



La investigación como recuperación de la experiencia

Gloria Cecilia Bulla G.

“El arte de preguntar es el arte de seguir preguntando y esto significa que es el arte de pensar”.
Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método*.

Resumen

La formación en investigación, en su sentido legítimo, convoca el recurso de la experiencia particular como escenario de análisis que inaugura la fundación auténtica de un pensamiento crítico. Su incorporación favorece la transformación de las prácticas pedagógicas de futuros profesionales de la educación en artes.

Palabras clave: investigación, experiencia, pensamiento crítico.

The research work as a means to recover experiences

Abstract

Training in research, in its proper sense, makes use of each particular experience as the ground for analysis, thus laying the basis for critical thought. Its incorporation in the curricula bolsters the renovation of the pedagogical practices carried out by the future professionals in arts education.

Keywords: research, experience, critical thought.

A pesquisa como recuperação da experiência

Resumo

O ensino em pesquisa, em seu sentido legítimo convoca o recurso da experiência particular, como palco da análise que começa a fundação autêntica de um pensamento crítico. Sua incorporação favorece a transformação das práticas pedagógicas de futuros profissionais da educação em artes.

Palavras chave: pesquisa, experiência, pensamento crítico.

Este ejercicio de escritura, inscrito en el campo educativo, parte de esbozar una cartografía medianamente estable sobre la percepción individual del objeto observado; así, la palabra es un medio de iluminación y apertura de la experiencia, es decir, una forma de comprensión de las acciones educativas que a diario configuran el devenir docente y su exposición en el aula. A partir de la ubicación de la experiencia como fuente principal del conocimiento, se examinan algunas circunstancias propias de la formación investigativa y pedagógica en el contexto de la Licenciatura en Artes Visuales de la UPN.

La fundación del lugar desde el cual se hablará está soportada en el reconocimiento de la educación como experiencia de crecimiento vital, capaz de transformar la predestinación de los sujetos; como consecuencia de dicha convicción y gracias a la incorporación efectiva de este proceso, la práctica pedagógica ha reclamado, en lo particular, un terreno permanente para el cultivo del pensamiento. De tal forma, la educación se concibe, en esencia, como arquitectura del ser humano, sus actitudes, saberes y hábitos; como la posibilidad de ampliación del horizonte cognoscitivo, apoyada en el develar constante de nuevos lugares para el aprendizaje; como fuente primordial de transformación subjetiva, que demanda una especial atención a las circunstancias determinantes de los procesos de aprendizaje y enseñanza, entendido el conocimiento como intelección del mundo y de sí mismo, en igual medida.

Esta noción desborda el espacio exclusivo del aula, porque se piensa en procesos formativos cuya finalidad es “hacer conocer lo que es conocer” (Morín, 2000), lo cual se basa en la emergencia de la pregunta, que, al indagar por las circunstancias del sujeto que conoce, ilumina un espacio de conciencia donde el conocimiento reclama no solo participación y compromiso real de quien se aproxima a dicha experiencia, sino la valentía del pensamiento que afronta el riesgo de modificarse, de revisar sus derivas, vicisitudes y fisuras, su vitalidad y responsabilidad. De lo anterior procede que conocer, comprender, aprender, aprehender constituyen un proyecto vital, complejo, persistente y riguroso, un requisito de la enseñanza, constituida mediante estrategias específicas elaboradas como iniciativas del sujeto, cuando su inteligencia se pone al servicio de su voluntad, y su pregunta le posibilita situar, descifrar, analizar y nombrar para sí y para otros la realidad que le correspondió habitar.

Los procesos educativos se desarrollan en la interacción que propician los espacios del mundo, construido entre todos, y en ese sentido, mantienen la estructura de un encuentro dado entre al menos dos actores: uno de ellos, quien expone una *enseñanza* y el otro, quien es atravesado por esta, la incorpora, interpreta o traduce para sí, desencadenando, con suerte, un acontecimiento, que en muchos casos define su destino. De acuerdo con George Steiner, “la enseñanza ejemplar es actuación y puede ser muda. Tal vez deba serlo [...] La enseñanza válida es ostensible” (Steiner, 2000, p. 13), de lo cual, el maestro enseña con sus actos, con su cuerpo, con su palabra, con su existencia y el discípulo está en la obligación y necesidad de interpretar, de descifrar sus acciones performativas, de ver a través de las apariencias para descubrir los motivos esenciales de lo enseñado.

En este orden de ideas, al ser maestro corresponde el concepto foucaultiano de *parresía*: “parresía etimológicamente significa decirlo todo [...] significa la franqueza, la libertad, la apertura, que hacen que se diga lo que hay que decir, como se quiere decir, cuando se quiere decir y bajo la forma que se considera necesaria. Decir lo que se piensa, pensar lo que se dice, hacer que el lenguaje se corresponda con la conducta” (Foucault, 1996, p. 89). Enfrentarse al reto de “decirlo todo” es desnudar la humanidad, es reconocer lo mínimo que nos constituye de forma auténtica, es incluso admitir nuestras incompetencias y comprender su origen y genealogía para emprender la obligación primordial del ser maestro: “saber aprender”, y de este modo lograr la estructuración de sujetos sociales capaces, en los ámbitos del saber que corresponda, pero sobre todo en un saber para la vida. De aquí la apuesta por ubicar la experiencia como eje del pensamiento y las acciones; su revisión constante, el análisis de sus derivas y consecuencias, es, en lo particular, la forma viable de legitimar las acciones pedagógicas, la construcción del discurso educativo y la edificación de un proyecto vital basado en la educación.

