de la investigación” (2005, p: 80).

Desde esta perspectiva, los documentos están contruidos a partir de una serie de entrevistas en las cuales se pregunta a cada participante sobre el ejercicio que desempeña como docente en formación de la Licenciatura en Artes Visuales. En este sentido, se considera que este proceso permite visibilizar las particularidades que surgen al margen de sus propios análisis.

A través de este ejercicio se pretende promover la capacidad de transformación y movilización de conocimiento colectivo, en donde no se elimina la carga subjetiva de los aportes de cada participante: “Lo que importa son los mundos vividos por los entrevistados, los sentidos singulares que expresan y las lógicas particulares de argumentación que despliegan”. (Bolívar, 2013, p. 12).

Teniendo en cuenta los aspectos mencionados anteriormente, en el presente estudio de caso, se optó por recoger las narraciones a través de grupos de discusión y entrevistas no estructuradas como punto de partida. Una vez realizados estos procedimientos, los participantes intervienen sus propias participaciones (una vez transcritas por el equipo investigador), con la intención de complementar sus propias construcciones y validar a través de sus propias experiencias el sentido que otorgan a su ejercicio pedagógico. El escenario de reflexión propuesto pretende que los participantes amplíen el conocimiento sobre lo que sucede en sus prácticas pedagógicas y se alcance un nivel de objetivación de su saber y desempeño. El ejercicio se realiza con practicantes de instituciones específicas de educación formal y no formal.

2.4 Antecedentes

En este apartado se realizará un acercamiento comprensivo a experiencias similares que de una manera u otra permitan situar el ejercicio investigativo en un escenario común, no con fines de validación de los tópicos abordados, sino más bien desde un estimado de acercamiento comprensivo acerca de lo que significa investigar desde el enfoque de estudios de casos, en los cuales sean tenidos en cuenta las narraciones como herramienta interpretativa de los escenarios de realidad; para ello se desarrolló un acercamiento a tres fuentes documentales de universidades en Colombia, la Universidad Nacional, La Universidad Distrital y la Universidad Pedagógica Nacional, y fuentes documentales en Redalyc y Cielo. De esta búsqueda inicial se encontraron cerca de 80 trabajos que incluían en su desarrollo un acercamiento al abordaje narrativo; sin

embargo, no se identificó en las tres universidades consultadas experiencias de trabajo narrativo específicamente en arte, aunque se identificó una estrategia que resulta en el desarrollo de un coloquio internacional en experiencias en artes que incluye la investigación narrativa como eje de trabajo para la formación en educadores. Aquí entonces no referiremos a los trabajos más significativos que en consideración del equipo presenta un abordaje similar al de la presente propuesta; sin embargo es necesario reconocer que en los trabajos consultados, la metodología no es del todo explícita y se intenta una aproximación comprensiva de dichos trabajos.

2.4.1 El Pensamiento del Profesor(A): Concepciones Implícitas Sobre la Enseñanza, el Aprendizaje y la Interacción Comunicativa Desde Una Reflexión Crítica de Álvarez Díaz, Luz Nidia (2010) Para Optar Por El Título Maestría de la Universidad Nacional De Colombia. Este abordaje establece un acercamiento de orden interpretativo acerca del acercamiento a tres casos de docentes de diferentes zonas del país acerca de los modos de enseñanza propios, para ello se vale de la observación como una herramienta de trabajo en campo, y el reconocimiento de la voz del maestro desde su experiencia localizada.

2.4.2 Reconstrucción de la Memoria Histórica de Mujeres en la Fase de Atención y Orientación a Población Desplazada, de Canal Caicedo, María (2011) Maestría Universidad Nacional de Colombia. Esta experiencia sitúa la reflexión desde el abordaje narrativo acerca de la reconstrucción de la memoria de diez mujeres

beneficiarias de diferentes modos de atención a población desplazada, para el desarrollo de procesos investigativo, la autora se centra en el uso de la entrevista no estructurada, de la cual establece un modelo interpretativo desde categorías deductivas.

2.4.3 Propuesta Pedagógica y Didáctica Para la Construcción de Pensamiento Histórico a Partir del Pensamiento Narrativo en Niños y Niñas entre 5 Y 7 Años de Edad de Chacón Chacón, Adriana (2012) Maestría Universidad Pedagógica Nacional. Esta propuesta es un acercamiento a las condiciones implícitas en las narraciones cotidianas de un grupo de estudiantes de tercer grado de un colegio de la ciudad de Bogotá, para lo cual se vale de la experiencia personal de cada niño y de las docentes, para establecer un acercamiento a la construcción del pensamiento histórico; en esta propuesta se utiliza la narración libre que es interpretada por la autora desde categoría previas y emergentes, para establecer un acercamiento hermenéutico alrededor del uso didáctico de la narración.

2.4.4 Historias de Vida en Educación, Biografías en Contexto, de Fernando Hernández; Juana María Sancho; José Ignacio Rivas (Coordinadores) Universidad de Barcelona; esta es una experiencia investigativa, que quizás es la más significativa de las búsquedas realizadas, ya que recoge de manera directa la experiencia reflexionada de quince docentes de educación en artes de la Universidad de Barcelona, en donde a través de un relato cercano al Etic establecen sus comprensiones acerca de los elementos que encontraron significativos en sus historias de vida, para convertirse en docentes de artes; el texto no establece una línea metodológica única en el desarrollo de la

intervención investigativa, pero si enuncia un procedimiento cercano acerca de lo que significa narra una experiencia reflexionada.

La indagación no arroja un acercamiento único al modelo de trabajo en investigación narrativa, sin embargo todos los trabajos establecen un acercamiento a casos específicos y no intentan generar una comprensión universal de los tópicos abordados, no así una comprensión situada al respecto de lo que significa para cada quien el fenómeno abordado, este es precisamente uno de los puntos de mayor significación para el presente abordaje investigativo.

2.5 Selección de la población

Como se mencionó al inicio, en la actualidad cerca de 100 estudiantes de la LAV están realizando su práctica pedagógica, así que para el desarrollo de esta investigación se limitó el grupo de trabajo atendiendo especialmente a que fueran practicantes que manifestaron su interés por reflexionar acerca de su propia práctica y que estuvieran de acuerdo en construir narraciones acerca de la misma.

Igualmente, se tuvieron en cuenta también los siguientes criterios de selección:

- I. Se escogieron experiencias de practicantes que se encontraban en el ciclo de profundización, de modo que se garantizara un grado de autonomía y comprensión acerca de los sentidos de la práctica en la LAV.

- II. Las experiencias seleccionadas hacen referencia a una articulación entre práctica pedagógica y proyecto de investigación, de manera que las reflexiones que se produjeran a partir de las narrativas logradas pudieran ser insumo para su propio trabajo de grado.
- III. Experiencias de trabajo en equipo, que permitieran un dialogo y complementariedad entre los participantes; este aspecto resulta importante para el desarrollo de las entrevistas no estructuradas, ya que no se realiza de manera individual, permitiendo el dialogo, la divergencia y la complementariedad.
- IV. Experiencias que se realizaran actualmente en instituciones de carácter formal y no formal.
- V. Experiencias que centraran su desarrollo en diferentes estrategias artísticas como mediadoras y que consideraran aspectos de fortalecimiento de la Subjetividad en los grupos de estudiantes
- VI. Experiencias que permitan disponibilidad de trabajo con la población atendida, de fácil acceso.
- VII. Disponibilidad de trabajo.

Con estos elementos se consultó a los docentes que dirigen los proyectos de grado I y II en la universidad, para establecer los posibles participantes en la presente investigación. De este proceso, los docentes remitieron cinco experiencias³ de trabajo, de las cuales solo se logró consolidar el trabajo con tres de ellas, estas fueron:

- De educación formal, cuatro (4) practicantes ubicados en los Colegios oficiales María Montessori y Pablo de Tarso de la ciudad de Bogotá
- De educación No formal, dos (2) practicantes ubicados en el cabildo indígena Inga, en la ciudad de Bogotá

Adicionalmente y en busca de tener una visión amplia y complementaria de las narraciones realizadas por cada uno de los practicantes, se vincularon al proyecto 19 estudiantes de los grupos a cargo de los practicantes así; diez (10) del Colegio Pablo de Tarso, cinco (5) del Colegio María Montessori y cuatro (4) del cabildo indígena Inga. El trabajo con ellos se realizó en entrevistas no estructuradas de manera grupal.

El total de la población que participo en la investigación fue de **veinte ocho (28)** personas.

³ Los estudiantes de las dos experiencias restantes participaron sin embargo en los grupos de discusión iniciales. Sus aportes fueron tenidos en cuenta en el análisis de la información y conclusiones.

2.6 Técnicas de recolección de la información.

La especificidad de la investigación, requirió el desarrollo de técnicas que privilegiara el acercamiento comprensivo acerca la Práctica pedagógica y la constitución de subjetividad política. Por tal razón y respondiendo al interés propio de la investigación, así como a las características de la población a abordar, se establecieron como técnicas de recolección de la información las entrevistas no estructuradas y los grupos de discusión.

2.6.1 Entrevistas no estructuradas

La entrevista no estructurada hace parte de esas técnicas y métodos para la recolección de datos de información en una investigación cualitativa. Aunque el investigador debe tener claro las temáticas y objetivos que pretende, no se hace necesario el uso de cuestionarios (Ander-Egg, 2003). En el caso de la presente investigación, se realizaron preguntas que guiaron el trabajo de campo (ver anexo 2), algunas previamente establecidas con el fin de que orientaran la comprensión sobre las prácticas pedagógicas que promueven la constitución de subjetividad política, mientras que otras se fueron transformando en medio del dialogo con los participantes. Estas por supuesto tenían el objetivo de servir como detonantes de la memoria, provocando las respectivas reflexiones que condujeran a la construcción de las distintas narraciones, sin embargo, también cumplían el papel de contener el relato a fin de no perder el horizonte de la investigación.

Al respecto, el mismo Ander-Egg indica “se da dentro de una dinámica de dialogo que contempla preguntas de tipo abiertas, donde la persona que está siendo encuestada tiene la manumisión de contestar según su estilo, pero que sigue dentro del cuadro de referencia planteado por el entrevistador” (2003, p. 88). De cualquier forma, lo que se busca es que el entrevistador provoque al entrevistado para que este hable sobre un tema específico, sin temor y por supuesto con plena libertad.

Igualmente, se emplean para recabar información en forma verbal, a través de preguntas que en este caso dependen directamente de las categorías de análisis definidas para el presente abordaje investigativo. Se reconoce entonces que las entrevistas son un proceso de intercambio de información que se efectúa cara a cara permitiendo obtener información más fiel acerca de las perspectivas, comprensiones y acercamientos que tienen los diferentes participantes sobre el fenómeno a estudiar.

2.6.2 Grupo de discusión

Nos permite comprender de una manera ordenada los distintos elementos, concordantes o disyuntos, que conforman un fenómeno específico, en este caso, la percepción que tienen los diferentes actores sobre las temáticas de abordaje, propias de esta investigación y a su vez nos facilita situar la experiencia propia desde una mirada dialógica a través de la práctica, “las dinámicas grupales refuerzan la posibilidad de los investigadores de obtener informantes que fortalezcan sus indagaciones” (Barragán,

2012, p. 84). En este caso, esta técnica participativa permite desarrollar procesos colectivos de discusión, socializar el conocimiento y lograr puntos comunes de referencia construidos desde las experiencias particulares, facilita el óptimo desarrollo de cada encuentro, generando productos claros y sistematizables, desde una perspectiva de producción de saberes.

Se entiende además, que el grupo de discusión trata de dinamizar la discusión acerca de tópicos claramente establecidos, sin embargo el empleo de esta estrategia, se entiende de una manera introductoria al desarrollo del trabajo en campo, ya que permite poner en común diferentes sistemas nocionales y reconocer puntos de vista que pueden ser nodales a la hora de estructurar el propio relato, “ en todo caso, en la dinámica grupal, los diálogos que se producen revelan horizontes de sentido, creencias, imaginarios, en fin, un sinnúmero de comprensiones e interpretaciones del mundo, que se convierten para el investigador en textos que develan lo que los otros son o pueden llegar a ser” (Barragán, 2012, p. 84).

De este modo se planteó el desarrollo de dos grupos focales en donde el equipo de investigación presentará los alcances del proceso e identificar las comprensiones particulares de cada uno de los participantes acerca de los tópicos de discusión antes planteados (las prácticas pedagógicas y la subjetividad, que además sirven como categorías de análisis para el presente proceso) con el fin encausar los relatos que allí se produce.

2.7 Descripción del proceso

Tabla1

Procedimiento

Planteamiento del problema y delimitación temática
Planteamiento de objetivos
Marco teórico conceptual
Planteamiento Metodológico
Ubicación y selección de la población
Consentimiento informado
Recolección de Información: Grupos de discusión y Entrevistas no estructuradas
Análisis de contenido. Uso Atlas Ti
Resultados
Retroalimentación

Este apartado establece los modos de acercamiento al campo y la construcción de las narraciones de la población, para ello se establecerán las condiciones del trabajo y los principios de la elaboración de las narrativas que se emplearon en este proceso; en primer lugar, se debe establecer que el acercamiento a campo se realizó desde mediados del primer semestre del 2013, esto debido a que el periodo académico escolar es limitado

y se requería la reflexión de los participantes en estas experiencias, sin embargo se realizaron las intervenciones planeadas de la siguiente manera:

- Se planteó un primer encuentro en el que se desarrollaron los grupos de discusión. Allí participaron los seis practicantes de los Colegios oficiales y el cabildo indígena y tres personas más de las experiencias que no fueron seleccionadas. En esta primera fase se intentaba hacer un acercamiento al contexto de la práctica de cada participante y explorar las categorías de manera muy general.
- Como segunda mediada se realizaron con cada grupo de estudiantes tres entrevistas no estructuradas (cada una con una duración promedio de dos horas). En las dos primeras se abordaron las temáticas de práctica pedagógica y constitución de subjetividad política, en la última, una reflexión final de todo el proceso, incluido lo sucedido en el grupo de discusión. En este paso, una vez se realizaba la transcripción, el participante tuvo la oportunidad de acercarse a sus narraciones con el fin de repensar su propia experiencia y la forma de comunicabilidad de la misma. (Ver Anexo 2, preguntas de las entrevistas)
- El siguiente paso fue el encuentro con los estudiantes de los practicantes en cada una de las instituciones. El total de estudiantes que participaron fue de 19. Con ellos se desarrollaron entrevistas no estructurales de manera grupal. Terminadas

las mismas y una vez transcritas, se les entrego a los practicantes para que pudieran profundizar en sus narraciones. Esto les permitía saber cómo eran vistos ellos y sus prácticas por los educandos.

- Se definió la herramienta para la organización y codificación de la información, en este caso Atlas Ti (Ver anexo 3). De esta manera, el procedimiento que se siguió fue el de ingresar y organizar la información de acuerdo a las subcategorías establecidas previamente y que fueron utilizadas para crear la codificación en la herramienta. Estas fueron, por parte de práctica pedagógica; reflexividad comunicabilidad, adecuación e innovación y, por parte de subjetividad política; narración, participación, alcance y promesa.
- Se codifico la información y se procedió a realizar el análisis de la misma. En esta parte, fue fundamental poner a hablar a los practicantes mediante las narraciones que se construyeron durante todo el proceso, entregándoles de esta forma el protagonismo que este tipo de investigación exige.

2.8 Codificación de los relatos recuperados

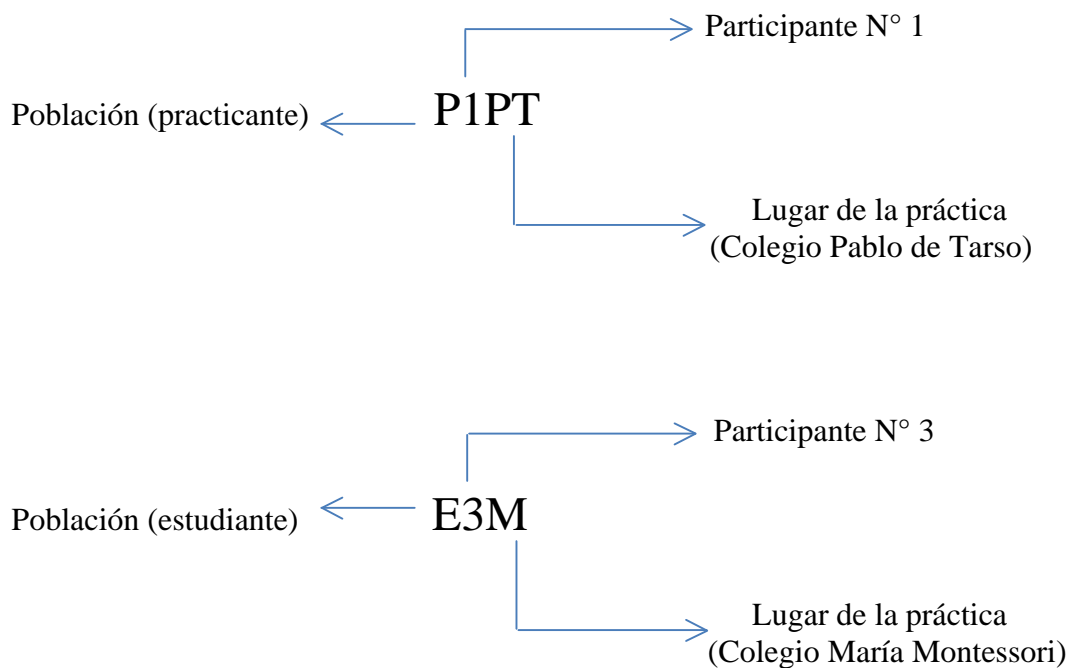
De acuerdo al lugar en donde se desarrolló la práctica y a las personas que participaron, se realizó la siguiente codificación:

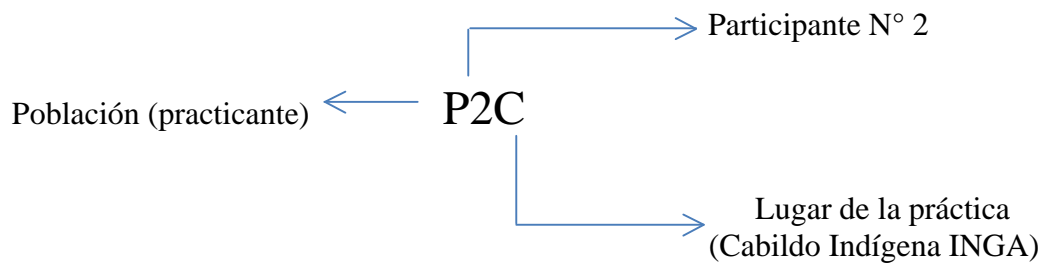
Tabla 2

Población	N° del participante	Lugar de la práctica
Practicante	1, 2, 3...	Cabildo Indígena Inga Colegio María Montessori
Estudiante		Colegio Pablo de Tarso

De acuerdo a lo anterior, el lector encontrará codificaciones como P1PT, E3M, P2C, etc.

A continuación se presentan algunos ejemplos de cómo deben ser entendidas las codificaciones:





3. ANALISIS DE LA INFORMACION

Una vez recolectada la información surgida de la aplicación de los instrumentos dispuestos para tal fin, se presentan a continuación los análisis realizados en la población estimada.

3.1 Características Centrales de las Prácticas Pedagógicas

En el presente estudio se indaga sobre la forma como las prácticas pedagógicas que adelantan los estudiantes de artes visuales de la licenciatura de la UPN, promueven la constitución de subjetividad política en sus estudiantes. Tras haber realizado y aplicado diferentes instrumentos de recolección de información para comprender los conceptos que los practicantes reconocen y construyen en sus propias prácticas pedagógicas, el apartado que a continuación se presenta intenta dar cuenta de los principales elementos que se identificaron desde el punto de vista de la prácticas desarrolladas en el cabildo indígena Inga y los Colegios María Montessori y Pablo de Tarso, todos ubicados en la ciudad de Bogotá.

Por supuesto, es importante aclarar que dichas prácticas se desarrollan en el contexto de una educación de tipo formal para los estudiantes de los Colegios Distritales y una de tipo no formal para el caso de los participantes del pueblo Inga.

3.1.1 Practicum - Reflexividad

En primer lugar, en el espacio de la práctica, los estudiantes de la Licenciatura asumen posiciones que se constituyen en espacios verdaderos de verificación y de validación del trabajo que se realiza: “la práctica es el lugar y el espacio donde uno enfrenta ese quehacer y donde se da una reflexión de didáctica, metodología y de estrategias, generando un compromiso con las personas con las que se relaciona”. (P1PT). Otro practicante manifestaba: “a uno le enseñan teorías, pero el ser docente se evidencia en el campo y uno se va descubriendo como persona” (P2PT).

Aunque no se desconocen los puntos de origen que en principio pueda orientar la práctica, el estudiante de la Licenciatura apela a su decisión personal con el fin de adelantar los criterios sobre los cuales desarrollar su propio ejercicio docente: “la educación en artes es como enfocada hacia lo experiencial. La subjetividad desde lo emotivo. Desde cómo ese pensamiento que todos tienen, tiene que ser alimentado de alguna manera desde lo humano” (P1C). En este sentido, la direccionalidad que otorgan los practicantes a su labor docente, se asume desde posturas centradas en el alcance de la subjetividad y la posición crítica de las realidades de los entornos en los cuales se trabaja.

