



La cultura
es de todos

Mincultura



III Simposio Regional de Educación Artística

Ibagué
Septiembre
19, 20 y 21



Alcaldía De Ibagué, Secretaría De Cultura, Programa Municipal De Estímulos 2019,
Proyecto Ganador De La Convocatoria "Beca De Apoyo A Eventos E Iniciativas Culturales"





ENTIDAD GESTORA, ORGANIZADORA Y FINANCIADORA
Corporación IMA.

INSTITUCIONES COFINANCIADORAS

Ministerio de Cultura, Programa Nacional de Concertación Cultural 2019.

Alcaldía de Ibagué, Secretaría de Cultura. Programa Municipal de Estímulos. Beca de Apoyo a Eventos e Iniciativas Culturales 2019.

COORDINACIÓN GENERAL

Boris Alfonso Salinas Arias
Leydi Carolina Aponte González

EDITORIAL

Corporación IMA
Manzana 6 Casa 24 Terrazas del Tejar. Ibagué, Tolima.
Correo: corporacionima@hotmail.com
Página Web: corporacionima.com

DISEÑO Y ELABORACIÓN DE PORTADA

Sandra Yohanna González Parra (Sayo)

COORDINACIÓN EDITORIAL

Boris Alfonso Salinas Arias

COMITÉ EDITORIAL

Leydi Carolina Aponte González
Yeison Fernando Esquivel
Boris Alfonso Salinas Arias

Grupo de investigación IMA

Simposio Regional de Educación Artística Vol. 3, 2019.
Código ISSN: 2619-6565

AUTORES

Boris Alfonso Salinas Arias
Edgar Mahecha Lancheros
Victoria Eugenia Sánchez Pérez
Nelly Carolina Galvis Parra
Angélica María Trujillo Monroy
Jorge Alberto Rojas Luzardo
María Angélica Carrillo Español
John Alexander Alonso Junca
Martha Carolina Sánchez Samaniego
Héctor Remigio Cadena García
Viviana Marcela Miranda Moreno
Ali Vladimir Rojas Guzmán
Hellen Yurani Zamudio Ceballos
Héctor Fernando Tinjacá Cárdenas

Dimensiones de formación como producción social en los laboratorios de creación de la Licenciatura en Artes Visuales de la UPN²⁰.

Universidad Pedagógica Nacional

María Angélica Carrillo Español²¹
acarrillo@pedagogica.edu.co

John Alexander Alonso Junca²²
jaalonsoj@pedagogica.edu.co

Martha Carolina Sánchez Samaniego²³
mcsanchezs@pedagogica.edu.co

Línea temática: Creación artística y educación.

Resumen.

El presente texto es un esfuerzo por concretar un problema de investigación educativa y su encuadre teórico-conceptual acerca de las dimensiones de formación como producción social (situaciones de enseñanza – aprendizaje en el aula) en el espacio académico *Laboratorios de creación* de la Licenciatura en Artes Visuales (LAV) de la Universidad Pedagógica Nacional. Se plantea este estudio de carácter exploratorio respecto a su alcance²⁴ y con un enfoque cualitativo para poder describir y comprender de qué manera se producen socialmente las dimensiones de formación en el espacio académico mencionado, entendido éste

²⁰La ponencia que aquí se presenta es un esfuerzo colectivo por estructurar una problematización como punto de partida para un proyecto de investigación educativa en artes visuales. Ha de leerse entonces en esta lógica y en esta perspectiva.

²¹ Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, con especialización en Teorías, métodos y técnicas de investigación social de la misma universidad, pregrado en Artes plásticas de la Universidad Nacional de Colombia. Se encuentra vinculada como docente de planta en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Pedagógica Nacional. Es coautora del libro *Entre líneas, trazos y visiones: modos de pensar y realizar la enseñanza del dibujo*, publicado por el fondo editorial de la Universidad Pedagógica Nacional en 2015 y coautora del libro *La praxis visual como campo de investigación, CIUP-41 años*, publicado por la misma editorial en 2018. Pertenece al grupo de investigación Praxis Visual, categoría C en Colciencias, línea Pedagogías de lo artístico visual.

²² Máster en Artes Visuales y Educación de la Universidad de Granada en España, licenciado en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y Diseñador Gráfico. Es coautor del libro *Miradas Caleidoscópicas: Educación artística visual en las culturas contemporáneas*, publicado por el fondo editorial de la Universidad Pedagógica Nacional en 2019. Se encuentra vinculado como docente a la Universidad Pedagógica Nacional desde 2017, en donde ha desempeñado labores de docencia y gestión en la Licenciatura en Artes Visuales. Pertenece al grupo de investigación Praxis Visual, categoría C en Colciencias, línea Pedagogías de lo artístico visual.

²³ Maestra en Estudios Visuales de la Universidad Autónoma del Estado de México y Realizadora de Cine y televisión de la Universidad Nacional de Colombia. Ha sido docente en varias universidades en Colombia y México en el área de audiovisuales y artes digitales y visuales. Actualmente es docente en la Licenciatura en Artes Visuales de Universidad Pedagógica Nacional. También es coautora del libro *Animación en Colombia hasta finales de los años 80*, publicado por la Universidad Jorge Tadeo Lozano en 2013. Pertenece al grupo de investigación Praxis Visual, categoría C en Colciencias, línea Cultura Visual.

²⁴ En el estado del arte que se presenta es evidente que o no se han adelantado o no fueron encontradas investigaciones que aborden la creación como experiencia integral de conocimiento.

Evento creado, gestionado y organizado por la Corporación Ima, Manzana 6 Casa 24 Terrazas del Tejar, Ibagué, Tolima, Colombia. Teléfonos: 3177421377; 3144527313; Correo: simposio@corporacionima.com Página: corporacionima.com; Financiación: Ministerio de Cultura de Colombia, Programa Nacional de Concertación Cultural 2019. Apoya: Biblioteca Dario Echandía del Banco de la República de Colombia; Proyecto ganador de la Convocatoria Beca de apoyo a eventos e iniciativas culturales del Programa municipal de Estímulos, Alcaldía de Ibagué 2019. III Simposio Regional de Educación Artística, Ibagué, 19 - 21 de Septiembre de 2019. Grupo de Investigación IMA. Coordinador Editorial: Boris Alfonso Salinas Arias. Editorial: Corporación Ima. ISSN: 2619-6565 Vol. 3 (En Línea).

como una práctica social y una actividad situada. Dicha pretensión de conocimiento espera lograrse a partir de la comprensión del aula como sistema de actividad, por lo cual, nos ocupa estudiar tanto las interacciones sociales como los productos materiales de la misma.

Para la Licenciatura, un eje de la formación de los licenciados es la creación artística²⁵, el cual opera como modo expresivo, comprensivo y narrativo²⁶ en varios espacios académicos de la carrera, además de los propios del componente disciplinar artístico visual. En este sentido, la formación en y a través de la creación artística visual se torna estructurante del pensamiento y la acción del profesor de artes visuales, cuya práctica profesional habrá de sucederse con niños y jóvenes en ámbitos formales y no formales.