Ahora bien, esta perspectiva específica que cimenta una postura educativa, basada en la observación de la experiencia, ha de inscribirse dentro de parámetros institucionales, determinantes de una forma de ser *cuerpo docente*, que para el caso corresponden, entre otros, a la formación de un *pensamiento crítico* como base conceptual del currículo de la Licenciatura en Artes Visuales de la UPN. ¿Cómo asumir, entonces, la fundación de un *pensamiento crítico*? ¿Qué acciones determinan su aparición y consolidación como resultado de un proceso formativo? ¿Cuál es el sujeto del pensamiento crítico? ¿Cómo se enuncia su presencia?

En este punto es necesario advertir un enfoque discrecional, que asume la pedagogía crítica y su consecuente formación de pensamiento como un asunto que, retomando a Steiner, estaría relacionado con la “enseñanza ostensible”; de lo cual, si la pedagogía crítica implica (entre otros asuntos) *una revisión cuidadosa de las estructuras mismas de la pedagogía*, y de las acciones de los sujetos que participan en ella, las cuales estarían encaminadas al cultivo permanente de la concordancia entre el discurso y la práctica, una ruta ineludible de abordaje exigiría la inteligibilidad propia de las formas de enseñanza y aprendizaje en los contextos reales del aula. Es así que los procesos que hilvanan este reflexionar han tenido origen en elaboraciones previas dirigidas a la comprensión del devenir cuerpo docente, en circunstancias y contextos particulares, ejercicio que, como se advierte al comienzo, solo ha sido posible al permanecer en la interpelación frente a la acción pedagógica. Exponer este lugar de enunciación justifica parcialmente el tono en que se ha desarrollado la escritura y advierte la focalización del sujeto como fuente del pensar, de lo educativo e investigativo.

El pensar crítico

La etimología de las palabras arroja luces para ahondar en perspectivas de comprensión que desenmascaren las señales desapercibidas por el uso inadvertido del lenguaje: el *pensar*, en su raíz etimológica, se entreteteje con el *cuidar*, proveniente del antiguo *coidar*, y este del latín *cogitare* (pensar), de lo cual la acción del pensamiento resguarda en sí misma tanto al sujeto que la ejerce como al objeto de su pensar. El sujeto que piensa, aten-



diendo a la elaboración foucaultiana de la propuesta de enseñanza socrática (Foucault, 1996), es aquel que responde efectivamente la insistente interrogación del maestro del arte mayéutica, es un sujeto que *cuida de sí mismo* y de la consecuencia de sus acciones. Es un sujeto *responsable* de su conocimiento.

Por su parte, el término *crítico* está emparentado con una serie de operaciones que aluden al discernimiento basado en la separación o discriminación de las partes en busca de comprender las estructuras de un todo. Entonces, la construcción de un pensamiento crítico podría imaginarse como el proceso cuidadoso de tamizar mediante una *criba* los asuntos que quieren comprenderse. En este caso, asuntos propios de la educación y la pedagogía inscrita en el campo de las artes visuales. El resultado de tal acción, eventualmente, nos enfrentaría a la caótica presencia de una realidad rota, sobre la cual tenemos el poder de la relectura, resignificación y reconstrucción. Dicha artesanía¹, instaurada en la participación hábil y eficaz de un sujeto que, desde su experiencia inscrita en condiciones espacio-temporales determinadas, imagina una *nueva realidad* mediante procesos de conocimiento rigurosos y comprometidos, es lo que constituiría la manifestación del pensamiento crítico.

En la licenciatura, armados con la criba investigativa, nos enfrentamos al discernimiento de realidades educativas cargadas de la complejidad propia de la intersección que nos convoca, ubicada en algún punto de cruce entre la educación, la pedagogía, el arte y la propia investigación, como método articulador. Si bien no es el lugar para la definición de los límites que rodean estos campos, tampoco es difícil imaginar que sus conceptos se debaten en el mismo mar inestable en el que navegan todas las verdades del mundo contemporáneo. “La vida escolar ya no aparece transparente y natural por sí misma: ya la teoría no da cuenta de todo lo que pasa en las prácticas, y estas desbordan toda intención teórica y toda voluntad consciente” (Saldarriaga, 2006), lo que implica la inmersión permanente en aguas desconocidas que oxigenan y conducen en su devenir las acciones pedagógicas necesarias.

El complejo e indefinido terreno de la escuela se presenta en este caso como aquella realidad objeto de reconstrucción por ser uno de los principales escenarios de acción de los estudiantes que se forman en la licenciatura; para lo cual resulta indispensable la pregunta por el cultivo auténtico y consciente del pensamiento crítico, en primera instancia, presto a comprender la riqueza que solicita la articulación adecuada de los campos, en pos de potenciar su diálogo y saldar las escisiones que a primera vista se presienten en las aulas de formación de educadores del arte.