Conscientes de una mirada crítica de la realidad, en el marco de procesos intersubjetivos que hacen de las prácticas una realidad dialogante, los datos que sustentan la práctica pedagógica que adelantan los estudiantes de la UPN que participan en el presente estudio, revela diversos matices importantes. En primer lugar, varios de los estudiantes coinciden en rescatar el valor de la práctica por cuanto el acto pedagógico que asumen, no solo consiste en aprender contenidos, técnicas, habilidades o metodologías, sino en dar voz a los hechos que emergen de la experiencia propia, bien sea como docente practicante, o como estudiante.

En este sentido, muchas de las prácticas que realizan los practicantes de la licenciatura, se apoyan en la experiencia y alcanzan de esta manera, un importante nivel de impacto. En la medida en que el docente y el estudiante apelan a su saber y a los hechos de la realidad que los interpela, se privilegia el desarrollo de aprendizajes, se verifican teorías, se adelantan prácticas, y se exploran capacidades, “siempre va a haber un vínculo entre las artes y la pedagogía, ¡siempre!, no se puede desligar. Puede que esté la cuestión del ego del artista y la individualidad, pero dentro de eso también hay un aprendizaje. Si entonces está el cuento de la interpretación, ósea, el simple hecho de que tu hagas algo y lo puedas mostrar ya estás haciendo algo pedagógico, algo que está construyendo otra realidad, esta resignificando espacios, resignificando su propia realidad y la realidad de su entorno. Dentro de las artes se construye una mirada crítica y la pedagogía transporta por medio del discurso esta criticidad” (P2C).

De esta manera, el papel que desarrolla el practicante de la licenciatura se centra en una relación intersubjetiva, que a la base del encuentro de experiencias, construye significados y conocimientos apoyados en el saber artístico, “ya cuando empecé a entrar no estaba muy seguro de hacer mi proyecto de grado en algo que realmente de inicio no conocía del todo, pero empezó a pasar este tipo de cosas que crean en uno la curiosidad de cómo darle voz al otro, como comprender el mundo del otro sin estar uno ahí, sino compartiendo” (P2C).

Así, no son pocos los aspectos que convergen en la interacción de subjetividades en el ambiente de las prácticas pedagógicas. La intervención de los participantes en la escena educativa, es decir, docente y estudiante, se va estructurando en los supuestos sobre los cuáles los practicantes de la Licenciatura de la UPN construyen la planeación de sus actividades pedagógicas, sopesando y valorando la expectativa que sus estudiantes demuestran tener: “ver la reacción que tiene el estudiante frente a lo que uno le plantea yo creo que eso le va permitiendo a uno ver si eso es por ahí o no es por ahí y digamos que uno puede generar ciertas conciencias frente a si mismo frente a los habitares que uno tiene (P2M). La continua revisión de la propuesta pedagógica que los practicantes realizan, es confrontada con los objetivos que se plantea para el grupo a quien enseñan, de esta manera, los practicantes adquieren un criterio de valoración de su ejercicio docente.

Resulta bastante significativo señalar que para los practicantes entrevistados, hay un valor intrínseco a la enseñanza del arte. Este consiste en reconocer que la destreza

artística como disciplina de aprendizaje, se centra en aplicar técnicas con el fin de comunicar un contenido, un mensaje. La proyección, más allá de agenciar un procedimiento mecánico para la realización de un producto, supone la exigencia de expresarse; en este sentido, el estudiante debe someterse a la pregunta de qué comunicar. En la práctica se sabe que el recurso para expresarse es la técnica, pero lo que se comunica está mediado por la reflexión de los estudiantes de su propia subjetividad: “son esas reflexiones las que les permiten a uno subjetivar, volverse uno capaz de reflexionar acerca de un evento, le permite a uno establecer una posición en el mundo” (P1M). La mirada que realiza tanto el estudiante como el practicante en su ejercicio de aprendizaje-enseñanza, ofrece a los dos, la posibilidad de construir una mirada crítica de la realidad.

Dentro del proceso de recolección de información del presente estudio, participaron docentes practicantes de arte, que realizan sus prácticas con la comunidad Inga de Colombia radicados en Bogotá. De esta manera, en el campo de la interculturalidad, es relevante destacar la importancia que atribuyen los practicantes al iniciar el trabajo docente con habitantes de otras culturas. En este horizonte, el aporte que surge del contexto y la tradición de culturas diversas, fortalece y complejiza el proceso que se realiza en las prácticas pedagógicas. Es importante considerar cómo los habitantes de esta comunidad, al vivir en un escenario de desplazamiento, deben construir una cosmovisión diferente a la suya, y en este sentido, aprender y recibir otras miradas de la realidad. De esta manera, la práctica que desarrollan los docentes que trabajan con ésta

comunidad ofrece una formación que tiene en cuenta su propio saber, pero que admite, privilegia y conserva las miradas y cosmovisiones de los miembros de este pueblo.

Así mismo, esta acción docente, se centra en destacar que la práctica pedagógica, en tanto reflexiva, aporta flexibilidad y actualidad por cuanto se da en el marco de situaciones que implican contextos nuevos o ajenos para alguno de los participantes del proceso realizado, “la construcción de conocimiento se vuelve subjetiva porque hay una cosa general, pero cada mente, cada cabeza está generando otro tipo de conocimiento frente a lo que sucede en cada contexto...el contexto para ellos es fuerte de alguna manera es chocante, porque viven acá en Bogotá, no tienen o sea pertenecen a la cultura, al pueblo Inga pero responden a lógicas ciudadanas y responden digamos a todo este tipo de políticas públicas”. (P2C).

Por otra parte, la reflexividad que asume el practicante puede hacerse visible a la luz de la problematización de lo que significa enseñar arte, de qué implicaciones sociales tiene, de qué valor y alcance presenta en el entorno: “entré a la universidad con ciertas expectativas en cuanto a la educación y en cuanto a cómo enseñar. Siempre estaba con la pregunta de cómo sería la mejor manera de enseñar sobre todo en artes, que es algo así como muy subjetivo. Me encuentro con esa conexión con la pedagogía y hay, no sé, autores que se enfocan en eso y es claro que va a cambiar la visión de la educación” (P1C), en este caso, se asume como una disciplina que ofrece mucho más que técnicas relacionadas con una pretensión estética

Otro de los aspectos que se destacan en estas prácticas, es el proceso que deviene de la reflexión entre teoría y práctica como configurador del ejercicio docente. Esta acción reflexiva implica la acción continua de exploración sobre la práctica, que dinamiza la experiencia educativa y exige un continuo esfuerzo de mejoramiento enraizado en el constante indagar que el propio practicante realiza de su quehacer educativo. Los estudiantes de la Licenciatura de Artes Visuales de la UPN, reconocen la necesidad de mantener una postura como docentes investigadores. En el proceso que llevan en su práctica, adquieren la actitud de reconocer que la enseñanza de las artes exige una revisión constante de contenidos, de metodologías, de teorías con el fin de profundizar en estas: “se da en la planeación... y después cuando se hace el diario de campo se hace otra reflexión y allí es un poco más buscando teóricos y haciendo investigación” (PIPT). Es necesaria una constante disponibilidad para problematizar sus prácticas y preocuparse por la actualidad de las mismas.

En el ejercicio que han venido adelantando en la práctica, se preguntan por actividades, por métodos, por contenidos, e incluso por los modos en los que están establecidas las relaciones de poder en el aula de clase. El resultado que demuestra un estudiante en términos de la calidad de su actividad, depende de varios factores. Desde la comprensión y el manejo de técnicas hasta las situaciones emocionales y de reconocimiento e identidad al interior del salón de clase. El docente practicante puede conectar todos los aspectos de la realidad con el fin de establecer diagnósticos, y en este sentido formular acciones que permitan el desarrollo de sus estudiantes. En este sentido, los practicantes apelan al uso de recursos como el diario de campo, que se convierten en

una estrategia de seguimiento que ayuda al docente a reflexionar su práctica, a tomar decisiones que permitan el cambio, si es necesario, y a definir momentos de acción en beneficio de sus estudiantes y de su práctica: “me parece que el diario de campo cumple un papel muy importante porque es como esa reflexión que uno hace frente a lo que me paso... recordar lo que paso y a partir de lo que va recordando también buscar como esas estrategias... qué puedo hacer para cambiar, qué puedo hacer para que él [el estudiante] haga el trabajo” (P2PT).

El diario de campo se convierte en un documento de alta vigencia para el practicante por cuanto le permite realizar acciones de comparación de su hacer pedagógico con respecto a la teoría. Esta acción reivindica o descoloca las decisiones que toma el practicante, ofreciendo una oportunidad de evaluar su propio desarrollo. El valor de esta operación, radica en hacer de la práctica un ejercicio no terminado, que está en constante cambio, que es susceptible de mejorar y que se construye en la experiencia.

Al analizar las ideas de los estudiantes de los practicantes con relación a los momentos concretos en los cuales se evidencia una acción reflexiva en el aula de clase por parte de ellos, resulta importante destacar como la técnica, o la herramienta que se concreta en el medio de expresión, es uno de los aspectos sobre los cuales los estudiantes reflexionan: “yo creo que es más importante lo que le impacta a uno. Por lo menos yo hacía unos morracos de muñecos, ya ahorita me esfuerzo más para hacer un dibujo” (E3PT).

En la práctica pedagógica emergen también, dependiendo de las actividades o estrategias que el docente decida implementar, aspectos del entorno de sus estudiantes, sus perfiles, su actuar en el mundo. La forma como los estudiantes trae al escenario aspectos de sus relaciones con otros, especialmente gente cercana, son un motivo de reflexión inicial, que se ve materializada en el desarrollo de tareas y actividades en el aula de clase. El practicante debe instruir a sus estudiantes en una destreza artística, para evocar una situación que surja de su realidad. “Yo me metí a dibujo porque me pareció la mejor manera de expresar” (E1PT). Sin embargo, en la revisión de las entrevistas realizadas, los practicantes no se detienen a revisar los procesos propiamente de la técnica. Los estudiantes indagados no referencian experiencias concretas con relación a procesos reflexivos en el aprendizaje de tecnologías o metodologías operativas relacionadas al oficio artesanal.

Por último, el ejercicio crítico de los practicantes con respecto a la manera como estos ven el proceso de su formación, contempla aspectos relacionados al cuidado de su propio proceso de aprendizaje. Al respecto un practicante advierte la actitud de estar actualizado y al tanto de sus propias exigencias como docente: “...es una falencia de la licenciatura no abordar más los temas y en ocasiones le corresponde más a uno buscar y reconocer por fuera más sobre los temas. Falta profundización y lo bueno es que uno se nutre con los compañeros.” (P2PT).

3.1.2 Practicum-Comunicabilidad

Retomaremos como concepto de comunicabilidad aquel que se centra en reconocer el sentido de lo que significan los mensajes que expresan las personas en el ejercicio de la práctica. Se analizan aquellas ocasiones, manifiestos, narraciones o diálogos a través de los cuales los estudiantes y los practicantes expresan reflexiones sobre su manera de reconocerse en el mundo, de asumir posturas en el ámbito de lo colectivo, lo colaborativo y/o lo participativo.

Un primer aspecto que se pretende resaltar en el ámbito de la comunicabilidad corresponde a tener en cuenta que la práctica pedagógica que realizan los estudiantes de la UPN en sus prácticas está anclada a su proyecto de grado. En este sentido, los procesos pedagógicos que llevan estos con sus estudiantes no se oponen al reconocimiento vital de que sus prácticas pedagógicas en última instancia tienen en sí mismas un propósito erigido sobre la base de la intersubjetividad: “yo aprendí a conocerlos, como que aprendí a tener como más cuidado con las planeaciones que se van llevando, a tener cuidado con las actividades que se le iba proponiendo, como a planear esas estrategias, a pensar en otras estrategias que funcionaran más, todas esas cosas más cercanas, de pronto porque hubo más tiempo con ellos, hubo más sesiones o no sé por qué, o de pronto porque estábamos amarrando esto con el proyecto de grado, yo creo que fue como entrega total en este semestre, yo lo veo así.” (P2PT) Los practicantes, al realizar el esfuerzo que conlleva el uso de la teoría y de aplicar su conocimiento en la

práctica, de cierta manera refleja el interés que se suscita en ellos por intervenir positivamente el entorno próximo de sus estudiantes,

Los practicantes que participan en el presente estudio reconocen la importancia de tener en cuenta en el desarrollo de su práctica la complementariedad de dos conceptos opuestos. De una lado la rigidez en términos de ofrecer unos supuestos teóricos relacionados con estrategias, actividades y contenidos que se establecen como punto de partida, y de otro lado la capacidad de apelar a la flexibilidad con el fin de moldear las situaciones a fin de favorecer los procesos de aprendizaje: “estamos hablando ya de prácticas pedagógicas, la rigurosidad y la flexibilidad que da la práctica pedagógica cuando vamos a hacer una clase. Nosotros deberíamos tener en cuenta algo de la teoría, o de pronto, si es con niños su desarrollo cognitivo, si es con adultos, como aprenden los adultos, si es con una comunidad indígena, cuáles son sus costumbres y que vamos a tener en cuenta como una estructura pedagógica”. (P1C). En el transcurso que se da entre los dos conceptos anteriormente mencionados durante la práctica pedagógica, el practicante debe conservar una constante conexión con sus estudiantes. La comunicación favorece en este sentido el alcance del trabajo en el aula de clase.

El practicante en su esfuerzo por impactar y favorecer el aprendizaje de su estudiante intenta favorecer espacios para la reflexión: “...construir conocimiento y producir cosas, de esa manera se interesaron en el trabajo sin estar al tanto de una nota: me interesa más la crítica y la reflexión de los estudiantes que dar una nota por un trabajo determinado” (P2M). Así, en el espacio de la práctica, la reflexión como parte asociada al proceso

comunicativo resulta ser una opción que se tiene en cuenta por cuanto representa la posibilidad de favorecer el encuentro pedagógico.

En el ámbito de lo que los practicantes consideran como estrategias que fortalecen la dimensión comunicativa dentro de la práctica pedagógica, se encuentra el supuesto según el cual, el docente valora los intereses personales de sus estudiantes, los suyos propios y los entornos en los cuáles ellos se mueven: “uno empieza a buscar esas estrategias como pedagogo, que puede llegar a fomentar y a tener con los estudiantes y a unir con esos intereses personales porque también lo de la identidad y lo del cuerpo fueron intereses personales, unirlos con los de los estudiantes...y mirar cómo puedo relacionar los intereses que tengo con los del estudiantes...no les vengo a imponer...”(P2PT). Así, sujeto y realidad dan forma a una experiencia comunicativa en la cual se fomentan espacios de reconocimiento personal, se apropia la identidad, se empodera la acción estudiantil, se sigue un curso en el cual el derrotero también es la acción participativa del estudiante.

Los procesos comunicativos se dan generalmente en grupos poblacionales específicos: culturas indígenas, grupos urbanos, familias y en la escuela. En todos los casos, los procesos de comunicación suponen un esfuerzo de la persona: “antes como que había un problema con la palabra. Quería ser profesor pero no podía comunicarme bien, sí, tenía ese problema como de autocensura y a mí, lo que me ha ayudado a salir de eso, es la misma práctica artística. El hecho de arriesgarme, enfrentarme” (P1C). El docente se enfrenta a cuestionamientos importantes: ¿qué comunicar?, y ¿de qué manera

hacerlo?, son preguntas que suponen un trabajo determinante en el ejercicio docente. En el momento de la comunicación, el docente se enfrenta a su saber, a sus limitaciones, al reconocimiento de su propia personalidad. En este sentido, la práctica pedagógica se constituye en un espacio de acción comunicativa que requiere el asumir retos y riesgos.

Una posible característica intrínseca de las comunicabilidad, y en este caso, presente en las prácticas que desarrollan los practicantes de Licenciatura entrevistados, consiste en aquellas situaciones sobre las cuales se da una reciprocidad mediada por las posiciones o roles que representan a los diferentes personajes que interactúan en la práctica: “yo tengo un conocimiento de algo y lo doy a la otra persona y la otra persona tiene algún conocimiento de algo y me lo aporta a mí” (P1C). Tanto docente como estudiante, en un proceso de dialogo, no solo pueden reconocer y desempeñar mejor su función, sino que validan la función que cumple el otro: “por lo general a uno lo presentan como practicante. Usted va a desarrollar unas actividades y va afianzar su práctica como docente, pero luego, ellos reconocen en uno ese rol como profesor, con el que se comparte y el que nos enseña” (P2M). Así, en este panorama dinamizado por la continua interacción de los participantes de la práctica pedagógica, el oficio del docente se puede comprender como una experiencia de intersubjetividad en constante dinamismo: “poner en juego lo que sabe y lo que aprendió y lo que comprende del mundo para ponerlo ahí. Que se construya. Igual eso es algo que nunca se queda quieto, la práctica pedagógica se realiza toda la vida” (P2C). El lugar de la práctica se proyecta como una acción de doble vía. La práctica construye y forma al estudiante, y de la misma manera, edifica y otorga solidez al que hacer docente.

Otro aspecto de no menor cuantía en el espacio de la comunicabilidad, y que aparece relacionado en las narraciones de los practicantes, consiste en el uso de tecnologías audiovisuales y técnicas. Al respecto, un acercamiento que señalan los practicantes es aquel que considera que las técnicas se convierten en la voz del estudiante, el medio a través del cual se funda su mensaje: “la posibilidad de que ellos hagan algo y que transformen a partir del arte... entonces el arte siempre presta eso, presta la voz hacia el otro”. (P2C). Teniendo en cuenta lo anterior, la experiencia que narran los habitantes de la comunidad Inga expresa no solo el uso del medio técnico como voz, sino el alcance del instrumento como generador de memoria: “el taita Víctor nos dijo un día que quería hacer un montón de cosas, un documental de 500 años después de la conquista. Un montón de cosas, porque ya tenía material que quería ya hacer” (P2C).

Así, las posibilidades que ofrece el uso de la tecnología y el conocimiento desde el saber artístico reconoce la importancia de las narraciones que las personas cuentan: “reconocerse a sí mismo como pueblo, como comunidad o como una cultura que está acá en Bogotá y que tienen unas particularidades que deben ser rescatadas y tienen que ser valoradas pero por ellos mismos y no por los ojos ajenos transversados” (P2C). En el relato del practicante, la narración, el dialogo constituyen el acontecer pedagógico.

Uno de los aspectos más importantes de la propuesta metodológica aplicada en el presente estudio, fue el ejercicio realizado en cuanto a presentar a los practicantes, la opinión que sus estudiantes revelaron en las entrevistas aplicadas a ellos. Con respecto a este particular, hay varias evidencias que se destacan. Los estudiantes en las entrevistas

proponen reflexiones importantes sobre la manera como sus profesores practicantes desarrollan sus ejercicio pedagógico: “respecto a lo que ellos decían de lo que consideraban importante de la educación, que de pronto cambiarían un poco o pondrían como más didáctica. Esa educación tradicional que ellos tienen y que ellos dicen que sí les parece como importante. [...] que sean cosas más interesantes que se acerquen hacia sus intereses y contexto”. (P1PT). Los estudiantes perciben cómo la didáctica es un aspecto de la práctica que define de manera importante el transcurso de la clase. Así mismo, la manera en que la práctica pedagógica, como ejercicio educativo, está constituida por un elemento crítico y reflexivo de la realidad.

Específicamente en la práctica realizada en el Colegio Pablo de Tarso, surgió una experiencia en la práctica, que estuvo centrada en el contexto de las culturas urbanas juveniles: “cada quien es tan diferente y piensa muy diferente y nosotras queríamos saber, que era lo que ellos pensaban. Saber más sobre todas esas culturas” (P1PT) En el comentario se advierte como la implementación de técnicas son una parte no totalizante de lo que las practicantes de artes visuales esperan conseguir en sus estudiantes: “yo escogí fotografía y escogí el tema sobre tribus urbanas, y yo lo escogí porque es interesante saber sobre eso” (E3PT). Las opiniones que sus estudiantes se formen, son parte estructural del contenido que se trabaja. De acuerdo a lo anterior, el sentido de la clase de artes visuales no consiste solamente en aprender técnicas específicamente, sino en generar juicios y opiniones sobre un tema particular. Las técnicas son un apoyo de una construcción colectiva que es expresada. Es la oportunidad para dar voz al estudiante.

Aunque la técnica aplicada al arte puede no constituirse necesariamente como un fin de la práctica pedagógica, tanto los habitantes de la comunidad Inga, como los estudiantes de los practicantes de los Colegios Pablo de Tarso y María Montessori advierten la importancia de la técnica usada en el arte. Desde el medio audiovisual hasta el grafiti, son extensiones de la voz que se convierten en ocasiones de dialogo, en situaciones concretas de permanencia: “en cuanto a lo audiovisual el cine. El video rompe el tiempo, es mágico y se queda posicionado en el tiempo [...] cualquiera pueda circular” (PIC). La fortaleza de los medios empleados en las artes consiste en dar elocuencia a las opiniones de los practicantes. El docente sabe que el arte es un instrumento potente de reflexión y presencia.

Se da el caso concreto de una practicante de la licenciatura, quien reconoce que el proceso de comunicación de sus estudiantes inicia bajo la perspectiva de la propuesta que presenta el docente: “varios estudiantes que se han dado cuenta que a partir de cosas como el grafiti, y que a ellos les llama mucho la atención, se puede trabajar. Como que ellos no sentían que con eso se puede hacer algo. Esos intereses de ellos pudieran desarrollar algo” (PIPT). Como indica la practicante, el hacer parte de un proyecto en el cual la herramienta de acción es el grafiti, genera un proceso de reflexión en el estudiante que abre las puertas a considerar nuevas maneras de comunicación. En otras palabras, proponer al estudiante la aplicación de la técnica del grafiti, supone un proceso de reflexión que va desde la técnica (el grafiti) hasta lo que implica su uso (lo que se quiere comunicar).