En el trayecto formativo que propone la LAV a sus estudiantes, se deben cursar dos espacios académicos denominados *Laboratorio de creación: exploración* y *Laboratorio de creación: desarrollo*, durante los semestres sexto y séptimo respectivamente. En estos dos espacios académicos se trata de realizar proyectos de creación artística (¿aprender a crear?) y a reflexionar sobre y desde el proceso mismo de creación. Esta decisión curricular corresponde a una narrativa de la educación artística visual para futuros educadores resultado, en parte del Proyecto Educativo del Programa consignado en el papel y, en parte, de las prácticas reales que se han llevado a cabo; ambas coinciden por distintas vías del valor formativo de la creación artística para el educador. A propósito de las últimas, el aprendizaje de la creación artística visual se produce en el día a día como una actividad cotidiana socialmente situada, la cual implica, como sostiene Lave (2001), cambios en el conocimiento y la acción de aprendices y de educadores. Estos cambios apelan a la intervención de las dimensiones de la experiencia humana para hacerlos posibles, a saber: la dimensión cognitiva, comunicativa, estética, corporal, ética y valorativa²⁷. Nos interesa observar si estas dimensiones se producen socialmente o no, además del modo como se producen en el aula dentro de los espacios académicos en mención, comprendidos como sistema de actividad (Engöstrom, 2001). En esta medida, la pregunta desde la cual partimos es la siguiente: *¿Cómo se producen socialmente las dimensiones de la formación en el espacio académico Laboratorio de creación, entendido éste como actividad situada?*

Palabras clave: Formación de docentes – enseñanza y formación – práctica pedagógica – creación artística – aprendizaje a través de la experiencia – proceso de aprendizaje.

²⁵La formación de nuestros licenciados se organiza en cinco componentes, a saber: el componente pedagógico y didáctico, el interdisciplinar, el investigativo, el disciplinar artístico en sus dos líneas la teórica y la práctica y el comunicativo.

²⁶Esta afirmación es posible gracias a la revisión de los programas analíticos correspondientes a los espacios académicos del componente disciplinar artístico visual, a propósito de la Acreditación de Calidad de la Licenciatura en Artes Visuales en 2017.

²⁷Dimensiones soportadas en los documentos normativos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia desde 1996 a propósito de los lineamientos curriculares. Si bien posterior a la expresión formación integral se ha llamado en las políticas como desarrollo integral, interesa al proyecto el sentido experiencial de las dimensiones.

Evento creado, gestionado y organizado por la Corporación Ima, Manzana 6 Casa 24 Terrazas del Tejar, Ibagué, Tolima, Colombia. Teléfonos: 3177421377; 3144527313; Correo: simposio@corporacionima.com Página: corporacionima.com; Financiación: Ministerio de Cultura de Colombia, Programa Nacional de Concertación Cultural 2019. Apoya: Biblioteca Dario Echandía del Banco de la República de Colombia; Proyecto ganador de la Convocatoria Beca de apoyo a eventos e iniciativas culturales del Programa municipal de Estímulos, Alcaldía de Ibagué 2019. III Simposio Regional de Educación Artística, Ibagué, 19 - 21 de Septiembre de 2019. Grupo de Investigación IMA. Coordinador Editorial: Boris Alfonso Salinas Arias. Editorial: Corporación Ima. ISSN: 2619-6565 Vol. 3 (En Línea).

1. Contexto del Estudio.

Para la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional, un eje de la formación de licenciados es la creación artística visual²⁸, la cual se encuentra presente como contenido de enseñanza específico durante siete de los diez semestres de la carrera, además, la creación artística opera como modo expresivo, comprensivo y narrativo en varios de los demás espacios académicos de la carrera²⁹. En este sentido, la formación en creación y a través de la creación artística visual, se torna estructurante del pensamiento y la acción del profesor de artes visuales, cuya práctica profesional habrá de sucederse con niños y jóvenes en ámbitos formales y no formales. De unos y otros (profesores y estudiantes) reconocemos que, en tanto condición humana, poseen unas dimensiones de formación, las cuales se ponen en escena en las experiencias de vida. Asimismo, vemos posible que la experiencia de creación puede llegar a ser una experiencia integral de conocimiento (Huertas et al, 2008) en el aula de clases.

En los semestres sexto y séptimo³⁰, los estudiantes cursan dos laboratorios de creación, el primero denominado *exploratorio* y, el segundo *desarrollo*. Son dos semestres durante los cuales se trata de aprender a crear y a reflexionar sobre la creación artística visual, a propósito de un proyecto de la misma naturaleza. Lo que allí sucede corresponde a una narrativa de la educación artística para futuros educadores, construida en parte por el Proyecto Educativo del Programa (consignado en el papel) y otra, por las prácticas reales que se llevan a cabo. A propósito de éstas, el aprendizaje de la creación artística visual se produce día a día como una actividad cotidiana de aprendizaje, es decir, como una actividad socialmente situada³¹ que implica, como sostiene Lave (2001), cambios en el conocimiento y la acción; en este caso, de aprendices y de educadores.

Posicionados en este ámbito de formación de profesores³², en un programa presencial que convoca la participación de profesor y estudiantes, vale la pena recordar “que el mundo no consiste en un conjunto de

²⁸La formación de nuestros licenciados se organiza en cinco componentes, a saber: el componente pedagógico y didáctico, el interdisciplinar, el investigativo, el disciplinar artístico en sus dos líneas la teórica y la práctica y el comunicativo.

²⁹Esta afirmación es posible hacerla gracias a la revisión de los programas analíticos correspondientes a los espacios académicos del componente disciplinar artístico visual, a propósito de la Acreditación de Calidad de la Licenciatura en Artes Visuales. Este ejercicio evidenció los tres modos a los que recurren los docentes en formación, arriba mencionados.

³⁰En el segundo ciclo de formación llamado *de profundización*.

³¹Perspectiva que se ocupa de las relaciones entre las personas, las acciones y las situaciones (Lave, 2001)

³²El problema de investigación se ancla, de manera general, en la formación del docente en artes visuales y su experiencia en el aprendizaje de la creación artística como eje de formación. Revisando los planes de estudio de las otras cuatro licenciaturas en Colombia con el mismo nombre llama la atención la importancia todavía mayor, que tiene la formación en creación, a juzgar el mayor número de espacios académicos en que se desarrolla.

Evento creado, gestionado y organizado por la Corporación Ima, Manzana 6 Casa 24 Terrazas del Tejar, Ibagué, Tolima, Colombia. Teléfonos: 3177421377; 3144527313; Correo: simposio@corporacionima.com Página: corporacionima.com; Financiación: Ministerio de Cultura de Colombia, Programa Nacional de Concertación Cultural 2019. Apoya: Biblioteca Dario Echandía del Banco de la República de Colombia; Proyecto ganador de la Convocatoria Beca de apoyo a eventos e iniciativas culturales del Programa municipal de Estímulos, Alcaldía de Ibagué 2019. III Simposio Regional de Educación Artística, Ibagué, 19 - 21 de Septiembre de 2019. Grupo de Investigación IMA. Coordinador Editorial: Boris Alfonso Salinas Arias. Editorial: Corporación Ima. ISSN: 2619-6565 Vol. 3 (En Línea).

recién llegados que se incorporan solos a espacios problemáticos deshabitados. Las personas en actividad por lo general se ayudan mutuamente a participar de maneras cambiantes en un mundo cambiante y están bien dotadas para hacerlo” (Lave, 2011, p.17). Para el caso de los laboratorios de creación, se supondría que los recién llegados son los estudiantes, pero también lo es el profesor; ambos llegan a un mundo habitado –el cual está construido social, histórica y culturalmente–, no obstante, es un mundo por habitar, esta vez desde la práctica. Por lo tanto, asumir el aula como un sistema de actividad situada, permite, acorde con Lave (2001), acercar el mundo en que se vive a las personas que lo viven.

