

LA INVESTIGACIÓN BASADA EN LAS ARTES: ANÁLISIS DE SU USO Y EXPERIENCIA DOCENTE EN EL COLEGIO HISPANOAMERICANO

Arts-Based Research: An Analysis of its use and teaching experience at The Hispanoamerican School

JOSÉ MELA CONTRERAS*¹

<https://orcid.org/0000-0003-1192-4519>

Recibido: 04-10-2018

Revisado: 05-12-2018

* Universidad de O'Higgins, Chile. jose.mela@uoh.cl

Aceptado: 03-06-2019

Resumen: Este trabajo aborda el desarrollo de competencias de investigación sobre la práctica profesional en docentes de Artes Visuales. El uso de la metodología denominada Investigación Basada en las Artes (IBA) promueve la vinculación del rol docente con el de artista e investigador, así como la exigencia de que la formación inicial del profesorado de artes entregue herramientas para investigar, de modo de fortalecer y enriquecer su labor profesional. La investigación dentro y fuera del aula desarrolla la capacidad de autorreflexión e indagación sobre la práctica pedagógica. En ese aspecto, la experiencia de la IBA en el contexto de educación formal del colegio Hispanoamericano de Santiago de Chile contribuyó, efectivamente, a propiciar aprendizajes significativos en torno a la experiencia artística escolar de docentes y educandos.

Palabras clave: investigación basada en las artes; a/r/t/ografía; educación artística; docencia.

Abstract: *This work addresses the development of research competencies on teacher's own professional practices in Visual Arts. The use of Arts-based Research (ABR) methodology promotes the relationship between the role of the teacher and that of the artist and researcher. It also demands that initial teacher formation in Arts provide teachers with research tools so that their professional duties are enhanced and strengthened. In- and out-class research fosters both self-reflection and enquiry capacities about teacher's own pedagogical practices. In this regard, the use of ABR in a formal education context at the Hispanoamerican School in Santiago de Chile contributed indeed to fostering meaningful learning about teachers' and students' artistic experiences at school.*

Keywords: Arts-based Research; a/r/t/ography; artistic education; teaching.

¹ Profesor de Artes Plásticas de la Universidad de Chile. Máster en Educación Interdisciplinar de las Artes de la Universidad de Barcelona. Doctor en Artes y Educación de la Universidad de Barcelona. Líneas de investigación: educación artística, arte e interculturalidad, arte e identidad.

INTRODUCCIÓN

Desde dónde me posiciono para escribir sobre Investigación Basada en las Artes y su relación con la docencia

La primera vez que tuve contacto con esta metodología fue en el ámbito de mis estudios de postgrado y, específicamente, en el Programa de Artes y Educación de la Universidad de Barcelona. Fue durante los años 2012 y 2013 que asistí al curso de Investigación Basada en las Artes (IBA) del doctor Fernando Hernández², oportunidad en la que el doctor propició un diálogo reflexivo en torno a autoras, autores y experiencias ligadas al uso de las artes como método y forma de indagación sobre diversos temas, ante todo, los que tenían relación con temáticas educativas.

En el análisis, valoré enormemente que, entre las características de la IBA, se promoviera el diseño de investigaciones a partir de tres roles y miradas cognoscitivas diferentes, aunque interconectadas, tales como el rol de artista, docente o educador e investigador. En este sentido, la IBA mantiene un estrecho vínculo con la *artografía*, metodología que entrecruza estos tres roles, exponiendo, superponiendo y enriqueciendo nuestras aproximaciones a la realidad (Riddett-Moore y Siegesmund, 2012) y, por ende, enriqueciendo nuestro conocimiento vinculado a lo social o educativo.

Preguntas iniciales para abordar una pedagogía en artes desde la IBA

Durante mi estancia en el programa me interrogué sobre cómo vincular la propuesta de la IBA con mis experiencias educativas y profesionales. Al respecto, desde el año 2002 y hasta el año 2017 trabajé como docente de Artes Visuales en el sistema escolar chileno, tanto en la enseñanza básica como en la enseñanza media, interesándome de sobremanera el cómo interrogar y problematizar la experiencia artística que se vivencia en el aula (Mela, 2015). Algunas preguntas que guiaron este proceso de exploración fueron: ¿puede la IBA contribuir a que mi quehacer docente se fortalezca, a través de un proceso de enseñanza aprendizaje más crítico y reflexivo? ¿Puede la IBA enriquecer mi propio proceso creativo, de manera de trasladarlo al aula? Comenzaba, así, una etapa en la cual buscaba construir conocimiento, a partir de nuevas formas para conocer y aproximarme a la realidad en la cual me hallaba inserto.

Para McNiff (2008) la IBA es una forma de producir conocimiento por medio del uso o inclusión de las artes en procesos de investigación tradicional en las ciencias sociales. De este modo, el uso de las artes visuales, musicales o corporales pueden ser consideradas formas primarias de exploración o recolección de datos.

² En la actualidad, el doctor Hernández continúa dictando el curso a doctorandos y estudiantes del Máster en Artes Visuales de la Universidad de Barcelona.

