

Introducción

Este artículo retoma uno de los conceptos más estudiados en la investigación educativa: la práctica pedagógica, y se centra en la teoría de la Arquitectura de las Prácticas, que plantea una nueva visión de la práctica a partir de las ideas de Schatzki (2002), para quien la práctica debe ubicarse en los lugares ontológicos donde ocurre; lugares que si bien la forman —la posibilitan o no—, no la determinan (Kemmis y Grootenboer, 2008; Kemmis, McTaggart et al., 2014). De modo que la práctica y la *praxis* no dependen únicamente de la experiencia, las intenciones o la acción de los individuos, sino también de las disposiciones, las circunstancias y las condiciones, más allá de cada persona, es decir, de factores extraindividuales.

La idea planteada busca superar la dicotomía individuo-grupo para adentrarse en la exploración de cómo los individuos se relacionan intersubjetivamente. Desde esta teoría, las personas, como sujetos con agencia, se construyen a través de las relaciones con los otros: cultural, social y económicamente. Se es hablante de lenguajes compartidos que permiten el entendimiento de sí mismo, de los otros y del mundo, a través de los *decires*; se realizan prácticas y actividades compartidas desde las cuales se constituyen las vidas de los sujetos, a través de los *haceres*; se hace parte de grupos desde los que se forman identidades y se asumen roles en relación con los otros, y por medio de los que se puede estar incluido o excluido de afiliaciones posibles, a través de las *relaciones*. Decires, haceres y relaciones hacen parte de las relaciones de vida con los otros, y están profundamente sedimentados en la experiencia. Comprender las prácticas —y la *praxis*— supone dar cuenta del entramado (arquitectura) de relaciones que se construyen en las interacciones sociales, culturales y económicas de las cuales los individuos forman parte como agentes sociales que dicen, hacen y se relacionan (Kemmis y Grootenboer, 2008).

La investigación que aquí se presenta nace de la experiencia de lo vivido en la escuela desde los sentires y pensares de docente y estudiantes. Nace también de la necesidad de comprender la práctica y transformarla, como un compromiso ético por una sociedad más justa y equitativa, que dé cabida a jóvenes comprometidos con la sociedad y con las condiciones particulares de un país que demanda de ellos su participación en la construcción de una Colombia en paz.

Las prácticas pedagógicas de las artes visuales

La práctica pedagógica examinada dejó ver un escenario de choques entre los ideales impartidos por la escuela y la expresión de los sujetos jóvenes que busca formar; situación que envuelve relaciones entre los jóvenes, la escuela, la comunicación y el cambio social, y que en esa medida, lleva a profundizar, a manera de antecedentes, en los campos de los estudios de la comunicación, los sociológicos de la educación, los visuales y los de la educación artística.

En la revisión de los estudios de la dupla comunicación y educación, se halló que existe un desencuentro entre cultura escolar y la cultura social juvenil y una fractura científica entre saberes y experiencias, según autores como Huergo (2000), Barbero (2003), Amador (2016) y Gutiérrez (2015). En los estudios sociológicos de la educación, específicamente en el campo sociodiscursivo, se pudo analizar que las investigaciones sobre los jóvenes en la escuela se enfocan más a los rasgos lingüísticos de la escritura y la oralidad que a otros modos de comunicación, incluso en los nuevos formatos digitales de comunicación (Area, 2015; López et al., 2016). Los estudios visuales y de la educación artística dejan ver cómo existen importantes aportes desde una mirada dialógica entre presupuestos epistemológicos de reconocidos investigadores en el campo de los estudios visuales como Mirzoeff (2003), Freedman (2006), Brea (2010) o Hernández (2010) y presupuestos de la educación artística, con autores que le han apostado a la investigación desde una dimensión pedagógica, sea el caso de Huerta y Domínguez (2019), Bolaños y Pérez (2018), Ramon (2019), Irwin (2012),

entre otros. Estos estudios hacen un llamado importante a la escuela para tomar en serio el papel de la cultura visual desde el punto de vista de la comunicación y la expresión.

La propuesta de un estudio como este es oportuna, pues el momento que atraviesa Colombia en la búsqueda de un acuerdo de paz con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), para dar fin a más de siete décadas de violencia generalizada, demanda una educación más comprometida socialmente, que comprenda más y mejor a los jóvenes en el aquí y en el ahora, y que les ofrezca caminos y oportunidades para el autorreconocimiento y el reconocimiento de los otros, como sujetos éticos y políticos. Una educación en la que el derecho a la vida sea el derecho fundamental. Así, se establecen como objetivos: 1) describir el estado de las propias prácticas pedagógicas en el campo de las artes visuales desde la Arquitectura de las Prácticas, 2) diseñar y aplicar una propuesta transformadora de las propias prácticas pedagógicas en las artes visuales que aporten a la constitución del joven como sujeto y 3) generar algunas ideas para pensar nuevas formas de las pedagogías de la visualidad.