Tanto profesores como estudiantes llegan a aprender, entendido éste como un proceso cambiante del conocimiento y la acción, o como también lo señala Lave (2001), “un proceso cambiante de comprensión en la práctica” (p.18). Estos cambios apelan a la intervención de las dimensiones de la experiencia humana para hacerlos posibles, a saber: la dimensión cognitiva, comunicativa, estética, corporal, ética y valorativa, las cuales habrán de producirse socialmente en situaciones de enseñanza- aprendizaje. Así, las interacciones entre profesor y estudiantes, entre estudiantes y estudiantes y los productos que resultan del espacio académico, devienen de total interés para ahondar en la producción social, entendida ésta como los procesos y resultados de las interacciones entre profesor y estudiantes. En este sentido, la investigación pretende adentrarse en lo que públicamente se aborda en el espacio académico ya descrito, para poder responder a la pregunta:

¿Cómo se producen socialmente las dimensiones de la formación en el espacio académico Laboratorio de creación, entendido éste como actividad situada?

Ahora bien, es preciso explicitar las razones para querer ahondar en la densidad de la experiencia artística como experiencia humana integral. Consideramos que la subordinación de la educación artística visual en el currículo escolar tiene que ver, en algo, con el empobrecimiento de la experiencia de la creación como experiencia de formación, y si no lo es, entonces sí con el empobrecimiento de la comprensión sobre la experiencia artística como “experiencia humana de conocimiento” (Huertas et al, 2008). Se han argumentado varias razones para dar cuenta de su marginalidad, razones con mucho peso, pero la cosificación del objeto arte acompañada de la incompreensión sobre la experiencia artística de la creación, creemos que han ayudado a debilitarla. El grupo Arte y Educación de la Universidad Nacional de Colombia (2008) señala dos amnesias de la escuela que vale la pena tener en cuenta, la primera: la experiencia artística ha sido ignorada y en tal sentido “se ha descartado el campo específico en donde se reflexiona sobre la manera como los seres humanos construimos sentido de nuestra experiencia en el mundo [...]; y la segunda: se olvidaron otros aspectos del arte y se redujo su existencia a las obras arte”(2008).

Vale la pena recabar en estas dimensiones usando la teoría de la acción situada, pues desde esta perspectiva, parece probable explorar las situaciones sociales que restringen, recortan o amplían las posibilidades de la experiencia. Se puede encontrar literatura que argumenta la integralidad en los procesos de la educación artística, no obstante, es imperativo estudiar las condiciones en las que efectivamente se sucede en la formación de maestros –cuya acción profesional es también la educación artística visual– pero es preciso estudiarla a partir de los hechos. En la formación de educadores no basta un aprendizaje encarnado, sino uno reflexionado, explicitado para sí y para otros (Pozo, 2006). Por ello el estudio enfatiza en la producción social, pues es en parte, desde procesos intersubjetivos en el aula como se gestionan las dimensiones señaladas, y como lo hemos señalado, no es un tema sólo de disposición o capacidad sino de las posibilidades de aprendibilidad de las mismas.

Los referentes teórico – conceptuales que permiten encuadrar el proyecto de investigación se presentan en cuatro apartados: la creación artística y los asuntos propios que se relacionan con ella, los laboratorios de creación y las situaciones de enseñanza aprendizaje, las dimensiones de la experiencia humana o formación integral³³ y por último el sistema de actividad como encuadre teórico y sus implicaciones metodológicas para poder rastrear nuestro objeto de estudio. Finalmente, un apartado a modo de cierre que avecina el proceder metodológico consecuente con la construcción teórica del problema

2. Creación artística: algunos asuntos preliminares sobre la construcción teórica de la creación artística.

En la revisión teórica sobre los asuntos que le corresponden a la creación artística, algunos de ellos como la estética, la producción de conocimiento, la percepción, lo ético y la teoría que sobre ella recae, parecen ser insuficientes o incluso confusos con respecto a la distinción entre creación y creatividad. Se observa que los estudios sobre creación artística terminan siendo estudios sobre la creatividad, en especial cuando estos provienen del campo de la psicología. Este movimiento *creación – creatividad* reduce a la creación artística a lo procesual y finalmente al resultado físico del trabajo artístico, ello también conlleva a entender la creación como resultado de la creatividad.

En este sentido, para poder demarcar nuestro campo de estudio, así como los presupuestos teóricos que apoyan el proyecto de investigación, es necesario establecer una serie de relaciones entre la creación artística,

³³ Conviene aclarar que uno de los objetivos específicos de la investigación es, precisamente, conceptualizar y más aún problematizar con mayor profundidad cada una de las dimensiones así como la búsqueda de una teoría integradora que las contenga de desde el punto de vista de la educación y particularmente desde la filosofía de la educación.

Evento creado, gestionado y organizado por la Corporación Ima, Manzana 6 Casa 24 Terrazas del Tejar, Ibagué, Tolima, Colombia. Teléfonos: 3177421377; 3144527313; Correo: simposio@corporacionima.com Página: corporacionima.com; Financiación: Ministerio de Cultura de Colombia, Programa Nacional de Concertación Cultural 2019. Apoya: Biblioteca Dario Echandía del Banco de la República de Colombia; Proyecto ganador de la Convocatoria Beca de apoyo a eventos e iniciativas culturales del Programa municipal de Estímulos, Alcaldía de Ibagué 2019. III Simposio Regional de Educación Artística, Ibagué, 19 - 21 de Septiembre de 2019. Grupo de Investigación IMA. Coordinador Editorial: Boris Alfonso Salinas Arias. Editorial: Corporación Ima. ISSN: 2619-6565 Vol. 3 (En Línea).

la distinción entre ésta y la creatividad, así como los vínculos entre las estructuras del arte y los procesos de creación, para luego dar lugar a la comprensión entre la creación artística y la estética, no entendida como algo propio del campo del arte, sino como lo señala Mandoki (2006), como parte de las prácticas cotidianas que los sujetos llevan a cabo en el diario vivir. Desde allí, se introduce el concepto de experiencia, que está vinculado tanto con la estética como con la producción de conocimiento. Es así como, la creación artística motiva la experiencia estética y, por tanto, posibilita la construcción de conocimiento.