Así, las herramientas, técnicas y tecnologías pueden dotar el ejercicio docente y ser de un alto impacto dentro de los procesos comunicativos de los estudiantes de la licenciatura en Artes Visuales de la UPN. En este sentido, el uso del cuerpo como instrumento de expresión recrea nuevas posibilidades: “a partir de la experiencia corporal se pueden potenciar varias cosas, no solo personales e individuales, sino sociales y culturales” (P2PT). La visibilidad de lo corporal alcanza potencialidad de proyección y expresión, con lo cual, ésta se promueve dentro de la prácticas de los docentes como una oportunidad de expresión, de posibilidad de transformación por tanto de gran alcance dentro del campo de lo comunicativo.

Si bien, el espacio de la práctica es un lugar de uso de las técnicas, también es el ambiente en el que se da lugar al uso de la teoría. En este sentido, la reflexión artística que realizan los practicantes, es un elemento que aparece en las entrevistas a los practicantes del Colegio María Montessori. Un ejemplo de ello es el concepto “Habitar Poético” expresado por ellas como: “la conciencia que tiene el ser en el mundo a partir de entenderse a sí mismo como el primer lugar... y la corporalidad como la suma de experiencias vividas que le han permitido al sujeto instalarse en cierto lugar“(P2M). El espacio de la práctica pedagógica supone el esfuerzo por clarificar para sí y para los demás el significado de los conceptos que se trabajan en clase y la manera como se desarrollan.

Por otra parte, relacionado con las técnicas aplicadas al arte, los practicantes que trabajan en el cabildo de la comunidad Inga son conscientes del reto que implica

trabajar con una población que responde a otro tipo de lógicas: “era como el reto de la práctica pedagógica [...] y bueno, como vamos a hacer para enseñar algo a estas personas que responden de otra manera al conocimiento” (P2C). La comunicación que se da entre los participantes de la práctica debe reconocer los entornos, los contextos y las poblaciones a las cuales ésta va dirigida.

En el proceso de recolección de información hecho en el presente estudio hay algunas reflexiones que se centran en mantener una postura problematizadora de la realidad. Quien comunica un mensaje usando el arte como medio, puede aprovechar la posibilidad de no manifestar toda su opinión o prometer respuestas, sino que de manera opuesta, intentar provocar reflexiones: “una imagen que habla por sí misma mas no como una imagen que da todo, sino que insinúa cosas... es lo propio del arte” (P2C) El aprendizaje del arte puede realizarse como una posibilidad de plantear imágenes o escenarios libres de finalización, por el contrario, abiertos a la construcción.

3.1.3 Transformación- Adecuación

La Adecuación para el presente estudio, corresponde a las posibilidades de modificación y ajuste de la práctica pedagógica. El punto de referencia de la adecuación adquiere consistencia en la medida en que el docente puede conscientemente reaccionar ante las eventualidades y hechos emergentes sin perder la flexibilidad de la situación de aprendizaje y el orden de su práctica pedagógica.

En la práctica pedagógica, el docente advierte la importancia de enfocar su atención a plantear situaciones de aprendizaje que le permitan desarrollar objetivos concretos. El esfuerzo que implica esta acción redundante en delimitar tanto los campos de acción con los que cuenta el estudiante como los esfuerzos, los recursos y los objetivos de la clase: “al momento de planear una actividad no es tanto las muchas cosas que uno haga y que vayan direccionadas a diferentes lados, sino que uno pueda en si encontrar que actividad hacer así sea la más pequeña, pero que esa pueda permitir en los estudiantes algo” (P2M).

La disponibilidad del docente frente a los detalles que emergen en el ejercicio pedagógico tiene un alcance importante y prevalece en medio de un buen proceso comunicativo. En varios ejemplos se puede validar la anterior afirmación. En primer lugar, el esfuerzo que asume el docente practicante en cada momento del proceso explicativo sobre una labor o una actividad de aprendizaje con el fin de promover el avance de sus estudiantes: “ellas explican mucho más de lo que uno pregunta” (E3PT). Los momentos de diálogo que entabla el docente, ayudan en la consolidación de los procesos académicos de sus estudiantes. Otro ejemplo en el cual se visibiliza la importancia de la comunicación, subyace en la preocupación de éste en cuanto al entorno, los espacios físicos y las condiciones que afectan el proceso pedagógico: “si yo a ellos no les doy la libertad en el espacio y la confianza de que ellos trabajen tranquilamente, las técnicas van a ser obligatorias, ellos van a trabajar porque les toca trabajar” (P2PT). En este particular tan sencillo, se establece un supuesto ligado al campo de lo comunicativo, por cuanto se devela un proceso de relación intersubjetivo

mediado por la acción dialogante entre docente y estudiante al interior de la práctica pedagógica.

De la misma manera, el docente sabe que las condiciones básicas del entorno afectan la práctica pedagógica. Su disposición de apoyar procesos de aprendizaje en sus estudiantes supone el esfuerzo de prever y tomar decisiones que tengan en cuenta sus opiniones y percepciones: “en qué espacios es en los que ellos han estado...como que se han sentido mejor y en que espacios no y que momentos no han sido interesantes para ellos...” (P2M). No solo hay comunicabilidad en las situaciones o actividades pedagógicas, sino en la actitud del docente por adecuar su práctica a las condiciones que se presentan y a las dificultades que se puedan presentar.

Es importante resaltar cómo el practicante sabe que un buen comienzo de la práctica se consolida cuando el punto de partida es el estudiante: “yo no asumo mi rol desde la autoridad sino me asumo como una persona que le ayudó a los estudiantes o desde mis metas” (P1M). En este sentido, los practicantes han insinuado que cuando los estudiantes no responden positivamente a los estímulos de la clase que orientan, ellos se valen de más de una estrategia para volver a ejercer acciones centradoras: “cuando no llevaban los materiales nosotras llevábamos como un plan B, entonces bueno, si no hay esos materiales, vamos a trabajar alrededor de otra cosa” (P2M). Es claro que se trata de una actitud adecuar su práctica ante las adversidades que cotidianamente se presentan.

Sin embargo, una vez ubicado el punto de partida que se mencionó con anterioridad, se advierten algunas nociones centrales con respecto a la estructura de la práctica. En el caso del trabajo desarrollado en el cabildo Indígena, el proceso de planeación como procedimiento que proporciona proyección, ha sido considerado y aplicado con cierta rigurosidad: "...lo propusimos en tres módulos. Es un diplomado de realización audiovisual para la construcción de memoria, así se llama, y lo propusimos en tres módulos pre producción, producción y pos producción" (PIC). En esta misma experiencia, el estudiante describe el proceso realizado en la planeación y el significado que éste le atribuye a dicha acción: "ahorita estoy en la parte de pos producción y lo estoy ligando hacia el juego pero hacia el cuerpo desde lo gestual, los movimientos, para después llevarlo a lo digital que es lo de la parte de la edición, eso es mi fuerte, vincular lo corporal con otra cosa y es lo que me ha funcionado" (PIC).

Dentro de las estrategias que aplican los practicantes entrevistados, se registran evidencias a través de las cuales surgen opciones de compromiso y optimización de los procesos de aprendizaje y realización de actividades: "no son solo clases. Esta semana que paso, tuvimos clase y no fue la clase de siempre que llegamos al salón y cada uno empieza a trabajar, sino que esta clase fue didáctica porque salimos a un patio" (PIPT). "Esta clase fue didáctica" es una afirmación que corresponde a la capacidad del docente de aprovechar espacios y usar nuevos escenarios para estimular la motivación de sus estudiantes. Son decisiones que responden a la expectativa del docente de realizar acciones que puedan favorecer en determinado momento el desarrollo óptimo de su propuesta pedagógica. Otra estrategia que los practicantes aplican, corresponde a

rescatar el impulso en el cual el docente encuentra motivación: “no dejando a la persona allá lejana a mi sino estando cerca y descubriendo junto a esa persona” (P2C). El proceso de acompañamiento que realiza el practicante a sus estudiantes, no solo es una estrategia de su práctica pedagógica, sino una conciencia de atribuir a su práctica un carácter más humano:

De igual manera, las evidencias registradas en el proceso de entrevistas y recolección de información del presente estudio, señala también la manera en que el practicante debe realizar esfuerzos encaminados a re-direccionar el ejercicio de su práctica. En el caso del Colegio Pablo de Tarso, los practicantes señalan la manera como sus prácticas se adecuan de acuerdo con la lectura que estos hace de los contextos y de las eventualidades ante las cuáles se ven expuestos: “al principio llegamos con la idea de trabajo individual y la idea tuvo que cambiar porque no funcionó y teníamos 25 actividades planeadas así que tocó cambiar todo para conseguir buenos resultados” (PIPT). No son pocos los esfuerzos que realiza el practicante para conseguir mejores resultados de sus prácticas. Aunque los practicantes cuentan con una teoría de base obtenida en el transcurso de su formación, el momento del ejercicio docente se reconstituye como una situación nueva de reelaboración de su práctica: “pensamos muchas veces como lo íbamos a hacer, como sería didáctica para los muchachos... que a ellos les llamara la atención y que participarán en la actividad” (PIPT).

Estas situaciones que surgen de la experiencia impactan de manera importante el ejercicio docente. Los practicantes, aunque reconocen el valor de su conocimiento

teórico, señalan la relevancia de tener presente lo que observan en sus prácticas: “pues uno se empieza a dar cuenta que no todo está escrito y que no todo está estipulado, sino a medida que uno va teniendo la práctica, como que se va dando cuenta de cosas que no ve en los libros y que teóricamente no está allí, que es más como una relación con el otro. Cosas más subjetivas” (P1PT). El constante discernimiento que deviene de la reflexión de su ejercicio docente al margen de su propia acción, incorpora a sus decisiones fortalecimiento en su trabajo pedagógico y capacidad de transformación.

Por otro lado, la disponibilidad y la claridad que ofrece llegar a la práctica con preguntas y objetivos hacia dónde proyectar la práctica se evidencia en las entrevistas realizadas a los practicantes de la Licenciatura:

vengo trabajando con el tema del video desde la inquietud de ¿cuáles son los intereses de los estudiantes? ¿Cuáles son las temáticas pertinentes para abordar? en mi caso el cuerpo desde el video y he venido buscando un poco el cómo ha sido esa relación, no solamente funcional con el uso del video o de enseñar simplemente la técnica al chico, sino dar un conocimiento y que éste sea significativo y en esa medida, involucra llegar hacia lo político del cuerpo como un territorio precisamente porque este es el reflejo que tienen ellos sobre su propia identidad...” (P1PT).

En este caso, el estudiante define la técnica y le asigna un valor como mecanismo de reflexión y comunicación, esta acción reviste de manera importante la decisión de proyectar las actividades hacia un fin específico.

Otro practicante por ejemplo menciona la importancia conocer cierta teoría dependiendo del grupo al que se está dirigiendo para de esta manera poder proyectar su actividad pedagógica. El momento de inicio parte de reconocer las especificaciones de la clase. Dicho reconocimiento permite elaborar supuestos e incluso organizar el apoyo teórico que pueda otorgar solidez a la misma: “cuando vamos a hacer una clase nosotros deberíamos tener en cuenta algo de la teoría; de pronto si es con niños su desarrollo cognitivo, si es con adultos como aprenden los adultos” (P1C). De la misma manera, los practicantes que trabajan con la comunidad Inga, advierten la importancia de reconocer que la práctica pedagógica está supeditada al reconocimiento de los contextos en los cuáles se va a desarrollar: “es una comunidad diferente y que aprende de modos distintos y que tiene una concepción diferente y pues eso nos ha ayudado a mirar como que estrategias podemos crear” (P2C). En el momento en el cual el practicante asume la preparación de su práctica pedagógica, se inicia un ejercicio que supone adelantar esfuerzos centrados en reconocer particularidades del ambiente de su clase, de las características de sus estudiantes, de los recursos disponibles, de la manera como se puede relacionar con ellos: “la forma que uno les está enseñando se adecua a distintos contextos y a muchas cosas y es como difícil pensar que no va a haber un cambio” (P1C). De esta manera, en el contexto del cabildo Inga específicamente, los practicantes que desarrollan allí sus prácticas, señalan la importancia de reconocer sus

particularidades. En este sentido, uno de los practicantes reconoce la importancia de la tradición oral para la comunidad en la cual trabaja: “otras formas que no sea la escritura sino el hacer, el hablar de ellos. Para ellos es muy importante la palabra. El hablar es muy importante. Nos comenzamos a dar cuenta de eso” (P2C).

Con respecto a esta práctica con los Inga, un claro momento de intervención y adecuación lo plantea un practicante en términos de la evaluación del proceso: “está la cuestión de la pregunta como de esos cierres de núcleo. Se tiene que hacer una evaluación [...] usted que aprendió, como se están sintiendo con el proceso y si está pasando realmente algo” (P2C). El momento de la evaluación supone un esfuerzo por valorar la acción y producción de lo realizado en clase, igualmente, un punto de reflexión que permite el continuo mejoramiento.

Por otra parte, el oficio docente exige la capacidad de hacer de lo duro algo blando: “en un principio cuando les presentamos el silabus fue confuso para ellos decir que es el habitar poético que es la corporalidad entonces buscamos la manera de lo que fuera tan macro volverlo micro para de ahí, comenzar a trabajar” (P2M). En este sentido, la transposición pedagógica que realiza el docente conducente a hacer entendible lo que para el estudiante es incomprensible, es un momento claro de adecuación.

En fin, los practicantes reconocen que aunque la planeación es un ideal de la práctica pedagógica, son conscientes de los múltiples factores que pueden hacer cambiar la dirección de la misma: “finalmente llega la parte de la práctica y de la experiencia. Ahí

está la planeación [...] lo inesperado empieza a entrar ahí” (P1C). De esta manera, surge el factor que origina la novedad continua que se concentra en el ejercicio docente: “la práctica termina en eso [...] vuelve y se retroalimenta [...] en este momento vuelvo hacia atrás, es como una espiral y siempre se va construyendo esa práctica” (P1C). De acuerdo a lo anterior, la práctica pedagógica exige del practicante el uso de diversos medios y herramientas a través de las cuáles promover su acción docente. A través de estos, el practicante asume acciones que reflejan la condición de adecuación presente en sus prácticas pedagógicas: “nosotras nunca nos imaginamos trabajar con grafitis, con el rap o el futbol y a partir de ese contexto adaptamos las actividades” (P2PT). El carácter de flexibilidad que sucede en la práctica pedagógica está presente en los momentos que el practicante realiza sus planeaciones.

3.1.4 Transformación-Innovación

La innovación como proceso posterior al procedimiento reflexivo, convoca al docente a poner en juego su capacidad de implementar nuevas estrategias, de realizar cambios en la práctica que le permitan alcanzar actualidad y objetividad. La innovación en la práctica supone el esfuerzo constante del docente de valorar su propio trabajo así como emitir juicios valorativos del desempeño y las expectativas que realizan sus estudiantes.

De acuerdo con lo anterior, los practicantes de la Licenciatura entrevistados, reconocen un punto de partida inicial: es protagonista el estudiante. Al parecer, la articulación de la práctica, desde este horizonte, supone para el practicante, retomar sus expectativas e intereses: “se empieza por ahí, desde lo articular y lo sencillo, y ojala de verdad lo que hagan sea representativo para ellos y para los demás y para la educación” (P2C). Comprender este punto de origen posible como planteamiento de la práctica pedagógica, nos adentra en el terreno de lo subjetivo como sustento de base: “la educación en artes es como enfocada hacia lo experiencial, la subjetividad desde lo emotivo, desde como ese pensamiento que todos tienen, tiene que ser alimentado de alguna manera desde lo humano” (P1C).

Si el inicio de la práctica es el estudiante y el desarrollo de su proceso parte de su iniciativa, la acción del docente se verá enriquecida por la capacidad de implementar estrategias que se adecuen a lo que el estudiante requiera.

En el campo de la innovación de la práctica pedagógica es importante señalar la intencionalidad del docente, dirigida a cambiar las lógicas de pensamiento que se instauran en la escuela. Específicamente en el campo de la valoración de actividades que desarrollan los estudiantes, el docente practicante reconoce un campo en el cual dar un giro a las prácticas, con el fin de atribuirles un sentido distinto: “Me interesa más la crítica y la reflexión de los estudiantes que dar una nota por un trabajo determinado” (P2M). Así como intentar cambiar ciertas lógicas ampliamente instauradas desde lo institucional, el practicante también considera importante remitir al estudiante a su

propia cotidianidad: “al trabajar con anécdotas nos empiezan a introducir en sus facetas de vida y pues es algo nuevo para ellos porque los otros maestros no hacen eso con ellos” (P2PT). Esta apuesta permite desarrollar un horizonte cuyo origen lo delimita el estudiante. Este nivel de acción ofrece al docente, socavar terrenos que enmarcan la práctica del docente en el contexto de la innovación.

Una característica que sitúa a las artes visuales como una disciplina que proporciona a docentes y estudiantes un desarrollo de la creatividad, asigna al ejercicio pedagógico que realizan los practicantes un valor per se. Los estudiantes a través del uso de técnicas asociadas al saber artístico conducen al desarrollo de su visión del mundo. Dichas técnicas son opciones disponibles a través del video, la fotografía, la pintura, la escultura entre otros. Así, las artes visuales ofrecen a la práctica pedagógica un potencial que subyace en el hacer que brota del ejercicio artístico.: “el mundo de lo visual que los está llenando a ellos y que en cierta forma los está transformando” (P1C). Es llamativo para los actores de la práctica pedagógica, asumir y reflexionar sobre problemáticas, emitir opiniones, desarrollar aprendizajes técnicos y sustentar posiciones, todo ello en el horizonte del trabajo artístico.

El desarrollo de proyectos que requieren el uso de técnicas artísticas consolida a la práctica pedagógica que adelantan los futuros docentes de artes visuales de la UPN dentro de una estructura interdisciplinar: “iniciaba por relacionarlo con cosas que ellos ya habían visto en otras materias, de esa manera se convierte en un proceso interdisciplinar y de esa forma también noté que debía ser un proceso dinámico” (P2PT).

De esta manera, la práctica que se desarrolla a nivel del aprendizaje de las artes visuales adquiere ciertas características de complejidad e integración de información.

El aporte que proviene de pares y de participantes de la práctica pedagógica, formaliza y enriquece el ejercicio de docentes y estudiantes: “yo creo que en parte si pero creo que siempre es importante que a uno le vallan diciendo porque a veces el solo hecho que uno crea que lo que está diciendo está bien y es suficiente pero se necesita la opinión de otra persona que le dé su opinión a uno en este caso que sería como las personas que trabajan individualmente que se formulan planeaciones y actividades y uno cree que están bien pero yo creo que si hace parte que alguien diga no puede ser mejor por este lado o puede que n funcione en parte lo que dicen los estudiantes pero faltaría (P2M). En otras palabras, la práctica pedagógica es susceptible de transformación al acceder a un proceso de retroalimentación y diálogo intersubjetivo.

Las estrategias que comentan los practicantes entrevistados, en diferentes oportunidades se remiten a la realización de actividades cuyo sustento de fondo es el recuerdo de la experiencia del estudiante. En el proceso de activar la memoria y acceder al recuerdo, se concede a la práctica un lugar de acción que se concentra en el estudiante. Es reiterado en las entrevistas y diálogos con los practicantes de la licenciatura notar que en su práctica pedagógica, el punto de partida es el estudiante. Desde allí, el espacio para la transformación es múltiple: “Yo trabajé mucho la pintura y lo que fue trabajar con artículos que me traían recuerdos y trabajamos mucho los recuerdos porque trajimos fotos y pues en el diario se consignaban varios recuerdos para

uno que eran importantes y también los que ya habían perdido el valor” (E1M). De acuerdo a lo anterior, ciertos procesos que adelanta el practicante, están relacionados a promover en el estudiante la actitud de privilegiar la innovación: “estamos muy atados a muchas cosas y lo que trataron ellas fue abrirnos la cabeza que comenzaremos a usar otras cosas que visualizáramos” (E1M), proporcionar al estudiante opiniones y miradas que lo lleven a tener en cuenta un punto de partida distinto, confiere a la práctica, la cualidad de ser transformadora.

Según lo anterior, el proceso de observación que realiza el practicante del espacio de la práctica es importante ya que permite que emerjan variados matices. El ejercicio pedagógico no es siempre igual, por el contrario, es dinámico y cambiante: “es decisivo hacer dependiendo del momento y de la persona que está ahí al frente, siempre, constantemente la práctica se está retroalimentando, revalidando, no está ahí quieta, plana, sino que tiene sus momentos” (P2C), en este sentido, el practicante manifiesta la posibilidad de pensar estrategias que respondan al progreso de la misma: “queríamos comenzar a pensar que no fuera solo lo teórico sino a través del ejercicio, a través de la acción. Entonces muchas veces si fue que pensábamos en eso de juegos de roles” (P2C). Así, acordar estrategias conlleva el esfuerzo de caracterizar el grupo de personas que participarán de la práctica pedagógica: “el grupo es bien diferente y según el grupo, se hacen o se implementan dinámicas distintas” (P2PT). En concordancia con lo anterior, en la enseñanza de las artes visuales, los practicantes reconocen las facilidades que estas ofrecen a nivel de estrategias de aula: “Lo que busco es crear un nuevo espacio [...] dar

importancia a las artes visuales que traen consigo unos lenguajes, unos medios y a largo plazo una transformación y una función” (PIPT).