Para desarrollar estos objetivos, se recurrió a la teoría de la Arquitectura de las prácticas, discutida y explorada empíricamente por la red internacional de investigación Pedagogy, Education and Praxis (PEP), coordinada por Stephen Kemmis, y en la cual participan investigadores de diez universidades de Noruega, Suecia, Finlandia, Holanda, Australia y Colombia. A esta Red pertenecen las autoras de este artículo. Desde esta perspectiva teórica, esta investigación se constituye en la primera en Colombia y diríamos, según la revisión de antecedentes, en Latinoamérica, en utilizar la teoría de la Arquitectura de las prácticas como recurso central para comprender y dar cuenta de la transformación de las prácticas pedagógicas en general y de las artes visuales, en particular.

La Arquitectura de las prácticas como recurso teórico

Cuando hablamos del estudio y la comprensión de procesos de enseñanza y aprendizaje llevados a cabo por el o la docente (profesor investigador) y los y las estudiantes (jóvenes participantes), hablamos de una práctica, pero ¿qué se entiende por práctica? El punto de partida a que remite este interrogante lleva a una breve revisión de la construcción del concepto de práctica, desde una mirada crítica al sesgo que se ha construido en la teoría académica hasta el rompimiento del círculo práctico que los docentes han legitimado en la cotidianidad de la escuela.

En esta medida, se hace necesario comprender que toda práctica se concibe al interior de las actividades humanas y supone un ejercicio reflexivo que la convierte en *praxis*. En esta dirección, Elliot (1997) reconoce que no se trata de una tarea menor: “facilitar los procesos de comprensión de la realidad natural, social e individual es una compleja práctica” (p. 16). En el campo de la educación, la consideración del ejercicio reflexivo puede reconocerse desde los aportes de Dewey (2004), relacionados con la acción reflexiva como una forma ordenada de afrontar las dificultades a la luz de ciertos fundamentos. Esta postura refleja una preocupación que busca que el profesorado asuma la práctica como algo propio, con la intención de reconocerse en una reflexión permanente de su propio hacer y con el fin de lograr posibles mejoras –aprender reflexionando–.

Las apreciaciones expuestas sobre el concepto de práctica son el punto de partida que desborda una serie de pensamientos enmarcados en un objetivo social; se trata de la dimensión ética y política que debe tener el profesorado en el direccionamiento reflexionado de la propia acción educativa. Así, la práctica pedagógica se reconoce como actividad holística fundamentada en la dignidad humana. Uno de sus principios tiene que ver con trabajar con rigor metódico para que los participantes se vayan transformando en sujetos reales de su propia construcción. Freire (1998) apostó por prácticas *emancipadoras* para alcanzar mayores niveles de autodeterminación en los que el entendimiento autorreflexivo va más allá de la práctica cotidiana, y en las que se va construyendo la *praxis* y una concepción crítica de la realidad mediante una lógica en la acción. Por lo

que para este autor “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de producción o de su construcción” (p. 24).

La idea de la enseñanza comprometida con la realidad llevó a otros intelectuales a teorizar sobre la práctica pedagógica como acción comunicativa a la luz de ciertos principios en los que se estructura la vida social: el lenguaje, el trabajo y el poder. Elementos que se constituirán en centrales dentro de la teoría de la práctica y la Arquitectura de las prácticas, propuesta por Stephen Kemmis y la Red Pedagogy, Education and Praxis. Desde este lugar de enunciación se profundiza en la reflexión que va dirigida a decires especializados que explican las prácticas particulares, a haceres y a relaciones que componen las prácticas que permanentemente están cambiando en medio de una intencionalidad.

Estos fundamentos constituyen la *praxis* que requiere la capacidad de pensarse de manera reflexiva, y que sostiene la lógica y la ética en los decires, en los haceres y en las relaciones, y en medio de una coherencia que se une en un modo de vida de actos conscientes individuales y colectivos para contribuir al bien de la humanidad. Kemmis, Wilkinson et al. (2014), sostienen que esta mirada de las prácticas permite ver:

Primero, las ‘cosas’ que favorecen o limitan la acción, pero podemos fácilmente agregar a esto las ‘cosas’ semánticas que también favorecen o limitan la acción; los lenguajes y los discursos especializados que dan forma a la manera en que interpretamos la palabra. Y a esto podemos agregar las ‘cosas’ sociales que favorecen o limitan lo que pueden hacer: más obviamente, otras personas, pero también grupos sociales y relaciones que dan forma a la manera en que actuamos en las relaciones con los otros. (p. 29)

Se trata de una organización coherente que, en medio de los decires, los haceres y las relaciones, cristaliza el hacer en un sentido amplio: vivir una lógica pensando y hablando bien; vivir una coherencia actuando bien y vivir una ética relacionándose bien. Esta perspectiva crítica de la educación posibilita la comprensión de la *praxis* como conocimiento que surge de la práctica realizada por seres humanos y en una acción consciente tendiente al bien común, tal como sostienen Mahon et al. (2019) y Edwards-Groves y Kemmis (2016).