2.1 Creación y creatividad.

La supuesta ambigüedad entre creación y creatividad resulta bastante conflictiva, puesto que finalmente se termina entendiendo que la creación artística es el resultado de un proceso que surge desde el acto creativo. Aunque en la literatura actual se sigan encontrando este tipo de confusiones y paralelismos, a finales de la década de los 80, Albert Tijus (1988) ya advertía esta situación. Desde el punto de vista de este autor, la creatividad se distingue generalmente de la creación como la idea se distingue del producto. Esto quiere decir entonces que, la creatividad es un proceso intelectual (abstracto) que resulta en una idea, mientras que la creación se reduce al producto de esa idea; como “prueba de ese proceso cognitivo” (Tijus, 1988, p. 168). No obstante, la creación artística (y en sí todo proceso de creación) no se encuentra reducida a lo procesual, a un modo de operar sistemáticamente o con cierto grado de tecnicismo, sino que se amplía a la invención. La invención, a diferencia de la creatividad, es un trabajo intencional con aquello que ya existe (Trutty-Coohill, 2010), mientras que la creatividad pareciera ser un ejercicio más de intuición e inspiración. Desde esta perspectiva, la creatividad resulta insuficiente en algún grado, en tanto que, como tal es un proceso abstracto que puede quedar en el lugar de lo abstracto. Por el contrario, la creación no acaba en la consolidación de un producto artístico, con una determinada plasticidad o no, e inserto en un lenguaje artístico, sino que su tránsito continúa hacia el observador de la obra.

Las cualidades específicas de la creación artística están caracterizadas por los acercamientos cognitivos, por la capacidad de decisión, por el establecimiento de relaciones y los estados psicoemocionales (esta última cualidad ha sido ampliamente estudiada por la psicología, que de nuevo, se acerca más a lo que se comprende por creatividad). No obstante, se observa que tanto creación como creatividad parecieran compartir dos dimensiones muy similares: la originalidad y el valor social que representan. Ahora bien, cabe aclarar que la creatividad no corresponde de manera exclusiva a la creación artística ni mucho menos al campo del arte. Más bien y como lo menciona George Mandler (2007), el proceso creativo ocurre fuera de la persona, en la interacción entre las ideas y los artefactos, además de ello, la creatividad no corresponde a una

única persona, sino que la creatividad tiene lugar en la colectividad, en contextos diversos y en momentos históricos particulares.

2.2. Estructuras artísticas como herramientas para la creación artística.

La estructura artística puede determinar, mas no está determinada, por el momento en que se concibe una idea, el momento de la selección de materiales o la provocación de situaciones a través de un gesto artístico. Se entiende que las estructuras artísticas engloban asuntos críticos como la estética, las poéticas, los discursos, la historia y teoría del arte, la formación, las destrezas artísticas y las habilidades técnicas (Džalto, 2010). Esto es lo que Gadamer (1999) enuncia como prejuicio, es “decir un juicio que se forma antes de la convalidación definitiva de todos los momentos que son objetivamente determinantes” (p.337). En este sentido las estructuras artísticas funcionan a modo de prejuicios, aquello que se da con anticipación, para luego dar forma, en este caso, a los procesos de creación artística y su resultado.

Las estructuras artísticas sostienen a la creación artística, pero como se observa, no en términos exclusivos de la materialidad o como el fin del producto artístico, apoyando la idea expuesta en el apartado anterior de que la creación no se limita a un proceso –en ciertas ocasiones– deliberado del artista, sino que en gran medida está dado y definido por la estructura artística que inscribe al creador en un contexto y bajo una serie de condiciones. Esto tiene como consecuencia directa la desmitificación del acto creador, ya no se podría entender a éste como lo plantea Zweig (2015): un momento misterioso donde todo surge deliberadamente, sin una razón lógica o explicativa para el ser humano. En este mismo sentido, las estructuras artísticas posibilitan que, tanto la creación artística como la creatividad, superen los procesos manuales y físicos de la producción artística (la técnica), pasando entonces, a lo que Džalto (2010) describe como “la intención” de hacer arte.

2.3 Creación y conocimiento.

La creación artística conlleva un modo de conocimiento que no se expresa únicamente en la obra de arte, sino que en sí misma, en el proceso de creación y en la experiencia estética que posibilita la producción artística, por lo tanto, se halla contenido un modo de conocimiento particular que no es bajo ningún modo equiparable con otro, ni en sí mismo es estable. Al respecto, “la creación utiliza distintos tipos de técnicas, medios y lenguajes, mediados por la reflexión individual o colectiva, pero el punto de llegada de toda esa actividad no es un conocimiento transferible y pretendidamente objetivo” (Bonilla *et al*, 2017, p.284). Otros autores como Alvarenga (2012) y Nelund (2013) coinciden con lo anterior, pero todos ellos resaltan que la

capacidad que tiene la creación artística de generar conocimiento es precisamente la capacidad de ésta de sugerir o suscitar reflexiones, incluso desde el mismo momento en que inicia el proceso de creación. Además, ello se da en dos momentos distintos, uno es durante el proceso de creación, el otro durante el proceso de circulación. Todo ello quiere decir que, la construcción de conocimiento se da al menos en dos vías: la de quien crea y la de quien observa.

El conocimiento generado y entendido desde la creación artística “aborda un objeto de estudio compuesto en un fenómeno sistémico triádico integrado por: una cualidad fisural constitutiva y generadora, una vivencia afectiva interna y una experiencia comunicativa argumental” (Tobilla y Cruz, 2010, p.162). La triada que aquí se describe, corresponde con un momento de la creación artística y la experiencia estética. En este sentido, la cualidad fisural constitutiva, es entendida como una necesidad de transformar las inquietudes del artista en un objeto simbólico (material o no); este momento del proceso creativo, Tobilla y Cruz (2010) lo definen como el “espacio afectivo” o tema. Esta afirmación proviene del supuesto que toda obra artística es el reflejo (a modo de espejo) del artista; su historicidad y construcciones socio-culturales.

Desde esa perspectiva, Tobilla y Cruz (2010) comprenden que la creación artística se da simultáneamente con la producción de conocimiento y la experiencia estética, puesto que se entiende que la vivencia afectiva puede resultar en la necesidad de generar reflexiones sobre esas experiencias vividas, lo que resulta en la producción de conocimiento. Respecto al segundo momento que proponen los autores –el espacio representacional–, es la creación de un objeto, dispositivo o gesto artístico que dé cuenta del espacio afectivo, de aquello que motiva el inicio de la creación artística. En este segundo momento es donde se evidencian las estructuras artísticas que se mencionaron anteriormente, en tanto que son las que dan sustento a la creación y permite que sean entendidas como creaciones artísticas y no de otro orden.

Finalmente, el último momento de la creación artística es el espacio reflexivo (también lo denominan como de argumento), el cual es la configuración final de la creación por parte del artista, pero el punto de partida para el observador. En este sentido, la construcción de conocimiento llega a un punto (quizá no de final) para el creador, pues da por terminado su trabajo relativo al espacio representacional, más no al afectivo, incluso el espacio reflexivo es un lugar abierto al que no se le puede asignar un punto de llegada, ni mucho menos limitarlo a un campo único y exclusivo de conocimiento: “el arte es un pensamiento que puede construir una episteme generadora de sus propias gramáticas de conocimiento y cuya lógica artística se crea bajo modelos de desplazamiento epistémico transdisciplinario” (Tobilla y Cruz, 2010, p.163).