La polémica es de amplio conocimiento para quienes a diario participamos de estos escenarios pedagógicos: los estudiantes (y en algunos casos los profesores) no logran ubicarse armónicamente en los intersticios del saber enriquecido por el arte y la pedagogía y tampoco reconstruir el tejido de las acciones y procederes investigativos que asumen senderos de maleabilidad suscitados por la perspectiva del arte, entendido como una más de las posibilidades de conocer el mundo, en conjunción con los campos ya nombrados. Lo que persiste en este sentido es una permanente pugna por la validación exclusiva de una u otra forma de conocer, por escapar a los imaginarios de *encajonamiento* que acompañan las formas de pensar, actuar y conocer identificadas con una tendencia *positivista* por instalarse a través de procederes metódicos objetivables, que, de acuerdo con lo anterior, delimitan la creatividad y la libertad de acción, los flujos naturales del pensamiento, la participación de la subjetividad y demás elementos que darían cuenta de la multiplicidad de intereses cognoscitivos de un sujeto suscrito a los modos de ser propios de la cultura y las sociedades actuales.

¹ El concepto de artesanía, siguiendo a Richard Sennet (2009), se comprende como la labor del sujeto que, mediante el ejercicio continuo, perfecciona su hacer, a la vez que enaltece su espíritu. Revivir el espíritu del artesano, que reconstruye realidades fragmentadas mediante la acción del preguntar conducente a la comprensión, sería el propósito de la formación investigativa. La artesanía estaría presente en el proceso de elaboración y en el conocimiento resultante de la disciplina de pensar y actuar.

Un brevísimo sondeo sobre la importancia adjudicada a la investigación², como elemento formador para el docente-artista, realizado entre un grupo de treinta estudiantes de tercer a décimo semestre de la Licenciatura en Artes Visuales, arrojó elementos *inesperados* con respecto al posicionamiento de la pedagogía dentro de los intereses de los futuros formadores. Para los estudiantes, el componente pedagógico se ubica en un modesto tercer lugar, siendo calificado en mayor medida con un puntaje de 3/5 y 2/5, lo que tiende a situarlo en oposición frente al componente disciplinar artístico, calificado mayoritariamente con 5/5 y 4/5; es así que, mientras la práctica artística ocupa de forma diáfana el primer lugar en orden de importancia, la pedagogía recibe el menor puntaje en la jerarquía superior y resulta ubicada por debajo de la línea media.

Lo anterior es apenas un somero ejemplo de las circunstancias que enfrenta la formación de los futuros profesionales de la educación en el área, cuyos intereses se proyectan en su mayoría hacia el campo del arte, manteniendo *lo pedagógico* como anexo o, en el peor de los casos el *trabajo sucio* que estaría obligado a desempeñar un artista que no logre articularse adecuadamente a las dinámicas propias de dicho campo. Si bien el análisis detenido de las causas que originan este fenómeno no tiene lugar aquí, es importante anotar que el cariz secundario otorgado por los futuros licenciados a los asuntos pedagógicos forma parte de las problemáticas que demandan reflexión y un ejercicio auténtico de pensamiento crítico al interior de las aulas y, en general, en la comunidad educativa.

La fundación de un pensamiento crítico dispondría la mirada para comprender la riqueza del emplazamiento desde el cual actuamos; para entrar en diálogo con el entramado de saberes que ofrece el arte y la pedagogía, despojados de los prejuicios que demeritan su articulación explícita, por concebirse *oprobiosa* para el artista y el campo del arte; lo anterior si tenemos en cuenta que nuestro horizonte como educadores se dibuja más acá del lugar de mostración individual, destinado al creador genial proveniente de los discursos históricos. Nuestro escenario de proyección está en la proximidad del mundo, en la cercanía del humus, en la diversidad de la vida cotidiana, en las vicisitudes de las comunidades agrietadas, en la escuela desprovista de sensibilidad para la educación de lo humano, diverso y advenedizo. En la posibilidad de “lograr una vida más humana, al comprender mejor la producción de las cosas” (Sennett, 2009), mediante la incorporación de la pedagogía artística como *artesanía* que, en voz de este autor, “designa un impulso humano duradero y básico, el deseo de realizar bien una tarea, sin más”. Tarea con obstinación procrastinada, por considerarse secundarias las cosas que de suyo produce.

Son estos los terrenos en los que focaliza la mirada cuando se piensa aquí la educación artística, la pedagogía, el arte y la investigación. Esta última imaginada como auténtico derrotero de comprensión, en pos de resguardar para la educación artística un lugar de transformación vital, amplio y esperanzador.

Investigación, experiencia y palabra

Es posible concebir la investigación formativa como praxis que erige y consolida la estructura del *pensar crítico*, al convenir que el ejercicio del *sujeto-artesano*³ es una empresa en la cual se revisan estructuras fundamentales del conocimiento, del objeto de estudio y del sujeto mismo mediante la deconstrucción, entendida como desarmar para comprender y resignificar, cuyo fundamento es la articulación de decisiones organizadas de modo autónomo por quien investiga. Esta adjetivación del *pensar* implica darle el valor de la *re-paración*, entendida particularmente como detenerse para profundizar con cuidado en asuntos arraigados en el origen con el fin de comprender su devenir y actuación en el presente. Es así que el pensar crítico instaura la *responsabilidad* del conocimiento al propiciar un proceso de re-conocimiento⁴ del sujeto, a partir de la identificación de sus necesidades e intereses inquisitivos, aquellos que demarcan los pequeños o grandes interrogantes bocetados por el camino del asombro, que atraviesa el mundo de la vida; de lo cual, mediante el pensar investigativo se configura un escenario inaugural del aprendizaje y la enseñanza con sentido.