La Arquitectura de las prácticas permite, así, una comprensión de las prácticas desde la dimensión individual —quien realiza la práctica— y la dimensión social —las prácticas en el mundo compartido—. En la dimensión individual, emerge la manera particular de decir, de hacer y relacionarse del practicante, mientras que, en la dimensión social, como resultado de la reflexión, se configura la *praxis*. Es este el lugar social donde se vive la práctica bajo ciertas condiciones: 1) cultural-discursivas (palabras e ideas que se han ido negociando socialmente), 2) material-económicas (accionar de lo social en un aquí y un ahora, en los que existen unos objetos) y 3) socio-políticas (condiciones más complejas por darse en las relaciones de poder o solidaridad entre las personas y entre las instituciones). En el marco de las dimensiones individual y social de la práctica, surgen unos espacios abstractos en los que se dan ciertas relaciones intersubjetivas mediante 1) el espacio semántico —el lenguaje—, 2) el espacio-tiempo físico —la actividad y el trabajo— y 3) el espacio social —el poder y la solidaridad—. La figura 1 ilustra esta arquitectura y sus relaciones entre elementos.

Teoría de la arquitectura de las prácticas			
	Las prácticas se aseguran por interacción en	En el espacio intersubjetivo y por medio de	Arquitecturas de la práctica: los arreglos y configuraciones que permiten y limitan la interacción
En el lugar de lo individual: la persona	Decires e ideas (Lo cognitivo)	En el espacio semántico, realizado por medio del lenguaje	Arreglos cultural-discursivos encontrados en o traídos a un lugar (por ejemplo, lenguaje, ideas)
	Haceres (lo psicomotor)	En el espacio físico realizado por medio de la actividad y el trabajo	Arreglos material-económicos encontrados en o traídos a un lugar (por ejemplo, objetos, arreglos espaciales)
	Relaciones (lo afectivo)	En el espacio social realizado por medio del poder y la solidaridad	Arreglos socio-políticos encontrados en o traídos a un lugar (por ejemplo, relaciones entre las personas)
	Que se agrupan en los proyectos de las prácticas y las disposiciones (<i>hábitos</i>) de los profesionales		Que se agrupan de manera característica en el lugar de los paisajes de la práctica y tradiciones de la práctica
			En el lugar de lo social: el mundo que compartimos

Figura 1.

Esquema de la Arquitectura de las Prácticas

Fuente: elaboración propia

En términos de la teoría de la Arquitectura de las prácticas, una práctica se caracteriza por (i) no nacer de la nada, pues se basa en posibilidades existentes de cada una de las disposiciones que la constituyen —discursivas culturales, materiales económicas y sociopolíticas—; (ii) estar situada en un tiempo y espacio, constituido por condiciones existentes históricamente particulares y (iii) estar distribuidas entre y a través de personas que tienen la posibilidad de tener diferentes porciones del conocimiento que conforman la práctica como un todo. Las prácticas además de distribuirse, también se configuran; es decir, los participantes comprenden el lugar que ocupan y así mismo aprenden cómo avanzar en ella en relación con un todo.

Los aportes de la filosofía del lenguaje permiten comprender que: (i) en medio del espacio semántico, el lenguaje se convierte en una acción social que incluye una reflexión consciente desde la propia vida, en la que los actores pueden alcanzar mejores niveles de autocomprensión y autodeterminación mediante lo que se dice, lo que se hace y en las condiciones en que se hace; (ii) en una intersubjetividad que se establece en la comunicación lingüística cotidiana y (iii) mediante el objetivo al que le apuesta la teoría de la Arquitectura de las prácticas: asegurar colectivamente otros espacios de comunicación que requieren cambio y que dan comienzo a prácticas alternativas. Desde estas relaciones que se tejen en la práctica —atravesadas por la filosofía social y la filosofía del lenguaje— se puede apreciar, que la *praxis* como acción reflexionada puede cambiar ciertas cuestiones sociales mediante la construcción de nuevas disposiciones, dirigidas conscientemente hacia la formación de buenas personas y buenas sociedades. En este sentido, las acciones que posibilitan las prácticas, al mismo tiempo que permiten y limitan la acción, enmarcan las posibilidades futuras para nuevas disposiciones.

En esta conceptualización de la práctica y la práctica pedagógica, la teoría de la Arquitectura de las prácticas se presenta como un modelo potente que permite engranar las dimensiones individual y social de la práctica con respecto a los diferentes espacios en los que se realiza. Desde la metáfora de la Arquitectura de las prácticas, como andamiaje pedagógico que propone el estudio de la práctica pedagógica, hablar de práctica es hablar de un proyecto particular en el que se juntan en un todo coherente decires, haceres y relaciones. Para observar cómo funciona este andamiaje, pueden verse, por ejemplo, los estudios de caso realizados por Hemmings et al. (2013) y por Hardy (2010).