En ese ámbito, Irwin (2015) señala que la investigación en y desde las artes ofrece a los docentes instancias de encuentro y de cambio en la conciencia, puesto que promueve un autoexamen sobre lo que se hace, tanto en las prácticas pedagógicas como artísticas.

Para este trasvase de experiencias me mantuve atento a no caer en la dicotomía de que, mientras que el investigador se dedica a la producción académica y científica, un docente de escuela se enfoca únicamente en la enseñanza escolar, entre otras razones, porque no tiene la preparación académica, tiempo y medios para investigar. Esta fue una de las creencias que el profesor Hernández, a través de su curso, invitaba a poner en duda, puesto que la IBA favorece que los sujetos, desde su quehacer profesional, evoquen significados o conocimientos por medio de diferentes “procedimientos artísticos (literarios, visuales, performativos, musicales)” (Hernández, 2008, p. 87).

Según Springgay e Irwin (2005), la IBA se halla intrínsecamente ligada al trabajo de artistas, investigadores y docentes que, en su día a día, vivencian la investigación como una forma de construir su saber profesional. Según estas autoras, quienes han decidido vivir existencias llenas de curiosidad, con preguntas que buscan ahondar en la comprensión de la realidad, están dispuestos a interrogarse sobre estas y otras suposiciones, ampliando su comprensión de fenómenos que pueden ser significativos para su vida personal y profesional.

“Hacerse preguntas que permanecen entre, en medio de, y/o dentro de asuntos visuales/textuales, teóricos/analíticos y pedagógicos/curriculares es vivir una vida comprometida con la indagación, el compromiso activo y la in/comodidad”³ (Springgay e Irwin, 2005, p. 902). Siguiendo este argumento, aplicar la IBA en la escuela me permitió acceder a nuevas formas y enfoques en la construcción de conocimiento para mi práctica pedagógica que, en el contexto escolar, no son utilizadas. Me refiero, por ejemplo, al uso de la fotografía y video como medio de reconocimiento y descripción visual y audiovisual de las prácticas artísticas escolares.

El uso del cuaderno de campo de un etnógrafo, en este caso, se asimila al registro de mis clases en estos formatos para, luego, revisar el proceso y sacar conclusiones que pueden mejorar mi performance pedagógica. Del mismo modo, la instalación artística que los y las estudiantes realizaron en diferentes espacios escolares me fue útil para reflexionar sobre el significado de los espacios cohabitados.

³ Traducción propia.

Figura 1. Registro fotográfico del trabajo artístico de mis estudiantes



Fuente: Registro y captura de pantalla del docente/artista/investigador (2015)

Aplicar este procedimiento en mis prácticas pedagógicas fortaleció una relación mucho más horizontal entre docente-estudiantes, ya que mi posicionamiento es: asumo no conocerlo todo y yo también puedo aprender de ellos y ellas; a través de su proceso de experimentación y uso de los materiales, puedo hacer conexiones con aspectos teóricos y didácticos contenidos en el currículo escolar. De acuerdo con Mollá (1994):

Esta forma de adquisición de conocimientos basados en la resolución de problemas, por una parte nos aproxima las acciones del aula a la realidad de cómo se adquieren en el día a día los conocimientos sobre el mundo sensible, cómo nos relacionamos con el medio a través de la expresión, o de cómo se realiza la producción artística (p. 79).

Esta metodología de trabajo facilita una construcción activa del saber y promueve una nueva relación con el conocimiento, ya que el aprendizaje no se centra en la figura del profesor o profesora, sino en el proceso de aprendizaje: plantear conjeturas, de manera personal y colectiva, y hacer conexiones entre el trabajo escolar con obras, autores e imágenes de la historia del arte y la cultura visual. Esto último es muy relevante si se tiene en cuenta que la escuela ha funcionado, históricamente, como un dispositivo de disciplinamiento al establecer una relación asimétrica entre docentes y estudiantes (Pineau, 2001).

Cuando Rancière (2003) discurrea sobre el valor de la emancipación en educación y afirma que “toda la práctica de la enseñanza universal se resume en la pregunta: *¿qué piensas tú?* Todo su poder está en la conciencia de emancipación que actualiza en el maestro y suscita en el alumno” (p. 59), lo que propone es abogar por una nueva relación en torno a cómo se aprende en la institución escolar. En ese sentido, la educación artística puede, desde la investigación situada en las prácticas pedagógicas, contribuir a una formación más crítica del estudiantado escolar porque “la esencia y el valor del arte no está en los artefactos mismos, sino en la actividad experiencial a través de la cual han sido creados y son percibidos” (Agirre, 2005, p. 33).

Interrogarme, intervenir y reflexionar en mis prácticas pedagógicas desde la investigación produjo un quiebre con la función pedagógica de recrear o reproducir obras con los educandos. El trabajo en las escuelas, asociado a las asignaturas artísticas, incluyendo las artes musicales, basa mucho su quehacer práctico en la reproducción de obras de arte y muy poco a la indagación y experimentación. ¿Cómo se transforma la práctica docente si no es mediante un proceso de autorreflexión e indagación sobre nuestras prácticas, pudiendo gatillar cambios metodológicos? ¿Qué tipo de saber y evidencias de su transformación podría un docente/investigador recolectar —o generar— desde su práctica pedagógica?