2.4 Creación artística y estética.

Desde la visión de Tinio (2013) pareciera ser que la función expresiva que deviene en estética correspondiera al objeto o gesto artístico, mientras que para Mandoki (2006) es el sujeto quien expresa. Es decir que es el sujeto quien otorga algún sentido o significado, ya sea como sujeto creador o como sujeto espectador, todo ello a partir tanto de la experiencia histórica del sujeto, como en concreto la experiencia con el objeto artístico o no, ya que desde la perspectiva de Mandoki, éste ya no se restringe al campo del arte. El desplazamiento de la estética hacia lo cotidiano está fundamentado en que ésta emerge de allí, como una condición de lo real y que está generando afecciones constantemente sobre los sujetos; volver sobre la idea de la estética como lo bello y como exclusiva del arte y sus productos, es un modo de suprimir la realidad que cruza a los sujetos, que no es tan siquiera una creación de ficción, sino una ilusión. Otra de las justificaciones que Mandoki (2006) hace al respecto, es que el arte es un producto social que aislado de la realidad social, no significa nada. Es entonces, en las prácticas sociales, en las acciones, en los discursos y los modos en que se constituyen las realidades de los sujetos, donde es posible la experiencia estética. Y dentro de tales prácticas sociales y demás aspectos que se mencionan, es donde se sitúa la creación y la experiencia artística. Respecto a la experiencia estética, Mandoki (2006) de manera asertiva señala que dicha experiencia no recae sobre la intención o cualidades estéticas, sino a los sujetos, que como ya se ha mencionado, son ellos quienes dan significado a las prácticas sociales y sus productos, por ende al arte.

De igual manera, Mandoki nos advierte que aquello que se experimenta a través del arte, es experiencia artística más no estética, no obstante, ella misma enuncia que "toda experiencia es por definición estética pues experimentar equivale a la estesis. Pero no toda experiencia es artística ya que ésta ocurre sólo en relación con las obras de arte" (Mandoki, 2006, p.38). La estesis, acorde con la autora, son las condiciones y capacidades sensibles del ser humano. En líneas generales, las condiciones sensibles son relativas a: (1) el espacio - tiempo, entendidos no como medida sino como categoría sociocultural que es tanto objetiva como subjetiva; (2) el cuerpo y sus sentidos, pues es allí donde recae la estesis; y (3) la viveza emotiva, que se considera una especie de energía, de "pulsión o ímpetu que anima y guía al sujeto" (Mandoki, 2006, p.65).

2.5 Entre la experiencia artística y la creación artística.

Otra de las cualidades de la creación artística es la capacidad de afectar, una vez más, en doble vía. Es decir, genera afecciones tanto en quien hace parte del proceso de creación artística, como a quien observa o se deja inquietar por dicha creación. La afección es experiencia (Skliar y Larrosa, 2013) y, en ese sentido Gil (2007) afirma que, es allí precisamente donde residen las posibilidades cognitivas de la creación artística, en

la experiencia de lo artístico. "Solo experimentando produzco tanto mis singularidades como una intensificación de lo real, la construcción simultánea del sujeto y del mundo" (Gil, 2007, p.2).

Lo que propone Gil (2007), es un desplazamiento de la experiencia de la creación artística hacia la experiencia artística, una implícita en la otra, incluso en viceversa. Pero este movimiento no es gratuito o como consecuencia de una cosa hacia la otra, es por el contrario un desplazamiento producto de lo cognoscitivo en el arte, un movimiento dado por y en la experiencia (la afección), que desemboca en lo estético, el cual "tiene sus propias formas de comprensión, la cuales no son reductibles a categorías lingüísticas, definiciones o categorías" (Gill, 2007, p.4) y, que como ya se afirmó, no corresponden exclusivamente al campo del arte, sino que están afirmados en la cotidianidad.

La experiencia como afección tiene una capacidad transformadora (Skliar y Larrosa, 2013), por ende, la experiencia dada en y por la creación artística transforma, de algún modo al sujeto o los sujetos sobre los cuales acaece la experiencia. La transformación que posibilita la creación artística está localizada en las tres dimensiones que identifican Skliar y Larrosa (2013), que son: la dimensión del lenguaje, la dimensión del pensamiento y, la dimensión de lo sensible. En este sentido la experiencia es un proceso simultáneo de diferentes experiencias, pues como manifiestan los autores, a cada dimensión le corresponde una experiencia. Así, la dimensión del lenguaje es afectada por la experiencia del lenguaje; en este sentido, la creación artística no es ajena a ningún tipo de lenguaje, esto se constata en las estructuras artísticas que intervienen en la creación. Recuperando lo mencionado en el apartado sobre creación y conocimiento, se entiende entonces que el puente o aquello que posibilita que en la creación se dé un proceso de construcción de conocimiento, es la experiencia. Esta misma condición parece aplicar en las situaciones de enseñanza - aprendizaje que permiten los laboratorios de creación.

3. Laboratorios de creación artística.

Según los *Lineamientos de los Laboratorios 2010*, propuestos por el Ministerios de Cultura en Colombia, un laboratorio de creación está destinado al fomento de la experiencia y el pensamiento artístico. La comprensión sobre laboratorio de creación desde la Licenciatura en Artes Visuales es similar, en tanto que un laboratorio:

"se plantea como un territorio de accionar libre en la búsqueda de una apropiación formal y conceptual, encuentros y hallazgos entorno a su relación con las Artes Visuales pero fundamentalmente con sus derroteros como artistas pedagogos, con sus posiciones y de sí mismos [...] por medio de ejercicios ejercicio creativos que apunten hacia la producción de textos visuales". (Universidad Pedagógica Nacional, 2016, p.48).

El documento emitido por el ministerio entiende la creación como modos de conocimiento que tienen asidero en "la construcción y simbolización de las subjetividades personales y colectivas" (Ministerio de Cultura, 2010, p.1). Es así como los laboratorios de creación tienen como propósito vincular la práctica artística con la experiencia y los procesos de creación que vinculan herramientas, técnicas y sensibilidades. Por lo tanto, un espacio de enseñanza – aprendizaje como lo es un laboratorio, no trata únicamente lo artístico y sus dimensiones, sino que se configura como un espacio de acción, como modo de pensamiento y posibilidad de transformación (Ministerio de Cultura, 2010). Un laboratorio no es solo espacio, sino una manera de hacer y comprender, es decir, una metodología que media en los múltiples procesos simultáneos con la experiencia, que permite acercarse a las realidades de los sujetos en contextos situados y, en varias ocasiones, descentrados.

También es importante aclarar que, cuando se habla de un laboratorio de creación artística, éste no se limita exclusivamente al arte, o mejor, entiende a éste desde una postura expandida. Lo que permite que se entretejan en él la experiencia, el conocimiento, la sensibilidad y la producción de objetos o gestos que pueden ser interpretados, que por lo mismo contienen cargas simbólicas asignadas por los sujetos que los crean y los interpretan, todo ello alimentado por las condiciones dadas por las relaciones entre contexto y situación. Lo anterior, resulta determinante en un Laboratorio de creación artística.