Metodología

La investigación acción participativa (IAP)

Esta investigación posibilita la interpretación, el detalle y la sensibilidad frente a las dinámicas del mundo social a través de las artes visuales; en ese sentido, adopta un enfoque de investigación cualitativa. Este tipo de investigación se interesa especialmente en “la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y por los procesos; por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos” (Vasilachis, 2006, p. 4). Desde este enfoque, se eligió como recurso metodológico la Investigación Acción Participativa (IAP), enmarcada en la posibilidad de juntar el conocimiento científico con el conocimiento popular en la propia acción participativa y colectiva. Siguiendo a Ledezma Campos et al. (2018), se identificó una comunidad con una problemática para ser beneficiada a través de un proyecto de interacción en el que se involucró la acción colectiva con la participación de especialistas investigadores y miembros de dicha comunidad. Desde allí, se establecieron acciones específicas tendientes a transformar las prácticas, el entorno y la colectividad mediante la solución efectiva del problema por intervenir. En esta línea de construcción cooperada, la investigación fue orientada desde aportes tomados de Fals Borda y González Brandao (1987), quienes consideran que “una de las características propias de este método, que lo diferencia de todos los demás, es la forma colectiva en que se produce el conocimiento, y la colectivización de ese conocimiento” (p. 18).

Con la intención de demarcar la naturaleza de la experiencia pedagógica con la IAP, esta investigación tomó ciertos recursos de la investigación-acción educativa de Elliot (1997), la IAP de Orlando Fals Borda (2013) y la Investigación-acción participativa crítica australiana, propuesta por Kemmis, McTaggart et al. (2014) y por Kemmis, Wilkinson et al. (2014). Esta relación permitió aclarar encuentros y desencuentros y generar un diálogo entre enfoques de investigación- acción participativa compatibles para el ámbito educativo. Una relación hallada en esta búsqueda tiene que ver con la comprensión de la IAP como acción científica y pedagógica para la reflexión del profesorado de artes visuales sobre su práctica, con la intención de transformar la propia práctica, el entorno y la sociedad. En este sentido, los intereses de esta investigación no están enfocados solo en realizar producciones teóricas, sino a generar transformación social.

Los participantes

Esta investigación se inscribe en el marco de una tesis doctoral elaborada por una docente de artes visuales de un colegio público de la capital colombiana, quien participó como investigadora principal y llevó a cabo la implementación de la propuesta en su propio espacio de práctica pedagógica, que contó con la participación de alrededor de 120 estudiantes de los grados octavo, noveno y décimo, jóvenes entre 13 y 18 años. También intervino la supervisora de la tesis, quien asesoró la investigación de acuerdo con su experticia y participación en la Red Pedagogy Education and Praxis, coordinada por Stephen Kemmis.

La intervención ocupó una franja de tiempo de tres años en los que participaron los mismos jóvenes de los grados seleccionados, y en la que se reinició el proceso tres veces de modo consecutivo; situación que favoreció el carácter iterativo de la *praxis*, propio de la IAP. En la tabla 1, se resumen los participantes en cuanto a su rol en la investigación y el tiempo.

Tabla 1.

Participantes	Tiempos
120 jóvenes participantes (divididos en tres grupos distintos)	Los mismos grupos durante tres años consecutivos (grados 8, 9 y 10)
Autora de la investigación	Docente de artes visuales en los grados 8, 9 y 10
Supervisora del trabajo investigativo	La misma supervisora durante tres años

Participantes

Fuente: elaboración propia

El diseño de la investigación

El planteamiento de investigación se realizó en dos momentos. En el primero, se diseñó una matriz que permitió comprender desde la dimensión individual —quien realiza la práctica— y la dimensión social —las prácticas en el mundo compartido— (Kemmis, Wilkinson et al., 2014, pp. 25-26), las propias prácticas pedagógicas de las artes visuales. Para ello, se utilizaron las tres categorías propuestas desde la teoría de la Arquitectura de las prácticas: decires, haceres y relaciones, con el fin de describir el estado de las propias prácticas pedagógicas de las artes visuales mediante tres estructuras: 1) la estructura del espacio semántico —decires—; 2) la estructura del espacio-tiempo —haceres— y 3) la estructura del espacio social —relaciones—. En el segundo momento de la investigación, se diseñó una propuesta que permitió describir, desde la experiencia propia, los cambios de dichas prácticas por medio de un procedimiento metodológico cíclico construido a través de las fases generales de la IAP: diagnosticar, diseñar, aplicar y evaluar. Este ciclo se aplicó durante tres años consecutivos a tres grupos distintos de estudiantes.

Los materiales

La recopilación de la información, además de la recogida en el aula de clase, se realizó en los escenarios escolares cotidianos donde surgen experiencias autónomas del joven con la imagen (pasillos, patio de descanso, sitios de encuentro). Así, la etapa etnográfica se llevó a cabo a través de la observación participante (OP), el diario de campo (DC) y la comprensión del objeto artístico (COA). Con el DC se buscó reunir en una sola descripción el registro completo de las observaciones y audiciones de todos los datos que se fueron encontrando mediante algunas herramientas propias de la investigación cualitativa: la observación participante, el análisis de contenido, las preguntas y los diálogos informales. Con la COA, fue posible interpretar otros aspectos humanos que solo pueden ser expresados con las creaciones artísticas, tal como lo resaltara Marín Viadel (2011): “desde las investigaciones en educación artística se puede iluminar otros temas y problemas educativos que hasta ahora apenas si habían sido abordados con estrategias fotográficas o videográficas, por mencionar únicamente dos nuevas posibilidades” (p. 227). En esta búsqueda, se utilizaron registros como: narrativas gráficas, murales y fotografías.