Por todo lo anterior, afirmo que es necesario fortalecer una formación inicial para profesores y profesoras de arte estrechamente vinculada a capacidades investigativas y, en el caso de la IBA, asociada a competencias creativas. Investigar y crear conforman dos procesos complementarios, e imprescindibles, en la construcción de saberes que incluyen experiencias emocionales, espirituales e intuitivas del profesorado y sus estudiantes (Springgay e Irwin, 2005). Como afirmaba Freire, “la indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y asuma, por ser profesor, como investigador” (Freire, 1997, p. 30).

Lo anterior abre nuevas preguntas sobre cómo se forma el profesorado de artes, y qué nuevos conocimientos se pueden desprender de una práctica que utilice la IBA como disparador —o metodología evocadora— de nuevas reflexiones con sus estudiantes. Asimismo, es conveniente preguntarse: ¿qué producciones artísticas pueden resultar más estimulantes para iniciar un proceso investigativo dentro y fuera de la sala de clases? ¿Qué artistas o qué recursos pedagógicos fortalecen el rol de investigador en las escuelas básicas o liceos?

IBA: SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Para Melissa Cahnmann (2008), el origen de la contribución del arte a la educación deviene de la obra de Johann Pestalozzi y Johann Friedrich Herbart, ambos educadores de la Escuela Nueva. Cahnmann señala que, a principios del siglo XIX, ambos educadores fueron influidos por el nuevo campo de la estética que había surgido en la

filosofía alemana. Este nuevo ámbito de conocimiento buscaba explorar las diferentes dimensiones de la experiencia ocultas entre el dominio de la razón, extendida por todos los niveles del esfuerzo humano. “Para Schiller, la estética era una comprensión pre-racional que formaba la base para la aplicación sana y moral de la razón” (Cahnmann, 2008, p. 4). De esta manera, según la autora, Pestalozzi y Herbart encontraron un nuevo respaldo a sus teorías educativas y curriculares, lo que permite afirmar que sus estudios tenían una profunda conexión con el arte.

Figuras 2 y 3. Proyecto Guachyperri para Pintacanes. Intervención personal con perro de fibra de vidrio en diversos escenarios urbanos de la ciudad de Santiago (Chile)



Fuente: Registro del docente/artista/investigador (2015-2016)

En el caso de Chile, la enseñanza del arte en la educación básica y media ha estado ligada a prácticas artístico-educativas de representación plástica, revisión de artistas y movimientos y estilos de la historia del arte y la introducción a conceptos estéticos (Errázuriz, 2001; Zamorano, 2007). Ahora bien, no será hasta bien avanzado el siglo XX que el desarrollo de la percepción y actitud estética, o la experiencia simbólico-artística de los estudiantes,⁴ ha intentado reemplazar a las manualidades. En este contexto, la experiencia artística que se incentiva en la escuela es fundamental para promover el desarrollo de competencias vinculadas a la investigación, por medio del rol de un docente mucho más crítico.

Sin embargo, tal como señala Irwin (2015), es preciso que los docentes adquieran un “compromiso reflexivo y autorreflexivo” hacia sus prácticas que permita transformar la clase de artes en un espacio para el aprendizaje activo. En ese sentido, se debe

⁴ Así lo dejó de manifiesto la doctora Alejandra Orbeta (2015) en su exposición “Artes y calidad educativa: elementos para una discusión sobre los aportes de las artes a la educación”, en la Universidad Alberto Hurtado.

reformular la clase tradicional de artes, centrada en la transmisión de hechos, fechas y efemérides sobre artistas fallecidos, revisión de movimientos históricos y estilos estéticos, por una pedagogía que ponga el énfasis en “actos de reflexión” o “rituales de percepción” (Haywood, 2010, p. 110) en torno a lo creativo. Estos actos o rituales son de gran relevancia para la adquisición de saberes muy ligados a capacidades y habilidades de índole científica, tales como explorar, imaginar, recrear, analizar, representar, entre otras. Por último, a través de estas capacidades, se fortalece una vinculación de los contenidos de la asignatura con las experiencias de vida, intereses y problemáticas estudiantiles.

Ahora bien, es pertinente preguntarse cómo podrá intencionar este proceso un docente de arte con pobres competencias investigativas y metodológicas. Incluso, si su formación inicial se concentra, primordialmente, en adquirir competencias didácticas se requiere alimentar una vocación por indagar, con herramientas para sistematizar sus experiencias. De esta forma se facilitará que pueda implementar mejores prácticas pedagógicas, capaces de fomentar “nuevas competencias que promuevan la innovación, la creatividad, la capacidad de resolución de problemas, [y] el pensamiento crítico” (Peko y Varga, 2014, p. 60) entre sus estudiantes de enseñanza básica y media.

En este sentido, para la sistematización de los procesos creativos y artísticos en la escuela se puede recomendar el aprendizaje y uso de habilidades relacionadas con el pensamiento científico. Sin embargo, es necesario aclarar que por saber científico no me refiero al conocimiento que se difunde a través de artículos científicos de impacto, sino de experiencias pedagógicas que detonen autorreflexión en los docentes y estudiantes. Tal como menciona Leavy (2015), el valor de promover un aprendizaje basado en la investigación artística surge de la oposición entre el conocimiento tradicional, que se transmite en las instituciones escolares como un saber completo, acabado, incuestionable, versus un conocimiento disponible para ser “descubierto” o “construido” entre docentes y estudiantes.