Así, investigar desde el aula ubica al sujeto en la fuente del conocimiento, develando para sí la senda de su construcción, mientras sistematiza un accionar que, en su incorporación, aleja el pensamiento y la práctica de la comodidad instaurada por la repetición estéril de discursos ajenos y, en la mayoría de los casos, incomprensibles para quien los enuncia. La investigación, entonces, se convierte en un espacio de renovación permanente de las estructuras del pensamiento, avivada por la urgencia de la pregunta.

La concepción de *responsabilidad* implica aquí un sentido cardinal, compuesto tanto por el imaginario común, que asocia dicha virtud con una cierta *mayoría de edad*, que desde Kant nos insta a “tener valor de servirnos de nuestro propio entendimiento sin la dirección de otro”, como por

² Sobre los hallazgos relacionados con la percepción e incorporación del componente investigativo por parte de los estudiantes encuestados, se hablará más adelante. De antemano, como se verá en el aparte: Formación investigativa en el contexto de la LAV (Licenciatura en Artes Visuales), existe la necesidad de fortalecer la claridad sobre el sentido formador de la investigación.

Las preguntas constitutivas del sondeo pretendían caracterizar la percepción de los estudiantes respecto a la investigación y estaban dirigidas a: 1) puntuar el grado de importancia de la investigación y los demás componentes formativos dentro de la malla curricular, 2) determinar el papel de la investigación en la práctica como docente artista y 3) señalar el valor de la contribución investigativa a la construcción de conocimientos en el proceso de formación.

³ Continuando con la elaboración de este concepto, se reitera que la artesanía “designa un impulso humano duradero y básico, el deseo de realizar bien una tarea, sin más. La artesanía abarca una franja mucho más amplia que la correspondiente al trabajo manual especializado. Efectivamente, es aplicable al programador informático, al médico y al artista: el ejercicio de la paternidad, entendida como cuidado y atención de los hijos, mejora cuando se practica como oficio cualificado, lo mismo que la ciudadanía” (Sennett, 2009). Es un concepto que, en ese sentido, resulta propicio para pensar la función del artista pedagogo.

⁴ La acepción del término que interesa en estas reflexiones tiene que ver con “examinar con cuidado algo o a alguien para enterarse de su identidad, naturaleza y circunstancias” (DRAE, 2009, edición virtual). Y, en este caso, ese alguien es el mismo protagonista del examen.



la posibilidad de elaborar respuestas en sentido estricto, mediante las estructuras del lenguaje. Apoyado en la sintaxis y en la semántica, el espíritu del pensamiento humano se hace visible y asequible, construye palabras, elabora preguntas, persigue *respuestas*, se comunica, encarnando el horizonte de comprensión de una época o contexto determinado, que para el caso corresponde a un complejo escenario de acciones, elementos y circunstancias que, comprendidos en su esencia, conciernen a la constitución de la mirada y la sensibilidad de nuestra sociedad.

Ser capaces de responder (*re-spondere*), o dar correspondencia, implica tanto un comprometerse (*spondere*) como una vuelta a un punto de partida inscrita en el prefijo *re*⁵, lo que sugiere riqueza, re-conocimiento y completitud en un recorrido oscilante que configura palabras o imágenes hechas de tiempos, historias, espacios e intensidades recobradas para fortalecer el sentido de las realidades presentes.

Al ubicar la responsabilidad en la esencia del conocimiento, se urde un encuentro con el concepto de investigación, cuyo derrotero similar indica la búsqueda de vestigios (*investigium*), un rastreo de huellas, rastros o ruinas, que de cualquier forma exige adentrarse en las comisuras de los tiempos, con el ojo avisado del cazador primigenio, cuya observación se funda en la ampliación y *humildad de la mirada*, en el ejercicio igualitario de los sentidos *primarios*, la intuición y el arrojo que aproximan la percepción al *bumus* proteico, enriquecido y nutricio que alimenta la multiplicidad del pensamiento y, en esa medida, la elaboración de palabras y preguntas orientadas hacia los lugares de su desconocimiento.

Por esta vía, investigar puede derivar en una labor cotidiana e *incorporada*, que constituye una búsqueda permanente en *una dirección única*, distante del estancamiento o encasillamiento, como un faro que ilumina noche y día el camino del investigador, un desarrollo que sobrepasaba los límites de la labor puramente intelectual o escritural para instalarse en el centro de cada ejercicio habitual, en el horizonte de la mirada, en el clima que afecta la totalidad de los sentidos, los alcances de las cavilaciones e incluso las noches de vigilia.