El procedimiento

Con el método y las técnicas se buscó una relación de correspondencia con las fases de la IAP: 1) Diagnosticar —conocimiento de la práctica que se va a transformar—, 2) Diseñar —inclusión de nuevas condiciones y objetivos de la práctica—, 3) Aplicar —promoción de la *praxis*— y 4) Evaluar —prácticas transformadas—. El proceso se inició a partir de la identificación de la situación-problema o fase de diagnóstico y su descripción desde decires, haceres y relaciones. Se partió así, en los decires, de un estado de comodidad del maestro,

relacionado más con un discurso instruccional que con una reflexión sobre lo estético, además de un discurso pobre frente al análisis del entorno sociocultural y político del país y en los decires de los estudiantes, de un silencio de sus subjetividades, deseos, intereses y proyecciones. Los haceres del maestro arrojaron prácticas repetitivas de contenidos y un trabajo individual de los estudiantes centrado en reproducciones del canon occidental del arte, no en la creación. Y las relaciones mostraron un seguimiento acrítico de los lineamientos curriculares, establecidos desde el Ministerio de Educación, y la generación de escasos espacios de diálogo frente el contexto sociopolítico del país y el papel del arte para su comprensión y transformación.

Y, en este ejercicio cíclico, las propuestas se materializaron en líneas de acciones concretas, de manera que, a modo de ejemplo, en cada curso y año escolar se tuvo la posibilidad de trabajar con el mismo grupo un tipo particular de arte: novela gráfica, vídeo o muralismo. A medida que se pusieron en marcha estas acciones artísticas, en cada grupo, se fueron detectando nuevas dificultades que permitieron plantear cambios necesarios en el nuevo ciclo.

Resultados

Con base en el diagnóstico, se elaboró, aplicó y evaluó una propuesta orientada a identificar los decires, haceres y relaciones más significativas para la transformación de la propia práctica pedagógica y se establecieron algunas ideas para pensar una nueva pedagogía de la visualidad.

Decires

Los decires de las artes visuales hacen significativa esta práctica en medio de un existir personal y de un existir colectivo que dibuja un primer momento de las arquitecturas de la subjetividad. Se reconoce así la voz de los y las jóvenes a través de la recuperación de una memoria que, si bien en apariencia es corta dada la edad de los participantes, se presenta como elemento constitutivo central de sus identidades. De igual manera, se exploran sus deseos y expectativas, que intentan ubicarlos en un presente y proyectarlos en el futuro. La materialización de los decires se trabaja con diverso tipo de imágenes a partir de bloques de narrativas icono-textuales (narrativas gráficas), bloques de movimiento duración (vídeos), bloques de líneas colores (muralismo), de manera que se favorezca el reconocimiento propio —subjetividad— y el reconocimiento del otro —intersubjetividad—, categorías fundamentales para comprender el vínculo con el mundo. La tabla 2 muestra la manera cómo se procesó la información.

Tabla 2.

Datos	Análisis
<i>Decires</i>	Implicaciones en las nuevas condiciones cultural-discursivas
<p>“Mi narrativa gráfica cuenta la historia de cómo mi familia y yo tuvimos que dejar la finca en Granada, Meta. Voy a contarla porque siento que acá ya no nos va a pasar nada”. (8MDC)</p> <p>“Las imágenes que estoy usando son de diversas culturas. Me gusta este tema por mi familia que me ha enseñado que hay que leer sobre lo que a uno le gusta. Yo hago parte de la escena de <i>rude girls</i>, y nosotros defendemos a las personas que son excluidas —homosexuales, raza negra—”. (10MDC)</p> <p>“Dos almas no se encuentran por casualidad. En mi vídeo quiero hablar de esta historia porque me pasó. Para mí, tiene sentido porque quiero darle a conocer al mundo, que sí se pueden lograr las relaciones del mismo sexo sin importar lo que piensen los otros (...) esta imagen —bandera del LGTBI— ¡será el símbolo de mi propia historia!”. (9MDC)</p>	<p>Existir personal y existir colectivo. Las representaciones de los y las jóvenes enmarcadas en formas determinadas de existencia y socialidad permiten pasar de la producción de imaginarios a formas posibles de reconocimiento identitario.</p> <p>Lo subjetivo y lo intersubjetivo. Estas determinaciones dadas en lo que son y creen los jóvenes, muestran el pleno proceso de creación de un yo. Es una identidad que cobra sentido en los procesos de interacción con el otro.</p>

Matriz de análisis de los decires

Nota. Se indica el grado a que pertenece el estudiante: octavo (8), noveno (9) o décimo (10). Luego se señala si es hombre (H) o mujer (M). Posteriormente, el tipo de instrumento utilizado: diario de campo (DC) o comprensión del objeto artístico (COA).