Al respecto, crear proyectos de arte que sigan un método de actividades orientadas a responder preguntas, o confirmar o negar hipótesis, puede resultar mucho más atractivo y enriquecedor para docentes y estudiantes que estudiar o reproducir contenidos de forma pasiva, sin comprometer al sujeto en su capacidad de percibir, explorar y actuar sobre ese contenido. El arte, a diferencia de otras formas de conocimiento puramente abstracto o memorístico, ofrece la posibilidad de ser representado o recreado. Leavy (2015) describe a las obras literarias, musicales, escénicas, performáticas, visuales o cinematográficas como experiencias estéticas y de análisis que los sujetos pueden vivenciar para construir nuevos saberes.

Esto último me abre nuevas interrogantes: ¿De qué manera en la formación inicial docente de los profesores de arte se fortalece su bagaje investigativo? ¿Cuánta importancia se le atribuye en su formación el conocimiento y aplicación de metodologías vinculadas a la investigación desde las artes?

Figuras 4 y 5. Intervención de los estudiantes en la entrada de la biblioteca del colegio y escultura en film transparente basada en la obra de Mark Jenkins para intervenir uno de los arcos del patio del colegio



Fuente: Registro del docente/artista/investigador (2015)

A partir de lo anterior, considero que uno de los desafíos de la formación inicial para el profesorado especialista de artes consiste en modificar el actual rol docente: no conformarse con el hecho de tener una asignatura enfocada en la revisión, lectura y creación de obras artísticas, con un claro énfasis en un desempeño productivo de los profesores. Esto se traduce en la ejecución de técnicas o métodos pedagógicos que reproducen obras, pero desvinculadas de un pensamiento que desafíe, epistemológicamente, tanto a docentes como estudiantes. En efecto, insistir en una práctica pedagógica irreflexiva, sin capacidad de hacerse preguntas sobre el para qué vamos a enseñar arte en la escuela:

mantiene y refuerza el paradigma técnico del trabajo docente, reducido al conocimiento de estrategias metodológicas para enseñar una disciplina, y en la cual el docente no se pregunta por el sentido de la enseñanza, el para qué de los contenidos y las implicancias ético-políticas de su práctica docente (Gaete, 2015, p. 3).

La idea de centrar nuestros esfuerzos en que los futuros profesores de arte conozcan y desarrollen proyectos relacionados con un quehacer científico significa, efectivamente, asumir un posicionamiento que no es neutral frente al saber. Implica poner en práctica un objetivo ambicioso, como es poner en el centro del aprendizaje escolar la capacidad del arte para transformar la vida de docentes y estudiantes. Nos obliga a oponernos, férreamente, a toda práctica de enseñanza/aprendizaje basada en una transferencia de contenidos, y nos impulsa a un continuo aprendizaje sobre cómo se construye el conocimiento desde la perspectiva de las artes. No carece de interés y sigue vigente, por

tanto, que Paulo Freire haya insistido en sus propuestas educativas la idea de que los docentes asuman un rol crítico y propositivo en la sociedad, colaborando activamente en la preparación de sujetos reflexivos, dispuestos y preparados para influir —y resignificar— la realidad en la que estén insertos.

Es preciso... que quien se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora... [se asuma] como sujeto de la producción de saber, [y] se convenza definitivamente de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción (Freire, 1997, p. 24).

De esta manera, uno de los actuales desafíos para la enseñanza de la asignatura de artes visuales es la necesidad de profundizar en el debate que busca esclarecer cuáles son las finalidades políticas de tener clases de arte en la escuela. Sobre todo, asumir que el papel de la educación no es producir estudiantes y ciudadanos funcionales e irreflexivos, sino sujetos proclives a cambios sociales y transformaciones que mejoren sus propias condiciones de vida y de la comunidad en la que se desenvuelven (Haywood, 2010). Asimismo, se abre “una oportunidad crucial para que los educadores de arte asuman una posición de eficaz liderazgo educativo” (Eisner citado en Haywood, 2010, p. 104) y, para ello, se requiere que la asignatura de arte responda a una reelaboración discursiva que les permita participar en la construcción activa de un saber, donde “lo que importa es que profesor y alumnos se asuman como seres epistemológicamente curiosos” (Freire, 1997, p. 9) y provocativos.

Leavy (2015) describe cómo en su experiencia docente de pregrado se ha enfocado a desarrollar capacidades más que contenidos para desarrollar una *lectura* y conciencia crítica sobre temáticas de índole social y cultural como el género, la raza, la clase o la sexualidad. Para lograrlo, la docente y autora se propuso utilizar el arte como medio y método para nuevos aprendizajes con sus estudiantes, a través del uso de imágenes provenientes de los medios de comunicación masivos, que luego eran releídas o recreadas mediante diferentes lenguajes artísticos, tales como la poesía, la música, el collage o la pintura. El propósito fue que sus estudiantes se sintieran estimulados a ejercer una visión crítica sobre los mensajes sexistas de los medios. Según Leavy (2009), una práctica pedagógica y crítica basada en las artes es capaz de desestabilizar estereotipos, promoviendo el diálogo y la construcción de una conciencia crítica, enlazada a una sociología de lo político en las imágenes, pero de uso público y cotidiano.