3.2 Características Centrales de la Subjetividad Política

Hablar de constitución de subjetividad política pasa por considerar elementos de diferente orden, por tal razón y para efectos de la presente investigación, se decidió que su comprensión se contemplaría teniendo como base las categorías de identidad y proyección, las cuales serían rastreadas teniendo como base las subcategorías de narración, participación, alcance y promesa respectivamente.

En este sentido, el acercamiento a la práctica pedagógica de algunos estudiantes de la licenciatura en artes visuales, nos permitió identificar de acuerdo al contexto y al tipo de práctica adelantada, elementos significativos que dan cuenta de las reflexiones que se desprenden intencionales o no en la formación de la subjetividad política de sus estudiantes.

Como ya se mencionó en el apartado anterior, por tratarse de dos tipos de prácticas diferentes (formal e informal), vale la pena aclarar que responden a construcciones diversas de ese sujeto político, pues mientras para los participantes del cabildo indígena Inga se trata de algo arraigado a su cultura, para los estudiantes de los Colegios María

Montessori y Pablo de Tarso responde a aspectos constitutivos de su identidad en el medio en el que se desarrolla su vida cotidiana.

3.2.1 Identidad-Narración

Precisamente, en este primer tema de la identidad, las construcciones de narrativas adquieren diferentes características. Para los Ingas por ejemplo, significa la reconstrucción de memoria enfocado a la recuperación de sus rasgos culturales olvidados e incluso perdidos en el transcurso del tiempo, ese que va desde su asentamiento en Bogotá en el año 1910 hasta nuestros días. Al respecto un miembro de la comunidad indicaba que se trata de “tener un registro para la memoria de nuestro pueblo y dejarlo ahí y que puedan acceder otras culturas por ejemplo la occidental, eso es lo que queremos, como entablar, como dejar esas memorias de lo que simboliza nuestro pueblo nuestro pensamiento nuestras formas de vivir” (E3C)

Este es un elemento que los practicantes reconocieron y respetaron desde el mismo inicio del trabajo en el cabildo, pues para ellos: “esa mirada hacia el indígena siempre ha sido construida a partir del blanco y de una mirada académica, una mirada transversada por discursos mas no una mirada por ellos mismos a través de su cultura, a través de sus mismos saberes ancestrales, cómo se reconocen y cómo se pueden manifestar ante el mundo occidental y globalizado” (P2C), razón por la cual, se concentraron en la parte propia del conocimiento técnico e instrumental de las artes visuales, sin incidir con sus

apreciaciones sobre el objetivo de los participantes.

Dentro de esta particular pretensión, descansa un elemento que es importante destacar y que en sí, es el fundamento de lo que estos miembros del pueblo Inga desean con el conocimiento que ha ido adquiriendo en las clases de artes visuales, esto es, narrarse ellos mismos, es decir, sin la visión del hombre occidental, al respecto manifiestan “es distinto narrar nuestra historia desde nosotros mismos y eso es lo más importante y como lo que queríamos enfatizar” (E1C). Consideran igualmente que su motivación no es solo dejar memoria, sino además rescatar algunos elementos de su cultura que están en franco riesgo de desaparecer: “se ha tratado de perder eso de perder la lengua y perder la identidad” (E2C). Mama Rosa, esposa del Taita Víctor, líder espiritual del pueblo Inga, cuenta las dificultades que enfrentan en el momento, en especial con respecto al relevo generacional: “cuando no tiene ese conocimiento si de pronto entre él y yo no hay una conversación de algo mínimo en nuestra lengua entonces perdemos ese espacio de hablar de entendernos y si yo no tengo esa comunicación entonces tiendo a perderme es una cadena, si nosotros no tenemos esos espacios acá en la ciudad que es tan grande y lo absorbe todo entonces nos vamos a otros lados y perdemos nuestra identidad y siempre ha pasado eso y no solo en nuestra comunidad sino en todas las comunidades indígenas que puedan pisar una ciudad” (E2C).

Por otra parte, los miembros de esta comunidad se cuestionan sobre que han hecho para conservar su cultura, en este caso de quienes se encuentran ubicados en Bogotá (ya que este pueblo también tiene asentamientos en otros lugares del territorio nacional).

Esto se percibe en el siguiente relato: “el contexto en el que estamos nosotros, el pueblo Inga de Bogotá, es muy diferente a los de Cali, Cúcuta y el mismo territorio, en todos practicamos el Kalisturtinda que es una celebración como decir de año nuevo nuestro que es en febrero o en marzo, entonces como es la vivencia de un Inga en Bogotá si todavía practican la cultura sino, como es ese fortalecimiento del arraigo” (E1C).

Es evidente que se trata de una necesidad de recuperar memoria, como lo indicara unos de los practicantes “a través de esas construcciones o narraciones visuales que ellos van creando pueden como posicionarse o vivenciar y reconocerse a sí mismo como pueblo como comunidad o como una cultura que esta acá en Bogotá” (P1C).

Claro está, los Inga de Bogotá tiene claro que no ha sido propiamente su culpa el que su cultura se esté perdiendo, pues como muchos otros colombianos, también ellos han sido víctimas de la violencia y el desplazamiento forzado, que de no haberse dado les hubiera permitido continuar aun en sus territorios de origen: “si perdemos la cultura no es porque queramos perderla el pueblo nuestro hace muchos años fue invadido por la colonización por usurpación de tierras y eso hizo que nuestros tatarabuelos empezaran a migrar a la ciudad, si eso no hubiera pasado todavía estaríamos allá todos en nuestro territorio de igual forma eso paso en el año 1900 empezaron a migrar y a migrar y acá estamos los tataranietos que todavía rescatamos la lengua y la cultura aunque no la practicamos totalmente, acá es muy diferente porque no tenemos territorio cuando no se tiene territorio es muy difícil la práctica total de nuestra cultura” (E2C).

De nuevo mama rosa, con la autoridad de su experiencia, narraba otra de las tradiciones que se han perdido con el paso del tiempo y producto de la lejanía con el lugar de origen, pero que está en el corazón del pueblo Inga intentar recuperar: “debemos llevar a nuestros nietos que nacieron acá a darse una vuelta por el territorio entonces en eso, también mis nietos me han enseñado que las personas que vivimos acá tenemos que preocuparnos por dar una visión de nuestro territorio porque si los niños no ven lo que hay en el territorio ellos no se van a ir allá al territorio, es como los mayores que decían a sus abuelas, cuando nace un bebe, hay que sembrar el ombligo en la tulpá para que para que vuelvan para que regresen acá. Ya no podemos hacer eso, los ombligos de los niños donde estarán en la basura tal vez ¿verdad? Y todo eso se nos ha perdido esa costumbre esa tradición se nos está perdiendo entonces que bonito con todo lo que he aprendido empezar a traer todo eso” (EC).

Teniendo en cuenta lo planteado anteriormente, han surgido ideas de cómo mediante las herramientas y conocimientos que han compartido los practicantes de la licenciatura de Artes Visuales con los miembros del cabildo indígena, se busca posicionar a este tipo de comunidades, es decir, “frente a la ciudad, [...] como se ven ellos en la ciudad, los problemas de la política, es como el taita Víctor nos mostraba, uno de los videos que él quiere hacer es sobre el posicionamiento de los cabildos acá en Bogotá” (PIC).

Ahora bien, la posibilidad que ofrece el arte en este sentido es muy significativo, pues como lo plantea una de las practicantes “esas posibilidades que el arte les da, de que ellos se nombren a partir de esas herramientas que nosotros brindamos, que brindan los

lenguajes artísticos, como ellos pueden nombrarse ante el otro y como entienden una creación de imagen” (P2C), es lo que ha rodeado la práctica que se desarrolla en el cabildo. Por supuesto, ha tenido que afrontar dificultades, frente a los tiempos y equipos necesarios para desarrollar la misma.

En fin, en el caso de los Inga, por medio del conocimiento de lo audiovisual desean construir narrativas que les permita recuperar la memoria como pueblo, todo ello apuntando al fortalecimiento de su identidad. Este es un sentir que se deja atreves de sus relatos y que fue percibido por los practicantes en la medida que fueron profundizando en el trabajo, al respecto uno de ellos manifiesta: “ellos se sienten amenazados siempre hacia la perdida de la lengua, frente a su sabiduría frente a sus sistemas de tradición oral, frente a sus territorios sagrados, como todo el sistema global está atacándolos, como la ciudad los ataca de alguna manera y siempre los pordebajea” (P1C), de manera que será gracias a las artes visuales que los Inga materializaran el sueño de dejar un legado a las futuras familias de la comunidad y un mensaje a otros pueblos no solamente indígenas.

De otro lado, se tiene la experiencia rescatada con las practicantes y estudiantes de los Colegios Distritales María Montessori y Pablo de Tarso de Bogotá. Allí por supuesto, estamos ante un tipo de construcción diferente, que responde a condiciones propias de la educación formal que no obstante, tienen un gran valor.

En efecto, el trabajo adelantado allí por las practicantes significo una serie de reflexiones propias de los estudiantes, que los condujo no solo a cuestionarse frente a lo

que son, sino al mismo tiempo a narrarse en clave de sus recuerdos dándole significado a estas experiencias: “nos interesa conocer cómo se ven ellos y como se piensan, pero no se esperaba que aflorara tantas cosas desde el trabajo artístico, es bonito me hace crecer como persona” (P1M).

Por supuesto, el que afloraran sentimientos y emociones de los estudiantes, requería crear un escenario propicio en el cual se sintieran cómodos, en el caso de la Montessori por ejemplo, una practicante indicaba : “digamos que en el salón no exista esa burla de que a usted le paso tal cosa y yo me rio, sino que era el respeto que fue lo que nosotras hablamos desde el principio, todos somos diferentes, tenemos que aceptar las diferencias que existen entre nosotros y lo que dice Moni ellos a partir de lo que hablaba el otro se conectaban con eso, mas no era como el punto que todos llegaran a burlarse de los compañeros” (P2M). Cabe resaltar que fue importante la relación que desde el inicio se entablo entre practicante y estudiante, pues ello contribuyó a que los ejercicios desarrollados arrojaran resultados significativos sobre todo para estos últimos: “pues dentro de todo yo creo que al inicio de la clase entramos como muy reprimidos como guardándonos muchas cosas y pues las profes encontraron la forma de sembrar cierta confianza en nosotros ósea nos permitió simplemente como dejar salir las cosas porque pues para mí es muy difícil, hay muchas cosas que yo oculto y hay muchas cosas pues que por decirlo me duelen y pues fue muy difícil para mí abrirme y mostrarle a las profesoras lo que yo soy eso es lo más importante que las profes se basaron como la confianza entre nosotros y que ellas pudieran manejar una buena relación” (E4M).

Esto por supuesto permitió crear un clima en donde los estudiantes podían expresarse libremente, sin limitaciones y sin temores, logrando de esta manera, reflexiones que se constituyeron en narraciones de autoreconocimiento significativas para los mismos: “pues yo creo que quizás la manera, ósea es la forma, esa clase nos permite expresarnos libremente y expresar lo que sentimos y las cosas que de cierta forma queremos que las personas vean, creo que es una forma de liberarnos de muchos nudos y de muchas cosas que uno tiene adentro” (E3M), “uno quiere dibujar tal cosa y uno le puede hacer sus rasgos y digamos, uno quiere expresar tal cosa y lo dibujo como yo quiero yo siento que lo puedo expresar así” (E4PT).

Cuando se consultaba a la practicantes acerca del objetivo de estas actividades, coincidían en decir que de lo que se trataba era de lograr expresiones a partir de las diferentes técnicas que ofrecen las artes visuales, una de ella indicaba: “las técnicas eran la excusa para que ellos afloraran todo lo que tenían, no solamente a través del dibujo y de la pintura sino a través de la fotografía y la escultura trabajamos distintos lenguajes artísticos que posibilitan muchas cosas y expresar ideas de manera diferente digamos que fueron unas herramientas buenas para trabajar con ellos” (P1M). La respuesta, como se verá más adelante fue bastante satisfactoria, el reconocimiento de los estudiantes se dio no solo por la reflexión que hicieron de sí mismos, sino por las transformaciones que lograron, gracias a los ejercicios desarrollados: “yo creo también que es muy importante porque casi nunca nos tomamos el tiempo como de devolvemos y acordarnos de lo que éramos, antes uno está en constante cambio todo el tiempo, por ejemplo, yo hice un autorretrato y me di cuenta que autorretratarse es mucho más difícil que solo

conocerse físicamente y que uno se enfrenta con lo que no quiere de uno y mejor dicho y uno entra en shock y es bastante fuerte pero lo importante de hacerlo es que uno se conoce a uno mismo y uno empieza a quererse porque al fin y al cabo eso es lo que uno es, entonces para mí si fue súper importante porque yo no me había tomado el tiempo como de recordar y ósea los errores que uno comete si de verdad uno si reflexiono, si de verdad uno si cambio o si sigue lo mismo igual o peor si fue bastante importante”(E2M).

Ahora bien, lo significativo de la propuesta es que los estudiantes logran narrarse a partir de un producto artístico que es escogieron libremente. Desde este ejercicio, no solo me conozco y me doy a conocer, sino que además puedo reflexionar frente a las cosas que me gustan y las que quisieran cambiar. Además, es una posibilidad de evidenciar el contexto (familiar, escuela, comunidad) que ha influenciado en la constitución de mi subjetividad: “igual en varias sesiones también se planteó la oportunidad de que ellos hablaran de los otros trabajos no solo de su trabajo sino que pudieran opinar de los otros trabajos, entonces yo creo que nosotros también les planteamos a ellos que digamos ellos eran escritores y lectores de sus propias realidades y también hicimos hincapié en eso de que yo puedo decir soy Mónica y me estoy narrando a mí misma pero también hay otros que me están narrando entonces eso también era importante para nosotras de ver como el otro podía observar al otro, podía observar su trabajo y podía emitir un juicio digamos, acerca de él, entonces, se empezaban a confrontar entre ideas y luego llegaban a un acuerdo momentáneo en el momento de la clase y a lo que se estaba refiriendo la clase” (P2M).

Sin lugar a dudas, las practicantes habían encontrado una forma de llegarle a sus estudiantes y poder desarrollar los conceptos que como planeación de su clase habían propuesto para cada grado en el que desarrollan su práctica docente, en el caso del Colegio Pablo de Tarso, un estudiante decía: “una anécdota es que al comienzo ellas nos mostraron videos sobre body paint el cuerpo y las personas que expresan sus sentimientos, entonces sobre eso nos tocaba hacer una anécdota y me puse a reflexionar y la anécdota que yo escribí era muy personal, pero me hizo como cambiar mis comportamientos” (E?PT). Se destaca en este sentido, en los relatos de los estudiantes, una gran motivación por la propuesta pedagógica adelantada en estas instituciones educativas: “varios estudiantes en general se les ha notado el interés y el cambio de comportamiento frente a las actividades, mediante dichas actividades hemos podido conocer de sus vidas, un caso específico lo relaciono con una estudiante que está realizando retrato y ha permitido desde el conocimiento de la técnica avanzar en su trabajo y reconocerse e identificarse con las personas que está retratando” (P1PT).

Por supuesto, no todo fue color de rosa al interior del trabajo con los estudiantes, pues como se evidencia seguidamente, las practicantes tuvieron que sortear dificultades, que no obstante fueron generadas a partir de los ejercicios por ellas mismas propuestos: “se realizó una actividad de narración, un hecho importante o experiencia dolorosa, en la tarde hay tres chicas que salen de la tasa “normal” que se ve dentro de los estudiantes y en el momento de la socialización no se exponen a pesar de trabajar las actividades, no hablan de esas situaciones por ser de violencia, drogadicción o vivir en calle y es complejo porque en el momento que se va a confrontar con ellas no lo permiten, además

mediar que el estudiante no quiera contar y el hecho de no haber vivido esa experiencia no se sabe qué aportar y lo que siente un estudiante y no quiere contar o como se retoma es difícil y resulta afectándolo a uno. Se reconoce por lo significativo pero es ajeno si no hay una conexión entre lo que se está haciendo, pero no se narra ni se socializa, los décimos se integran entre quien quiere ver plásticas y quizás eso cohibe también el proceso de abrirse a los demás” (P2M).

No obstante, es claro que no todas las circunstancias que se evidencia en un aula de clase están al alcance de los profesores. Eso es precisamente lo que experimentan las practicantes de la María Montessori y en esto, es clave recordar que la de artes no constituye como tal un espacio de terapia para tratar este tipo de problemáticas con adolescentes, pero que como ejercicio de autoreconocimiento si puede ayudar al joven por lo menos a reconocer las razones por las cuales ha optado por ciertos comportamientos y que es lo que los origina. Serán otras instancias e instituciones quienes los ayudaran a salir de situaciones como estas.

3.2.2 Identidad-Participación

Los relatos recuperados en este tema permiten evidenciar también características diferentes según el lugar donde se desarrolló la práctica. No obstante, en términos de las posibilidades que presento cada ejercicio (sea en el cabildo o en los Colegios), se desataca relatos que dan cuenta de reflexiones bases para constituir actitudes

democráticas en los estudiantes.

En efecto, en el caso del cabildo indígena Inga, el asunto pasa por el reconocimiento del otro en cuanto al respeto específico de su cultura, la relación entre iguales y los aportes que puedan realizar a la propuesta de los practicantes: “esas barreras se comienzan a disipar un poco y a generar como una manera de conocimiento como horizontal donde nosotros tanto aprendemos de lo que son ellos y como de lo que nosotros podemos brindar a partir de esas herramientas, entonces no se queda basado como en la herramienta y en lo técnico y que tienen que aprender, ósea, como en el tema sino en la posibilidad de como empiezan a crear ellos esas narraciones o conocerse a través de esas herramientas” (P2C). Este tipo de relación se consiguió gracias a la actitud de los practicantes con los miembros participantes del pueblo Inga desde el inicio, lo cual facilitó el trabajo durante las sesiones que se realizaron: “eso fue como ellos se vinieron a presentar, primero que todo ósea eso fue lo mejor que ellos pudieron hacer con nosotros de la comunidad y también con otros fueron muy amables, también al contactarnos al hablarnos decírnos de una manera tranquila hacernos una presentación de lo que ellos buscaban con nosotros, cuando ya nos hicieron una presentación con todo eso, con todo lo que ellos querían hacer con nosotros, nos incentivaron a que nosotros pudiéramos realizar algunas cosas que de pronto no teníamos conocimiento y ahí fue donde nosotros ya empezamos a divulgar y a tomar el curso de audiovisuales. La manera en la que a uno le llegan eso hace parte de la buena y del buen trato con los indígenas y también lo que nos ofrecieron frente a los audiovisuales era lo que nosotros estábamos buscando, pues porque aquí hacemos eventos, hacemos muchas cosas y nosotros

necesitamos también tomar ese curso para tener ese conocimiento, entonces también fue muy bueno la intervención de cómo vinieron ellos a proponer el trabajo” (E3C).

Aquí lo importante como se ha estado manifestando, es el otorgarle al otro la posibilidad de expresarse desde su sentir, sin atropellamientos y con profundo respeto. Los practicantes en este sentido, lograron entablar una relación con sus estudiantes atendiendo de antemano a sus características como pueblo indígena, enseñándoles un conocimiento técnico para unos objetivos claros que la comunidad tenía: “ellos comienzan a construirse y a crear productos artísticos se podría decir y a manifestarse ante el mundo”(P2C). En fin, lo importante de rescatar es que hubo en la relación de practicantes estudiantes un trato entre iguales, de reconocimiento al otro y de profundo respeto, aspecto este que permitió un objetivo primordial en el trabajo adelantado en el cabildo: “darle voz a ellos para que participen más; nos interesa mucho eso, entonces, como que nosotros no nos quedemos el objetivo hablando y hablando sino que ellos más participen siempre estén participando y siempre estén ahí que sean los que construyan y pregunten que se motive a eso” (P1C).

Por otro lado, en los ejemplos de educación formal, los relatos recogidos dan cuenta de unas practicantes esmeradas por construir acuerdos con los estudiantes de manera que les permitiera tener el mejor éxito en sus clases: “nos parecía como una falta de respeto de que si no llevaban los materiales no podíamos desarrollar la clase como estaba planeada, entonces eso se hizo a partir de charlas con los estudiantes, de preguntarles o indagar qué era lo que sucedía cuando ellos no llevaban los materiales o porque asumían

ellos que no era importante llevar los materiales” (P2M), este tipo de actitudes buscaban no solo comprometer al estudiante con su proceso formativo, sino además, desarrollar valores como el sentido de la responsabilidad. Igualmente, se evidencia una preocupación y una necesidad por escuchar al otro, interrogarlo frente a sus deberes y frente al hecho de hacer un uso responsable de su derecho a educarse: “hablamos con ellos y pues ellos asumieron como la responsabilidad de decir no si, si nosotros no traemos los materiales no vamos a avanzar en nada en la clase y va a ser culpa de nosotros porque ellos querían ver otras cosas, pero nosotras les dijimos si ustedes no traen los materiales como pretende que veamos las cosas si ustedes no ponen de su parte, fue como un consenso entre todos” (P1M).

El truco fue permitirles que se expresaran y que ellos mismos comprendieran lo afectados que se estaban viendo, de esta forma, posibilitar al otro para llegar a acuerdos fue fundamental para lograr el bienestar común. De igual manera, aun cuando es una situación muy elemental, el hecho de reflexionar con los alumnos sobre las dificultades de no realizar una clase por su incumplimiento, involucra al otro y lo compromete con su mismo proceso educativo.