Fuente: elaboración propia

Los decires de los jóvenes encuentran nuevos modos de expresión en los que se dice más allá de las palabras o la imagen estática; nuevos lenguajes en los que entra en juego la propia historia y la de la familia y la comunidad, y en los que los jóvenes se convierten en protagonistas de su proceso de autoconstitución. Estos sujetos se reconocen en unas memorias visuales que describen sus experiencias ya sean amorosas, como sujetos con identidades diversas —sexuales, religiosas, ideológicas— o sus preocupaciones, enmarcadas en lo social y lo político (pobreza, inequidad, violencia...).

Haceres

En los haceres, comprendidos en las maneras de trabajar en el aula y en las condiciones fundamentales de la experiencia humana, se identifican unas acciones en las formas de aprender y enseñar. Se trata de una propuesta metodológica configurada en un proceso orientado desde las condiciones del hacer como evento *sentipensante*, desde el sentido emocional-intuitivo de lo experiencial y el sentido político-racional del pensar (Fals Borda y Rodríguez Brandao, 1987). Esta correlación da origen a una serie de procesos sucesivos y constantes en la práctica en la que se trabaja por fases: sensibilización, creación de ideas y valoración. Fases cuyos contenidos se negocian entre los participantes, en las que el trabajo se hace de modo colaborativo y en las que el docente cambia el discurso instruccional impartido a la totalidad de la clase, por formas más cercanas a la conversación con grupos más pequeños y acciones en las que participa de manera activa, incluso involucrándose en las creaciones del estudiantado. Obsérvese la figura 2 para evidenciar estas nuevas maneras de interacción docente-estudiantes.



Figura 2.
Ilustración de los nuevos haceres
Fuente: elaboración propia

De igual manera, los haceres abandonan el espacio cerrado del aula de clase y pasan a ocupar otros espacios en la Institución que permiten establecer comunicación con otros miembros de la comunidad académica, y en los que las obras se aproximan al ciclo propio de las artes: diseño, creación y exhibición, y que permite incluso la participación del público espectador. Obsérvese la figura 3, más adelante.

Relaciones

En las relaciones, las prácticas de las artes visuales están constituidas por microprácticas, relaciones sujeto-sujeto y macroprácticas, relaciones sujeto-instituciones. En las relaciones sujeto-sujeto, el trabajo cooperado

se organiza en medio de planteamientos negociados por los participantes desde el *sentipensamiento* como herramienta que resalta la importancia de la razón, pero también del sentimiento, en una relación simétrica y equitativa en la que se respetan las posiciones que cada uno ocupa de acuerdo con sus roles y en atención a los fines específicos de cada práctica. Nótese, por ejemplo, en la figura 3, cómo la maestra orienta el trabajo de los estudiantes, pero a la vez participa de las actividades de creación junto a los y las jóvenes, quienes a su vez trabajan de manera conjunta, y conversan sobre los contenidos y los procedimientos más indicados para la construcción de la obra artística. Con relación con las macroprácticas —relaciones sujeto-instituciones—, se visibilizan unas condiciones limitantes en las que históricamente se ha dado el proceso educativo en las instituciones públicas en Colombia y que conllevan a la desigualdad reflejada en los procesos de enseñanza- aprendizaje y en los mismos desempeños sociales. Los y las jóvenes, desde el comienzo del proceso de investigación, manifestaron su interés por contribuir al proceso de paz que se adelanta en el país, a través del trabajo con bloques de líneas colores (mural). En esta obra, ubicada de modo estratégico en las paredes exteriores del colegio, los jóvenes expresaron su idea de paz, y establecieron comunicación directa con la comunidad externa del colegio. El arte se vio como un instrumento poderoso para vincular la escuela con la sociedad, y mostrar que la juventud no es ajena a los graves problemas de violencia que enfrenta el país, y que está comprometida con la construcción de una Colombia en paz. El mural como proyecto abierto y de participación colectiva generó una segunda y tercera etapa de creación. En este proyecto de expansión e interacción social, surgieron relaciones intersubjetivas favorecedoras de la participación colectiva en la resolución de problemas y el fortalecimiento de la conciencia política que busca desarrollar la capacidad para transformar el entorno.



Figura 3.

Nuevas formas de relaciones

Fuente: elaboración propia

Como último resultado, se propusieron fundamentos que desarrollan las Pedagogías de la visualidad: 1) el hablar bien: ver en el principio de la otredad, 2) el hacer bien: ver en el sentido de las razones éticas y estéticas y 3) el relacionarse bien: ver en el compromiso con la liberación. El hablar bien conlleva una pedagogía que posibilita la enseñanza y el aprendizaje en la diferencia, desde la elección de la palabra, el gesto y la imagen justa. El hacer bien es un fundamento que emerge del principio de la otredad y se establece como una responsabilidad social; un hacer que, desde la hospitalidad, invita, conversa, celebra, acompaña y comparte. Y el relacionarse bien se constituye en una forma de disputa pensada desde y para la existencia común, y que exige ciertas relaciones que propendan por el desarrollo de bienes propios de la comunidad democrática: derechos humanos, relaciones simétricas y participación colectiva.