Por último, destaco a la fotógrafa, investigadora y doctora en Ciencias Sociales, Agustina Triquell (2015), quien en una labor pedagógica-creativa e investigativa con jóvenes y adolescentes ha usado la creación de autoimágenes fotográficas como una práctica investigativa y de formación en una línea de trabajo similar a Leavy, pues utiliza las artes como medio para explorar nuevos sentidos identitarios. Así, “las imágenes son algo más que ‘reflejos’ de otros discursos, de otras imágenes anteriores; en ellas también se expresan las relaciones, se manifiestan relaciones de poder y negociaciones de

sentido” (Verón citado en Triquell, 2015, p. 126). Triquell explora en los múltiples sentidos identitarios de adolescentes argentinos, utilizando imágenes y autoimágenes fotográficas para representar y autorrepresentar las diferentes performatividades de la identidad juvenil.

En conclusión, una tarea de esta envergadura requiere articular un saber pedagógico relacionado con la capacidad de responder, de manera efectiva, a los desafíos que puedan proponernos nuestros estudiantes, a través de los múltiples significados de sus trabajos y obras. Para ello, es preciso hablar de “un nuevo formato, es decir, un nuevo discurso que sirve para dimensionar otros saberes, otras formas de hacer, pero, sobre todo, otras formas de conocer” (Báez, Benavente y Miranda, 2015, p. 73) en/desde los diferentes contextos en que los docentes se desempeñan.

INTERVENCIONES DE LA IBA EN LA PRÁCTICA DOCENTE: LA EXPERIENCIA DE LA CLASE DE ARTES EN EL COLEGIO HISPANOAMERICANO

A partir de mi aprendizaje sobre la IBA, me propuse una práctica educativa que incluyera el ejercicio creativo y reflexivo en el aula, a partir de preguntas que detonaran un pensamiento analítico con mis estudiantes. De acuerdo con Wesseling (2011, p. 2):

Lo excepcional de la investigación en y a través del arte es que la acción práctica (la creación) y la reflexión teórica (el pensamiento) van de la mano. Uno no puede existir sin el otro, de la misma manera que la acción y el pensamiento están inextricablemente unidos en la práctica artística.

Para iniciar este desafío, sin embargo, fue necesario conocer a otros docentes/artistas/investigadores por medio de sus motivaciones y herramientas metodológicas. Una experiencia donde estos tres roles se desarrollan es la de la doctora Rosario García-Huidobro, también profesora de artes que trabaja como académica de la Universidad de Los Lagos en el sur de Chile. Ella viene trabajando en una reflexión crítica sobre la importancia de que los profesores de artes en formación asuman un posicionamiento claro al momento de pensarse y actuar como artistas y docentes. Su labor es relevante, considerando que el sistema educativo no promueve que estos roles se fortalezcan en el aula. Es así como esta autora afirma que ser artista/docente implica:

Llevar lo personal al aula es un ingrediente esencial para todo profesor y se vincula con aspectos políticos de la enseñanza, porque significa compromiso y una mirada atenta con uno y el otro. Además, para los artistas-docentes en formación, aprender a enseñar desde aquello que los mueve e interesa transgrede las formas tradicionales de la enseñanza, porque dejan de subordinarse a lo establecido en el currículum y se abren a la experiencia de compartir aquello que los atañe personalmente (García-Huidobro, 2018, p. 48).

Motivado por esta experiencia fue que me propuse realizar una investigación desde la práctica artística, usando contenidos de las bases curriculares para la formación general en el nivel de primero medio. Específicamente, la experiencia la llevé a cabo en el año 2015 cuando me desempeñaba como docente de artes visuales en el Colegio Hispanoamericano, en los niveles de 7º año básico a 3º medio.

Según el currículo vigente (Ministerio de Educación, 2019) se espera que los docentes de artes visuales puedan “crear trabajos y proyectos visuales basados en diferentes desafíos creativos, investigando el manejo de materiales sustentables en procedimientos de escultura y diseño”⁵. Al iniciar el trabajo pedagógico interrogando e interpellando a mis estudiantes con preguntas como ¿qué registrar del entorno y cómo podemos intervenirlo?, ¿qué relatos personales o colectivos se abren o se muestran cuando intervenimos desde las artes?, se dio pie a una construcción de significados comunes y transgresores, puesto que los espacios al interior de la institución no estaban disponibles para ser alterados, mucho menos usando las artes.

Figura 6. Grupo de estudiantes interviniendo con telas de colores los árboles ubicados en el patio del colegio



Fuente: Registro del docente/artista/investigador (2015)

Los significados que los estudiantes les otorgaban a los diferentes espacios que cotidianamente habitaban y transitaban en el colegio distaban mucho de los significados que el profesorado y autoridades escolares compartían. Me refiero a que docentes y autoridades valoraban el orden y la tradición, más aún en una institución escolar de índole religiosa. Para mis estudiantes, en cambio, los espacios despertaban ideas y

⁵ Bases curriculares disponibles en el sitio web del Ministerio de Educación:
https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf

sentimientos encontrados: mientras algunos valoraban el orden, otros pensaban que no tenía verdadera identidad, puesto que no incluían sus imaginarios visuales.