El autentico investigador no puede tener un horario establecido, como pretenden algunas universidades, ya que es cada hora de su vida la que dedica en mayor o menor medida, según la intensidad del momento, a construir y reconstruir su investigación (Hieranaux-Nicolas, 1999).

Porque su investigación, cuando logra instaurarse en un sentido esencial, es el espacio potenciador del conocimiento de la vida misma, de los límites y posibilidades del propio conocer, dinamizando las formas de comprender el presente, la historia y sus correlatos.

⁵ Este prefijo indica aquí: repetición, movimiento hacia atrás, pero sobre todo intensificación (DRAE, 2009, edición virtual), aplicada a nuestras posibilidades de conocer. Conocer intensamente, con rigor, pero también con emoción, con amplitud y profundidad, es corresponder desde la investigación a los requerimientos de la educación.

El hilo seductor de la deconstrucción etimológica, esbozada arriba, podría incluso aproximarnos a encontrar en los términos el significado esencial del *rigor metodológico* (la observación de los caminos para alcanzar la meta), porque esta *responsabilidad* de la indagación, fundamentada en su amplia significancia, entreteje la acción del sujeto que habita y edifica la vida como tal, es decir, conoce y establece el mundo; el *método*, cualquiera que este sea, estaría señalando formas de conocer susceptibles de extrapolación al tratar de desentrañar significados vitales, que para el caso son el fundamento de la actitud investigativa, ya que “una vida no examinada no es digna de ser vivida” (Sócrates citado por Ricoeur, 2006); en ese sentido, otorgar significado a la vida, mediante su examen, es el principio de la investigación, es asumir la riesgosa empresa de interpretar incluso aquel libro secreto que constituye la experiencia, cuyos caracteres confusos lindan el reino del absurdo⁶, y articular los elementos indispensables para que dicha búsqueda fructifique en saber y disposición para el saber que la vida alberga; para acceder al conocimiento contenido en ella, evitando su naufragio en el estadio de lo indecible, mediante el allanamiento de lugares insospechados tejidos con la filigrana de lo ya sabido, la diversidad, complementariedad, multiplicidad y flexibilidad del método.

Adentrarse en los intersticios de la experiencia implica el desciframiento y traducción de signos y codificaciones que, perteneciendo a lo más profundo del sentir humano, se ubican en la polaridad del conocer, porque una experiencia encerrada en el oscuro silencio de la corporeidad es del todo inútil como medio de aprendizaje.

El sentido de la investigación que nos compete como campo de acción educativo se enfrenta a la necesidad de inaugurar su proceder como praxis arraigada en el espíritu del investigador, para que los procesos, prácticas, metodologías y didácticas adquieran la virtud de dar sentido a la vida en general, desarmando los imaginarios comunes que asocian investigar con una serie de requisitos técnicos en instrumentales carentes de corazón. De ello deriva la insistencia en una necesaria articulación con la experiencia, que, como se verá, es irreductible a la vivencia individual, anecdótica y cerrada de un sujeto, quien, sin embargo, es protagonista de este acontecer.

Aprender con la experiencia implica volcarla al exterior, mirarla de frente, nombrarla, analizarla, y todo ello reposa en la organización que posibilita la palabra y la acción metodológica, cuya función en los procesos investigativos es la de iluminar el comienzo y el devenir de aquello que nos interpela dando origen a la *comprensión* (Gadamer, 1993). Sin embargo, al hablar de experiencia y su relación con la palabra, es indispensable evitar la imagen de las narrativas carentes de articulación inteligible; por el contrario, mediante la palabra, el sujeto se pone en frente de sí mismo, toma distancia y se comprende a la luz de sus entramados con la historia y la cultura. Apalabrar la experiencia, siendo una de las más potentes herramientas de conocimiento, es, a su vez, un lugar vertiginoso que puede conducir al vacío.

El concepto de experiencia que interesa en esta reflexión está ligado a la incorporación directa de lo aprehendido, es “el conocimiento de la vida adquirido por circunstancias o condiciones vividas” (DRAE, 2011) dicho conocimiento deriva de la *vivencia pensada* que vuelca al sujeto al exterior, lo hace objetivo, le otorga palabra y acciones para comunicar entre los otros. De tal forma:

La experiencia, en el grado en que es experiencia, es vitalidad elevada. En vez de significar encierro dentro de los propios sentimientos y sensaciones privados, significa un intercambio activo y atento frente al mundo; significa una completa interpretación del yo y el mundo de los objetos y acontecimientos (Dewey, 1934, p. 21).

Es vitalidad que deviene del asumir el riesgo de comprender el mundo por cuenta propia y enseñar lo que ello implica. Labor que comporta una pertinencia absoluta e indiscutible en un presente desbordado de construcciones fantasmagóricas, ajenas, predecibles, breves, superficiales, impersonales, fluctuantes, efímeras. Un presente pleno de acontecimientos fugaces y realidades móviles, que circulan codificadas e invisibles por el complejo entramado de las redes comunicativas y por los espíritus humanos, cuya contundencia tiende a contraer lo tangible, opacándolo bajo el tumulto de sus repeticiones espectrales.

⁶ El término refiere: “lo opuesto a la razón y sin sentido”, terreno que, al ser atravesado por la mirada investigativa, derivaría en uno de los más fructíferos lugares de aprendizaje.