Ahora bien, como igualmente fue percibido en los relatos, esto generó una reacción positiva de parte de los estudiantes: “digamos en muchas clases ellas vieron que muchas personas no se motivaron a trabajar pero al igual ellas seguían preguntando qué quieren que hagamos ósea siempre tuvieron en cuenta que era lo que queríamos nosotros y que es lo que nos gustaba y que es lo que no nos gustaba para cambiarlo y siempre nos

tuvieron como en una parte de prioridad para ellas porque para ellas siempre fue importante lo que nosotros queríamos y lo que nos gustaba” (E5M). Los resultados que percibieron las practicantes de sus estudiantes fue la modificación de comportamientos y cada vez más notorias actitudes de respeto por el otro: “lo que pasa es que antes éramos como más individualistas no” Y lo que hicieron Maryori y Mónica fue como encontrarnos el lado sensible entonces entendimos lo importante que era relacionarnos con los demás y respetar la posición del otro”, (E4M) lo que siente y por supuesto lo que piensa.

En general, es importante destacar la actitud de respeto asumida por las practicantes con sus estudiantes a lo largo del proceso, la cual se basó en especial en ser ejemplo de respeto y tolerancia para ellos, haciéndoles partícipes de su propio proceso formativo y proponiéndoles actividades en donde estos produjeran sintiéndose a gusto, motivados y sin perder la rigurosidad del trabajo artístico: a partir del trabajo con sus propios intereses del trabajo con su propia visión del mundo de sí como que ellos empiezan a darse cuenta de que pueden trabajar a partir de lo que ellos son y explorar que es lo que ellos son, que es lo que a ellos les gusta, en donde es ese mundo en el que viven, porque les gusta esto, porque les gusta lo otro, yo creo que eso ha fortalecido de alguna u otra manera su identidad que los identifica como personas únicas en el mundo” (P2PT).

Los estudiantes por su parte, les da gusto ser tenidos en cuenta y poder realizar trabajo artístico desde sus fortalezas y gustos: “cuando nos ponen actividades nos dan a escoger temas que nos llamen la atención por lo menos dibujo pintura y eso es

interesante” (E9PT), además, las practicantes consideran que generar relaciones horizontales en el aula trae beneficios pero también limitaciones cuando de valorar el trabajo desarrollado por los estudiantes se trata: “al permitir trato con los estudiantes sin tener en cuenta el juego de poderes en el salón, se genera una confianza como la amistad, generando un poco confuso el momento de sacar una calificación, porque entra a jugar el rol del amigo y el de profesor (P2PT). Este es un elemento que seguramente se afinara en la medida que las practicantes van adquiriendo mayor experiencia, lo importante es que ellas mismas reflexionan sobre los alcances y dificultades de su propuesta pedagógica.

Ahora bien, a partir de las cavilaciones que produce el ejercicio docente, identifican un rasgo importante de la construcción de subjetividad: “la escuela es un centro cultural porque es el punto de encuentro donde comparten, juegan y se apropian de la escuela” (P1PT) los estudiantes.

3.2.3 Proyección-Alcance

Los elementos que han sido presentados en los apartes anteriores, logran materializarse o plasmarse (según sea el caso) en las realidades de los sujetos de los grupos a los cuales se dirigieron las prácticas pedagógicas de los estudiantes de artes visuales de la UPN. De esta manera, lo que aquí interesa son aquellas cosas que lograron cristalizarse durante el periodo de la práctica y que han permitido la constitución de

subjetividad política en los estudiantes. Por supuesto, a lo largo de este recorrido ya se han esbozados muchos aspectos de gran relevancia y que van en concordancia con este objetivo, sin embargo, de lo que se trata ahora es de analizarlos a la luz de los alcances logrados.

En efecto, los relatos rastreados dan pistas del significado que tuvo el trabajo desarrollado por los practicantes con los estudiantes de los Colegios Pablo de Tarso y María Montessori y con los integrantes del cabildo indígena Inga. A propósito, sobre este último, los practicantes indicaban que lo más importante es que: “ellos comienzan a construirse y a crear productos artísticos [...] y a manifestarse ante el mundo” (P2C).

Desde el punto de vista de los practicantes, el producto artístico logrado hasta el momento en el cabildo deja el sabor de que gracias a las herramientas que enseñaron a manejar a los participantes y a los lenguajes que se construyen con las mismas, estos últimos pueden seguir consolidando ese objetivo que se han propuesto de construir sus memorias y rescatar rasgos culturales y tradiciones perdidas: “es ahí cuando esas posibilidades que tiene por ejemplo el video o digamos la fotografía, esos lenguajes es que se queden registradas digitalizadas y que las futuras generaciones tengan eso para reconocer a los otros que ya no están y eso hace la construcción de memoria construir eso que necesitamos para nombrar a los otros y nombrarnos a nosotros mismos, lo creamos nosotros mismo y no otros particulares que están tan alejados de lo que nosotros vemos” (P1C).

Por su parte, el trabajo desarrollado en el Colegio Pablo de Tarso deja reflexiones como la siguiente: “Varios estudiantes en general se les ha notado el interés y el cambio de comportamiento frente a las actividades, mediante dichas actividades hemos podido conocer de sus vidas, un caso específico lo relaciono con una estudiante que está realizando retrato y ha permitido desde el conocimiento de la técnica avanzar en su trabajo y reconocerse y en identificarse con las personas que está retratando” (P1PT). Es evidente que la clase de artes proporciono los medios para que afloraran sentimientos, emociones y reflexiones de tipo más académicas con los estudiantes, sin embargo, no se puede desconocer que hubo tropiezos y fracasos, pues no con todos los estudiantes se tuvo éxito (aun cuando eso es algo normal en el medio escolar por circunstancias específicas que se escapan a la labor docente).

En el caso de la María Montessori, los practicantes planteaban lo siguiente: “eso sí, estamos hablando de un habitar poético y una corporalidad donde el sujeto es el centro de la acción entonces era como generar ciertas reflexiones que permitieran que ellos se hicieran más conscientes de lo que estaban haciendo en la clase porque de hecho era para ellos que se preparaban las clases” (P2M). Los estudiantes por su parte reconocen el aporte que ha estado dejando en sus vidas la clase de artes y los cambios que han experimentado gracias a los ejercicios desarrollados en la misma: “yo por ejemplo les pongo un ejemplo, yo en un tiempo era muy serio mal mirado por decirlo así, y la clase de artes me ayudo en cierta forma abrirme al mundo y a dejar cosas que en serio no ponerme a pensar me hace pensar parece que man tan tonto no porque simplemente no sonrió en vez de estarme amargando por cosas que en realidad no importan, he tenido

un cambio grande ya no miro tanto mal” (E4M), otro manifestaba: “uno se esfuerza por hacer las cosas que le llaman la atención a uno, entonces es algo bueno y tiene uno el apoyo de las muchachas de las profesoras que están con nosotros y de los compañeros que trabajaron con uno” (E4PT).

Se percibe en este sentido que la práctica desarrollada por estas docentes está centrada en crear mecanismos que permiten a sus estudiantes reflexionar sobre sus situaciones y entornos, cuestionarlos y establecer juicios sobre los mismos: “encontramos lo que a él le interesaba mostrar, se volvió más sociable frente a la gente del salón con nosotros se volvió más amable empezó a trabajar de una forma mejor a decirnos realmente lo que quería y es que él tiene algo y es que es una persona muy sincera” (P2PT). Un estudiante indicaba: “mi trabajo me ayudo a encontrar mi identidad, que yo no necesito estar en una cultura para saber que quiero o que pienso yo y también aprendí que uno no toma una foto porque si, no, a fijarse en muchos detalles de la foto a plasmar en una imagen muchas cosas que uno quiere mostrar y que deben ser mostradas” (E3PT). Plasmar en una imagen muchas cosas que uno quiere mostrar es una observación importante en tanto que la técnica en este caso es una manera de trabajo a través de la cual el estudiante utiliza unos procedimientos con el fin de comunicar un mensaje concreto sobre su relación con el mundo. A través de la implementación de una técnica, el estudiante reflexiona sobre su actuar en el mundo, su entorno y los aspectos que lo constituyen e identifican.

En fin, de nuevo la relación de confianza es el mayor reconocimiento que realizan los

estudiantes a sus profesoras practicante y que la sitúan como la causa de su desinhibición: “ya hay una confianza mayor, las profesoras lo que hicieron fue liberarnos de muchos nudos de muchas ataduras que teníamos y abrimos más hacia el mundo, hacia lo que uno puede mostrarle al mundo, lo que uno es y no lo que uno trata de ser” (E2M). Es lo que como sujetos pueden llegar hacer, así sean cosas pequeñas que transforman su vida y que les da un horizonte que les permite soñar.

Para las practicante, el hecho de que un estudiante demuestre su interés y lo que lo motiva, es un aspecto fundamental que determina su movilidad en el mundo. El estudiante que es preguntado desde su atención particular, reacciona con una cierta apertura como se ha mostrado.

3.2.4 Proyección-Promesa

En adelante, la intensión del pueblo Inga es clara, dejar un legado para las generaciones venideras y para los ojos de quienes no hacen parte de su pueblo: “esa proyección hacia el futuro hacia los otros de distanciamiento generacional esas producciones o narraciones visuales, quedan situadas para los otros que vienen y como para los ojos no indígenas para ellos, los blancos pueden verlos y reconocerlos, cómo a través de las producciones ellos. Es como una carta de presentación para ir a otras comunidades indígenas, hacia otras reuniones que hacen en otros países a nivel latinoamericano de comunidades indígenas, estos somos nosotros y como nos

presentamos a través del audiovisual de las representaciones de la danza, de la música, de la medicina de nuestros juegos tradicionales, de la historia, de cómo llegamos acá, cómo somos y se proyecta en el futuro” (P2C).

Los Inga sienten de alguna manera que su cultura y sus tradiciones están amenazadas por su lejanía con el territorio de origen y por la influencia del entorno en el que viven, razón por la cual tienen la firme convicción de construir memoria de su pueblo y que esta perviva para las futuras generaciones: “me parece importante como se sitúan cuando ellos ya no estén, cuando el taita Víctor no este, cuando la alcaldesa menor ya no este como eso que ella hizo quedo ahí y lo ven otras personas mucho más adelante, si es una proyección de futuro en cuanto a lo audiovisual el cine el video porque rompe el tiempo es mágico” (P2C). Precisamente, el gobernador de la comunidad en Bogotá por ejemplo decía: “nosotros le dijimos a los profesores que nosotros a veces hacemos reuniones y nos imaginamos tantas cosas para presentar; los niños aprendiendo lenguas y pensamos que nosotros con este taller con este curso podemos nosotros mismos grabar” (E2C).

Sin lugar a dudas: “a través de esa construcción de narrativas audiovisuales que se registran y se quedan ahí otros, como esos jóvenes que están creciendo pueden llegar y pueden ver a través de eso su propia comunidad que a veces el contacto que se pierde entre ellos mayores o los sabedores se puede de alguna manera no es lo mismo, pero a través de lo que ellos proponen pueden llegar a los otros” (P2C). En fin, los practicantes han enfatizado en que su propósito es brindarles las herramientas necesarias para que

inicialmente los primeros participantes del curso puedan manifestarse ante el mundo a través de la creación de productos artísticos. Así mismo, uno de los practicantes manifestaba su propia constitución como sujeto político indicando que: “más allá que ellos aprenda y produzcan sus videos y que ya conozcan un poco más del lenguaje y que entiendan el mundo de otra forma o que ellos se narren, yo lo veo más como la oportunidad de poder hacer un cambio como de entender que soy una persona que está generando un cambio dentro de una comunidad, dentro de un proceso dentro de una problemática que estoy problematizando algo para mí. Ya eso es la parte de satisfacción, ahí es como yo me veo como profesor intentando hacer un cambio así sea chiquitico” (PIC).

Por otra parte, respecto a los estudiantes de la educación formal, como se ha denominado hasta el momento, quedan elementos gratificantes del trabajo realizado por las practicantes, pero también un sin sabor por la impotencia de no poder intervenir con éxito en casos de estudiantes con problemáticas específicas que suelen presentarse en el escenario escolar: “hay un estudiante con problemas de drogadicción lo cual supimos por el maestro pero el estudiante no lo ha dicho y queremos ayudar pero no ha llegado esa confianza, ni esa afectividad para hablar y mediar para que salga de la situación o que al menos nos comente la situación”(P1M), aunque pareciera una situación que está al alcance del docente, suele suceder que no siempre se tiene éxito para incidir en las mismas.

La parte positiva es que en la gran mayoría de casos, la actitud de respeto, de comprensión y apoyo de las practicantes, los contenidos desarrollados durante las sesiones, las actividades acordadas con los estudiantes, permitieron que estos soñaran y encontraran sentido a sus producciones, de paso, que sacaran las cosas que tienen en su corazón reprimidas y que necesitan gritar al mundo: “detrás de todo lo que nos enseñaron, digamos no de la libertad que podemos utilizar en los materiales sino en el hecho de conocernos a nosotros mismos uno puede pintar por pintar, pero esa no es la idea del arte, la idea del arte es expresar algo a través, detrás de esa pintura expresar nuestros sentimientos, expresar un mensaje que uno quiera llevar a la sociedad, entonces es básicamente eso lo que ellas nos dijeron plasmen un mensaje detrás de cada obra de arte no solamente pintar porque pintar por pintar lo puede hacer cualquiera” (E2M). El punto aquí es el permitirles soñar a partir de formas de expresión artística, pensar en un mundo mejor, por lo menos el pequeño mundo de ellos.

4. CONCLUSIONES

En el presente apartado se abordaran de manera puntual, los elementos más significativos identificados en el abordaje investigativo realizado. El proceso narrativo construido a través de los relatos y las intervenciones que realizaron los participantes de los mismos en la investigación, son el sustento de base del cual se identifican los hallazgos que permitieron reconocer las características del fenómeno de constitución política desde las prácticas pedagógicas realizadas en la LAV.

Para establecer un orden del apartado, se establecen tres momentos que corresponden a los tres objetivos del proceso investigativo, a saber: comprender desde la teoría los elementos constitutivos del concepto práctica pedagógica, comprender qué se entiende por constitución de subjetividad política y evidenciar la forma en que se promueve la constitución de subjetividad política en los estudiantes a cargo de los practicantes. En este orden respectivo se establece un primer abordaje acerca de las comprensiones de la práctica pedagógica que soportan el desarrollo de esta investigación, a la luz de los hallazgos encontrados en el análisis de la información; segundo se abordará la comprensión que se establece desde los casos de prácticas pedagógicas, alrededor de la constitución de subjetividad política; y como tercer punto, se indicarán las formas en que se promueven la constitución de subjetividad política desde los practicantes de la LAV.

4.1 Sobre el Concepto Práctica Pedagógica

En el grupo trabajado, se puede considerar que las prácticas representan el lugar de exploración sensitivo, de auto-afirmación de lo que somos como humanos, donde nos enfrentamos a los contextos y se disponen todas aquellas herramientas que permiten un reconocimiento real de los asuntos propios de la enseñanza. Se evidencia en las narraciones de practicantes la concepción de la noción de práctica como un lugar de confrontación y de reconocimiento de lo real, de reconocimiento del otro y de actuación sobre el entorno.

Los practicantes abordados entienden la práctica como una acción reflexiva, que afirma tanto las nociones disciplinares, como la propia subjetividad es decir como objeto pedagógico-artístico y como postura existencial. La primera atiende a los dominios del saber que el practicante explicita en su ejercicio profesional, al conjunto de nociones prefiguradas de un campo determinado y que le permiten acumular cierta experticia. Esto se evidencia con claridad en las apuestas que los practicantes establecen a la hora de explicar la relación entre el saber artístico y el saber pedagógico. La segunda, se visibiliza cuando el practicante establece una postura existencial de su accionar pedagógico ya que incorpora en el desarrollo de su hacer la sensibilidad, la intuición, la exaltación, la inquietud, la capacidad de observación, de exploración y conocimiento del entorno social y natural. La práctica pedagógica entonces se constituye en eje central del proceso auto-afirmativo del practicante, por cuanto busca construir el pensamiento práctico-reflexivo, más allá de comprobar la teoría; el estudiante construye conocimiento

a través de posturas de indagación acerca de la enseñanza, es por ello que las acciones emprendidas por éste se entenderán como experimentales, dado que se realizan con el propósito de aprender de su propia experiencia.

Según lo anterior, la práctica existe en una dimensión reflexiva desde los asuntos propios de la *Praxis* y es abordada desde la utilidad evidente de las nociones situadas que les permiten a los practicantes estructurar una acción pedagógica cada vez más especializada, esto desde la inclusión del Practicum, como un referente auto afirmativo.

Las prácticas también son reconocidas por lo practicantes como espacios cuyo interés se centra en la formación del estudiante; por lo cuál es necesario plantearse diferentes maneras de evaluación más allá de la valoración sumativa. Esta opción posibilita al practicante un acercamiento a las motivaciones y solicitudes de sus estudiantes. De esta manera se advierte en las narraciones una acción pedagógica motivada en gestionar procesos creativos, divergentes, y sobretodo fruto de la experiencia localizada de cada sujeto que interviene en dicha práctica.

Los asuntos pedagógicos y los asuntos disciplinares propios de las artes visuales, no tienen una tradición conciliadora, y representan para el practicante una disyuntiva tanto conceptual como operativa que no se resuelve sencillamente con la aplicación de técnicas o procedimientos operativos. En este sentido, los practicantes consideran sus prácticas como un espacio que impulsa al estudiante al desarrollo de capacidades para actuar en realidades localizadas.

Los practicantes promueven el ejercicio de sus prácticas valorando en las mismas la posibilidad de que estas sean un factor influyente en la transmisión de la cultura. En este sentido aplican el saber propio del oficio artístico como herramienta disponible. La escultura, la pintura, la fotografía y el audiovisual, son maneras concretas de posibles intervenciones y reflexiones de la realidad inmediata de los estudiantes.

Al parecer, en la mayoría las instituciones se asume el proceso de formación artística como una acción transversal asociada a la construcción de valores y la formación integral en los estudiantes; es así que o bien los asuntos propios de la práctica en artes visuales se resuelven por fuera del currículo, o se integran como apoyo didáctico en diferentes espacios formativos; y es precisamente aquí que el practicante debe resolver de manera situada los asuntos propios de su desempeño educativo.

Otro elemento es la falta de espacios y recursos para el diseño de acciones de gran impacto en las instituciones, lo que vuelve la mirada sobre el fortalecimiento de la creatividad en los estudiantes más que en el desarrollo efectivo de técnicas o el uso de instrumentos propios del campo.

Se evidencia que la práctica pedagógica de los estudiantes de la LAV, se desenvuelve en medio de un ambiente reflexivo, temporal y situado, adecuándose a la realidad de cada grupo, ya que es casi imposible identificar dos prácticas similares, aunque estas se desarrollen en la misma institución con estudiantes del mismo nivel.

Del mismo modo la práctica es entendida desde los practicantes bajo una premisa de comprobación si se quiere o de acercamiento a la excelencia, En este sentido, los practicantes consideran que su acción docente siempre es susceptible de mejoras y de cambios. La práctica pedagógica es una apuesta sobre al cual siempre hay una dinámica de renovación y movilidad.

Por lo anterior se puede indicar que el abordaje acerca de las condiciones de la práctica pedagógica en artes visuales incorpora para sí, dos elementos fundamentales, primero, está dirigida a fortalecer los ámbitos personales de los estudiantes y segundo, se halla soportada por las experiencias de quienes participan en ella; por supuesto el equipo de investigación entendió que al afectar la dimensión personal de los estudiantes afectaba la constitución de su propia subjetividad, elemento que no se pueden evidenciar con los productos objetuales producidos en los diferentes espacios académicos, estos se hallan en la construcción narrativa de los mismos.

4.2 Sobre la Constitución de Subjetividad Política

- La subjetividad política se entendió de manera inductiva desde cuatro de los escenarios planteados por Ruiz y Prada, a saber, -narración, -alcance, -participación y -promesa, estos cuatro aspectos constituyeron el eje central del desarrollo de la recolección de la información, y se plantean con mayor detalle en el capítulo referido al marco teórico, sin embargo

aquí se pueden identificar las maneras concluyentes de la comprensión de la subjetividad política para los casos estudiados.

- La identidad, se encuentra situada en las narrativas de los participantes como el mecanismo de expresión por naturaleza de la propia mirada, estas adquieren diferentes perspectivas, según la situacionalidad de las mismas, es decir, se observa como el carácter institucional donde su origen constituye un factor determinante. Para el caso de las instituciones centradas en lo escolar, como son los casos, Pablo de Tarso y María Montessori, las historias personales que se refieren en las narrativas, consolidan las relaciones intersubjetivas de los participantes, y conforman algo cercano a lo que establece Ruiz y Prada cuando mencionan que la subjetividad depende de la conjunción de lo extraño y lo propio. En escenarios cuyo principio organizativo está guiado por procesos comunitarios, siendo en el presente estudio, el caso del Cabildo Inga, se ha identificado un principio orientador desde la necesidad de afirmar lo que se es, desde lo colectivo. Es necesario establecer un relato común que identifique los puntos de encuentro con la propia comunidad, es decir, la identidad aunque puede ser entendida desde procesos singulares, cobra mayor fuerza cuando es motivada por el deseo de identificar lo propio colectivamente.

Los mecanismos de visibilización de construcción de la subjetividad dados en las prácticas pedagógicas referidas en el presente estudio, muestran como el conocimiento audiovisual como técnica desarrollada desde el saber artístico, es un tipo de operatividad que permite construir narrativas y recuperar memoria.