A la luz de la *praxis*, el hablar bien, el hacer bien y el relacionarse bien pueden considerarse el andamiaje en que el arte logra su imprescindible tarea: el compromiso con el conocimiento desde la idea de lo bello para

llegar a la transformación social, basada en la equidad y el bien común. Es un conocimiento-cambio que se construyó en el ahora, en este aquí en el que se puede hablar de una población de jóvenes más consciente, capaz de mirar al otro, de reconocerse en la realidad vista y de comprenderse en el mundo común, en una idea cercana a lo que Freire denominó “humanización” (1970, p. 27).

Los hallazgos encontrados en cada una de las fases de esta IAP se consideraron aportes con orientación ética enmarcada en el desarrollo del pensamiento crítico y la emancipación; dos características propias de las pedagógicas transformadas. Parece necesario hoy, una mayor valoración a estas iniciativas de intervención directa que le apuestan a fuerzas que trascienden el trabajo escolar, que centran en el arte y en la condición humana y que sugieren pedagogías diferentes.

Discusión y conclusiones

Desde estas consideraciones, las artes visuales se constituyen en herramientas con las que se intenta lograr mayor certeza en la interpretación de las realidades concretas y otra manera más incluyente y participativa de pensar y crear mundos posibles. No significa que, al respirar un aire de cambio con esta práctica, se haya resuelto la totalidad de las problemáticas que afronta la educación artística hoy; se trata, en cambio, de mostrar un avance significativo en lo que tiene que ver con la configuración de nuevas condiciones que posibiliten prácticas pedagógicas de las artes visuales que aporten a la constitución del joven como sujeto. Esta reflexión, en aras de generar nuevas discusiones relacionadas con el compromiso y el cambio social, se constituye en una responsabilidad de la que debemos ser conscientes todos los educadores de los diferentes lenguajes de la educación artística.

Por otro lado, la perspectiva de enfoque metodológico planteada desde la teoría de la Arquitectura de las prácticas permite seguir fortaleciendo la búsqueda e indagación de los diferentes fenómenos de la educación artística en América Latina que le han venido aportando al método de la Investigación Acción Participativa. Se trata de experiencias que han hallado ciertas relaciones entre el método de la IAP y el arte de interacción social. Sin duda alguna, son experiencias que seguramente se complementan entre sí, por aportar otras visiones pensadas en otros mundos posibles, más incluyentes y participativos. En este sentido, el cierre de esta investigación no es una forma de ponerle fin al fenómeno planteado, busca más bien, situarlo en una perspectiva que despierte múltiples curiosidades e interrogantes. Somos conscientes de que no existen fórmulas específicas ni mágicas para la construcción de un sistema escolar pensado en la creación de una mejor sociedad; sin embargo, esta investigación nos demostró que “si el pensamiento de los individuos cambia la sociedad también se transforma” (Ledezma Campos et al., 2018, p. 103). En este sentido, está bien dar forma a pedagogías diferentes, como un buen inicio que deja abiertas posibilidades provocadoras todavía por explorar.

La teoría de la Arquitectura de las prácticas como referente teórico favoreció la creación de ambientes colaborativos, de continua emancipación y de nuevos espacios de comunicación que nos permitieron identificar y configurar nuevas condiciones cultural-discursivas (decires), material-económicas (haceres) y socio-políticas (relaciones). Se trata entonces de una metáfora asertiva que posibilita la comprensión de las prácticas y potencia su transformación. El hecho de empezar a pensar en un discurso diferente, de comprometerse con un hacer diferente y de trabajar por una forma de relacionarse diferente, promovió espacios alternativos en los cuales surgieron diversas expresiones artísticas posibilitadoras del desarrollo creativo, el compromiso social y el pensamiento crítico. En este sentido, la educación, hoy más que nunca, debe entenderse como una ética política, pero también como una estética.

En relación con la selección de un ambiente adecuado para identificar las condiciones necesarias que deben ser transformadas, se encontró en la práctica un lugar pertinente y claro, por estar planteado como actividad incorporada en la vida misma y enmarcada en la *praxis*. Pensar la *praxis* enmarcada en un nivel de acción política y comprometida con un proceso de transformación desde la experiencia, contribuyó a cambiar el

contexto de lo que estaba sucediendo, mediante un proceso que dibujó en la etnografía misma ese transitar de lo cambiado en lo que se hace.

Desde la reflexividad, esta investigación se constituyó en un proceso complejo. Por un lado, no es fácil reconsiderar ciertas cuestiones de la propia práctica que se han venido naturalizando en el tiempo y que, además, están sujetas a las reglas formales de las políticas públicas educativas y, por otro lado, no es sencillo crear un ambiente adecuado para identificar las condiciones necesarias a ser transformadas. Desde estos condicionamientos, inicialmente se identificaron en la práctica propia ciertas disposiciones que no estaban siendo significativas para los jóvenes y generaban prácticas monótonas y poco contextualizadas que, en lugar de desarrollar un pensamiento crítico, alimentaban el pensamiento individualista y un tanto burgués del arte. Esto llevó a reflexionar acerca de la necesidad de un cambio en la práctica en relación con el compromiso ético ante las exigencias del mundo actual, y en particular del contexto colombiano sumido en la violencia, pero con un anhelo generalizado de paz.