Esta multiplicidad de representaciones del mundo y lo vivido amenaza con arrojar sobre las formas particulares de comprender, un irremediable manto de liviandad derivado de la inmediatez en las respuestas, de la brevedad de las vivencias, de la multiplicidad y superficialidad de las preguntas, de la precariedad del pensar, dejando de lado el rigor que implica construir certezas por cuenta propia.

Inmersos en estas condiciones de mundo, se pone en riesgo, además, la potencia de la imaginación, “aquel lugar en el que llueve” del cielo, de lo alto e impreciso, (Calvino, 1989) la gracia de crear imágenes y realidades, más allá de la mirada escueta, incluso con los ojos cerrados. Imaginar, para el caso, es uno de los principales requisitos investigativos, es la vía que provee de riqueza la totalidad del proceso, es lo que confiere utilidad al conocimiento construido, es lo que le da cuerpo, vida y emoción al discurso, es lo que hace visible la humanidad de quien investiga.

Por ello, el sendero de recuperación de la experiencia, entendido aquí como desciframiento sistemático de sus códigos significantes, puede considerarse una vía apta para la construcción de un pensamiento vital, responsable, imaginativo y complejo, ya que obliga a seguir los caminos de complejidad propios de su tendencia muda; enfrentarse al silencio de la experiencia enseña a trazar caminos nuevos e insospechados de interpretación y acción frente a las realidades, a recibir e interpretar en el acto lo imprevisto del mundo, a comprender los lenguajes de lo cotidiano; exige un permanente ejercicio de creación inscrito en la traducción que comporta dicha comprensión y, en resumen, prepara para el aprendizaje de lo diverso y enmarañado de los contextos circundantes, poniendo a prueba la pasividad de la mirada al sondear la riqueza del saber ubicado más allá de la superficie de las cosas.

Articular la labor investigativa en los espacios pedagógicos con las elaboraciones cargadas de fuerza significativa propias de la biografía, la experiencia y las múltiples miradas implica recobrarlas del tráfago de hechos acumulados “bajo un paisaje en el cual solamente las nubes siguen siendo iguales, y en cuyo centro, en un campo de fuerzas y corrientes destructivas y explosiones, está el frágil y minúsculo cuerpo humano” (Agamben, 2007), es un accionar que entrafña, además, ofrecer espacio y voz para aquel cuerpo procrastinado, que, cubierto por las brumas del olvido, ha desplazado la pregunta por su ser en el mundo, devolviendo de ese modo la humanidad a los actores que se encuentran en el aprendizaje. Concebir el sujeto como cuerpo devuelve el cuerpo a la función pedagógica e investigativa, recobra la multiplicidad de la percepción y del conocer, la perspicacia del sentir, el aterrizaje la mirada; el sujeto como cuerpo se concibe aquí como “el ser de la existencia” (Nancy, 2003), (próximo, como se ha visto al ser del conocimiento) sobre el cual descansa históricamente la obligación de comprensión que revierte su humanidad al mundo y enaltece su existencia.

Sin embargo, es necesario reparar en que el sujeto de la educación (quien se ubica aquí en el objetivo de la investigación formativa), heredado de la perspectiva positivista, de la cual derivan también los imaginarios más comunes con respecto a la investigación, se encarna en un “cuerpo disciplinado” (Foucault, 1975), cuyo “rigor” expuesto como acto teatral arrastra la desposesión del compromiso experiencial y aparta de los escenarios del conocimiento el mundo de la vida, adoquinando murallas infranqueables en torno a las estructuras del pensar. Por esta ruta de tránsito histórico, la educación transmite culturalmente discursos y prácticas que, con pretensiones de objetividad, derivan en formas mecánicas de abordar el conocimiento y abren un vacío en la acción pedagógica, afectando directamente su sentido. Este panorama tiende a enmarcar los distintos perfiles con los cuales se muestran las rutas del conocimiento en el aula; de tal modo, conocer deriva en una empresa avasalladora en contra de las vicisitudes humanas, entre las cuales la ignorancia ocupa el lugar más oprobioso.

Este cariz del conocimiento que pretende erradicar las brumas y los misterios del mundo, mediante una labor de iluminación con marcada tendencia racional, arrastra el riesgo de permanecer ciegos ante nuestras propias flaquezas, vertidas o proyectadas de forma inconsciente, empujados por la urgencia de mantenerlas al margen del espacio pedagógico y nos hace olvidar que “no hay ignorante que no sepa una infinidad de cosas y que toda enseñanza debe fundarse en este saber, en esta capacidad en acto” (Rancière, 1987, p. 9). La acción que promete el reconocerse ignorantes es por excelencia la apertura al conocimiento: *la posibilidad de la pregunta*, preludeo investigativo.

Este tipo de circunstancias, inscritas en el espíritu de la educación, constituyen el origen de lo que para Edgar Morín (2000) es *la educación carente de humanidad*, en cuyo escenario “la incompreensión produce tanto embrutecimiento que este a su vez produce incompreensión”, porque “uno se cubre a sí mismo sus carencias y debilidades, lo que nos vuelve despiadados con las carencias y debilidades de los demás” (p. 72). Son velos que impiden la focalización de los diversos objetos del conocimiento o determinan perspectivas unidireccionales a la hora de enfrentar su reconocimiento, agotando la construcción compartida de horizontes amplios para el saber.