Otra característica importante de la identidad, presente en los relatos de los participantes, hace referencia de manera directa al concepto de ciudadanía. Esta se ve reflejada en el fin que plantea el practicante con respecto a la elaboración de productos visuales realizados por sus estudiantes. El fin de los mismos coincide con darle voz al estudiante, y desde allí, dar campo a un proceso de afirmación subjetiva que se instaura en el dialogo y en la construcción de acuerdos en los escenarios formales en los que se presentan.

Por otro lado, el alcance se puede identificar con claridad en el caso del Cabildo Inga, cuando se establecen medios artísticos que permiten proyectar a la comunidad en diferentes horizontes. Se puede entender que el producto artístico es un vehículo que permite, tanto el emerger de la propia voz, como el medio efectivo de proyección hacia otros miembros de su comunidad próxima.

4.3 Sobre la Promoción de la Constitución de Subjetividad Política en los Estudiantes o participantes de la práctica a Cargo de los Profesionales en Formación

En los apartados anteriores de estas conclusiones, se identificó que las prácticas pedagógicas en artes visuales, promueven la subjetividad política en los estudiantes, aspecto que es dependiente de la forma en que se aborde el proceso disciplinar, el modelo de enseñanza, formal o no formal, y otros aspectos que pasan por el reconocimiento intersubjetivo de quienes participan en dichos procesos; sin embargo el presente estudio identifico cinco aspectos necesarios para la constitución de las subjetividades que se mencionan a continuación como parte final de las conclusiones:

4.3.1 La imagen, la visualidad y el arte como dispositivos para el reconocimiento de sí

El reconocimiento de la dimensión disciplinar, en esta caso el trabajo sobre la imagen y la visualidad, como estrategias para acercarse al la afirmación personal, mas que un desarrollo vinculante desde la perspectiva de la cualificación técnica, permite entablar aperturas, para que el estudiante se reconozca críticamente desde una mirada auto reflexiva; así, las narrativas analizadas confirman la existencia de tres perspectivas de análisis para el fortalecimiento de la subjetividad: el lenguaje artístico como mediador; nombrarse desde una perspectiva singular y; el fortalecimiento critico de la producción de la cultura visual. Se percibe la posibilidad de una acción artística desde la

comprensión primigenia del arte como lenguaje vinculante y enunciador de realidad, esta noción supera la idea de la estética sólo como patrón de belleza, o contingencia de lo aceptable; es mas un reconocimiento de un lugar de enunciación propio, una promoción del estado de crisis frente a lo que regularmente se entiende cómo dado, en ultimas una deslocalización del yo desde el enfrentamiento con la posibilidad de la propia creación.

Si se mira más atentamente este aspecto, se observará un distanciamiento con los modos tradicionales de enseñanza; el educando es considerado inferior para la creación, su papel formativo es replicar conocimientos hasta tanto pueda llegar a la madurez intelectual para tal abordaje; aquí los estudiantes-practicantes asumen un cierto desprendimiento de la noción de creación como un acto de supremo desarrollo intelectual, para acercarlo a la acción sobre el afianzamiento del yo.

Otro aspecto que es consecuencia del empleo de las técnicas artísticas para la propia comprensión del mundo, se sustenta en la posibilidad de desnaturalizar los modos como se ha dado a entender al sujeto, para darle prelación a la comprensión de los fenómenos que los rodea y más aún, la posibilidad de intervenir en dichos fenómenos.

Se reconoce que el fin último del proceso de enseñanza desde las Artes Visuales es la creación de espacios para el rescate de la propia voz; esto es posible desde la instauración de un modo de pensar la educación como práctica narrativa, que se actualiza y compromete con el afianzamiento de panoramas críticos para la afirmación

del sujeto. De establecer vínculos, con los otros desde su propia mirada, esto implica la clara necesidad de narración desde el punto de vista localizado.

4.3.2 Fomento de la expresividad artística, como afirmación de la propia subjetividad

El segundo elemento planteado como condicionantes para el desarrollo de una subjetividad política, es el fomento de la expresividad; mientras que en el primero se habla de la función importante en la concepción de los fines del abordaje educativo centrado en las artes, en el presente apartado se presentan algunas consideraciones sobre la afirmación de la propia subjetividad.

El reconocimiento de que en cada acto humano se puede leer una cierta historicidad, va más allá de la simple ubicación del objeto en una determinada época. La lectura del arte consolida un pacto de reconocimiento de lo que soy en un contexto determinado.

Así mismo, se resaltan como condiciones de la constitución de la subjetividad dos elementos de trascendencia didáctica invaluable: la libre expresión como condición de la creación y, el trabajo artístico desde la auto-narración.

4.3.3 Promoción del cambio personal como fin del desarrollo educativo desde las LAV

Como tercer aspecto se identifica la transformación del propio lugar de enunciación, ya que a través de un proceso centrado en el rescate de la propia voz y de un lugar de enunciación, los estudiantes respondieron reflexivamente, incorporando acciones de fortalecimiento de si.

El inter- cambio personal también incluye la estructuración de un nuevo modo de ver su realidad y por ende de proyectarse.

4.3.4 Reconocimiento y respeto de la singularidad como principio del acto educativo desde las artes

El cuarto aspecto señalado en cuanto a la constitución de subjetividad, demanda mas una actitud del docente, un cambio en las relaciones de poder establecidas al interior de los escenarios educativos, y se sustenta en la creación de ambientes de respeto, confianza, reconocimiento de la singularidad, y construcción y mantenimiento de acuerdos; estos elementos, manifiestan los practicantes, son las condiciones posibilitadoras de un trabajo que permita el buen desarrollo de las prácticas pedagógicas.

Se observa con claridad el peso significativo que los estudiantes dan a un espacio de dialogo fortalecido desde la estructuración de escenarios de confianza; por supuesto, en el caso del cabildo indígena, este reconocimiento de las particularidades propias de

su pueblo, constituye un posicionamiento de su cultura y comienza a marcar el escenario donde el respeto por la diferencia y por lo extraño es reclamado.

4.3.5 El arte como reconocimiento del otro

Uno de los elementos de mayor importancia consiste en entender la disciplina artística como un mecanismo de gestión para la comprensión del mundo y la estructuración de una identidad cultural. A través del fortalecimiento de la memoria se privilegia una construcción particular del ser que responde a su historia, intereses, proyecto de vida, anhelos, valores, su pertenencia a una cultura. Desde esta construcción, el individuo alcanza una posibilidad de reconocimiento del otro. Del reconocimiento de sus propias características se gesta la posibilidad de reconocer la diferencia y la constitución del otro.

4.3.6. Limitaciones y prospectivas

Al concluir la presente investigación, cabe señalar algunos aspectos que redundan en evidenciar algunas limitaciones de la misma. En primer lugar, las contingencias dadas en los momentos establecidos para la recolección de información y aplicación de instrumentos, prolongó y varió los tiempos establecidos para la misma, con lo cual se afectaron algunos plazos establecidos en el cronograma inicial. De la misma manera, las dificultades para consensuar horarios que permitieran la asistencia esperada, condujo en una ocasión a afectar el transcurso normal de los grupos de discusión pues se contó con

una participación levemente menor, en el caso de un grupo. Finalmente, en el proceso de entrevistas con los estudiantes de los practicantes de la LAV que participaron en el presente estudio, se percibió dificultad para acordar con una institución educativa acuerdos con respecto a los horarios escolares dispuestos para realizar trabajo de campo. Cabe mencionar que la dificultad no fue finalmente un impedimento para realizar el procedimiento esperado.

Desde la perspectiva de los aportes de la investigación, se evidenció un fuerte proceso de reflexión sobre las disposiciones y planes de estudio que ofrece actualmente la LAV. Los participantes del presente estudio, manifestaron interés en obtener información del presente estudio, con el fin de identificar posibles aportes a la estructura curricular de la LAV. De la misma manera, el presente estudio, se consolida como un posible punto de partida de los estudiantes de la LAV, ya que cuenta con información preliminar de base para abordar otros procesos de investigación, ubicación y acercamiento a campos específicos de problematización que permitan precisar indagaciones de la realidad de la LAV.

LISTA DE REFERENCIAS

- Ander-Egg, E. (1999). *El taller como alternativa de renovación pedagógica*. Río de la Plata: Ed. Magisterio.
- Ander-Egg, E. (2003) *Métodos y técnicas de investigación social IV. Técnicas para la recogida de datos e información*, Buenos Aires: Lumen-Hvmanitas.
- Aristóteles. (1988). *La política*. Madrid: Gredos
- Arendt, H. (2006). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Alianza.
- Barragán, D. 2012. *Subjetividad Hermenéutica. Su constitución a partir de las categorías memoria, utopía, narración y auto-comprensión* Colombia: CINDE
- Barragán, D. (2013). *Cibercultura y prácticas de los profesores. Entre la hermenéutica y educación*. Bogotá Colombia: Universidad de la Salle.
- Bolívar, A. (2013). *Revista electronica de investigación educativa vol 4*. Recuperado de <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bodenmann, C. (1995). *Joseph Beuys / Cada hombre, un artista*. Madrid: Visor Distribuciones.
- Borja, J. (2003). *La ciudad conquistada*. Madrid: Alianza Editorial
- Coller, X. (2005) *Cuadernos metodológicos n°30. Estudio de casos*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas
- Eisner, E. (2002). *Cognición y currículo*. Barcelona: Ed. Amorrortu
- Gadamer, H. G. (1996). *Estetica y Hermeneutica*. Madrid: Ed. Tecnos.
- González, M. M. (2001). *El arte como medio de expresión política*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1972). *Perfiles filosófico-políticos*. Madrid: Taurus.
- Kant, I. (2005). *Crítica a la razón pura*. Barcelona: Taurus.
- Liotard, J. F. (1987). *La condición posmoderna, informe sobre el saber*. Madrid: Editions de Minuit.
- MacIntyre A. (2004). *Tras la virtud*. Barcelona: Ed. Crítica.

- Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Política pública sobre educación superior*. Bogotá: Men.
- Niño, R. (2008). *Cognición y Subjetividades Políticas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, colección estética contemporánea.
- Perrenoud, P. (1994). *El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Ed. Popular.
- Perrenoud, P. (1996). *Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Suiza: Ediciones Morata CL.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó & Mexico.
- Perrenoud, P. (2004). *La práctica Reflexiva En el Oficio de Enseñar*. Barcelona: Grao.
- Perrenoud, P. (2006). *Construir Competencias desde la Escuela*. Santiago: Lom Enicioner.
- Perrenoud, P. (2007). *Pedagogía Diferenciada* (Primera edición ed.). (M. Sautié, Trad.) Madrid, España: Popular.
- Perrenoud, P. (2007). *El oficio del Alumno y el Sentido del Treabajo Escolar*. Madrid: Popular.
- Perrenoud, Phillipe. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia ala regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Ed. Colihue S.R.L.
- Perrenoud, P. (2009). *Los ciclos del aprendizaje*. Bogotá: Ed. Magisterio.
- Perrenoud, Phillipe. (2010). *Los ciclos de aprendizaje. Un camino para combatir el fracaso escolar*. Bogotá: Ed. Magisterio
- Quintero, M. (2009). Las narrativas del mal: investigación de las simbólicas en el desplazamiento forzado. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 54, 9.
- Quintero, M. (2009). *Narraciones, memorias y ciudadanía. desplazamiento forzado*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ricoeur, P. (2003). *Historia memoria y olvido*. Madrid: Ed. Trotta.

- Ruiz, A. y Carretero, M. (2010). *Ética, narración y aprendizaje de la historia nacional*. Buenos Aires: Ed. Paidós
- Ruiz, A. (2012). *La formación de la subjetividad política*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Santos, B. (1998). *Subjetividad, ciudadanía y emancipación. Sobre el capítulo noveno de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*. Bogotá: Ed. Uniandes.
- Santos, B. (2008). *Reinventar la democracia*. Buenos Aires: Ed. Sequitur.
- Santos, B. (1998). *De la Mano de Alicia*. BOGOTÁ: SIGLO DEL HOMBRE.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Torres, A. (1999). Barrios populares e identidades colectivas. *Serie, ciudad y habitat* N°6. Recuperado de www.barriotaller.org.co.
- Vasco, C. E. (1989). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales*. Bogotá: Cinep.
- Walsh, C. (1999). *Cultura, Identidad y Derechos Humanos*. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar. Recuperado de <http://www.uasb.edu.ec>
- Zuleta, E. (1995). *Educación y Democracia. Un campo de Combate. La participación Democrática y su relación con la educación*. Bogotá: ED. Imprelínea Ltda.

ANEXOS

Anexo 1

En la siguiente tabla se incorporan algunos fragmentos del trabajo de campo realizado con los estudiantes seleccionados de la LAV para la realización del presente estudio:

Ejemplo de Entrevista con estudiantes de practicantes
<p>SESIÓN COLEGIO PABLO DE TARZO 31 DE MAYO 2013</p> <p>La invitación es ya les conto Giovanni hacemos parte de la maestría y que necesitamos pues nuestra investigación es en las prácticas de los docentes o de las profes de artes de acuerdo que vamos a hacer les voy a pedir que hablemos duro o nos lo rotamos para que se escuche la voz esto no lo van a escuchar en otro lado lo vamos a transcribir pero para que se nos facilite mejor lo grabamos la idea es que sean claros que sean lo más honestos que puedan porque eso nos ayuda a mejorar la educación y además de eso que pidamos la palabra para que no nos compliquemos de acuerdo, muy bien vamos con la primera pregunta.</p> <p>E: ¿Desde hace cuánto conocen o están con las profes de artes?</p> <p>Iván (P1): desde el año pasado</p> <p>E: ¿Desde el año pasado más o menos, o todo el año, o a comienzos?</p> <p>P1: como a mitad de año</p> <p>E: A ósea que las conocen bien</p> <p>P1: si señora</p> <p>E: ¿Se reúnen cada cuanto con ellas?</p> <p>P: cada ocho días</p> <p>E: ¿Cada ocho días los?</p> <p>P: martes</p> <p>E: ¿Cómo se han sentido trabajando con ellas? ¿Quién quiere contestar?</p> <p>Camilo (P2): la clase es bien porque le explican a uno bien y se toman el tiempo para explicarle a cada uno van pasando por el puesto de cada uno y se toman el tiempo de explicar y dejan que cada uno se enfoque en lo que quiere trabajar y pues es bacano porque uno trabaja uno que uno quiere.</p> <p>E: Ósea no lo imponen</p> <p>P2: no es que lo impongan sino que ellas ponen unos temas y si lo que uno quiere trabajar no está dentro de esos temas ellas lo incluyen para que uno se sienta bien trabajando y presente un buen trabajo</p> <p>E: Oigan, quien más quiere aportar a la pregunta, como se sienten con las chicas las profes de artes visuales</p> <p>Ángelo (P3): pues a mí me parece una clase muy llamativa por que casi nunca nos regañan la forma de ellas hacia nosotras más que como profesoras son compañeras, amigas y nos explican</p>

bien los temas y como dijo camilo uno puede elegir en lo que más o menos le agrada y sea bueno para eso.

E: Chévere muy bien, quien más, claro todos

P2: no son solo clases esta semana que paso tuvimos clase y no fue la clase de siempre que llegamos al salón y cada uno empieza a trabajar sino que esta clase fue didáctica porque salimos a un patio que hay en l parte de atrás un pedacito de patio y pues hubo una actividad chévere como para sentirse mejor y desahogarse con lo que uno sentía y entonces también es chévere.

E: ¿Y cómo les parece la clase con las chicas?

P1: me parece emocionante por lo que nos ayudan a dibujar o hacer dibujo en plastilina nos ayudan a hacer algo nuevo que no hemos hecho en artes.

Luciana (P4): a mí me parece buenas porque he tenido muy buen avance porque yo estoy trabajando retrato y con ayuda de ellas ya los he podido hacer sola y eso.

E: ¿De qué se trata el retrato?

P4: nosotras traemos fotos ellas primero nos pusieron a escribir una anécdota y sobre esa anécdota nosotras hacíamos nuestro trabajo podíamos elegir retratos o demás cosas entonces nosotras traemos fotos y entonces ellas nos daban la base como para dibujarlas nos explicaban y nos enseñaban a dibujar cada parte de la cara y todo eso y yo he tenido muy buen avance

E: Me hacen pensar en muchas cosas pero voy a empezar por lo que tú dices, tú dices que trajeron una anécdota me intereso preguntarles ¿que han visto a lo largo de este año con ellas, como de que se trató, como fue ese primer contacto con ellas, que fue lo que se plantearon y como han sido las clases con ellas?

Laura (P5): pues digamos al principio ellas nos hicieron anotar una anécdota algo que marcara nuestra vida para a base de eso hacer el proyecto de síntesis pero después nosotros elegimos por lo que queríamos ir si por lo que nos gustaba por algo más urbano o por nuestra anécdota y cada quien elegía por donde quería desarrollar ese camino que había escogido y que era lo que quería hacer

E: ¿Que opciones tuvieron, ósea que escogieron sus compañeros o ustedes?

P: grafiti, fotografía, retrato, culturas urbanas, dibujos en plastilina

E: ¿Dibujos en plastilina? no los muñequitos en plastilina

P: Los muñequitos...

Ejemplo de Narrativas practicantes del Cabildo Indígena Inga

SESIÓN DEL 10 DE JULIO DE 2013

E: muchas gracias bueno ¿crees tú que el pueblo Inga se siente amenazado o siente amenazada su cultura en el contexto bogotano?

P: inicialmente no es tanto como amenaza realmente lo que sucede no se si lo podría nombrar así pero lo voy a nombrar así de pronto mas adelante me doy cuenta lo nombro de otra manera yo creo que a manera de híbridos social por así decirlo no es que se pierda se intenta mantener pero es claro que no puede responder a las mismas lógicas es claro tiene que transformarse siempre van a adquirir cosas de lo que ahorita les ofrece la ciudad y su amplias subculturas aunque son poquitas entonces ¿si? Es como un hibrido tienen que responder a eso y de alguna manera no se trata de que todas estas culturas se consuman a la más chiquita sino que por parte yo creo que ellos empezaron a trabajar eso de las narrativas visuales y esto del video no tanto por amenaza sino porque tanto ellos aportan sí que no se consuman y de alguna manera el proceso que se está llevando con el pueblo Inga es como decir estamos adquiriendo tanta cosa de afuera pero pues que pasa con lo de adentro también entonces hay que fortalecerlo claro y no es de

volvamos a lo tradicional no se puede no podría ser posible yo creo que ellos como más bien es como indagar que es ser un Inga ahora en la ciudad y es lo que he repetido en las entrevistas que se me hace importante porque de alguna manera no está la amenaza pero esta la parte del olvido que no tomo como amenazada sino que es muy normal más que todo acá en Colombia que la gente solo tiene memoria para un 5 a 0 contra argentina hay dios si entonces es como eso yo creo que de alguna manera es como el efecto domino ellos logran lo que pueden lograr con el proceso de audiovisuales si empieza a replicar o no a replicar sino que se sigue dando va cruzar más allá de su tradición sino que va a estar fuera de ellos y no va a ser como a ellos sino a vea mire son ellos de ellos y luego somos nosotros si me entiendes ya como que no sé si se apegue de lo que podría ser ahorita Bogotá o alguna ciudad que tenga cabildos indígenas pero esto va a dar construcción y puede que haya más conocimiento y un conocimiento más fiel de lo que ellos son independientemente si lo están haciendo bien o lo están haciendo mal lo están haciendo ellos porque tampoco se trata de rescatarlo todo no creo que se valla hasta allá de la tradición y de volver sino que ellos tienen que responder a unas lógicas de acá y acá adentro tenemos que reconocerlos tiene que haber un reconocimiento para que la educación se mas mejor y menos peor ósea sea válida sea una educación de calidad no solo para un circulo sino para todos yo creo que va por ahí sí se puede dar como lo estoy pensando o a veces como uno de joven es tan optimista pero se trata de soñar

E: huy que bonitas palabras pero yo creo que si yo aria mas allá de esa pretensión o de eso que tu muestras y esos sueños porque me imagino que en Bogotá no solo están esos Inga me imagino que hay muchos otros pueblos indígenas y otras culturas y a través de este trabajo que ustedes proponen seguramente si se hace bien si se trasciende hasta allá pues imagínate puede visualizar no solo a los Inga sino también a muchos otros grupos.

P: si y más que a los grupos porque la vez pasada estaba pensando yo pero porque estoy trabajando con un grupo indígena sabiendo que podría estar un grupo indígena no un pueblo indígena sabiendo que podría llevar ese proceso a otro tipo de proyecto como algo de bajos recursos como antes les había comentado que había trabajado en Soacha en Ciudad Bolívar entonces si se da eso por una parte bien no que se esté rescatando sino que se esté reconociendo de hecho uno no se encarga de eso ellos mismos se encargan de ello uno da como el apoyo el empuje y se apoya uno hay de paso y no solo que se valla hacia los pueblos indígenas y toda esa amplía la gama de pueblos que hay en Bogotá sino que se vaya directamente a los procesos educativos que debe corresponder a la escuela que es donde debería estar este tipo de proyectos

E: y que acoge a tantos pueblos porque tú vas y ves todo tipo de culturas.

P: si es como eso realmente todos están llegando a una escuela pero la escuela no está respondiendo a ellos es como esa estructura antigua con unos profesores modernos y estudiantes postmodernos como que no está respondiendo a nada de eso de pronto todo este tipo de talleres y todo este tipo de procesos es diferente y puede dar algo más que se va a transformar obviamente no se puede replicar siempre lo mismo sino que tiene que transformarse siempre.