En este sentido, la reapropiación e intervención del espacio escolar, en este caso, un espacio determinado y normado por las autoridades del colegio, estuvo basado en la elaboración de proyectos artísticos por medio del arte contemporáneo. Las preguntas iniciales tuvieron como objetivo problematizar cómo la institución estimula o desincentiva que los estudiantes usen los espacios activamente y los recreen desde su cultura visual e imaginarios visuales. Murales, grafitis, instalaciones usando material reciclado, pero también mosaicos, eran algunas de las formas artísticas que podían usar para sus intervenciones. La iniciativa estuvo centrada en varios procesos claves para la indagación, incluyendo comprender cómo el arte funciona como experiencia y relato (Agirre, 2005). Es por ello por lo que parte esencial del trabajo personal como docente que se propone investigar fue removerme de mi afán de llegar a respuestas concretas con mis estudiantes, facilitando centrarnos en el proceso de descubrimiento de nuevos significados y de elaboración de obras.

Al respecto, fue fundamental sistematizar el trabajo: documentarse en torno a artistas contemporáneos que intervienen el espacio público y miran la realidad y el entorno con los lentes de un artista. De esta forma, mis estudiantes podían evocar sus propias imágenes, tejer conexiones y abrirse a interrogantes que nutrieran sus proyectos. Con todo, asumimos el desafío de interrogarnos sobre los imaginarios escolares, a partir de un proceso creativo que nos llevaría a la elección de formas, formatos, colores y lugares que les resultaban especialmente significativos, de acuerdo con sus experiencias en la escuela y de lo que implica convivir y habitar, diariamente, el espacio escolar.

Figura 7. Escultura de film transparente basada en la obra de Mark Jenkins para intervenir la entrada a la sala de profesores



Fuente: Registro del docente/artista/investigador (2015)

Entre los artistas elegidos los favoritos de los estudiantes fueron Mark Jenkins, Christo y Jean Claude, Banksy, Yakoï Kusama y Ai Weiwei. El paso posterior a la revisión de las obras de estos creadores fue salir a recorrer los diferentes espacios del colegio, teléfonos o cámaras en mano, para fotografiar los recovecos, rincones, ángulos, pasillos y cualquier sitio que les llamara la atención y que fueran especialmente significativos por su historia, actividad, función. Finalmente, elegido el lugar, imprimieron algunas de las fotos para dibujar, pintar o escribir sobre las imágenes, a modo de borradores, que luego compartían y discutían entre ellos. El objetivo era detonar el pensamiento crítico y creativo de manera personal y colectiva para elaborar algunas hipótesis sobre el significado e impacto de sus intervenciones. Una vez seleccionadas las obras y recursos se organizaron en pequeños grupos y parejas de trabajo para intervenir los espacios y provocar, con ello, la curiosidad de buena parte de la comunidad escolar. El resultado fue una serie de obras dispuestas en distintos lugares del establecimiento, incluyendo una cita de Pablo Picasso que uno de los grupos encontró en Internet (“el arte es la mentira que nos hace ver la realidad”) durante el proceso de documentación, que les pareció adecuada para representar que el arte no es puramente técnica, sino también una construcción cultural.

Lo más relevante de este trabajo escolar fue constatar que la clase de artes dejó de funcionar como un taller para conocer y aplicar ciertas técnicas, más tradicionales algunas, más contemporáneas otras. El trabajo artístico, guiado por un proceso de pregunta, reflexión, documentación y, finalmente, de ejecución de las ideas escolares, fue coherente con mi propósito de estimular la capacidad de pensar críticamente sobre el lugar que cohabitan. En ese ámbito, las obras realizadas por mis estudiantes funcionaron como detonantes de otras preguntas que fueron abordadas en la sala de clase: ¿y si la sala de profesores se transforma en galería? ¿Por qué los árboles del colegio no se transforman en obra? Si el arte es tan divertido, ¿por qué no tenemos más horas de clase? De esta forma, el proceso de aprendizaje se construyó con base en sus experiencias y percepciones “facilitando la adquisición de conocimientos y haciendo que los alumnos se sientan protagonistas de su propia formación” (Gilabert, 2016, p. 47).

Por último, con el trabajo realizado mis aprensiones iniciales se disiparon: mi experiencia artística orientó el trabajo creativo colectivo, mi experiencia en investigación permitió facilitar la etapa indagatoria sobre el tema, mientras que mi rol docente vinculó contenidos y conocimientos previos de mi alumnado. Bajo esta perspectiva, la asignatura adquirió un rol distinto a la creación de manualidades (Gardner, 1994) para responder a los intereses estudiantiles y su capacidad para leer y producir imágenes, resignificar y dar sentido al mundo y, en este caso, el espacio institucional que, cotidianamente, se comparte (Hernández, 2010).

CONCLUSIONES

En los últimos años, la educación artística en Chile está siendo sometida a modificaciones y actualizaciones que dan cuenta del afán de múltiples actores sociales (entre ellos artistas, académicos, docentes y también representantes gubernamentales) para mejorar el posicionamiento y desarrollo de la educación de las artes al interior de la institución escolar y, a partir de estos cambios, perder su carácter marginal y pasar a ser considerada la base necesaria en la formación integral de las personas (Giráldez, 2009).