Investigación educativa en el contexto de la Licenciatura en Artes Visuales (LAV)

Formar a partir de la investigación y, sobre todo, formar para la educación con base en esta apuesta es la oportunidad para emprender senderos fundacionales en la transformación de la contextura del pensamiento docente, propenso al anquilosamiento que asegura la repetición a la que está destinada la función del profesor, instalada como manifestación institucional de las estructuras del conocimiento.

El *agrége*, repetidor, *no debería producir nada*, al menos si producir quisiera decir innovar, transformar, *hacer advenir lo nuevo*. Está destinado a repetir y hacer repetir, reproducir y hacer reproducir: formas, normas y un contenido. Debe asistir a los alumnos en la lectura y la comprensión de los textos, ayudarlos en la interpretación y a comprender lo que de ellos se espera, a lo que deben responder en las diversas etapas del control y de la selección, desde el punto de vista de los contenidos o de la organización lógico-retórica de sus ejercicios (explicaciones de texto, redacciones o lecciones) (Derrida, 1982. *Cursivas mías*).

La investigación como acción formativa *entrañable* encarna otro tipo de comprensión y promete acciones distintas en el desarrollo pedagógico al exhortar a quien emprende la ruta del conocimiento hacia el reconocimiento de su participación activa en dicha empresa, con base en la permanente necesidad de traducir las señales inquietantes que expone la cotidianidad en construcciones lingüísticas, cognoscitivas y metodológicas viables y objetivas que empiezan a formar parte de los saberes propios y compartidos, devolviendo así un quien a la pregunta pedagógica, “cuya especial dificultad y paradoja consiste en que en ellas no hay alguien que pregunte realmente” (Gadamer, 1993, p. 440). Esta ausencia del sujeto en la pedagogía se articula a la dificultad de “saber que no se sabe” (p. 440) y, sobre todo, qué no se sabe, ya que la pregunta abre y delimita el campo de acción sobre el cual se arroja la red del conocimiento.

Formar pensamiento investigativo implica concebir las realidades educativas como contextos para “el advenimiento de algo nuevo”, teniendo en cuenta que, al estructurar una pregunta, cada sujeto inaugura un posible horizonte de sentido dibujado bajo su perspectiva, y en esa medida, dicha realidad aparece desde su multiplicidad de aristas y circunstancias, lo que lleva a una búsqueda de *formas, normas y contenidos* que vigorizan la comprensión, en lugar de estandarizar sus senderos. De esta manera, la tradición repetitiva se ve interpelada por una pluralidad de voces que, con cadencia polifónica, reclama lugares en la escena educativa. Cada lectura del presente bajo esta perspectiva es una restauración de sentido, es un *acontecer de experiencia significativa* (Gadamer, 1993) que pone a prueba el papel del repetidor, porque la tradición y la historia en el foco de quien *interpreta y comprende mediante la investigación* es una materia maleable, que incluso devela los procesos a través

de los cuales este conocedor se renueva y toma el mando sobre lo que quiere conocer.

En ese orden de ideas, la experiencia formativa que se lleva a cabo en la LAV está soportada en la construcción de un saber investigativo que incida en la transformación de los contextos educativos. Los sujetos, estudiantes y futuros docentes, son quienes en la actualidad revelan un panorama *de lo que no se sabe* y construyen la voz de *quien* pregunta en el escenario de la educación artística visual.

Al realizar un ejercicio de pesquisa elemental sobre la base de identificar los lugares en los cuales los estudiantes están focalizando sus intereses, podemos articular con claridad una suerte de reclamo urgente por el reconocimiento y reivindicación de temáticas y acciones educativas que otorguen protagonismo a algunos asuntos *secundarios*: las derivas de los saberes locales, comunitarios y subjetivos, las corporalidades e identidades en el aula y fuera de ella, los escenarios y medios pedagógicos alternativos, las narrativas y memorias personales, la reivindicación de sujetos y subjetividades diversas, la educación como escenario expandido, las formas particulares de aprendizaje son algunos de los asuntos identificados durante el último año en los trabajos de grado de los estudiantes de la LAV.

Este rápido sondeo indica que los nuevos educadores están respondiendo apropiadamente al reto de reconocer, comprender, recuperar y otorgar sentido a la experiencia educativa y vital como fuente de conocimiento; es oportuno entonces que la pedagogía y las prácticas investigativas encuentren vías propicias y permanentes de transformación, para que estas acciones sigan cobrando validez, fluidez y efectividad en la construcción de una nueva historia de la educación artística en Colombia.