3.1 Situaciones de enseñanza – aprendizaje a propósito de los laboratorios de creación.

Pérez y Gimeno (1999) afirman que, los procesos de enseñanza aprendizaje deberían trabajarse como una situación de intercambio, de comunicación entre el sujeto que aprende en un contexto sociocultural particular y un entorno físico determinante, dónde éste no se halla sólo, sino en una dinámica de relaciones e interrelaciones con profesores y otros estudiantes. Allí, acorde con el autor, se establecen relaciones concretas y se producen una serie de situaciones específicas que pueden transformar al sujeto. Tales situaciones pueden ser: el lugar de la experiencia, que tal como se ha visto, motiva la construcción de conocimiento, además, cabe mencionar que la experiencia proviene de al menos tres lugares distintos, uno de ellos sería desde la del sujeto en particular en su rol de aprendiz (estudiante), otro es el de la colectividad (el grupo de estudiantes y el profesor) y, finalmente, desde el que enseña (profesor). Otra situación de enseñanza – aprendizaje es la dimensión lógica y la dimensión cognitiva, pues es allí donde se encuentra el material potencialmente significativo (Pérez y Gimeno, 1999) y, por último, estaría lo afectivo, esto ya más vinculado a la motivación del sujeto para enseñar o aprender, en algunos casos es un proceso simultáneo, como en el del profesor, quien puede estar dispuesto a enseñar y aprender bajo la misma situación.

En este sentido, Herrera (1991) afirma que las situaciones de enseñanza – aprendizaje se dan en al menos tres ámbitos, los cuales él los reconoce como el ecológico, el contextual y el relacional. El ámbito ecológico hace referencia, según el autor, al espacio físico y temporal que posibilita las interacciones entre los sujetos (estudiantes - profesor). En este mismo sentido, el ámbito contextual está condicionado por la historicidad de los sujetos, el entorno sociocultural y, en particular por las acciones y actitudes propias y únicas de los sujetos en sus relaciones y, en la relación con el ámbito ecológico. El último ámbito que reconoce Herrera (1991), es el marco relacional, espacio en el que las relaciones entre los dos ámbitos anteriores se posibilitan.

Bajo estos mismos presupuestos, cada situación conlleva una serie de acción sobre diversas dimensiones del sujeto y, por ende, de su experiencia humana. Retomando las políticas educativas en artes de Colombia, se afirma que, esta misma es integral porque no afecta unívocamente una dimensión en particular, sino que por el contrario, la educación artística es integral en tanto su afección atañe a por lo menos cinco dimensiones de la experiencia humana, que son: la dimensión cognitiva, la dimensión comunicativa, la dimensión estética, la dimensión ética y valorativa, y finalmente, la dimensión corporal (MEN, 2001; MEN, 2010). Por lo tanto, son las situaciones de enseñanza – aprendizaje que posibilitan, al menos en el caso de la educación artística y desde la perspectiva de las políticas educativas en artes, que sean afectadas las dimensiones anteriormente mencionadas. Pero a cada experiencia en cada dimensión, le precede –como se menciona al inicio del apartado– un contexto socio cultural particular en un entorno físico determinante: tal como la escuela, el hogar, la calle y demás entornos donde acontecen los procesos de enseñanza – aprendizaje.

4. Sobre las dimensiones de la experiencia humana en la educación artística.

4.1 Una mirada desde las políticas educativas en artes.

Como ya se mencionó anteriormente, las políticas educativas en artes, *Serie Lineamientos Curriculares: Educación artística* (2001) y *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística y Cultural* (2010), entienden que la educación artística permite el desarrollo integral de los sujetos. Tal integralidad es posible porque la educación artística tiene el potencial para afectar varias dimensiones del ser humano y, porque implica "procesos, saberes, competencias y valores básicos y fundamentales de las personas y de los grupos, en las diversas culturas que integran la nacionalidad colombiana" (MEN, 2001, p.29). En consecuencia:

“El campo de la Educación Artística y Cultural debe generar una reflexión contextualizada en torno a la formación integral, a partir de la priorización de contenidos esenciales y el aporte en el fortalecimiento de las competencias básicas, que además de mejorar los aprendizajes en los estudiantes, les permita encontrar espacio de expresión simbólica personal, opciones para la utilización del tiempo libre y arraigo e identificación cultural, familiar, social, regional y nacional, para responder a las demandas de la sociedad actual”. (MEN, 2010, p.6).

Volviendo sobre las dimensiones del ser humano, susceptibles de ser experimentadas a través de la educación artística y, por ende, en los procesos de creación artística abordados en ella, los documentos normativos destacan al menos cinco dimensiones. En algunos casos, la dimensión es conceptualizada ampliamente, en otros casos, se menciona, pero no se demarca conceptualmente, ni cómo la educación artística la puede afectar, tal es el caso de las dimensiones cognitiva, comunicativa, ética y valorativa, y corporal. Es decir, que la única dimensión que los documentos desarrollan teóricamente, por lo menos en el caso de los Lineamientos Curriculares (2001), es la dimensión estética.

Por su parte, la dimensión estética es entendida como "la capacidad profundamente humana de conmoverse, sentir, expresar, valorar y transformar las propias percepciones" (MEN, 2001, p.29). Pero más allá de ello, la política educativa en artes no da más pistas, pero sí enumera detalladamente todas las ventajas, bondades o atributos que tiene el desarrollo de la dimensión estética, principalmente en la escuela, por medio de la educación artística. No obstante, este mismo problema de conceptualización recae sobre otros documentos en políticas educativas en diversas áreas o momentos de la educación. Por ejemplo, la dimensión cognitiva se menciona, pero no se conceptualiza, simplemente se aclara que, entre otras cosas, la educación artística en el espacio escolar tiene "consecuencias cognitivas que preparan a los alumnos para la vida: entre otras el desarrollo de habilidades como el análisis, la reflexión, el juicio crítico y en general lo que denominamos pensamiento holístico" (MEN, 2001, p.2). Respecto a la dimensión comunicativa, no se define, pero se relaciona con propiedades lingüísticas, expresivas e interpretativas que se evidencian en las producciones estéticas. Por otro lado, la dimensión ética y valorativa no se puede determinar a qué corresponde específicamente, al igual que la dimensión corporal.

4.2 Acerca de las dimensiones o capacidades humanas como dimensiones de formación.

Se presentan aquí algunas comprensiones que permiten dar sentido a las dimensiones humanas abordadas en este proyecto de investigación. Si bien el primer objetivo de este estudio es ahondar en una

teoría integradora de las mismas, consideramos que lo propuesto por Martha Nussbaum³⁴ contribuye ampliamente en dicho propósito. Algunos aspectos con los cuales podemos dialogar a partir de la propuesta de la autora son: “la tarea fundamental del gobierno consiste en poner a disposición de los miembros de la comunidad política los recursos y condiciones necesarios *para hacer a la gente capaz de vivir bien*”³⁵. Pero ¿de dónde resulta la gente capaz de vivir bien?, de la posibilidad de desarrollar aquello de lo que es capaz, pensamos nosotros (parece obvio, pero no lo es) y ¿cómo un ser humano desarrolla aquello de qué es capaz, aquellas funciones o capacidades básicas? Gracias en gran medida a oportunidades, en este caso oportunidades educativas consientes para hacerlo, opinamos nosotros.