A pesar de estos avances, queda mucha tarea por hacer, ya que, en términos de una adecuada implementación de las clases de Artes Visuales en los diversos establecimientos educacionales, todavía se encuentra supeditada a múltiples factores que no es sencillo cubrir. Estos son la falta de profesores especialistas y la baja o nula preparación en los conocimientos del subsector en las universidades; una escasa valoración institucional y cultural del subsector; la necesidad de proveer recursos y materiales de calidad para los docentes del área; así como la falta de aulas o talleres de arte en las escuelas, entre otros.

En el campo de la producción de conocimiento pedagógico, es imprescindible que los docentes de arte seamos capaces de generar nuevos conocimientos a partir del saber pedagógico. De acuerdo con Tezanos (2007) y Álvarez (2015), este saber pedagógico está conformado por elementos como la práctica pedagógica, la reflexión y su práctica discursiva. En el proceso de construcción del saber pedagógico, los docentes podemos interrogarnos sobre qué somos capaces de hacer o de pensar en la educación, y de proponer nuevas formas y modos de enseñar. En esta relación con el conocimiento, cada vez más compleja, se ponen en juego diferentes “modos de saber” (Álvarez, 2015, p. 24) que, en el caso de las artes, tienen relación con qué y cuánto sabemos sobre el arte y por qué es importante proponer propuestas innovadoras de su uso en el contexto escolar.

De todo esto se desprende que la propuesta de Investigación Basada en las Artes me haya interpelado al punto de cambiar mi práctica pedagógica para construir un saber distinto al que ya conocía. La IBA me empujó a mirar con ojo crítico los contenidos abordados en las clases de arte y las estrategias que estaba utilizando. De esta manera, la capacidad de la IBA para observar, interpretar y conocer “la realidad” a partir de experiencias creativas, artísticas y estéticas, estimuló mi capacidad de transformación y la construcción de sentidos otros con mis estudiantes.

Un ejemplo fueron las obras estudiantiles que, gracias a un proceso de indagación y creación personal y colectivo, se diferencian de las obras de arte producidas al interior del taller de un artista para su posterior exhibición en una galería o museo. La diferencia radica en que un artista, en su trabajo de taller, no necesariamente genera procesos pedagógicos que guíen a quienes no son iniciados en las artes, si se piensa de este

modo. Compartir el rol de artista y docente obliga a trasladar el acto creativo al ámbito de la didáctica y viceversa.

Ahora bien, atendiendo a la debilitada formación en materia investigativa en la formación inicial docente, es conveniente hacerse las preguntas: ¿A quiénes, en qué contexto y qué arte o qué prácticas artísticas voy a desarrollar en mi quehacer docente? ¿De qué manera puedo fortalecer mis capacidades investigativas? ¿De qué modo mi práctica pedagógica promueve nuevas miradas sobre un evento o problemática? ¿Qué nuevas lecturas puedo provocar y con qué recursos voy a estimularlo? Estas inquietudes son relevantes para esclarecer cuál será nuestro posicionamiento frente a los diferentes acontecimientos cognitivos que surjan en el aula, sobre todo, si nos asumimos como promotores de reflexión crítica asociada a lo creativo.

Es relevante volver a pensar la pedagogía como un ejercicio riguroso y comprometido con la capacidad creadora de los estudiantes, tal y como pensaba Paulo Freire al referirse a la práctica docente, ya que la investigación en sus múltiples aspectos resulta fundamental para superar el sentido común, y construir un saber pedagógico en base a “procedimientos metódicamente rigurosos” (Freire, 1997, p. 32), con actuaciones político-pedagógicas que impliquen “la indagación, la búsqueda, [y] la investigación [como] parte de la naturaleza de la práctica docente” (p. 30).

Finalmente, sea cual sea el modelo implantado en la formación inicial de los educadores de arte, la IBA es una oportunidad para que las prácticas pedagógicas se amplíen o mejoren su capacidad de proponer nuevas estrategias de conocimiento, así como un medio para estimular el aprendizaje activo y comprometido de los estudiantes. Del mismo modo, estaremos trabajando para que ese aprendizaje activo se transforme en profundas experiencias de aprendizaje, pues involucran las experiencias personales del alumnado y contribuyen a un saber significativo para sus vidas, evocando nuevos significados en torno al uso de las diferentes artes.

REFERENCIAS

- Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en Educación Artística*. Barcelona, España: Octaedro-EUB.
- Álvarez, A. (2015). Del saber pedagógico a los saberes escolares. *Pedagogía y saberes*, 42, 21-29. <https://doi.org/10.17227/01212494.42pys21.29>
- Báez, T., Benavente, J., y Miranda, L. (2015). Artes integradas: una propuesta de trabajo desde los sentidos y los significados de la infancia. *Revista Docencia*, 20(57), 72-81. Recuperado de http://educacionpublica.org/wp-content/uploads/2017/06/Docencia_57.pdf
- Cahnmann, M. (2008). Arts-based research Histories and new directions. En M. Cahnmann, y R. Siegesmund (Eds.), *Arts-based Research in Education. Foundations for practice* (pp. 3-15). New York, NY: Routledge.