Este propósito se ve afectado por algunas contradicciones que en la actualidad reinan en el contexto observado⁷; siendo estructural

⁷ El sondeo anunciado en la nota 2 permitió advertir que algunas de las respuestas a la pregunta abierta (pregunta 2): desde su perspectiva, ¿cuál cree que podría ser el papel de la investigación en la práctica como docente artista? Mantenían discordancia con el puntaje adjudicado a la importancia del componente investigativo dentro del currículo (pregunta 1). A la vez, la pregunta 1 se contraponía a la número 3, relacionada con la valoración de la contribución de la investigación en la construcción de conocimiento: algunos de los instrumentos que señalaban que la investigación aporta en “gran medida” adjudicaban un puntaje de 3/5 a su importancia dentro del currículo.

dentro del currículo de la LAV, la investigación afronta inconsistencias examinadas en las respuestas de los estudiantes consultados. Si bien se comprende su importancia como elemento formativo, al ser catalogada como “fundamental para la formación y la práctica del docente-artista”, como espacio para “construir nuevas ideas y nuevas preguntas”, como establecimiento “de una posición crítica mediante el conocimiento de los campos de acción” y, en definitiva, como renovación del pensamiento al “permitir que todos los días un docente se reinvente y aplique estrategias y conocimientos nuevos”, estos comentarios halagüeños se contraponen al puntaje que cerca del 50% de los mismos estudiantes otorgan a la investigación como elemento importante dentro del currículo y a los aportes que de ella derivan para su formación profesional. Es así que el grado de importancia dentro del currículo se puntúa en un 40% por debajo de 3/5 y los aportes a la formación se ubican en su mayoría en un lugar intermedio, al señalar que “la práctica investigativa contribuye en gran medida a la construcción de conocimientos”, mientras dicho señalamiento mantiene un 35% de discordancia en relación con las demás respuestas.

Ahora bien, si nos adentráramos con oídos atentos en otras señales y circunstancias que rodean los escenarios del aprendizaje investigativo, podríamos vislumbrar una grieta hacia posibles orígenes del descontento o la vaguedad en las respuestas de los estudiantes: la práctica investigativa se asocia, por lo general, con un lugar árido, donde no fructifica la semilla de la imaginación, el goce, la pasión, la experiencia subjetiva, es decir, la vida. Excepto cuando dicha práctica se adjetiva como *creación*, entonces es viable el disfrute, al revestir el ser del investigador con el traje del creador. De lo anterior se deduce que la acción del pensamiento, de la pregunta, de la palabra, del conocimiento se concibe desamparada de virtudes imaginativas y creativas, propias de cualquier acción humana; que la riqueza del hecho investigativo corre el riesgo de ser acorralada por el proceder metodológico, que se asume la parte por el todo, que la investigación se piensa como *metologizar* las prácticas del conocimiento, no como la producción sustantiva de este.

Este panorama, aunque complejo y brumoso, es un llamado a examinar, en honor al pensamiento crítico que alimenta las bases conceptuales de la LAV, nuestras acciones y compromisos en el ámbito pedagógico, una tarea que podría sembrar armonía entre las formas de

conocer propias del ser humano, cuyos ámbitos diversos al entrar en diálogo inducen “la sensibilidad de la razón y la racionalidad del sentimiento”.

Como docentes, y también como estudiantes, estamos convocados a entablar y permanecer en los diálogos y acuerdos interdisciplinarios que permitan desarmar estos imaginarios terroríficos sobre la construcción de conocimiento, recordando que dicha virtud es una forma de honrar nuestra existencia, porque deriva del examen del mundo y de la vida, premisa sin la cual esta última se reduciría a una mera función biológica (Ricoeur, 2006). Y que propiciar el disfrute del conocimiento y de la vida misma debería ser una máxima de la acción pedagógica.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2007). *Infancia e historia, ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, Editora.
- Calvino, I. (1989). *Seis propuestas para el próximo milenio* (visibilidad). Madrid: Siruela.
- Derrida, J. (1982). *Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente*. Políticas de la filosofía. México: FCE Virtual.
- Dewey, J. (1934). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1996). *Hermenéutica del sujeto*. La Plata, Argentina: Altamira.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Gallimard.
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Hieranaux-Nicolas, D. (1999). *Walter Benjamin y los pasajes de París: el abordaje metodológico*. Recuperado de http://lepus.cmq.edu.mx/documentos/Revista/revista6/Hiernaux_est_volII_num6_1999.pdf
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Ministerio de Educación-Unesco.
- Nancy, J. (2003). *Corpus*. Madrid: Arena Libros.
- Prada, M. (s. f.). *Narrarse a sí mismo: residuo moderno de la hermenéutica de Ricoeur*. Versión electrónica.
- Rancière, J. (1987). *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Zorzal.
- Ricoeur, P. (2006). *La vida, un relato en busca de narrador*. Ágora, 25(2).
- Saldarriaga, O. (2006). *Pedagogía, conocimiento y experiencia: notas cronológicas sobre una subalternización*. Nómadas, pp. 98-108. Edición virtual.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Steiner, G. (2000). *Lecciones de los maestros*. México: Fondo de Cultura Económica.

GLORIA CECILIA BULLA G.

gcbgutierrez@gmail.com

Maestra en artes plásticas. Especialista en educación artística integral y estudiante de la maestría en educación artística de la Universidad Nacional de Colombia. Miembro del grupo de Arte y Pedagogía de la Facultad de Artes de la Universidad Pedagógica Nacional y Docente de tiempo completo de la misma universidad; docente de cátedra en la Universidad El Bosque, programa de Artes plásticas.

Artículo recibido en enero de 2013 y aceptado en marzo de 2013.