Nussbaum, dice R. Benedicto, se refiere a capacidades o funciones fundamentales (para este proyecto se llaman por ahora dimensiones, acogiendo la manera como han sido llamadas en la Ley General de Educación), pero refieren en principio, a lo mismo. ¿Cómo logra ella identificar esos rasgos?, la respuesta es muy interesante: no se trata en Nussbaum de una apuesta por un supuesto metafísico trascendente (afirma el autor) sino del “examen de una amplia variedad de comprensiones de sí mismos que han tenido los pueblos en muchas épocas y lugares” dice el autor citando a la filósofa y continúa “Son las similitudes sobre la interpretación de lo humano las que permiten obtener una teoría no etnocéntrica de estas capacidades”.

Esta forma de llegar a ellas tiene también valor para el presente estudio: sintetizando al autor no se trata de ideales por fuera de lo que somos, sino de realidades que nos atraviesan a todos, en cuanto condición humana sin que ello niegue la variedad de formas que adoptan esas experiencias fundamentales en términos culturales. Para este estudio resulta importante ahondar en el fondo ético de esta teoría, en dos sentidos: su relación con las experiencias de conocimiento a través de la creación artística y la posibilidad de revisar, de contrastar aquellas capacidades fundamentales que aparecen en el laboratorio de creación desde lo propuesto por la Ley 115 y por la autora. Abordarla a ella daría paso a adentrarse con mayor amplitud en aquello que excede, que no cabe en las dimensiones que hemos señalado, si fuera el caso, desde la condición de ser una producción social (es decir que se sucede entre por lo menos dos personas)

Ella elabora un listado de capacidades humanas fundamentales que, como bien lo señala el autor “se encuentra sujeto a concreciones locales”, al contrastar esa lista de capacidades fundamentales versus las dimensiones que en principio se abordarán en este proyecto, en efecto, hay algunas coincidencias, lo que uno puede entender es que fue preciso para organizar las áreas fundamentales y obligatorias del currículo considerar y definir cuáles eran las básicas y fundamentales. Así las cosas, las dimensiones humanas (capacidades) que devienen en dimensiones de formación (capacidades que se desarrollan o no) tendrían que

³⁴ Interpretado por R. Benedicto Rodríguez en su artículo Martha Nussbaum: Las capacidades humanas y la vida buena.

³⁵ Palabras de Nussbaum

Evento creado, gestionado y organizado por la Corporación Ima, Manzana 6 Casa 24 Terrazas del Tejar, Ibagué, Tolima, Colombia. Teléfonos: 3177421377; 3144527313; Correo: simposio@corporacionima.com Página: corporacionima.com; Financiación: Ministerio de Cultura de Colombia, Programa Nacional de Concertación Cultural 2019. Apoya: Biblioteca Dario Echandía del Banco de la República de Colombia; Proyecto ganador de la Convocatoria Beca de apoyo a eventos e iniciativas culturales del Programa municipal de Estímulos, Alcaldía de Ibagué 2019. III Simposio Regional de Educación Artística, Ibagué, 19 - 21 de Septiembre de 2019. Grupo de Investigación IMA. Coordinador Editorial: Boris Alfonso Salinas Arias. Editorial: Corporación Ima. ISSN: 2619-6565 Vol. 3 (En Línea).

ver con el tipo de experiencia que las convoca, las provoca en los sujetos, para nuestro caso sería la experiencia de creación artística en el marco de procesos de enseñanza – aprendizaje para licenciados en formación en artes visuales.

5. Sistema de actividad³⁶

Un sistema de actividad no se define como tal, aparece como aplicabilidad al abordar el trabajo experto como actividad colectiva e institucionalmente organizada. Es una aplicación, un elemento para apoyar la organización de la información para hacerla digerible en los estudios evolutivos del trabajo y se convierten en referentes de la teoría de la actividad; es decir, para efectos de esta investigación y considerando el aula de clases como institución laboratorio, se espera que de la experiencia allí situada se genere, como producto social, una especie de construcción teórica que emerja de la interacción de los seres con el contexto.

Motivado a que la actividad situada forma parte de los prolegómenos para orientar la interpretación con alcance metodológico, es necesario explicitar los tres principios regentes de la teoría de la actividad: el primero es *el sistema de actividad íntegro como unidad de análisis*. Investigadores sostienen que la postura crítica precisa que el contexto y las personas han sido estudiados por separado, como no dependientes uno del otro. Lave (2001) afirma que, “la definición de contexto excluye la relación entre la actuación de las personas y los ambientes dando poco margen para la construcción humana de nuevos contextos” (p. 80). Da la impresión de que la experiencia individual no funciona en la creación de contextos, viendo estos como institucionalidad; sin embargo, opina Leontiev (citado por Chaiklin y Lave, 2001): “El enfoque de la cognición individual saldrá beneficiado sólo si se reconoce la participación individual en la construcción de las instituciones desde el comienzo mismo de la empresa cognitiva” (p.81). Realmente no interesan los contenedores ni los espacios empíricos sino la funcionalidad de un todo organizado: sujetos, objetos y herramientas. El sistema de actividad resalta que, para crear un contexto es imprescindible la interacción entre la individualidad y la colectividad, siendo el hecho colectivo en su accionar lo que define el contexto como institucionalidad; pero creada por la interrelación de subjetividades. De las afirmaciones anteriores se infiere que, el aula es considerada como unidad de análisis donde intervienen de manera interactiva los sujetos y objetos para dar forma a un contexto específico.

³⁶El presente texto resumen, en lo que atañe directamente al proyecto lo propuesto por Yrjö Engeström en el capítulo *Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de asistencia básica*.

En el segundo principio, *el sistema de actividad y sus componentes* pueden ser comprendidos históricamente. Se especifican modos y tipos históricos de alguna actividad caracterizada por dos variables principalmente: grado de complejidad, que tiene que ver con la exigencia racional de la actividad y el grado de centralización, que refiere al acoplamiento de la actividad dentro del sí o bien en el para sí, es decir, el actuar interno individual con relación a los ambientes externos. Las variantes *complejidad y centralización* delimitadas en tiempo y espacio concretos, ubican de manera menos compleja la unidad de análisis, al traer esto a la investigación se comprende que la actividad situada como contexto evoluciona en distintos niveles de complejidad racional, desde la subjetividad de los actuantes en concordancia con lo que va emanando del ambiente; por ejemplo, en el aula de clases se hilvanan y entretajan acciones internas y externas, creando una ambientación de significados susceptibles de ser interpretados en su ambiente propio.