- Errázuriz, L. (2001). *La Educación Artística en el Sistema Escolar Chileno*. Conferencia de la UNESCO Regional Meeting of Experts on Arts Education at school level in Latin America and the Caribbean, Uberaba, Brasil. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_CaseStudies_LatinCarib_Hernan.pdf
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Gaete, M. (2015). *Hacia una formación docente con conciencia crítica*. VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado: "Narración, investigación y reflexión sobre las prácticas". Mar del Plata, Argentina, Octubre 29, 30 y 31 de 2015. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/137518/Gaete-Formacion-docente.pdf?sequence=2>
- García-Huidobro, R. (2018). Artistas-Docentes que aprenden a enseñar. Abriendo espacios pedagógicos y transgrediendo dualidades. *Innovación educativa*, 18(77), 39-56. Recuperado de <http://www.innovacion.ipn.mx/Revistas/Documents/2018/IE-77/Artistas-docentes-que-aprenden-a-ensenar.pdf>
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós Educador.
- Giráldez, A. (2009). Aproximaciones o enfoques de la educación artística. En L. Jiménez, I. Aguirre, y L. Pimentel (Coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 89-96). Madrid, España: Fundación Santillana.
- Gilabert, L. (2016). *La educación artística y la expresión plástica infantil: qué y cómo enseñar*. Madrid, España: Editorial Dykinson.
- Haywood, J. (2010). A Paradigm Analysis of Arts-Based Research and Implications for Education. *Studies in Art Education*, 51(2), 102-114. Recuperado de http://www.academia.edu/404689/A_Paradigm_Analysis_of_Arts-Based_Research_and_Implications_for_Education
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>
- Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Irwin, R. (2015). Devenir A/r/tografía. En A. Orbeta (Ed.), *Educación artística, propuestas, investigación y experiencias recientes* (pp. 59-96). Santiago de Chile, Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Leavy, P. (2009). Arts-Based Research as a Pedagogical Tool for Teaching Media Literacy: Reflections from an Undergraduate Classroom. *LEARNING Landscape*, 3(1), 225-242. Recuperado de <https://www.learninglandscapes.ca/index.php/learnland/article/view/Arts-Based-Research-as-a-Pedagogical-Tool-for-Teaching-Media-Literacy-Reflections-From-an-Undergraduate-Classroom>
- Leavy, P. (2015). *Methods meets art. Art-Based Research Practice*. New York, NY: The Guilford Press.
- McNiff, S. (2008). Arts-Based research. En *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues* (pp. 29-40). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Mela, J. (2015). La Investigación Basada en las Artes (IBA): una aproximación a su aporte en la enseñanza artística de Chile. En A. Orbeta (Ed.), *Educación artística, propuestas, investigación y experiencias recientes* (pp. 59-96). Santiago de Chile, Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Ministerio de Educación. (2019). *Bases curriculares 7º a 4º medio*. Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf
- Mollá, J. (1994). Modelo didáctico de investigación para la educación artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 6, 77-85. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/download/ARIS9494110077A/6017/>.
- Orbeta, A. (2005). *Artes y calidad educativa: elementos para una discusión sobre los aportes de las artes a la educación* [Presentación de PowerPoint]. Recuperado de <https://docplayer.es/17382547-Artes-y-calidad-educativa-elementos-para-una-discusion-sobre-los-aportes-de-las-artes-a-la-educacion-alejandra-orbeta-universidad-alberto-hurtado.html>
- Peko, A., y Varga, R. (2014). Active learning in classrooms. *Život i škola*, 31(1), 59-75. Recuperado de <https://hrcak.srce.hr/file/185059>
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: “Esto es educación, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En P. Pineau, I. Dussel, y M. Caruso, M., *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 26-52). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona, España: Laertes.
- Riddett-Moore, K., y Siegesmund, R. (2012). Arts-Based Research: Data are constructed, Not found. En S. Klein (Ed.), *Action Research Methods: Plain and Simple* (pp. 105-132). New York, NY: Palgrave McMillan.
- Springgay, S., e Irwin, L. (2005). A/r/tography as Living Inquiry Through Art and Text. *Qualitative Inquiry*, 11(6), 897-912. Recuperado de <https://journals-sagepub-com.ezproxy.is.ed.ac.uk/doi/pdf/10.1177/1077800405280696>
- Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y ciudad*, 12, 7-26. Recuperado de <http://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/175>
- Triquell, A. (2015). Hacer (lo) visible: la imagen fotográfica en la investigación social [Sección: artículos de reflexión, debates contemporáneos en el campo de las ciencias sociales]. *Reflexiones*, 94(2), 121-132. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/729/72946471009.pdf>
- Wesseling, J. (2011). *See it again, Say it again: the artista as Researcher*. Amsterdam, Holanda: Valiz Antennal.
- Zamorano, P. (2007). Educación artística en Chile: Fernando Álvarez de Sotomayor, Juan Francisco González y Pablo Burchard, tres maestros emblemáticos. *Revista Atenea*, 495(1), 185-211. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/atenea/n495/art11.pdf>