Referencias

- Amador, J. C. (2016). Jóvenes, temporalidades y narrativas visuales en el conflicto armado colombiano. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1313-1329. <https://doi.org/10.11600/1692715x.14229080915>
- Area, M. (2015). La escuela en la encrucijada de la sociedad digital. *Cuadernos de Pedagogía*, 462, 26-31. <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/21801/18110>
- Barbero, M. (2003). *La educación desde la comunicación. Enciclopedia Latinoamericana de sociocultura y comunicación*. Norma.
- Bolaños, J., y Pérez, M. (2019). Propuestas para la investigación cualitativa en educación artística. *Educación y Educadores*, 22(1), 51-63. <https://doi.org/5294/edu.2019.22.1.3>
- Brea, J. (2010). *Las tres eras de la imagen*. Akal.
- Edwards-Groves, C., y Kemmis, S. (2016). Pedagogy, education and praxis: Understanding new forms of intersubjectivity through action research and practice theory. *Educational Action Research*, 24(1), 77-96. <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1076730>
- Elliot, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Fals Borda, O. (2013). El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por *praxis*. En N. Herrera y L. López (Comps.), *Ciencia, compromiso y cambio social. Orlando Fals Borda* (pp. 213-240). El Colectivo.
- Fals Borda, O., y Rodríguez Brandao, C. (1987). *Investigación participativa*. La Banda Oriental.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Octaedro.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gutiérrez, A. (2015). Jóvenes, cultura escolar y comunicación. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(15), 97-116. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-15.JCEC>
- Hardy, I. (2010). Academic architectures: Academic perceptions of teaching conditions in an Australian university. *Studies in Higher Education*, 35(4), 391-404. <https://doi.org/10.1080/03075070903082334>
- Hemmings, B., Kemmis, S., y Reupert, A. (2013). Practice architectures of university inclusive education teaching in Australia. *Professional Development in Education*, 39(4), 470-487. <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.796293>
- Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Octaedro.
- Huergo, J. A. (2000). Comunicación/educación. Itinerarios transversales. En C. Valderrama (Ed.), *Comunicación-Educación, coordenadas, abordajes y travestías* (pp. 3-26). Siglo del Hombre.

- Huerta, R., y Domínguez, R. (2019). La educación artística de la era digital: investigar en escenarios tecnológicos. *Educación Artística. Revista de Educación*, 10, 9-20. <https://doi.org/10.7203/eari.10.16111>
- Irwin, R. (2013). *Becoming A/r/tography*. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 54(3), 198-215. <https://doi.org/10.1080/00393541.2013.11518894>
- Kemmis, S., y Grootenboer, P. (2008). Situating praxi. in practice. En S. Kemmis y T. Smith (Eds.), *Enabling praxis: Challenges for education* (pp. 37-62). Sense Publishers.
- Kemmis, S., McTaggart, R., y Nixon, R. (2014). *The action research planner. Doing critical participatory action research*. Springer.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., y Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Springer.
- Ledezma Campos, M., Reyes Lamothe, E., y Caporal Gaytán, J. M. (2018). Las relaciones entre el método de investigación acción participativa y el arte de interacción social. Alcances y riesgos. *Tercio Creciente*, 13, 97-114. <https://doi.org/10.17561/rtc.n13.7>
- López, A., Jerez, I., y Encabo, E. (2016). Aproximación educativa ante nuevos formatos narrativos. *Revista Chilena de Literatura*, 94, 197-214. <https://doi.org/10.4067/S0718-22952016000300010>
- Mahon, K., Heikkinen, H., y Huttunen, R. (2019). Critical educational praxis in univeristy ecosystems: Enablers and constraints. *Pedagogy, Culture and Society*, 27(3), 463-480. <https://doi.org/10.1080/14681366.2018.1522663>
- Marín Viadel, R. (2011). La investigación en educación artística. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 211-230. <https://revista.s.um.es/educatio/article/view/119951>
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Paidós.
- Ramon, R. (2019). Prácticas artísticas de visualización entre cuerpo y objeto en entornos de mediación pedagógica. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(3), 509-526. <https://doi.org/10.5209/aris.60881>
- Schatzki, T. (2002). *The sites of the social: A philosophical accounts of the constitution of social life and change*. University of Pennsylvania Press.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Notas

- * Artículo de investigación. Artículo resultado de investigación de la tesis doctoral *Imagen, subjetividad y jóvenes. Prácticas pedagógicas otras en las artes visuales para el cambio social*, con autoría de Ángela Gutiérrez y dirección de Sandra Soler. Defendida el 2019 en el programa de Doctorado en Educación, de la sede Universidad Distrital.

Licencia Creative Commons CC BY 4.0

Cómo citar este artículo: Gutiérrez Castro, Á., y Soler Castillo, S. (2021). Las prácticas pedagógicas de las artes visuales desde la Arquitectura de las prácticas. *Signo y Pensamiento*, 40(79). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp40-79.ppav>