El tercer principio son *las contradicciones internas como fuente de cambio y desarrollo*; lo primero en considerar es que una actividad no es un sistema estable y armonioso. El desarrollo puede entenderse rastreando las perturbaciones, problemas e innovaciones en el nivel de los modos concretos de la actividad, tanto la histórica como la actual (*ibid.* p. 87). La principal contradicción tiene que ver con el merecimiento reivindicativo de acuerdo con el modo y tipo de la ejecución de la actividad y, a la presencia de la complejidad y de la centralización. La actividad situada como aula tiende a jerarquizar las acciones de sus integrantes de acuerdo con el compromiso que los mismos evidencian con la clase, mientras más comprometidos y centrados en el aprendizaje, mayor será la retribución del grupo.

Ahora bien, cuando un factor nuevo e importante es inyectado a un componente del sistema se crea una contradicción secundaria, las cuales determinan la innovación, el cambio y el desarrollo del sistema. No pueden ser eliminadas ni curadas, se agravan con el tiempo y producen crisis general en el sistema de actividad. Es en este momento preciso, cuando aparecen factores interactuantes que causan ruidos en la comunicación y la interacción grupal, capaces de desorientar el proceso, propiciando posiblemente situaciones caóticas en el sistema de actividad. Lo cierto es que, ambas y otras contradicciones, irán surgiendo en la evolución de las situaciones, transformando a veces la actividad situada en una especie de espacio dramático en el que se van destacando y desarrollando las desavenencias como innovaciones.

6. A modo de cierre.

Hasta el momento, lo expuesto constituye lo fundamental sobre la base teórica preliminar en la cual el estudio que pretendemos realizar se soporta. Tal como se observa, se establecen relaciones entre los procesos de creación artística y los laboratorios de creación, así como las propias entre las situaciones de enseñanza-aprendizaje y las dimensiones de formación, a propósito de los laboratorios creación en la Licenciatura en Artes Visuales; esto con el fin de delinear teóricamente la producción social de las dimensiones de formación. Siendo nuestro interés explorar las interacciones entre los sujetos (profesor y estudiantes) y las producciones sociales resultado de estas interacciones, las cuales operan dentro de un sistema de actividad situada susceptible de ser comprendido; la aproximación metodológica que este estudio cualitativo con carácter exploratorio propone es el interaccionismo simbólico, el cual se define como las relaciones entre los seres humanos basadas en acciones internas de los sujetos, que a su vez se constituyen como acciones sociales en torno a un tema (Blumer, 1982).

El interaccionismo simbólico permite entonces observar y analizar las relaciones sociales que se dan en un contexto específico, así como las producciones resultado de las interacciones entre los sujetos en su cotidianidad, lo que implicaría para este estudio observar el espacio académico *Laboratorio de creación*, pero en especial observar las correlaciones entre los sujetos (estudiantes – estudiantes / estudiantes – profesores) y las producciones que se suceden en este espacio que dan cuenta de las dimensiones de formación. Se espera de este modo, describir y comprender la producción social de las dimensiones de formación en los laboratorios de creación en la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional. Suponemos, como lo dijimos en la primera parte, que podremos explorar las situaciones sociales (de enseñanza aprendizaje en el aula) que restringen, recortan o amplían las posibilidades de la creación artística como experiencia integral de conocimiento. Si las dimensiones o capacidades humanas son inherentes a la especie, los procesos educativos y sobre todo las comprensiones (teóricas y prácticas) con las cuales se construyen procesos educativos formales, entonces ello requiere de un ejercicio cuasi etnográfico desde el interaccionismo simbólico, que permita rastrear en los laboratorios una aproximación a las maneras como se posibilita tanto la aparición de las dimensiones (inevitable) como su desarrollo.

Referencias.

- Benedicto Rodríguez, R. (Sin Fecha de publicación). En: Revista de estudios turolenses. Recuperado en: www.ieturolenses.org/revista_turia/index.php/actualidad_turia/martha-nussbaum-las-capacidades-humanas-y-la-vida-buena
- Blumer, H. (1982) *El Interaccionismo Simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Bonilla, H., Cabanzo, F., Delgado, T., Hernández, O., Niño, A. & Salamanca, J. (2017). Apuntes sobre el debate académico en Colombia en el proceso de reconocimiento gubernamental de la creación como práctica de generación de nuevo conocimiento, desarrollo tecnológico e innovación. En *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas* 13 (1), 281- 294. <https://doi.org/10.11144/javeriana.mavae13-1.asda>
- Chaiklin, S y Lave, J.(2001). *Estudiar las practicas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires: Amorrortu Editores
- Džalto, D. (2010). Creation vs. Techne: The Inner Conflict of Art. En P. Trutty-Coohill (Ed.), *Art Inspiring transmutation of Life* (pp. 199–212). London: Springer International Publishing.
- Engeström, Y. (1996). *Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica*. En Chaiklin, S y Lave, J., *Estudiar las practicas* (pp. 78-83). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Gadamer, H. (1999). *Método y Verdad I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H. (1998) *Verdad y método II*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gil, J. (2007). *Pensamiento artístico y estético de la experiencia: repercusiones en la formación artística y cultural*. Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano
- Gimeno, J., & Pérez, Á. I. (1999). *Comprender y transformar la enseñanza* (Octava ed.). Madrid, ES: Morata.
- Herrera, F. (1991). *Situaciones de aprendizaje-enseñanza*. España: Universidad de Granada.
- Huertas, M., et al (2007) *Experiencia y acontecimiento. Reflexiones sobre la educación artística*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Mandoki, K. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura. PROSAICA I*. México: Siglo XXI Editores.



- Ministerio de Educación Nacional. (2001). *Serie Lineamientos Curriculares: Educación Artística*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística y Cultural*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Cultura (2010). *Lineamientos de los laboratorios 2010*. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Nelund, S. (2013). Arte como producción de conocimiento social. *Observatorio Cultural*, (15), 11–15.
- Pozo, J. I. (2006). *Adquisición de conocimiento*. Madrid: Morata
- Skliar, C., & Larrosa, J. (2013). *Experiencia y alteridad en educación*. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com>
- Tijus, C. A. (1988). Cognitive Processes in Artistic Creation: Toward the Realization of a Creative Machine. *Leonardo*, 21(2), 167–172.
- Tinio, P. P. L. (2013). From artistic creation to aesthetic reception: The mirror model of art. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 7(3), 265–275.
- Tobilla, A., Gómez, B., & Cruz, E. (2010). El arte como posible conocimiento. *Espacios Públicos*, 13(29), 158–174.
- Trutty-Coohil, P. (2010). Art, intention and comunitation. En P. Trutty-Coohill (Ed.), *Art Inspiring transmutation of Life* pp. 199–21. London: Springer International Publishing.
- Universidad Pedagógica Nacional (2016). *Proyecto Educativo del Programa: Licenciatura en Artes Visuales*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional
- Zweig, S. (2015). *El misterio de la creación artística*. Madrid. Sequitur.



La cultura
es de todos

Mincultura



III Simposio Regional de Educación Artística

Ibagué
Septiembre
19, 20 y 21



Alcaldía De Ibagué, Secretaría De Cultura, Programa Municipal De Estímulos 2019,
Proyecto Ganador De La Convocatoria "Beca De Apoyo A Eventos E Iniciativas Culturales"