E: Me dan ganas de felicitarte porque que trabajo tan ambicioso pero se empieza por ahí desde lo articular y lo sencillo y ojala de verdad lo que hagan sea representativo para ellos y para los demás y para la educación

Ejemplo de Entrevista sobre práctica pedagógica

SESIÓN 16 DE MAYO 2013

E: ¿Cuál es su destreza artística?

P1: la mía va hacia el dibujo, la pintura a cosas más planas.

P2: me interesa el dibujo la pintura pero me inclino más hacia la práctica y la experiencia corporal.

E: ¿Qué pretende potenciar a través de la dimensión artística que utiliza?

P1: interés, que los estudiantes vean que ellos pueden, porque a veces creen que por no tener un conocimiento previo se cohiben, pues piensan que no harán las cosas bien, entonces pretendo generar una libertad de pensamiento, de habla, de escuchar al otro.

E: ¿Tienes una destreza que es el dibujo, pero por medio del dibujo quieres potenciar algo?

P1: seguridad, que se conozcan y que sepan que quieren realizar, reconocimiento del otro.

E: ¿El dibujo para que les sirve?

P1: para que se reconozca a partir del otro, realicen actividades de percepción social, familiar y escolar.

P2: a partir de la experiencia corporal se pueden potenciar varias cosas, no solo personales e individuales, sino sociales y culturales, por medio del conocimiento de uno mismo.

E: ¿Tiene en cuenta para la planeación de sus prácticas la percepción que recibe de sus estudiantes?

P2: creo que eso es muy importante, porque a partir de lo que uno recibe de sus estudiantes las vivencias, se enmarcan los cambios para las clases y las dinámicas de las mismas e incluso generar cambios institucionales e incluso de las clases, teniendo en cuenta el contexto y los conocimientos previos.

E: ¿Una anécdota?

P2: nosotras nunca nos imaginamos trabajar con grafitis, con el rap o el futbol y a partir de ese contexto adaptamos las actividades.

E: ¿Cómo obtienen la percepción de los estudiantes?

P1: la observación, hablando con ellos, estando cerca. En algún momento ellos nos comentaron que no querían seguir trabajando lo que trabajaban con la titular, entonces tomamos eso para la planeación de los estudiantes desde sus intereses.

P2: a partir de las anécdotas, de los dibujos nos dábamos cuenta de sus intereses.

E: ¿De qué manera en el ejercicio de práctica usted plantea que sus estudiantes no solo competencias académicas, habilidades de relación y dialogo con el otro?

P1: en el trabajo grupal ellos identificaban y asumían como las ideas de todos se podían complementar y formar una sola, eso no solo se trabaja a nivel escolar sino que pueden incluso hacerlo en el espacio familiar o con sus amigos.

E: ¿Creen que eso funciona?

P1: si desde la realización de sus proyectos y las interacciones que se generan entre ellos, pues antes había incluso chicos que no se relacionaban por pena o por falta de conocimiento del otro. Se han establecido nuevas relaciones.

P2: el proceso cambia porque antes como método se utilizaba las exposiciones con carteleras, ahora es una socialización a partir de lo que se está haciendo y de los procesos personales siendo consciente de lo que se está llevando a cabo.

E: ¿usted considera que sus prácticas impactan las prácticas de otros docentes de la institución educativa?

P2: para la docente titular que nos abrió el espacio ha sido un poco complicado la forma de trabajo

De nosotras, pues ella es muy académica y le impacta un poco nuestro método.

E: ¿usted considera que sus prácticas impactan las prácticas de otros docentes de la institución educativa? Es decir ellos de alguna manera al verla a usted ¿cambian su acción práctica?

P2: no lo hemos notado, pero supimos que ella retomo un tema que nosotras habíamos propuesto y que ella no había trabajado.

P1: incluso ella nos pidió que realizáramos una actividad con respecto a ese tema porque se

mostró muy interesada frente a lo expuesto. Pero por tiempo no se pudo realizar.

E: ¿nunca se acercado a preguntarles por los detalles de cómo retomar el tema?

P2: desde su autoridad y anejo de grupo como que no lo hace.

E: ¿ella está presente en sus prácticas?

P1: este semestre si se ha presentado en el espacio de nuestra práctica, cosa que antes no hacía.

E: y ¿ustedes se presentan en su espacio?

P1: no, pero los estudiantes nos comentan de su clase, incluso una chica decía que prefería leer un libro a estar en las clases de la profesora titular.

E: ¿Qué es una práctica, como se puede dar u observar su práctica?

P1: Body paint- performance.

P1: es llevar a cabo una teoría desde lo que yo entiendo y comprendo de lo que me enseñaron.

P2: ponerse a prueba frente a algo, frente a la cuestión educativa y experimentar eso.

E: ponerse a prueba como educador y poner en juego una teoría aprendida.

P1: uno se arriesga a ver si lo que uno entendió realmente está funcionando.

E: ¿Cuándo una práctica salió bien?

P2: por la actitud de los estudiantes, porque puede que uno allá hecho una planeación de la actividad y crea que va a salir todo bien pero puede que uno llegue al aula y no se de la actividad por la actitud o por gusto de los estudiantes todo depende del desarrollo.

Ejemplo de Entrevista sobre Subjetividad Política

SESIÓN DEL 10 DE JULIO DE 2013

E: entrevista 10 de julio con Diego Olaya, bien Diego como te estaba contando la idea es que hoy puedas compartir con nosotros las inquietudes que tenemos propiamente hacia la investigación que están adelantando con Andrea que nos puedas particularizar o centrar en el tema de subjetividad política de identidad y de lo que más tu consideres importante para nuestra investigación y que nosotros te podamos aportar a tu investigación desde ese punto de vista entonces la primera pregunta que se me ocurre plantear es ¿si nos podrías contextualizar un poco sobre la investigación que llevan a cabo?

P: inicialmente la investigación empezó individual Andrea tenía su propio trabajo de hecho yo no conocía el trabajo de ella y yo pues estaba trabajando lo mismo ósea sin querer cada vez que íbamos a entregar los procesos o ella no estaba o yo no estaba y yo no sabía que ella estaba trabajando lo mismo entonces yo me centre por mi parte por como a partir de las narrativas visuales los participantes del cabildo del taller que estamos llevando ven en su proceso de narrativas esa parte de la identidad de ser Inga no solo como Inga perteneciente a un pueblo sino ser un Inga ahora ser un Inga en Bogotá correspondiente al contexto y ligado hacia la cultura visual que era inicialmente quería llevar mi proyecto y pues todavía lo tengo pensado desde esos puntos manejar perspectivas visuales identidad y cultura visual como tres campos para poder llevar a cabo el proyecto no sé qué más decir.

E: bueno y entonces que estaba trabajando Andrea ¿los tres mismos puntos?

P: los tres mismos puntos solo que ella en vez de cultura visual estaba enfocándose en educación artística ¿sí? Aunque pues la cultura visual se liga mucho hacia eso digamos desde el conocimiento desde la imagen hay una producción de conocimiento desde la imagen no solo como producto sino desde el mismo ambiente que da la imagen dentro de un contexto y eso crea identidad de alguna manera mientras te está construyendo a ti te está mostrando simbólicamente donde estas creciendo como estas constituyendo tu espacio y de alguna manera eso está afectando la educación lo digo desde la educación porque esas mismas imágenes que se dan en

un contexto aportan a una experiencia de cómo nombrarme y sobre todo ya hablando desde el cabildo que fue cuando empezamos a llevar el trabajo note mucho que había ese vacío en cuanto a las imágenes y en cuanto a la producción que fue como la curiosidad sobre todo de Patricia y del taita que pues querían hacer sus propios audiovisuales estuvo la oferta por parte de nuestro profesor y por una parte estuvo también digamos la oferta o la disposición de ellos de seguir trabajando en eso y conocer más para su propia producción bueno el proyecto entonces ah ahí ya empezó a nacer de pronto mi idea de proyecto porque inicialmente estaba un poco confuso porque estaba generalizando mucho hacia donde me quería dirigir pero finalmente ya encontré el tema de la identidad que se liga al tema de narrativas que de pronto alcanza a tocar o toca mucho el tema de memoria y bueno la subjetividad sobre todo porque como son procesos individuales de alguna manera no me cabía en mi proceso de crear mi proyecto de la subjetividad pero cuando empecé a tocar los temas de cultura visual mejor dicho mostré el tema de subjetividades algo que tú mismo estas construyendo obviamente tu perteneces a un contexto pertenece a ciertas lógicas por así decirlo que en cierto modo hace que generalices cierto conocimientos y ciertas experiencias pero sigue siendo subjetivo entonces la construcción de conocimiento se vuelve subjetiva porque hay una cosa general pero cada mente cada cabeza está generando otro tipo de conocimiento frente a lo que sucede en cada contexto.

E: como su propia individualidad para actuar.

P: estoy dando mucha vuelta porque creo que estoy olvidando algo pero bueno continuemos.

E: ahorita te acuerdas y nos lo dices bueno eh ante o frente a lo que has dicho varias preguntas una concreta ¿Andrea también estaba trabajando con el cabildo esa era su población objeto?

P: mmm si

E: Ok dos ¿en qué momentos como específicos o como nos podrías contar con anécdotas que se ve la creación o el fortalecimiento como de la identidad en estas personas que hacen parte de tu grupo?

P: de alguna manera no empecé a mirarlo así como el fortalecimiento ni de cómo genero identidad porque no creo que la esté generando yo, siento que es como algo que ya está a veces me preguntan ustedes quieren rescatar y no se trata tan solo de o no se trata de rescatar nada se trata de indagar de algo que está pasando entonces claro el contexto para ellos es fuerte de alguna manera es chocante porque viven acá en Bogotá no tienen ósea pertenecen a la cultura al pueblo INGA pero responden a lógicas ciudadanas y responden digamos a todo este tipo de políticas públicas que yo creo que ya habíamos nombrado antes de alguna manera.

E: ¿cómo te ha visibilizado esa parte de identidad que tú nombrabas?

P: bueno ya con ella hablando directamente ya con el proceso me acuerdo que llegaba yo con mis dudas sobre cómo enseñar algo, algo que es como occidentalizado si mi conocimiento occidentalizado del video y de la edición a una población que responde a otro tipo de lógicas y a otra manera de aprendizaje que era como el reto de la práctica pedagógica que era como y bueno como vamos a hacer para enseñar algo a estas personas que responden de otra manera al conocimiento pues entonces ya cuando empezamos a trabajar con el programa nos dimos cuenta que era o siempre tuvimos en cuenta que siempre debía estar transformándose porque las opiniones de ellos eran las que les iba a dar más forma a proceso entonces ya cuando empezamos a trabajar el mismo cabildo gobernador el taita dijeron no es que nosotros no aprendemos de esa manera a nosotros no nos gusta tanto escribir a nosotros nos gusta ya tener el instrumento en mano entonces por una parte estaba como la posición de nosotros que era como no pues si porque no hacemos lo que ellos dicen y por otro estaba la posición de no espere porque nosotros ya tenemos un programa ya a la final yo como que de tanto pensar no sé si alguien más lo pensó así yo dije bueno tenemos que responder a un programa y esto es para un diplomado que se está dando para la universidad y para ellos entonces responder a las lógicas de ellos y también fortalecer esos espacios donde ellos no están produciendo como la escritura y el

dibujo de pronto en el *history board* entonces ya a y de una vez ir a la acción entonces como mezclar esas dos cosas y accionar de una vez y yo huy juemadre entonces ya empezamos a llevar el proceso y decían no nos gusta más hacia la acción entonces empezamos a hacer clases que tuvieran que ver con lo teórico y de una vez a la acción pero como ejercicio mas no como ya cuando tengamos que hacer el video piénseselo como lo estamos desarrollando ahorita que le puede sacar provecho o como lo nombraría usted entonces hubo ciertos o problemas o hubo muchos problemas en cuanto al proceso porque bueno siempre fueron distintos profesores siempre fuimos distintos practicantes los que empezamos a dar los talleres entonces unos llegaban con la idea de que tiene que ser más experiencial y otros con la idea de que tiene que ser mmm y pues ahí uno se da cuenta no pues cada quien tiene su manera de enseñar y su manera de mostrar ciertas herramientas y ellos tienen su forma de aprender y no lo quiero generalizar pero si responden a ciertas lógicas como d que huy no escribir huy no llegar tarde eran como unas vainas como con la puntualidad el trabajo y el compromiso uno llegaría a pensar si uno trabajara en un colegio tradicional no pero esta gente no cumple no saquémosle una mala nota o algo así eso se me pasaba por la cabeza pero ellos responden como a eso cómo hacer para que ellos si lleguen temprano ósea si está bien como forzarlos a eso o cómo hacer para que hagan la tarea está bien que hagan eso o cómo hacer que la tarea no sea tarea entonces yo ya finalmente en las tutorías yo le decía a la persona que yo tenía que dar la tutoría le decía ya que no vamos a hacer trabajo escrito con su merced vamos a hacer una cosa vamos a escribir lo que usted me está hablando usted me cuenta acerca del festival usted me cuenta acerca de las experiencias en la ciudad y en la medicina hagamos como cuentos no le parece más fácil entonces yo cogí la misma herramienta de grabar y empezamos a construir cuentos y era ahí hablando y con la misma grabación era porque tengo por ahí unas grabaciones también le preguntaba usted como se está imaginando el video que quiere que salga entonces empezábamos a grabar y con esas grabaciones la idea era como editar un guion hablado porque ellos van más como hacia la palabra entonces un guion hablado claro primera escena quiero escuchar a claro yo dije esto a si aguanta esto y más que no sería a están produciendo de alguna manera hicieron su *history board* no lo tradicional o lo nuevo sino que a la manera de ellos ósea no nombrarlo sería como la idea entonces de ahí empezó como a crearse el interés porque si hay un proceso de aprendizaje que si se está dando porque ellos retoman todo ese conocimiento que se dio lo tienen en cuenta digamos el hecho de conocer ya los planos y saber más o menos como nombrarlos dentro de una escena o dentro de sus proyectos como no yo quiero un plano general o yo quiero un plano específico en esta parte con un paneo y uno ha si hay un aprendizaje en cuanto al conocimiento que se está dando pero también hay una retroalimentación que es como yo quiero esto pero como vamos a hacer con la herramienta entonces digamos eran ellos como yo quiero grabar de esta manera porque ustedes siempre dicen que la cogen así entonces ya quedo anotado que él va a hacer el que va a tomar la cámara de alguna manera o a responder al arte pero entonces ya no va a ser como a las lógicas de uno sino como a las lógicas de ellos de cómo funciona y ya de cierta manera yo creo que estoy tocando dos temas el tema de la identidad y el tema de la subjetividad y el aprendizaje mediando el aprendizaje por esos dos entonces ellos tienen como un imaginario de lo que se puede desarrollar pero pues también tienen claro lo que quieren ver cosa complicada es llevar la visualidad a la realidad entonces pues eso es como lo primero que se ha conseguido y ya luego ellos comenzaron a comprender de alguna manera de que bueno no se trata solo de hablar sino también de hacer y vieron que la herramienta de escribir también era buena y vieron que el dibujo también aportaba también en cuanto al acomodo pero no lo es todo porque también se creó la herramienta del guion hablado que puede que yo no me la haya inventado pero para ellos fue la herramienta precisa o para algún proceso como hay otros que si respondieron a llevar el guion escrito o el *history board* se me fue el hilo de lo que estaba diciendo estoy un poco perdido hoy.

Ejemplo de grupo focal practicantes de la LAV

SESIÓN DEL 7 DE MAYO 2013

En la presente sesión se realizan una serie de preguntas, las cuales son pertinentes para el desarrollo del proceso de rastreo e investigación, en el marco del desarrollo de la tesis de Maestría en Desarrollo Educativo y Social; esta información que se pretende sistematizar, tiene como eje interpretativo la práctica desarrollada por ustedes (...) y para ello se diligenciará un formato de consentimiento del trabajo el cual garantiza que los participantes están de acuerdo en hacer parte del proyecto y además que se puede hacer uso de la información suministrada.

Grupo focal (descripción de los participantes)

Catalina Quitian (P1); se encuentra cursando noveno semestre de la licenciatura, tercer semestre de práctica en el sector de Ciudad Bolívar en el colegio gimnasio real de Colombia (I semestre 2013) anteriormente asistió a práctica en el colegio Pablo de Tarso (2012 I y II) y es su segundo año trabajando en el proyecto de grado.⁴

Oscar Morales (P2); noveno semestre de la licenciatura, tercer semestre de práctica, realiza su práctica en el colegio gimnasio real de Colombia y ha trabajado en su proyecto de grado 2 semestres.

Astrid Torres (P3); noveno semestre de la Licenciatura, realiza sus prácticas en Bosa en el colegio Pablo de Tarso

Sorangela Bautista (P4)

Yesmina Urrego (P5); noveno semestre de la licenciatura. A pesar de no haber inscrito práctica en el semestre actual cumple con la asistencia y el trabajo en este lugar en el que lleva tres semestres, su proyecto de grado (cuerpo e identidad en el adolescente) en el cual ha trabajado ya por dos semestres está ligado a su proceso de práctica y corresponde a la labor que realiza en este colegio.

Entrevistadores (E): La motivación por realizar este proyecto es en primera instancia, se inscribe en la línea de investigación de educación de la Maestría, y en la cual se ha planteado el siguiente problema de investigación *¿de qué manera las prácticas pedagógicas que realizan los practicantes en la licenciatura de artes visuales de la universidad pedagógica nacional promueven la constitución de sujetos políticos en sus estudiantes?* Y de la misma forma este será el tema que centre los conversatorios que se tendrán en diversas sesiones.

ENTREVISTA

E: *¿Por qué surge la idea de realizar este proceso en Silvania?*

P1: Primero por la tesis, en donde en primera instancia debíamos hacer una recolección de datos y la idea era considerar el trabajo de tesis y práctica como uno solo, pero no fue evaluada y por ello son dos procesos diferentes donde la práctica es realizada en el colegio Gimnasio Real y el Proyecto en Silvania.

E: *¿Cómo describen el contexto en el cual ustedes se desenvuelven en la práctica?*

⁴ Educación artística rural el cual se lleva a cabo en otro espacio académico: Silvania. Asisten los días domingo.

P1: Es el colegio Gimnasio Real de Colombia, una institución privada, que tenía un convenio con el distrito para recibir niños, pero el convenio se terminó y la población se redujo, los niños que se encuentran son los que tienen la capacidad de pagar el colegio. Ubicado en la periferia de la localidad de Ciudad Bolívar.

E: Pero, porque no más bien hablarnos sobre el contexto o la población con la que están trabajando su proyecto de investigación, o sea su trabajo de grado. Porque si bien ustedes están desarrollando su práctica en el colegio Gimnasio Real, particularmente nos interesa saber sobre la población con la que están desarrollando su investigación.

P1: la investigación la estamos realizando en Silvania inicialmente en una vereda que se llama Panamá Bajo. Es los fines de semana y trabajamos con los niños de la vereda que asisten voluntariamente. La mayor parte de los niños son estudiantes de la escuela de la vereda y son niños de 7 a 12 años, es un contexto rural y la mayoría de los niños viven en ese sector, vienen de fincas cercanas donde sus familiares son cuidadores no son casas o fincas rentadas, ni propias, sino de las cuales cuidan.

P2: y son pocos los que se dedican a realizar actividades agrícolas. Como para determinarlo como netamente rural.

P1: El ambiente pues es rural pero (los habitantes) se dedican más a administrar las fincas a cuidarlas más que dedicarse al cultivo o la ganadería.

P2: y los chicos recorren prácticamente todo a pie por que es alejado un poco del casco urbano. Vamos los sábados nos quedamos acampando en la escuela y madrugamos a hacer las actividades con los chicos.

E: ¿se quedan a acampar?

P1: si, primero por reconocer el contexto y segundo por cuestiones de movilidad por que los domingos es complicado llegar allá.

P2: además porque nos gusta viajar y aventurar.

P3: Yo estoy en el colegio Pablo de Tarso está ubicado en Bosa Piamonte, colegio distrital mixto, tiene tres jornadas y un enfoque empresarial. El proyecto de grado está ligado a la práctica, llevamos realizando la práctica allá un año y medio, la docente nos facilita el espacio de clase llamado diseño. La docente es muy amable y no da una temática exacta sino que nos permite realizar nuestro proyecto como queramos. Trabajamos con octavo y noveno y las edades oscilan entre los 14 a 18 años. Son niños de la localidad, la mayoría pertenece a las barras bravas, viven muy interesados en el deporte sobre todo en el futbol y dentro del grupo de estudiantes reconocimos a algunos con problemas familiares fuertes.

P4: En relación con el contexto este semestre empezamos con unas anécdotas que dieron cuenta de su entorno sus problemáticas familiares y problemas de drogadicción y desde ahí pudimos hacer un análisis.

Ejemplo de Narrativas practicantes del Colegio María Montessori

SESIÓN DEL 03 DE JULIO DE 2013

P1 (Mónica): desde la segunda pregunta que es ¿cómo generar actitudes de respeto entre los estudiantes y de este con el docente? desde que empezamos nosotras la práctica digamos se presentaban un poco dificultades frente a que los estudiantes no llevaban a veces los materiales no tanto como el respeto de sujeto a sujeto porque si digamos esa era como un acuerdo al que habíamos llegado algo tan básico como las personas que estén hablando nosotros debemos escucharlo pero entonces y nos parecía como una falta de respeto de que si no llevaban los materiales no podíamos desarrollar la clase como estaba planeada entonces eso se hizo a partir

de charlas con los estudiantes de preguntarles o indagar que era lo que sucedía cuando ellos no llevaban los materiales o porque asumían ellos que no era importante llevar los materiales en ese caso

E: y Mónica ¿por qué se daba eso tu qué opinas?

P1: porque yo creo que en parte porque en las primeras sesiones los estudiantes no tenían como muy claro hacia dónde iba dirigido que era lo que nosotras estábamos haciendo y ya por parte de incumplimiento dicho por ellos mismos si se olvida o no anotaban o creían que pues las primeras clases cuando llevaban materiales nosotras llevábamos como un plan B entonces bueno sino hay esos materiales vamos a trabajar alrededor de otra cosa entonces eso ya se había vuelto costumbre sino llevaban algo siempre hay algo para hacer entonces creo que era por mas incumplimiento de ellos entonces ellos

P2 (Maryori): ya están acostumbrados a que los estén arriando entonces lo que ellos decían en la entrevista nosotros en ningún momento los condicionamos con la nota entonces digamos que fue algo más fresco a que si nosotros les hubiéramos dicho si ustedes no traen materiales nosotras les vamos a poner mala nota digamos que en un principio si lo hicimos pero por tantear terreno pero digamos que ya tampoco respondieron a eso sino hasta que como Moni dijo hablamos con ellos y pues ellos asumieron como la responsabilidad de decir no si, si nosotros no traemos los materiales no vamos a avanzar en nada en la clase y va a ser culpa de nosotras porque ellos querían ver otras cosas pero nosotras les dijimos si ustedes no traen los materiales como pretende que veamos las cosas si ustedes no ponen de su parte fue como un consenso entre todos

E: pero Maryori ¿tú ves eso como algo que posibilito las estrategias desde los talleres o las intervenciones de artes visuales del trabajo que ustedes hacían con artes visuales o es una estrategia que en cualquier momento que cualquier profesor puede desarrollar?

P2: ¿el hablar con ellos?

E: no solo el hablar sino ese conjunto no sé el llegar a la cercanía lo permitió el trabajo de ustedes en artes visuales o de alguna manera es algo que es solo habilidad del docente.

P2: pues digamos que eso también se evidencia en la entrevista que les hicieron a ellos y es la confianza que ellos mencionan ahí nosotras les brindamos confianza y a partir de eso como que se sintieron más cómodos y les permitió pues llevar los materiales que era un compromiso de ellos y pues compartiros lo que ellos pues en su diario vivir es lo que viven valga la redundancia y pues a pesar del principio de la falta de materiales y ese cuento ellos estaban comprometidos con la clase llegaban a la clase puntuales participaban digamos que eso también hace parte de ese proceso de aceptación y de confianza con los estudiantes entre ellos y nosotras y entre ellos mismos.

P1: además siempre se está hablando del sujeto como el centro de la acción entonces si ellos incumplían con materiales eran ellos mismos los que se veían afectados entonces era como generar eso si estamos hablando de un habitar poético y una corporalidad donde el sujeto es el centro de la acción entonces era como generar ciertas reflexiones que permitieran que ellos se hicieran más conscientes de lo que estaban haciendo en la clase porque de hecho era para ellos que se preparaban las clases.

E: hablemos un poquito del habitar poético su mercedes decían la última vez que nos encontramos que realmente les interesaría saber si ese habitar poético lo había entendido los estudiantes al leer las entrevistas al mirar un poco lo que ellos decían ¿que encontraron?

P1: digamos que ellos tienen claro que estamos trabajando el habitar poético y la corporalidad la corporalidad digamos que la entienden más en cuanto a lo corpóreo más que a la corporalidad en cuanto a la interiorización de conceptos.

P2: pues ellos hablan mucho de la experiencia en sí que tienen como sujetos del recuerdo hablan Mucho, pero digamos como la idea básica que ellos tienen y como el recuerdo la experiencia y todo lo que ellos viven pueden convertirlo en una obra de arte porque ellos lo nombran así una

obra de arte.

P1: el habitar poético lo hace más referente a la expresión ósea todo lo que ellos han vivido como lo pueden expresar.

P2: exacto pero pues ya el habitar poético tiene como un sentido más filosófico pero la manera en que nosotros llevamos a los estudiantes a los conceptos fue precisamente llevarlos a pensar a sí mismos en un principio cuando les presentamos el silabus fue confuso para ellos decir que es el habitar poético que es la corporalidad entonces buscamos la manera de lo que fuera tan macro volverlo micro para de ahí comenzar a trabajar entonces primero como que establecimos como la base, que era bueno hablemos de sus experiencias y cuando ustedes hablen de ustedes mismos vamos hacer que eso tenga un trasfondo que sería hacerlo más consciente si hay una experiencia y sucede por algo esa experiencia entonces vamos a reflexionar a partir de eso.

P1: y a partir de eso crear otra que es como lo llaman ellos ahí que fue digamos el trabajo que hicimos de piedra palo y pita que era como ellos reflejarse ahí una característica algo así de experiencias vividas que ellos ya hayan tenido y que la reflejen en algo en la actualidad como eso que ellos ya han vivido les ha permitido a ellos ser lo que son ahora ósea una cosa es lo que yo puedo hacer de mi hoy y otra cosa es lo que pueda ser de mi mañana entonces como eso el pasado de ellos les ha ayudado a hacer las cosas que hacen de tal manera y no de otra.

Ejemplo de Narrativas practicantes del Colegio Pablo de Tarso

SESIÓN 25 DE JUNIO 2013

E: Lo que les deja haber escuchado a sus estudiantes y un poco haber leído sus experiencias de lo que significaría la conformación de la subjetividad política en sus prácticas si se alcanza a evidenciar o no se evidencia de ninguna manera esa es como la idea que podamos dialogar un poquito sobre todo teniendo en cuenta esas lecturas posteriores de ustedes.

P1 (Astrid): Bueno ósea antes de eso cuando leímos las entrevistas nos dimos cuenta que hay muchas de las cosas que nosotros nos preocupábamos como que a ellos les interesara ¿sí? que no fuera obligación Yo creo que eso se evidencia ¿sí? es chévere saber que ellos reconocen que estamos haciendo eso y que no se sientan obligados ni nada sino que lo están haciendo desde sus intereses que nosotros notamos importante en eso ósea eso para educarlos a ellos eso es algo o bueno cuando leímos que me pareció más relevante.

E: si y que fue lo que le indico eso, que para ellos era relevante lo que ustedes estaban haciendo

P1: la relación con la familia digamos hay unas personas que se enfocan más hacia la familia y otros a lo social entonces los que trabajan familia que vieran más importante a unas personas de su familia que se identificaran con ellos los que trabajan la parte social digamos culturas urbanas o el grafiti de identificar una problemática social y sentía que era necesario hablar de ella porque en su vida lo consideran importante.

P2 (Solangela) : o de pronto respecto a su contexto dentro de su contexto que ellos mismos lo decían ahí que lo ven en las calles de pronto cuando hablamos de drogadicción y esas cosas pues como que ellos lo evidencian en su propio contexto y así mismo vino la necesidad pues como de expresarlo y pues también respecto a lo que ellos decían de lo que consideraban importante de la educación que de pronto cambiarían un poco o pondrían como más didáctica esa educación tradicional que ellos tienen y que ellos dicen que si les parece como importante la didáctica y como que sean cosas más interesantes que se acerquen hacia sus intereses y contexto que lo tradicional que llega el profe y llena el tablero y hace taller o les pone una actividad les revisa la tarea y ya sino que de pronto ir más allá entonces es una posición que ellos tienen bien interesante que se evidencia ahí es una posición social de ellos que me parece que esto es así o debería ser así **E:** ahorita ¿ustedes pueden decir que su práctica pedagógica les transformo en

algo la vida a sus estudiantes?

P1: pues algo si pues porque muchas veces las cosas que ellos hacían o digamos hay alguno que ha hecho el comentario que con nosotras siente alguna confianza para expresarse bien que se siente el mismo lo que yo te decía ahorita que no se siente obligado y esas cosas nuestra forma es coger e identificar las cosas que realmente consideran importante en su entorno ósea si permitió que de alguna forma identificaran si uno piensa que cuando trata identidad pues que se conozcan y quisiera hacer maravillas pero digamos eso que encontramos aunque fueron cosas pequeñas fue un paso si existió el paso que nosotros queríamos que nos dieran.

P2: pues yo creo que de pronto no ser tan ambiciosas y decir que los transformamos y la identidad cambio del cielo a la tierra pero si de pronto a su vida personal de pronto si hubo algún clip si hubo como alguna unión con lo que ellos estaban pensando como que pudieron reflexionar acerca de su contexto personal como su contexto del salón que se dieron cosas importantes en el salón ellos de pronto decían en las entrevistas no es que la actividad de los huevos que para ellos fue reimpactante.

P1: hablaron de esa pero en toda la...

E: ¿perdón cuál fue la actividad de los huevos?

P2: la actividad de los huevos fue bueno nosotros les llevamos unos huevo llenos de pintura para que ellos pudieran estrellar contra la pared y a partir del huevo que estrellaban tenían que decir una palabra y a quien se la dedicaban a quien dedicaban ese golpe por decirlo así entonces ellos empezaron como hablar de la violencia en Colombia a sobre problemas de ellos pero también se nos dio que empezaron a hablar sobre los mismos compañeros y se dio un pequeño conflicto dentro de ellos respecto a eso entonces como que ellos en la entrevista empezaron a reflexionar en cuanto a eso como en esa actividad nos pareció chévere porque vimos las cosas de otra manera nos desahogamos como que tratamos de ser más tolerantes con los compañeros como que no nos gustó que se hubiera dado ese conflicto como que el cambio fue en todo el salón respecto al grupo y respecto a lo personal también.

E: ¿su merced que quería con la actividad de los huevos cuando la estaba planeando en su cabeza que pasaba que quería?

P2: respecto a nuestro tema de investigación lo que nosotras queríamos era como ver el cuerpo en acción respecto a algo que los identificara o que estuvieran pensando en ese momento y también como estábamos trabajando respecto a lo familiar y lo individual de cada uno pues nosotras pensábamos más como en una cuestión personal entonces no sé cómo en te amo mama no sé al goa si como más personal pero no pensamos que la actividad se fuera a ir como al conflicto del salón.

E: ¿y su merced que pensaba?

P1: lo mismo pues si cuando la planeamos pensamos muchas veces como lo íbamos a hacer como seria didáctica para los muchachos que a ellos les llamara la atención y que participarán en la actividad ósea cuando nosotros la hicimos pensamos que todas iban a ser muy bonitas como te quiero pero no igual el conflicto fue solo entre dos personas y al resto le gustó mucho participaron entonces fue muy bonita la reacción que ellos tuvieron.

E: que chévere que chévere porque se acuerdan cuando hablábamos en el primer encuentro ya hace casi un mes cuando hablábamos de la práctica pedagógica y la poníamos casi en ámbitos muy teóricos si pero en este ejercicio en esa acción pedagógica de los huevos tal vez no había un referente teórico para lo que paso como lo explicarías ese cambio porque si tú recuerdas Solangela de alguna manera su merced mencionaba que la práctica se hacía con los referentes que usted había estudiado pero en este sentido empiezan a salir cosas que no están.

P2: pues uno se empieza a dar cuenta que no todo está escrito y que no todo está estipulado sino a medida que uno va teniendo la práctica como que se va dando cuenta de cosas que no ve en los libros y que teóricamente no está allí que es más como una relación con el otro cosas más

subjetiva que se pueden dar ciertas cosas que uno no está planeando desde lo teórico entonces que va como más allá de eso teórico sino que es mas de relación subjetiva con el otro

E: ¿esa actividad del huevo ya la habían visto o la pensaron para la actividad?

P1: la pensamos para el grupo en si ósea después de haber trabajado con ellos queríamos hacerle algo dinámico que ellos salieran de la rutina que venían llevando con nosotros entonces no la actividad fue pensada para eso.

E: era pensada para que les gustara pero también habían pensado en algo más allá de que les gustara la actividad a ellos ósea que saliera bien.

P: si

E: ¿Qué?

P1: digamos lo que decíamos ahorita queríamos ver la relación del comportamiento del cuerpo las relaciones entre los cuerpos de ellos en el momento de decirse cosas como iban a reaccionar pues nosotros nunca pensamos que fuera algo malo y la niña que se puso de mal genio nos dijo que era culpa de nosotras que nosotras y las actividades siempre llevaban a eso.

P2: es que hay una chica en el salón que es muy conflictiva y hay otras chicas que le tienen como mucho si tienen conflicto con ella entonces ella es como sola y las del conflicto empezaron a echarle vainas con la actividad de los huevos y aprovecharon esa actividad de los huevos para decirle cosas a ella entonces ella se enojó demasiado y se fue del sitio y después hablamos con ella y dijo que se iba a ir del colegio que estaba cansada fue hasta coordinación que iba a llamar a la mama que mejor dicho que estaba cansada y que esas actividades que nosotras habíamos propuesto que propiciaban a eso que llevaban a eso a que ese conflicto se diera y pues yo le dije bueno de todas formas esto se dio no era nuestra intención lógicamente no queríamos que esto pasara pero pues nada que lo pensara bien que como se iba ir del colegio y que no se dejara llevar por esas cosas igual eso es puro como se llama bullying si lo que ahorita se esta nombrando tanto bullying que todos se le van encima a un compañero y lo violentan pues verbalmente todo eso fue bastante interesante ver esa violencia que se tienen los unos con los otros porque también es el cuerpo violentado y el cuerpo emocionalmente mal...

Anexo 2: Preguntas Dinamizadoras por categoría

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	SUBJETIVIDAD
<ol style="list-style-type: none">1. ¿Cuál es su destreza artística?2. ¿Que pretende potenciar a través de la mediación artística que utiliza?3. ¿Qué nociones, conceptos, disposiciones o actitudes pretende lograr en sus estudiantes al desarrollar con ellos las acciones académicas o artísticas que usted propone en sus prácticas pedagógicas?4. ¿Qué tipo de conocimiento cree usted que desarrolla a través de sus prácticas?5. ¿Tiene en cuenta para la planeación de sus prácticas, la percepción que recibe de sus estudiantes?6. ¿De qué manera en el ejercicio de su práctica usted plantea que sus estudiantes desarrollen no solo competencias académicas, habilidades de relación y dialogo con otros?7. ¿Cómo percibe que el desarrollo de actividades artísticas promueve habilidades de reflexión de sus propios aprendizajes?8. ¿Usted considera que sus prácticas impactan las prácticas de otros docentes?9. ¿Existe un espacio en el cual los docentes pueden compartir el desarrollo de sus prácticas?10. ¿Cómo desarrolla el proceso de evaluación en sus estudiantes?11. ¿Desarrolla todos los contenidos que plantea en el plan de estudios?12. ¿Cómo evidencian ustedes que sus estudiantes los perciben?13. ¿De qué manera aplica procesos de autoevaluación? si los realiza, ¿Por qué le parece importante realizarlos?14. ¿Cómo pensaría usted que lo recordarán sus estudiantes? ¿Cómo cree usted que a través de la práctica se transforma el	<ol style="list-style-type: none">1. ¿Qué tipo de sujetos desea que se formen a propósito de las artes visuales?2. Desde la práctica ¿Cómo generar actitudes de respeto entre los estudiantes y de estos con el docente?3. ¿Qué importancia reviste para usted las producciones elaboradas por sus estudiantes?4. ¿Qué puede decir acerca de los productos que entregan sus estudiantes en cada clase? ¿Qué se puede leer de ellos en cuanto a lo que expresan?5. ¿De qué manera puede contribuir la clase de artes visuales a disminuir el nivel de agresividad en los estudiantes?6. ¿Qué aporte puede hacer la clase de artes visuales a la transformación de la realidad de los estudiantes?7. ¿Cómo cree que se reconocen los estudiantes en el ambiente en que viven?8. ¿Cómo perciben la realidad los estudiantes? ¿Cómo creen que pueden influir para cambiarla?9. En términos de actitudes ejemplificantes ¿Qué modelo quiero ser para mis estudiantes?10. Respecto a su proyecto de investigación, ¿Qué es lo que pretende alcanzar o lograr con sus estudiantes?

- desarrollo de sus estudiantes?
15. ¿Considera usted que su trabajo como practicante es valorado en la institución?
 16. ¿Por qué considera importante el trabajo que desarrolla en sus prácticas pedagógicas como acción planteada en sus procesos de pregrado?
 17. ¿Cómo concibe una acción artística, la práctica artística o el arte?

Anexo 3. Ejemplo de Análisis de contenido. Implementación Atlas Ti.

Report: 130 quotation(s) for 1 code

HU: atlas ti COMPILADO

File: [E:\final\COMPILADO\ATLAS TI\atlas ti COMPILADO.hpr6]

Edited by: Super

Date/Time: 2013-08-26 07:51:07

Mode: quotation content, memos and hyperlinks

Quotation-Filter: All

Adecuación PP

**P 1: 06 DE JULIO 2013 ANDREA digital.doc - 1:6 [propuestas artísticas ejercici..] (9:9)
(Súper)**

Codes: [Adecuación PP - Family: TRANSFORMACIÓN]

No memos

Propuestas artísticas ejercicios de propuestas de creación para que ellos comiencen a pensarse más en la narración de ellos mismos

**P 1: 06 DE JULIO 2013 ANDREA digital.doc - 1:31 [para ellos es tan difícil en el..] (47:47)
(Súper)**

Codes: [Adecuación PP - Family: TRANSFORMACIÓN]

No memos

Para ellos es tan difícil en el mundo occidental como la escritura queda fijada y para ellos es un

problema la escritura porque para ellos lo importante es la palabra pero para ellos como la imagen se vuelve importante si como les ayuda a comunicar siendo la escritura un problema para proyectarse a futuro

P 1: 06 DE JULIO 2013 ANDREA digital.doc - 1:45 [la aplicación es como en septi..] (9:9) (Súper)

Codes: [Adecuación PP - Family: TRANSFORMACIÓN]

No memos

La aplicación es como en septiembre nosotros volvemos como hacer el mismo diplomado bueno no el mismo otra especie de diplomado

P 2: 25 DE JUNIO 2013 ANDRE Y DIEGO Corregida.doc - 2:16 [esa planeación que uno tiene d..] (122:122) (Súper)

Codes: [Adecuación PP - Family: TRANSFORMACIÓN]

No memos

Esa planeación que uno tiene de esas clases pero el hecho concreto es ahí cuando uno esta al frente cuando uno esta al lado del otro como que ese es el momento crucial que tiene que indagar en su mente

P 2: 25 DE JUNIO 2013 ANDRE Y DIEGO Corregida.doc - 2:24 [la educación en artes es como ..] (22:22) (Súper)

Codes: [--ARTE_PEDAGOGÍA] [Adecuación PP - Family: TRANSFORMACIÓN] [Innovación PP - Family: TRANSFORMACIÓN] [Reflexividad PP - Family: PRACTICUM]

No memos

La educación en artes es como enfocada hacia lo experiencial la subjetividad desde lo emotivo desde como ese pensamiento que todos tienen que tiene que ser alimentado de alguna manera desde lo humano por así decirlo realmente

P 2: 25 DE JUNIO 2013 ANDRE Y DIEGO Corregida.doc - 2:51 [cómo llegan a ellos quien es e..] (36:36) (Súper)

Codes: [Adecuación PP - Family: TRANSFORMACIÓN]

No memos

Cómo llegan a ellos quien es el cabildo y para que luego digan cómo llegan a su grupo focal o si están trabajando con todos

Enseñar y por otra parte aprender aprovechar y conocer un poco más

Anexo 4 Consentimiento informado

El proceso de recolección de información contó con la aplicación del consentimiento informado, tal como aparece en la siguiente transcripción realizada en la sesión del 23 de mayo de 2013:

SESION 23 DE MAYO DE 2013

E: Básicamente este es el consentimiento informado para que todos sus proyectos de investigación deben tener en cuenta y que de alguna manera dice que la persona está dispuesta a trabajar y dar la información que ustedes quieran si miran básicamente es un ejercicio muy sencillo donde de alguna esto primero lo firma el papa si por ser menor de edad donde dice que sabe manifiesta que ha recibido la información suficiente sobre la investigación de construcción de subjetividad política en las prácticas de las artes visuales en la UPN y comprendo que la información recolectada de manera directa y por medio magnético es de uso exclusivo del proceso investigativo y de así indicando pueda ser excluida la información suministrada por mi hoy básicamente en algún momento la persona dice yo no quiero saber nada de eso listo no importa perfecto y entonces digo que además del mismo modo autorizo que bajo las condiciones adecuadas mi hijo con el nombre tal identificado con el numero tal expedido tal participe en el proceso antes mencionado y está el nombre del participante.

P 1: Profe nosotros ese día vamos a estar con ellos?

E: Ustedes como lo preferirían.

P: Si Con ellos nos gustaría estar ahí.

P 1: Solo escuchando.

P 2: Porque de pronto ellos pueden evitar decir algunas cosas por el hecho de que estemos ahí.

E: Pues eso lo podemos dialogar un poquito a ustedes que les parecería que sería mejor.

P 1: Al inicio ellos solos y después entramos.

E: Que es lo que les gustaría saber ustedes dijeron que básicamente lo que les interesa entre otras cosas es conocer como las ven si...

P: Dentro de la labor de la docencia y pues saber en qué espacios es en los que ellos han estado como que se han sentido mejor y en que espacios no y que momentos no han sido interesantes para ellos

E: pero listo y para que nos sirve una pregunta como esas

P 1: Para mejorar nuestro proceso educativo hacia ellos para ver realmente estamos haciendo bien que creímos que sí y para ellos no